

DaF-/DaZ-/DaM- Bildungsräume

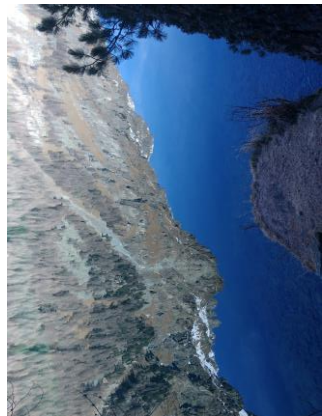
Sprech- & Textformen im Fokus

Una Dirks (Hrsg.)

Philipps-Universität Marburg
UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume

E-Book-ISBN 978-3-8185-0550-9
Universitätsbibliothek Marburg, **2019**
Deutschhausstr. 9, 35037 Marburg



© U. Dirks

Das Copyright liegt bei den einzelnen Autorinnen und Autoren.

Vorwort

Wie Sprache die Gestalt mündlicher oder schriftlich verfasster Texte annimmt, aus welchen Bausteinen sich diese zusammensetzen und inwiefern sie ganz unterschiedliche Aufgaben und Funktionen im Kontext von Schule und Hochschule erfüllen, war Gegenstand einer interdisziplinären Tagung über sprachensible Bildungsräume im Juni 2016 an der Philipps-Universität Marburg. In diesem Zusammenhang wurde erörtert, mit welchen Schwierigkeiten Deutschlerner/innen im In- und Ausland, aber auch deutsche Muttersprachler/innen in Schule und Unterricht beim Gebrauch der deutschen Sprache als Bildungssprache konfrontiert werden, und welche Fördermaßnahmen sich als geeignet erweisen, diesen zu begegnen. Die in den vorliegenden Beiträgen herausgearbeiteten Problemfelder und Entwicklungsbedarfe zeichnen ein facettenreiches Bild, das zugleich Herausforderung für intensive, fachlich-inhaltliche und bildungssprachliche Anstrengungen im Kontext der Lehrer/innenbildung sowie des Lehrens und Lernens unter Bedingungen zunehmender Mehrsprachigkeit ist.

Dass diese Diskussion nicht nur vor Ort in Marburg auf Einladung der AG Deutsch als Fremdsprache (Prof. Dr. Kathrin Siebold) und des Zentrums für Lehrerbildung geführt, sondern auch im Rahmen des vorliegenden Tagungsbandes weiter ausgearbeitet und dokumentiert werden konnte, wurde erst durch eine großzügige finanzielle Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung möglich. Aus diesem Grunde gebührt ihr der erste Dank. Ohne diese Zuwendung hätte Robert Barski nicht das Buchprojekt umfassend unterstützen können, indem er Korrektur las, Layout-Arbeiten durchführte und immer zur Stelle war, wenn neuerliche Anpassungen notwendig wurden. Ihm ein herzliches Dankeschön, ebenso wie dem – stets behilflichen und zuvorkommenden – Mitarbeiter der Marburger Universitätsbibliothek, Andreas Seibel, der die Onlinestellung der Publikation besorgte. Seiner Expertise verdanken wir den Schritt vom privatisierten Offline- hin zu einem frei zugänglichen Online-Produkt, das aus der Feder öffentlich finanzierter Autorinnen und Autoren entstanden ist.

Schließlich sei erwähnt, dass alle in diesem Band zusammengestellten Beiträge ein doppeltes anonymes „Peer Review“-Verfahren durchlaufen haben. Dieses zeit- und arbeitsintensive Verfahren ist mit der Hoffnung verbunden, eine hohe Qualität der Beiträge sicherzustellen, wodurch sich jedoch die Fertigstellung des Tagungsbandes um fast ein Jahr verzögert hat. Den Rezensentinnen und dem Rezensenten möchte ich für ihr Engagement bei der Qualitätssicherung und für ihre konstruktiven Vorschläge zur Überarbeitung einen ganz besonderen Dank aussprechen: Dr. Anne Köker (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Meike Meliss (Universität Santiago de Compostela/IDS Mannheim), Dr. Heike Niessen (Universität Frankfurt), Dr. Dagmar Schmidt (Universität Marburg) und Prof. Dr. Erika Werlen (Universität Wuppertal) sowie Prof. Dr. Richard Wiese (Universität Marburg).

Marburg, im Oktober 2019

Una Dirks

Inhalt

Abstracts zu allen Beiträgen	7
---	----------

Una Dirks

Wie werden Lehr-/Lernräume zu Bildungsräumen? Möglichkeiten und Grenzen beim Gebrauch von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache	13
--	----

Teil I: DaF-/DaZ-/DaM-Sprech- & Textformen in der Lehrer/innenbildung

*Lena Decker & Gesa Siebert-Ott, in Zusammenarbeit mit Sonja Hensel,
Ina Kaplan & Andreas Köhler*

Sprachsensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe der Lehrer/-innenbildung	31
--	----

Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Domänenspezifische Diagnose & Förderung des Schreibens – Was brauchen angehende Lehrkräfte?	61
--	----

Marion Lange

Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der MINT-Fächer auf die Konzeption eines sprachsensiblen Fachunterrichts	91
---	----

Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür

Wege zum sprachbildenden Mathematikunterricht der Oberstufe – Beispiele und Hintergründe	111
---	-----

Teil II: Sprech- und Textformen im DaF-/DaZ-/DaM-Unterricht

Wilhelm Grießhaber

Literalität in erzählenden Texten.

Indikatoren zur Beurteilung der Literalität 129

Annette Kretschmer

Textbasiertes „Scaffolding“ mit Kommentaren

im DaM-/ DaZ-/DaF-Unterricht einer 10. Klasse 147

Maria Ramos

„Ich bin stinksauer“. DaZ-Dialoge im Fach ‚Sprache und Kultur‘ 165

Una Dirks

„Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“

Scaffolding-basierter DaZ-Unterricht auf dem Prüfstand 173

Jennifer Müller

Lehrmaterialanalyse als Grundlage für die

Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts 197

Isabell Grell

Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht. Wozu nützen sprachensible

Methoden im Fach Geschichte? Eine Reflexion von Unterrichtspraxis 219

Kathrin Siebold

Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische

Moderationshandlungen. Ein Projekt im Deutschunterricht 237

Franziska Wallner

Was macht Schulbuchttexte schwierig? Eine Studie zur lehrerseitigen

Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchttexten

der Primarstufe und der Sekundarstufe I 267

Abstracts zu allen Beiträgen

Una Dirks

Wie werden Lehr-/ Lernräume zu Bildungsräumen? – Möglichkeiten und Grenzen beim Gebrauch von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache

Am Beginn des Einleitungskapitels stehen Überlegungen zu den im Buchtitel erwähnten Begriffen „Sprech- und Textformen“ sowie zur bildungssprachlichen Schwellenhypothese, die bei Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus die vergleichsweise geringen Unterschiede in DaF-, DaZ- und DaM-Artefakten erklären hilft. Vor dem Hintergrund, dass sich zahlreiche Forschungsprogramme und Konzepte mit „Bildungssprache“ oder „sprachbildenden“ Ansätzen befassen, die aber meist den Schwerpunkt auf ausschließlich linguistisch fundierte Phänomene legen, erfolgt anschließend der Versuch einer bildungstheoretischen Rahmung. Dabei wird die mit Bildungsprozessen verbundene Rolle der Sprache anhand von Theoremen der Aufklärung und Professionsdiskurse diskutiert und das Ausschöpfungspotential reflexiver Kompetenzdimensionen auf drei Ebenen exemplarisch erläutert. Die einzelnen Beiträge des vorliegenden Sammelbandes werden den jeweils relevanten Diskurssträngen zugeordnet. Den Abschluss bildet eine inhaltliche Zusammenschau aller Beiträge.

Teil I: DaF-/DaZ-/DaM-Sprech- & Textformen in der Lehrer/innenbildung

*Lena Decker & Gesa Siebert-Ott, in Zusammenarbeit mit Sonja Hensel,
Ina Kaplan & Andreas Köhler*

Sprachsensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe der Lehrer/-innenbildung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die sprachensible Gestaltung von Bildungsräumen als Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Studierendenschaft. Er zeigt auf, wie die Lernorte Schule und Hochschule so gestaltet werden können, dass (angehende) Lehrkräfte zum einen die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Text- und Diskurskompetenzen weiterzuentwickeln und zum anderen darauf vorbereitet werden, die Text- und Diskurskompetenzen ihrer Schüler/innen gezielt zu fördern – beides in Verbindung mit der Entwicklung fachlicher Kompetenzen. Die dargestellten Überlegungen bauen auf Ergebnissen eines

durch das BMBF geförderten Verbund-Projektes („AkaTex“) auf, das an der Universität Siegen mit Erstsemestern und fortgeschrittenen Studierenden durchgeführt und als ein von der Universität Siegen gefördertes Transferprojekt („SiFu“) in den gymnasialen Oberstufen zweier Schulen fortgesetzt wurde.

Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Domänenspezifische Diagnose & Förderung des Schreibens – Was brauchen angehende Lehrkräfte?

Die Ausbildung schreibförderdiagnostischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften spielt im Rahmen der sprachlichen Bildung eine zentrale Rolle. Dabei wird allerdings selten diskutiert, welche Arten von Wissen bzw. Kompetenzen für schreibbezogene Bildungs- und Fördermaßnahmen notwendig sind. Dies ist Ausgangslage des Beitrags und für ein Forschungsprojekt, das auf ein vertieftes Verständnis der Prozesse und Kompetenzen zielt, die für die Diagnose und Förderung des Schreibens notwendig sind. Ziel ist dabei auch, ein Modell professioneller förderdiagnostischer Kompetenz vorzuschlagen. Die Ergebnisse des Projekts geben (erste) Einblicke in die förderdiagnostischen Kompetenzen und deren Entwicklung von 23 Lehramtsstudierenden. Als Untersuchungsaspekte werden sowohl die Reflexionen der Studierenden über die Bedingungen domänenspezifischen Schreibens wie die Dokumentation ihrer Schritte im förderdiagnostischen Prozess (z.B. das Auswählen eines passenden Diagnoseinstruments, das Festlegen geeigneter Lernziele und die Auswahl schreibaufgaben- wie schülergerechter didaktischer Maßnahmen) genauer betrachtet.

Marion Lange

Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der MINT-Fächer auf die Konzeption eines sprachsensiblen Fachunterrichts

Der Beitrag befasst sich mit der Entwicklung des Sprachbewusstseins bei Lehramtsstudierenden der Naturwissenschaften. Da Sprache nicht nur der Schlüssel zum Erschließen von Informationen, sondern auch zum Verstehen naturwissenschaftlicher Konzepte ist, muss sowohl die allgemeine Sprachfähigkeit als auch der fachspezifische Sprachgebrauch Gegenstand der Lehrer/innenbildung sein. Angesichts zunehmender sprachlicher Heterogenität in deutschen Klassenzimmern sollten sich zukünftige Lehrkräfte auch ein fundiertes Wissen und Können aneignen, das es ihnen ermöglicht, Schüler/innen zum Erwerb von Bildungssprache und naturwissenschaftlicher Kompetenz zu verhelfen. Welche sprachlichen

Ebenen und Sinnzuschreibungen in MINT-Fächern dabei zum Tragen kommen, wird am Beispiel sprachsensibler Arbeiten mit Diagrammen erläutert.

Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür

Wege zum sprachbildenden Mathematikunterricht der Oberstufe – Beispiele und Hintergründe

Sprache ist für den Lernerfolg in Mathematik zentral, dies zeigen viele Untersuchungen. Auch bei den bildungserfolgreichen Jugendlichen, die bis in die Oberstufe kommen, ist es daher wichtig, die für fachliches Lernen notwendigen Sprachhandlungen und Sprachmittel zu fördern. Für den Aufbau von konzeptuellem Verständnis für mathematische Konzepte erweist sich dabei die Sprachhandlung des Erklärens von Bedeutungen als zentral, die durch den Aufbau eines bedeutungsbezogenen Denkwortschatzes unterstützt werden muss. Der Artikel skizziert dazu einige Hintergründe und einen typischen Weg, wie sich Lehrkräfte dem sprachsensiblen Mathematikunterricht nähern.

Teil II: Sprech- und Textformen im DaF-/DaZ-/DaM-Unterricht

Wilhelm Griebhaber

Literalität in erzählenden Texten. Indikatoren zur Beurteilung der Literalität

Erzählen gehört zu den zentralen Sprachhandlungsmustern. Während im Vorschulalter grundlegende mündliche Fähigkeiten erworben werden, findet in der Grundschulzeit vor allem eine Ausweitung auf schriftliche Erzählungen statt. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst grundlegende Konzeptionen der Erforschung der Erzählkompetenz und die Konstruktion von Indikatoren zur Ermittlung der Literalität in Texten. Nach der Präsentation der Literalitätsindikatoren anhand eines Textbeispiels werden die Entwicklung der Literalitätswerte und der syntaktischen Komplexität an Querschnitten aus den Jahrgangsstufen 2, 5 und 9 vorgestellt. Darauf folgt eine Untersuchung der Literalitätswerte nach den realisierten Textarten und Unterschieden zwischen längerfristig in Deutschland beschulten Schülern und Schülerinnen bzw. Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe. Anschließend werden exemplarisch Zusammenhänge zwischen Literalitätsindikatoren und sprachlichen Mitteln analysiert. Ein kurzes Resümee und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen beschließen den Beitrag.

Annette Kretschmer

Textbasiertes „Scaffolding“ mit Kommentaren im DaM-/ DaZ-/DaF-Unterricht einer 10. Klasse

In der Interventionsstudie zur Textsorte Kommentar im Prä-Posttest-Design wurde geprüft, ob diese Textsorte mit Hilfe der sprachsensiblen Methode „Scaffolding“ sowohl DaZ- (n=4) als auch DaM-Schülerinnen und Schülern (n= 10) einer 10. Klasse vermittelt werden kann und diese dadurch in die Lage versetzt werden, eigenständig einen Kommentar zu verfassen. Als Messinstrumente dienten die Profilanalyse und die Literalitätswerte, die der Textart entsprechend modifiziert wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die über vier Wochen dauernde Förderung bei allen Lernenden Verbesserungen hinsichtlich der Literalität eines Kommentars erzielte. Die Kompetenzsteigerung der DaZ-Lernenden war dabei insgesamt stärker ausgeprägt als jene der muttersprachlichen Probanden. Ein weiteres Ergebnis war, dass die höchste Anzahl an Literalitätswerten nicht automatisch mit der höchsten Profilstufe korreliert. Das heißt, dass eine Verbesserung der Literalität nicht zwangsläufig als sprachliche Steigerung nachweisbar ist. Das liegt vor allem an den spezifischen Merkmalen der Textsorte Kommentar.

Maria Ramos

„Ich bin stinksauer“. DaZ-Dialoge im Fach ‚Sprache und Kultur‘

Für die im Herbst 2015 neu zugewanderten und an einem deutschen Gymnasium aufgenommenen Jugendlichen stellte das pünktliche Erscheinen zum Unterricht ein großes Problem dar. Der Beitrag verdeutlicht, wie dieses Problem im Rahmen eines interkulturellen Unterrichtsprojektes zum Umgang mit der Zeit bearbeitet wurde. Mithilfe scaffolding-basierter Ansätze entwickelten und präsentierten die Schüler Dialoge zum Verabreden und Sich-Entschuldigen für's Zuspätkommen. Die in diesem Zusammenhang thematisierten Denk- und Handlungsmuster in Deutschland und in ihren Herkunftsländern (Syrien, Afghanistan, Eritrea) zielten auf die Herausbildung eines gesteigerten Bewusstseins für Unterschiede im Umgang mit der Zeit.

Una Dirks

„Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“ Scaffolding-basierter DaZ-Unterricht auf dem Prüfstand

In dem Beitrag werden Zwischenergebnisse aus der Begleitforschung einer DaZ-Klasse mit 15 neu zugewanderten Jugendlichen vorgestellt, die seit dem Herbst 2015 ein deutsches Gymnasium besuchen. Im Fokus steht hier eine scaffolding-basierte Fördermaßnahme, die von der Arabisch-, Spanisch- und DaZ-Lehrerin Maria Ramos (i.d.Bd.) in dieser Klasse durchgeführt wurde. Dabei handelte es sich um ein interkulturelles Unterrichtsprojekt über den Umgang mit der Zeit, in dessen Rahmen die Schüler klar konturierte „Aufgaben mit Profil“ bearbeiten sollten. Auf der Basis qualitativer und quantitativer Daten, die während des gesamten Unterrichtsprojektes erhoben wurden, verzeichneten die ermittelten Sprachkompetenzstände deutliche Zuwächse ebenso wie weitere Förderbedarfe, v.a. im phraseologischen Bereich.

Jennifer Müller

Lehrmaterialanalyse als Grundlage für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts

Lehrer/innen des Fachs Geschichte müssen sowohl bestimmte inhaltliche und sprachliche Anforderungen erfüllen als auch entsprechende Schülerkompetenzen fördern, um bestmögliche Lernergebnisse zu erzielen. Wie sich dieses Anliegen im Rahmen sprachsensiblen Geschichtsunterrichts realisieren lässt, wird hier unter besonderer Berücksichtigung textbezogener Schwierigkeiten aus linguistischer und themenbezogener Perspektive untersucht. Die Ergebnisse werden für die Ausdifferenzierung eines Analyserasters für sprachensible Textarbeit im Geschichtsunterricht genutzt.

Isabell Grell

Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht. Wozu nützen sprachensible Methoden im Fach Geschichte? Eine Reflexion von Unterrichtspraxis

In dem Essay werden Möglichkeiten und Grenzen bildungssprachlicher Fördermaßnahmen im Fach Geschichte näher erläutert. Unterrichtsbeobachtungen und -erfahrungen verdeutlichen die besondere Bedeutung von Sprache für geschichtsbezogene Lernziele ebenso wie das Verstehen und Schreiben von Tex-

ten. Mit Bezug auf aktuelle Forschungsbefunde entwickelt und erprobt die Autorin sprachensible Unterrichtsansätze, deren Effektivität anhand von Schülerprodukten überprüft wird. Das didaktische Vorgehen wird im Zusammenhang mit pragmatisch-funktionalen Empfehlungen diskutiert. Der Beitrag endet mit Forderungen an die Bildungspolitik und Forschung bezüglich eines sprachlich-fachlich angemessenen Geschichtsunterrichts.

Kathrin Siebold

Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische Moderationshandlungen. Ein Projekt im Deutschunterricht

In diesem Beitrag wird eine projektbasierte Unterrichtssequenz zum Thema Blindheit beschrieben, die im Deutschunterricht einer sprachlich heterogen zusammengesetzten 7. Klasse (mit DaM- und DaZ-Schüler/innen) stattgefunden hat. Die Schüler/innen sollten ein moderiertes Interview mit einem blinden Lehrer, der im Rahmen des Projekts ihre Schule besuchte, vorbereiten und durchführen. Da eine öffentlich geführte Moderation bildungssprachliche Kompetenzen voraussetzt, wurden im Unterricht zunächst die interaktiven Aufgaben eines Moderators bewusst gemacht und, basierend auf der Scaffolding-Theorie, Lehrmaterialien zur Schulung der angemessenen sprachlichen Realisierung der Moderationshandlungen bearbeitet. Die Evaluation der im Projekt dargebotenen authentischen Moderation zeigt, dass die Adäquatheit, Sicherheit und Flüssigkeit der sprachlichen Durchführung zu großen Teilen auf die vorausgegangene sprachliche Unterstützungsarbeit zurückzuführen ist.

Franziska Wallner

Was macht Schulbuchttexte schwierig? Eine Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchttexten der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse einer Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchttexten. In dieser Studie sollten Lehrende in ausgewählten Schulbuchttexten Wörter und Wortkombinationen, die sie für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache als schwierig einstufen, markieren. Die Auswertung der vorgenommenen Markierungen zeigt, für welche sprachlichen Anforderungen die Lehrkräfte bereits gut sensibilisiert sind und in welchen Bereichen die Lehrkräfte Wissensdefizite aufweisen. Auf Grundlage der Ergebnisse werden abschließend Implikationen für die DaZ-bezogene Qualifizierung von Lehrkräften im Kompetenzbereich Sprache formuliert.

Una Dirks

Wie werden Lehr-/ Lernräume zu Bildungsräumen? – Möglichkeiten und Grenzen beim Gebrauch von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache

This introductory chapter starts off with some explanations concerning the book title's terms „speech and text forms“ as well as the educational linguistic threshold hypothesis, which helps to find reasons for the comparatively small differences in written artifacts once a certain competence level has been reached in German as a first, second or foreign language. Next, an educational theoretical framework will be outlined in order to provide details on CALP's educational impact which to date hardly has been taken account of, as research programs and concepts referring to Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) usually focus on linguistic phenomena, only. The educational framework presented here bears on theorems of the Enlightenment and of professionalism. They serve as the backbone for defining the scope of reflexive competencies on three levels. Wherever appropriate, references are made to the authors' contributions in this anthology. The chapter concludes with a summary of all articles.

1 Worum geht es in diesem Band?

Der erste Teil des Sammelbands befasst sich mit der *Universität als Bildungsraum* für zukünftige Lehrpersonen. Hier interessiert, wie diese Adressatengruppe innerhalb der Logik wissenschaftlich fundierter Ansätze auf einen professionellen Umgang mit sprachlich heterogenen Unterrichtsansforderungen vorbereitet werden kann. Im zweiten Teil sind dann Beiträge über *schulische Bildungsräume* vereint, die Einblick in verschiedene Dimensionen sprachbildenden Unterrichts geben. Dabei durchzieht den gesamten Band das Anliegen, mit Bezug auf einzelne Sprech- und Textformen zu bestimmten Themen den Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache zu fördern und sicherzustellen. Unter dieser Zielsetzung findet hier nicht nur das Fach Deutsch Berücksichtigung, sondern z.B. auch die Biologie (s. Lange, i.d.Bd.), Mathematik (s. Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd.) und

Geschichte (s. Grell und Müller, i.d.Bd.), da die Verfügbarkeit hinreichend entwickelter sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern als *conditio sine qua non* für Bildungserfolg zählt (Kempert et al., 2016).

2 Implikation: Bildungssprachliche Schwellenhypothese

Im Fokus der folgenden Ausführungen stehen jene Adressatengruppen, die sich in den für schulische oder universitäre Statuspassagen üblichen Qualifikationsphasen befinden, also nicht in gesonderten Deutschkursen wie bspw. Seiteneinsteiger/innen in DaZ-Intensivklassen, DSH-Kursen o.ä., mit deren Hilfe sie sich erst noch die jeweils benötigten sprachlichen und fachlich-inhaltlichen Kommunikationsmittel aneignen müssen. Dementsprechend liegt den hier referierten Forschungsbefunden und Theorien eine bildungssprachliche Schwellenhypothese zugrunde, wonach die Sprachnutzer/innen über hinreichend deutschsprachige Kompetenzen verfügen, um dem Unterricht bzw. den Hochschulveranstaltungen folgen zu können. Diese Grundannahme ist möglicherweise auch eine Erklärung dafür, warum die hiesige bildungssprachlich relevante Forschung meist gar nicht oder nur zum Teil zwischen den Familiensprachen, der erzielten L1-Literalisierung, dem sozio-ökonomischen Status und der Aufenthaltsdauer in Deutschland unterscheidet (vgl. Rüßmann et al., 2016, S. 46). Nach einer von Rüßmann et al. (2016) durchgeführten repräsentativen Studie mit Sechstklässler/innen bedarf es solcher Unterscheidungen aber auch gar nicht: Im Rahmen einer Interventionsmaßnahme mit verschiedenen schreibförderlichen Aufgabenarrangements ließ sich bei *allen* – auch den mehrsprachigen – Schüler/innen die Qualität der von ihnen verfassten Texte verbessern, insbesondere wenn ihnen Formulierungs- und Schemahilfen zur Verfügung gestellt wurden; dabei erwies sich die jeweilige *Schulform als entscheidender Einflussfaktor* und nicht der familiäre Sprachgebrauch (a.a.O.). Unter Berücksichtigung des Forschungsstands über Schreibprozesse, -produkte und -entwicklungen gelangen Nicole Marx und Torsten Steinhoff (2017) denn auch zu der Erkenntnis:

Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler unter ihnen [mit nichtdeutscher Familiensprache, UD] haben ganz ähnliche Schreibprobleme wie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit dF [deutscher Familiensprache, UD]. Der Maßstab für die Schreibförderung sollte deshalb nicht die familiäre Spracherfahrung, sondern die beobachtete *Leistung* sein.
(Herv.i.O., Marx & Steinhoff, 2017, S. 181)

Unter der Voraussetzung, dass die Schwelle von alltagssprachlichen Routinen zum kompetenten Gebrauch bildungssprachlicher Varietäten überschritten wurde, erscheint es mit Bezug auf Sekundarstufenschüler/innen offenbar sinnvoll, nicht zwischen Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache zu unterscheiden (Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd., S. 11) und stattdessen davon auszugehen, dass „die komplexen Anforderungen der Schule für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft schwieriger zu bewältigen zu sein (scheinen) als das sprachliche Handeln in alltäglichen Situationen“ (Marx & Steinhoff, 2017, S. 181; vgl. Petersen, 2019, S. 18f.). Hinzu kommt, dass der Einfluss der jeweiligen Schulform in Deutschland – wie immer wieder von den PISA-Autor/innen beobachtet (zuerst im Jahre 2000) – fast selbstläufig die zur jeweiligen Schulform passenden Kompetenzprofile hervorbringt. Dass Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache jedoch insgesamt Leistungsnachteile aufweisen und dass diese zwischen den Herkunftsgruppen variieren (vgl. Böhme et al., 2017, S. 192-195, 202-204; Neumann, 2017, S. 183), wird damit keineswegs in Abrede gestellt. Für eine bildungssprachlich adäquate Unterrichtsgestaltung und eine entsprechende Befähigung von (zukünftigen) Lehrpersonen erscheint jedoch vielmehr die empirisch gesicherte Forderung bedeutsam, leistungsschwache Schüler/innen mit und ohne deutsche Familiensprache gleichermaßen zu fördern (Marx & Steinhoff, 2017, S. 181), dabei aber auch die Leistungsstärkeren nicht zu vernachlässigen.

3 Sprech- und Textformen: eine didaktische Perspektive

Sprech- und Textformen stehen im Anschluss an Pohl & Steinhoff (2010) für Sprachgebilde, die im Rahmen didaktisch aufbereiteter Lehr-/Lernsituationen verwendet bzw. von den Lernenden produziert werden. Von besonderem Interesse ist dabei stets die Herstellung individuell anschlussfähiger Passungen zwischen den mit der jeweiligen Sprech- oder Textform verbundenen funktionalen, inhaltlich-fachlichen und diesbezüglichen sprachlichen Anforderungen einerseits und den fachlich-sprachlichen Kompetenzständen der Lernenden andererseits. Um diese z.B. mit passgenau profilierten Aufgaben zu konfrontieren, die von ihnen bearbeitet werden können und einen Kompetenzzuwachs ermöglichen, müssen also ihre domänen- und textformspezifischen Voraussetzungen zuvor ermittelt werden (vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012).

Wenngleich ein Text sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikate in sich vereinen kann (vgl. Ehlich, 1998, S. 218; Feilke, 2016, S. 126; Scherner, 1984), soll mit der expliziten Benennung von „Sprechformen“ deren besonderer Stellenwert in diesem Band betont werden. So behandeln die Beiträge von Wilhelm Griebhaber, Maria Ramos, Una Dirks, Isabell Grell und Kathrin Siebold mütter- und zweitsprachliche Sprechformen des Erzählens und Kommunizierens in Dialogform, nutzen zum Teil aber auch Transfermöglichkeiten von konzeptionell mündlichen in konzeptionell schriftliche Darstellungsformen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) und umgekehrt. Das hiermit antizipierte Kontinuum von Nähe-Distanz-Kommunikation in unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Dürscheid, 2018, S. 5f., 14) versteht sich zugleich als Reaktion auf Engführungen bildungssprachlicher Konzepte, die den Besonderheiten mündlich formalisierter Kommunikate nur bedingt gerecht werden (vgl. Schneider et al., 2018).

Je nachdem, im Rahmen welcher Disziplin(en) und Diskurse sich die Autor/innen verorten, finden wir in den jeweiligen Artikeln auch Verweise auf *Textsorten* und die für sie typischen Eigenschaften und Funktionen (vgl. Brinker et al., 2014; Fandrych & Thurmair, 2011; Heinemann & Viehweger, 1991; Heringer, 2015). Dabei zeigt die Verwendung des einen und/oder anderen Begriffs – sei es „Textform“, sei es „Textsorte“ – dass sich diese keinesfalls gegenseitig ausschließen. Ersterer fungiert vielmehr als Behelfskonstrukt für die didaktische Öffnung text- und pragmlinguistischer Textsorten-Diskurse, die zwar dem historisch gewachsenen, mehr oder weniger stark kodifizierten Charakter des jeweiligen Kommunikates Rechnung tragen wollen, jedoch nicht ohne die Situationsgebundenheit und Veränderlichkeit der ihn auszeichnenden Merkmale zu berücksichtigen. Nicht unerwähnt bleiben sollen zudem die für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht typischen „Darstellungsformen“ (s. Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd.) und „Repräsentationsformen“, wozu u.a. Originale (Stoffproben, Lebewesen), Abbildungen, Modelle, Texte und Symbole bzw. Gleichungen zählen (s. Lange, i.d.Bd.).

Hintergrund für den didaktischen Fokus ist die Erkenntnis, dass Spracherwerb und -gebrauch immer (auch) an bestimmte Textmuster oder -sorten gebunden ist, meist in Verbindung mit einer bestimmten Lexik bzw. mit themenspezifischen Inhalten (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 20f., 24; Feilke, 2013; Keseling, 1987, 105; Philipp, 2015; Zwaan, 1994). Die situationsadäquate Verwendung eines Operators wie *begründen*, *erklären*, *erörtern* oder einer Textsorte wie *Bericht*, *Essay*, *Kommentar* gilt dabei als eine wichtige Bildungsressource. Schwache Schreiber/innen zeichnen sich denn auch durch vergleichsweise gering ausgeprägte basale Schreibfähigkeiten und Textsortenkenntnisse aus (vgl.

z.B. Troia, 2006). Einen wichtigen Förderansatz sieht Afra Sturm daher beim „Verständlichmachen von Schreibprozessen und Textsortenmerkmalen“, so dass schreibbezogene Inhalte „versteh- und lernbar werden“ (Sturm, 2016, S. 118).

4 Sprech- und Textformen als bildungssprachliche Ressourcen

In der vorliegenden Literatur zum sprachsensiblen Fach-/Unterricht ebenso wie zu Sprachbildung in allen Fächern wird der Begriff ‚Bildung‘ in vielfältigen Varianten als Kompositum verwendet; eine bildungstheoretisch fundierte Rahmung der jeweils vorgestellten Ansätze und Konzepte sucht man hingegen vergebens. Zum ‚state of the art‘ zählen lediglich Hinweise auf die von James Cummins (2000) definierte „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) in Gegenüberstellung zu den „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS), während mögliche Analogien zu Basil Bernsteins (1973, S. 268 u.a.) soziolinguistische Unterscheidungen zwischen elaboriertem und restringiertem Code meist ‚vergessen‘ werden. CALP wird dann i.d.R. mit Bildungssprache gleichgesetzt und als ein kompetenter Gebrauch von gemeinhin eher dekontextualisierten schriftsprachlichen Fertigkeiten begriffen, die insbesondere bei L2-Lerner/innen als wichtige Schwelle für einen altersgemäßen Schulerfolg gelten. Anders als bei der vergleichsweise schnellen Aneignung (ca. ein bis zwei Jahre) der umgangssprachlichen, meist hochgradig kontextualisierten L2-BICS-Kompetenzen wird davon ausgegangen, dass Kinder für den Erwerb von CALP-Kompetenzen eine mindestens fünfjährige Zweitsprachenförderung benötigen (Cummins, 2000, S. 59). Dabei seien sie mit der großen Herausforderung konfrontiert, sich sowohl mündlich (z.B. im Unterrichtsgespräch) als auch schriftlich formal distanziert ausdrücken zu lernen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985). Als wesentliche Bestandteile jener Strukturmerkmale, die für eine bildungssprachlich angemessene Arbeit mit Unterrichtsinhalten benötigt werden, finden u.a. fachsprachliche Begriffe, komplexe Attribute und unpersönliche Konstruktionen Erwähnung. Außerdem wird auf den Umstand verwiesen, dass eine für Schüler/innen anschlussfähige Verwendung solcher Sprachmittel i.d.R. auch der Nutzung alltagssprachlicher Routinen bedarf, die soweit wie möglich an die Lebenswelten der Schüler/innen anknüpfen. Angesichts dieser Gemengelage kommt Anne Köker (2018) zu dem Ergebnis:

Somit sind Fachsprache und Bildungssprache nicht klar voneinander abzugrenzen. Dies mag ein Grund dafür sein, warum der wissenschaftliche Diskurs gerade auf Begriffsebene wenig konsistent ist: Unterrichtssprache, Schulsprache, fachliche Schulsprache etc. sind zum Teil Synonyme für Bildungssprache, zum Teil werden mit der Begriffswahl auch Schwerpunkte gesetzt. (Köker 2018, S. 46)

Die Einordnung von Bildungssprache als fächerübergreifende Sprachvarietät wird von vielen Autor/innen dieses Bandes geteilt, zugleich aber – wie auch im DaZKom-Projekt der Universitäten Bielefeld und Lüneburg (a.a.O.) – mit der Notwendigkeit einer fachspezifischen Ausdifferenzierung verknüpft, indem zu jedem Fach auch ein fachsprachlich verdichtetes Inventar an themen- und textartenspezifischen Sprachmitteln zur Bildungssprache als fachspezifische Sprachvarietät bzw. Fachregister gezählt wird (vgl. u.a. Feilke, 2013, S. 113; Schleppegrell, 2007; Schmitz & Oleschko, 2017). So erstaunt denn auch nicht die in der zitierten Literatur und in den Beiträgen dieses Bandes meist explizit erwähnte Forderung, es sei jeweils zu klären, welche inhaltlichen Anforderungen sich Schülerinnen und Schüler mithilfe welcher Sprachmittel aneignen sollen und wie Lehrkräfte sie dabei gezielt unterstützen können.

Allerdings gibt es bis dato keinen theoretisch oder empirisch hinreichend begründeten Konsens, aufgrund welcher sprachlich-textlichen Manifestationen eine Zuordnung zum jeweiligen Register in einem – wie auch immer gearteten – fachlichen Zusammenhang erfolgen kann (vgl. auch Stahns, 2016). Selbst die Begriffserläuterungen zu CALP und BICS lassen – vielleicht aus diesem Grunde – keine Bemühungen erkennen, bestimmte sprachlich-textliche Manifestationen einem Register zuzuordnen. Eine sprachgebundene Unterteilung stellt v.a. hinsichtlich text- und domänenspezifischer Ausprägungen sowohl in Erst- als auch in Zweit- und Fremdsprachendiskursen ein theoretisches und empirisches Entwicklungsdesiderat dar.

Wie auch immer diesem Desiderat Genüge getan wird, ist zu beachten: Im Prinzip interessiert weniger das Faktum, *dass* aus dem Sinnuniversum semiotischer – alle bildlich-grafischen, numerischen und alphabetischen Zeichen umfassenden – Ausdrucks- bzw. Repräsentationsformen Einzelne Gegenstand von Unterricht werden, sondern *wie* sich diese auch zur Ausschöpfung bildungsrelevanter Sinnhorizonte nutzen lassen. Daher bedarf es zunächst einer Klärung der theoretischen Prämissen, unter denen sprachliche Fördermaßnahmen auch als bildungssprachliche oder bildungssprachlich relevant gewertet werden können.

5 Transformation von Lehr-/Lernräumen zu Bildungsräumen

Lehren und Lernen kann man fast alles, je nachdem, über welche physische, psychische und kognitive Ausstattung die betreffende Person verfügt und welche Art von Anregungsmilieus und Förderung sie erfahren hat. Einmal Gelerntes kann zwar auch als ‚träges‘ Wissen brachliegen, verlernt oder vergessen werden; es kann aber auch reaktiviert und ggf. erweitert werden. Ob solche Entwicklungsverläufe, die sich z.B. während einer Ausbildungsstatuspassage vollziehen, auch in einen Bildungsprozess münden, ist allerdings kein Automatismus. Wird unter dem Begriff ‚Bildung‘ doch eine vergleichsweise komplexe Aggregation unterschiedlicher Erfahrungswelten verstanden, die das Individuum zu bestmöglichen Orientierungen und Urteilen in seinem jeweiligen Handlungsfeld befähigt.

Im Kern geht es um ein dialektisches Verständnis von Bildung, das meist an Traditionslinien der Aufklärung anschließt und sich über mehr oder weniger sinnvoll verknüpfte Selbst- und Weltreferenzen des Individuums herstellt (vgl. Marotzki, 2006, S. 61). Die damit einhergehende Reflexivität ermöglicht es zum Beispiel entsprechend gebildeten Lehrkräften, fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestände (vgl. Weltreferenzen) für eigene Denk- und Handlungsmuster im Unterricht (vgl. Selbstreferenzen) zu nutzen, d.h. wechselseitige Bezugnahmen zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung ihrer jeweils eigenen Logik herzustellen. Ob ihnen bei ihren Bemühungen um solch eine Relationierung auch der Aufbau professioneller Kompetenz gelingt, ließe sich nicht zuletzt daran ‚messen‘, dass sie die ihnen anvertrauten Schüler/innen ebenfalls an Bildungsprozessen teilhaben lassen, die ihnen die selbstreflexive Aneignung neuer Kenntnisse und Qualifikationen ermöglichen. Beziehen sich diese z.B. auf die sprachlich und inhaltlich adäquate Ausarbeitung einer Erörterung zum Klimawandel, interessiert hier aus bildungstheoretischer Perspektive, ob die eigene Positionierung hinreichend fundiert und ggf. auch eigene Möglichkeiten reflektiert wurden, welchen Beitrag er/sie zu einem nachhaltigen Leben auf diesem Globus leisten könnte.

Zur näheren Ausdifferenzierung des jeweils erreichten Bildungsniveaus wurden bereits andernorts Kompetenzdimensionen entwickelt, die im Anschluss an Immanuel Kant zwischen den Extrempolen einer determinierenden und reflektierenden Urteilskraft angesiedelt sind (vgl. Dirks & Hansmann, 2013, S. 280–287). Während erstere v.a. deskriptiv reproduktive Teilkompetenzen wie z.B. im Rahmen einer Situationsbeschreibung mithilfe registeradäquaten Vokabulars beinhalten, umfassen reflexive Kompetenzdimensionen auch ein mehr oder weni-

ger komplexes Verstehen und Erklären bzw. Interpretieren des jeweiligen Sachverhalts. Je nachdem, welche Kompetenzdimensionen erreicht werden, lassen sich daraus Rückschlüsse auf die Verfügbarkeit und Qualität bildungsspezifischen Orientierungswissens ziehen, das im Idealfall eine umfassend entwickelte reflektierende Urteilskraft widerspiegelt. Diese kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen zur Anwendung gelangen, insbesondere mit Bezug auf ...

- die innere Logik des Unterrichts-/Gegenstands (z.B. die funktionale Architektur und inhaltlich-sprachliche Ausgestaltung eines Versuchsprotokolls),
- meta-/kognitive Strategien beim Erstellen eines Schülerproduktes oder in der produktbezogenen Reflexion darüber,
- die Möglichkeiten und Grenzen, diesen Gegenstand unter den institutionellen und organisatorischen Bedingungen von Schule und Unterricht nach den Maßgaben bestimmter Bildungsziele zu behandeln.

Während auf der *ersten* Ebene gegenstandsbezogenes, text-, pragma- und kognitionslinguistisch fundiertes sowie fachwissenschaftliches Expertenwissen gefragt ist (vgl. Fritz, 2013), erfordert die *zweite* Ebene ebensolches Expertenwissen, aber aus einer meta-/kognitiven Perspektive, ergänzt um fachdidaktische Expertise, die letztendlich auf autonomes Lernen zielt: hier geht es um die Bereitstellung, Diskussion, Einordnung und Bewertung der in dem jeweiligen Textprodukt manifest werdenden Informationsverknüpfungen und Darstellungsweisen. So ist das gemeinsame Reflektieren über den jeweiligen Unterrichtsgegenstand nach den von Fürstenau & Lange (2013) durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wesentlicher Bestandteil einer bildungssprachenförderlichen Unterrichtsgestaltung und zeitigt am Beispiel von Schülertextrevisionen und textbezogenen „Feedbacks“ positive Lerneffekte (s. Ferencik-Lehmkuhl, 2019; vgl. Philipp, 2016, S. 10). Für den universitären Kontext sei zudem auf eine Interventionsstudie von Corinna Peschel und Mirka Mainzer-Murrenhoff (i.d.Bd.) mit Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer verwiesen, in der die Unterrichtsplanungen, Reflexionen in den Portfolios und Selbsteinschätzungen der Studierenden nach sechs Monaten bzw. einem Jahr Schreibunterricht mit Schüler/innen einen deutlichen Anstieg schreibförderdiagnostischer Kompetenzen erkennen lassen. Diese wurden evidenzbasiert am Beispiel domänenspezifischer Textformen aufgrund der Auswahl eines passenden Diagnoseinstruments, der Bestimmung geeigneter Lernziele und der Auswahl schreibaufgaben- wie schülergerechter didaktischer Maßnahmen weiter ausdifferenziert (ebd.). Ähnlich positive Selbsteinschätzungen hinsichtlich des eigenen Kompetenzzuwachses finden sich auch in zwei Forschungsprojekten mit Germanistikstudierenden deutscher und nicht-deutscher

Herkunftssprache, die weitgehend online-gestützt im Einsatz verschiedener, meta-/kognitiver Strategien zur Steigerung der Argumentationskompetenz geschult wurden (vgl. Feilke et al., 2016, S. 95ff.). Inwieweit diese Selbsteinschätzungen zutreffen, bedarf allerdings noch einer Überprüfung. Skepsis scheint in jedem Fall geboten, wenn der Zeit- und Arbeitsaufwand für die Umsetzung metakognitiver Handlungspläne vergleichsweise geringer ausfällt als für die Herstellung eines Transfers bildungssprachlicher Inhalte (hier: Forschungsbericht) in eine andere Modalität, z.B. von einer schriftlichen in eine mündliche Repräsentationsform (hier: eine Bewerbungssituation, in der die eigene Forschungsexpertise erläutert werden sollte).¹ Denn der Befähigung zur Anwendung metakognitiver Schreibstrategien² kommt offenbar die größte Bedeutung zu – ein Ergebnis der von Maik Philipp (2016, S. 9) durchgeführten Sekundäranalysen über die Effektivität der bereits vielfach untersuchten Vermittlung von Schreibstrategien, die mit einer deutlichen Steigerung selbstregulatorischer Prozesse und einer verbesserten Schreibmotivation einherzugehen scheinen (ebd., vgl. auch Graham et al., 1998; s. Dirks, i.d.Bd., S. 10).

Die *dritte* Reflexionsebene ist im Bereich kontextbezogenen Professionswissens angesiedelt. Denn Bildungsakteure und die Adressaten ihres Bildungsauftrags handeln nicht im luftleeren Raum, sondern in einem von antinomischen Kernproblemen geprägten Handlungsfeld (vgl. Breidenstein & Schütze, 2007; Dirks & Hansmann, 2000). So ist die Kantianische Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1977, A32) auch eine Frage zum Umgang mit der *Antinomie des Selektierens und Förderns*: Selbst eine Lehrkraft, die unter Ausschöpfung ihrer pädagogischen Freiheit ausschließlich fördern möchte, muss im Rahmen ihres hoheitsstaatlichen Auftrags immer auch die von ihren Schüler/innen erbrachten Leistungen bewerten und damit der Selektionsfunktion von

¹ Im Anschluss an eine Interventionsstudie mit ausländischen DaF-Studierenden führt der Transfer situationsspezifischer Anforderungen vom schriftlichen in einen mündlichen Handlungskontext nur bedingt zur Steigerung bildungssprachlicher L2,n-Kompetenzen, und zwar v.a. in dem mündlichen Performanzbereich, für den passgenaue Kommunikate ausgearbeitet, geübt und auswendig gelernt wurden (Dirks, Barsky & Zhou, 2019). Es ist zu vermuten, dass noch stärker ausdifferenzierte *Reflexionen* über Stärken und Schwächen der ursprünglich verfassten Forschungsberichte *aus einer Metaperspektive*, aber auch der Transfer in die Erstellung eines anderen *Schreibproduktes* (z.B. der Einsatz inhaltlich adäquater Textmustervarianten im Diskussionsteil eines Forschungsberichts) zielführender gewesen wären.

² Dabei handelt es sich um Strategien, mit deren Hilfe „das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Nachdenkens“ gemacht wird und „aus diesen Überlegungen Konsequenzen für das eigene Handeln“ gezogen werden (Siebert-Ott et al., 2014, S. 212).

Schule gerecht werden. Ein weiteres Problem, das der *Interaktionsantinomie* – auch oder gerade unter Mehrsprachigkeitsbedingungen – zugeordnet werden kann, zeigt sich bspw. in dem durch die Lehrperson repräsentierten kulturellen Lernbedarf (z.B. die Ausarbeitung einer Erörterung), der auf Nicht-Akzeptanz bei jenen Schüler/innen treffen kann, die sich durch das Unterrichtsangebot sprachlich oder auch kulturell (z.B. aufgrund der Dominanz linearer Argumentationen in ihrer ersten Sozialisation) überfordert fühlen. Wenn Schüler lediglich über restringierte L2-Deutschkompetenzen verfügen, aber in ihrer Muttersprache bereits einen kognitiven Entwicklungsstand erreicht haben, dessen Nutzung ihnen beim Gebrauch der neuen Sprache verwehrt ist, können Frustration, Ungeduld bis hin zu Arbeitsverweigerung die Folge sein.

Nun lassen sich Antinomien nicht einseitig ‚auflösen‘, sondern erfordern stets situationspezifisch passende Balanceakte. Eine realistische Unterrichtsplanung muss daher immer auch Abstriche allzu großer Selbsterwartungen mit einkalkulieren, entsprechend der Regel:

- Je heterogener die thematischen Vorkenntnisse und deutschsprachigen Kompetenzen der Schüler/innen sind, umso stärker ausdifferenzierte Balanceakte müssen die Lehrpersonen u.B. der situativen Bedingungen (z.B. Gruppengröße, Zeit) vollbringen.

Ob die eigenen Ansprüche an die Umsetzung bestmöglicher Fördermaßnahmen auch umgesetzt wurden, zeigt sich am zuverlässigsten an den Schreibprodukten der Geförderten. Schülertexte, die im Anschluss an eine Unterrichtseinheit entstanden sind, erfüllen für die betreffenden Lehrpersonen zudem auch Evaluationsfunktionen hinsichtlich der (nicht) erreichten Unterrichtsziele und weiterer Förderbedarfe. Dabei dienen solche Dokumente nicht zuletzt auch als Mittel zur Herstellung einer evidenzbasierten Distanzhaltung zum eigenen Handeln und damit zur Sicherung einer Grundprämisse für professionelles unterrichtliches Handeln, wozu nur entsprechend gebildete Akteure in der Lage sind. Für die mit solchen Zielen verbundenen Entwicklungsperspektiven möchte der vorliegende Band eine Orientierung bieten.

6 Bildungsrelevante Facetten in den Buchbeiträgen

Die auf den universitären Bildungsauftrag ausgerichteten Beiträge im *ersten Buchteil* stellen vielfache Bezüge zwischen Bildungs- und Fachsprache einerseits und Professionsdiskursen andererseits her, wobei die fachlich-inhaltlich

adäquate Vermittlung und v.a. schriftliche Aneignung von Textmustern und -sorten im Zentrum steht:

Lena Decker, Gesa Siebert-Ott et al. betrachten es als eine Professionalisierungsaufgabe der universitären Lehrer/innenbildung, angehende Lehrpersonen sowohl beim Auf- und Ausbau ihrer eigenen „(bildungs-)sprachlichen Kompetenzen“ zu unterstützen als auch bei der Entwicklung jenes Wissens und Könnens, das sie benötigen, um ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern zum Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen zu verhelfen. Diese Kompetenzen begreifen sie in Anlehnung an Franz Weinert (2001) und Helmut Feilke (2013) als Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur diskursiven Verknüpfung der Rezeption und Produktion von Texten sowie zur fachlich und pädagogisch begründeten Beurteilung von Texten benötigt werden und im Rahmen einer forschenden Grundhaltung entwickelt und angewendet werden sollen. Auf dem Hintergrund der von ihnen durchgeführten Forschungen gelangen die Autor/innen zu der Erkenntnis, dass die jeweils erforderlichen Text- und Diskurskompetenzen im Studienverlauf eine „über die Anforderungen einer alltäglichen Wissenschaftssprache hinausgehenden (einzel-)fachliche Ausprägung“ erfahren müssen (S. 6).

Die von *Corinna Peschel* und *Mirka Mainzer-Murrenhoff* präsentierten Forschungsergebnisse schließen hier an, indem sie die Diagnose- und Förderkompetenzen angehender Lehrkräfte am Beispiel schülerspezifischer Schreibprodukte evaluieren und ihre Analysen auch in professionstheoretische Zusammenhänge einordnen. Wenngleich detailliertere Erläuterungen den Beitrag gesprengt hätten, stützen sie sich – wie auch alle anderen Autor/innen des Bandes – auf die mehrfach empirisch belegte Erkenntnis, dass hinreichend elaborierte Schreibkompetenzen der Schlüssel für Schulerfolg sind, bei dessen passender Verwendung Lehrkräfte ihren Schüler/innen so gut wie möglich helfen sollten. Ihr Hauptergebnis, das gerade die für einen situationsadäquaten Sprachgebrauch erforderlichen Textmuster in der Diagnose und Förderung angehender Lehrkräfte weitgehend ignoriert werden, stellt somit ein Bildungsdesiderat für eine professionalisierungsförderliche Erste Lehrerbildungsphase dar.

Aus der Perspektive der MINT-Fächer setzt *Marion Lange* den Diskurs über die bildungssprachliche Relevanz und Bedeutung adäquat diagnostizierter fach-/sprachlicher bzw. fachlicher Schülerfähigkeiten für eine fundierte Förderung fort. Dabei geht es ihr v.a. um das bildungssprachliche Ziel, die Sprachbewusstheit hinsichtlich des eigenen Sprachgebrauchs als angehende Lehrkraft und ihr Sprachbewusstsein hinsichtlich einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache sowohl auf fach- als auch unterrichtssprachlicher Ebene zu entwickeln. Mit Bezug auf die Repräsentationsform „Diagramm“ verdeutlicht sie,

inwiefern Bildungssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern mithilfe der didaktischen Rekonstruktion eines Lerngegenstandes fachlich und sprachlich zur Anwendung gelangt, keineswegs mit der Fachsprache gleichbedeutend ist und einer aktiven Einbeziehung der Alltags- und Unterrichtssprache auf Schüler- und Lehrerseite bedarf.

Während sich der Beitrag von *Marion Lange* mit einem ontologisch fassbaren Unterrichtsgegenstand befasst, der sich auch begrifflich vergleichsweise gut beschreiben und analysieren lässt, sehen sich *Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür* im Oberstufen-Mathematikunterricht mit eher abstrakten Phänomenen konfrontiert, die den Schüler/innen nach ihren Forschungsbefunden große Verständnisschwierigkeiten bereiten: Diese betreffen im Wesentlichen Sprachhandlungen zum Erklären der Bedeutung von mathematischen Konzepten und die dazu erforderlichen Sprachmittel. Wie diese im Oberstufenunterricht sinnvoll verwendet werden können, skizzieren die Autorinnen in ihrem Beitrag als einen didaktisch beschrittenen Weg, der über mehrere Etappen zum mathematischen Bildungsziel führen soll. Damit das gelingt, muss Bildungssprache aus ihrer Sicht als eine „durchgängige Planungsdimension“ von Unterricht Beachtung finden.

Die im zweiten Themenblock vereinten Beiträge über *schulische Bildungsräume* orientieren sich überwiegend an scaffolding-basierten Unterrichtskonzepten zur Förderung bestimmter Sprachhandlungen: Da am Beginn von Scaffolding stets die Diagnose der jeweils interessierenden Kompetenzstände der Lerngruppe steht, firmiert der Beitrag von *Wilhelm Griebhaber* über diagnostische Indikatoren zur Beurteilung der Literalität in erzählenden Texten an erster Stelle. Die anschließend referierten Interventionsstudien von *Annette Kretschmer, Maria Ramos, Una Dirks, Isabel Grell* und *Kathrin Siebold* können in den geförderten Kompetenzbereichen mit Bezug auf die Erstellung von Kommentaren (Jg. 10), Dialogen zum Umgang mit der Zeit (Sek. I), den zeitgebunden adäquaten Einsatz des Operators „Erklären“ am Beispiel historischer Quellen (Sek. II) und Moderationshandlungen im Interview (Sek. I) deutliche Kompetenzzuwächse verzeichnen. Diese Ergebnisse reihen sich nahtlos in die internationale Forschungssituation ein, wonach eine an der Logik des Gegenstands und der situationsspezifischen Bedingungen orientierte systematische Didaktisierung für alle – auch und v.a. für die leistungsschwächeren – Adressaten zu Lernerfolgen führen kann.

In diesem Zusammenhang besteht u.a. ein großes Forschungsdesiderat hinsichtlich der Schwierigkeiten, denen Schüler/innen bei der Bearbeitung fachspezifischer Lehrmaterialien begegnen. Wie sich diese erfassen lassen, untersucht *Jennifer Müller* für den Geschichtsunterricht und schafft damit die Grundlage für ein linguistisch und thematisch ausdifferenziertes Analyseraster, das Lehrenden

eine Orientierungshilfe bei der Auswahl geeigneter Texte bietet (vgl. auch Fey & Matthes, 2017). Die korpuslinguistischen Analysen von *Franziska Wallner* verdeutlichen sodann aus einer fächerübergreifenden Perspektive, welche Sprachmittel solche Orientierungshilfen berücksichtigen sollten, um eine erfolgreiche Textverarbeitung sicherzustellen: Zum einen geht es um das Verständnis des Verbs und seiner Funktion im Satz- und Textgefüge und zum anderen um die Klärung von Mehrdeutigkeiten. Wenn im Anschluss an Wilhelm von Humboldt „Sprache der Schlüssel zur Welt“ ist, könnte demnach ein sprachsensibler Umgang mit textformspezifischen Verben und Bedeutungsvarianten der Schlüssel zur Erschließung der jeweiligen Fachwelt i.S. eines fachspezifischen Bildungsraums sein.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1973). Ein soziolinguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Entwicklung und Sozialisation* (S. 257–286). Frankfurt/M.: Fischer.
- Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.) (2007). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik, 29 ESV-Basics, 8., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dirks, U., Barski, R. & Zhou, B. (2019). Vom DaF-Forschungsbericht zum Bewerbungsgespräch – Ein „Scaffolding“-Ansatz. In M.-L. Durand, M. Lefèvre & P. Öhl (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Forschung und Anwendung*. Hamburg. (i.Ersch.)
- Dirks, U. & Hansmann, W. (2000). Lehrerprofessionalisierung: Ein ‚wilder Wandlungsprozess‘. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.). *Professionalisierung und Forschung* (S. 29–44). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (2013). Die Ergebnisse aus bildungs- und professionstheoretischer Perspektive. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative*

- Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung* (S. 279–302). Marburg: Tectum.
- Dürscheid, C. (2018). Koch/Oesterreicher und die neuen Medien. In T. Gruber, K. Gröbl, K. Jakob & T. Scharinger (Hrsg.), *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstraditionen und sprachlichem Wandel* (= *Script Oralialia*). Tübingen: Narr. (i.Dr.), 23 Seiten, verfügbar unter: URL https://www.researchgate.net/publication/326380868_Christa_Durscheid-KochOesterreicher_und_die_neuen_Medien [02.06.2019].
- Ehlich, K. (1998). Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: ein Reader* (S. 214–231). Berlin: de Gruyter.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache – am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2016). Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (Reihe Germanistische Linguistik 306, S. 113–153). Berlin: de Gruyter.
- Feilke, H., Lehnen, K., Schüler, L. & Steinseifer, M. (2016). Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, 88–111.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2019). Metakognition und Revision. Das Potential der Textüberarbeitung für den Auf- und Ausbau von metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle. *Ide (Informationen zur Deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (Hrsg.) (2017). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritz, G. (2013). *Dynamische Texttheorie*. Gießener Elektronische Bibliothek, verfügbar unter: URL http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz-Gerd_2013.pdf [02.06.2019].
- Fürstenau, S. & Lange, I. (2013). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln: Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache* (S. 188–219). Münster: Waxmann.
- Graham, S., Harris, K. & Troia, G. (1998). Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Praxis* (S. 20–41). New York: Guilford.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, H.J. (2015). *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Kant, I. (1977). Über Pädagogik. In ders., *Werkausgabe, Bd. 12*. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K. M. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, D. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keseling, G. (1987). Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In I. Rosengren (Hrsg.), *Sprache und Pragmatik* (S. 105–118). Stockholm: Almqvist u. Wiksell.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Münster: Waxmann.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 59–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 175–185). Münster: Waxmann.
- Neumann, A. (2017). Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen – Reanalysen der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 171–192). Berlin: De Gruyter.
- Petersen, I. (2019). Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Ein Überblick. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern* (S. 11–37). Münster: Waxmann
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag-Hohengehen.
- Philipp, M. (2016). Write here! Write now! Curriculare Überlegungen hinsichtlich der systematischen, evidenzbasierten Schreibförderung als (mögliche) Grundlage der Aus- und Weiterbildung der Vermittlerinnen und Vermittler von Literalität. *Leseforum.ch*, 3, 1–16.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5-26). Köln: Gilles & Francke Verlag.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, M. & Wenk, A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in

- der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Scheler, M. (1960). *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Bern: Francke.
- Scherner, M. (1984). *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Forschungsgeschichte – Problemstellung – Beschreibung (Reihe Germanistische Linguistik 48)*. Tübingen: Niemeyer.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(2), 139–159.
- Schmitz, A. & Oleschko, S. (2017). Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 143–154). Münster: Waxmann.
- Schneider, J. Georg, Butterworth, Judith & Hahn, Nadine (2018). *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen (Stauffenburg Linguistik 99)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Siebert-Ott, G., Decker, L. & Kaplan, I. (2014). Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hamman & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 207–216). Waxmann: Münster.
- Stahns, R. (2016). Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“. *Didaktik Deutsch*, 41, 44–54.
- Sturm, A. (2016). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. Leseräume. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3, 115–132.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920–933.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Una Dirks

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,
AG DaF, Deutschhausstr. 3, D-35032 Marburg

dirks@uni-marburg.de

Teil I

DaF-/ DaZ-/ DaM-Sprech- & Textformen

in der

Lehrer/innenbildung

*Lena Decker & Gesa Siebert-Ott, in Zusammenarbeit mit
Sonja Hensel, Ina Kaplan und Andreas Köhler*

Sprachsensible Bildungsräume gestalten

Eine Professionalisierungsaufgabe der Lehrer/innenbildung

This article focuses on linguistic-sensitive approaches to educational settings in teacher training programs. The issues addressed in this context refer to the increasing heterogeneity in school and university students. Against this background, it is considered a professional necessity that schools and universities help their (pre-service) teachers both with improving their *own* text and discourse competencies and with the development of proper knowledge and skills to systematically *enhance* the text and discourse competencies in their students, also by taking into account the development of subject-specific competencies. The ideas presented here are based on the results of a joint research project („Aka-Tex“) funded by the Federal Ministry of Education and Research and on the first results of an Akatex transfer project („SiFu“) funded by the University of Siegen in cooperation with the upper secondary levels of two schools.

1 Einführung

Die Verbesserung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus ökonomisch benachteiligten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund steht bereits seit langem auf der Agenda der Bildungspolitik. Anlass dazu gaben in jüngerer Zeit die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien. So zeigte die erste PISA-Studie für das deutsche Bildungssystem eine im internationalen Vergleich besonders enge Koppelung zwischen den gemessenen Kompetenzen in den Bereichen *Reading Literacy*, *Scientific Literacy* und *Mathematical Literacy* und den Faktoren Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Hintergrund (vgl. Baumert et al., 2001). Zwar ergaben Folgestudien, dass die beschriebenen Leistungsdisparitäten hier abgebaut werden konnten. Als beunruhigend werden aber die Ergebnisse der aktuellen IGLU-Studie zur Lesekom-

petenz von Grundschulkindern in Deutschland auch im Hinblick auf den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler interpretiert. So gehen Bos et al. (2017, S. 15) davon aus, dass knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse, das die dritte von fünf Kompetenzstufen nicht erreicht, „in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“. Dass es trotz entsprechender Bemühungen hier nicht gelungen ist, speziell migrationsbedingte Disparitäten zu verringern, führen Bos et al. (2017, S. 22) auch auf eine zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft aus Familien mit Migrationshintergrund an Grundschulen in Deutschland zurück.

Insbesondere für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die ohne Deutschkenntnisse oder mit nur geringen Deutschkenntnissen gegenwärtig in das deutsche Bildungssystem aufgenommen werden, müssen passende Bildungsangebote bereitgestellt werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen kurzfristigen Maßnahmen zur Eingliederung in das Bildungssystem und langfristigen Maßnahmen mit dem Ziel, Gelegenheit zur Aneignung der notwendigen fachlichen und sprachlichen Kompetenzen für die Aufnahme einer qualifizierten beruflichen Ausbildung oder eines Studiums zu geben (Maaz & Jäger-Biela, 2016). Hier dürfen allerdings auch die sog. *Bildungsinländer* nicht aus dem Blick verloren werden. Nach Einschätzung von Streiter & Dickhaut (2017) in ihrem Vorwort zu einer aktuellen Studie zu den Ursachen und Motiven des Studienabbruchs von Studierenden mit Migrationshintergrund stößt das deutsche Schulsystem „angesichts einer heterogenen Schülerschaft“ offenbar auch bei der Studienvorbereitung an seine Grenzen. In ihrer Zusammenfassung der wesentlichen Befunde der Studie formulieren Ebert & Heublein (2017) mit Blick auf die Handlungsfelder Studienvorbereitung an der Schule, Übergang Schule – Hochschule, Studieneinstieg und Studiensituation einige Handlungsempfehlungen. An erster Stelle nennen sie die „Förderung sprachlicher Kompetenzen beim Gebrauch von Deutsch als Wissenschaftssprache“, gefolgt von der „Gewährleistung einer optimalen fachlichen Studienvorbereitung“ an zweiter und einer „Verbesserung der Studienorientierung“ sowie einer „Verstärkung von Studienmotivation und Fachidentifikation“ an dritter Stelle (Ebert & Heublein, 2017, S. VIII).

Im vorliegenden Beitrag geht es um die sprachensible Gestaltung von Bildungsräumen als Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/innenausbildung angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Studierendenschaft. Dabei richten wir den Fokus auf den Gebrauch der deutschen Sprache als einer *Sprache des Lehrens und Lernens*, auch als *Language of Schooling*,

Bildungssprache oder *alltägliche Wissenschaftssprache* bezeichnet (Ehlich, 1999; Becker-Mrotzek et al., 2013; Feilke, 2012b und 2013; Gantefort, 2013). Ehlich (1999) wendet sich schon früh gegen eine Terminologiefixierung in fachsprachlichen Analysen. Mit Blick auf die Vermittlung von Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache stellt er kritisch fest, dass zum damaligen Zeitpunkt „Stellenwert und Funktionalität alltäglicher Wissenschaftssprache“ noch kaum untersucht waren. Ehlich wendet sich in diesem Zusammenhang gegen eine isolierte Betrachtung von Fachtermini und richtet den Blick auf das, was „dazwischen steht“:

Was geschieht interaktiv, was geschieht in der wissenschaftlichen Verständigung mit einem solchen Ausdruck wie *Zusammenhang*? Was bedeutet der Ausdruck *Ansatz*, was *Bedeutung*, Ausdrücke, die sowohl in spezifischen philosophischen oder linguistischen Fachkontexten wie in ganz alltäglichen Verwendungen vorkommen können. Was bedeutet eine Konstruktion wie *ausgehend von*, was bedeutet die Nominalphrase *nähere Umgebung*, was bedeutet ein Ausdruck wie *darstellen*?“ (Ehlich 1999, S. 9)

Becker-Mrotzek & Roth (2017, S. 112) heben in dem einleitenden Beitrag zu ihrem Herausgeberband „Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder“ hervor, „dass sprachliche Bildung und Förderung bei Fragen der Integration, der Inklusion, der Anerkennung von Vielfalt, der Schaffung von Chancengleichheit o.ä. immer zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen gehören“. Wird von den Lernenden, insbesondere von den Novizen in einer Institution, ein bestimmtes sprachliches Handeln erwartet, ohne dass diese Kompetenzerwartungen expliziert und die geforderten Kompetenzen soweit erforderlich auch systematisch vermittelt werden, können sich diese für die Lernenden als „geheimes Curriculum“ darstellen und deren Bildungserfolg gefährden (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 7). Die „Herausforderung Bildungssprache“ (Gogolin et al., 2017) müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer in zweifacher Hinsicht meistern. Zum einen müssen sie ihre eigenen (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen mit Blick auf die spezifischen Anforderungen der Lernorte Hochschule und Schule auf- und ausbauen, und zum anderen müssen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von deren (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen gezielt zu unterstützen, auf- und ausbauen (Schindler & Siebert-Ott, 2013; Fischbach et al., 2015, Siebert-Ott et al., 2015; Lehnen & Schindler, 2017).

Angehende Lehrer/innen für diese beiden Aufgaben zu sensibilisieren und sie beim Kompetenzaufbau in beiden Bereichen gezielt zu unterstützen, gehört un-

seres Erachtens zu den wesentlichen Professionalisierungsaufgaben der universitären Lehrer/innenbildung (vgl. hierzu aktuell auch Ehlich, 2018 sowie Decker & Siebert-Ott, 2018). Zu berücksichtigen ist dabei die Kontroverse um die deutsche Universität als pädagogische Institution. Groppe (2016, S. 60) stellt hier Wilhelm von Humboldts Idee von „Wissenschaft als Medium und Gegenstand der Lehre“ und Friedrich Schleiermachers „Ziel einer pädagogisch reflektierten Verbindung von Forschung und Lehre“ gegenüber. Das durch Wilhelm von Humboldts Leitidee geprägte institutionelle Selbstverständnis der deutschen Universität wurde zuletzt im Kontext der Bologna-Reformen kontrovers diskutiert. Groppe (2016) vertritt in dieser Kontroverse die Position, dass die von einer Institution vertretenen Bildungsziele und das institutionelle Selbstverständnis auch vor dem Hintergrund sich wandelnder Rahmenbedingungen diskutiert werden müssen, wenn das institutionelle Selbstverständnis nicht zu einer Fiktion werden soll (vgl. hierzu Siebert-Ott et al., 2014).

Die folgenden Überlegungen bauen auf Ergebnissen unseres durch das BMBF geförderten Verbundprojektes „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen“ (AkaTex) auf sowie auf ersten Ergebnissen eines durch die Universität Siegen geförderten laufenden AkaTex-Transferprojektes „Förderung der Schreib-/Textkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe“ (SiFu), welches mit den gymnasialen Oberstufen zweier Schulen aus der Region Siegen kooperiert (<https://www.uni-siegen.de/phil/akatex>).

2 Sprachensible Bildungsräume

Im folgenden Kapitel „Sprachensible Bildungsräume“ werden wir zunächst das im Rahmen des Verbund-Projekts AkaTex entwickelte Kompetenzmodell vorstellen (s. Kap. 2.1). Es bildet die theoretische Grundlage für die *Erfassung* der Text- und Diskurskompetenzen von Studierenden zu Studienbeginn ebenso wie für eine quasi-experimentelle Interventionsstudie zur *Förderung* der Text- und Diskurskompetenzen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn, die Bestandteil des Verbund-Projektes war. Die Intervention erfolgte im Rahmen einer Seminarsitzung von neunzig Minuten und stellte eine Kombination aus Modelllernen und Handlungslernen dar; das Förderkonzept und die Ergebnisse der Interventionsstudie werden in Kapitel 2.2 vorgestellt. Anschließend befassen wir uns

mit den spezifischen Aufgaben am Lernort Hochschule, die im Master of Education auch den Lernort Schule betreffen und v.a. auf die Entwicklung von Textbeurteilungskompetenz der Studierenden und einer forschenden Grundhaltung zielen (s. Kap. 2.3). Inwiefern das AkaTex-Transfer-Projekt „Sprache im Fachunterricht“ (SiFu) für diese Ziele einen passenden Rahmen bilden kann, wird in Kapitel 2.4 vorgestellt: Im Rahmen des Transfer-Projekts wurde das für die o.g. Interventionsstudie entwickelte Förderkonzept für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe adaptiert und in einer Pilotstudie anlässlich der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die zu schreibende Facharbeit erprobt.

2.1 Text- und Diskurskompetenzen – Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung

Zu den Anforderungen in Schule und Studium gehören die Fähigkeit zur Rezeption von Texten und die Fähigkeit zur Produktion eigener Texte zu einem vorgegebenen oder selbst gewählten Thema. Abhängig von der Aufgabenstellung soll die Produktion von Texten mit Bezug auf zuvor rezipierte Texte erfolgen. Ein zentraler Bestandteil der Textkompetenz ist nach Feilke et al. (2013, S. 7) die Fähigkeit, die Rezeption und die Produktion von Texten diskursiv zu verknüpfen. Hierfür müssen die Schreibenden soziale Handlungsmuster entwickeln, die Feilke (2012a) als *Textroutinen* definiert:

Textroutinen sind textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln. Sie können soziale Typen von Sprachhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdrucksseitig durch rekurrent kookkurrenente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein. Pragmatisch funktionieren sie als Kontextualisierungshinweise, die auf der Grundlage einer pars-pro-toto-Semantik ein reiches Kontextwissen für die Textrezeption und Textproduktion indizieren können. (a.a.O., S. 11)

Die Entwicklung von Text- und Diskurskompetenzen sollte unseres Erachtens in der gymnasialen Oberstufe in den Fächern systematisch angebahnt und im Studium fachbezogen weiter ausgebaut werden. Dies lässt sich zum einen begründen mit den Anforderungen eines akademischen Studiums. Wir sehen Text- und Diskurskompetenzen mit Blick auf die universitäre Lehrer/innenbildung auch als Fachkompetenzen mit hoher berufsfeldbezogener Relevanz an. Dies lässt sich

zum anderen begründen mit Bezug auf Ossner (2008, S. 19f.), der zu den im Lehramtsstudium zu erwerbenden fachlichen Kompetenzen die Fähigkeit zur „Teilnahme an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung“ rechnet sowie die Fähigkeiten, „den gesellschaftlichen Diskurs zu einem Fach mitverfolgen und mitgestalten“ zu können und unterrichtsrelevante Sachverhalte „ethisch und ästhetisch“ bewerten zu können. Zu den an den Lernorten Hochschule und Schule im Rahmen eines Lehramtsstudiums anzubahndenden Kompetenzen rechnen wir außerdem Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um von Schülerinnen und Schülern verfasste Texte fachlich und pädagogisch begründet zu bewerten und diese (fördernd) zu beurteilen (s. hierzu Kap. 2.3).

Bei der Modellierung von Text- und Diskurskompetenzen gehen wir – mit Blick auf die universitäre Lehrer/innenbildung – davon aus, dass die in der Schule bereits angebahnten Text- und Diskurskompetenzen im Studienverlauf weiter ausgebaut und ausdifferenziert werden müssen; wir ordnen sie in unserem Verlaufsmodell als ‚Diskurskompetenz‘ der fachlichen Kompetenz und als ‚Beurteilungskompetenz‘ der pädagogisch-psychologischen Kompetenz zu (s. Abb. 1). Beide entwickeln sich im Medium von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und bedürfen im Studienverlauf einer über die Anforderungen einer alltäglichen Wissenschaftssprache hinausgehenden (einzel-)fachlichen Ausprägung.

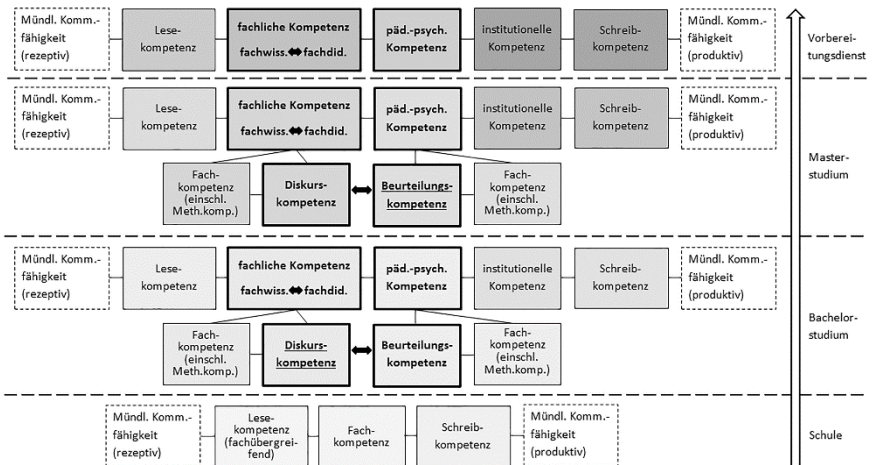


Abb. 1: Entwicklung fachlicher Text-, Diskurs- und Beurteilungskompetenz (Decker et al., 2015)

Anknüpfend an die Modelldiskussion in der pädagogischen Psychologie und in den Fachdidaktiken, speziell in der Fachdidaktik Deutsch, haben wir für die Modellierung von Text- und Diskurskompetenzen ein Kompetenzmodell entwickelt, das Kompetenzdimensionen mit Anforderungsbereichen (mit Kompetenzinhalten) verknüpft und diese in einer dritten Dimension mit Anforderungsniveaus oder mit Entwicklungsstufen in Beziehung setzen kann. Ossner (2006, 2008), Becker-Mrotzek & Schindler (2007) und Schindler & Siebert-Ott (2013) beziehen sich bei der Differenzierung der Kompetenzdimensionen auf vier in der Pädagogischen Psychologie diskutierte Wissensarten: *Deklaratives Wissen*, *Problemlösewissen*, *prozedurales Wissen* und *metakognitives Wissen* (vgl. Mandl et al. 1986). Wir orientieren uns im vorliegenden Modell (s. Abb.2) stärker an der im Weinert'schen Kompetenzbegriff enthaltenen Vorstellung von Kompetenzen als *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*. Unter *kategorialer Kompetenz* verstehen wir die Fähigkeit zur Kategorienbildung sowie „die Fertigkeit zur Erfassung von Einheiten, die der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden können“ (Siebert-Ott et al., 2015, S. 261). Der Begriff *operationale Kompetenz* soll diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen, „die benötigt werden, um bei der *Lösung von neuen Anforderungen* individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln“ (ebd.). Routinewissen kann sich hier individuell „aus der Habitualisierung erfolgreicher Verfahrensweisen“ (Feilke, 2012a, S. 2) entwickeln. Unter *pragmatischer Kompetenz* verstehen wir in Anlehnung an Feilke (2012a) die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung sozialer Handlungsmuster (Routinen), welche gesellschaftlich konstruiert und tradiert sind. Die Fähigkeit zur Nutzung von *Textprozeduren* als „textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln“ (a.a.O., S. 11), ordnen wir der pragmatischen Kompetenz zu. Unter *Metakognitive Kompetenz* verstehen wir in unserem Modell die Fähigkeit, „das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“, und die Fertigkeit, „aus diesen Überlegungen Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen“ (Siebert-Ott et al., 2014, S. 212).

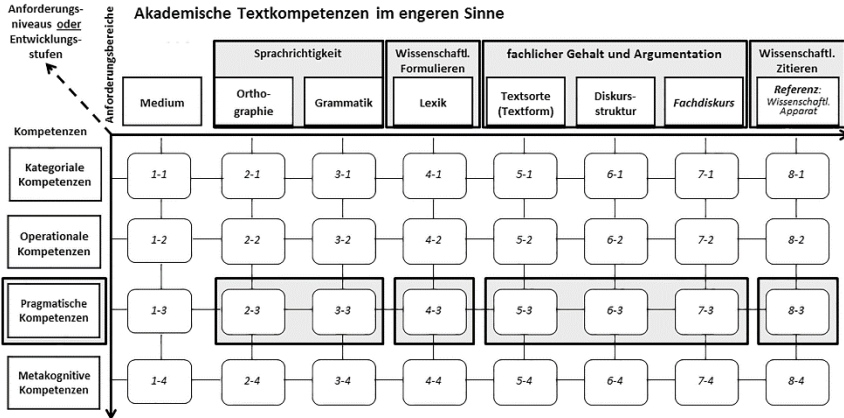


Abb. 2: Textkompetenzen (vgl. Siebert-Ott et al., 2015)

Aus analytischen Gründen wird der Anforderungsbereich *Diskursstruktur* – ebenso wie bei Becker-Mrotzek & Schindler (2007) der Anforderungsbereich *Leserorientierung* – eigens ausgewiesen, obwohl „jede denkbare Form der Leserorientierung ihren Ausdruck in einem der übrigen Bereiche findet“ (a.a.O., S. 13). Der Anforderungsbereich *Diskursstruktur* soll eine zentrale Anforderung an Text- und Diskurskompetenzen abbilden, die Diskurs-Synthese. Die Schreibenden werden damit zu Akteuren in (fachlichen) Diskursen (*Fachdiskurs*). Das erlaubt eine eigene Positionierung und verlangt die Abgrenzung eigener und fremder Positionen sowie die Kenntlichmachung fremder Positionen entsprechend den Konventionen der Diskursgemeinschaft (*Referenz*).

2.2 Lernort Hochschule (BA Lehramt): Entwicklung von Text- und Diskurskompetenzen

Im Rahmen des Verbundprojektes AkaTex wurde am Standort Siegen eine quasiexperimentelle Interventionsstudie zur Entwicklung von Text- und Diskurskompetenzen von Lehramtsstudierenden mit Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppen-Design durchgeführt (Decker, 2016a). Die Experimentalgruppe bestand aus Studierenden aus Einführungsseminaren im Fach Deutsch in den neuen BA-/MA-Lehramtsstudiengängen (N=40), die Kontrollgruppe bestand aus Studierenden aus Einführungsseminaren im Fach Deutsch in den auslaufenden Staatsexamens-Lehramtsstudiengängen (Wintersemester 2011/2012). Ein besonderes Interesse galt dabei der Kompetenzdimension *pragmatische Kompetenzen* mit Fokus auf *literale Prozeduren*, bei denen, wie oben mit Bezug auf Feilke

(2012a) dargelegt, Handlungsschemata (*Gebrauchsschema*) und *Routineausdrücke* semiotisch gekoppelt sind. In der Interventionsstudie interessierten insbesondere diskursstrukturierende Prozeduren auf der textlichen Mikroebene, die mit diesen Prozeduren gekoppelten Routineausdrücke werden dem Anforderungsbereich *Lexik* zugeordnet. Ausgangspunkt war die Annahme, dass diese Studierenden als Schüler/innen in der gymnasialen Oberstufe noch zu wenig Gelegenheit hatten, sich im Fach Deutsch intensiv mit Fachtexten (Ganztexten) zu beschäftigen, dabei fachliche Positionen vergleichend herauszuarbeiten und darzustellen und sich auch selbst dazu zu positionieren.

Dass Studienanfänger häufig große Schwierigkeiten mit der Produktion wissenschaftlicher Texte haben, wurde in den letzten Jahren insbesondere durch die Texte von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) gezeigt. Ein besonderes Problem liegt in der Beachtung der Konventionen der Wissenschaftssprache. Häufig unterscheiden sich die sprachlichen Mittel in studentischen Texten erheblich von denen, „derer sich die meisten Wissenschaftler [in ihren Texten] gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich, 1993, S. 33), wie der folgende Ausschnitt aus einer studentischen Arbeit aus Steinhoff (2013) beispielhaft zeigt:

Da es primär um die Gegenüberstellung ägyptischen und griechischen Gedankenguts geht, soll in Folge die zweite Tradition als Einheit betrachtet werden. (a.a.O., S. 113)

Hier wird ein in wissenschaftlichen Texten häufig – vorzugsweise in textorganisierenden Abschnitten wie z.B. Einleitungen – vorkommendes Ausdrucks- und Konstruktionsmuster fehlerhaft verwendet: Statt „im Folgenden“ verwendet der Studierende „in Folge“. Obwohl dieser Ausdruck zwar eine mögliche Alternative für „im Folgenden“ darstellt, entspricht er nicht der „obligatorischen Präferenz“ (Feilke, 1993, S. 13), d.h. er ist für wissenschaftliche Texte nicht gebräuchlich bzw. unüblich (vgl. Steinhoff, 2013, S. 103). Erst gegen Ende ihres Studiums besitzen Studierende in der Regel die Fähigkeit, Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der Wissenschaftssprache kontextuell passend zu verwenden (vgl. dazu das Modell zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz in Steinhoff, 2007, S. 138). Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse haben die Studierenden jedoch nicht bis zum Ende ihres Studiums Zeit, die wissenschaftlichen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster zu erwerben, sondern müssen bereits nach wenigen Semestern in der Lage sein, eine größere wissenschaftliche Arbeit, die Bachelorarbeit, selbständig anzufertigen. Die systematische Vermittlung der wissenschaftssprachlichen Konventionen sollte u.E. also schon zu Studienbeginn erfolgen, damit sie für die Studierenden nicht zu einem „geheimen Curriculum“

(Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 7) werden und dadurch deren Studienerfolg gefährden (vgl. hierzu auch Schindler & Siebert-Ott, 2011; Siebert-Ott & Decker, 2013; Siebert-Ott et al., 2014).

Im Folgenden wird gezeigt, wie diese systematische Vermittlung didaktisch sinnvoll in die Fachlehre integriert werden kann. Auf der Basis einschlägiger schreibdidaktischer Verfahrensweisen (vgl. Kruse & Ruhmann, 1999; Feilke, 2002; Ruhmann, 2003; Steinhoff, 2008) wurde ein Konzept entwickelt, das die Vermittlung wissenschaftlicher Ausdrucks- und Konstruktionsmuster fokussiert, mit denen man kontextuell angemessene Forschungspositionen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs darstellen, vergleichend aufeinander beziehen und eine eigene, fachlich begründete Position dazu formulieren kann (vgl. Decker, 2016a; Decker & Siebert-Ott, 2018). Der Fokus wurde gewählt, weil diese Fähigkeiten zu den wichtigsten Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens gehören (vgl. Schindler & Siebert-Ott, 2011, S. 100f.).

Das Konzept umfasst eine Seminarsitzung von neunzig Minuten und stellt eine Kombination aus Modelllernen und Handlungslernen dar (vgl. Pohl, 2014, S. 309).¹ Nach einer kurzen Einführung in den „diskursiven Charakter von Wissenschaft“ (Siebert-Ott et al., 2014, S. 212) erfahren die Studierenden, dass es bestimmte Ausdrucks- und Konstruktionsmuster gibt, die Wissenschaftler wiederholt in ihren Texten verwenden, beispielsweise Muster zur Formulierung von Zielsetzungen wie „*Gegenstand dieses Beitrages ist ...*“ oder zum Aufzeigen von Forschungslücken wie „*noch unzureichend betrachtet wurde X*“.² Anschließend werden dann explizit die im Zentrum des Konzeptes stehenden sprachlichen Mittel thematisiert. Die Studierenden sollen in einem wissenschaftlichen Beispieltext³ zum einen diejenigen sprachlichen Mittel markieren, mit denen die Positionen anderer Autoren wiedergegeben und vergleichend aufeinander bezogen werden können, und zum anderen diejenigen sprachlichen Mittel, mit denen man eine eigene Position formulieren kann (s. Anhang, Beispiel 1; vgl. auch Feilke, 2002, S. 64). Anschließend tragen die Studierenden die markierten sprachlichen Mittel in eine zuvor ausgeteilte Liste (vgl. Steinhoff, 2008, S. 11) ein und tauschen sich in Partnerarbeit über die Ergebnisse aus. Anschließend werden die herausgearbeiteten sprachlichen Mittel im Plenum zusammengetragen und im

¹ Für eine ausführliche Beschreibung des Konzeptes vgl. Decker (2016a).

² Weitere typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster finden sich z.B. in Kühtz (2012).

³ Als besonders geeignet hat sich die Einführung des Textes „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)“ (Siebert-Ott, 2010) erwiesen.

Hinblick auf ihre kommunikative Funktion analysiert (vgl. Ruhmann, 2003, S. 215).

Der nächste Schritt besteht darin, dass weitere sprachliche Mittel gesammelt, in der Liste vermerkt und kritisch geprüft werden (s. Anhang, Beispiel 2). Wird z.B. von einem Studierenden für die Wiedergabe der Position eines Autors die Konstruktion „Der Autor *behauptet*“ vorgeschlagen, so sollte darauf hingewiesen werden, dass das Verb „behaupten“ in der Wissenschaftsdomäne eine Bedeutungsspezifizierung erfahren hat: Es wird nicht neutral – im Sinne von „sagen“ – gebraucht, sondern es dient zur Explizierung von Kritik. Ein weiteres kritisch zu prüfendes Beispiel ist das häufig aus dem schulischen Aufsatzunterricht bekannte Ausdrucks- und Konstruktionsmuster zur Formulierung einer eigenen Position „meiner Meinung nach“. Auch hier sollten die Studierenden erfahren, dass dieser Ausdruck in der Wissenschaftsdomäne unüblich und stattdessen die Verwendung von „meines Erachtens“ und insbesondere die Verwendung von „m.E.“ prototypisch sind (vgl. Gätje et al., 2012, S. 148).

Nachdem die Studierenden einen wissenschaftlichen Text hinsichtlich der im Fokus stehenden sprachlichen Mittel analysiert und weitere im Plenum zusammengetragen haben, erhalten sie die Aufgabe, einen Text durch Einbau der zuvor gesammelten und diskutierten sprachlichen Mittel zu überarbeiten (s. Anhang, Beispiel 3). Im Rahmen dieser Übung sollen die Studierenden erkennen, dass vor dem Einbau der sprachlichen Mittel nicht ersichtlich wurde, „wer gerade spricht“ (vgl. auch Kruse & Ruhmann, 1999, S. 115): Handelt es sich um die Position eines Autors – und wenn ja, um wessen Position – oder um die Position des Verfassers des Textes? Aus diesem Grund fehlt dem Text auch eine eindeutige Struktur. Durch den Einbau der sprachlichen Mittel hat sich dies geändert: Die Studierenden haben „mehrere Stimmen sprechen lassen“ und so dem Text eine Struktur gegeben.

Einige überarbeitete Texte werden anschließend im Plenum vorgetragen, und es wird über die individuelle Variationsbreite diskutiert. Abschließend tauschen sich die Studierenden im Plenum darüber aus, welche Funktionen die sprachlichen Mittel zur Wiedergabe und zum Vergleich von Forschungspositionen und zur Formulierung der eigenen Position für die Textproduktion übernehmen. Die Studierenden erkennen im Zuge des aus Rezeption und Produktion bestehenden Konzeptes, dass diese sprachlichen Mittel „nützliche Textproduktionswerkzeuge sind, von denen sie bei ihren weiteren wissenschaftlichen Schreibvorhaben immer wieder Gebrauch machen können“ (Steinhoff, 2008, S. 11).

Das hier vorgestellte Konzept wurde im Rahmen einer Interventionsstudie hinsichtlich seiner Wirksamkeit empirisch überprüft (vgl. Decker, 2016a). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Konzept Studierende dabei unterstützt, schreibend erfolgreich an wissenschaftlichen Diskursen zu partizipieren, also Forschungspositionen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs mit Hilfe wissenschaftlicher Ausdrucks- und Konstruktionsmuster darzustellen, vergleichend aufeinander zu beziehen und eine eigene, fachlich begründete Position zum Diskurs zu formulieren. Dies belegt auch die folgende Aussage einer Studierenden, die nach Beendigung ihres Masterstudiums nach dem Nutzen des Konzeptes – auch im Hinblick auf die im Studium zu verfassenden wissenschaftlichen Arbeiten – befragt wurde (vgl. Decker, 2016b):

Im ersten Semester unseres Studiums haben wir einen wissenschaftlichen Text hinsichtlich der dort verwendeten Textprozeduren analysiert und diese tabellarisch nach Ausformulierungen der Verfasserhandlung, Ausformulierungen der Verfasserhandlung im Vergleich sowie nach kritischen persönlichen Stellungnahmen eingeordnet. Die daraus resultierende Tabelle war für mich ein stetiger Begleiter während meiner gesamten Studienzzeit. So nutzte ich sie nicht nur für die Formulierung wissenschaftlicher Texte im Rahmen des sprachwissenschaftlichen Seminars, sondern auch bei allen anderen Seminar- und Hausarbeiten als auch bei meiner Bachelorarbeit. Durch die allgemein gehaltenen Formulierungen konnte ich die intertextuellen Prozeduren auch bei wissenschaftlichen Arbeiten der Sachunterrichtsdidaktik sowie jener der Bildungswissenschaften nutzen. So habe ich mittlerweile die erstellte Tabelle in mehrfacher Ausführung vorliegen.

Zudem konnte im Rahmen der Interventionsstudie gezeigt werden, dass – wie schon von Feilke (2002) vermutet – die kontextuell passende Verwendung der im Fokus des Konzeptes stehenden sprachlichen Mittel dazu beiträgt, dass sich die Qualität der studentischen Texte nicht nur sprachlich, sondern auch fachlich erhöht (Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen).

2.3 Lernort Hochschule (MA Lehramt): Entwicklung von Textbeurteilungskompetenzen

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt ist neben den Praxisphasen im Bachelor-Studium auch die Einführung eines Praxissemesters im Master-Studium verbunden. In Nordrhein-Westfalen haben die Lehrerbildenden Universitäten und das Land zunächst eine Gemischte Kommission aus Hochschul- und Schulvertretern beauftragt, „eine von Schul- und Hochschulseite akzeptierte Rahmenkonzeption des Praxissemesters insbesondere hinsicht-

lich des Beitrags der Schulen und der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zu entwickeln“; diese „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ (2010) soll als Grundlage für die Entwicklung der Lehramts-Masterstudiengänge an den lehrrausbildenden Universitäten in NRW und für die im Landeshochschulgesetz vorgesehenen Kooperationsverträge der Universitäten mit den Zentren für Schulpraktische Lehrerausbildung dienen. Sie wird ergänzt durch eine „Zusatzvereinbarung zur ‚Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010‘ (Rahmenkonzeption)“ (2016). Nach Absolvierung der Vorbereitungs- und Begleitseminare (Lernort Hochschule) und der Praxisphase (Lernort Schule) sollen die Studierenden im Zuge eines systematischen Kompetenzaufbaus über die Fähigkeit verfügen, „wissenschaftliche Inhalte der Bildungswissenschaften, der Fächer und ihrer Fachdidaktiken auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen“ (Rahmenkonzeption, 2016, S. 14).

Lernort Universität
Vorbereitungsseminar Kompetenzen: Die Studierenden zeigen die Fähigkeit ... <ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftliche Inhalte der Unterrichtsfächer und der Bildungswissenschaften auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen. • Fachunterricht theoriegeleitet in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet und adressatenorientiert zu planen. • Unterrichtskonzepte zu überprüfen und zu reflektieren sowie Unterrichtsansätze und -methoden unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse weiterzuentwickeln. • an der Weiterentwicklung von Unterricht, schulinternen Absprachen und Schule mitzuwirken.
Begleitseminar Kompetenzen: Die Studierenden haben die Fähigkeit ... <ul style="list-style-type: none"> • aus ihren ersten Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit Fragen aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive zu entwickeln. • vor dem Hintergrund relevanter didaktischer Modelle Unterrichtsprojekte durchzuführen und zu reflektieren. • ausgewählte Methoden bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen anzuwenden. • bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lösungsansätze für Anforderungen aus der Praxis aufeinander zu beziehen.

Tab. 1: Lernort Universität: Kompetenzen und Standards (Rahmenkonzeption 2010, S. 19ff.)

In den Übersichtstabellen 1 (s.o.) und 2 (s.u.) sind die empfohlenen, mit dem Praxissemester mittelbar und unmittelbar verbundenen Kompetenzen und Standards aufgeführt.

Lernort Schule
<p>Kompetenzen: Die Studierenden zeigen die Fähigkeit ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fachliches Lernen zu planen – mit Punkt 1 verbundene Standards: <ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven und planen Unterricht. • nehmen die Komplexität und die Interdependenz aller Bedingungsfaktoren von Unterricht wahr. • überprüfen die Funktionalität ihrer methodischen und medialen Entscheidungen. • klären ihre Unterrichtsziele auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Richtlinien und (Kern-) Lehrplänen. 2. Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen. 3. Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben – mit Punkt 3 verbundene Standards: <ul style="list-style-type: none"> • erstellen die lehrplankonformen Aufgaben für eine schriftliche Arbeit und korrigieren diese • prüfen bei der Beurteilung das Spannungsverhältnis von Standardorientierung und anderen Bezugsnormen • beurteilen in ersten Versuchen Leistungen im Bereich der sonstigen Mitarbeit • analysieren ihre Lernerfolgskontrollen zur Evaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns. 4. Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben und in Ansätzen zu diagnostizieren – mit Punkt 4 verbundene Standards: <ul style="list-style-type: none"> • greifen auf Wissen über den Umgang mit Heterogenität zurück und nehmen Heterogenität und die Aufgabe der Unterstützung zur individuellen Entwicklung wahr • nutzen einzelne Instrumente zur Diagnostik • erproben Möglichkeiten der individuellen Förderung (Sprach- und Lernkompetenz).

Tab. 2: Kompetenzen und Standards (ebd.)

In der Zusatzvereinbarung zum Praxissemester (2016, S. 2) wird hervorgehoben, dass das Praxissemester nun nicht mehr – wie in der Rahmenkonzeption (2010) zunächst vorgesehen – „auf einen späteren sofortigen Einsatz im selbstständigen

Unterricht vorbereiten“ soll. Jetzt werden folgende Hauptziele für das Praxissemester formuliert:

Hauptziele sind, aus dem Berufsfeld Schule heraus Impulse und Anstöße für die nachfolgenden Studienanteile und erste Grundlagen für den späteren Vorbereitungsdienst zu schaffen. Im Praxissemester soll das für den Lehrerberuf relevante und bereits erworbene Theorie- und Reflexionswissen aus den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften mit der Tätigkeit in der Schule verknüpft werden. Angestrebt wird eine „forschende Grundhaltung“. Der Erwerb von Handlungsroutinen ist eine Aufgabe des Vorbereitungsdienstes. Das Praxissemester ist somit kein Referendariat! Die Schule, das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und die Hochschule sollen die Studierenden dabei unterstützen, ihre für den Lehrerberuf relevanten Fragen zu identifizieren und eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung damit zu initiieren. (Was sind die Ziele des Praxissemesters, o.J.)

Die Gestaltung von Übergängen mit dem Ziel, den Studienerfolg zu verbessern, ist auch das Ziel des Projekts „nexus“ (HRK, 2018). Mit Blick auf Qualitätsstandards für außerhochschulische Praktika wird hier auch auf den Wunsch vieler Studierender nach einem stärkeren Theorie-Praxis-Bezug verwiesen. Mit Bezug auf den Qualitätspakt Lehre-Projekt „Employability“ an der Universität Münster wird aber hervorgehoben, dass die Entwicklung einer Beschäftigungsbefähigung an Hochschulen nicht bedeute, berufliche Routinen einzuüben. Es bedeute vielmehr „wissenschaftlich fundiertes Wissen später in ganz verschiedenen Kontexten anwenden zu können“; eine solche Transferleistung könne von Studierenden erwartet werden (HRK, 2018, S. 29). Mit Blick auf den Übergang Studium – Referendariat sollten Studierende im „Master of Education“ gezielt auf solche Transferleistungen vorbereitet werden. Gemeinsame Vereinbarungen zu den Kompetenzen, die im „Master of Education“ an den Lernorten Hochschule und Schule entwickelt werden sollen, sowie die Vereinbarung von Standards für die beschriebenen Kompetenzbereiche sind grundsätzlich eine gute Voraussetzung für die Entwicklung der *Employability* von Lehramtsstudierenden im oben beschriebenen Sinne. Von zentraler Bedeutung ist außerdem eine intensive Kooperation der Lehrenden an Schule und Hochschule und die Entwicklung gemeinsamer, konkreter Zielsetzungen, die die Studierenden auch dabei unterstützen, eine forschende Grundhaltung – die im besten Falle von Studienbeginn an angebahnt wurde – weiter auszubauen. Eine konkrete Zielsetzung könnte die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung der Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern und der Textbeurteilungskompetenzen von Studierenden sein: Gute Schreibaufgaben zu entwickeln und Schreibleistungen von Schüler/innen angemessen zu

bewerten und zu beurteilen, stellt eine komplexe Aufgabe dar, die neben fachlichen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen auch institutionelle Kompetenzen verlangt (Becker-Mrotzek, 2014a, b). Das im Folgenden vorzustellende Kooperationsprojekt „SiFu“ könnte einen passenden Rahmen hierfür bieten.

2.4 Lernort Schule – ein Transferprojekt in der gymnasialen Oberstufe: Vorbereitung einer Facharbeit

Im Rahmen des AkaTex-Transferprojektes „Förderung der Schreib-/Textkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe“ (SiFu), welches mit den gymnasialen Oberstufen zweier Schulen aus der Region Siegen kooperiert, wurde das in Abschnitt 2.2 beschriebene Konzept zur Förderung der wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten zunächst im Kollegium vorgestellt und anschließend in Verbindung mit dem Deutschunterricht erstmals als Vorbereitung auf das Verfassen der Facharbeit mit Schüler/innen der Qualifikationsphase 1 in leicht abgewandelter Form erprobt.

Mit diesem Konzept soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, dass das Schreiben – um es mit den Worten von Becker-Mrotzek (2017) auszudrücken – in den Fachunterricht „zurückgeholt wird“. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung bezogen auf das Fach Deutsch wurde bereits 2012 durch die Einführung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gemacht. Bei der neuen Aufgabenart „materialgestütztes Schreiben“ werten die Schüler/innen Texte und andere Materialien – wie z.B. Diagramme, Schaubilder etc. – zu Themen des Faches unter einer spezifischen Fragestellung aus, „die sich aus dem Schreibauftrag herleitet, der einen adressatenbezogenen informierenden bzw. erklärend-argumentativen Text verlangt“ (Becker-Mrotzek, 2017, S.10). Somit erhalten sie Gelegenheit, sich schriftlich mit fachspezifischen Themen auseinanderzusetzen und dadurch sowohl ihre schriftsprachlichen als auch ihre fachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Auch bei dieser Aufgabenart – insbesondere beim materialgestützten Schreiben argumentierender Texte – spielen die sprachlichen Mittel zur Wiedergabe bzw. zum Vergleich von Forschungspositionen und zur Entwicklung einer eigenen Position eine zentrale Rolle:

Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten (...). Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende

Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile. (KMK, 2012, S. 26)

Das in Kapitel 2.2 beschriebene didaktische Konzept ist somit für die Schüler/innen auch als Vorbereitung auf diese neue Aufgabenart sehr hilfreich. An dieser Stelle soll noch angemerkt werden, dass die neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife mit ihren neuen Aufgabenarten, welche das Verhältnis zwischen Sprache und Literatur wieder ins Gleichgewicht bringen, offenbar schon Wirkung zeigen. Zumindest konnten die Schüler/innen die im Rahmen des Konzeptes gestellten Aufgaben (Herausarbeiten sprachlicher Mittel an einem Beispieltext, kritische Reflexion sprachlicher Mittel etc.) z.T. schneller und effizienter lösen als die Studienanfänger im Projekt „AkaTex“. Es ist also damit zu rechnen, dass diese Schüler/innen besser mit den Anforderungen an Text- und Diskurskompetenzen, die die Hochschule an sie stellt, zurechtkommen werden als jene, die noch nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) unterrichtet wurden.

Dass Schüler/innen beim Verfassen der Facharbeit gezielt unterstützt werden sollten, liegt auch darin begründet, dass das Verfassen einer Facharbeit die komplexeste und anspruchsvollste Schreibaufgabe ist, die Schüler/innen in ihrer Schulzeit bewältigen müssen (vgl. auch Decker, 2014, 2015). In dem bereits weiter oben thematisierten Projekt zur Förderung von Textkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (SiFu) zeigen erste Ergebnisse⁴, dass Schüler/innen im Fachunterricht so gut wie nie längere komplexe Texte produzieren müssen und somit auch kaum Gelegenheit erhalten, ihre Textkompetenzen zu entfalten. Das ist insofern problematisch, als Textkompetenzen zu den Schlüsselkompetenzen für den Bildungserfolg in Schule und Hochschule gehören (vgl. Decker, 2016a, Decker & Siebert-Ott, 2018) und eine Kernkompetenz beruflichen Handelns darstellen (vgl. Jakobs, 2005; Jakobs & Lehnen, 2008). Zudem sind sie eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Marx & Steinhoff, 2017). Die Entwicklung dieser komplexen Kompetenzen bedarf daher einer gezielten institutionellen Unterstützung. Dies trifft insbesondere auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu, da diese häufig nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen (vgl. Feilke, 2002; Ebert & Heublein, 2017) und vor allem bei

⁴ Neben einer Fragebogenstudie wurden Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Schülerunterlagen durchgeführt. Eine systematische Auswertung dieses Datenmaterials erfolgt zurzeit.

den Ausdrucks- und Konstruktionsmustern der Wissenschaftssprache zum Teil auf große Schwierigkeiten stoßen (vgl. auch Ehlich & Graefen, 2001, S. 373). Aus diesem Grund soll im Rahmen dieses Projektes – in Kooperation mit den teilnehmenden Lehrkräften – ein didaktisches Konzept zur Förderung der Textkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe entwickelt werden, welches besonders auch die Entwicklung von Text- und Diskurskompetenzen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund fokussiert (vgl. Petersen, 2014). Ein wichtiger Bestandteil des Konzeptes sollen die Ausdrucks- und Konstruktionsmuster alltäglicher Wissenschaftssprache sein (vgl. Kap. 2.1, 2.2). In einer im Rahmen des Verbundprojektes AkaTex durchgeführten leitfadengestützten Experteninterview-Studie zum Thema Schreiben in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Decker & Kaplan, 2014), in der Lehrkräfte an Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs in unterschiedlichen Regionen Nordrhein-Westfalens befragt wurden, wurde die Textform Facharbeit thematisiert. Es zeigte sich, dass eine systematische Vorbereitung und Begleitung häufig nicht in dem erforderlichen Umfang stattfinden kann. Auf die Frage nach den Gründen hierfür antwortete ein Großteil der Befragten wie dieser Lehrer: „Weil wir keine Zeit haben, wir haben einfach keine Zeit. Wir haben keine Zeit“ (Decker & Kaplan, 2014, S. 19)

Wie das Zitat aus der Experteninterview-Studie verdeutlicht, stellt die Betreuung der Facharbeiten für Lehrkräfte eine zusätzliche zeitliche Anforderung dar. Sitta (2013, S. 232) schlägt daher vor, dass Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten sollten, sich auf diese „harte Sprach- und Sacharbeit“ durch spezielle Fortbildungen vorzubereiten. Dies könnte dazu beitragen, dass die Facharbeit ihrer Funktion als „didaktischer Brücke zwischen Schule und Universität“ (Steets, 2003, S. 69) besser gerecht wird.

Im AkaTex-Transferprojekt „SiFu“ haben wir einen anderen Weg eingeschlagen und haben – wie bereits weiter oben dargelegt – in Kooperation mit Lehrkräften des Gymnasiums aus der Region das im Rahmen des Verbundprojektes AkaTex entwickelte Konzept für die gymnasiale Oberstufe adaptiert und mit Schüler/innen, welche kurz vor dem Verfassen der Facharbeit stehen, durchgeführt. Geplant ist, das Konzept dauerhaft an der Schule zu etablieren und auch forschend zu begleiten. Dabei verstehen wir Transfer als rekursiven Prozess: Forscher und Lehrkräfte sollen als „gleichberechtigte Partner in einem Entscheidungs- und Erprobungsprozess [angesehen werden], der von den Beteiligten gemeinsam getragen und letztlich gemeinsam verantwortet werden muß“ (Klafki, 1982, S. 75).

3 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag ging es um die sprachensible Gestaltung von Bildungsräumen als Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/innenbildung angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Studierendenschaft. Die Lernorte Schule und Hochschule wurden dabei als Bildungsräume betrachtet, die für angehende Lehrer/innen so gestaltet werden müssen, dass sie zum einen in Verbindung mit der Entwicklung fachlicher und pädagogisch-psychologischer Kompetenzen Gelegenheit erhalten, ihre *eigenen* Text- und Diskurskompetenzen zu vertiefen, und in denen sie zum anderen darauf vorbereitet werden, die Text- und Diskurskompetenzen *ihrer Schüler/innen* fachlich und pädagogisch-psychologisch professionell in Verbindung mit ihren fachlichen Kompetenzen gezielt zu fördern. Eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrer/innenbildung muss es daher sein, die Studierenden dazu zu befähigen, „wissenschaftlich fundiertes Wissen später in ganz verschiedenen Kontexten anwenden zu können“ (HRK, 2018).

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M. (2014a). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 481–500). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (2014b). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 501–513). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Mrotzek, M. (2017). Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. *Didaktik Deutsch*, 42, 4–11.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*, (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Franke.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Bildung und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer

- (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. (S. 7–14). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Decker, L. (2014). Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne. *AkaTex Working Papers*, 4 (2., korrigierte Aufl.). Siegen & Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. Verfügbar unter URL: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>, [06.03.2018].
- Decker, L. (2016a). *Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren*. Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter URL: <http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/24215.html>, [06.03.2018].
- Decker, L. (2016b). *Befragung unter Lehramtsstudierenden im Master zum Förderkonzept und seinen Nutzen für die Produktion der primären Textsorten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Siegen.
- Decker, L. & Kaplan, I. (2014). Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern. *AkaTex Working Papers*, 1 (2., korrigierte Aufl.). Siegen & Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. Verfügbar unter URL: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>, [06.03.2018].
- Decker, L., Kaplan, I. & Siebert-Ott, G. (2015). Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen. *AkaTex Working Papers*, 3 (2. Aufl.). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. Verfügbar unter URL: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>, [18.02.2018].
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2018). Wissenschaft als diskursive Praxis – schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz* (S. 193–218). Münster: Waxmann.
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter URL: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf, [18.02.2018].
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13–42.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaZ* 26, 1, 3–24.
- Ehlich, K. (2018). Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Nie-

- derdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. & Graefen, G. (2001). Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzessiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, 351–378.
- Fischbach, J., Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2015). Akademische Textkompetenzen modellieren - Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von Schüler/innentexten. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzen an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 129–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feilke, H. (1993). Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatiche Ordnung des Verstehens. *Der Deutschunterricht*, 6, 6–21.
- Feilke, H. (2002). Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. *Praxis Deutsch*, 176, 58–66.
- Feilke, H. (2012a). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: H. Feilke & K. Lehnen, (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–31), Frankfurt/M.: Lang.
- Feilke, H. (2012b). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.
- Feilke, H., Köster, J. & Steinmetz, M. (2013). Zur Einführung: Textkompetenz in der Sekundarstufe II. In: H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenz in der Sekundarstufe II* (S. 7–18). Stuttgart: Fillibach.
- Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H.H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71–105). Münster: Waxmann.
- Gätje, O., Rezat, S. & Steinhoff, T. (2012). Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 125–153). Frankfurt/M.: Lang.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Groppe, C. (2016). Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salascheck & J. Stiller (Hrsg.), *Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 57–76). Opfaden: Budrich.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018). „Einfach mehr Zeit für Praktika bringt nicht viel!“ In *Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. Verfügbar unter URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/2018_UEbergaenge_gestalten_Studienerfolg_verbessern_WEB.pdf, [26.02.2018].
- Jakobs, E. (2005). Writing at work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In E. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 13–40). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jakobs, E & Lehnen, K. (Hrsg.) (2008). *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main: Lang.
- Klafki, W. (1982). Der Verlauf des Marburger Grundschulprojekts – Brennpunkte und Probleme eines Handlungsforschungsprojekts zur schulnahen Curriculumsentwicklung. In W. Klafki, U. Scheffer & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Schulnahe Curriculumsentwicklung und Handlungsforschung* (S. 15–116). Weinheim: Beltz.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (1999). Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 109–121). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Kühtz, S. (2012). *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Schöningh.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Verfügbar unter URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, [26.02.2018].
- Lehnen, K. & Schindler, K. (2017). Schreiben im Übergang – Übergänge im Schreiben. Überlegungen zu einem losen Konzept und Überblick über den Band. In: D. Knorr, Katrin Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen* (S. 9–27). Frankfurt/M.: Lang.
- Maaz, K. & Jäger-Biela, J. (2016). Integration durch Schule. *DJI Impulse* 3, 22–24
- Mandl, H., Friedrich, H. & Horn, A. (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In: B. Weidenmann & A. Knapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, (S. 143–187). Weinheim: Beltz.
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 175–186). Münster: Waxmann.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 21, 5–19.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Pohl, T. (2014). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 287–315). Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren.
- Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* (2010). Verfügbar unter URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxisselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/FAQ8-Lehramtsstudium-Praxissemester/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf, [26.02.2018].
- Ruhmann, G. (2003). Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In K. Ehlich, Konrad & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 211–231). Berlin: de Gruyter.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2011). Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In A. Krafft & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär* (S. 91–110). Frankfurt/M.: Lang.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2013). Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In H. Feilke, J. Köster, & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenz in der Sekundarstufe II*, (S. 151–175). Stuttgart: Filibach.
- Siebert-Ott, G. (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik). In: R. Baur & D. Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009* (S. 156–171). Verfügbar unter URL: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf, [06.03.2018].
- Siebert-Ott, G. & Decker, L. (2013). Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 159–174). Weinheim: Juventa.
- Siebert-Ott, G., Decker, L. & Kaplan, I. (2014). Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hamman & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 207–216). Waxmann: Münster.
- Siebert-Ott, G., Decker, L., Kaplan, I. & Macha, K. (2015). Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (Aka-Tex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 257–273). Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, G., Schindler, K., Decker, L., Fischbach, J. & Kaplan, I. (2015). Modellierung und Erfassung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Textbeurteilungskompetenz (Fokus: Beurteilung von Schülertexten). *Ako Working*

- Papers*, 1. Siegen: Universität Siegen. Verfügbar unter URL: <http://www.uni-siegen.de/phil/ako/>, [18.02.2018].
- Sitta, H. (2013). Wissenschaftliches Schreiben in der Schule. In M. Dalmas, A. Foschi & E. Neuland (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008* (S. 222–235). Villa Vigoni (Online-Publikation).
- Steets, A. (2003). Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. *Der Deutschunterricht*, 3, 58–70.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2008). Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In I. Bons, D. Kaltwasser & T. Gloning (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Verfügbar unter URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf, [06.03.2018].
- Steinhoff, T. (2013). Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In M. Dalmas, M. Foschi Albert & E. Neuland (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008* (S. 99–109). Villa Vigoni (Online-Publikation).
- Streiter, F & Dickhaut, L. (2017). Vorwort. In J. Ebert & U. Heublein, *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf [18.02.2018]
- Was sind die Ziele des Praxissemesters* (o.J.). Verfügbar unter URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/index.html>, [26.02.2018].
- Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)* (2016). Verfügbar unter URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>, [26.02.2018].

Anhang

Beispiel 1: Beispiellösung – Herausarbeiten sprachlicher Mittel im wissenschaftlichen Beispieltext

Textausschnitt	Sprachliche Mittel
<p>Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird seit geraumer Zeit intensiv reflektiert und engagiert und zum Teil auch durchaus kontrovers diskutiert. Neuerdings hat sich Berthele in einer Fachzeitschrift mit Beiträgen zum Thema „Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?“ (In: Klein/Dimroth (Hrsg.) 2009) aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung zu diesem Thema mit dem provokativen Titel „Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis“ geäußert. Tatsächlich legt Berthele in seinem Beitrag aber dar, dass die aktuellen Arbeitsfelder von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht vielfältige Berührungspunkte und Überlappungen aufweisen und dass die Resultate sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis durchaus systematisch nutzbar gemacht werden können. Diese Auffassung wird auch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht vertreten (vgl. dazu schon Becker-Mrotzek 1997 und Günther 1998). Die Rolle der Sprachdidaktik in diesem Theorie- Praxis-Verhältnis berührt Berthele in seinem Beitrag allerdings nur am Rande. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird dagegen von Hartmut Günther in seiner Antrittsvorlesung im Jahr 1996 auf eine Professur für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ systematisch reflektiert. Ausgehend von der Position, dass die wissenschaftliche Sprachdidaktik ebenso Teil der Sprachwissenschaft ist, wie etwa die Psycholinguistik und die Soziolinguistik, die Namenkunde und die Lexikographie oder eben auch die theoretische Linguistik, ist es nach Günther eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Sprachdidaktik, die didaktisch relevanten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>X hat sich zu Y geäußert</i> - <i>X legt dar</i> - <i>Diese Auffassung wird auch in/ von X vertreten</i> - <i>X berührt Y nur am Rande</i> - <i>Y wird dagegen von X systematisch reflektiert</i> - <i>nach X</i> - <i>X vertritt die Auffassung</i>

sprachwissenschaftlichen Teilbereiche genau zu bestimmen und deren Berücksichtigung im universitären Teil des Lehramtsstudiums durchzusetzen. Dazu muss die Sprachdidaktik zunächst gegebenenfalls auch die Bearbeitung notwendiger fachlicher Grundlagen für die Lehrerausbildung von den anderen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen systematisch einfordern. Günther (1998, 27) vertritt außerdem die Auffassung, dass „ein relevanter Ausschnitt aus der Fachwissenschaft selbst gelehrt werden“ muss und „nicht eine reduzierte Mickymausversion“. [...]

Die Deutschdidaktik, verstanden als Muttersprachendidaktik, hat in den von Günther genannten drei Aufgabebereichen im vergangenen Jahrzehnt schon viel erreicht. Sie bietet damit auch eine Grundlage für eine künftige Deutschdidaktik, die systematisch die sprachliche Entwicklung und Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in ihre Überlegungen einbezieht. Wenn Berthele betont, dass die Metaphorisierung in Fundament (Theorie) und Aufbau (Unterrichtspraxis) die Gefahr in sich birgt, „die Natur wissenschaftliche[n] Arbeit[ens] und deren Produkte zu verkennen“, da wissenschaftliches Wissen „naturgemäß dynamisch und instabil“ sei (2009, 11), dann weist er ebenso wie auch schon Günther (1998) auf die Dynamik des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht hin. Auch Ossner (2006a) rechnet zu den notwendigen fachlichen Kompetenzen eines Deutschlehrers nicht nur die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte fachwissenschaftlich basiert zu beschreiben und erklären zu können, fachwissenschaftliche Methoden zur Erkenntnisgewinnung anwenden zu können und Anschlüsse an fachliches Wissen und fachliche Methoden herstellen zu können, sondern ausdrücklich auch die Fähigkeit, an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung teilnehmen zu können (2006a, 19 ff.). Nicht nur der Beitrag von Günther, sondern auch der ein Jahrzehnt später entstandene Beitrag von Ossner beschreibt keineswegs einen Ist-Zustand im Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht. In diesem Dreiecksverhältnis ist nicht nur die Sprachwissenschaft ein „windiger Geselle“, wie Berthele (2009) es mit der oben zitierten Begründung, dass wissenschaftliches Wissen naturgemäß

- *X betont*

- *X weist ebenso wie Y darauf hin*

- *X rechnet Y zu*

- *Nicht nur X, sondern auch Y*

- *X formuliert Y*

- *X zeigt mit Hilfe von Y*

- *nach Einschätzung von X*

- *wie X betont*

dynamisch und instabil sei, formuliert. Vergleichbares gilt für die wissenschaftliche Sprachdidaktik. Die Felder für das Expertenhandeln in diesem Bereich und ihre Beziehung zueinander werden auch heute noch mit Hilfe eines traditionsreichen didaktischen Modells, dem „Didaktischen Dreieck“ beschrieben (Ossner 2006, 17): Auch das Verhältnis von Lernfeld (Stoff, Gegenstand) – Personenfeld (Schülerinnen und Schüler) – Institutionsfeld (Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige einer Institution) entwickelt sich dynamisch. Sieber (2003) zeigt mit Hilfe dieses Modells, dass nach einer Phase der Orientierung auf die Gegenstände in den 1960er und 1970er Jahren, in denen man sich eine Veränderung und Verbesserung von Schule durch eine Revision der Curricula erhoffte, eine Phase der Schülerorientierung folgte, die durch eine Phase abgelöst wurde, in der die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Lernprozesse gerichtet wurde. Mit den international vergleichenden Schulleistungstudien, insbesondere mit der PISA-Studie, wird nach Einschätzung von Sieber eine neue Perspektive für die wissenschaftliche Sprachdidaktik wichtig: die Orientierung am Gelernten, die – wie Sieber (2004, 15 f.) betont – wichtige Perspektiven für den Sprachunterricht/die Sprachförderung eröffnet. Seine These, dass Sprachunterricht/Sprachförderung auf verbindlichen Standards aufbauen müsse, um wirksam zu sein, wird in der Deutschdidaktik durchaus auch kritisch diskutiert. So stellt Spinner (2005, 5) kritisch fest, dass sich unter dem Einfluss der durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz eingeleiteten Standardisierungsbestrebungen „neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen“ entwickeln mit erheblichen, keineswegs immer nur positiven Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht. [...].

- Y wird kritisch diskutiert
- X stellt kritisch fest

Beispiel 2: Liste mit sprachlichen Mitteln (Beispiel)

<i>Gebrauchs- schema</i>	<i>Routineausdruck</i>
Wieder- gabe einer Autoren- position	X hat sich geäußert; X legt dar; X betont/wie X betont; X vertritt die Auffassung/ die These etc.; nach X; X stellt (kritisch) fest; X formuliert; nach Einschätzung von X; X zeigt; X berührt Y nur am Rande; X reflektiert; laut X; X beschreibt; X nennt; X weist darauf hin; X diskutiert; X geht davon aus. X weist ebenso wie Y darauf hin; nicht nur X, sondern auch Y; diese Auffassung wird auch von X vertreten; Y wird dagegen von X systematisch reflektiert; im Gegensatz zu X ist Y der Ansicht; beide Autoren sind der Auffassung; X widerspricht Y; sowohl X als auch Y betonen; X teilt die Auffassung von Y; Während X die These vertritt... betont Y; X stimmt mit Y überein; im Vergleich zu X formuliert Y; demgegenüber ist X der Ansicht...
Vergleich von Auto- renpositio- nen	
Formulie- rung einer eigenen Position	ich bin der Auffassung; ich vertrete die Position/ Ansicht; meines Erachtens (m.E.); ich widerspreche X darin; ich teile die Ansicht von X nicht; ich stimme der These von X zu; ich schließe mich der These/den Ausführungen/dem Argument von X an; ohne Belege stellt X die These auf, dass; in dem Text von X wird nicht berücksichtigt, dass...

Beispiel 3: Zu überarbeitender Text und Beispiellösung

<i>Zu überarbeitender Text</i>	<i>Beispiellösung</i>
In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ findet sich folgende These: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden. Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkennt-	In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ wird von Hoffmann die folgende These vertreten: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden. Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkennt-

nisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Eine solche Regelung schränkt allerdings auch die Persönlichkeitsentwicklung ein. Daher sollte jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Die Deutschpflicht fördert die Einheitskultur und schränkt die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft ein.

Des Weiteren wird die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Es ist richtig, dass gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den

nisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist die von den Deutschpflicht-Befürwortern vertretene Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich nach Böhmer auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Von Dömming ist demgegenüber der Ansicht, dass eine solche Regelung die Persönlichkeitsentwicklung einschränkt. Daher sollte ihm zufolge jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Zudem betont von Dömming, dass die Deutschpflicht die Einheitskultur fördert und die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft einschränkt. Auch Meisel steht einer Deutschpflicht auf deutschen Schulhöfen kritisch gegenüber. Er weist daraufhin, dass die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt wird, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies laut Meisel zudem zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Ich stimme der Position der Deutschpflicht-Befürworter zu, dass

Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch sind die Pausen viel zu kurz, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spaß zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nicht als ein Problem, sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Mehrsprachigkeit ist also ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig.

gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen meines Erachtens jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch vertrete ich die Position, dass die Pausen viel zu kurz sind, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spaß zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nach meiner Auffassung nicht als ein Problem, sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Ich stimme also der These Hoffmanns, dass Mehrsprachigkeit ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig ist, zu.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Lena Decker & Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott

Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Germanistisches Seminar, Hölderlinstr. 3, D-57068 Siegen

decker@germanistik.uni-siegen.de & siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de

Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Domänenspezifische Diagnose und Förderung des Schreibens: Was brauchen angehende Lehrkräfte?

Training of pre- and in-service teachers in writing assessment and development has a high impact on language and literacy education; however, it is rarely discussed what kind of knowledge, skills and abilities are required for such training tasks. Against this background, this article describes a research project that aims to shape a deeper understanding of the processes and competencies needed for writing assessment and development in order to propose a model for professional development. The findings of the research project provide first information on the proficiency of 23 pre-service teacher students' writing assessment literacy. The criteria adopted for evaluating the students' proficiency level take account of their reflections on subject-specific conditions of writing at school as well as on choosing proper diagnostic tools and for defining appropriate learning goals and didactic measures that suit the pupils' needs.

Einleitung

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus einem Projekt vorgestellt, in dessen Zentrum die schreibförderdiagnostische Fortbildung angehender Lehrkräfte aller Fächer steht. Studierende werden als Tutorinnen und Tutoren für die Schreibförderung in (mehrsprachigen) Regelklassen der Sekundarstufe I gecoach und dokumentieren ihr förderdiagnostisches Vorgehen. Begleiterhebungen beleuchten Ausprägungen und Entwicklungen entsprechender Kompetenzen der Studierenden. Im Beitrag erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über einige bestehende Modellierungen diagnostischer Kompetenzen. Diese werden anschließend mit Bezug auf das Schreiben im Fachunterricht präzisiert und modifiziert. In einem dritten Schritt werden erste Ergebnisse vorgestellt, die sich der Frage nach der Text- und Aufgabenspezifika des förderdiagnostischen Handelns widmen. Nach einer kurzen Vorstellung von Projektablauf und Beteiligten werden die Daten unter vier aufeinander bezogenen Teil-Fragestellungen beleuchtet – ein erstes Fazit beendet den Beitrag.

1 Schreibförderdiagnostische Kompetenz(en) von Lehrkräften

In diesem Kapitel wird zunächst die in mehreren Disziplinen geführte Diskussion um Bedeutung und Konzeptualisierung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften skizziert. Innerhalb dieses Rahmens werden schreibförderdiagnostische Kompetenzen auf Grundlage der Spezifika des Schreibens näher bestimmt und die domänenspezifische Diagnose und Förderung des Schreibens präzisiert.

1.1 (Förder-)Diagnostische Kompetenz(en) im Kontext Schule

(Förder-)Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften werden generell als zentraler Teil der Lehrerprofessionalität betrachtet (s. z.B. Helmke, 2015; KMK 2014: Standards für die Lehrerbildung). In den Bildungswissenschaften sind daher in den letzten Jahren einige Modellierungen entstanden, die solche Kompetenzen generell in den Blick nehmen und in Teilkompetenzen ausdifferenzieren (vgl. etwa Abs, 2007). In Präzisierung dieser allgemeinen Modelle wurden in jüngster Zeit Faktoren herausgearbeitet, die Spezifizierungen nahelegen. So betonen beispielsweise Klieme & Leutner (2006) oder Artelt & Gräsel (2009) die Notwendigkeit der domänen- oder fachbezogenen Differenzierung der Kompetenzmodelle, um sowohl die Rolle der spezifischen Inhalte wie der diesbezüglichen diagnostischen (Teil-)Kompetenzen aufzuzeigen. Die in der Debatte um Merkmale von Lehrerprofessionalität einflussreiche Kompetenzmodellierung von Baumert & Kunter (2006) weist der diagnostischen Kompetenz eine zentrale Rolle zu. Sie wird einerseits dem allgemeinen pädagogischen Wissen zugeordnet, die Autoren betonen aber auch ihre domänenspezifische Ausprägung und ihre Verbindung zum fachdidaktischen Wissen und Können (a.a.O., S. 489). In bildungswissenschaftlichen Untersuchungen wurde diagnostische Kompetenz lange Zeit vor allem durch den Faktor Diagnosegenauigkeit bzw. Urteilsgenauigkeit operationalisiert.¹ Diese wird in der Regel über standardisierte Tests oder Urteile von Experten in der entsprechenden untersuchten Domäne ermittelt. Van Ophuysen (2010) hat darauf hingewiesen, dass die Urteilsgenauigkeit gerade in schulischen Kontexten nicht das einzige Kriterium für diagnostische Kompetenz sein sollte.² Vielmehr müsse besonders das Wis-

¹ vgl. dazu im (kritischen) Überblick Schrader (2013).

² Im Vorgriff auf das nächste Unterkapitel ist für das Schreiben von Texten Folgendes anzumerken: Die für eine Bestimmung der Urteilsgenauigkeit notwendige sichere Bestimmung eines Aspekts als „richtig“ oder „falsch“ ist gerade in Bezug auf be-

sen der Lehrkräfte in den Fokus genommen werden. Gemeinsam mit Lintorf hat van Ophuysen (2013) weiterhin das Prozesshafte schulischer Diagnosevorgänge betont, die Hansmann et al. (2013) im Rahmen von Schulpraktika auch auf der Basis unterrichtsspezifischer Fallvignetten erfasst und gefördert haben.

Für eine Fokussierung auf das diagnostische Handeln im Bereich der Sprachförderung wurden verschiedentlich charakteristische Aspekte herausgearbeitet. So heben Arbeiten aus der *Language Assessment Literacy-Forschung* die starke Kontextbezogenheit diagnostischer Vorgänge hervor. Scarino (2013) nennt vor allem die kontextuelle Einbettung und die Möglichkeiten der Überführbarkeit bzw. Nutzbarkeit diagnostischen Wissens in spezifischen (v.a. unterrichtlichen) Handlungssituationen als zentrale Bedingung für gelingende diagnostische Prozesse. Weiterhin wird ein Diskurs über die Differenzierung notwendiger Kompetenzen für unterschiedliche am diagnostischen Prozess beteiligte Akteure oder *Stakeholder* geführt (s. z.B. Harding & Kremmel, 2016) und besonders nach einem spezifischen Kompetenzprofil für Lehrkräfte gefragt und danach welche Kompetenzen diese brauchen (vgl. Taylor, 2013). In Arbeiten zu diagnostischen Kompetenzen von Sprachförderkräften wird zur Präzisierung eines solchen Profils in der Regel eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Kompetenzdimensionen vorgenommen, oft zwischen Wissens- und Könnensaspekten (s. z.B. Geist, 2014; Hopp et al., 2010).³ Über das, was Lehrkräfte in dieser Hinsicht tatsächlich benötigen und mitbringen, weiß man allerdings unter empirischen Gesichtspunkten immer noch sehr wenig. Die Erforschung der notwendigen Kompetenzen ist sehr komplex, wie die folgenden kurzen Überlegungen deutlich machen.

Diagnose und Förderung finden immer unter Berücksichtigung des konkreten Unterrichts bzw. der konkreten Sprachfördersituation statt, nicht an isolierten Zeugnissen sprachlicher Teilkompetenzen im luftleeren Raum. Sprachdiagnostische Tätigkeiten laufen dabei immer in die Förderung hinein und sollten daher im Zusammenhang und als Teil eines gemeinsamen Prozesses gedacht werden (vgl. Jeuk & Schmid-Barkow, 2009). Zur Erforschung des sprachförderdiagnostischen Wissens und Könnens von Lehrkräften sollte also sowohl der gesamte förderdiagnostische Prozess in den Blick genommen wie seine Komponenten einzeln analysiert werden. Geist (2014) schlägt in diesem Sinne eine Ausdifferenzierung durch Berücksichtigung verschiedener Teiltätigkeiten im diagnostischen Prozess vor (z.B. Auswahl, Anwendung eines Erhebungs-

stimmte Teilkompetenzen des Schreibens (die nicht die formale Oberfläche des Textes betreffen) ein schwieriges Unterfangen (vgl. Baumann & Pohl, 2009).

³ Häufig in Anlehnung an bildungswissenschaftliche Kompetenzmodellierungen.

struments, Ableitung von Förderzielen). Hopp et al. (2010) betonen dazu die Wichtigkeit einer reflexiven Kompetenz; Lehrpersonen sollten also in die Lage versetzt werden, ihre eigenen förderdiagnostischen Handlungen zu betrachten und zu hinterfragen.

Bislang haben sich also folgende Aspekte aus dem Diskurs zur Lehrprofessionalisierung als besonders relevant für die Analyse förderdiagnostischer Kompetenzen im Unterricht gezeigt: eine domänen- oder fachspezifische Ausprägung förderdiagnostischer Handlungen und dafür notwendiger Kompetenzen, die zentrale Rolle des Wissens der betreffenden Lehrpersonen, die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischer Handlungen und die Integriertheit in die unterrichtliche Gesamtsituation.

Für eine weitere Spezifizierung von schreibbezogenen förderdiagnostischen Bemühungen ist ein Bezug auf die Spezifika des Schreibens notwendig. Diese werden im nächsten Abschnitt kurz dargestellt und auf die Fragestellung des Artikels bezogen.

1.2 Spezifika des Schreibens in allen Fächern und ihre Rolle für förderdiagnostische Kompetenzen

Im Zuge der Diskussion um Bildungssprache und Sprachförderung in allen Fächern ist das Schreiben auch außerhalb der Didaktiken der sprachbezogenen Fächer in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Federführend bezüglich zahlreicher neuer Erkenntnisse war hier in den letzten Jahren die Schreibforschung. Viele ihrer Ergebnisse lassen sich auf das Schreiben in allen Fächern beziehen bzw. adaptieren. Hervorgehoben wird, bezogen auf den Fachunterricht, die Rolle des Schreibens für den Erwerb, die Speicherung und vor allem die Neuorganisation (und damit wiederum Generierung) von Wissen. Schreiben ist Medium des Lernens, wofür es sich durch seine im Vergleich zur Mündlichkeit größere zeitliche Ausdehnung, aber auch seine Prozesshaftigkeit besonders eignet (zum Epistemischen Schreiben vgl. Steinhoff, 2017; Schmölzer-Eibinger & Rotter, 2015; Petersen, 2017).

In umgekehrter Blickrichtung bietet der Fachunterricht (hier in bewusster Erweiterung einer Fokussierung allein auf den Deutsch- oder Sprachunterricht) Gelegenheiten und Kontexte für den Erwerb der Schrift- bzw. Bildungssprache. Die Fächer liefern variable und kontextualisierte bzw. situierte Schreibenlässe (vgl. Thürmann, 2012; s. auch Bräuer & Schindler, 2010 zu authentischen Schreibaufgaben). Die einzelnen Fächer sind daher auch für die in ihren Kontexten anfallenden Schreibaufgaben und Schreibenlässe zuständig, welche sich

in der Regel musterhaft in fachlichen und fachspezifischen Textsorten ausprägen. Es erscheint daher dringend notwendig, noch stärker herauszuarbeiten, welche Schreibaufgaben und hierfür in der Sprachgemeinschaft übliche Textsorten in den verschiedenen Fächern charakteristischerweise anfallen und welche Hilfestellungen man Schülerinnen und Schülern zu ihrer Bewältigung geben kann⁴.

Generell wird dabei in jüngerer Zeit unter verschiedenen fachdidaktischen und sprach- und schreiberwerbtheoretischen Perspektiven die Orientierung an Musterhaftem oder wiederkehrend Schematischem beim Schreiben (im Fach) als sinnvoll erachtet. Als zentrale steuernde Größen des Schreibens rücken in diesem Zusammenhang Diskursfunktionen und Sprachhandlungen (z.B. Thürmann & Vollmer, 2017) oder Textprozeduren (Feilke, 2015) in den Fokus. In konkreter fachbezogener Ausprägung richtet sich der didaktische Blick vor allem auf Textsorten und Textmuster (Beese & Roll, 2015; Peschel, 2013). Für Lernende kann der sich ausdifferenzierende Erwerb solcher Muster eine große Hilfe beim Schreiben darstellen. Durch den Rekurs auf Musterhaftes (wie eine bereits mehrfach gelesene Textsorte) können sie auf einen Rahmen zurückgreifen, der für die konkrete Schreibaufgabe mit dem entsprechenden Inhalt gefüllt werden muss. Solche Muster erwirbt man einerseits implizit durch häufigen Kontakt mit entsprechenden Textexemplaren, andererseits kann man sie auch thematisieren (vgl. Dehn, 1999; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 304ff.). Es leuchtet unter diesem Blickwinkel unmittelbar ein, dass sich Schreiben durch Schreiben übt (Feilke, 2011), ebenso wie durch das Reden über das Schreiben, vor allem über Textsorten und -muster. Die Orientierung an Textsorten ermöglicht weiterhin eine stärkere Profilierung von Schreibaufgaben (vgl. Bachman & Becker-Mrotzek, 2011). Da Schreibaufgaben unmittelbar an fachliche Kontexte angebunden werden (können), können so der Zweck des Schreibens und die jeweiligen Schreibziele für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar einsichtig (gemacht) werden. Aus der Fachperspektive betrachtet sind dort typische Textsorten ein Einstieg in sich manifestierende Fachtraditionen und wiederkehrende schriftliche Aufgaben.

Auch für die Bewertung von Schreibprodukten (und -prozessen) ist eine Orientierung an Textsorten zentral (siehe z.B. Sturm, 2014; Becker-Mrotzek &

⁴ Hier hat es in jüngster Zeit erfreulicherweise einige Arbeiten gegeben; etwa Meyer & Prediger (2012) zum Schreiben im Mathematikunterricht, Oleschko & Schmitz (2016) zum Schreiben in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Hartung (2013) zum Schreiben in Geschichte, Boubakri, et al. (2017) zum Physikunterricht, Pertzelt & Schütte et al. (2016) zum Schreiben im Biologieunterricht.

Böttcher, 2012), da sie Kriterien anbieten, die bei der Bewertung genutzt werden können. Textsorten stellen somit einerseits Hilfen für die Lehrpersonen dar; andererseits können sie dazu beitragen, Bewertungen für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und transparent zu machen.

Schreibdidaktische Ansätze (in heterogenen Gruppen) wie etwas das *Scaffolding* können sich gut auf fachspezifische Textsorten als Anker und Zielpunkte stützen und diese unter schrittweisem Aufbau und anschließendem Abbau sprachlicher Hilfen mit den Lernenden erarbeiten (Peschel, 2013). Durch eine solche Orientierung lässt sich auch die Komplexität der Schreibaufgaben differenzieren bzw. erst reduzieren und dann schrittweise steigern. So können beispielsweise zunächst nur bestimmte Teile bzw. Positionen einer Textsorte zu Schreibaufgaben werden, bevor am Ende einer Einheit die Textsorte in Gesamtheit im Fokus steht. Der Prozesscharakter des Schreibens wird hier deutlich ins didaktische Zentrum gerückt. Dass dieser Prozess von der Diagnose in die Förderung hineinreicht und diese beiden Aspekte in Kombination gesehen werden sollten, verdeutlicht das Konzept des „fördernden Beurteilens“ (vgl. Baumann, 2017; Fix, 2006). Die Rolle der beurteilenden Textdiagnose wird vor allem darin gesehen, den Schülerinnen und Schülern durch gezielte und nachvollziehbare Rückmeldung eine Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenzen zu ermöglichen.

Bezüglich des Schreibens in heterogenen Lerngruppen ist in jüngster Zeit der Aspekt der Mehrsprachigkeit verstärkt in den Fragehorizont gerückt. In diesem Kontext geht es einmal um Fragen nach der möglichen Nutzung von Mehrsprachigkeit beim Schreiben (vgl. etwa das Projekt SCHRIFT, z.B. Roll et al., 2016 oder Lange, 2015). Häufiger wird allerdings die Frage gestellt, ob Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere und damit eventuell auch gesonderte Schreibdiagnose und -förderung brauchen oder ob diese Lernenden anders herum betrachtet besonders von einem verstärkten Fokus auf das Schreiben in den Fächern profitieren. Die Forschungslage zu etwaigen systematischen Unterschieden zwischen den Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache ist dünn und nicht eindeutig. Tendenziell zeigen die wenigen vorhandenen Studien eher, dass DaM- und DaZ-Lernende in der Sekundarstufe sich nicht systematisch in ihren Schreibleistungen unterscheiden (s. Petersen, 2017; Haberzettl, 2015; Rübmann et al., 2016). Dies scheint allerdings vor allem für Lernende der Sekundarstufe zuzutreffen; in der Grundschule zeigen sich größere Differenzen und breitere Streuungen in den Schreibleistungen (vgl. Griebhaber, 2006; Pelzer-Karpf et al., 2006). Insgesamt deuten die Untersuchungen

aber eher darauf hin, dass es sich – zumindest bei den dort untersuchten Probanden der Sekundarstufe – wahrscheinlicher um generelle Unterschiede zwischen starken und schwachen Schreiberinnen und Schreibern als um solche zwischen Erst- und Zweitsprache handelt (Petersen, 2017).

Die Daten unseres Projekts in der Sekundarstufe I legen ebenfalls keine systematischen Unterschiede der Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit DaM und DaZ nahe, die die textuelle Ebene betreffen. Gerade bei der schriftlichen Realisierung fachbezogener Textsorten scheinen DaM- und DaZ-Lernende vergleichbare Schwierigkeiten zu haben. Daher wird die Erstsprache hier nicht systematisch als differentieller Faktor in der Untersuchung gesehen.

1.3 Kurze Zusammenschau: Domänenspezifische förderdiagnostische Kompetenzen als Forschungsgegenstand und Fragestellungen der Untersuchung

Inwiefern lassen sich nun die Forderungen an förderdiagnostische Kompetenzen im Hinblick auf eine Unterstützung schulischen Schreibens in allen Fächern weiter präzisieren? Wie lassen sich entsprechende Kompetenzen bei Studierenden untersuchen und letztendlich ausbauen? Wird die für die Diagnostik geforderte Domänenspezifik (s.o.) auf schulisches Schreiben bezogen, prägt sie sich als Abhängigkeit von fächerspezifischen Schreibaufgaben und zugeordneten Textsorten sowie von den Entstehungsbedingungen von Texten aus. Eine Berücksichtigung dieser Faktoren ist bei diesbezüglichen förderdiagnostischen Handlungen unabdingbar, bislang in der Forschung aber nur in sehr wenigen Fällen überhaupt in den Fokus gerückt.

Eine modellhafte prozessorientierte Einbettung schreibdiagnostischer Handlungen bezogen auf akademische Schreibkompetenzen findet sich im AKATEX-Projekt (Fischbach et al., 2015). Entsprechende Untersuchungen förderdiagnostischen Handelns im schulischen Bereich sind ebenso rar. Sturm (2016) vergleicht Beurteilungen angehender Lehrpersonen zu Schülertexten sowie ihre Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler jeweils mit solchen erfahrener Rater. Die Ergebnisse zeigen große Schwierigkeiten der angehenden Lehrkräfte, vor allem in einer nachvollziehbaren Rückbindung der Kommentare an die konkreten Texte. Dies gilt besonders, wenn es sich nicht um Kommentare auf einer rein formalgrammatischen und orthografischen Ebene handelt. Schmitz & Oleschko (2016) zeigen für das Schreiben in den gesell-

schaftswissenschaftlichen Fächern, dass sich Lehrkräfte bei ihren Kommentaren vor allem auf sprachformale Aspekte wie Orthografie und Grammatik beziehen.

Eine wirkliche Berücksichtigung text(sorten)spezifischer Aspekte bei der Beurteilung des Schreibens im Fachunterricht scheint also erstens eine für (angehende) Lehrpersonen ausgesprochen schwierige Aufgabe und zweitens ein in der diesbezüglichen Forschung kaum betretenes Terrain zu sein. Ziel der folgenden Analysen ist daher die Ermittlung und Beschreibung förderdiagnostischer Handlungen und Kompetenzen angehender Lehrkräfte bezogen auf das Schreiben im Fachunterricht. Bisherige Forschungen weisen sowohl auf die Wichtigkeit dieser Frage und ihre schreibdidaktische Relevanz hin (s.o.) wie auch auf die Schwierigkeit entsprechender Erhebungen. Eine Möglichkeit, sich explorativ zu nähern, besteht in einem analysierenden Abschreiten des förderdiagnostischen Handelns der Studierenden. Als Grundlage für dieses Abschreiten dient ein Modell, das die notwendigen Schritte von der Diagnose zur Förderung und damit verbundene Kompetenzen konzeptualisiert (s. Kap. 2.1). In einem Portfolio können die Schritte dokumentiert und analysiert werden. Gründe für die Wahl des Instruments sowie damit verbundene Vor- und Nachteile befinden sich in Kapitel 2.3. Daraus ergeben sich mit Blick auf eine domänenspezifische Ausprägung folgende Teilfragen:

Auf Basis der erhobenen Daten (s.u.) ist zunächst die Ausgangslage festzustellen: Von welchem Wissen und Können und welchen Erfahrungen im förderdiagnostischen Bereich ist bei den Studierenden bereits auszugehen? Mit Teilfrage 2 soll analysiert werden, inwieweit die Studierenden in der Lage sind, domänenspezifisches Wissen und Können a) in der Diagnose und b) bei der Aufstellung von Förderzielen in der schulischen Praxis einzusetzen. Dies gilt ebenfalls für Frage 3, die auf die Planung und Gestaltung des diagnosebasierten Schreibförderunterrichts abzielt. Diese „Begleitung“ der Studierenden im Verlauf des förderdiagnostischen Handelns trägt der Kohärenz der einzelnen Etappen im förderdiagnostischen Prozess Rechnung und somit dem postulierten engen Zusammenhang zwischen Diagnose und Förderung. Frage 4 schließlich nimmt die Entwicklung der studentischen Wissens- und Könnensbestände in den Blick: Inwiefern zeigen sich Entwicklungen hinsichtlich des domänenspezifischen Handelns⁵ in Bezug auf Diagnose und Förderung im Laufe des Tutorienprogramms?

⁵ Zum Zusammenhang von Wissen, Können und Handeln siehe die bildungswissenschaftliche Diskussion um Lehrerkompetenzen z.B. bei Klieme (2004) oder Blömeke (2009).

Die oben dargelegte Abhängigkeit förderdiagnostischen Handelns von der jeweiligen Schreibumgebung und Aufgabe versuchen wir durch die Verdeutlichung ihrer Domänenspezifik zu berücksichtigen. Vor den eigentlichen Ausführungen zur Untersuchung wird daher der Domänenbegriff kurz umrissen.

1.4 Herleitung des verwendeten Domänenbegriffs: Zur Verortung der Domänenspezifik schreibförderdiagnostischen Handelns

Der Domänenbegriff wird nicht einheitlich verwendet. In den Bildungswissenschaften meint er in der Regel ein gegenstandsbezogenes oder inhaltliches Feld (vgl. Tippelt, 2014); in schulbezogenen Untersuchungen sind damit meist einzelne Fächer gemeint, die durch ihre Inhalte auch auf die Ausprägung (förder-)diagnostischen Handelns Einfluss nehmen (sollten). Ähnlich werden in einigen Arbeiten zum berufsbezogenen Schreiben die entsprechenden Branchen oder Berufsfelder als ‚Domänen‘ bezeichnet (vgl. Jakobs, 2008), die durch ihre Inhalte, durch die für die Branche typischen Textsorten und durch kommunikative Normen auf das Schreiben und damit auch auf schreibförderdiagnostische Aspekte in der beruflichen Bildung einwirken. In der Schreibforschung sind allerdings auch noch weitere Verwendungen des Terminus zu finden. So bezeichnet für den Bereich des Wissenschaftlichen Schreibens Steinhoff (2007) den Akademischen Bereich als Domäne, weil die dort vorhandenen Bedingungen des Wissenserwerbs und der Wissensweitergabe zu deutlichen Unterschieden zwischen wissenschaftlichem und beispielsweise schulischem Schreiben führen. Sturm (2016) sieht das schulische Schreiben als eine eigene Domäne, da es in seinen grundlegenden Anforderungen und Ausprägungen deutlich von der Mündlichkeit abweicht.

Der Terminus ‚Domäne‘ nimmt im Kontext Schreiben in seinen verschiedenen Nuancen also sowohl Aspekte verschiedener Gegenstandsfelder, die sich schulbezogen meist als Fächer ausprägen, auf, wie institutionstypische Aspekte des Kontextes Schule wie auch Spezifika des Schreibens als solchem und einzelner, wiederum fachtypischer Textsorten. Wir werden den Domänenbegriff in diesem Beitrag in diesem flexiblen Sinne verwenden und sowohl den Kontext Schule als auch die einzelnen Schulfächer, in denen die Studierenden agieren, wie auch die Spezifika des dort anfallenden Schreibens als domänenbezogene Einflussfaktoren annehmen. So definiert umfasst eine Domäne verschiedene Dimensionen, die sich skalar anordnen lassen: eine eher allgemeine Makro-Ebene generell textueller Faktoren (wie das Bestehen von Kohärenz, das für

jeden Text charakteristisch ist), eine Meso-Ebene der Textsorten (die zwar teilweise fächerübergreifend vorkommen, sich aber wiederum in den Fächern recht unterschiedlich ausprägen können) und eine Mikro-Ebene der einzelnen Schreibaufgabe als Kernstück. Domänenspezifisches förderdiagnostisches Handeln sollte diese Dimensionen immer mit berücksichtigen.

2 Darstellung des Projektes und der Datenerhebung

Die Erhebung von Daten anhand des entwickelten Kompetenzmodells schreibförderdiagnostischen Handelns sowie die Verortung der Untersuchung und die Beschreibung der Stichprobe und Erhebungsinstrumente sind Gegenstand dieses Kapitels.

2.1 Hintergrundinformationen zur Datenerhebung

Die genannten Fragestellungen des Beitrags werden im Rahmen einer größer angelegten Begleitforschung eines praxisorientierten Lehr-Lernprojektes an der Bergischen Universität Wuppertal untersucht: Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer werden in der Diagnose und Förderung des Schreibens geschult und erteilen an einer Kooperationsschule einmal wöchentlich Schreibförderunterricht für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Ihre Tätigkeit wird beobachtet und dokumentiert. Ziel dieser (Gesamt-)Begleitforschung ist es, a) ein Modell schreibförderdiagnostischer Kompetenz vorzuschlagen, b) zentrale Aspekte schreibförderdiagnostischer Kompetenz bei Studierenden zu erheben, auszubauen und eine (mögliche) Entwicklung zu dokumentieren und somit letztlich c) Empfehlungen für die Lehrkräftebildung auszusprechen.

Aus den theoretischen Überlegungen bezüglich der Frage, über welche schreibförderdiagnostischen Kompetenzen (s.o.) angehende Lehrkräfte verfügen sollten, ist ein Arbeitsmodell entstanden, das als Grundlage und Orientierung für die Datenerhebung dient (s. Abb. 1). Es berücksichtigt die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischen Handelns (von der Auswahl eines geeigneten Vorgehens über die Planung und Gestaltung von Fördermaßnahmen bis hin zur Überprüfung der Schreibförderziele). Dabei handelt es sich um eine idealtypische Reihenfolge der zu gehenden Schritte. Das Durchlaufen des Prozesses kann also iterativ und repetitiv erfolgen. Den einzelnen Schritten wurden Kompetenzen zugeordnet, die eine Wissensebene (gegenstandsspezifisches Wissen

zur Diagnose und Förderung des Schreibens) und eine Könnensebene (Fähigkeit zur situationsadäquaten Anwendung relevanter Wissensbestände) berücksichtigen.

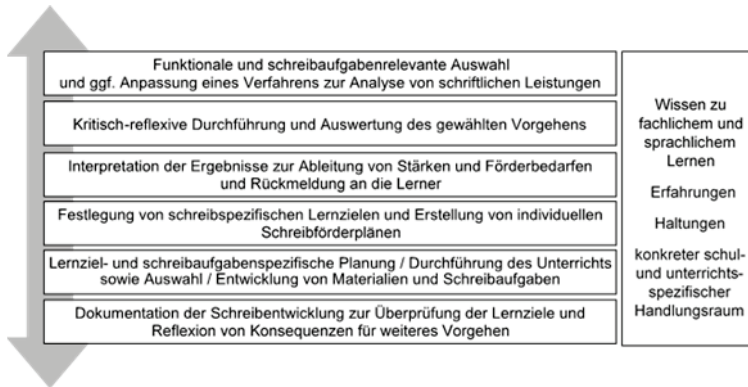


Abb. 1: Arbeitsmodell schreibförderdiagnostischen Handelns

Diese sind auf den Bereich der Diagnose und Förderung des Schreibens bezogen und berücksichtigen somit u.a. die Domänenspezifik in ihrer unterschiedlichen Ausprägung. Die geforderten Kompetenzen für die einzelnen Schritte können dabei auch individuell unterschiedlich stark ausgebildet sein. Oder anders: Es kann sich ein unausgewogenes Kompetenzprofil ergeben.⁶ Die Kompetenzen werden dabei beeinflusst durch unterschiedliche Faktoren (z.B. Haltungen oder den konkreten schulischen Handlungsraum), die aber nicht Bestandteil des eigentlichen Kompetenzmodells sind und somit auch nicht in die Deskriptoren aufgenommen werden.

2.2 Stichprobe

Am Tutorenprogramm nahmen insgesamt 23 Studierende teil. Diese verteilen sich auf einen halbjährigen (n=9) und zwei einjährige Durchläufe (jeweils n=7) von 2015 bis 2018. Die Tutorinnen und Tutoren aus den ersten beiden Durchgängen unterrichteten an einem Gymnasium, ein Teil der Studierenden des letzten Durchgangs zusätzlich an einer Realschule (n=3). Die Probanden sind überwiegend weiblich (n=20), befinden sich im Masterstudium (n=15) und

⁶ Eine umfassende Beschreibung des Modells kann bei den Autorinnen angefragt werden.

studieren das Unterrichtsfach Deutsch (n=18) sowie ein gesellschaftswissenschaftliches Fach (n=14).⁷ Zum Zeitpunkt des Tutorenprogramms besuchten die Probanden gerade das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ oder hatten es bereits abgeschlossen.

2.3 Erhebungsinstrumente und Auswertung

Vor dem Hintergrund der Ziele des Projektes wurde ein Portfolio eingesetzt, das die Probanden kontinuierlich während des Tutorenprogramms bearbeiten: Die Vorteile des Einsatzes eines Portfolios⁸ für die vorliegende Untersuchung liegen u.a. darin, die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischen Handelns adäquat abzubilden (z.B. Übergänge von der Diagnose zur Förderung), kontextuelle Einflussfaktoren aus der Praxis zu erkennen, die Wissens- und Könnensebene gleichsam zu erfassen sowie Entwicklungstendenzen über den Erhebungszeitraum von bis zu einem Jahr kontinuierlich zu verfolgen. Gleichzeitig bieten die verschiedenartigen Materialien im Portfolio die Möglichkeit des Abgleichs (z.B. zwischen Reflexion und tatsächlichem Handeln), um ein valides Bild von den Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte entstehen zu lassen.⁹ Der Aufbau des eingesetzten Portfolios folgt den Schritten des schreibförderdiagnostischen Prozesses und enthält verschiedene Bausteine, die auf das Wissen der Probanden, ihr Handeln in der Praxis sowie Entwicklungsbezüge in beiden Bereichen abzielen. Wissen und Können werden dabei auf einer deskriptiven (z.B. analysierte Texte, verwendete Diagnoseinstrumente, festgelegte Schreibziele in den Förderplänen, verwendete Fördermaterialien) und reflexiven Ebene (z.B. Begründungen der durchgeführten diagnostischen und schreibförderbezogenen Maßnahmen, Verbalisierung von Schwierigkeiten und geglückten Maßnahmen bei Diagnose und Förderung) eingefordert. Die Auswertung erfolgt mittels Kodierschema für jeden Schritt im Kompetenzmodell durch zwei Rater. Das Kodierschema stellt eine Operationalisierung des im Modell definierten Wissens und Könnens dar und wurde in mehreren Schritten deduktiv und induktiv anhand der Anpassung an die Daten erstellt. Neben dieser fortlaufenden Datenerfassung umfasst das Portfolio vor dem Tutorenprogramm, nach der Schulung

⁷ Schreibförderunterricht konnte zu den Schwerpunkten Deutsch, Biologie, Mathematik, Geschichte und Theologie angeboten werden.

⁸ Zu den Vor- und Nachteilen einer Datenerhebung und -auswertung mittels Portfolio siehe z.B. Michalak (2014) oder Koch-Priewe et al. (2013).

⁹ Darüber hinaus bietet das Portfolio einen Fundus an Material (z.B. Schülertexte, Lehrerkommentare) zur Aufbereitung für die hochschuldidaktische Praxis.

sowie am Ende des Programms die Analyse eines Beispieltextes, in deren Rahmen u.a. Schreibkompetenzen eingeschätzt und Ableitungen für Förderempfehlungen verlangt werden. Analyse wie Empfehlungen werden bei der Auswertung mit Expertenanalysen¹⁰ abgeglichen. Zu diesen Zeitpunkten erfolgt ebenfalls eine Selbsteinschätzung anhand von Skalen (auch diese orientiert sich am Kompetenzmodell). Die konkreten Fragestellungen des Beitrags werden auf Grundlage der hier erhobenen Daten diskutiert. Da einige Fragestellungen verschiedenartige Daten erfordern, kommt es zur Datentriangulation; z.B. werden zur Beantwortung der Frage, inwiefern ein domänenspezifischer Schreibunterricht stattfindet, verschiedene Dokumente kombiniert zu Rate gezogen: dokumentierte Unterrichtsplanungen, Reflexionen in den Portfolios und Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Mit der Art des forschungsmethodologischen Vorgehens sind natürlich auch Einschränkungen verbunden: So sind z.B. die Daten im Portfolio nicht frei von sozialer Erwünschtheit. Ebenso kann das Portfolio selbst eine Störvariable sein, z.B. hinsichtlich der Beobachtung von Entwicklungsprozessen, die gerade durch die geforderten Reflexionen angestoßen werden. Doch z.B. auch die Festlegung von Kategorien während der Auswertung der Portfolios führt ggf. zu einer Informationsreduktion. Diese Einschränkungen werden bei der Interpretation der Daten berücksichtigt.

3 Ergebnisse – Domänenspezifik im Prozess schreibförderdiagnostischen Handelns

Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse der vier Fragestellungen dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Stichprobengrößen aufgrund der unterschiedlichen Datenarten und Erhebungszeitpunkte (z.B. Reflexionen der Studierenden, Förderpläne der Lernenden, Prä-/Post-Erhebungen) sowie fehlender Werte je nach Untersuchungsschwerpunkt unterscheiden.

3.1 Was bringen angehende Lehrkräfte mit?

Um der Frage nachzugehen, welches Wissen und Können angehende Lehrkräfte hinsichtlich der Diagnose und Förderung (fach-)spezifischer Textformen

¹⁰ Referenzantworten wurden aus übereinstimmenden Expertenvorschlägen erstellt (n=3).

mitbringen, wurde auf Teile des Fragebogens und der Beispielanalyse im Rahmen der Prä-/Post-Erhebung (N=13) zurückgegriffen. Dabei geben insbesondere die Fragen nach den Kriterien eines guten Schülertextes sowie die von den Studierenden benannten angelegten Kriterien bei der Beispielanalyse Aufschluss über ein domänenspezifisches Wissen und Können. Die Antworten der Studierenden wurden für weitere Analysen Kategorien zugeordnet.¹¹ Die Häufigkeitsverteilung für beide Variablen zeigt (s. Abb. 2), dass sich nach Ansicht der Studierenden ein guter Schülertext insbesondere durch Kriterien auf morphosyntaktischer Ebene identifizieren lässt (n=10), gefolgt von Aspekten auf orthographischer und textueller Ebene (n=8). Ebenso scheint für die Hälfte der Probanden die Berücksichtigung des Text-/Aufgabenumfeldes für einen guten Text von Bedeutung zu sein (n=7). Die Erfüllung von textmusterspezifischen Anforderungen wird hingegen weitaus weniger häufig benannt (n=3). Bei der erbetenen Analyse eines Schülertextes legt die Mehrheit der Studierenden morphosyntaktische und orthographische Kriterien an (n=12). Textuelle (n=4) und das Text-/Aufgabenumfeld (n=5) betreffende Aspekte werden selten herangezogen.

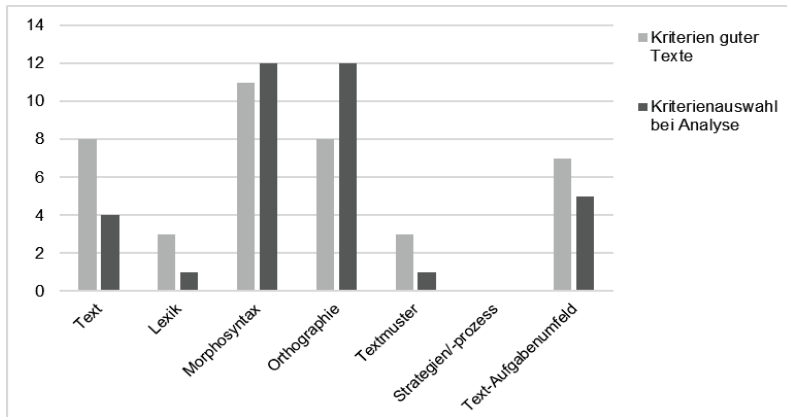


Abb. 2: Häufigkeit der benannten Ebenen auf die Fragen, was einen guten Schülertext ausmacht und welche Kriterien bei der Analyse des Beispieltextes angelegt wurden (N=13).

¹¹ Die Kategorien zielen auf die textuelle (z.B. Verständlichkeit, Aufbau, lässt sich leicht lesen), lexikalische (z.B. abwechslungsreiche Sätze), morphosyntaktische und orthographische Ebene sowie die Ebene der Textmuster (z.B. Abstraktion, weil es sich um eine Zusammenfassung handelt, Richtigkeit dem Texttyp entsprechend), der Schreibstrategien, des Schreibprozesses und des Text-/Aufgabenumfeldes (z.B. Erfüllung der Aufgabe, Inhalt) ab.

Und auch die Ebene der Textmuster wird bei der Beispielanalyse lediglich von einer Person berücksichtigt. Aspekte von Schreibstrategien bzw. des Schreibprozesses spielen weder in der Theorie noch in der Anwendung eine Rolle. Ein kreuzweiser Paarvergleich der Variablen verdeutlicht (s. Abb. 3), dass eine Konsistenz zwischen angegebenen und angewendeten Kriterien nur im morphosyntaktischen und orthographischen Bereich vorliegt. Alle die Domänenspezifik betreffenden Bereiche weisen sehr geringe oder gar keine Konsistenz auf.

	Text	Lexik	Morphosyntax	Orthographie	Textmuster	Text-Aufgaben-umfeld
Übereinstimmung Kriterien guter Texte und Kriterienauswahl bei Textanalyse	2	1	10	8	0	4

Abb. 3: Kreuzweiser Paarvergleich der Kriterien guter Texte und Kriterienauswahl bei der Textanalyse (N=13)

Die Kommentare der Studierenden im Rahmen der Beispielanalyse zeigen darüber hinaus, dass es ihnen schwerfällt, domänenspezifische Bereiche adäquat zu benennen und zwischen Kriterien der Analyse sowie möglichen Empfehlungen für Förderansätze konsequent zu bleiben. So berücksichtigt z.B. Proband DL3VT bei der Analyse des Textes keinerlei domänenspezifische Aspekte:

Kriterienauswahl bei der Analyse	Ansätze für eine Förderung
Ich habe danach geschaut, ob der Text verständlich geschrieben ist und wie viele Rechtschreibfehler enthalten sind. Danach habe ich mich damit befasst, wie die Sätze aufgebaut sind. Der Schüler hat zwar einen Nebensatz eingebracht, doch zum Ende des Textes wurden die Sätze wieder einfacher und kürzer.	Man kann daran ansetzen, dem Schüler mehr Möglichkeiten für einen umfangreicheren Wortschatz beizubringen, zum Beispiel „Die Schuhe weisen xy auf“, „besitzen“ [...]. Des Weiteren kann man den Schüler dazu anregen, den Schuh farblich genauer zu bestimmen [...] Details genauer zu beschreiben. Dadurch wird der Text lebhafter und man kann sich etwas besser vorstellen, je detaillierter etwas beschrieben ist. Dies ließe sich dann auch auf andere, weitere Suchanzeigen übertragen.

Abb. 4: Beispielhafter Kommentar auf die Frage nach den angelegten Kriterien bei der Analyse und der Formulierung möglicher Förderansätze (Proband DL3VT)

Die domänenspezifischen Aspekte tauchen dann jedoch bei der Benennung von Ansätzen für eine Förderung auf, werden allerdings konzeptuell und terminolo-

gisch nicht adäquat erfasst. Gleiches zeigt sich auch an manchen Stellen bei der Einschätzung der Schreibkompetenz, wobei implizit die Textebene in den Blick gerät (hier die mangelnde referentielle Kohärenz), entsprechende Phänomene explizit aber der morphosyntaktischen Ebene zugeordnet werden: „Es liegt eine fehlerhafte Zuordnung der Subjekt-, Prädikat- und Objektstellung im Satz vor. Dadurch werden die Chucks[sic] nicht als Synonym für den Schuh als solchen verstanden.“ (Proband SP3VT)

Im Vergleich zwischen Wissen um Kriterien eines guten Textes und der konkreten Anwendung von Kriterien bei der Analyse zeigt sich, dass die Probanden Schreibkompetenz auf theoretischer Ebene nicht nur auf formale Aspekte (d.h. grammatische und orthographische Korrektheit) reduzieren, diese sich jedoch bei der eigenen Analyse in den Vordergrund schieben. Ein domänenspezifisches Handeln ist bei der Diagnose also nicht vorauszusetzen, auf theoretischer Ebene jedoch angelegt.¹² Die Abweichung zwischen Wissen und Können, ebenso wie das Ungleichgewicht in der Berücksichtigung verschiedener Ebenen in Schreibprodukten und die Schwierigkeit, domänenspezifische Aspekte adäquat zu benennen, mag in der weniger „griffigen“ Operationalisierbarkeit textueller, textmuster- oder schreibaufgabenspezifischer Aspekte liegen. Die Ergebnisse decken sich somit mit Studien zum Beurteilungsvorgehen und allgemein zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, die Diskrepanzen zwischen Wissen und Können einerseits und einen Fokus auf formale Aspekte von Schreibkompetenz bei der Beurteilung oder Analyse von Schülertexten andererseits zeigen konnten (z.B. Sturm, 2016; Oleschko & Schmitz, 2016).

3.2 Diagnostizieren und Formulieren von Schreibzielen

Um Aussagen zum domänenspezifischen Diagnostizieren und Formulieren von Förderzielen der Probanden während des Tutorenprogramms machen zu können, wird auf Daten aus den Portfolios zurückgegriffen, die das erstmalige Durchlaufen des schreibförderdiagnostischen Prozesses, d.h. das erste Diagnostizieren und Fördern in der Praxis nach der Schulung dokumentieren.

Für die Frage nach dem Erkennen eines domänenspezifischen Diagnostizierens bietet die Auswahl der Diagnoseinstrumente einen ersten Zugang. Hier zeigt sich, dass die Probanden (N=23) die Fehleranalyse (n=15) und das profilanalytische Verfahren Tulpenbeet (n=11) am häufigsten als Diagnoseinstru-

¹² Obwohl 64 % (n=9) der Probanden (N=14) angaben, im Studium noch nicht mit der Beurteilung oder Analyse von Schülertexten in Berührung gekommen zu sein.

ment wählten. Instrumente oder Vorgehen, die den Schreibaufgaben und Textsorten in der Sekundarstufe I nachkommen, wurden kaum genutzt (Prozessbegleitende Schreibdiagnose $n=3$; selbst erstellte Analyseraster $n=6$; vorhandene Kriterienraster $n=4$), ebenso wie entwicklungsbezogene Instrumente (Niveaubeschreibung DaZ $n=5$). Die Begründungen für die Auswahl des Diagnosevorgehens (s. Abb. 5) machen deutlich, dass es den Probanden um eine möglichst breite Erfassung des Konstrukts von Schreibkompetenz (Variable Dimensionalität $n=12$) sowie um den Informationsgehalt bezüglich eines Entwicklungsbezugs geht ($n=8$). Eine domänenspezifische Begründung ist in der Variable Schulisches Schreiben angelegt ($n=8$), wobei in diese Kategorie textsortenspezifische Argumentationen (z.B. Beschreibungen sind gefordert im Biologieunterricht, Erzählung ist eine wichtige Textsorte in der Sekundarstufe I) sowie die Wichtigkeit von Korrektheit fallen. Ein kreuzweiser Paarvergleich zwischen den gewählten Instrumenten und den angegebenen Begründungen zeigt, dass diejenigen, für die Dimensionalität wichtig war, am häufigsten die Fehleranalyse ($n=8$) oder das Tulpenbeet ($n=7$) wählten. Die Erwartung, dass diejenigen, die ihre Auswahl an die Wichtigkeit schulischen Schreibens rückbinden, domänenspezifische Instrumente auswählen (z.B. Prozessbegleitende Schreibdiagnose oder eigene Kriterienraster), kann anhand der Daten somit nicht bestätigt werden. Probanden, die diese Begründung anführten, wählten Instrumente, die über alle Diagnoseverfahren streuen.

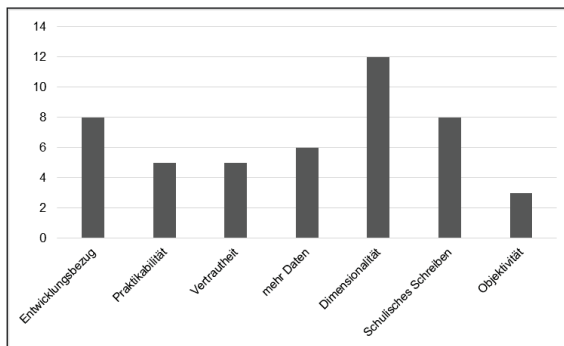


Abb. 5: Begründungen für die Auswahl der Diagnoseverfahren (N=23)

Der Blick auf den Schritt von der Diagnose hin zur Förderung soll an dieser Stelle exemplarisch anhand der Festlegung und Formulierung von Schreibförderzielen für den Förderunterricht erfolgen. Die Auswertung aller Förderpläne

der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (N=58) zeigt, dass die Studierenden Förderziele am häufigsten auf orthographischer (n=38) und morphosyntaktischer Ebene (n=33) festlegen, gefolgt von Zielen auf lexikalischer (n=26) und textueller Ebene (n=24), auf Ebene der Textmuster (n=20), der Schreibstrategien bzw. des Schreibprozesses (n=14) sowie des Text-/Aufgabenumfeldes (n=9). Damit sind die meisten Förderziele nicht domänenspezifisch ausgerichtet. Die konkreten Formulierungen der Förderziele lassen erkennen, dass die text- und schreibaufgabenbezogenen Ziele allgemein und unspezifisch formuliert sind. Auf diesen Ebenen finden sich Lernziele, wie z.B. einen Text mit eigenen Worten schreiben, Vertiefung der Schreibkompetenz, verschiedene Textsorten unterscheiden und produzieren, Aufgabenstellung oder musterhafte Vorlagen einüben. Die Ziele auf orthographischer und morphosyntaktischer Ebene können hingegen konkreter formuliert und terminologisch exakter gefasst werden (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Relativsätze). Erste Beobachtungen in den Studierendenkommentaren lassen darüber hinaus vermuten, dass die Festlegung der Förderziele ein komplexer Prozess ist, in den nicht nur die Ergebnisse aus der Diagnose einfließen, sondern in dem auch Abwägungs- und Beeinflussungsprozesse stattfinden:

Außerdem standen Klassenarbeiten an, für die sich die SuS Vorbereitung wünschten, sodass auch die Inhalte des Regelunterrichts integriert werden mussten. [...] Es gab Schwierigkeiten, die Ansprüche der jeweiligen SuS, wie zum Beispiel ihre Ausdrucksfehler zu verbessern, mit den Ansprüchen des Tutorenprogramms, also Schreibstrategien zu entwickeln, und den Ansprüchen des Lehrers, die Kinder auf die Klassenarbeit vorzubereiten in einem Förderplan zu konkretisieren. (Proband LJ3P1)

Der Studierendenkommentar zeigt, dass in der Praxis eine Reihe externer Faktoren bei der Lernzielbestimmung zum Tragen kommen, die sich auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Bereiche von Schreibkompetenz auswirken können.

Bezüglich des Diagnostizierens muss also festgehalten werden, dass wenig domänenspezifische Instrumente genutzt werden bzw. die häufige Nutzung des Tulpenbeets dann nicht funktional mit den Schreibaktivitäten der zu fördernden Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I einhergeht. Hier scheinen eher die Breite und die Zugänglichkeit des Analyseinstruments die Auswahl zu bestimmen. Auch die Begründungen sind kaum text- oder schreibaufgabenbezogen angelegt. Hinzu kommt, dass die Begründungen generell eine Inkongruenz zur Auswahl der Instrumente aufweisen. So wird die Fehleranalyse, die einen Ausschnitt von Schreibkompetenz erfassen kann, an Detailliertheit rück-

gebunden, wobei diese keinerlei textuelle Aspekte erfasst.¹³ Dies wirft die Frage auf, ob die Probanden eine möglichst vielfältige Erfassung von Schreibkompetenz mit einer sehr kleinschrittigen Analyse (dann allerdings nur eines Kompetenzbereichs) gleichsetzen, die Konstrukte der Instrumente nicht durchdringen oder kein relevanter Zusammenhang zwischen Diagnoseinstrument und tatsächlicher Schreibaufgabe hergestellt wird. Auch bei der Festlegung und Formulierung von Förderzielen bleiben textuelle und schreibaufgabenspezifische Aspekte hinter orthographischen und grammatischen zurück, wobei zu vermuten ist, dass die gewählten Instrumente Einfluss auf dieses Ergebnis haben.¹⁴ Die Schwierigkeiten bei der konkreten Benennung und Operationalisierbarkeit domänenspezifischer Schreibziele werfen zudem die Frage auf, inwiefern im Stadium der Erstdiagnose konzeptuelle Unklarheiten auf Wissensebene herrschen.

3.3 Planung und Gestaltung des Schreibförderunterrichts

Das Modell schreibförderdiagnostischen Handelns umfasst auch die Planung und Gestaltung der Schreibförderung. Inwiefern in diesem Schritt domänenspezifische Aspekte zu finden sind, wird im Folgenden anhand von Daten aus den Portfolios dargestellt. Eine Durchsicht aller Unterrichtsplanungen der Probanden (N=23) hinsichtlich domänenspezifischer Anteile ergibt, dass von (bislang)¹⁵ insgesamt 212 stattgefunden Unterrichtssitzungen 125 eindeutig textform(en)spezifische Themen behandeln (z.B. Textplanung zur Beschreibung eines Tieres/Mind-Map, Kooperative Schreibaufgabe zur Erstellung einer Charakterisierung, Textsortenwissen zur Beschreibung von Diagrammen und Schaubildern). Warum im Durchschnitt etwa jede zweite Sitzung text- und schreibaufgabenspezifische Gegenstände aufgreift, verdeutlichen die angegebenen Prinzipien bzw. Kriterien, die bei der Planung des Unterrichts und der Auswahl von Materialien angelegt wurden. Auch diese Antworten der Studierenden wurden für weitere Auswertungen einzelnen Kategorien zugeordnet. Abbildung 6 zeigt die Häufigkeitsverteilung der identifizierten Prinzipien bzw.

¹³ Dabei muss erwähnt werden, dass sich 78 % (n=18) der Studierenden (N=23) für eine Kombination verschiedener Verfahren entschieden.

¹⁴ Eine Analyse der tatsächlichen Bedarfe steht noch aus. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler keine Bedarfe auf textueller oder textmusterbezogener Ebene aufweisen. Ebenso steht eine systematische Auswertung der Begründungen für die Festlegung der Förderziele aus.

¹⁵ Der dritte Durchlauf des Tutorenprogramms unterrichtet noch bis Mitte Juli 2018.

Kriterien. Demnach übt die Passung zum Regelunterricht am häufigsten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und Materialauswahl aus (n=21).

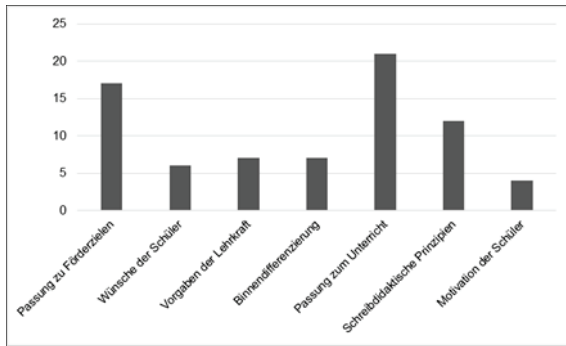


Abb. 6: Prinzipien/Kriterien bei der Planung des Schreibförderunterrichts und Auswahl von Material (N=23)

Doch auch der Rückbezug zu den formulierten Förderzielen ist für viele Probanden relevant (n=17). Daneben sind für einige Studierende weiterhin schreibdidaktische Prinzipien (z.B. Prozesshaftigkeit des Schreibens, kooperatives Schreiben) und binnendifferenzierende Überlegungen (z.B. Welche Übungen sind für alle Schüler geeignet? Wo bieten sich Differenzierungsmaßnahmen an?) sowie Wünsche und Vorgaben anderer Personenkreise in der Praxis von Bedeutung. Die Erwartung, dass die domänenspezifische Ausrichtung des Unterrichts auch mit der überwiegenden Nutzung von fertigen (schreibaufgabenspezifischen) Unterrichtsmaterialien in Verbindung stehen könnte, kann auf Grundlage der Daten nicht eindeutig bestätigt werden. So nutzen 14 von 23 Probanden bereits vorhandenes Material aus dem Internet oder dem Lehrbuch, 12 von 23 erstellten jedoch auch eigene Materialien. Auch die prozentualen Anteilsangaben der Studierenden (n=14) halten sich in dieser Hinsicht durchschnittlich die Waage (Anteil vorhandenes Material 30 %; Anteil selbst erstelltes Material 33 %).

Die Unterrichtsplanung und -gestaltung zeigt im Vergleich zur Diagnose und Lernzielbestimmung leicht häufigere Nennungen textmusterspezifischer Aspekte und damit eine gewisse Bruchstelle im schreibförderdiagnostischen Prozess. Aufgrund der häufigsten Nennung, der Passung zum Regelunterricht, schließt sich die Frage an, ob die Domänenspezifik bei der Unterrichtsplanung aus den gängigen unterrichtlichen Vorhaben übernommen wurde. Der Rückbezug auf die Förderziele bei der Unterrichtsplanung erscheint ungeklärt – sind

doch die genannten Schreibziele überwiegend nicht domänenspezifisch ausgerichtet. Mögliche Erklärungen lassen sich in der sozialen Erwünschtheit der Antworten bzw. Diskrepanz zwischen dem, was man sagt und dem, was man tut, im Sinne eines Lippenbekenntnisses vermuten. Eine Überprüfung des Grades der Übereinstimmung zwischen Förderzielen und den Inhalten der Unterrichtsstunden sowie der genutzten Unterrichtsmaterialien steht noch aus. Diese könnten weitere Erklärungen liefern.

3.4 Entwicklungsperspektive

Inwiefern sich Entwicklungen hinsichtlich des domänenspezifischen Handelns in Bezug auf Diagnose und Förderung im Laufe des Tutorenprogramms zeigen, kann an dieser Stelle lediglich durch einen punktuellen Blick in die Daten der Prä-/Post-Erhebungen erfolgen. Zum einen stehen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht alle Daten zur Verfügung (z.B. Portfolios mit Entwicklungsbezug aus dem aktuellen Durchlauf), zum anderen wurde noch keine systematische Auswertung der vorhandenen Daten vorgenommen. In Bezug zu den Ergebnissen der Frage nach dem Wissen und Können, das die Probanden mitbringen, fokussieren sich die folgenden Darstellungen ebenfalls auf die benannten Kriterien eines guten Textes sowie auf die angelegten Kriterien bei der Beispielanalyse. Ein Vergleich zwischen den erhobenen Daten vor und zum Ende des Tutorenprogramms soll überprüfen, ob sich die Kriterien für eine Textanalyse um text- und aufgabenspezifische Aspekte erweitern und sich die beobachtete Lücke zwischen Wissen und Können verkleinert.

Es zeigt sich, dass sich die Kriterien dessen, was einen guten Schülertext auszeichnet, im Laufe des Tutorenprogramms verändern (N=13):¹⁶ So werden textuelle Kriterien am Ende des Programms um 38% häufiger genannt, die lexikalischen Aspekte nehmen um 100% zu, der morphosyntaktische Bereich verliert an Bedeutung (-37%), orthographische Aspekte werden leicht häufiger benannt (13%), textmusterbezogene Aspekte werden wichtiger (33%), und hinsichtlich der Bedeutung des Text-/Aufgabenumfeldes zeigt sich keine Veränderung. Abbildung 6 zeigt die angelegten Kriterien bei der Analyse des Beispieltextes im Prä-/Post-Vergleich. Orthographische und morphosyntaktische Kriterien nehmen demnach ab, lexikalische und textmusterbezogene Kriterien werden häufiger angelegt. Die deutlichste Veränderung ist dabei hinsichtlich

¹⁶ Vergleich mit den Prä-Daten.

der textuellen Ebene zu beobachten. Die Benennung von Kriterien, die das Text-/Aufgabenumfeld betreffen, bleibt auch bei der Beispielanalyse stabil.

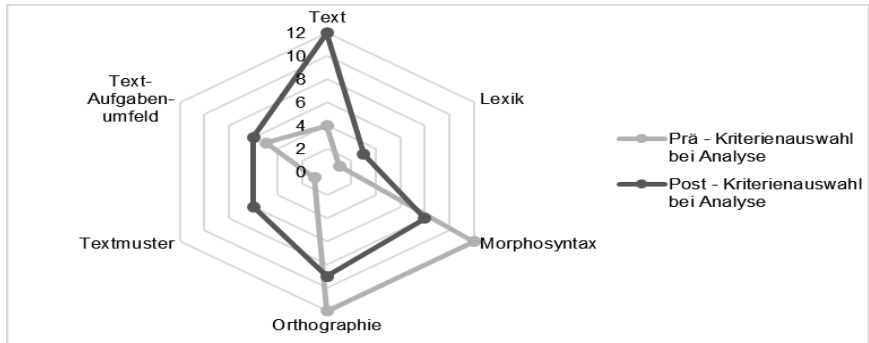


Abb. 7: Angelegte Kriterien bei der Beispielanalyse im Prä-/Post-Vergleich (N=13)

Erste Einsichten in die Studierendenkommentare zeigen, dass auch die Benennung bzw. Operationalisierung der domänenspezifischen Aspekte bei der Analyse konkreter ausformuliert wird (z.B. Ziel des Textes erreicht/ Zusammenfassung, Textkohärenz, Struktur/Merkmale einer Beschreibung erfüllt, textsortenspezifisches Wissen angewendet). Der folgende Kommentar eines Probanden (s. Abb. 8) zeigt darüber hinaus eine Tendenz zur Schließung der Lücke zwischen Wissen und Können. So entsprechen die angelegten Kriterien bei der Textanalyse in der Post-Erhebung den benannten Kriterien eines guten Schülertextes, während in der Prä-Erhebung Aspekte auf theoretischer Ebene benannt werden, die dann in der Anwendung nicht mehr zum Tragen kommen (Struktur und Aufgabenstellung). Ob sich diese Entwicklung auch bei anderen Probanden zeigt, gilt es noch zu überprüfen.

	Kriterien guter Texte	Kriterienauswahl bei Analyse
Prä-Erhebung	Lässt sich leicht lesen/Struktur; Grammatikalisch richtig; Abwechslungsreicher Wortschatz und Satzbau; Aufgabenstellung	Deutsche Rechtschreibung; Grammatikalische Richtigkeit; Ausdruck
Post-Erhebung	Textsorte getroffen; Kohärenz; großer und vielseitiger Wortschatz und Schreibstil; Richtige Grammatik und Rechtschreibung	Textsortenwissen, Kohärenz; Grammatik, Rechtschreibung

Abb. 8: Angelegte Kriterien bei der Beispielanalyse im Prä-/Post-Vergleich (Proband DF3NT)

Die Interpretation der Daten zur Frage der Entwicklung schreibförderdiagnostischer Kompetenzen im Rahmen des Tutorenprogramms muss generell mit Einschränkungen erfolgen (u.a. aufgrund von Einflüssen, die nicht auf das Tutorenprogramm zurückzuführen sind, sozialer Erwünschtheit der Antworten oder Gruppeneffekten in den drei Durchläufen des Tutorenprogramms). Dies gilt auch für den Untersuchungsschwerpunkt einer möglichen domänenspezifischen Entwicklung von Diagnose und Förderung. Vor dem Hintergrund einer noch nicht möglichen systematischen Auswertung und der aufgeführten Einschränkungen der Daten lassen sich an dieser Stelle nur vorsichtig Tendenzen aufzeigen: Am Ende des Tutorenprogramms scheinen text- und aufgabenspezifische Aspekte hinsichtlich der diagnostischen Annahmen und des Vorgehens mehr Berücksichtigung zu finden, wobei an mancher Stelle auch mehr Sicherheit in der Kategorisierung und Benennung i.S. der Nutzung fachlicher Terminologie zu beobachten ist. Darüber hinaus ist eine stärkere Annäherung von Analysekriterien auf theoretischer und anwendungsbezogener Ebene aufgrund erster Einblicke zu vermuten. Inwiefern sich die Analyse der Probanden den Expertenurteilen im Verlauf des Programms annähert, ist noch zu untersuchen. Ebenso stehen Analysen des weiteren förderdiagnostischen Handelns (z.B. Empfehlungen für Förderung und Fördermaßnahmen) aus, auch um diese in Relation zu den bisherigen Überlegungen zu setzen.

4 Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Analysen zur Bestimmung domänenspezifischer Anteile in den schreibförderdiagnostischen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Rahmen des Projektes skizzieren folgendes Bild: Bei der Auswahl eines funktionalen und schreibaufgabenrelevanten Diagnosevorgehens fokussiert die Mehrheit der Studierenden auf wenig domänenspezifische Instrumente, sondern eher auf solche, die eine relativ breite Analyse von Schreibkompetenz versprechen und leicht verfügbar sind. Die Domänenspezifik spielt als Begründung für die Auswahl eine untergeordnete Rolle. Damit kongruiert das Diagnosevorgehen im Tutorenprogramm nicht mit dem, was die Studierenden eigentlich selbst unter einem guten Text verstehen und an Vorwissen mitbringen. Die Festlegung schreibspezifischer Lernziele weist in geringem Umfang Anteile domänenspezifischer Aspekte auf, wobei sich deutliche Unsicherheiten in der begrifflichen und terminologischen Fassung textueller und textmusterbezogener Aspekte zeigen. Orthographische und grammatische Erscheinungen können

genauer und sicherer angesteuert werden. Im Rahmen der Planung und Gestaltung der Schreibförderung erhält die Domänenspezifik leichten Aufschwung. In den einzelnen Unterrichtsstunden finden sich textmuster- und schreibaufgabenbezogene Themen, die aber nicht allein organisch aus den Diagnoseergebnissen und den Förderzielen hervorgehen. Der Prä-/Post-Vergleich lässt vermuten, dass bei der Diagnose mehr Sicherheit in der Betrachtung sowie konzeptuellen und begrifflichen Fassung textmusterbezogener (aber insbesondere textueller) Aspekte angesteuert werden kann.

Der Grad an Text- und Schreibaufgabenbezug ist somit je nach Schritt unterschiedlich stark ausgeprägt und bei der Förderung am stärksten zu beobachten. Hierfür sind u.E. mehrere Gründe denkbar: Zum einen scheint der steigende Ausprägungsgrad der Domänenspezifik mit den konkreten Erfordernissen und Vorgaben des Regelunterrichts assoziiert, dessen fachliche Bedürfnisse durchaus textbezogen sind; zum anderen ist er verknüpft mit der aktuellen Diagnose- und Materiallandschaft, d.h. dem, was den Studierenden an „Werkzeug“ für das förderdiagnostische Handeln zur Verfügung steht. Während es zur Förderung immer mehr Vorschläge zum textmusterspezifischen Schreiben in den Fächern gibt, sind Diagnoseinstrumente, die verschiedene relevante text- oder schreibaufgabenspezifische Konstrukte bedienen können, rar.

Die dargestellten Daten und Zwischenergebnisse sind vor dem Hintergrund der Gesamtintention des Projektes zu betrachten, in dem es um eine vorzuschlagende Beschreibung erforderlicher Kompetenzen, die Identifizierung von schwierigen Stellen sowie beeinflussender Faktoren im schreibförderdiagnostischen Prozess und damit vorrangig um hypothesengenerierende Forschung geht. Vor dem Hintergrund der insgesamt geringen Repräsentativität der Stichprobe wird daher keine abgesicherte Darstellung von Ergebnissen beansprucht. Hinzu kommt bei der Interpretation der Daten, dass einzelne Antworten der Studierenden durch das geprägt sind, was im Rahmen der Projekt-Schulungen vorgestellt wurde und unter Umständen Einfluss auf die soziale Erwünschtheit der Antworten ausübt.

Gleichwohl lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt einige vorsichtige Schlüsse für eine stärkere Implementation von Fragen der Diagnose und Förderung des Schreibens von Texten in allen Fächern der Lehrerbildung ziehen. Grundlage ist die Frage, was Lehrkräfte gebrauchen könnten: So scheint als Erstes eine verstärkte Reflexion über und Rückmeldung zu potenziellen Bruchstellen wichtig, um die „Geradlinigkeit“ zwischen Diagnose und Förderung anzusteuern und zu problematisieren. Zum einen handelt es sich um beobachtete Brüche im Prozess, zum anderen aber auch um Brüche zwischen Wissen und Können, die

es von den Studierenden zu bemerken und daraufhin durch Strategien zu reduzieren gilt. Die Daten zeigen, dass der Wissensebene eine große Bedeutung zukommt, wenn es um den Grad der domänenspezifischen Ausprägung bei Diagnose und Förderung geht und diese essentiell für erfolgreiches Handeln ist (Konzeptualisierung und Operationalisierung von text- und textmusterbezogenen Aspekten von Schreibkompetenz). Sie sollte in der Ausbildung verstärkt Beachtung finden, um eine dysfunktionale Auswahl von Diagnoseinstrumenten, inadäquate Kriterien bei der Analyse, Formulierungen unspezifischer Schreibziele etc. zu vermeiden. In diesem Zusammenhang ist auch die stärkere Thematisierung von Schreibaktivitäten und -aufgaben in den einzelnen Fächern unerlässlich, ebenso wie die mit ihnen verbundenen Konstrukte und ihre Operationalisierung (und letztlich auch zu diagnostizierende Lernziele). Der Aufbau eines solchen systematischen Wissens scheint dabei nicht wie bislang ausschließlich von der Diagnose zur Förderung, sondern auch von der Förderung zur Diagnose vielversprechend. Hier ließe sich im Vermittlungsprozess nämlich auch da ansetzen, wo bereits konkrete schreibbezogene Lernzielformulierungen, erstes Material und Operationalisierungsbeispiele vorliegen. Davon ausgehend wäre zu überlegen, wie Kriterienraster oder Aufgaben zur Erfassung jener Schreibkompetenzen aussehen müssten, ebenso wie ein passender Einsatz und eine Adaption. Auf diese Weise könnten best-practice-Beispiele aus dem Fachunterricht und die sich differenzierende Ausbildung diagnostischen und planerischen Wissens näher zusammenrücken und sich gegenseitig positiv beeinflussen.

Als weiteres Zwischenfazit sei der Praxisbezug hervorgehoben. Gelegenheiten zur Anwendung und Übung domänenspezifischer Diagnose und Förderung, sei es durch Fallanalysen oder im Unterrichtskontext, sind unabdingbar. Erst in diesem Zusammenhang werden Mechanismen und Unstimmigkeiten (z.B. Mehrwert von diagnostischen Ergebnissen, Ableitung von Förderzielen aus verschiedenen Informationen) sichtbar und als Lerngelegenheit erfahrbar. Dass sich dieser Weg lohnt, zeigen die ersten Beobachtungen zur Entwicklung der Studierenden. Somit sind auch Aktivitäten und Strategien zu vermitteln, die immer wieder herangezogen werden können, um das eigene schreibförderdiagnostische Handeln zu hinterfragen und zu steuern.

Was Lehrkräfte aller Fächer für eine domänenspezifische Diagnose und Förderung brauchen ist – kurzum – anspruchsvoll. Die hohen Anforderungen sind überdies noch nicht ausreichend spezifisch formuliert und sequenziert; somit sind Lehrkräfte bislang noch sehr auf sich gestellt. Hier besteht deutlicher Bedarf sowohl an der Aufarbeitung der (schreibbezogenen) Themen/Aufgaben

wie an didaktischen Hilfestellungen und Angeboten von Seiten der Sprach- und Fachdidaktiken. Erste Orientierungspunkte hinsichtlich der Frage, wo der Schuh am meisten drückt oder welche Ausbildungsziele am ehesten den Bedarf in der Praxis treffen, können reflexive Zugänge zu förderdiagnostischen Wissens- und Könnensbeständen von Lehrkräften eröffnen. Hierzu erweisen sich Portfolios wie das in diesem Projekt verwendete – auch unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen – durch das prozessorientierte und kleinschrittige Vorgehen als günstig für detaillierte Einblicke in den förderdiagnostischen Prozess der Studierenden. Erste Ansätze für mögliche in die Lehrerbildung zu implementierende Maßnahmen lassen sich so erkennen.

Literatur

- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 63–84). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 157–160.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2011). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein* (S. 201–219). Berlin: Lit Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baurmann, J. (2017). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen*. Seelze: Kallmeyer.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos et al. (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Beese, M. & Roll, H. (2015). Textsorten im Fach - zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsöy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 51–72). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 122–126). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB. Verfügbar unter URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-nerlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/handbuch-unterricht.pdf>, [02.08.2018].

- 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. Band 1* (S. 335–350). Münster: Waxmann.
- Brauer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben, 1*, 1–6. Verfügbar unter URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/brauer_schindler_schreibaufgaben.pdf, [19.03.2018].
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *Leseforum.ch*, 11–18. Verfügbar unter URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [19.03.2018].
- Feilke, H. (2015). Text und Lernen - Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmölder-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47–72). Münster/New York: Waxmann.
- Fischbach, J., Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2015). Akademische Textkompetenzen modellieren – Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von SchülerInnen-texten. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzen an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 129–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: De Gruyter.
- Grießhaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berning, N. Keßler & H. Koch (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (S. 306–333). Berlin: LIT.
- Haberzettl, S. (2015). Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen – Konzepte – Desiderate*. (S. 47–69). Berlin: De Gruyter.
- Hansmann, W., Dirks, U. & Baumbach, H. (Hrsg.) (2013). *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung*. Marburg: Tectum.
- Harding, L. & Kremmel, B. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. In D. Tsagari & J. Banjeree (Hrsg.), *Handbook of Second Language Assessment* (S. 413–426). Boston/Berlin: De Gruyter.

- Hartung, O. (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Feldstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 335–352). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Model. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (3), 609–629.
- Jakobs, E. M. (2008). Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 151–166). Tübingen: Narr.
- Jeuk, S. & Schmid-Barkow, I. (Hrsg.) (2009). *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10–13.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf>, [01.08.2018].
- Koch-Priewe, B., Pineker A, Leonhard T, Störtländer JC. (Hrsg.) (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, U. (2015). Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 4, 133–141.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54, 2–9.
- Michalak, M. (2014). Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich. In U. Bredel, I. Ezhova-Heer & S. Schlickau (Hrsg.), *Zur Sprache.kom, Materialien DaF*, 89, 301–324.
- Oleschko, S. & Schmitz, A. (2016). Sprachliches Handeln von Lernenden im Sachfachunterricht. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. (Fachdidaktische Forschung Bd. 10, S. 219–230). Münster: Waxmann.

- Peltzer-Karpf, A. et al. (2006). *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien.
- Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Peschel, C. (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 99–117). Weinheim: Beltz.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Reihe DaZ-Forschung (DAZ-FOR)*, 5. Berlin: De Gruyter.
- Petersen, I. (2017). Schreiben im Fachunterricht. Mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 99–125). Berlin: De Gruyter.
- Roll, H., Gürsoy, E. & Boubakri, C. (2016). Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht*, 6, 57–67.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A.K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 3, (30), 309–327.
- Schmitz, A. & Oleschko, S. (2016). Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht. Empirische Befunde zur Rezeption und Produktion von Texten aus gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Rotter, D. (2015). Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 72–97). Münster: Waxmann.
- Schrader, F. W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 154–165.

- Steinhoff, T. (2017). Epistemisches Schreiben. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 80–83). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Sturm, A. (2016). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. *Leseräume*, 3, 115–132. Verfügbar unter URL: http://leseräume.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-sturm_115-132.pdf, [19.03.2018].
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen. *Leseforum*, 1, 1–19. Verfügbar unter URL: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf [19.03.2018]
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30 (3), 403–412.
- 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). Münster: Waxmann.
- Thürmann, E. (2012). Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. *dieS-online*, Nr. 1.
- Tippelt, R. (2014). Der pädagogische und bildungspolitische Rahmen der modernen Kompetenzdebatte – Zur Differenzierung von Kompetenzkonzepten. *BAP – Journal für politische Bildung*, 3, 8–17.
- van Ophuysen, S. & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos, W. & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 203–234). Weinheim: Beltz Juventa.

Anschrift der Verfasserinnen:

PD Dr. Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Gaußstr. 20, D-42119 Wuppertal.

peschel@uni-wuppertal & mirka.mainzer@rub.de

Marion Lange

Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der MINT-Fächer auf die Konzeption eines sprachsensiblen Fachunterrichts

This article focuses on the development of language awareness in science-based education courses designed for pre-service teacher students. As language isn't just the key to gathering information but also to understanding scientific concepts, pre-service teacher education has to take account of both the general language ability and the subject-specific language use. Moreover, due to the growing linguistic heterogeneity in German classrooms, future teachers need to develop profound knowledge and skills to promote their future students' Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and scientific literacy. Against this background, different levels and meanings of language use in science lessons will be presented. As a case in point, some examples on working with diagrams by applying language-sensitive methods will be outlined.

1 Einführung

Sprachbildung in allen Fächern (u.a. Leisen, 1999, 2016; Vollmer & Thürmann, 2013) kommt aus zwei Gründen eine zentrale Bedeutung zu. Zum Einen ist sie für Schülerinnen und Schüler erforderlich, um generell am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können. Sie brauchen Sprachfähigkeiten sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich und beim Leseverstehen. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse im Bereich der jeweiligen fachlichen Kommunikationsstrukturen. Sind diese nicht bekannt, können wesentliche Informationen in Fachtexten und anderen Repräsentationsformen nicht entschlüsselt und somit fachimmanente Konzepte nicht erfasst werden. Für die naturwissenschaftlichen Fächer konnte gezeigt werden, dass die im Unterricht und in den Lehrbüchern verwendete Sprache den Schülerinnen und Schülern wie eine Fremdsprache erscheint. Daher kommt allen Lernenden die Aufgabe zu, sich dieser neuen Sprache zu stellen und sie zu erwerben (vgl. Dressler, 2010; Leisen, 2016).

Den Lehrenden der naturwissenschaftlichen Fächer hingegen fällt es oft schwer, sprachliche Probleme bei den Lernenden zu diagnostizieren und einzuordnen, auf welcher Ebene ein Verständnisproblem liegt: Handelt es sich um die allgemeine Sprachfähigkeit oder handelt es sich um mangelnde Kompetenzen auf fachlicher Ebene? Daraus resultieren Probleme in der Leistungsdiagnose und den abzuleitenden Fördermaßnahmen. Neben anderen (vgl. hierzu auch Schmöler-Ebinger, 2013) konnte MacSwan (2016) in einer Studie zeigen, dass der Blick, den Lehrende auf die Sprachfähigkeiten von Kindern werfen, zentral für die Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit und der daraus abgeleiteten Entwicklungsmöglichkeiten für diese Kinder ist. Deshalb führen fehlende Diagnostikkompetenzen im sprachlichen und fachsprachlichen Bereich zu Fehlentscheidungen bei der Leistungsbewertung und letztendlich der Schullaufbahnenempfehlung.

Um dem entgegenzuwirken, muss die sprachliche Sensibilisierung bei den Lehrkräften ansetzen. So gibt es mittlerweile thematisch einschlägige Fortbildungsangebote mit mehr oder weniger fachspezifischen Unterstützungsmaterialien, die zudem in kurze theoretische Exkurse eingebettet sind (z.B. Beese et al., 2017; Leisen, 1999, 2016). Auch der ersten Phase der Lehrerbildung kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Aufgabe zu: Sie muss die zukünftigen Lehrkräfte auf die sprachliche und kognitive Heterogenität der Lerngruppen vorbereiten. Hierzu ist es notwendig, dass sich die Studierenden u.a. in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit der Herausbildung der Bildungssprache auseinandersetzen (vgl. auch KMK, 2008, i.d.F. vom 12.10.2017). Deshalb wird in diesem Beitrag die Entwicklung des Sprachbewusstseins¹ bei Lehramtsstudierenden der Naturwissenschaften insbesondere in Seminaren der Fachdidaktik Biologie in den Blick genommen.

Ausgehend von der Bedeutung und den Ebenen der Sprache in den Naturwissenschaften und im naturwissenschaftlichen Fachunterricht wird zunächst die Arbeit mit Diagrammen näher erläutert. Im Folgenden wird exemplarisch gezeigt, wie die Sprachbewusstheit² bei Lehramtsstudierenden der Biologie in fachdidaktischen Grundlagenseminaren gefördert werden kann. Dem schließt sich

¹ Das Sprachbewusstsein wird hier als der bewusste Gebrauch der eigenen Sprache und die adressatengerechte Planung der Spracharbeit durch die Lehrkraft definiert. Dieses entspricht der von Eichler & Nold (2007, S. 65) beschriebenen Performance-Domäne der Sprachbewusstheit.

² Unter Sprachbewusstheit wird in Anlehnung an Eichler & Nold (2007, S. 63, 65) die Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache i.S. einer Sprachreflexion (als kognitive Domäne der Sprachbewusstheit) verstanden.

ein Beispiel aus einem Aufbauseminar zur Gestaltung sprachsensiblen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterrichts an, von dem sowohl die Lehramtsstudierenden als auch deren spätere Lernende profitieren können. Dieses Beispiel veranschaulicht die Berücksichtigung der dargestellten Sprachebenen im Fachunterricht wieder am Beispiel der Arbeit mit Diagrammen.

2 Bedeutung der Sprache in den Naturwissenschaften

In den Naturwissenschaften und den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern spielt Sprache auf zwei wesentlichen Ebenen eine Rolle. Die grundlegende Ebene ist die allgemeine Sprach- und Lesekompetenz, die ein generelles Verstehen von Fachtexten und das Artikulieren eigener Gedanken ermöglicht. Die zweite Ebene stellt die fachliche Kommunikationskompetenz dar, die erst durch den korrekten Gebrauch der Sprache im Fachunterricht das Beschreiben und das Verstehen naturwissenschaftlicher Konzepte ermöglicht.

2.1 Fachsprache – Alltagssprache – Unterrichtssprache – Bildungssprache

In der Literatur erfolgt häufig eine Gleichsetzung von Fachsprache und Bildungssprache (z.B. Weis, 2013). In Abgrenzung dazu soll Fachsprache hier als eine der Wissenschaftsdisziplin immanente Sprache begriffen werden. Sie wird demzufolge von Experten und Expertinnen der jeweiligen Fachwissenschaft zur Kommunikation in der Scientific Community eingesetzt (Harms & Kattmann, 2013b, S. 379). Einzelne Elemente dieser Sprache, wie bestimmte Fachbegriffe, werden im Fachunterricht eingeführt und für die Kommunikation im Fachunterricht genutzt. Dabei wird in der fachdidaktischen Literatur immer wieder diskutiert, in welchem Umfang Fachbegriffe eingesetzt werden sollten (vgl. Berck & Graf, 2010; Harms & Kattmann, 2013b; Spörhase & Köhler, 2012). Bezüglich des Begriffs ‚Bildungssprache‘ schließe ich mich hier der Begriffsbestimmung von Schmölzer-Ebinger (2013) an: „Der Begriff Bildungssprache signalisiert, dass es sich hier um eine Sprache handelt, die nicht nur in der Schule, sondern in jedem Bildungskontext von Bedeutung ist“ (S. 25). Bildungssprache wird nicht nur im Schulkontext erworben. Das Elternhaus oder auch das soziale Umfeld wirken auf den Erwerb der Bildungssprache ein. Dies kann förderlich, aber auch hinderlich für deren Entwicklung sein (vgl. MacSwan, 2016). So lässt sich Bil-

dungssprache nur allgemein festmachen, denn sie stellt ein Konstrukt der Bildungssprachen in den verschiedenen Unterrichtsfächern und der außerschulischen Sprachentwicklung dar (Vollmer & Thürmann, 2013).

Sowohl Fachsprache als auch die Bildungssprache im Fach lassen sich der CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) zuordnen (u.a. Cummins, 1979; Thürmann, 2009; Weis, 2013). Dabei nimmt Thürmann (2009) eine weitgehende Gleichsetzung von fach- und bildungssprachlicher Kompetenz im Schulkontext vor. Für ihn bezieht sich die CALP auf formale Prozesse des schulischen Lernens und Lehrens auf der Basis fachspezifischer Inhalte und Methoden. Aus seiner Sicht beschränkt sich die bildungssprachliche Kompetenz auf die Beherrschung fachspezifischer Terminologien. Diese Reduktion erscheint keinesfalls gerechtfertigt und bedarf einer Erweiterung durch die (fach-) spezifische Syntax und durch (fach-) spezifische Textsorten. Die den naturwissenschaftlichen Fächern eigenen Besonderheiten werden andernfalls nicht hinreichend berücksichtigt – wie z.B. Kreuzungsdiagramme in der Biologie verdeutlichen. Außerdem bestehen deutliche Unterschiede zwischen identischen Textsortennamen wie dem des Protokolls, das im naturwissenschaftlichen Unterricht eine andere Form und Funktion als beispielsweise im Philosophieunterricht besitzt. Vor diesem Hintergrund kann in einem Unterrichtsfach immer nur ein bestimmter Anteil an der Bildungssprache erworben werden, der im Folgenden als Bildungssprache im Fach bezeichnet wird. Sie stellt eine Schnittstelle zwischen sprachlichen Strategien und kognitiven Prozessen dar, was von besonderer Bedeutung für die universitäre Lehrerbildung ist (s. Kap. 3). Derjenige Teil, der den naturwissenschaftlichen Fächern an der Herausbildung der Bildungssprache obliegt, wird auch als Herausbildung der naturwissenschaftlichen Grundbildung oder auch „Scientific Literacy“ (u.a. Kattmann, 2010a, S. 61; 2013, S. 24) bezeichnet, welche weit über die reine Sprachebene hinausgeht (Nerdel, 2017, S. 14f.).

Es bedarf eines mehrjährigen Aufbaus von Kompetenzen im bildungssprachlichen Bereich eines Faches; dieser verläuft parallel zur kognitiv-intellektuellen Entwicklung der Lernenden (Thürmann, 2009). Trägt man dem von Thürmann beschriebenen langen Entwicklungsprozess der Bildungssprache (ebd.) Rechnung, sollte es einen stufenartigen Aufbau der Bildungssprache in den unterschiedlichen Klassenstufen und Fächern geben (vgl. Kattmann, 2010a, S. 61f.), der durch die Lehrenden initiiert und gefördert werden muss. Die Sprache, die im jeweiligen Unterrichtsfach in den jeweiligen Klassenstufen dominant ist, lässt sich als Unterrichtssprache (vgl. Leisen, 2016) bezeichnen. Sie beinhaltet Fachtermini, fachspezifische Syntax und fachspezifische Textsorten auf dem jeweiligen sprachlichen und kognitiven Niveau der Lernenden. An und mit ihr wird

permanent gearbeitet. Dies kann, je nach Sprachsensibilität der Lehrkraft und Sprachheterogenität der Lerngruppe, stark differieren, da zusätzlich sowohl Lernende als auch Lehrende ihre individuelle Alltagssprache mit in den Unterricht einbringen. In Fachtexten und durch die Lehrkräfte wird häufig Alltagssprache eingesetzt (Leisen, 2016, S. 46), um Sachverhalte beispielhaft zu erläutern, was lobenswert ist, da es die Anschaulichkeit eines Inhalts steigern kann, indem z.B. Vergleiche aus dem Alltag herangezogen werden. Allerdings kommt es beispielsweise in der Biologie häufig zu Personifizierungen wie „das Auge sieht“ oder „die Natur als Erfinder“ (Harms & Kattmann, 2013a), die dem Fachgegenstand nicht gerecht werden. Weiterhin kann mangelndes Sprachbewusstsein der Lehrenden dazu führen, dass sich finale Ausdrucksweisen in Erklärungen einschleichen, die fachwissenschaftlich unhaltbar sind. So werden teleologische Formulierungen – „ein Organismus besitzt bestimmte Strukturen, damit (um), ...“ – anstelle von fachwissenschaftlich korrekten teleonomischen Aussagen – „ein Organismus besitzt bestimmte Strukturen, sodass (daher, deshalb) ...“ – verwandt (a.a.O., S. 384). Sowohl Personifizierungen als auch finale Ausdrucksweisen können bei Lernenden zu Fehlvorstellungen auf fachlicher Ebene führen.

Generell gehört die Alltagssprache in den Bereich der BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). Diese stellen nach Thürmann (2009) eine kognitiv triviale Form der Kommunikation dar, da sie Redundanzen aufweisen und kaum Fachbegriffe enthalten. BICS beziehen sich auf die alltägliche Kommunikation und dienen der sozialen Interaktion. Durch den häufigen Gebrauch sind sie relativ schnell erwerbbar. In Abbildung 1 wird die Unterrichtssprache in den Kontext von BICS und CALP eingeordnet.



Abb. 1: Unterrichtssprache als Bindeglied zwischen BICS und CALP

Unterrichtssprache erfüllt demnach eine Mittlerfunktion zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Die Entwicklung der unterrichtssprachlichen Kompetenzen hin zur Bildungssprache im Fach, kann nur in Einheit mit der fachlichen Kompetenzentwicklung gesehen werden (vgl. Beese et al., 2017). Beide bedingen einander und ermöglichen letztendlich die Herausbildung der naturwissenschaftlichen Grundbildung.

2.2 Repräsentationsformen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Diagramme

In der Literatur werden die Begriffe Repräsentationsformen (Uhlig et al., 1962), Repräsentationen (Nitz et al., 2012; Ziepprecht et al., 2017), Darstellungsformen (Leisen, 1999; Lachmayer, 2008) oder auch manchmal Unterrichtsmedien (Kattmann, 2010b) synonym verwendet. Laut Ziepprecht et al. (2017) handelt es sich dabei immer um die „medialen, repräsentationsbezogenen Präferenzen“ (S. 24).

Zu den Repräsentationsformen im naturwissenschaftlichen Unterricht gehören generell Originale (Stoffproben, Lebewesen), Experimente, die auch Handlungen einschließen, Abbildungen oder Teile eines Originals (Zeichnungen, Fotografien, Film- oder Audiosequenzen, Präparate, Abgüsse, Nachbildungen), Modelle, Texte und Symbole bzw. Gleichungen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Repräsentationsformen verlangt jeweils unterschiedliche kognitive und sprachliche Fähigkeiten (vgl. Nitz et al., 2012; Ziepprecht et al., 2017). Naturwissenschaftliche Konzepte werden in Schulbüchern häufig durch Text-Bild-Kombinationen veranschaulicht, die den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereiten (Lachmayer et al., 2007). Daher ist es Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden zu befähigen, Informationen aus verschiedenen Repräsentationsformen zu entnehmen und diese dann zur Lösung von Problemen in Beziehung zu setzen. Das schließt die Auseinandersetzung mit fachimmanenten Konventionen ein, die insbesondere im Umgang mit Diagrammen zahlreich sind.

Da „Diagramme keine sichtbare Ähnlichkeit mit dem dargestellten Sachverhalt“ haben, lassen sie sich den depiktionalen Repräsentationen zuordnen (Lachmayer et al., 2007, S. 146). Im textlinguistischen Kontext werden sie auch als diskontinuierliche Textsorten (u.a. Beese et al., 2017) bezeichnet.

Aus fachdidaktischer Perspektive gehören Diagramme zu den bildlichen Modellen (vgl. z.B. Kattmann, 2013, S. 360; Nerdel, 2017, S. 133). Werden sie den Lernenden vorgelegt, dienen sie der Informationsentnahme. Die kognitiven Handlungen, die die Lernenden vollziehen müssen, bestehen im Wesentlichen

aus dem Beschreiben und dem Interpretieren des Diagramms (Kompetenzbereich: Kommunikation). Nach Upmeyer zu Belzen & Krüger (2010) steht im naturwissenschaftlichen Unterricht „der deskriptive Aspekt von Modellen als Medien für die Anschauung“ im Vordergrund (S. 47). Für die Arbeit mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht erweitert sich dies um eine konstruktive Komponente. Denn werden den Lernenden Daten präsentiert (Tabelle/Text) oder gewinnen die Lernenden die Daten durch das Experimentieren, stellt das Konstruieren eines Diagramms die kognitive Handlung (Kompetenzbereich: Erkenntnisgewinnung) dar. Letzterem schließt sich meist die Interpretation an. Lachmayer et al. (2007) entwickeln ein Strukturmodell, das die Stufung der Fähigkeiten, die Lernende beim Diagrammgebrauch benötigen, veranschaulicht (S. 156). Der Umgang mit Diagrammen wird als eine „Kulturtechnik“ verstanden, die es zu erlernen gilt (a.a.O., S. 146). Dies bezieht auch Vorkenntnisse zu Diagrammtypen und Konventionen zum Aufbau von Diagrammen (hier im Besonderen Liniendiagramme; Anm. d. Verf.) mit ein (a.a.O., S. 148). Bisher gibt es umfangreiche Zusammenstellungen von Schwierigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit Diagrammen (Lachmayer et al. 2007; Kattmann 2010b, 2013; Nerdel, 2017), die die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich deutlich machen.

2.3 Diagramme im Kontext der Kompetenzentwicklung in den naturwissenschaftlichen Fächern

Da die Aufgabe aller naturwissenschaftlichen Fächer die Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung bei den Lernenden ist, wurde bei der Erarbeitung der ‚Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss‘ für die Fächer Biologie, Chemie und Physik eine „Vereinheitlichung der Kompetenzorientierung“ vorgenommen (KMK, 2005a, S. 12; 2005b, S. 12; 2005c, S. 12). Obwohl die Arbeit mit Diagrammen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht nicht wegzudenken ist, wird sie für die fachlichen Kompetenzbereiche nicht explizit aufgeführt. Allerdings lässt sich die Arbeit mit Diagrammen konkreten fachlichen Kompetenzbereichen zuordnen. Die Tabellen 1 (KMK, 2005a, S. 7), 2 (KMK, 2005c, S. 7) und 3 (KMK, 2005b, S. 7) zeigen die vier fachlichen Kompetenzbereiche der naturwissenschaftlichen Fächer und die jeweils formulierten Kompetenzen.

Kompetenzbereiche des Faches Biologie	
Fachwissen	Lebewesen, biologische Phänomene, Begriffe, Prinzipien, Fakten kennen und den Basiskonzepten zuordnen
Erkenntnisgewinnung	Beobachten, Vergleichen, Experimentieren, Modelle nutzen und Arbeitstechniken anwenden
Kommunikation	Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen
Bewertung	Biologische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten

Kompetenzbereiche im Fach Physik	
Fachwissen	Physikalische Phänomene, Begriffe, Prinzipien, Fakten, Gesetzmäßigkeiten kennen und Basiskonzepten zuordnen
Erkenntnisgewinnung	Experimentelle und andere Untersuchungsmethoden sowie Modelle nutzen
Kommunikation	Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen
Bewertung	Physikalische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten

Kompetenzbereiche im Fach Chemie	
Fachwissen	Chemische Phänomene, Begriffe, Gesetzmäßigkeiten kennen und Basiskonzepten zuordnen
Erkenntnisgewinnung	Experimentelle und andere Untersuchungsmethoden sowie Modelle nutzen
Kommunikation	Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen
Bewertung	Chemische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten

Tab. 1-3: Fachliche Kompetenzbereiche Naturwissenschaften

Aus den Tabellen ist ersichtlich, dass die aufgeführten Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen Erkenntnisgewinnung und Kommunikation für alle drei naturwissenschaftlichen Fächer im Wesentlichen identisch sind. Hier geht es um Kompetenzen, die allen drei Naturwissenschaften immanent sind. Diesen zwei Kompetenzbereichen lässt sich auch die Arbeit mit Diagrammen zuordnen. Im Bereich der Erkenntnisgewinnung wird die Nutzung von Modellen aufgeführt. Da Diagramme den bildlichen Modellen zuzuordnen sind, beinhaltet die Nutzung von Modellen hier sowohl das Interpretieren als auch das Konstruieren von Diagrammen. In den jeweiligen Bildungsstandards der drei Fächer zum Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung erfolgt keine Konkretisierung in Bezug auf die Arbeit mit Diagrammen.

Diagramme besitzen immer einen hohen Informationsgehalt und sind typisch für die Darstellung erhobener Daten. Sie stellen eine häufig verwendete Informationsquelle für die Lernenden dar (Lachmayer et al., 2007). Deshalb lässt sich die Arbeit mit Diagrammen, und hier vor allem das Interpretieren von Diagrammen, zudem im Kompetenzbereich Kommunikation verorten. Lediglich für die Bildungsstandards im Fach Biologie – K 10: Die Schülerinnen und Schüler wenden idealtypische Darstellungen, Schemazeichnungen, Diagramme und Symbolsprache auf komplexe Sachverhalte an – werden Diagramme explizit erwähnt (KMK, 2005a, S. 15), obwohl sie in den anderen beiden naturwissenschaftlichen Fächern eine ebenso große Rolle spielen. Mit Blick auf die Bildungsstandards ergibt sich somit für angehende Lehrkräfte der naturwissenschaftlichen Fächer das folgende Problem: Wenn sie nicht mit der fachdidaktischen Begrifflichkeit und der fachdidaktischen Einordnung von Diagrammen in Bezug auf den Schulkontext vertraut sind, werden sie die Bedeutung der Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Arbeit mit Diagrammen (Interpretation und Konstruktion) nicht erfassen und in ihrem (Anfangs-) Unterricht nicht berücksichtigen können. Von Kotzebue & Nerdel (2015) stellen allerdings fest, dass „der Umgang mit instruktionalen Bildern (auch in Kombination mit Text) bisher kein Thema der Lehrerausbildung und -weiterbildung ist“ (S. 690).

3 Fachdidaktische Biologielehrerbildung

Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildungsanteile der universitären Lehrerbildung müssen die Studierenden mit den wesentlichen fachdidaktischen und

sprachlichen Grundlagen des Fachs, sowie deren Berücksichtigung im unterrichtlichen Kontext vertraut gemacht werden. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein spielt hier eine zentrale Rolle.

3.1 Standards für die universitäre Phase der Lehrerbildung

Die Bedeutung der universitären Phase der Lehrerbildung über die rein fachwissenschaftliche Ausbildung Lehramtsstudierender hinaus wird zunehmend erkannt (vgl. von Kotzebue & Nerdel, 2015, S. 707f.), auch und gerade von politischen Verantwortungsträgern. Letzteres bezieht sich in erster Linie auf die Formulierung von Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004). Für die Fachdidaktiken bemängeln Tenorth & Terhart (2004) das Fehlen solcher Standards. Sie sehen dies als wesentliche Aufgabe für die Zukunft (a.a.O., S. 185). Zumindes wurde in den ‚Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung‘ (KMK, 2008 i.d.F. von 2017) der Umgang mit Heterogenität im Biologieunterricht (a.a.O., S. 23), im Chemieunterricht (a.a.O., S. 25) und im Physikunterricht (a.a.O., S. 51) zusätzlich aufgenommen, was die sprachliche Heterogenität miteinschließt.

Von Kotzebue & Nerdel (2015) beklagen allerdings, dass für die Entwicklung des fachspezifischen Professionswissens von angehenden Lehrkräften „das Wissen über fachlich relevante Repräsentationen, i. e. der Umgang mit naturwissenschaftlicher Fachsprache und Diagrammen sowie ihre methodische Einbindung bei der Gestaltung von Unterricht“ kaum untersucht sind (S. 689). Damit wurde erkannt, dass die erste Phase der Lehrerbildung sich nicht auf das Vermitteln rein theoretischer Konzepte beschränken darf, sondern dass den Lehramtsstudierenden schon in der ersten Phase ihres Studiums praxisrelevante Zugänge ermöglicht und Ansätze für die spätere Tätigkeit aufgezeigt werden müssen.

3.2 Entwicklung der Sprachbewusstheit Lehramtsstudierender

Um die Sprachbewusstheit der Studierenden zu fördern, sollte, wie Dressler (2010) fordert, eine „Didaktik des Perspektivenwechsels“ implementiert werden (S. 18). Für ihn geht die Entwicklung fachlicher Kompetenzen und fachsprachlicher Kompetenzen Hand in Hand. So lässt sich seiner Ansicht nach „der semantische Darstellungsgehalt eines Lerngegenstandes [...] nicht von der perspektivischen Darstellungsgestalt [...], in der er kommuniziert wird“, trennen (a.a.O.,

S. 19). Aus diesem Grund müssen fachdidaktische Lehrveranstaltungen ein Spannungsverhältnis „zwischen interner Partizipantenperspektive und externer Beobachtungsperspektive“ inszenieren (a.a.O., S. 18). Das heißt in fachdidaktischen Grundlagenseminaren steht die Verwendung von Fachsprache der Studierenden ebenso im Mittelpunkt wie der thematisierte fachwissenschaftliche Kontext. Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern und ihre sprachlichen Äußerungen werden an Fallbeispielen analysiert. Dressler bemüht die Metapher des „Sprachspiels“, welches man nur verstehe, wenn man selbst mitspielt (a.a.O., S. 21). So lassen sich in den Lehrveranstaltungen Einstiegssequenzen gestalten, die die Studierenden auf das Thema einstimmen, sie zugleich aber zu Teilnehmenden machen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Zu Beginn einer Seminar-sitzung, in der es um erkenntnistheoretische Aspekte naturwissenschaftlichen Unterrichts gehen soll, werden den Studierenden die folgenden fünf Sätze ausgeteilt:

1. Die Giraffen besitzen lange Hälse, um an die Blätter in hohen Bäumen zu gelangen.
2. Weil Giraffen lange Hälse besitzen, gelangen sie an die Blätter in hohen Bäumen.
3. Die Giraffen besitzen lange Hälse, damit sie an die Blätter in hohen Bäumen gelangen.
4. Giraffen besitzen lange Hälse, dadurch gelangen sie an die Blätter in hohen Bäumen.
5. Giraffen besitzen lange Hälse, so dass sie an die Blätter in hohen Bäumen gelangen.

Die Aufgabenstellung hierzu lautet: Entscheiden Sie in der Gruppe, ob es sich in den vorliegenden Sätzen um teleologische oder teleonomische Formulierungen handelt. Begründen Sie Ihre Festlegungen schlüssig.

Die Studierenden müssen zunächst die Begriffe teleologisch und teleonomisch (vgl. Kap. 2.1) klären, um eine Entscheidung treffen zu können. Werden die Begründungen auf der rein fachlichen Ebene gegeben, muss die sprachliche Ebene in der anschließenden Auswertung angesprochen werden. Als zunächst Teilhabende, dann aber auch als Beobachtende, werden die Studierenden auf die Notwendigkeit des korrekten Gebrauchs von Konjunktionen gelenkt. Nur dieser ermöglicht die fachlich richtige Darstellung des evolutionären Konzepts. Durch diese relativ kleine Übung lässt sich gezielt die Sprachbewusstheit in Bezug auf die eigene Unterrichtssprache (L) erhöhen und der Einfluss der Alltagssprache auf die Entwicklung der Bildungssprache im Fach verdeutlichen.

Weiterhin bieten sich die Erarbeitung und das Halten eines kurzen Lehrervortrags an. Bei dessen Erarbeitung müssen die Studierenden sowohl die didaktische Reduktion der Fachinhalte als auch die (fach-) sprachliche Umsetzung fokussieren. Dieser Vortrag kann dann in Kleingruppen gehalten und mittels Video aufgezeichnet werden, so dass eine seminaristische Auswertung, aber auch eine individuelle Reflexion durch die jeweiligen Vortragenden möglich werden. Nach Spieler (2006) finden bei derartigen Gestaltungen von Lernumgebungen für Studierende ein „situiertes Lernen in einer sozialen Umwelt, erfahrungsorientiertes Lernen, Lernen in wechselnden Kontexten und problemorientiertes Lernen zwischen Konstruktion und Instruktion“ statt (S. 497). Abbildung 2 verdeutlicht ein generelles Ziel fachdidaktischer Lehrveranstaltungen, die zunächst vor allem die fachliche Sprachbewusstheit erhöhen sollen.



Abb. 2: Einfluss der Alltagssprache auf die Unterrichtssprache von Lehrkräften (L) und Schüler/innen (S)

Die Studierenden reflektieren ihre eigene Sprache und die ihrer Mitstudierenden in Bezug auf den Einfluss der Alltagssprache und den adressatengerechten und fachlich korrekten Gebrauch ihrer Unterrichtssprache. Sie nehmen sich dabei als Sprachvorbild wahr und reflektieren den eigenen Standard, den sie zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben. Hieraus leiten sie (fach-)sprachliche Entwicklungsfelder für den weiteren Studienverlauf ab.

3.3 Sprachsensibilisierung Studierender in fachdidaktischen Seminaren – das Beispiel ‚Diagramme im Biologieunterricht‘

In einem Aufbauseminar werden dann die grundlegenden fachdidaktischen Konzepte, hier zum Beispiel im Zusammenhang mit der Arbeit mit Diagrammen, aufgegriffen. Dazu gehören die Kenntnisse zu Diagrammtypen, zur Interpretation und Konstruktion von Diagrammen und vor allem zu den Schwierigkeiten, die Lernende bei der Arbeit mit Diagrammen zeigen. Indem an konkreten Beispielen für den naturwissenschaftlichen Unterricht gearbeitet wird, bleibt die Auseinandersetzung mit der Thematik nicht an der Oberfläche, sondern es geht um die konkrete Unterrichtsplanung und damit um die didaktische Rekonstruktion eines Lerngegenstandes sowohl aus fachlicher als auch sprachlicher Perspektive. Eine grundlegende Einführung in die Planung sprachsensiblen Fachunterrichts in den Naturwissenschaften ist hierbei unumgänglich, um auf die Hürden, denen Lernende aus der sprachlichen Perspektive gegenüberstehen (vgl. Leisen, 2016), aufmerksam zu machen und schrittweise Lösungsansätze zu vermitteln. Um den Studierenden aufzuzeigen, welche kognitiven Prozesse seitens der Lehrkräfte bei der didaktischen Rekonstruktion ablaufen, müssen Konstruktionsprozesse bei den Studierenden initiiert werden (vgl. hierzu auch Lersch, 2016). Für die Arbeit mit Diagrammen lässt sich das Visualisieren der Schrittfolge zur Interpretation von Diagrammen (s. Abb. 3) nutzen. Gleichzeitig stellt diese aber auch ein mögliches Verfahren für den Unterricht dar, das den Lernenden die Schritte bei der Interpretation von Diagrammen aufzeigt und so von den angehenden Lehrkräften im späteren Unterricht eingesetzt werden kann.

Ausgehend von der Schrittfolge zur Interpretation von Diagrammen werden spezifische Probleme Lernender, die in der fachdidaktischen Forschung ermittelt werden konnten (vgl. z.B. Lachmayer et al., 2007; Lachmayer, 2008; Kattmann, 2010b, 2013; Nerdel, 2017), den einzelnen Punkten zugeordnet. Die Studierenden erarbeiten daraufhin Fördermöglichkeiten und Unterstützungsmaterialien für die Lernenden zur Arbeit mit Diagrammen sowohl aus fachdidaktischer Perspektive (z.B. Diagrammtypen) als auch aus sprachlicher Perspektive (z.B. Satzanfänge, Formulierungshilfen für charakteristische Kurvenverläufe). Besonderes Augenmerk wird auf den Punkt fünf „Erklärung des Kurvenverlaufs“ gelegt, da hier die fachliche und die sprachliche Ebene sehr eng miteinander verknüpft sind. Es bietet sich die Erarbeitung von Satzblöcken an, die entsprechend des fachlichen und sprachlichen Niveaus der Lernenden i.S. des Scaffoldings im Biologieunterricht (Beese et al., 2017, S. 39) variiert werden können. In spielerischer Form kann auch im Seminar an Übungsformaten gelernt werden. Hier bietet sich

die Durchführung der Methode „Stille Post“ (Leisen, 1999) an, um die Studierenden erneut zur aktiven Teilnahme anzuregen (vgl. Dressler, 2010). Danach sollte systematisierend an einem Beispiel wie in der folgenden Abbildung gearbeitet werden.

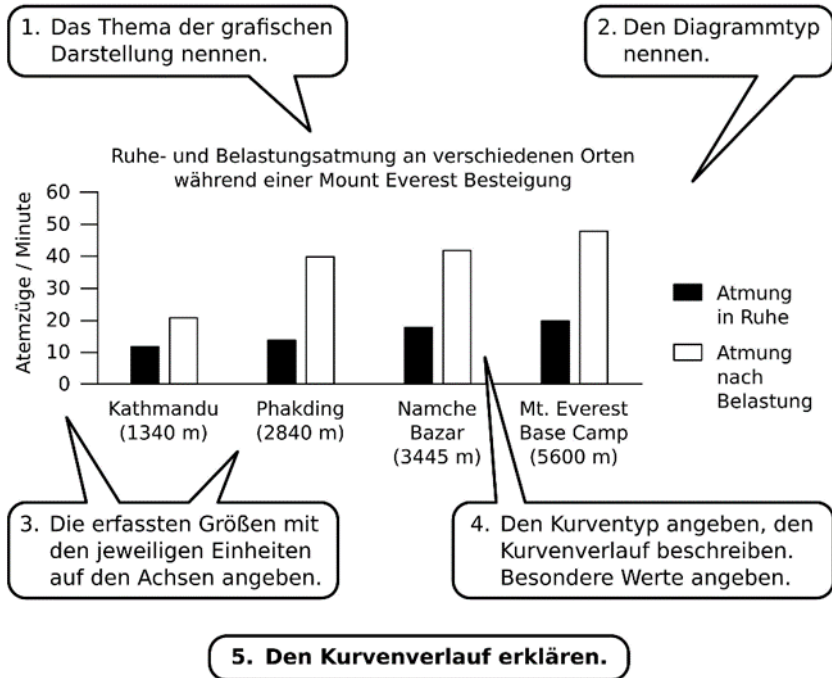


Abb. 3: Visualisierung der Schrittfolge zur Interpretation von Diagrammen (Zahlenwerte entnommen von Richter, 2002, S. 39)

In Abbildung 4 wird eine mögliche Zusammenfassung zum Wechsel von Repräsentationsformen am Beispiel aus Abbildung 3 visualisiert.

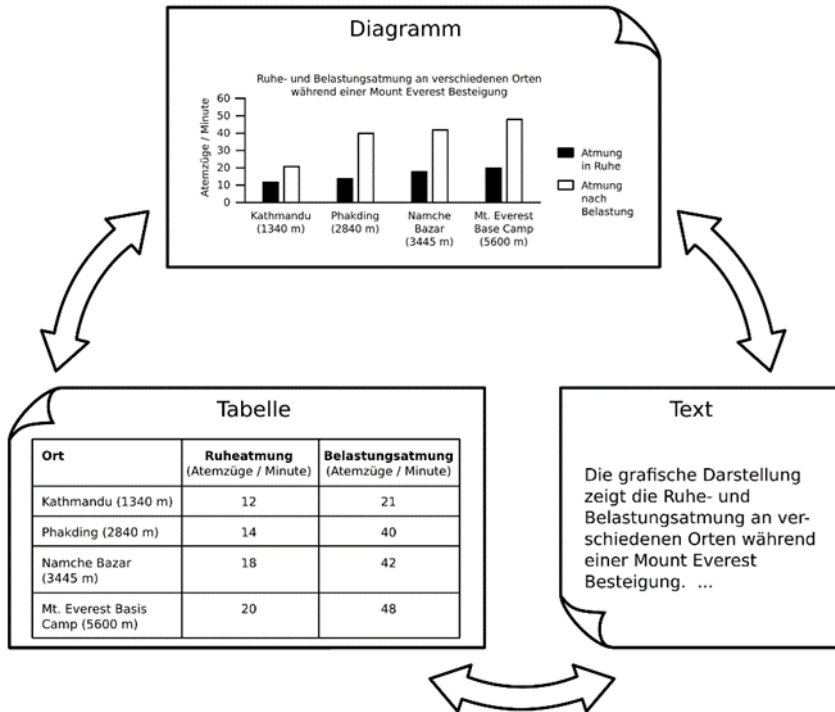


Abb. 4: Übungsformate – Wechsel der Repräsentationsformen
(stark verändert nach Leisen, 2016, S. 81)

Hierbei ist es wichtig, die Bedeutung des Übens (Leisen, 2016) hervorzuheben, wobei es im Unterricht nicht auf die Vollständigkeit des dargestellten Zyklus in jeder Übungssequenz ankommt, sondern zunächst auf die Überführung in eine jeweils andere Repräsentationsform (vgl. Leisen, 2005).

Anschließend sollten die Studierenden Erkenntnisse aus den Bereichen Arbeit mit Fachtexten und Arbeit mit Diagrammen zusammenführen, da die Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden in der Zusammenführung von Informationen beider Repräsentationsformen bestehen (Lachmayer et al., 2007). In

diesem Kontext bietet sich die Erstellung von Arbeitsblättern zu ein und demselben fachlichen Gegenstand unter Verwendung von Werkzeugen (nach Leisen, 1999, 2016) auf verschiedenen Sprachniveaus durch die Studierenden an. Hier sollten ebenso sprachadäquat formulierte und operationalisierte Aufgabenstellungen entwickelt werden.

4 Fachdidaktische Biologielehrerbildung

In der ersten Phase der Lehrerbildung gilt es, die Sprachbewusstheit und das Sprachbewusstsein der Lehramtsstudierenden sowohl auf fachsprachlicher als auch unterrichtssprachlicher Ebene herauszubilden. Ausgehend von Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden muss den Studierenden die „Sprachförderung als Teil des Lehrberufs“ (Leisen, 2016, S. 7) verdeutlicht werden. Dabei begreifen sie sich als Sprachvorbild für die Lernenden einerseits, aber auch als Initiatoren der Spracharbeit im Rahmen der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen andererseits. In Abbildung 5 werden die einzelnen Komponenten der Spracharbeit zusammengeführt.

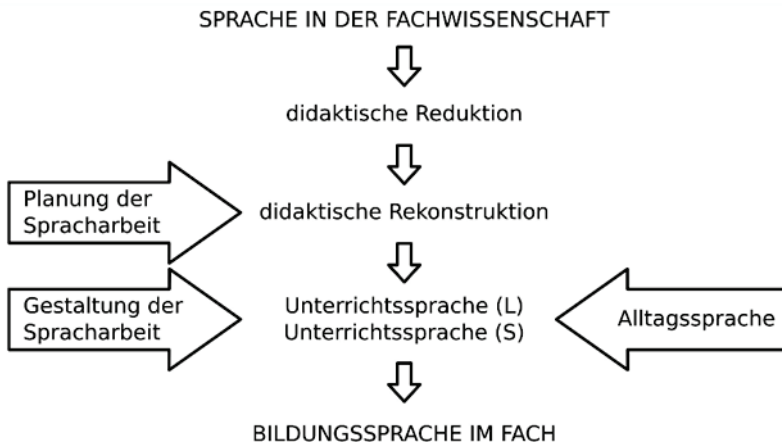


Abb. 5: Einbeziehung der Spracharbeit in die Unterrichtsplanung und -durchführung

Hier wird gezeigt, dass die Alltagssprache des Lehrenden und der Lernenden bei der Planung und Gestaltung der Spracharbeit aktiv einbezogen werden muss. Nur über die Arbeit an der Unterrichtssprache kann die Bildungssprache im Fach entwickelt werden. Eine solche praxisnahe Vorbereitung Studierender (vgl. Lersch, 2006) auf die heterogenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden (vgl. Mallinger, 2012) versetzt die Studierenden in die Lage, naturwissenschaftlichen Unterricht adressatengerecht zu planen und durchzuführen (KMK, 2004). Um das Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht zu ermöglichen, müssen alle Lernenden die Kommunikationsstrukturen des Fachs kennen und sicher anwenden. Der Lehrkraft kommt bei der Vermittlung und Anwendung der Kommunikationsstrukturen und damit letztendlich bei der Entwicklung der Bildungssprache im Fach eine Schlüsselposition zu.

Literatur

- Beese, M., Kleinpaß, A., Krämer, S., Reschke, M., Rzeha, S. & Wiethoff, M. (2017). *Praxishandbuch Sprachförderung in Biologie. Sprachsensibler Biologieunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Berck, K.-H. & Graf, D. (2010). *Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden*. (4., vollst. überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age questions and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Dressler, B. (2010). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In L. A. Beck & B. Dressler (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog. Beiträge der Ringvorlesungen des Forums Fachdidaktik an der Philipps-Universität Marburg* (S. 9–25). Marburg: Tectum.
- Eichler, W. & Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (Deutsch Englische Schülerleistungen International) (S. 63–82). Weinheim: Beltz.
- Harms, U. & Kattmann, U. (2013a). Kommunikation biologischer Phänomene und Erkenntnisse. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (S. 62–70). (10., durchgesehene Aufl.). Hallbergmoos: Aulis.
- Harms, U. & Kattmann, U. (2013b). Sprache. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie*. (10., durchgesehene Aufl.). (S. 378–389). Hallbergmoos: Aulis.
- Kattmann, U. (2010a). Biologie als Wissenschaft und Unterrichtsfach. In K. Etschenberg & H. Gropengießer (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie*. (8. Aufl.) (S. 39–63). Köln: Aulis.
- Kattmann, U. (2010b). Diagramme. In K. Etschenberg & H. Gropengießer (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie*. (8. Aufl.). (S. 340–356). Köln: Aulis.

- Kattmann, U. (2013). Diagramme. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie*. (10., durchgesehene Aufl.). (S. 360–377). Hallbergmoos: Aulis.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004). *Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/.../2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [14.02.2018]
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2005a). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. Neuwied: Wolters.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2005b). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss* (Jahrgangsstufe 10) vom 16.12.2004. Neuwied: Wolters.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2005c). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss* (Jahrgangsstufe 10) vom 16.12.2004. Neuwied: Wolters.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, i.d.F. vom 16.12.2017. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/.../beschluesse/.../2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [22.01.2018].
- Lachmayer, S. (2008). *Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der Diagrammkompetenz für den Biologieunterricht*. Christian-Albrechts-Universität. Kiel. Verfügbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002471/Diss_Lachmayer.pdf [11.01.2018].
- Lachmayer, S., Nerdel, C. & Prechtel, H. (2007). Modellierung kognitiver Fähigkeiten beim Umgang mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 145–160.
- Leisen, J. (1999). *Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen - Ein Unterrichtsprinzip in allen Fächern. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 78, 9–11.
- Leisen, J. (2016). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lersch, R. (2006). Am Anfang steht die Wissenschaft...: Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 43–49). Berlin, Münster: Lit.
- Lersch, R. (2016). Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung: Strukturreformen ohne Prozessinnovation? Warum die Post-PISA-Reformen des deutschen Bildungswesens ohne nachhaltige Unterrichtsentwicklung nichts bewirken werden. In M. Bonsen & B.

- Priebe (Hrsg.), *PISA - Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem* (S. 51–68). Seelze: Kallmeyer.
- MacSwan, J. (2016). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1), 167–201.
- Mallinger, M. (2012). Paradigmenwechsel in der Luxemburger Lehrerbildung. In C. Kraller, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & U. Weyland (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 265–285). Münster: Waxmann.
- Nerdel, C. (2017). *Grundlagen der Naturwissenschaftsdidaktik. Kompetenzorientiert und aufgabenbasiert für Schule und Hochschule*. Berlin: Springer.
- Nitz, S., Nerdel, C. & Prechtel, H. (2012). Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung der Verwendung von Fachsprache im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 117–139.
- Richter, R. (2002). Aufstieg in schwindelnde Höhen. *Unterricht Biologie*, 277, 35–42.
- Schmölzer-Ebinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Spierer, B. (2006). „Lernen durch angeleitete Erfahrung“ in der wirtschaftsberuflichen Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 493–500). Münster: Lit.
- Spörhase, U. & Köhler, K. (Hrsg.) (2012). *Biologie-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.
- Tenorth, E. & Terhart, E. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht Arbeitsgruppe*. Unter Mitarbeit von D. Krüger und J. Oelkers. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: www.kmk.org/.../2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [22.01.2018].
- Thürmann, E. (2009). *Prinzipien der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung*. Deutsche Internationale Schule Johannesburg. Johannesburg, 18.11.2009.
- Uhlig, A., Baer, H.-W., Dietrich, G., Fischer, H., Günther, J., Hopf, P. & Loschan, R. (1962). *Didaktik des Biologieunterrichts*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Upmeyer zu Belzen, A. & Krüger, D. (2010). Modellkompetenz im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 41–57.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Münster: Waxmann.
- von Kotzebue, L. & Nerdel, C. (2015). Modellierung und Analyse des Professionswissens zur Diagrammkompetenz bei angehenden Biologielehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 18, 687–671.

- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ziepprecht, K.; Jäger, D. S. & Schwanewedel, J. (2017). Charakteristika von Repräsentationen im Biologieunterricht aus Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. *Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 21, 23–41.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Marion Lange

Phillips-Universität Marburg, FB 17, Biologie, Karl-von-Frisch-Straße 8, 35043 Marburg

marion.lange@biologie.uni-marburg.de

Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür

Wege zum sprachbildenden Mathematikunterricht der Oberstufe – Beispiele und Hintergründe

Language has a very high impact on students' mathematics achievement. This finding has been replicated in many empirical studies and also holds for students who have reached upper classes. Against this background, the article provides details on how classroom work in mathematics may be enhanced by specific linguistic approaches. These approaches are committed to the objective to have students develop a conceptual understanding of content-based meaning potentials. In particular, explanatory operators will be highlighted as they are supposed to serve this purpose very well.

1 Sprachbedingte Disparitäten und ihre Hintergründe

Jugendliche mit sozial benachteiligter Herkunft schneiden in Mathematiktests durchschnittlich schlechter ab als sozial privilegierte (Secada, 1992). In Deutschland lassen sich diese Leistungsunterschiede zu einem großen Teil auf die Sprachkompetenz zurückführen, und zwar nicht nur für mehrsprachige, sondern auch für einsprachig deutsche Jugendliche. Dies wurde sowohl für die Grundschule nachgewiesen (Ufer et al., 2013) als auch unmittelbar am Übergang zur Oberstufe (Prediger et al., 2015).

Bevor man aus diesem Befund Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts ziehen kann, müssen allerdings die sprachbedingten Hürden genauer analysiert werden:

- Traditionell werden geringere Leistungserfolge oft den Lesehürden in Aufgabentexten zugeschrieben (z.B. Abedi & Lord, 2001). In der Tat zeigt eine Studie in Klasse 10, dass Lesehürden bei allen Lernenden zu geringeren Lösungserfolgen führen können (Prediger et al., 2015).
- Es zeigte sich aber auch, dass es nicht die Lesehürden sind, die die sprachlich Schwachen besonders benachteiligten: Die spezifischen Schwächen der Gruppe der sprachlich Schwachen liegen vorrangig im

konzeptuellen Verständnis, d.h. in den Grundvorstellungen zu mathematischen Konzepten (ebd.).

- Durch Lernprozessanalysen wurden die Gründe deutlich: Der Aufbau von konzeptuellem Verständnis erfordert die Teilhabe an den Sprachhandlungen des Erklärens von Bedeutungen, und gerade in diesem Bereich fehlen sprachlich Schwachen die Sprachmittel (Prediger, 2018; Setati, 2005).

Einsprachig deutsche Lernende und mehrsprachige Lernende, die im deutschen Bildungssystem aufgewachsen sind, verfügen in der Regel über eine gut ausgebaute Alltagssprache. Die schulischen sprachlichen Anforderungen gehen aber darüber hinaus, weil viele kognitive und kommunikative Prozesse eine präzisere und komplexere Sprache erfordern: die sogenannte Bildungssprache, die in anderen Artikeln dieses Bandes ausführlich beschrieben wird (vgl. auch Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012).

Alltagssprache bringen Lernende in den Unterricht mit; wir nutzen sie als Ressource, um die Fachsprache darauf aufzubauen. Bei Fachsprache denken die meisten zunächst an den mathematikspezifischen Wortschatz mit Fremdwörtern. Doch die Fachsprache nutzt zahlreiche weitere lexikalische und syntaktische Sprachmittel, die zunächst alltagssprachlich erscheinen, beispielsweise Satzbausteine wie „das Vorzeichen wechselt von ... zu ...“. Sie gehören aber nur für wenige Lernende zum Alltag, ebenso wenig Wortbildungsweisen wie Nominalisierungen, trennbare Verben wie „lösen ... auf“ oder Passivkonstruktionen, mit denen man Vorgehensweisen auch ohne handelnde Personen beschreiben kann. Sie gehören wie Wenn-Dann-Konstruktionen auch zur sogenannten Bildungssprache.

Auch wenn die Linguistik weiterhin um präzise Charakterisierungen von Bildungssprache ringt (Redder & Weinert, 2013), gibt es Einigkeit über die Relevanz folgender Merkmale: Bildungssprache wird gebraucht, um dekontextualisiert und verallgemeinernd über abstraktere Zusammenhänge kommunizieren zu können (Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012). Sie teilt viele Merkmale mit den Fachsprachen und wird als ihr gemeinsamer Kern in Unterrichtskommunikationen genutzt, um Wissen zu vermitteln und zu erarbeiten. Für Zweitsprachen-Lernende ist die Bildungssprache schwieriger zu erwerben als die Alltagssprache (Cummins, 2000), doch zeigt sich immer deutlicher, dass ein begrenzter Zugang zur Bildungssprache kein alleiniges Problem der Mehrsprachigen ist, sondern stärker der sozialen Hintergründe: Lernende aus bildungsnahen Elternhäusern erwerben bildungssprachliche Kompetenzen bereits in Diskursen/Konversationen mit den Eltern, doch Lernende sozial benachteiligter Herkunft haben eher

seltener Lerngelegenheiten für die Bildungssprache (Morek & Heller, 2012). Migrationsbedingte und sozialbedingte sprachliche Unterschiede finden sich demnach eher in der Bildungssprache als im Alltagssprachgebrauch in außerschulischen Situationen.

In der Oberstufe gehören natürlich auch schon viele bildungs- und fachsprachliche Sprachmittel der Mittelstufe zum eigensprachlichen Repertoire der Lernenden, wie z.B. „Steigung“, „Tief- und Hochpunkt“, „steigen/fallen“. Der produktive Wortschatz ist dabei naturgemäß deutlich kleiner als der rezeptive Wortschatz (Steinhoff, 2013).

2 Wege zum sprachsensiblen Mathematikunterricht – ein typischer Fall

Wie können Mathematiklehrkräfte auf diesen Befund zu sprachbedingten Hürden im konzeptuellen Verständnis reagieren? In diesem Abschnitt werden hilfreiche und weniger hilfreiche Ansätze und ihre Hintergründe vorgestellt, und zwar – mit Blick auf die Lehre – in Form eines synthetisierten Fallbeispiels, das aus verschiedenen Erfahrungen und Forschungsbefunden auf Unterrichts- und Forschungsebene zusammengesetzt ist (analog zu Prediger, 2016 mit einem Grundschulbeispiel).

2.1 Offensive statt defensive Strategie

Ein Beispiel aus dem Unterricht der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe – Teil 1:

Die Klasse spricht über hinreichende Kriterien zur Bestimmung von Extremwerten. Zamira erläutert ihren Rechenweg zur Bestimmung einer Extremstelle der Funktion $f(x) = \frac{1}{3}x^3 - 4x + 1$ mit $x_E = 2$ als lokales Minimum: „Wenn die erste Ableitung von negativ zu positiv wechselt, dann muss die zweite Ableitung positiv sein und die Extremstelle ein Tiefpunkt“. Joris und Marvin und viele andere im Kurs können der Erläuterung nicht folgen. Marvin ist nicht vertraut mit Wenn-Dann-Konstruktionen. Joris scheitert daran, dass sie sich nicht vorstellen kann, was die sich ändernde Steigung der ersten Ableitung mit der zweiten Ableitung zu tun hat. Der Lehrer, Herr Demirel, entscheidet, dass die Klasse noch nicht so weit ist, um über konzeptuell anspruchsvolle Zusammenhänge wie dem zwischen Vorzeichenwechsel-Kriterium und Bestimmung von Extrema durch die zweite Ableitung im Plenum zu reden und vermeidet in Zukunft entsprechende Gesprächsrunden. Nur mit den sprachlich Starken führt er solche Diskussionen in Gruppenarbeitsphasen.

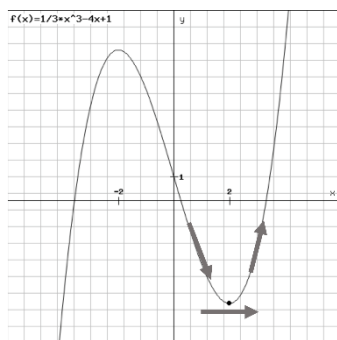
Viele Lehrkräfte differenzieren sprachlich, indem sie für sprachlich Schwache die produktiven und rezeptiven Anforderungen reduzieren, z.B. durch vereinfachte Formulierungen von Textaufgaben oder durch das bloße Abfragen der Rechenergebnisse (Lyon, 2013). Das Erklären von Lösungswegen wird meist nur den sprachlich Stärkeren abverlangt.

Aber Vorsicht: Wer für sprachlich Schwache die Anforderungen immer weiter reduziert, der räumt zwar kurzfristig mögliche Hürden aus dem Weg. Aber mittelfristig vergrößern sich die Unterschiede sogar, denn Sprache lernt man nur durch reichhaltige sprachliche Lerngelegenheiten. Statt dieser defensiven Strategie (Reduktion sprachlicher Hürden) ist daher eine offensive Strategie nötig, mit der Lehrkräfte sprachliche Anforderungen explizit identifizieren, von den Lernenden immer wieder Sprache einfordern und den Sprachgebrauch unterstützen (Beese et al., 2014). Denn komplexere sprachliche Kompetenzen werden in der Oberstufe unbedingt gebraucht, nicht nur mit Blick auf das Abitur.

Fortsetzung des Beispiels – Teil 2:

Nach einer Fortbildung entscheidet Herr Demirel, nun doch wieder alle Lernenden zum Erläutern und Gegenüberstellen von Rechenwegen aufzufordern. Damit mehr Lernende folgen können, visualisiert er die Erläuterungen stets an der Tafel mit. Zunehmend trauen sich die Lernenden, über ihre Wege zu berichten, zumal sich diejenigen, die sich in der entsprechenden Fachsprache noch nicht gut ausdrücken können, ihre Wege nun sprachlich entlastet vorstellen können.

Inwiefern eine Visualisierung dazu beitragen kann, auch anspruchsvolle Erklärungen zu erläutern, zeigt Abbildung 1 zu Zamiras Weg.



Für die Beispielfunktion $f(x) = \frac{1}{3} \cdot x^3 - 4x + 1$ mit $x_E = 2$ gilt:

$x < 2$	$x_E = 2$	$x > 2$
$x = 1:$ $f'(1) = 1^2 - 4 = -3$		$x = 3$ $f'(3) = 3^2 - 4 = 5$
↙ Steigung negativ	→ TIEFPUNKT Steigung Null	↗ Steigung positiv

Abb. 1: Visualisierungen unterstützen Sprachproduktion und -rezeption

2.2 Warum Wortplakate nicht reichen

Beispiel – Teil 3:

Herr Demirel will ergänzend zum Einfordern von Sprache gezielt unterstützen und erarbeitet dazu mit den Lernenden ein Wortplakat (s. Abb. 2 links). Doch die Begriffe ‚Ableitung, Gleichung, Minimum‘ helfen den Lernenden nur wenig, ihre Rechenwege zu verbalisieren. Nutzen können einige immerhin ‚Null setzen‘ und ‚auflösen‘. Joris sagt, „Ich setze die Gleichung Null und habe die Extremstelle“. Zamira präzisiert und korrigiert zugleich: „Man muss einen kleineren und einen größeren Wert für x einsetzen und prüfen, wann die Steigung negativ bzw. positiv ist“. Laurin kann sogar ergänzend sagen: „Statt die zweite Ableitung zu verwenden, prüft Zamira per Vorzeichenwechselkriterium, ob bei $x_E = 2$ ein Maximum oder Minimum vorliegt“.

Wortspeicher für Extremstellen

- Funktion, Gleichung
- (Erste/zweite) Ableitung
- Minimum, Maximum
- Steigung
- Tangente

Schlüsselwörter: Null setzen, auflösen, steigt/fällt

Sprachspeicher für Hoch- und Tiefpunkte

Berechnung der Extremstellen erläutern:

notwendige Bedingung: $F'(x)=0$ und
hinreichende Bedingung: $F''(x_E) \neq 0$
(bzw. $F''(x_E)>0$ oder $F''(x_E)<0$)

die erste / zweite Ableitung

- wird null gesetzt
- ist größer oder kleiner als 0

Im Graphen erklären:

- der Graph verläuft waagrecht
- der Graph steigt / fällt

Im Kontext erklären:

- der Bestand nimmt zu / sinkt
- der Bestand stagniert
- die Änderung nimmt zu
- das Wachstum beschleunigt
- die Änderung nimmt ab

Das Diagramm zeigt einen Graphen f mit einer Kurve, die ein Maximum und ein Minimum durchläuft. Pfeile weisen auf die Steigung in verschiedenen Bereichen hin: 'Steigung ist positiv der Graph steigt' (steigender Teil), 'Steigung ist negativ der Graph fällt' (fallender Teil), 'Steigung ist positiv der Graph steigt' (steigender Teil nach dem Minimum). In den Extremstellen sind Pfeile mit der Aufschrift 'Steigung ist null' eingezeichnet. Unten sind zwei Bereiche mit gestrichelten Linien abgegrenzt: 'Steigung der Steigung negativ' (links) und 'Steigung der Steigung positiv' (rechts).

Abb. 2: Nicht isolierte Wortspeicher (links), sondern strukturierte und reichhaltige Sprachspeicher (rechts)

In vielen Klassen hängen inzwischen Wortplakate, um den Wortschatz aufzubauen, also lexikalische Lernziele zu verfolgen. Wie Herr Demirel sind jedoch viele Lehrkräfte von der Wirkung enttäuscht, wenn nicht einige Gelingensbedingungen berücksichtigt werden (Prediger, 2016; Moschkovich, 2013):

- Mit isolierten Wörtern können Lernende nur schwer Sätze bilden (wie Joris). Besser sind Satzbausteine mit den für Mathematik relevanten Bezugswörtern und Satzstellungen (wie in Zamiras Korrektur).

- Die isolierte Wortliste klärt die Bedeutungen nicht hinreichend. Strukturierte Sprachspeicher mit graphischen Darstellungen liefern mehr Verstehensmöglichkeiten als reine Wortlisten.
- Die Fachwörter sind nicht allein das Problem, manchen Lernenden fehlt noch Grundlegenderes. Bildungssprachliche Sprachmittel müssen auch berücksichtigt werden, wie z.B. der generelle Umgang mit hohen Verdichtungen durch Nominalisierungen, auch in der weiterführenden Analysis, wenn es beispielsweise um die Verbalisierung von Wendepunkten geht („Steigung der Steigung ist negativ“ statt „Der Bestand steigt immer weiter, aber die Steigung selbst sinkt, d.h. es wächst nicht mehr so schnell“, vgl. Şahin-Gür & Prediger, 2018).
- Wie unten genauer erläutert wird, ist neben dem formalbezogenen Vokabular („Funktion“, „Extremstelle“) das bedeutungsbezogene Vokabular zu ergänzen, denn nur damit lassen sich Bedeutungen erklären („Die Extremstelle ist derjenige x-Wert in einem Abschnitt (Intervall), bei dem die Funktionswerte rundherum am höchsten oder am niedrigsten sind. Graphisch bedeutet das: Die ... dreht sich um, vom Steigen zum Fallen oder umgekehrt, sie ist dann 0, denn die Tangente ist horizontal.“)

Beispiel – Teil 4:

Herr Demirel überarbeitet sein Sprachschätzplakat, sodass die Wörter in den relevanten Bezügen erscheinen, d. h. in Satzbausteinen und mit graphischen Darstellungen (vgl. Abb. 2 rechts). Nun kann auch Joris richtige formal- und bedeutungsbezogene Sätze bilden. Damit sie zudem lernt, Zusammenhänge und Bedeutungen zu erklären, ergänzt der Lehrer verschiedene typische Erläuterungen und Erklärungen und vernetzt die Darstellungsformen untereinander. Er regt nun immer wieder an, dass die Lernenden sich gegenseitig mathematische Zusammenhänge und Konzepte erklären.

Die Sprachmittel werden von den Lernenden allerdings nur benutzt, wenn die Lehrkraft darauf drängt, ohne äußere Anlässe dagegen nur selten. Neben den Plakaten sind daher vielfältige Anlässe erforderlich, den Sprachschätz einzuüben. Dabei sollte - entsprechend wortschatzdidaktischer Ansätze für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht – darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Begriffe und Satzbausteine nicht isoliert geübt werden, sondern im Rahmen reichhaltiger, kontextuell eingebetteter Sprachhandlungen (Steinhoff, 2013).

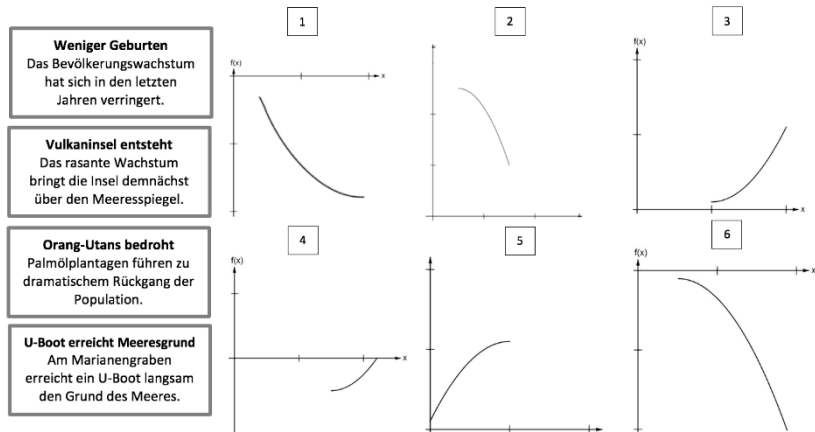
Aus didaktischer Sicht ist die Bildungssprache in der Klasse von Herrn Demirel also insofern relevant, als sie zwar selbstverständliches *Lernmedium* ist, in dem Lehrkräfte und Schulbücher (spätestens in der Sekundarstufe) kommunizieren, doch gleichzeitig ist vielen Lehrkräften nicht bewusst, wie unterschiedlich

die bildungssprachlichen *Lernvoraussetzungen* der Lernenden sind. Die logische Folgerung: Nicht nur Fachsprache, sondern auch Bildungssprache müssen wir zum *Lernziel* machen, wenn wir soziale Unterschiede ausgleichen wollen. Diese offensive Strategie ist langfristig lernförderlicher, als die Unterrichtssprache allein der Alltagssprache anzupassen.

Und dies gilt nicht nur auf der *Wort- und Satzebene*, sondern auch auf der *Diskursebene*. Insbesondere zu diskursiven Praktiken wie Erklären, Argumentieren, Beschreiben bringen Lernende sehr unterschiedliche häusliche Vorerfahrungen mit. Herr Demirels Ansatz, alle Lernenden immer wieder zum Erläutern und Erklären aufzufordern, kann bildungssprachliche Kompetenzen fördern.

Aufgabe 1:

- a) Ordne den 4 Schlagzeilen passende Graphenabschnitte (1-6) zu. Beschrifte danach die Achsen sinnvoll.



- b) Ordne nun die Bedingungen A-H den Graphenabschnitten und Schlagzeilen aus a) zu. Begründe deine Zuordnung.

A	B	C	D	E	F	G	H
$f(x) > 0$	$f(x) > 0$	$f(x) < 0$	$f(x) < 0$	$f(x) > 0$	$f(x) < 0$	$f(x) > 0$	$f(x) < 0$
$f'(x) > 0$	$f'(x) < 0$	$f'(x) > 0$	$f'(x) < 0$	$f'(x) > 0$	$f'(x) < 0$	$f'(x) < 0$	$f'(x) > 0$
$f''(x) < 0$	$f''(x) < 0$	$f''(x) < 0$	$f''(x) > 0$	$f''(x) > 0$	$f''(x) > 0$	$f''(x) < 0$	$f''(x) > 0$

Abb. 3: Aufgaben mit reichhaltigem Sprechanlass wählen:
Beispielaufgabe „Änderungen/Ableitungen in Worte fassen“

Reichhaltige Sprachproduktionen lassen sich mit Aufträgen einfordern wie in Abbildung 3, die Lernende aktiv zum Sprechen (und Schreiben) bringen, so dass Sprache explizit (oder implizit) zum Lerngegenstand wird. Darüber hinaus bieten

insbesondere die Schreibaufträge für Lehrkräfte gute Diagnosemöglichkeiten: So können sowohl zu Beginn eines Unterrichtsthemas mitgebrachte Vorstellungen und eigensprachliche Ressourcen der Lernenden als auch im späteren Verlauf konzeptuelle und sprachliche Schwierigkeiten identifiziert werden.

Besonders bewährt haben sich dabei Aufgabenformate, die verbale, graphische und symbolische Darstellungsformen vernetzen, weil mit ihnen die Konzeptentwicklung und Sprachentwicklung gleichzeitig gefördert werden kann (Leisen, 2005; Prediger et al., 2016).

2.3 Sprachliche Lernziele von ihrer Funktion her denken

Beispiel – Teil 5:

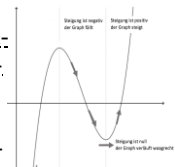
Herr Demirel hat festgestellt, dass die Lernenden nur diejenigen Sprachmittel aufnehmen, die sie wirklich benötigen, um die explizit geforderten Sprachhandlungen auszuführen. Daher schreibt er nun für jede Stunde eine Sprachhandlung als diskursives Lernziel an die Tafel und sammelt mit den Lernenden die jeweils erforderlichen Sprachmittel. Er hält die Lernenden stets dazu an, die Sprachhandlungen mit zunehmender Präzision und mit den gesammelten Sprachmitteln zu vollziehen.

Sprachliche Formen und Vokabeln sind kein Selbstzweck, sondern nur dann für das Fachlernen relevant, wenn sie eine Funktion für Denk- und Verständigungsprozesse erfüllen; denn (lexikalische und grammatische) Form und Funktion der Sprache gehören stets zusammen (Feilke, 2012). In den USA und Kanada ist daher ein Ansatz zur Sprachförderung (Echevarria et al., 2010) inzwischen weit verbreitet, der sich zu folgenden Fragen der Unterrichtsplanung zusammenfassen lässt:

- Welche fachlichen Lernziele will ich erreichen?
- Welche Sprachhandlungen müssen sich die Lernenden dafür aneignen?
- Welche themenübergreifenden und themenspezifischen Sprachmittel benötigen Lernende dafür?

Für das in diesem Abschnitt diskutierte Beispiel der Extremstellen präsentieren wir eine entsprechende Planungstabelle in der folgenden Übersicht:

Fachliches (Teil-) Lernziel	Sprachhandlung	Dazu notwendige Sprachmittel	Möglicher Text (Erwartungshorizont) für das Thema Extremstellen
Verfahren beherrschen	Rechenverfahren erläutern	<u>Themenübergreifende Sprachmittel:</u> sequenzierende (z.B. erst, dann), finale (z.B. um ... zu ...) <u>Themenspezifische Sprachmittel:</u> formalbezogene Satzbausteine	Für die Berechnung von Extremstellen setzt man <u>zuerst</u> die <u>erste Ableitung gleich Null</u> und <u>löst dann</u> die <u>Gleichung nach x auf</u> , <u>um</u> die möglichen Extremstellen auszurechnen. <u>Als nächstes</u> muss geprüft werden, ob die <u>zweite Ableitung</u> für die potentielle Extremstelle <u>ungleich 0</u> ist.
Konzeptuelles Verständnis (Grundvorstellungen) entwickeln	Bedeutung von formalen Bedingungen inhaltlich erklären	<u>Themenübergreifende Sprachmittel:</u> folgernde (z.B. deshalb, also gilt, somit), interpretierende (z.B. das kann man sich so vorstellen; das bedeutet). <u>Themenspezifische Sprachmittel:</u> formalbezogene Satzbausteine, bedeutungsbezogene Satzbausteine, bei Vernetzung zwischen Inhalt und Kalkül sowie verschiedenen Darstellungen auch Anschauungsmittel.	Die hinreichende Bedingung zur Berechnung von Extrema (z.B. $f''(x) > 0$) <u>kann man sich so vorstellen:</u> Für einen Tiefpunkt: Die Steigung der Funktion ist zwar an der Extremstelle null, aber vorher negativ und danach positiv, d.h. <u>die Ableitungswerte wechseln von negativ zu positiv</u> (also steigen die Ableitungswerte). <u>Formal bedeutet das:</u> Die Steigung der ersten Ableitung ist positiv, <u>also gilt:</u> $f'(x_E) > 0$. <u>Somit</u> ist x_E ein Tiefpunkt.
Logische Beziehungen verstehen und nutzen	Wenn-dann-Beziehungen allgemein beschreiben	<u>Themenübergreifende Sprachmittel:</u> verallgemeinernde Satzbausteine (immer wenn, abstrakte Formen), logische Bezüge (wenn-dann-Beziehungen, Ober-Unterbegriffs-Strukturen). <u>Themenspezifische Sprachmittel:</u> formalbezogene Satzbausteine, bedeutungsbezogene Satzbausteine, auch Anschauungsmittel.	<u>Wenn</u> $f'(x_E) = 0$ und $f''(x_E) < 0$ ist, <u>dann</u> hat die Funktion an der Stelle x_E ein lokales Maximum. <u>Immer wenn</u> f' bei x_E null ist und x_E einen <u>Vorzeichenwechsel von + zu - hat</u> , <u>dann</u> besitzt f bei x_E einen <u>Hochpunkt</u> .



Für die Beispielfunktion $f(x) = \frac{1}{3} \cdot x^3 - 4x + 1$ mit $x_E = 2$ gilt:

$x < 2$	$x_E = 2$	$x > 2$
$x = 1$		$x = 3$
$f'(1) = 1^2 - 4 = -3$		$f'(3) = 3^2 - 4 = 5$
↙ Steigung negativ	→ TIEFPUNKT Steigung Null	↘ Steigung positiv

Tab. 1: Planungstabelle zum Identifizieren sprachlicher Anforderungen – am Beispiel Extremstellen

Beispiel – Teil 6:

Nach einigen Monaten des Einübens von Sprachhandlungen können sich die Schülerinnen und Schüler in Herr Demirels Klasse über verschiedene Rechenwege austauschen und ihre Bedeutung erklären. Dazu verknüpfen die Lernenden immer wieder die formalen Bedingungen mit ihrer jeweils inhaltlichen Bedeutung über verschiedene Darstellungen hinweg. Beim Beschreiben von Zusammenhängen fällt allerdings auf, dass die Lernenden gerne bei konkreten Zahlen und Beispielen bleiben und die Verallgemeinerungen vermeiden und mit den logischen Beziehungen Schwierigkeiten haben. Er spornt sie an, auch zu verallgemeinern und logische Beziehungen expliziter auszudrücken. Einige Lernende brauchen viele Beispiele, bis sie den Unterschied zwischen hinreichendem und notwendigem Kriterium, also zwischen Implikationen in verschiedenen Richtungen verstehen. Doch Herr Demirel weiß, wie wichtig dies für das mathematische Verständnis ist.

Jedes neue fachliche Thema bringt neue themenspezifische Sprachmittel mit sich, also andere bedeutungs- und formalbezogene Satzbausteine (Prediger, 2017). Die verschiedenen Sprachhandlungen benötigen außerdem jeweils eigene themenübergreifende Kohäsionsmittel, also Mittel zum Herstellen angemessener Bezüge. Wenn der Mathematikunterricht diese thematisiert, hilft das auch den anderen Fächern.

3 Kurze Einbettung des Fallbeispiels in den Forschungsstand

Das zusammengesetzte Fallbeispiel von Herrn Demirels Weg hin zum sprachbildenden Mathematikunterricht lässt sich einordnen in Ergebnisse aus der Unterrichts- und Professionalisierungsforschung. Dies kann verdeutlichen, wie typisch seine Erfahrungen für das Feld sind.

3.1 Ergebnisse der Unterrichtsforschung: Sprachbildung ist fachlich lernwirksam

Zwar ist die Entwicklungsforschung zum sprachbildenden Mathematikunterricht bei weitem noch nicht flächendeckend für alle mathematischen Themengebiete realisiert, gleichwohl haben sich bereits einige Designprinzipien herausgeschält, die für sprachbildenden Mathematikunterricht zentral sind (Gibbons, 2002; Echevarria et al., 2010; Moschkovich, 2013; Prediger, 2018):

- Fokussiert werden sollte der Aufbau von konzeptuellem Verständnis für mathematische Konzepte, dazu muss auf der Diskursebene die Sprachhandlung Erklären von Bedeutungen besonders berücksichtigt werden.

- Sprachlernprozesse müssen mit den fachlichen Lernprozessen systematisch verknüpft werden, dazu müssen fachliche und sprachliche Lernpfade so koordiniert werden, dass sie jeweils von den vorunterrichtlichen, fachlichen und sprachlichen Ressourcen der Lernenden ausgehen und hin zu zunehmend abstrakteren Inhalten und Sprachmitteln schreiben.
- Darstellungsvernetzungen müssen nicht nur zu Beginn der Lernpfade, sondern durchgängig immer wieder angeregt werden.
- Sprachschatzarbeit ist stets diskursiv einzubinden und sollte durch gut strukturierte Sprachspeicher unterstützt werden.

Konkret konnte für zwei sprach- und fachintegrierte Förderungen zu Brüchen und Prozenten, die nach diesen Designprinzipien strukturiert sind, die Lernwirksamkeit für konzeptuelles Verständnis in drei quasiexperimentellen Interventionsstudien nachgewiesen werden. Dabei zeigt sich insbesondere:

- Lernende in diesen fach- und sprachintegrierten Förderungen erzielten höhere Lernzuwächse im konzeptuellen Verständnis als die Kontrollgruppe mit herkömmlichem Unterricht (Resultate im Überblick in Prediger, 2018).
- Einsprachige und mehrsprachige Lernende profitieren in gleichem Maße, und die mehrsprachigen Bildungsinländer zeigen kaum spezifische sprachliche Förderbedarfe, die nicht auch bei sprachlich schwachen Einsprachigen auftauchen (Wessel & Prediger, 2017). Sprachlich starke Lernende, die die fokussierte Sprachförderung nicht unbedingt brauchen, profitieren bemerkenswerterweise von ihr fachlich am meisten (ebd.).

Diese Befunde zeigen, dass vom sprachbildenden Unterricht die ganze Klasse profitieren kann und man keine Sorge haben muss, mit „externen“ Zielen Lernzeit zu verschwenden, wenn die sprachlichen Anforderungen tatsächlich an den fachlich relevanten Aspekten ausgerichtet sind.

3.2 Ergebnisse der Professionalisierungsforschung: Jobs im sprachbildenden Unterricht

Welche Aufgaben ergeben sich in einem solchen Unterricht für die Fachlehrkräfte? Studien der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung haben dazu beigetragen, die wichtigsten didaktischen Anforderungssituationen (kurz: Jobs für Lehrkräfte) zu identifizieren (Prediger, 2019; Hajer & Norén, 2017):

- *Sprache einfordern*, d.h. möglichst reichhaltige sprachliche Äußerungen der Lernenden in den fachlichen Lernprozessen schriftlich und mündlich elizitieren
- *Sprache diagnostizieren*, d.h. die Lernendenäußerungen im Hinblick auf die bereits aktivierbaren Sprachhandlungen und Sprachmittel analysieren
- *Sprache unterstützen*, d.h. die Sprachhandlungen der Lernenden durch Bereitstellung der dafür notwendigen Sprachmittel kanalisieren
- *Sprache sukzessive aufbauen*, d.h. den mittelfristigen Ausbau der Sprachhandlungen und Sprachmittel und ihre zunehmend präzisere und treffsicherere Aktivierung durch gestufte Lerngelegenheiten fördern
- *Fachlich relevante sprachliche Anforderungen identifizieren*, d.h. die Auswahl der Sprachhandlungen und Sprachmittel für das Einfordern, Diagnostizieren, Unterstützen und sukzessive Aufbauen jeweils zu orientieren an ihrer Funktion für die fachlichen Lernprozesse

Der letzte Job zeigt sich in den Studien zur Professionalisierungsforschung als der kritischste, weil seine Nicht-Berücksichtigung den Nutzen aller Aktivitäten in Frage stellen kann. So zeigen Fallstudien, dass Lehrkräfte in ihren ersten Versuchen zum *Sprache einfordern* oft allein auf der Wortebene verharren oder Sprachhandlungen wählen, die für die fachlichen Teilziele keine Relevanz haben. Eine solche als Selbstzweck betriebene Sprachbildung wird allerdings fachlich nicht wirksam und führt so zu Enttäuschungen (Moschkovich, 2013; Prediger, 2019). Die Sprachbildung konsequent an ihrer Funktion für die fachlichen Lernprozesse statt am Selbstzweck auszurichten, ist daher eine entscheidende Tätigkeit, die sich im letzten Job ausdrückt und in alle anderen vier Jobs hineinwirkt.

Wie diese fünf Jobs ineinandergreifen können, zeigt die zusammenfassende Tabelle 2, in der jeder Job einerseits durch Leitfragen charakterisiert ist und andererseits mit einer Prüffrage versehen wird. Dabei stellt die jeweilige Prüffrage den Bezug zu Kernprinzipien fachdidaktischer Qualität wie kognitiver Aktivierung, Verstehensorientierung und Adaptivität her, die für jeden Umgang mit (sprachlich und leistungsbezogen) heterogenen Lerngruppen im Blick behalten werden müssen (Knipping et al., 2017).

Job	Leitfragen in der Unterrichtsplanung
<u>Fachlich relevante sprachliche Anforderungen identifizieren</u> Prüffrage zur fachdidaktischen Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Welche fachlichen Teilziele (z.B. Vorstellungen zu Konzepten, Wissen über Zusammenhänge, Fertigkeiten, ...) werden angestrebt? • Welche Sprachhandlungen (z.B. Erklären von Bedeutung, Erläutern des Rechenweges, Beschreiben eines allgemeinen Zusammenhangs) sind dafür relevant? • Welche Sprachmittel (Satzbausteine, graphische Darstellungsmittel und ggf. grammatische Strukturen) brauchen die Lernenden für diese jeweiligen Sprachhandlungen? ← Inwiefern werden dabei Verstehensorientierung und der Fokus auf die passende Stelle im Lernpfad berücksichtigt?
<u>Sprache diagnostizieren</u> Prüffrage zur fachdidaktischen Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sprachhandlungen führen die Lernenden bereits durch (mündlich und schriftlich)? • Welche Sprachmittel nutzt wer schon dafür, wem fehlen noch welche? ← Inwiefern ermöglichen / behindern die Lücken den Zugang der Lernenden zu zentralen fachlichen Teilzielen?
<u>Sprache einfordern</u> Prüffrage zur fachdidaktischen Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sprachhandlungen sollen in welchem fachlichen Kontext und in welchem methodischen Setting eingefordert werden (z.B. individueller Schreibauftrag, Schreibgespräch, Strategiekonferenz, Partnerbogen)? ← Inwieweit gelingt dabei eine möglichst breite diskursive Aktivierung? ← Inwieweit bleibt dabei das fachliche Teilziel im Fokus?
<u>Sprache unterstützen</u> Prüffrage zur fachdidaktischen Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sprachmittel müssen durch lokale Formulierungshilfen unterstützt werden? • In welchem Unterstützungsformat werden die Hilfen für wen gegeben (z.B. Lückentext, Satzanfänge, längerfristiger Sprachspeicher)? ← Wie gelingt dabei das Aufrechterhalten des Prinzips der minimalen Hilfe und der individuellen Adaptivität?
<u>Sprache sukzessive aufbauen</u> Prüffrage zur fachdidaktischen Qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann der fachliche Lernpfad durch geeignete Lerngelegenheiten für die passenden Sprachhandlungen und Sprachmittel ergänzt werden? • Wie gelingt dabei eine sukzessive Erarbeitung von eigensprachlichen Ressourcen über bedeutungsbezogenen Denkwortschatz hin zum formalbezogenen Wortschatz und dem erweiterten kontextbezogenen Lesewortschatz? • Wie gibt es für alle relevanten Sprachmittel genügend Raum zum Erarbeiten, Systematisieren und Einüben? ← Inwiefern entspricht der fachliche Lernpfad den fachdidaktischen Standards? ← Inwiefern sind die sprachlichen Lerngelegenheiten darauf so abgestimmt, dass nur notwendige Sprachmittel thematisiert werden?

Tab. 2: Fünf Jobs im sprachbildenden Mathematikunterricht (Prediger, 2019)

3.3 Fazit

Insgesamt ergeben sich aus dem zusammengesetzten Fallbeispiel und den Ergebnissen der Unterrichts- und Professionalisierungsforschung folgende grundlegende Einsichten:

- Sprachbildung ist *notwendig*, denn viele Lernende erfüllen noch nicht die sprachlichen Lernvoraussetzungen für anspruchsvollen Unterricht der gymnasialen Oberstufe, dies betrifft nicht nur Zweitsprachen-Lernende, sondern auch Einsprachige aus sozial unterprivilegierten Familien.
- Sprachbildung muss auch *fachbezogen* erfolgen, denn die sprachlichen Anforderungen in jedem Fach sind sehr unterschiedlich und können daher nicht allein fachübergreifend bearbeitet werden.
- Damit Sprachbildung *fachlich treffsicher* und lernwirksam werden kann, müssen die fachlich relevanten sprachlichen Anforderungen sorgfältig identifiziert werden, sonst kann sie die fachlichen Lehr-Lernprozesse nicht unterstützen.
- Für Lehrkräfte ist Sprachbildung kein Thema für einzelnen Sternstunden, sondern *durchgängige Planungsdimension* mit vielfältigen Jobs, die die Komplexität des Unterrichts zunächst erhöht.
- Doch die Mühe lohnt sich, denn es gibt vielfältige empirische Befunde, dass eine fachlich treffsichere Sprachbildung tatsächlich *fachlich lernwirksam* werden kann, weil sie die fachlichen Lernprozesse unterstützen und intensivieren kann.
- Damit Lehrkräfte ihre vielfältigen zusätzlichen Jobs professionell erfüllen können, sind *fachbezogene Fortbildungs- und Ausbildungsangebote* unabdingbar.

Literatur

- Abedi, J. & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14 (3), 219–234.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Langenscheidt / Klett.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Echevarria, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2010). *The SIOP model for teaching mathematics to English learners*. Boston: Pearson.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Hajer, M. & Norén, E. (2017). Teachers' Knowledge about Language in Mathematics Professional Development Courses: From an Intended Curriculum to a Curriculum in Action. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (7b), 4087–4114.
- Knipping, C., Korff, N. & Prediger, S. (2017). Mathematikdidaktische Kernbestände für den Umgang mit Heterogenität – Versuch einer curricularen Bestimmung. In C. Selter, S. Hußmann, C. Höhle, C. Knipping & K. Lengnink (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 39–60). Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, 9–11.
- Lyon, E. G. (2013). What about language while equitably assessing science? Case studies of preservice teachers' evolving expertise. *Teaching and Teacher Education*, 32 (Supplement C), 1–11.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Moschkovich, J. (2013). Principles and Guidelines for Equitable Mathematics Teaching Practices and Materials for English Language Learners. *Journal of Urban Mathematics Education*, 6 (1), 45–57.
- Prediger, S. (2016). Wer kann es auch erklären? Sprachliche Lernziele identifizieren und verfolgen. *Mathematik differenziert*, 7 (2), 6–9.
- Prediger, S. (2017). „Kapital multipliziert durch Faktor halt, kann ich nicht besser erklären“ – Sprachschatzarbeit für einen verstehensorientierten Mathematikunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 229–252). Berlin: de Gruyter.
- Prediger, S. (2018). Comparing and combining research approaches to empirically inform the design for subject-matter interventions – The case of fostering language learners' strategies for word problems. Eingereichtes Manuskript.
- Prediger, S. (2019). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung – Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate am Beispiel ‚sprachbildend Mathematik unterrichten lernen‘. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 11–34). Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Clarkson, P. & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers: building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero & M. Villavicencio Ubillús (Hrsg.), *Mathematics Education and Language Diversity* (S. 193–215). Dordrecht: Springer.
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (1), 77–104.

- Redder, A. & Weinert, S. (2013). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Şahin-Gür, D. & Prediger, S. (2018). "Growth goes down, but of what?" A case study on language demands in Qualitative Calculus. Eingereichtes Manuskript.
- Secada, W. G. (1992). Race, ethnicity, social class, language and achievement in mathematics. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 623–660). New York: MacMillan.
- Setati, M. (2005). Teaching mathematics in a primary multilingual classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35 (5), 447–466.
- Steinhoff, T. (2013). Wortschatz – Werkzeuge des Sprachgebrauchs. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 12–29). Weinheim: Beltz.
- Ufer, S., Reiss, K. & Mehringer, V. (2013). Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In K. Schramm, E. Thürmann, H. Vollmer & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 167–184). Münster: Waxmann.
- Wessel, L. & Prediger, S. (2017). Differentielle Förderbedarfe je nach Sprachhintergrund? Analysen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen sprachlich starken und schwachen, einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. In D. Leiss, M. Hagena, A. Neumann & K. Schwippert (Hrsg.), *Mathematik und Sprache* (S. 165–187). Münster: Waxmann.

Anschrift der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür

Technische Universität Dortmund, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Fakultät für Mathematik, Vogelpothsweg 87, D-44221 Dortmund

prediger@math.uni-dortmund.de, Dilan.Sahin-Guer@math.tu-dortmund.de

Teil II

Sprech- und Textformen

im

DaF-/ DaZ-/ DaM-Unterricht

Wilhelm Griefhaber

Literalität in erzählenden Texten

Indikatoren zur Beurteilung der Literalität

Telling stories is part of the core patterns of language use. Whereas children at pre-school age usually acquire basic oral skills, they will also learn to write story-telling texts and develop functional written narrative skills, once they have attended primary school. At secondary school, other types of writing, such as reports and descriptions, become more important. To date, we know very little about how narrative skills develop and how they are linked to the written skills required for reports and descriptions. In this corpus-based paper, ten mainly linguistic indicators and their use are presented in order to assess main components of literacy (e.g. title, contextualization, use of anaphors for linking purposes, means of structuring texts). On the basis of a corpus of texts written by pupils of the grades 2, 5, and 9 years, who were exposed to pictures as a writing impulse, the development of literacy degrees is examined in a (partially) false longitudinal study. In a detailed follow-up study the types of texts produced by the pupils will be investigated by taking into account whether German was their L1 or L2. Additionally, the analysis focuses on correlations between literacy indicators and the linguistic means used by the pupils. The paper ends with a short summary and an outlook concerning further research.

1 Erzählen und die Konstruktion von Literalitätsindikatoren

Erzählen gehört zu den zentralen Sprachhandlungsmustern. Während im Vorschulalter grundlegende mündliche Fähigkeiten erworben werden, findet in der Grundschulzeit vor allem eine Ausweitung auf schriftliche Erzählungen statt. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst grundlegende Konzeptionen der Erforschung der Erzählkompetenz und die Konstruktion von Indikatoren zur Ermittlung der Literalität in Texten (s. Kap. 1.1–1.2). Nach der Präsentation der Literalitätsindikatoren anhand eines Textbeispiels (s. Kap. 2) werden die Entwicklung der Literalitätswerte und der syntaktischen Komplexität an Querschnitten aus den Jahrgangsstufen 2, 5 und 9 vorgestellt (s. Kap. 3). Darauf

folgt eine Untersuchung der Literalitätswerte nach den realisierten Textarten und Unterschieden zwischen längerfristig in Deutschland beschulten Schülern und Schülerinnen bzw. Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe (s. Kap. 4). Danach werden exemplarisch Zusammenhänge zwischen Literalitätsindikatoren und sprachlichen Mitteln analysiert (s. Kap. 5). Ein kurzes Resümee und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen beschließen den Beitrag (s. Kap. 6).

1.1 Erzählen

Mündliches Erzählen wird schon im Vorschulalter erworben, wie sich im Vergleich der Erzählungen von drei- und sechsjährigen Kindern im Kindergarten zeigt (Meng et al., 1991, S. 29ff.). Die bei Schuleintritt vorausgesetzten mündlichen Erzählkompetenzen sind jedoch bei mehrsprachig Aufwachsenden, die zusätzlich zu Deutsch über Kenntnisse in einer weiteren Familiensprache verfügen, oft nicht in gleicher Weise in der Zweitsprache Deutsch entwickelt. Generell sind schriftliche Erzählungen in den ersten Grundschuljahren sehr viel weniger komplex als mündliche. Für eine effektive Förderung ist deshalb eine möglichst frühe Ermittlung der vorhandenen Erzählkompetenzen wünschenswert, damit gezielt Stärken und Schwächen bestimmt werden können, an denen die Förderung ansetzen kann.

Erzählen ist eine ausgesprochen komplexe kommunikative Großform, für deren Analyse in der Forschung sehr unterschiedliche und komplexe Beschreibungs- und Bewertungsverfahren entwickelt wurden. Besondere Aufmerksamkeit wurde der Entwicklung der Erzählkompetenz gewidmet, z.B. von Bereiter (1980), Bitter Bättig (1999) und Augst et al. (2007). Beschreibungsinstrumente wie das ‚Zürcher Textanalyseraster‘ (Nussbaumer & Sieber, 1994) oder das ‚Bielefelder Geschichtenschema‘ (Boueke et al., 1995) sind aufgrund ihrer Detailliertheit und Differenziertheit in der Unterrichtspraxis nicht handhabbar. So überrascht es nicht, dass auch in empirischen Forschungsprojekten mit hoch differenzierten Beschreibungsmodellen nur ausgewählte Bereiche analysiert werden; Knapp (1997) konzentriert sich von den über 20 Kategorien auf die Referenz auf Aktanten und auf die Gestaltung der Plötzlichkeit. Bei stärker didaktisch ausgerichteten Konzepten stellt sich die Frage nach der Repräsentativität und Aussagekraft der ausgewählten Kriterien, so z.B. bei Becker-Mrotzek & Böttcher (2012).

Vor diesem Hintergrund wurden im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘ Diagnoseinstrumente zur Beurteilung des Sprachstands in frei produzierten Texten in den ersten beiden Schuljahren entwickelt. Die zunächst nur für mündliche Äu-

ßerungen konzipierte Profilanalyse wurde später auch auf schriftliche Texte angewendet (Grießhaber, 2014). Da das Instrument aber keine erzählerischen Kompetenzen im engeren Sinn erfasst, wurden auf der Basis von sehr frühen Schülertexten der ersten Klasse Kriterien zur Beurteilung der Literalität entwickelt.

Dieses Verfahren sollte ähnlich wie die Profilanalyse nicht nur in der Forschung nutzbar sein, sondern auch im Unterrichtsalltag eingesetzt werden können. Es sollte sich soweit wie möglich auf schnell und eindeutig identifizierbare sprachliche Merkmale beziehen. Und es sollte grundlegende textuelle Merkmale narrativer Texte erfassen, ohne eine Beurteilung des Erzählens als solches durchzuführen. Mit diesen Kriterien wurden zehn Merkmale zur Textbeurteilung erarbeitet.

1.2 Konstruktion der Literalitätsindikatoren

Die Literalitätsindikatoren beruhen auf einer abstrakten Modellierung des Erzählens (vgl. Labov & Waletzky, 1973). Es wird angenommen, dass sich erzählende Texte im weiteren Sinn auf reale oder fiktive Geschehnisse beziehen. Diese Geschehnisse mit den beteiligten Personen sind raum-zeitlich an Orte und Zeiten gebunden. Die Geschehnisse lassen sich in Ereignisse unterteilen und diese wiederum meist in Episoden. Die angenommenen Geschehnisse umfassen in der Regel gleichzeitig präsenste und agierende Personen. Daraus ergibt sich beim Erzählen die Notwendigkeit, simultan gegebene Einheiten in eine sequentielle Folge von Propositionen zu überführen, die wiederum miteinander verkettet werden müssen.

Grundlage des Erzählens bilden Informationen über die raum-zeitliche Ausgangssituation. Erste Orientierungen geben beim schriftlichen Erzählen eine vorweggreifende Überschrift und die Situierung und Rahmensetzung der Geschehnisse mit Antworten auf Fragen zu „wer“, „wann“ und „wo“. Im folgenden Text werden die Geschehnisse sequentiell verbalisiert. Bei der Darlegung der zeitlichen und logischen Zusammenhänge kommt der Verkettung der propositionalen Gehalte eine zentrale Rolle zu. Neben der Verwendung referenzidentischer Ausdrücke, z.B. Eigennamen, erfüllen vor allem Anaphern Verkettungsfunktionen. Andererseits sind Ereignisse voneinander abzugrenzen. Dies erfolgt mit textgliedernden Mitteln. Das Erzählen erfordert somit sprachliche Mittel des Verkettens und der Abgrenzung.

Die Erzählung gelingt, wenn der Rezipient den Relevanzpunkt des Erzählers übernimmt. Der Relevanzpunkt (Hoffmann, 1984, S. 206) unterscheidet

sich von dem in der Erzählforschung üblicherweise angenommenen Planbruch bzw. Höhepunkt. Auch Dehn (2000) schlägt eine Erweiterung des Erzählens über Höhepunkterzählungen hinaus vor. Bei der Anbahnung und der Realisierung des Relevanzpunktes kommt den Emotionen der Protagonisten eine große Rolle zu. Emotionen sind nicht direkt sichtbar, sondern sind aus den Konstellationen, Ereignissen und angenommenen Handlungszielen zu erschließen. Bei visuellen Erzählimpulsen lassen sich gewisse Emotionen, z.B. Anspannung, oder Ärger, identifizieren.

Die zehn Indikatoren (s. Tab. 1) zielen also nicht auf die Ermittlung eines bestimmten Erzähltyps oder auf die Bestimmung eines erreichten Erzähl-niveaus, sondern erfassen mit voneinander unabhängigen Kriterien das Vorhandensein von ausgewählten typischen sprachlichen Mitteln des Erzählens. Die Indikatoren wurden für sehr frühe Textproduktionszeitpunkte schon im Verlauf der ersten Klasse entwickelt. Deshalb wurde auf die Auszählung der jeweiligen Verwendungen zur Reduzierung des Beurteilungsaufwands verzichtet. Es genügt die einmalige Verwendung. Dieses Verfahren hat sich auch bei der Analyse schriftlicher Erzählungen in höheren Klassenstufen bewährt. Einige einsprachige Deutsch-Schüler/innen (ESP) der Jahrgangsstufe 9 realisieren alle Indikatoren, erreichen also 100%, während 12% der Schüler/innen, darunter auch einige mehrsprachige (MSP), nur knapp die Hälfte der Indikatoren realisieren. Deckeneffekte zeigen sich bei einigen Indikatoren. KOHÄRENZ, PROTAGONISTEN, RELEVANZPUNKT und ANAPHER werden in der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt zu über 80% realisiert. Auf der anderen Seite erreicht ein Drittel von Haupt- und Realschüler/innen der Jahrgangsstufe 9 maximal 60% (s. Kap. 3.1), so dass mit den Indikatoren ein differenziertes Bild erstellt werden kann.

2 Literalitätsindikatoren mit einem Textbeispiel

Die zehn Indikatoren zur Beurteilung der Literalität folgen der äußeren Textfolge, beginnend mit der Überschrift und endend mit einer abschließenden Emotionalität (s. Tab. 1). Für jedes erfüllte Kriterium wird ein Punkt vergeben. Bei partieller Erfüllung, z.B. wenn von zwei vorgegebenen Protagonisten nur einer berücksichtigt wird, wird ein halber Punkt vergeben. Die Summe der erreichten Kriterien bildet den Literalitätswert. Tabelle 1 enthält in der rechten Spalte exemplarisch die Werte von BUAY (2. Klasse, L1 Türkisch) in (B 01).

Nr.	Indikatoren:	Bsp.
(01)	Überschrift: Hat der Text eine klar erkennbare Überschrift?	0
(02)	Situierung des Geschehens in Raum und Zeit	0
(03)	Rahmen für das Geschehen: Einbettung in eine Rahmenhandlung	1
(04)	Protagonisten: Werden die im (Bild-)Impuls vorgegebenen Hauptaktanten berücksichtigt?	1
(05)	Individualisierung: Werden die Hauptprotagonisten mit Eigennamen individualisiert?	1
(06)	Textgliedernde Verfahren, z.B. Dann ..., Plötzlich ...	1
(07)	Kohärenz der Ereignisse: Sind die Ereignisse kohärent?	1
(08)	Anaphern: Werden textverkettende Personalpronomina der dritten Person Singular verwendet?	1
(09)	Relevanzpunkt: Enthält der Text eine Aussage, die ihn für die Rezipienten interessant macht?	1
(10)	Emotionalität: Werden (zumindest) abschließend emotionale Befindlichkeiten der Protagonisten verbalisiert?	1
	Literalitätswert:	8

Tab. 1: Indikatoren zur Ermittlung der Literalität narrativer Texte mit Werten für (B 01)

(B 01) BUAY zum Bildimpuls „Essensfrust“, 2. Klasse (zeilengenau):

Der junge Max war draur

ig wal er eine Note 4 hate.

Dann hate seine Mutter

seine Note gesen.

Dann war sie wüent.

Dann haten sie gelesen aber

Max wollte nicht esen.

wal er war draurig wegen

einer Note.

Die Indikatoren sind komponentiell und voneinander unabhängig anwendbar. In den allermeisten Fällen lässt sich die Erfüllung eines Indikators leicht ermitteln, z.B. beim (Nicht-)Vorliegen einer Überschrift oder der Individualisierung mit einem Eigennamen. Bei der Individualisierung genügt die Namensvergabe für den Hauptaktanten, im Beispiel ist dies der Junge „Max“. Die Mutter dagegen wird lediglich in ihrer Funktion erwähnt. Einige Kriterien eröffnen größere Beurteilungsspielräume, z.B. bei der Situierung, der Handlungsrahmung oder dem Relevanzpunkt. In (B 01) erfolgt keine raum-zeitliche Situierung. Eine klar erkennbare Situierung enthält folgendes Beispiel: „Eines tages am abend

klaute jemand im Markt Bananen“ (DEMUF, 2. Kl.). Aus (B 01) ist erschließbar, dass sich das Geschehen im familiären Rahmen zu Hause abspielt. Der Relevanzpunkt ist darin zu sehen, dass der Junge nicht essen wollte, weil er wegen einer schlechten Note traurig war.

Die übrigen Kriterien sind in dem Text ohne Interpretationen zu ermitteln. Das Geschehen wird mehrmals mit der Temporaldeixis „Dann“ gegliedert, die verbalisierten Ereignisse sind kohärent, ohne Handlungssprünge oder Wechsel in einen vollkommen anderen Handlungsraum mit anderen Aktanten. Der Text enthält zweimal die Anapher „er“ der 3. Person Singular maskulin, mit der auf den Jungen Bezug genommen wird. Die Emotionalität des Jungen wird abschließend klar mit „draurig“ dargestellt.

Der Text von BUAY in (B 01) liegt mit acht Literalitätspunkten etwas über dem allgemeinen Durchschnitt (L 7,1) von insgesamt neun Klassen im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘ (Griebhaber, 2006), in dessen Rahmen die Texte erhoben wurden (s. Tab. 2). Der Abstand von BUAY (L 8) ist im Vergleich zu den anderen Schüler/innen mit der L1 Türkisch noch größer (L 6,9). Sprachlich grammatisch ist der Text mit der Erwerbsstufe (ES) 3 ebenfalls komplexer als der allgemeine Durchschnitt (ES 2,4) und der Durchschnitt der türkischsprachigen Schüler/innen (ebenfalls ES 2,4). Das texttragende Präteritum entspricht einem narrativen Text und setzt sich damit deutlich von den Texten der anderen türkischsprachigen Schüler/innen ab, bei denen das Präsens dominiert. Insgesamt befindet sich der Text in der Jahrgangsstufe über dem Durchschnitt. Am Ende der vierten Klasse erreicht BUAY im C-Test mit 53 von maximal 60 Punkten ein sehr gutes Ergebnis und verpasst die Spitzengruppe der zehn besten Schüler/innen nur knapp.

3 Literalitätsindikatoren nach Jahrgangsstufen

Im Folgenden werden an Querschnitten aus drei Jahrgangsstufen Verteilungen der Literalitätswerte nach Sprachkenntnissen und Sprachstatus betrachtet. Als Basis dienen folgende Korpora mit narrativen Texten zu Bildimpulsen: (a) 126 Texte am Ende der 2. Klasse zum Bildimpuls „Essensfrust“ im Projekt ‚Deutsch & PC‘, (b) 17 Texte am Ende der 5. Klasse zum Bildimpuls „Hai“ im Projekt ‚Deutsch & PC‘ und 8 Texte von Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe (s.u. Kap. 4.2 und Griebhaber, 2018b) und (c) 92 Texte im Laufe der 9. Klasse zum Bildimpuls „Schlägerei“ im Projekt ‚Latente Missverständnisse‘.

Im Vergleich der unterschiedlichen Jahrgangsstufen sollen mögliche Entwicklungslinien des Literalitätserwerbs identifiziert werden.

Zunächst werden die drei Teilkorpora im Überblick nach dem Sprachstatus der Schüler/innen, der Textlänge, der syntaktischen Komplexität, dem vorherrschenden Tempus und der Literalität betrachtet. Danach werden die Literalitätswerte in den Teilkorpora nach den Erwerbsstufen innerhalb der Klassenstufen untersucht. Abschließend werden die Literalitätswerte unter dem Gesichtspunkt der jeweils realisierten Textart analysiert.

3.1 Allgemeiner Überblick über die Korpora

In allen drei Korpora befinden sich Schüler/innen mit unterschiedlichem Status des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache, so dass auch der Einfluss des Sprachstatus auf den Erwerb untersucht werden kann. Das „Hai“-Korpus enthält auch Texte von Seiteneinsteiger/innen, die sich zum Zeitpunkt der Texterhebung ungefähr ein halbes Jahr im deutschen Schulsystem befinden. Sie sind unterschiedlich alt und besuchen im Raum Eichsfeld verschiedene Schulen.

	2. Kl. „Essensfrust“			5. Kl. „Hai“				9. Kl. „Schlägerei“		
Status	all	ESP	MSP	all	ESP	MSP	SEI	all	ESP	MSP
Anzahl	126	22,2%	77,8%	17	23,5%	76,5%	8,0	91,0	54,9%	45,1%
MSE	15,3	16,9	14,8	29	22,8	30,9	14,5	18,6	18,3	19,0
ES	2,4	2,5	2,4	3,7	4,0	3,6	2,1	3,5	3,5	3,6
TMP	1,8	1,9	1,7	2,1	2,3	2,0	1,0	2,1	2,1	2,0
LIT%	71	77	69	78	89	74	49	68	68	67

Tab. 2: Allgemeiner Überblick über die drei Korpora

Legende: Status: ESP: einsprachig Deutsch, MSP: mehrsprachig, SEI: Seiteneinsteiger/innen; Anzahl: Anzahl der Texte, all: absolut, ##%: Anteil; MSE: Textumfang, Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten; ES: Erwerbsstufe der Profilanalyse; TMP: Tempus, 1: Präsens, 2: Perfekt, 3: Präteritum; LIT: Literalitätswert

Die drei Teilkorpora weisen jeweils charakteristische Profile auf. Die Textlänge steigt zunächst von 15,3 MSE in der 2. Klasse auf 29 MSE in der 5. Klasse und sinkt dann wieder auf 18,6 MSE in der 9. Klasse. Nach dem Sprachstatus sind die Texte der MSP-Schüler/innen in der 2. Klasse etwas kürzer als die der ESP; in der 5. Klasse sind dagegen die MSP-Texte deutlich länger als die ESP-Texte; die Texte der Seiteneinsteiger/innen sind ungefähr auf dem Niveau der MSP-Texte der 2. Klasse. In der 9. Klasse unterscheiden sich die Texte nur minimal nach dem Sprachstatus. Hierbei dürfte die lange gemeinsame Beschulung eine

Rolle spielen. Die syntaktische Komplexität steigt von der 2. zur 5. Klasse mit einem Zuwachs von über einer Erwerbsstufe deutlich an, verbleibt dann aber auf dem höheren Niveau auch in der 9. Klasse. In den Durchschnittswerten ist somit keine durchgängige Zunahme festzustellen. Dagegen liegen die Werte bei den SEI-Texten in der 5. Klasse deutlich unter dem Jahrgangsdurchschnitt und unterschreiten noch den Durchschnittswert der 2. Klasse. Die Tempus-Durchschnittswerte schwanken in allen drei Jahrganggruppen um einen Wert von 2, der dem Perfekt entspricht. Abweichend von diesem Durchschnittswert sind einige Texte im Präsens und andere im Präteritum verfasst. Der Durchschnittswert ist lediglich ein Indikator für das am häufigsten verwendete Tempus. Damit wird das für Erzählungen typische Präteritum nicht erreicht. In den SEI-Texten dominiert das beschreibende Präsens. Die durchschnittlichen Literalitätswerte steigen von der 2. zur 5. Klasse etwas an und fallen dann in der 9. Klasse sogar noch unter den Ausgangswert in der 2. Klasse zurück. Die Werte der SEI-Texte sind deutlich geringer als die übrigen Durchschnittswerte. In allen drei Teilkorpora liegen die MSP-Literalitätswerte unter denen der ESP-Texte, wenn auch die Differenzen unterschiedlich ausfallen.

Insgesamt zeigt sich kein linearer Anstieg von der 2. bis zur 9. Klasse. Stattdessen stagnieren die Werte nach einem Anstieg von der 2. zur 5. Klasse auf dem in der 5. Klasse erreichten Niveau. Das könnte damit zusammenhängen, dass im „Hai“-Teilkorpus außer der Haupt- und Realschule auch Gymnasien berücksichtigt sind, während im „Schlägerei“-Teilkorpus nur Haupt- und Realschule erfasst sind. Dieser Aspekt der Auslese verdient weitere Aufmerksamkeit. Der Sprachstatus wirkt sich unterschiedlich aus. Bei der syntaktischen Komplexität, dem Tempus und der Literalität erreichen die MSP-Schüler/innen geringere Werte in der 2. und 5. Klasse. Bei der syntaktischen Komplexität erreichen die MSP-Schüler/innen der 5. und 9. Klassen gleiche Werte. Die ESP-Schüler/innen der 5. Klasse erreichen mit ES 4,0 den mit Abstand höchsten Wert der Korpora, der auch deutlich über dem Wert der ESP-Schüler/innen der 9. Klassen liegt.

Bei den Literalitätswerten erreichen die MSP-Schüler/innen durchgängig niedrigere Werte als die ESP-Schüler/innen, auch wenn die Differenz in den 9. Klassen sehr gering ist. Offensichtlich erfassen die Literalitätswerte Bereiche, die sich von der Profilanalyse unterscheiden. Auffällig ist insbesondere der durchgängige Rückgang der Literalitätswerte von der 5. zur 9. Klasse. Diese Aspekte gilt es, genauer ins Auge zu fassen.

3.2 Literalitätswerte nach syntaktischer Komplexität

Die globale Sicht auf die Texte hat Zusammenhänge zwischen der Klassenstufe und der syntaktischen Komplexität der Texte gezeigt. Im Folgenden werden die Literalitätswerte nun nach den Erwerbsstufen in den Teilkorpora aufgeschlüsselt (s. Tab. 3). Es geht dabei um die Frage, ob die Literalitätswerte direkt mit der syntaktischen Komplexität steigen oder fallen. Dabei wird auch die jeweilige Textlänge berücksichtigt, die als Indikator für die Differenziertheit der Texte dienen kann.

	ESØ	ES6	ES5	ES4	ES3	ES2	ES1
9. LIT	68	–	65	71	68	48	45
5. LIT	78	95	–	81	64	88	–
2. LIT	71	–	–	84	74	69	60
9. MSE	18,6	–	24,8	19,7	18,2	11,5	7,4
5. MSE	29	38	–	39,4	15,4	12,5	–
2. MSE	15,3	–	–	22,3	17,6	13,2	9,6

Tab. 3: Literalitätswerte nach Erwerbsstufen

Legende: ESØ: Durchschnittswert aller Texte, ES6 etc.: Durchschnittswerte der Erwerbsstufe; 9. LIT etc.: Literalitätswerte der Klassen; 9. MSE etc.: minimale syntaktische Einheiten

Mit Ausnahme der ES5 in der 5. Klasse zeigt sich durchgehend das gleiche Muster: Die Literalitätswerte sinken mit fallenden Erwerbsstufen. Sie verhalten sich demnach weitgehend parallel zur syntaktischen Komplexität. Allerdings wird das Bild entscheidend dadurch verändert, dass die Literalitätswerte in den 9. Klassen deutlich unter den Werten der 5. Klassen liegen.

Ein ähnliches Bild bietet sich bei den Textumfängen. Sie steigen zunächst von der 2. zur 5. Klasse an und fallen dann in der 9. Klasse wieder ab. Innerhalb der Klassen sinkt die Textlänge mit abnehmender syntaktischer Komplexität. Eine Ausnahme bilden die Werte der ES4 in den 5. Klassen, die über denen der ES6 liegen.

4 Literalitätswerte nach Textart und Sprachstatus

Die folgenden zwei Abschnitte widmen sich den tatsächlich realisierten Textarten. Abweichend von der Aufgabenstellung, eine Geschichte zu schreiben,

produzieren die Schüler/innen auch Berichte und Beschreibungen (s. Kap. 4.1). Anschließend wird die Realisierung der Textarten in Abhängigkeit vom Sprachstatus bei mehrsprachigen Schüler/innen mit Schwerpunkt auf Seiteneinsteiger/innen untersucht (s. Kap. 4.2).

4.1 Literalitätswerte nach Textart

In diesem Abschnitt werden die Literalitätswerte in Verbindung mit den jeweils realisierten Textarten betrachtet. Bei allen Texten handelt es sich um die Wiedergabe eines Geschehens. Nach der Aufgabenstellung sollten die Schüler/innen eine Erzählung auf der Basis eines Einzelbildes konstruieren und produzieren. Unter den vorliegenden Texten finden sich jedoch auch Berichte und Beschreibungen. Diese Variationen sollten sich auch in den allgemeinen Werten niederschlagen, z.B. dem vorherrschenden Tempus und bestimmten Literalitätswerten.

Die oben genannten Textarten werden jeweils mit bestimmten sprachlichen Mitteln realisiert. Im Folgenden werden markante Merkmale des Erzählens, Berichtens und Beschreibens kurz vorgestellt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2102; Hoffmann, 1984; Rehbein, 1984):

In *Erzählungen* werden Geschehnisse mit dem Präteritum vom aktuellen Handeln abgesetzt und in den Vorstellungsraum transponiert. Erzählungen dienen auch der Bewertung von Ereignissen, so dass die Rezipienten das Erzählte aus dem Blickpunkt des Erzählers sehen. Das Geschehen wird in Raum und Zeit verortet und raum-zeitlich gegliedert. Typisch ist die Verbalisierung emotionaler Zustände.

Berichte sollen Rezipienten über absente Sachverhalte und Ereignisse sowie mögliche Zusammenhänge zwischen ihnen informieren. Als vorherrschendes Tempus dient das Präteritum, der Status des Wissens wird mit Modalausdrücken charakterisiert, die Ereignisse werden sprachlich gegliedert.

Beschreibungen zielen auf die Wiedergabe von äußeren Sachverhalten, von Objekten oder Ereignissen. Dem entsprechen die sprachlichen Mittel des Beschreibens: Präsens, unpersönliche Konstruktionen, Folge propositionaler Kerne und Ausdrücke der Orientierung in Raum und Zeit.

In den untersuchten Texten werden die Textarten oft nicht in reiner Form, sondern als Mischung verschiedener Formen realisiert, wobei eine Textart als dominant betrachtet werden kann. Zunächst wird die Verteilung der Textarten in den Jahrgangsklassen betrachtet.

Nach Tabelle 4 sind die Textarten in den Jahrgangsklassen sehr unterschiedlich vertreten. Der hohe Anteil von Beschreibungen in der 2. Klasse lässt sich zunächst mit den noch geringeren Deutschkenntnissen (\emptyset ES 2,4) und dem damit verbundenen Präsens erklären. Auch der Bildimpuls könnte zur Präferenzierung des Beschreibens beigetragen haben. Der geringe Berichtsanteil dürfte mit der geringen Vertrautheit mit dieser Textart zusammenhängen. In der 5. Klasse dominiert das in der Aufgabenstellung genannte Erzählen. Insbesondere der Anteil beschreibender Texte ist deutlich geringer. Überraschend ist dementsprechend der geringe Anteil erzählender Texte in der 9. Klasse, der noch unter den berichtenden und beschreibenden liegt. Dies dürfte nicht dem Bildimpuls zuzuschreiben sein, da es sich um eine handlungsgeprägte Konstellation handelt. Der hohe Anteil beschreibender Texte könnte damit zusammenhängen, dass in der Sekundarstufe vor allem diese Textart geübt wird, die auch im Fachunterricht eine große Rolle spielt (Grießhaber, 2018b).

	All (abs.)	Erzählung	Bericht	Beschreibung	Sonst.
9. Kl.	91	20,3%	34,1%	45,1%	1,1%
5. Kl.	17	70,6%	11,8%	17,6%	0
2. Kl.	126	46,8%	14,3%	36,5%	2,4%

Tab. 4: Anteil der Textarten nach Jahrgangsklassen

Im Folgenden werden für die 9. Klasse einige Parameter für drei Textarten genauer betrachtet:

	All (MW/%)	Erzählung	Bericht	Beschreibung
MSE	18,6	25,8	19,7	14,7
ES	3,5	3,7	3,7	3,4
Tempus	2,1	2,8	2,9	1,2
LIT all%	68	88	79	51
Überschrift	16,5	38,9	16,1*	7,3
Emotion	58,2	94,4	58,1*	43,9
Individualisierung	37,4	77,8	61,3°	2,4
Situierung	68,1	94,4	83,9°	48,8
Rahmensetzung	75,8	100	93,5°	56,1
Anapher	80,2	100	96,8	58,5
Relevanzpunkt	84,6	100	96,8	68,3
Textgliederung	71,4	94,4	93,5	43,9

Tab. 5: Literalitätswerte nach Textarten, 9. Klasse

Legende: Reihenfolge nach der Differenz von Bericht zu Erzählung: *: große Differenz (>30%), °: mittlere Differenz (6 – 29%)

Der obere Teil in der Tabelle 5 enthält allgemeine Aspekte der Texte, der untere die Verwendung ausgewählter Literalitätsindikatoren nach Textarten. Nach dem Textumfang sind Erzählungen deutlich länger als die übrigen Textarten, während Beschreibungen deutlich kürzer sind. Ein ähnliches Verteilungsmuster zeigt sich bei den Literalitätswerten. Bei den Tempusformen sticht der hohe Präsensanteil bei den Beschreibungen heraus. Dagegen variiert die syntaktische Komplexität nur gering zwischen den Textarten und scheidet somit als Ursache der Differenzen aus.

Die Literalitätswerte teilen sich in zwei Gruppen. Die Werte der Beschreibungen liegen deutlich unter denen der beiden anderen Textarten. Die Kriterien erfassen die unterschiedlichen Realisierungen der zwei Gruppen. Dagegen fallen die Unterschiede zwischen Erzählungen und Berichten nicht so deutlich aus, auch wenn die Berichtswerte durchgängig niedriger sind als die Erzählungswerte. Die Abstände lassen sich in drei Gruppen einteilen: (a) große Differenzen*: ÜBERSCHRIFT und EMOTION (über 30%); (b) mittlere Differenzen°: SITUIERUNG, INDIVIDUALISIERUNG und RAHMENSETZUNG (6% bis 20%) und (c) geringe Differenzen.

Die Kriterien mit großer Differenz, die ÜBERSCHRIFT und die Zuschreibung von EMOTIONEN, realisieren textuelle und erzähltypische Funktionen. Die Kriterien mit mittlerer Differenz – INDIVIDUALISIERUNG, SITUIERUNG und RAHMENSETZUNG – betreffen die erzählerische Konstruktion des Plots und sind damit erzähltypisch. Der ebenfalls für Erzählungen zentrale RELEVANZPUNKT wird in den Berichten fast ebenso häufig realisiert. Bei den ANAPHERN und der TEXTGLIEDERUNG handelt es sich um grammatische Mittel der Textualität im engeren Sinn, der Kohärenzherstellung und der Gliederung. Sie finden sich in den Erzählungen und Berichten fast gleich häufig.

4.2 Literalitätswerte bei Seiteneinsteiger/innen

Seiteneinsteiger/innen in der Sekundarstufe stellen eine eigene Lernergruppe dar. Sie verfügen meist über altersgemäße Schriftspracherfahrungen in ihrer Schulsprache, die jedoch sprach- und kulturtypische Ausprägungen aufweist (s. Grieshaber 2017, S. 297f., 2018a, 2018b). Zum Bildimpuls „Hai“ sind Texte von Seiteneinsteiger/innen (SEI) nach Tabelle 2 syntaktisch deutlich weniger komplex (ES 2,1) als Texte von einsprachigen (ES 4) und mehrsprachigen (ES 3,6) Schüler/innen. Auch die Literalitätswerte (L 49) liegen deutlich unter denen der ESP- (L 89) und der MSP-Schüler/innen (L 74). In den Texten der Seiteneinsteiger/innen dominiert das Präsens (T 1). Da es sich um nur wenige

Texte handelt, sind die Ergebnisse als Hinweis für weitere Analysen zu verstehen.

Wie bei den Texten der 9. Klasse liegen auch bei den SEI-Schüler/innen die Literalitätswerte der Beschreibungen unter denen der Erzählungen und Berichte. Doch im Unterschied zu den Neuntklässlern sind die Werte für die Berichte bei geringerer syntaktischer Komplexität etwas höher als die für Erzählungen.

	MSP-all	SEI-all	Erz.	Bericht	Beschr.	sonst
MSE	30,9	14,5	13,0	13,0	19,3	6,0
ES	3,6	2,1	3,0	2,5	1,7	1,0
Tempus	2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
LIT all%	74	49	53	58	53	10
Überschrift	75	0*	0	0	0	0
Relevanzpunkt	79	25*	50	25	16,7	0
Situierung	67	31°	50	50	33,3	0
Textgliederung	83	50°	50	100	33,3	0
Rahmen	67	44°	75	50	33,3	0
Anapher	92	75	50	50	100	100
Emotion	42	31	100	0	50	0
Kohärenz	88	81	100	100	100	0
Protagonisten	92	88	100	100	100	0
Individualis	54	63 ⁺	0	100	100	0

Tab. 6: Literalitätswerte nach Textarten, Sek., Seiteneinsteiger/innen, Reihenfolge nach abnehmender Differenz von SEI-all zu MSP-all

Legende: Reihenfolge nach der Differenz von Bericht zu Erzählung: *: sehr große Differenz (>50%), °: große Differenz (20 – 49%), ⁺: positive Differenz

Wie bei den ESP- und MSP-Schüler/innen sinkt die syntaktische Komplexität von Erzählungen über Berichte zu Beschreibungen. Die kumulierten Literalitätswerte liegen für diese drei Textarten nahe beieinander bei etwas über 50%. Allerdings besteht mit 35% ein großer Abstand zu MSP-Schüler/innen, die im Folgenden als Bezugsgröße dienen.

Die Durchschnittswerte lassen sich in vier Gruppen unterteilen: (a) sehr große Differenz bei ÜBERSCHRIFT und RELEVANZPUNKT (>50%); große bei SITUIERUNG, TEXTGLIEDERUNG und RAHMENSETZUNG (20 – 49%); kleine bis mittlere bei ANAPHER, EMOTIONALITÄT, KOHÄRENZ und PROTAGONISTEN (<19%) und positive bei INDIVIDUALISIERUNG (+%).

Geringere Deutschkenntnisse zeigen sich bei grammatikbezogenen Indikatoren, wie TEXTGLIEDERUNG und ANAPHER, bei denen jedoch nur eine mittlere oder geringe Differenz vorliegt. Bei Indikatoren, die sich auf das Konstellationswissen beziehen – RELEVANZPUNKT, SITUIERUNG und RAHMENSETZUNG –

liegt eine sehr große oder große Differenz vor. Hier spielen auch grammatische Mittel eine Rolle, da sie typischerweise mit einer Inversion (Profilstufe 3) realisiert werden (s. Kap. 5). Indikatoren, die sich auf visuell wahrnehmbare Objekte, PROTAGONISTEN, bzw. die Geschichtenkonstruktion beziehen, sowie EMOTIONALITÄT und KOHÄRENZ, weisen eine geringe Differenz auf. Die INDIVIDUALISIERUNG wird von den SEI-Schüler/innen sogar häufiger als von den MSP-Schüler/innen realisiert. Der Befund könnte das Ergebnis eines meist längeren Schulbesuchs der SEI-Schüler/innen im Vergleich zu den Fünftklässler/innen und der damit verbundenen Lernerfahrungen sein.

5 Literalitätsindikatoren und sprachliche Mittel

Einige Literalitätsindikatoren sind besonders eng mit sprachlichen Mitteln verkoppelt. Bei den SEI-Texten zeigt sich dies u.a. darin, dass einige Differenzen mit geringeren Deutschkenntnissen einhergehen. Bei der Realisierung der Situierung und der Rahmensetzung werden typischerweise Inversionen verwendet, bei denen auf ein satzinitiales Adverbial zunächst das Finitum und dann erst das Subjekt folgt (B 02).

(B 02) KITU zum Bildimpuls „Essensfrust“, 2. Kl., L1 Deutsch, ES 3, L 9:
in der Schule war er* ganz neht.
* Subjekt, Schüler Lars

Im Folgenden wird die Kopplung von Grammatik und textueller Funktion am Beispiel der RAHMENSETZUNG und der TEXTGLIEDERUNG an drei Schülertexten zum Bildimpuls ‘Hai’ an jeweils einem ESP-, MSP- und SEI-Text gezeigt.

(B 03) REJU, L1 Deutsch, ES 3, L 10:
An einem wunderschönen sonnigen Morgen, wurde Flo von seinen Eltern
und seinem Bruder geweckt. (Inversion)
Nach diesem Festmahl, packte er die Geschenke aus. (Inversion)

(B 04) DETI, L1 Türkisch, ES 3, L 7,5:
Eines Tages gingen zwei Freunde hinunter ans See. (Inversion)
Am Abend sind beide ins Bett gegangen und so ging ein aufregender
Tag zu Ende. (Inversion)

(B 05) TH16DAH, L1 Albanisch, ES 2, L 5,5:
Julian und Christian haten ein Fich gefangen. (Separation)

In den Texten von REJU und DETI werden die textuellen Funktionen mit vorangestellten Adverbialen realisiert. REJUs und DETIs RAHMENSETZUNGEN beginnen mit einer temporalen Präpositionalgruppe, während TH16DAH direkt mit einer syntaktisch einfacheren Separation aus finitem Hilfsverb und infinitem Vollverb beginnt. REJUs Rahmensetzung besteht aus einer Separation und einer Inversion. Bei dieser Konstruktion steht das infinite Vollverb, das den Argumentrahmen des *Weckens* bestimmt, hinter den von ihm bestimmten Mitspielern, in ähnlicher Weise folgt das den Numerus bestimmende Subjekt „Flo“ dem finiten Hilfsverb „wurde“ (Grießhaber, 2018c; Hoffmann 2016, S. 329 f.). Im Vergleich dazu ist DETIs Inversion einfacher, da sie ohne Separation realisiert wird.

Die Textgliederung fehlt im SEI-Text komplett. Der Text besteht aus einer Reihung einfacher Sätze. Der ESP- und der MSP-Text realisieren die Gliederung jeweils mit einer temporalen Präpositionalgruppe. Bei geringen Deutschkenntnissen wird die Textgliederung oft durch ein Temporaladverb, z.B. „Dann ...“, „Danach ...“, „Gestern ...“, realisiert.

6 Resümee und Ausblick

Die vorgestellten Literalitätsindikatoren zielen primär auf linguistisch bestimmbare Merkmale von narrativen Texten im weiteren Sinn. Ursprünglich wurden sie zur Beurteilung von erzählenden Texten im engeren Sinn entwickelt. Die Auswertung ergibt ein Profil der literalen Merkmale eines Textes. Dadurch lassen sich sicher beherrschte Funktionen und nicht verwendete Funktionen ermitteln, so dass die Förderung auf die identifizierten Schwachstellen fokussiert werden kann. Mit dem globalen Literalitätswert können die Lernentwicklung einzelner Lernender ermittelt und Fortschritte (oder auch Stagnationen) dokumentiert werden. Die globalen Literalitätswerte geben auch Hinweise für eine binnendifferenzierende Gruppierung von Lernenden und darauf aufbauende Förderungen.

In den Jahrgangsstufen 2 und 5 erreichen MSP-Schüler/innen deutlich niedrigere Literalitätswerte als die ESP-SchülerInnen. SEI-Schüler/innen erreichen sogar mehr als ein Drittel weniger Werte. Dagegen führt der Sprachstatus der Schüler/innen in der Jahrgangsstufe 9 nur zu minimalen Unterschieden. Dies könnte mit einer zunehmend engeren Vertrautheit mit der deutschen Sprache und Gesellschaft sowie mit langjährigen Schulerfahrungen zusammenhängen. Diese Frage wäre gezielt zu untersuchen.

Die Untersuchung zeigte, dass die Indikatoren nicht nur auf erzählende, sondern auch auf berichtende und beschreibende Texte anwendbar sind. Der oben dokumentierte Vergleich verdeutlicht signifikante Unterschiede in den Profilen beider Textarten. Für die Beurteilung ist deshalb jeweils genauer zu bestimmen, inwieweit eine Lücke im Profil einer Textschwäche oder allgemein einer Textart entspricht. Durch eine umfangreiche Korpusarbeit könnten die Indikatoren möglicherweise passgenauer auf bestimmte erzählende Textarten ausgerichtet, modifiziert oder auch erweitert werden. Dabei könnten auch die Leistungen der Literalitätskriterien im Verhältnis zur Profilanalyse genauer bestimmt werden.

Im Rahmen der Textanalysen ist zudem zu beachten, dass die Kriterien nicht gleichermaßen klar und eindeutig auf die Texte angewendet werden können. Einfach zu ermitteln ist z.B. das Vorliegen einer ÜBERSCHRIFT, die Verwendung einer ANAPHER, die Berücksichtigung der PROTAGONISTEN und deren INDIVIDUALISIERUNG sowie die TEXTKOHÄRENZ. Auch die Verwendung einer TEXTGLIEDERUNG oder die Zuschreibung einer EMOTION sind noch weitgehend einfach zu bestimmen. Dagegen erfordert die Bestimmung einer SITUIERUNG oder eines RAHMENS oder des RELEVANZPUNKTES eine interpretative Auseinandersetzung mit dem Text. Bei letzteren wäre eine klare Operationalisierung sicher hilfreich.

Die Anwendung auf narrative Texte im weiteren Sinn erscheint auch deshalb geboten, weil die von Schüler/innen produzierten Texte die in der Aufgabenstellung vorgegebene Textart nicht in Reinform, sondern in einer Mischung oder einer ganz anderen Textart realisieren. Dies ist insbesondere in den Texten der neunten Jahrgangsklasse zutage getreten. Die Befunde zeigen, dass auch in der Sekundarstufe dem Erzählen im engeren Sinn mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Schließlich spielt die sichere Beherrschung einer Textart ebenso im Fachunterricht eine kaum zu unterschätzende Rolle. So produzieren Fünftklässler statt der vorgegebenen Beschreibung eines physikalischen Experiments einen Bericht oder eine Argumentation (Griebhaber, 2018d). Deshalb sollte der Deutschunterricht im Rahmen seiner eigenen Aufgaben und Möglichkeiten grundlegende kommunikative Verfahren vermitteln und Brücken zu den Sachfächern bauen.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Lang.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.). (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Bitter Bättig, F. (1999). *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis zum 6. Primarschuljahr*. Bern: Lang.
- Boueke, D., Schülein, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Dehn, M. (2000). Die Höhepunkterzählung. *Die Grundschulzeitschrift*, 132, 54–55.
- Grieffhaber, W. (2006). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 150–167). Freiburg i.B.: Fillibach.
- Grieffhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *leseforum.ch*, Ausgabe 3/2014. Verfügbar unter URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf, [31.07.2018].
- Grieffhaber, W. (2017). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (4. Auflage, S. 292–305). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieffhaber, W. (2018a). Berücksichtigung der sprachlichen Entwicklung. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 38–53). Berlin: Cornelsen.
- Grieffhaber, W. (2018b). Narrative Texte von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im Vergleich mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In J. Ricart Brede, D. Maak & E. Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* (S. 163–184). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grieffhaber, W. (2018c). Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: deGruyter Mouton. (i. Ersch.)
- Grieffhaber, W. (2018d). Schreiben im Physikunterricht. Textarten bei der Versuchsbeschreibung. In H. Roll (Hrsg.), *SchriFT*. (i. Ersch.)
- Hoffmann, L. (1984). Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 202–222). Tübingen: Narr.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: ESV Schmidt.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2* (S. 78–126). Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum.
- Meng, K., Kraft, B. & Nitsche, U. (1991). *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie Verlag.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyse-raster. In P. Sieber & E. Brütsch (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (S. 141–186). Aarau: Sauerländer.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67–124). Tübingen: Narr.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Wilhelm Grieshaber

Westfälische Wilhelms-Universität, Sprachenzentrum Münster, Bispinghof 2B, 48143
Münster

griesha@uni-muenster.de

Annette Kretschmer

Textbasiertes Scaffolding mit Kommentaren im DaM-/ DaZ-/ DaF-Unterricht einer 10. Klasse

This intervention study with GSL (n=4) and German native students (n=10) of the tenth grade examined changes and differences in their written competencies before and after they had been treated by language-sensitive methods of „scaffolding“ focusing on the text of type commentary (pretest-posttest design). The profile analysis and the literacy values, which were modified according to the text type, were used as measuring instruments. As a result of the four-weeks intervention all students achieved improvements in comment-related literacy competencies. In particular, GSL learners made more progress than their German classmates. Furtheron, the amount of higher literacy values the students have achieved does not correlate automatically with higher profile levels. This means that improvements in literacy do not necessarily reflect linguistic achievements. This is mainly due to the specific features of the text of type commentary.

1 Einleitung

Dass eine gesellschaftliche Teilhabe den Erwerb umfassender Schreibkompetenzen voraussetzt, ist unstrittig. Auch ein qualifizierter Schulabschluss und die spätere Berufsausübung können nicht ohne hinreichend entwickelte Schreibkompetenzen gelingen. Um Schülerinnen und Schüler beizeiten mit entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftlichen Bereich auszustatten, stehen Lehrkräfte vor einer großen Herausforderung. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die Schreibkompetenz nicht natürlich wie die Alltagssprache erworben wird. Es ist ein komplexer und langer Prozess eine allumfassende Schreibkompetenz aufzubauen, der bis ins Erwachsenenalter hineinreicht (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 52). Eine weitere Schwierigkeit der schriftlichen Kommunikation beruht auf einer prinzipiell kontextreduzierten Interaktionsweise. Das heißt, der Kommunikationspartner befindet sich nicht

direkt gegenüber und ist deshalb „auf eine explizitere Sprache angewiesen, um Missverständnisse oder Nichtverstehen zu vermeiden“ (Kniffka, 2012, S. 212). Ehlich (1984) hat dafür den Begriff der „zerdehnten Sprechsituation“ geprägt. Untersuchungen, wie beispielsweise die DESI-Studie¹, haben herausgefunden, dass gerade nichtmuttersprachliche Schüler/innen Probleme damit haben und es ihnen schwerer fällt, eine literale Kompetenz aufzubauen. Sie können die Erwartungen, die die Mitglieder eines Kulturkreises an eine Textsorte stellen, nicht ohne Weiteres erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese Schüler/innen hinsichtlich unterschiedlicher Textsorten und deren Merkmale zu sensibilisieren. Es müssen Form und Funktion der erwarteten sprachlichen Mittel und Textarten ins Zentrum des Unterrichts gestellt werden, anstatt „den sprachlichen Anforderungen durch wohlmeinende Vereinfachung aus dem Wege zu gehen“ (Ohm, 2010, S. 88f.). Dabei reicht es nicht, die Merkmale eines Textes zu vermitteln. Diese Merkmale müssen sich die Lernenden durch kognitiv und gegebenenfalls emotional aktivierende Methoden gezielt aneignen.

„Scaffolding“ ist eine Methode, mit der man sprachsensiblen Unterricht gestalten kann. Es handelt sich dabei um ein didaktisches Konzept, das für den Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen u.a. von Gibbons (2002) entwickelt und mit australischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund empirisch erprobt wurde. Für meine Forschung mit Bezug auf die Textsorte ‚Kommentar‘ wurde genau diese sprachensible Methode verwendet und analysiert, ob und inwiefern texttypische Merkmale vermittelt werden können und ob sich dadurch auch die sprachlichen Fähigkeiten verbessern.

2 Forschungsdesign

Die Förderung wurde in einer 10. Klasse eines allgemeinbildenden Gymnasiums durchgeführt. Die Lernendengruppe bestand aus 14 Schülerinnen und Schülern, wobei sechs männlich und acht weiblich waren. Zehn von ihnen haben Deutsch als Muttersprache, vier lernten Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache. Die Nichtmuttersprachler/innen kamen aus China (Probanden XT und YT), Syrien (RT) und aus Afghanistan (QT). Eine Chinesin befand sich

¹ „Die Studie ‚Deutsch Englisch Schülerleistungen International‘ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch“ (Klieme, 2006, S. 1). An der Studie nahmen 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schulformen teil.

zum Zeitpunkt der Förderung seit einem Jahr in Deutschland und in dieser Klasse, die anderen drei L2-Lernenden waren seit zwei Jahren in Deutschland, wobei der chinesische Schüler XT seit zwei Jahren in dieser Klasse lernt. Die beiden Schüler aus Syrien und Afghanistan nahmen zunächst ein Jahr am Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht teil und wurden danach in die Regelklasse integriert. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich alle Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I in unmittelbarem Übergang in die Sekundarstufe II und waren zwischen 15 und 16 Jahre alt; lediglich die beiden Schüler aus Afghanistan und Syrien waren bereits volljährig. Bei allen Nichtmuttersprachler/innen handelt es sich um sogenannte Seiteneinsteiger. Ihr Vorteil ist, dass sie im besten Fall bereits über Vorerfahrungen in der schriftsprachlichen Varietät verfügen und Literalitätserfahrungen in ihrer Muttersprache haben. Sie bringen eine „bereits ausgebaute Fach- und Sprachkompetenz“ mit und haben „beste Voraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb und eine Erlernung der Zweitsprache auf hohem Niveau“ (Ott, 2008, S. 192f.). Allerdings muss bei ihnen besonders auf Transferfehler Acht gegeben werden.

Mein Forschungsprojekt ist eine Interventionsstudie. Interveniert wurde mit einer sprachsensiblen Förderung mit Hilfe von „Scaffolding“. Die Messung von Fördereffekten erfolgte im Rahmen eines Prä-Posttest-Designs. Sowohl vor als auch nach der Förderung wurde der Lernstand der Probanden gemessen, um herauszufinden, ob und wie sich der Lernstand verändert hat. Der Prätest fand am 19.04.2017 zur gewohnten Unterrichtszeit von 11:40 Uhr bis 13:10 Uhr statt. Die Lernenden hatten zuvor, vor den zweiwöchigen Osterferien, die Besonderheiten der Textsorte ‚Kommentar‘ kurz im Plenum besprochen und ein Informationsblatt dazu bekommen. Außerdem hatten sie zwei Beispielkommentare gelesen und anhand dieser die Merkmale der Textsorte diskutiert, jedoch noch keinen Kommentar eigenständig verfasst.

Vor der eigentlichen Schreibaufgabe im Prätest wurden den Schüler/innen drei Aufgaben zur Bearbeitung gestellt, um ihr Vorwissen zu aktivieren. Zudem gab es Aufgaben zur Themenentlastung. Die Schüler bekamen zwei Themen zur Auswahl mit vorgegebener Überschrift. Thema A: „Schule: Alles, nur keine Vorbereitung auf das Leben“ und Thema B, das sich um den Profi-Sport und die Gehälter dort dreht: „Hungerlohn für Weltmeister“. Außerdem erhielten sie Informationen zu den Themen in Form von Tabellen, Grafiken und Zitaten. Der Posttest fand am 19.05.2017 statt, sodass insgesamt ein Zeitraum von vier Wochen für die Förderung zur Verfügung stand. Auch im Posttest bekamen die Schüler/innen wieder zwei Themen zur Auswahl, die sie, genau wie im Prätest, zuvor nicht kannten. Thema A lautete: „Jugendliche sollten ab 16 Jahren wäh-

len dürfen“ und Thema B: „Jeder Jugendliche sollte nach seinem Schulabschluss ein halbes Jahr Sozialdienst z.B. in sozialen Einrichtungen oder bei Naturpflegeverbänden ableisten“. Dieser zweite Test war eine bewertete Klassenarbeit. Zudem wurden hier keine Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens gestellt, da davon ausgegangen wurde, dass die Schüler/innen nun wissen, was ein Kommentar ist. Des Weiteren wurden keine Tabellen oder Grafiken als Hilfestellung gegeben. Das hatte zur Folge, dass die Schüler/innen mehr Bearbeitungszeit für den Kommentar des Posttests im Vergleich zum Prätest benötigten und die Tests dadurch insgesamt weniger reliabel sind.

3 Praxistest in der Sekundarstufe I

„Scaffolding“ nach Gibbons (2002) setzt sich aus vier Bausteinen zusammen:² Der „Bedarfsanalyse“, der „Lernstandsanalyse“, der „Unterrichtsplanung“ und der „Unterrichtsinteraktion“.³ Dabei bezeichnet Gibbons die ersten drei Bausteine als „Makro-Scaffolding“ und den vierten Baustein als „Mikro-Scaffolding“ (vgl. Kniffka, 2012, S. 215). Bei der Förderung wurde versucht, dem Ablaufmuster zu folgen. Aufgrund des zeitlichen Rahmens und der Gegebenheiten musste das Modell allerdings etwas modifiziert werden.

3.1 Bedarfsanalyse

Bei der Bedarfsanalyse wird der Sprachbedarf aus fachlicher Sicht ermittelt.⁴ Der Kommentar ist eine meinungsbetonte Textform. Ausgangspunkt eines Kommentars ist immer ein aktuelles und kontroverses Thema, über das sich ein Autor argumentierend und wertend äußert. Ziel eines Kommentars muss es sein, den Lesenden von der eigenen Meinung zu überzeugen oder ihn zumindest zu einer Meinungsbildung anzuregen. Die Berücksichtigung der Adressa-

² Die Begriffe dieser vier Schritte wurden u.a. von Kniffka (2010) ins Deutsche übersetzt und in dieser Arbeit übernommen.

³ Für den Begriff „Scaffolding“ gibt es in der sprachwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Literatur keine einheitliche Definition, weshalb sich diese Arbeit auf Gibbons (2002) stützt.

⁴ Die Informationen zu den Merkmalen eines Kommentars wurden folgenden Quellen entnommen: Henniger & Nutz (2016), von la Roche (2013), Wagener (2016) und Weischberg et al. (2005, S. 148–153).

ten (ihr Vorwissen, die Erwartungen und die Anpassung des Sprachstils) ist daher besonders wichtig.

Der Kommentar hat, wie die meisten Textsorten, einen klassischen Aufbau mit Überschrift, Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die Überschrift muss die Leserinnen und Leser fesseln und sie zum Lesen animieren. Sie sollte deshalb interessant und provokant geschrieben werden, genauso wie die Einleitung, die den Leser/innen anschlussfähig erscheinen muss, damit sie weiterlesen. Daran anknüpfend kommt der Hauptteil, in welchem die Sachverhalte dargestellt werden, der Leserschaft Zusammenhänge erläutert werden und die eigene Position mit überzeugenden Argumenten formuliert wird. Die Argumente sollen im Wesentlichen stichfest sein, indem sie für die Leserin und den Leser anschauliche Beispiele beinhalten. Die sprachliche Verknüpfung der Argumente spielt ebenso eine wichtige Rolle, denn damit wird eine bestimmte Verweisstruktur im Text erzeugt, die zur Kohärenz des gesamten Textes beiträgt (vgl. Anm. 3).

Mit Hilfe der Sprache können Leserinnen und Leser subtil gelenkt werden. Auf der Wortebene kann man das durch prägnante, wertende Formulierungen erreichen, z.B. durch wertende Adjektive und Nomen, Modalverben und Adverbien sowie durch Stilmittel. Auf der Satzebene sind es oft Hauptsätze, durch die ein schnelles Lesetempo erzeugt werden kann; einfache Sätze, Appelle und rhetorische Fragen sind dominierende Satzstrukturen. Am Ende des Kommentars kann eine Schlussfolgerung zu dem Thema gezogen werden. Mit einem direkten Appell an die Leserschaft kann noch einmal versucht werden, diese zu überzeugen und dadurch das Ziel des Textes zu erreichen.

3.2 Lernstandserfassung

Bei der Lernstandsanalyse muss untersucht werden, auf welchem Sprachstand die Lernenden sich befinden, um darauf eine entsprechende Förderung aufbauen zu können. Zur Erfassung des Lernstands der Zehntklässler/innen wurde hier der Prätest herangezogen (vgl. Kap. 2),⁵ wobei Folgendes auffiel: Acht der 14 Schüler/innen wissen, wie Argumente aufgebaut sind. Zudem wissen sie in der Theorie, was ein Kommentar ist und durch welche Merkmale er besticht. Allerdings waren sie nicht in der Lage, dieses theoretische Wissen in einem Fließtext umzusetzen.

⁵ Ein eigener Validitätstest vor Einsatz ‚im Feld‘ war aus organisatorischen Gründen leider nicht möglich.

3.3 Unterrichtsplanung

Der Begriff „Scaffolding“ kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt „Gerüstaufbau“. Wood, Bruner und Ross haben 1976 Vygotskis Theorie von der Zone der proximalen Entwicklung übernommen und das Konzept in der Erstspracherwerbsforschung etabliert. Sie gehen von der Annahme aus, dass ein „kompetenterer Partner (z.B. die Mutter) [...] dem weniger kompetenten Partner (Kind) durch Interaktion helfen [kann], seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auszubauen“ (Kniffka, 2012, S. 213). Der Begriff „Scaffolding“ wird dabei im metaphorischen Sinne benutzt. Das „Gerüst“ impliziert eine vorübergehende Hilfestellung, die abgebaut wird, sobald diese sprachliche Handlung selbständig ausgeführt werden kann. Diese Überlegungen hat u.a. Pauline Gibbons (2002) auf das Zweitsprachenlernen im Regel- und Fachunterricht übertragen. Die Lernenden sollen mit Hilfe von „Scaffolding“ anspruchsvollere Aufgaben lösen, die sie sonst nicht bewältigen könnten. Sie bekommen dazu Hilfestellungen an die Hand, bis sie in der Lage sind, die Aufgaben ohne Unterstützung zu lösen.

	Zeit	Thema der Stunde	Ziel
1	24.04.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Merkmale der Sprache und Aufbau von Kommentaren anhand eines Beispielkommentars untersuchen	Ziel der Textart, Aufbau und Mittel zur Umsetzung sollen klar werden
2	26.04.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Das Reflektieren und Produzieren einer provokanten Überschrift	Die Schüler sollen eine provokante & interessante Überschrift schreiben
3	03.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Es wird untersucht, was eine packende Einleitung ausmacht und wie man das gestalten kann	Ziel ist es, eine interessante und fesselnde Einleitung schreiben zu können
4	08.05.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Rhetorische Mittel zur Leserlenkung werden vermittelt	Stilmittel sollen in einem Text erkannt werden und in den eigenen eingebaut werden können
5	10.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Die Argumente sinnvoll strukturieren und mit Hilfe von sprachlichen Mitteln verbinden	Schüler sollen ihre Argumente sinnvoll ordnen und mit sprachlichen Mitteln verknüpfen
6	15.05.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Die Besonderheiten eines guten Kommentar-Schlusses untersuchen und umsetzen	Einen interessanten Schluss schreiben, der einen Appell an den Leser enthält
7	17.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Überarbeitung des gesamten Kommentars anhand einer Checkliste.	Der eigene Kommentar soll noch einmal hinsichtlich der Kriterien reflektiert und überarbeitet werden

Tab. 1: Unterrichtsplanung zur Kommentarförderung

In Tabelle 1 (s.o.) ist die Unterrichtsplanung festgehalten, die aus der Bedarfsanalyse und Lernstandserfassung entstanden ist. In jeder Stunde werden den Schüler/innen Hilfestellungen, „Scaffolding“ entsprechend, an die Hand gegeben, damit sie am Ende der vier Wochen in der Lage sind, Kommentare eigenständig zu verfassen.

3.4 Durchführung: „The Curriculum Cycle“

Nach der Vorbereitungsphase findet die Unterrichtsinteraktion statt, wobei der Unterricht weder lehrer- noch schülerzentriert sein soll. Für das „Mikro-Scaffolding“ schlägt Gibbons hinsichtlich der Fertigkeit „Schreiben“ ein Vorgehen nach Derewianka vor. Derewianka (1990) hat einen Schreibzyklus, genannt „The Curriculum Cycle“, entworfen, mit dessen Hilfe den Schülern Textarten vermittelt werden können. Dieser Zyklus läuft in vier Etappen ab und wird im Idealfall, wie der Name bereits aussagt, mehrfach wiederholt. Die vier Phasen sind dabei folgende: Zuerst sammeln die Schülerinnen und Schüler Informationen über den Inhalt des Themas („Building the field“), über das geschrieben werden soll. Danach werden die Besonderheiten der Textsorte besprochen („Modeling the text type“), daran anschließend schreibt die Lehrperson zusammen mit der Klasse einen Text mit den Textsortenmerkmalen („Joint Construction“), und zum Schluss schreiben die Schüler selbständig einen Text („Independent Writing“). Dem „Schreiben als Prozess“ (vgl. Hayes & Flower, 1980) wird in diesem Modell Raum gegeben. Der Schreibzyklus fand auch in dem hier interessierenden Unterricht Eingang, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Unterrichtsstunden.

4 Präsentation der Ergebnisse

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Literalitätswerte und der Profilanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interventionsstudie präsentiert.

4.1 Literalitätswerte und Profilanalyse nach Griebhaber

Literalitätswerte

Die von Wilhelm Griebhaber entwickelten Literalitätswerte sind gut in der Praxis anwendbar, da das Modell inzwischen stark vereinfacht wurde. Bei den Literalitätswerten liegt der Fokus nicht so sehr auf der sprachlichen Korrektheit. Vielmehr sollen tieferliegende Strukturen sichtbar gemacht werden. Die Literalitätswerte beziehen sich nicht auf einzelne Sätze, sondern auf den gesamten Text (vgl. Griebhaber, 2014, S. 6). Die Werte sind dabei an die Merkmale eines Kommentars angepasst. Für die Auswertung der Tests wurden folgende neun Werte festgelegt:

- 1) Interessante und provokante Überschrift
- 2) Einleitung, gestaltet als These, Zitat, Provokation oder Frage
- 3) Aktuelles und kontroverses Thema
- 4) Adressatenbezug
- 5) Zwei überzeugende Argumente und Gegenposition entkräften
- 6) Textgliedernde Verfahren
- 7) Leserlenkung durch wertende Sprache
- 8) Kurze Sätze (entsprechend Stufe 3 der Profilanalyse)
- 9) Schluss: Appell an den Leser

Wenn alle Kriterien erfüllt werden, können die Schüler neun Punkte erreichen.

Profilanalyse

Der Linguist und Spracherwerbsforscher Wilhelm Griebhaber hat bei der Analyse seines Förderprojekts ‚Deutsch & PC‘ herausgefunden, „dass in Texten, die am Ende der ersten Klasse produziert wurden, (Zweit-)Sprachkenntnisse und literale Merkmale miteinander korrespondieren“ (Griebhaber, 2012, S. 155). Wenn sich das Sprachniveau verbessert, steigt gleichzeitig der Literalitätswert an. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wenn sich die Literalitätswerte verbessern, dann müsste bezüglich des Sprachniveaus auch eine Leistungssteigerung erkennbar sein. Um das zu überprüfen, wurde bei dieser Förderung die Profilanalyse von Griebhaber herangezogen. Es ist ein Werkzeug, „mit dem sich die syntaktische Komplexität eines Textes schnell und zuverlässig ermitteln lässt“ (Griebhaber, 2014, S. 3). Es wird von der sprachlichen Korrektheit an der Oberfläche, wie der Richtigkeit der Kasus- und Tempusformen abstrahiert, da diese kein geeigneter Indikator für den Sprachstand sind. Deutsch-

kenntnisse lassen sich vielmehr anhand der Stellung von Verben, bzw. von Verbs teilen bewerten, weshalb die Verbstellung Grundlage der Profilanalyse ist.

Im Deutschen ist die Klammerstruktur sehr wichtig. „Diese Klammerstrukturen werden ihrer Komplexität entsprechend in einer bestimmten Reihenfolge erworben, sie bilden Erwerbsstufen im Erwerbsprozess“ (Grießhaber, 2010, S. 147) und finden Niederschlag in den Profilstufen der Profilanalyse.

Zu Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache stehen bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb. Diese Sätze sind der Stufe 0 zuzuordnen. Auf Stufe 1 wird das finite Verb an die Position zwei des Satzes gesetzt. Auf Stufe 2 ist man in der Lage, finite und infinite Verbs teile zu separieren, wobei das Finitum auf Position 2 und das Infinitum am Ende des Satzes ist (z.B. bei der korrekten Anwendung des Perfekts, Futurs, etc.). Danach folgt auf Stufe 3 die Inversion. Das bedeutet, dass das Subjekt (normalerweise auf Position eins) auf Position drei rutscht, nach dem Finitum, wenn Position eins z.B. von einem Konnektor, wie Adverbial, besetzt ist. Stufe 4 sind Nebensätze. Das finite Verb rückt an das Ende des Satzes. Auf Stufe 5 erfolgt die Insertion eines (Neben-)Satzes. In den Satz wird ein weiterer Satz eingerückt. Schließlich, auf Stufe 6 ordnet man integrierte erweiterte Partizipialattribute, die zwischen Artikel und Substantiv eingeschoben sind. „Als Erwerbsstufe gilt das höchste Muster mit mindestens drei Realisierungen“ (Grießhaber, 2014, S. 5). Im Zusammenhang mit der Beurteilung literaler Fertigkeiten ist vor allem die dritte Stufe der Inversion bedeutsam. Sie „ist besonders für [kommentierende] Texte charakteristisch, da die Vorfeldposition als Scharnier zur Verkettung der aufeinanderfolgenden propositionalen Gehalte dient“ (Grießhaber, 2012, S. 156). Und gerade für die Textsorte ‚Kommentar‘ ist diese Stufe von Bedeutung, da kurze argumentierende und appellierende Sätze dominieren.

4.2 Ergebnisse des Prätests

Aus der Analyse (s. Tab 2) geht hervor, dass die Probanden ein mittleres bis schwaches Ergebnis erzielen. Die höchsten Punktzahlen mit 4,5 und 5,5 Punkten werden von muttersprachlichen Schüler/innen erreicht. Die fremdsprachlichen Jugendlichen erreichen im Mittel weniger als einen Punkt. Die meisten von ihnen haben eine Zusammenfassung zu den gegebenen Statistiken und Grafiken geschrieben. Viele beachten nicht den in der Schule schon oftmals geübten Aufbau eines Textes mit Einleitung, Hauptteil und Schluss. Positiv hervorzuheben ist, dass es acht der 14 Schüler/innen gelungen ist zu argumen-

	AT	BT	CT	DT	ET	FT	GT	HT	IT	JT	QT	RT	XT	YT
1) Überschrift	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
2) Einleitung	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0
3) Thema	0	0,5	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0
4) Adressat	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5) Argumente	0	1	0	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0	0,5	0
6) Kohäsion	0	1	0	1	1	0,5	0,5	1	0	1	0	0	0	0
7) Wertungen	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8) Inversionen	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9) Schluss	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0
Insgesamt	0,5	5,5	3,0	4,5	2,5	3	2,5	2,5	1	3	0	1,5	1	1

Tab. 2: Ergebnisse der Literalitätswertanalyse des Prätests (QT – YT = DaF- bzw. DaZ-Lerner/innen)

tieren. Auch hier schneiden vor allem die muttersprachlichen Schüler/innen gut ab, genauso wie bei den sprachlichen Verknüpfungen.

Schaut man sich nun die Sprache mithilfe der Profilanalyse an, sieht man, dass sich alle auf der Erwerbsstufe vier befinden. Einige Schüler/innen bilden vereinzelt Sätze auf Stufe fünf; dabei handelt es sich ausschließlich um Muttersprachler/innen. Die für Kommentare so wichtige Stufe drei wird von vielen Schüler/innen vernachlässigt. Allein dem Probanden BT gelingt es, viele Inversionen zu benutzen und weniger Nebensätze, was sich auf das Lesetempo und auch auf die Argumentationskraft auswirkt. Bei den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache fällt auf, dass sie häufig einfache Sätze mit dem finiten Verb auf Position zwei bilden (Stufe 1).

	Stufe 6	Stufe 5	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	Stufe 0	Sätze insgesamt
AT	0	1	16	7	2	7	0	33
BT	0	1	4	6	2	5	0	18
CT	0	2	15	1	4	4	1	27
DT	0	1	17	6	3	4	0	31
ET	0	1	5	2	2	4	0	14
FT	0	0	17	5	2	5	1	30
GT	0	1	8	1	0	3	2	15
HT	0	0	11	2	1	6	0	20
IT	0	0	14	7	7	10	1	39
JT	0	1	14	4	2	2	0	23
QT	0	0	4	2	2	6	2	16
RT	0	0	7	4	1	7	1	20
XT	0	2	3	3	3	6	2	19
YT	0	0	7	0	1	6	2	16

Tab. 3: Ergebnisse der Profilanalyse der Prätests

4.3 Ergebnisse Posttest

Vergleicht man diese Ergebnisse nun mit dem Posttest, fallen folgende Aspekte auf: Alle Schüler/innen zeigen Verbesserungen in ihrem Erwerbsstufenprofil. In allen Kommentaren hat der Aufbau Beachtung gefunden. Es wurden provokante und interessante Überschriften und Einleitungen geschrieben. Auch in der Argumentstruktur und in den sprachlichen Verknüpfungen gibt es viele Verbesserungen. Schwierigkeiten bereiten der Adressatenbezug und auch der oftmals in Kommentaren nicht objektiv-sachliche Sprachstil (s. Tab. 4).

	AT	BT	CT	DT	ET	FT	GT	HT	IT	JT	QT	RT	XT	YT
1) Überschrift	0 1	0 1	1 1	0 0,5	0 0,5	1 1	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0,5	0 1	1 1
2) Einleitung	0 1	0,5 1	0 0,5	0,5 1	0,5 1	0,5 1	0 0,5	0 0,5	0,5 1	0,5 1	0 1	0,5 1	0,5 1	0 0,5
3) Thema	0 1	0,5 1	1 1	1 1	0 0,5	0 0,5	0,5 1	0 0,5	0 1	0,5 1	0 0	0 1	0 0	0 1
4) Adressat	0 1	0,5 1	0 0	0,5 0,5	0 0,5	0 0,5	0 0	0 0,5	0 0,5	0 1	0 0,5	0 0,5	0 1	0 1
5) Argumente	0 0,5	1 1	0 0,5	1 1	1 1	0,5 1	0,5 0	1 1	0 0,5	0,5 1	0 1	0 0,5	0,5 1	0 1
6) Kohäsion	0 1	1 1	0 1	1 1	1 1	0,5 1	0,5 1	1 1	0 0	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1
7) Wertungen	0 1	0,5 1	0,5 0,5	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0,5	0 0	1 0,5	0 1	0 1
8) Inversionen	0 0	1 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0,5	0 0,5	0 0	0 0	0 0	0 0
9) Schluss	0,5 0,5	0,5 1	0,5 0,5	0,5 1	0 1	0,5 1	0 0	0,5 0	0,5 1	0,5 1	0 1	0 0,5	0 1	0 1
Insgesamt	0,5 7	5,5 9	3,0 5	4,5 7	2,5 6,5	3 6,5	2,5 3,5	2,5 5	1 6,5	3 7,5	0 5,5	1,5 5,5	1 7	1 7,5

Tab. 4: Ergebnisse der Literalitätswerte von Prä- (oberer Wert) und Posttest (unterer Wert) im Vergleich

Die Profilstufenanalyse zeigt auch einige Veränderungen: Drei der Probanden steigern sich auf die Stufe fünf. Alle anderen befinden sich weiterhin auf der Stufe vier, auch wenn die meisten – ausgenommen die Schüler QT und RT – schon vereinzelt Sätze mit Insertion eines Nebensatzes bilden. Außerdem ist es wiederum nur Schülerin BT, bei der Sätze auf der Stufe drei dominieren.

	Stufe 6	Stufe 5	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	Stufe 0	gesamt
AT	0	1	18	16	2	12	2	51
BT	0	1	7	15	5	3	3	34
CT	0	2	33	10	3	15	1	64
DT	0	2	25	9	5	8	4	53
ET	0	3	10	12	6	5	3	39
FT	0	2	24	10	6	2	2	46
GT	0	3	17	7	7	8	2	44
HT	0	1	17	7	6	5	0	36
IT	0	1	21	21	6	5	4	58
JT	0	1	18	10	2	9	1	41
QT	0	0	20	5	14	7	1	47
RT	0	0	24	8	5	6	2	45
XT	0	2	17	13	10	10	1	53
YT	0	4	17	5	5	15	1	47

Tab. 5: Ergebnisse der Profilanalyse der Posttests

5 Diskussion der Ergebnisse

Auf den ersten Blick kann man sagen: Textsortenbasiertes „Scaffolding“ mit Kommentaren hat funktioniert; „Scaffolding“ im Zusammenhang mit textsortenspezifischen Merkmalen von Kommentaren hat offensichtlich zu einer Kompetenzsteigerung auf Seiten der beteiligten DaF-, DaZ- und DaM-Schüler/innen geführt, und sie können Textsortenmerkmale von Kommentaren nach einer sprachsensiblen Förderung mit Hilfe von „Scaffolding“ produktiv anwenden. Die Ergebnisse zeigen vom Prä- zum Posttest einen Anstieg von durchschnittlich 4,1 Punkten, wobei die Muttersprachler mit 3,6 Punkten deutlich hinter den L2-Lernenden mit 5,5 Punkten liegen. Alle scheinen somit von Teilen der Förderung profitiert zu haben; der Posttest zeigt, dass alle Schüler/innen der Klasse einen Kommentar schreiben können. Auch wenn nur die Schülerin BT es schafft, alle Kriterien in ihren Text einfließen zu lassen, so haben doch alle von der Förderung profitiert, was als Erfolg der Methode gewertet werden

kann. Schüler lernen mithilfe von „Scaffolding“ nachhaltig, denn das in vier Wochen Gelernte hat sich eingepreßt und wurde im Posttest angewendet. Inwieweit dieses Ergebnis an die Methode geknüpft ist, ist schwierig zu beurteilen, da es keine Kontrollgruppe gab.

Einige Kategorien haben sich bei fast allen Schülerinnen und Schülern verbessert. Die Textmuster von Überschrift und Einleitung zum Beispiel haben sich die Schüler/innen erfolgreich angeeignet. Diese beiden Teile waren zu Beginn der Förderung Unterrichtsgegenstand. Die Methode „Scaffolding“ war zu diesem Zeitpunkt für alle Schüler/innen neu und spannend. Dagegen wurde der Kommentar-Schluss nicht ganz so erfolgreich umgesetzt, obwohl er vom Schwierigkeitsgrad ähnlich dem der Einleitung und Überschrift ist und er den Schüler/innen bereits von anderen Textarten im Aufbau hätte bekannt sein müssen. Grund für diese Beobachtung könnte ein Neuerungseffekt wegen der bis dato unbekanntem Methode gewesen sein, der im Laufe der Förderung abgebbt ist. Ob der immer gleiche Aufgabenablauf Ursache für die Leistungsabnahme ist, müsste geprüft werden. Um den Neuerungseffekt ausschließen zu können, müsste „Scaffolding“ weiterhin, auch bei anderen Textarten, zum Einsatz kommen. Alles in allem wurden die Teile, die den Schüler/innen bereits in anderen Textarten begegnet waren, aber gut umgesetzt. Das bestätigen auch die Analyseergebnisse der Argumente. Die meisten Probanden haben mit guten Argumenten überzeugt, vor allem auch die nichtmuttersprachlichen Schüler/innen. In der Untersuchung konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass DaZ-Schüler/innen aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen über eine weniger ausgebildete Argumentations-Kompetenz verfügen als die muttersprachlichen Mitschüler/innen.⁶

Andere Kategorien, wie sprachliche Wertungen, waren für die Klasse neu. Die wenigsten konnten im Posttest den Anforderungen hierzu gerecht werden: weder DaM- noch DaZ-Schüler/innen. Der Status der deutschen Sprache als Mutter- oder Zweit- bzw. Fremdsprache war hier scheinbar nicht ausschlaggebend. Ein Grund könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler gerade bei argumentierenden Textsorten lernen, sachlich und objektiv zu schreiben. Dass sie plötzlich argumentierend und wertend schreiben sollen, könnte ihnen schwer gefallen sein; zumindest den Muttersprachlern. Der Schüler RT beispielsweise hatte im Prätest den Sprachstil eines Kommentars gut getroffen. Möglicherweise fiel es ihm leichter als Muttersprachlern, weil der Stil teilweise

⁶ Zu diesem Ergebnis kam auch Petersen (2013, S. 77) in ihrer Untersuchung zu Argumentationsmustern von Oberstufenschülern.

näher an der Alltagssprache ist und ihm der schriftsprachliche Stil noch nicht so vertraut ist. Auch die Ergebnisse von YT sprechen für diese Hypothese, da auch dieser einen weniger objektiven als vielmehr provokanten Sprachduktus verwendete.

Rhetorische Mittel haben in den Posttests wenig Anwendung gefunden. In einem Feedback merkten die Schüler/innen an, dass ihnen der Einsatz der Stilmittel fremd war und sie sich dabei nicht wohl gefühlt haben. Die Schülerin BT, die die Stilmittel in ihrem Posttest gut eingebaut hat, gab zu, sie bewusst eingesetzt zu haben, da es gefordert war. Sie nahm es aber nicht als etwas Eigenes wahr. Es bleibt zu überprüfen, ob sich durch eine umfassendere Förderung, in der Schüler/innen Stilmittel produktiv anwenden müssen, Veränderungen herbeiführen lassen.

Im Theorieteil wurde deutlich, dass für die Schreibfertigkeit die Adressantenorientierung elementar ist. Den Rezipienten in ihren Texten zu berücksichtigen, fiel den Schüler/innen jedoch vergleichsweise schwer. Vor allem die Schüler aus Syrien und Afghanistan RT und QT hatten damit Probleme. Ihre Texte wiesen viele Brüche auf, was sich unter anderem im Vermischen der Anredeformeln von „Sie“ und „du“ zeigte. Die beiden Chines/innen XT und YT haben dagegen die Perspektive des Lesers gut umgesetzt. Das könnte auf unterschiedliche schreibpraktische Vorerfahrungen hindeuten oder auf kulturelle Unterschiede.

Im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Zehntklässler/innen zeigt diese Studie ein interessantes Ergebnis: Wenn sich die Spracherwerbsstufe verbessert – fast alle Schüler/innen bilden nun z.B. Sätze mit Insertion eines Nebensatzes – ist auch eine Steigerung der Literalitätswerte nachweisbar. Diese enge Verknüpfung zwischen Profilstufe und Literalitätswerten hatte bereits W. Grieshaber in seiner Studie ‚Deutsch & PC‘ herausgefunden und ist auch unmittelbar einsichtig; denn ohne Deutschkenntnisse kann sich keine literale Kompetenz herausbilden.

Die Datenanalysen haben allerdings auch gegenteilige Ergebnisse hervorgebracht. Der Schüler GT beispielsweise erreichte in seinem Posttest die Erwerbsstufe fünf, genauso wie zwei weitere Mitschüler/innen. GT schnitt aber bei der Literalitätswert-Analyse am schlechtesten ab. Die Schülerin BT wiederum, die am meisten Literalitätswerte erreichte, schaffte die Stufe fünf nicht. Grund dafür könnten die Besonderheiten der Textsorte ‚Kommentar‘ sein. Kommentare sollen den Leser und die Leserin überzeugen. Das geschieht unter anderem durch einen subtilen Sprachgebrauch, durch wertende Adjektive, aber auch einen schnellen Sprachstil, erzeugt unter anderem durch viele aneinander-

gereichte Hauptsätze, verbunden mit Inversionen. Die für eine hohe Profilstufe ausschlaggebende hypotaktische Satzstruktur ist demnach gar nicht das vorrangige Ziel. Vielmehr sollten Sätze der dritten Stufe dominant sein. Schülerin BT ist hierfür der beste Beweis; Sätze auf Stufe drei machen 44% des Gesamttextes aus; und dabei erreicht sie alle Literalitätswerte. Viele Literalitätswerte zu erreichen, bedeutet durchaus, den Sprachduktus einer Textart zu treffen, ohne dass aber gleich hohe Werte im Sprachprofil nachweisbar sein müssen. Es gilt zu prüfen, ob dieses Ergebnis nur für Kommentare gilt oder auch für andere Textsorten.

6 Ausblick

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse haben in der Förderung nicht nur gelernt, woraus ein Kommentar besteht und wie man diesen durch gezielten Einsatz der Sprache verfasst, sondern sie haben sich auch über vier Wochen intensiv mit einem Thema auseinandergesetzt. Deshalb haben sie Sprache nicht um ihrer selbst Willen reflektiert, sondern diese in einem bestimmten Kontext angewendet. Sprache wurde dadurch für einen bestimmten Zweck verwendet, sodass sich die Merkmale nachhaltig im Langzeitgedächtnis verfestigen können. Es bleibt zu prüfen, ob dieses Ergebnis auch zu späteren Messzeitpunkten nachweisbar bleibt und inwieweit es ggf. mit anderen Methoden, beispielsweise mit dem SIOP-Modell (Echevarria et al., 2007) oder dem 3-Phasen-Modell (Schmölzer-Eibinger, 2008), erreicht werden kann.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.) (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., Short & Deborah, J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model* (4. Aufl.). Boston: Pearson.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik* (S. 9–25). Hamburg: Buske.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.

- Grießhaber, W. (2012). Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Sprachstand erforschen* (S. 155–172). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. leseforum.ch. Verfügbar unter: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Grießhaber.pdf [27.08.2017].
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. - In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Henniger, H. & Nutz, M. (Hrsg.) (2016). deutsch.kompetent 10. Stuttgart: Klett.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Verfügbar unter: URL https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewählte_Ergebnisse.pdf [11.08.2017].
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ohm, U. (2010). Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachförderung als Befähigung zum Handeln. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Fremdsprache* (S. 87–105). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ott, M. (2008). Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 189–199). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Petersen, I. (2013). Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft* (69–79). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *3-Phasen-Modell: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. (2. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- von La Roche, W. (2013). *Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege Deutschland, Österreich, Schweiz*. (19. neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Weischenberg, S., Kleinstauber, H. J. & Pörksen, B. (2005). *Handbuch Journalismus und Medien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Anschrift der Verfasserin:

Annette Kretschmer

Ernst Klett Sprachen GmbH, Martin-Greif-Straße 1, 80336 München

a.kretschmer@klett-sprachen.de

Maria Ramos

„Ich bin stinksauer!“ –

DaZ-Dialoge im Fach ‚Sprache und Kultur‘

Getting to class in time caused major problems for 15 newly immigrated young people who were sent to a German „Gymnasium“ in the autumn of 2015. Against this background, the article provides details on an intercultural classroom project which aimed at raising the students‘ awareness of different time management habits at home (Syria, Afghanistan, Eritrea) and in Germany. The presentation of the approaches chosen by their teacher Maria Ramos include various scaffolding-based methods that made the GFL-students develop and perform dialogues on meeting each other at a certain time and, eventually, on apologizing for being late.

1 Einleitung

Ein arabisches Sprichwort sagt, dass uns jede Sprache eine neue Seele schenkt. Das gilt auch für unsere Schüler aus Syrien, Afghanistan und Eritrea, die seit Oktober 2015 das Gymnasium Steinmühle in Marburg besuchen. Sie entwickeln eine neue, *deutsche* Seele, indem sie parallel zum Erwerb der deutschen Sprache über ihre eigene Kultur reflektieren und neue Denk- und Handlungsmuster für ihr Leben in Deutschland verstehen und ausüben lernen.

Vor diesem Hintergrund habe ich mit den Schülern ein Unterrichtsprojekt im Fach ‚Sprache und Kultur‘ durchgeführt, das auch im Zentrum dieses Beitrags steht. Ziel des Projektes mit dem Thema „Umgang mit der Zeit“ war nicht nur, dass die Schüler pünktlich(er) werden, sondern auch Verständnis für Gründe über kulturelle Unterschiede im Umgang mit dem Wert ‚Pünktlichkeit‘ entwickeln. Damit sie diesen Entwicklungsprozess mit Freude vollziehen, erhielten sie Aufgaben, die ihnen schrittweise Lernerfolge bereiteten und von ihnen als eine selbstwertbestätigende Herausforderung erfahren wurden; auf Richtig-/Falsch-Bewertungen, die sie v.a. im Falle einer negativen Bewertung hätten entmutigen können, habe ich soweit wie möglich verzichtet.

Die Unterrichtseinheit umfasste 16 Wochen mit 32 Unterrichtsstunden von Februar bis Mai 2016. In dieser Zeit hat uns Una Dirks zusammen mit ihren Student/innen nach Kräften unterstützt und alle Unterrichtsphasen genau dokumentiert und evaluiert (s. Dirks i.d.Bd.). Welche Aufgaben anhand welcher Methoden in den einzelnen Phasen bearbeitet wurden, möchte ich in den folgenden Abschnitten anhand einer exemplarischen Auswahl verdeutlichen.

2 Das Unterrichtsprojekt „Umgang mit der Zeit“

Das Unterrichtsprojekt ist in sprachliche und kulturelle Lerneinheiten untergliedert, die so weit wie möglich miteinander verknüpft sind. Damit die entsprechenden Verknüpfungen auch gelingen, erfolgte zunächst eine Einführung in das Thema. Auf der Basis der erworbenen Kenntnisse sollten die Schüler dann zunehmend produktiver werden und themenbezogene Dialoge entwickeln, die zur Krönung der Projektarbeit von ihnen auch aufgeführt und videografiert wurden.

2.1 Überblickswissen zum Thema „Umgang mit der Zeit“

Die Unterrichtsreihe habe ich mit einem auf Deutsch und Arabisch verfassten und durch eine Power-Point-Präsentation illustrierten Kurzvortrag eröffnet. Da die Schüler damals erst über vier Monate Deutsch gelernt hatten, aber mehrheitlich Arabisch verstanden, dienten meine Übersetzungen ins Arabische meist zur Verständnissicherung. In dem Vortrag wurden die Schüler über den Umgang mit der Zeit in unterschiedlichen Teilen der Welt informiert. Es wurden Unterschiede in der individuellen Stresswahrnehmung sowie in den sozio-ökonomisch und historisch bedingten Zeitabläufen in der Stadt und auf dem Land thematisiert, ebenso, dass auf dem Land eine größere Abhängigkeit von den Jahreszeiten besteht. Am Beispiel der metaphorischen Redewendung „Zeit ist Geld“ sollten sich die Schüler zudem mit ökonomisch ausdifferenzierten Bedeutungsebenen des Zeitbegriffs im Kontext industrialisierter Gesellschaften auseinandersetzen.

Auf diesen und jeden weiteren Vortragsabschnitt folgte eine Schreibphase, in der die Schüler die jeweils wichtigsten Informationen von den Folien herausfiltern und abschreiben sollten, und zwar sowohl auf Deutsch als auch in ihrer Muttersprache, z.B.: „Die Wirtschaft und Geschichte eines Landes beeinflussen den Umgang mit der Zeit.“

Im Anschluss an die Feststellung, dass Pünktlichkeit in bestimmten Ländern für weniger wichtig erachtet wird als in anderen, erschienen die folgenden Fragen auf der Leinwand: „Wie ist es in deinem Land? Musst du pünktlich in der Schule sein? Musst du pünktlich zur Arbeit erscheinen? Bist du pünktlich, wenn du dich mit Freunden triffst oder zu einem Familienfest eingeladen wirst?“ Die Schüler tauschten die Antworten in den jeweiligen Herkunftssprachen zunächst partnerweise aus, bevor sie sich einzeln im Plenum äußerten und dabei z.B. Verspätungszeiträume bis zu zwei Stunden als tolerabel bezeichneten, eine Bereitschaft für schnelles Verzeihen bekundeten und als abschließende Versöhnungsgeste das gemeinsame Kaffeetrinken nannten: „Wir sagen immer: ‚Komm, lass uns einen Kaffee trinken gehen!‘“ Im Anschluss an diesen Austausch über die ihnen vertrauten kulturspezifischen Umgangsweisen mit der Zeit erklärte ich ihnen den Begriff der Tugend. Als Beispiel nannte ich die Eigenschaften „Pünktlichkeit (pünktlich sein)“ und „Zuverlässigkeit (zuverlässig sein)“, welche die Schüler in ganzen Sätzen üben sollten. Weitere thematische Aspekte behandelten Auswirkungen einer Religion auf die Arbeitsmoral der Gläubigen, die u.a. durch ein buchstäblich ‚geflügeltes‘ Wort (das wohl ursprünglich von Martin Luther stammt) veranschaulicht wurde: „Der Mensch ist zur Arbeit geboren wie der Vogel zum Fliegen.“ Verse aus dem Koran – z.B. „Allah ist mit den Geduldigen“ – ermöglichten den Schülern zudem interkulturelle Kontrastierungen im Umgang mit der Zeit.

Das den Schülern bis zu diesem Abschnitt an die Hand gegebene Basisvokabular umfasste eine Vielzahl von Begriffen. Tabelle 1 zeigt eine Auswahl der Vokabeln, mit denen jeweils vollständige Sätze gebildet werden sollten und die auch mit bildlich illustrierten Lückentexten geübt wurden:

<i>Vokabeln: Einzelne Begriffe und Wortkombinationen</i>	<i>Schreibe bitte einen Satz mit den Begriffen in der linken Spalte:</i>
der Umgang mit der Zeit	
die Landwirtschaft	
die Viehzucht	
die Pünktlichkeit	
pünktlich sein/unpünktlich sein	
rechtzeitig kommen	
(zu) spät kommen	
sofort	
zuverlässig sein	
unzuverlässig sein	

Tab. 1: Häufig benutzte Begriffe zum Thema „Umgang mit der Zeit“

2.2 Sich verabreden und entschuldigen für das *Zuspätkommen*

Auf diese thematisch sensibilisierende, sowohl kultur- als auch sprachbezogene Einführung in das Thema „Umgang mit der Zeit“ folgte der Hauptteil des Projektes, in dem die Schüler zwei Dialoge entwickeln, präsentieren und beurteilen sollten. Zunächst ging es um einen Dialog zum Thema „Sich verabreden“, danach um die Aufgabe „Sich für das Zuspätkommen entschuldigen“.

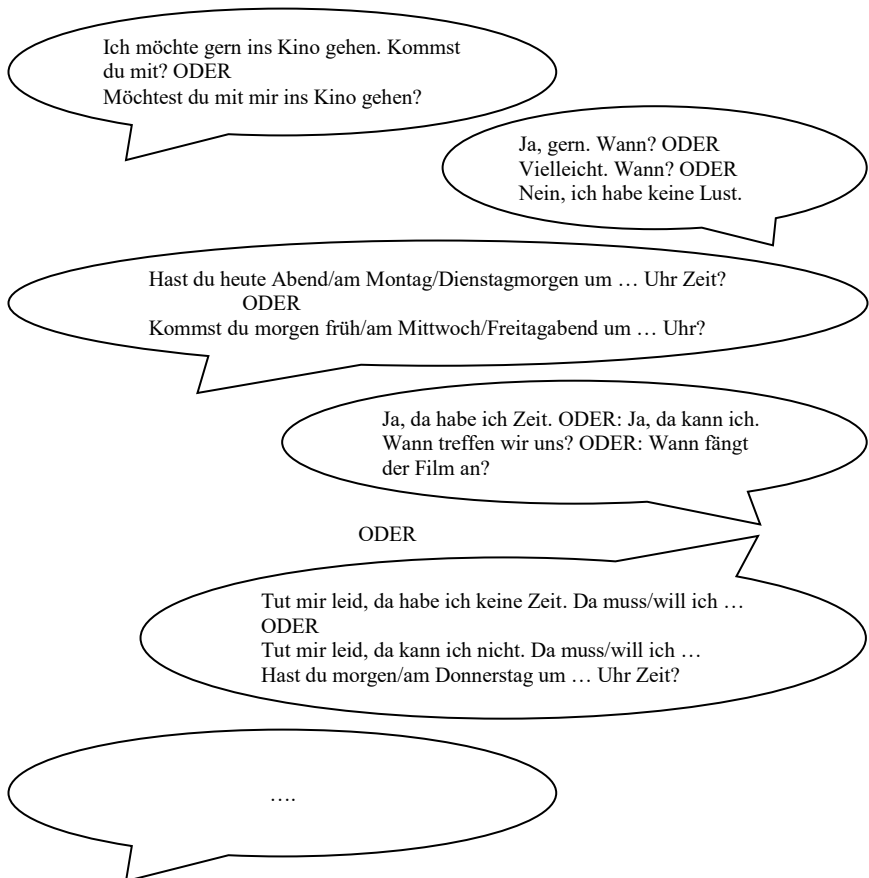


Abb. 1: „Sich Verabreden“ mit exemplarischen Dialogsequenzen¹

¹ Als Vorlage diente ein leicht abgeändertes Arbeitsblatt, verfügbar unter der URL https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/sich_verabreden_al/fragen-zeit-raum/37885 [21.07.2018].

Damit sich die Schüler eine passende Vorstellung von der Gesprächssituation machen konnten, wurde ihnen ein Modelldialog von den am Unterricht teilnehmenden DaF-Studierenden vorgelesen, bevor sie sich selbst paarweise daran versuchten. Weitere Stützangebote bestanden z.B. aus Sprechblasen in Kartenform, die in Partnerdialogen geübt und zu einem eigenen Dialog ausgearbeitet werden sollten (vgl. Abb.1). Die angebotenen Formulierungshilfen orientierten sich an solchen kommunikativen Praktiken, die auch im Alltag häufig gebraucht werden. Je nach Bedarf wurde die Konzeptionsphase durch das Üben bestimmter Sprachmittel unterbrochen, meist in Verbindung mit grammatikalischen Phänomenen wie der adverbialen Bestimmung der Zeit:

<i>Nr.</i>	<i>Präposition</i>	<i>Zeitangabe</i>	<i>Beispiel</i>
1	um	Uhrzeit	... um halb drei ...
2	am	Wochentag	... am Montag ...
		Tageszeit	... am Morgen ..., am Vormittag am Mittwochnachmittag ..., ... am Freitagabend ...
3	X (ohne Präposition)	allgemeine Zeitangaben	... heute/ morgen/ gestern/ übermorgen ...
		Häufigkeits- angaben	... sonntags/immer am Sonntag/jeden Sonntag ...
4	im	Monat	... im Januar/Februar/März/April/Mai ...
		Jahreszeit	... im Frühling/Sommer/Herbst/Winter ...
		Jahreszahl mit „Jahr“	... im Jahr 2016 ...
		Jahrhundert	... im 20. Jahrhundert ...
5	in	Ausnahme: in der Nacht	... in der Nacht ...
		Jahreszahl ohne „Jahr“	... 2016 ...

Tab. 2: Zeitangaben mit Präpositionen und Beispielen.

Anhand der Übersicht sollten die Schüler herausfinden, welche zeitbezogenen Ausdrucksweisen sie für die Dialoge benötigten. Wenngleich sie lediglich die Vorgaben unter den Nummern 1 bis 3 (vgl. Tab. 2) verwenden konnten, wurden auch die monats- und jahresbezogenen Angaben aufgelistet, um ihnen Auswahlmöglichkeiten anzubieten. Außerdem erschien es mir sinnvoll, diese auf dem Arbeitsblatt gleich mitzuliefern, da Monats- und Jahresangaben zum Basisinventar deutschsprachiger Kenntnisse gehören. So konnten es die Schüler als passiven Wortschatz schon einmal mitlernen und sich daran gewöhnen, das Arbeitsblatt zu benutzen.

Der zweite Dialog zum Thema „Sich entschuldigen für’s Zuspätkommen“ entstand in ähnlicher Weise, mit Modellbausteinen und weiteren Formulierungshilfen. Beide Dialogvarianten wurden von allen beteiligten Schülern auswendig gelernt, immer wieder zur Probe gesprochen, auch mithilfe von Intonationsübungen, und schließlich videografiert.

Jeder Videomitschnitt wurde in der Klasse präsentiert in Verbindung mit zwei Aufgaben: Einmal sollten sich die DaZ-Lerner anschließend als ‚Fehlerjäger‘ betätigen, wobei die ‚Schauspieler‘ stets als Erste das Wort erhielten; zum anderen wurden einzelne Dialoge auch für Höraufgaben genutzt, die der Verständnissicherung und kommunikativen Wortschatzerweiterung dienen. Die Aufgabe lautete: „Welche Sätze hörst du in den Videos? Ordne sie den verschiedenen Themen zu!“ Mithilfe welcher Sprachmittel die einzelnen Sequenzen ausgestaltet wurden, soll exemplarisch an dem folgenden Dialog zweier L2-Schüler² aus Syrien verdeutlicht werden:

<i>Sich gegenseitig begrüßen:</i> (1) Khalil (kommt rein): „Hallo, Hamid!“
<i>Sich über etwas beschweren:</i> (2) Hamid: „Hey, da bist du! Ich warte seit einer halben Stunde!“
<i>Sich entschuldigen und eine Begründung geben:</i> (3) Khalil: „Entschuldige, was sollte ich machen! Der Bus stand im Stau.“
<i>Erweiterung der Beschwerde durch eine Begründung:</i> (4) Hamid: „Ich bin stinksauer! Wir haben den Film verpasst!“
<i>Bekräftigung der Entschuldigung mit dem Angebot, sich zu versöhnen:</i> (5) Khalil: „Ja, es tut mir leid. Wollen wir ‘was Anderes machen? Wollen wir Fußball spielen?“
<i>Die Entschuldigung/Begründung akzeptieren (oder nicht):</i> (6) Hamid: „Kein Problem, das können wir machen. Wie das letzte Mal mit dem Trainingsfußball.“
<i>Sich versöhnen (oder nicht):</i> (7) Khalil: „Alles klar!“ (8) Hamid: „Alles klar!“

Tab. 3: Sprechbeiträge zum Thema ‚sich entschuldigen für’s Zuspätkommen‘.

² Bei den gewählten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

2.3 Kompetenzraster als Reflexionshilfen

Zwei weitere Aufgaben rundeten abschließend die Videopräsentationen ab. Dabei sollten die Schüler die sprachlichen Kompetenzen ihrer Mitschüler anhand der Videomitschnitte gegenseitig bewerten.

<i>Der Schüler kann ...</i>	☹	☺	☺
Begriffe über Pünktlichkeit anwenden.			
Adjektive mit dem Präfix „un-“ bilden und anwenden.			
Begriffe für Jahreszeiten, Monate und/oder das Datum verwenden.			
Präpositionen (am, um, im) mit Zeitangaben verknüpfen.			
Sprachmittel für Verabredungen anwenden.			
Sprachmittel für Entschuldigungen wegen Verspätungen verwenden.			
Sprachmittel für die Annahme oder Zurückweisung einer Entschuldigung verwenden.			

Tab. 4: Kompetenzraster zur Bewertung der verwendeten Sprachmittel

Alle Schüler erzielten dabei positive Ergebnisse. Die Bilanz führte ihnen vor Augen, dass sie bereits eine Vielzahl von Sprachmitteln erfolgreich anwenden konnten. Inwieweit ihnen dies auch beim Erwerb (inter-)kultureller Kompetenzdimensionen im Umgang mit der Zeit gelungen ist, sollten ihre Selbsteinschätzungen anhand der folgenden Kriterien verdeutlichen:

<i>Ich kann ...</i>	☹	☺	☺
mich in die Rolle des Wartenden versetzen, d.h. die Perspektive des Wartenden einnehmen und Empathie für das Befinden und die Situation des Anderen entwickeln.			
den Umgang mit der Zeit in meinem Land und in Deutschland miteinander vergleichen und beschreiben.			
die Bedeutung des Wertes Pünktlichkeit in Deutschland verstehen.			
Unterschiede (Differenzen) im Umgang mit der Zeit in meinem Heimatland und in Deutschland erklären.			
mein bisheriges Verhalten im Umgang mit der Zeit verändern.			

Tab. 5: Raster zur Selbsteinschätzung (inter-)kultureller Kompetenzen

Hier fiel die Bilanz ähnlich positiv wie bei der Bewertung der sprachlichen Kompetenzen aus; es gab keinerlei negative Selbsteinschätzungen. Lediglich beim letzten Punkt sah sich ein Drittel der 15 Schüler im Mittelfeld. Da aber Verhaltensweisen im Umgang mit der Zeit, die i.d.R. in der Primärsozialisation erworben wurden, sich lediglich im Verlauf eines längeren Entwicklungsprozesses verändern lassen, erscheint die Selbsteinschätzung nur allzu realistisch.

In der Diskussion der Ergebnisse wurde immer wieder deutlich, welch hohen Stellenwert die Schüler der Nutzung des Korans im Unterrichtsprojekt beimaßen. Diese Referenzquelle schien ihnen jene innerliche Stütze zu verschaffen, die sie benötigten, um sich von der allzu oft als Überforderung erlebten punktgenauen Zeitnutzung, von dem Fleiß deutscher Schüler/innen und den vergleichsweise schnellen Handlungsabläufen in ihrer neuen Umgebung zu entlasten. Zugleich verschaffte ihnen die Verortung auf ‚sicherem Terrain‘ die Öffnung für zeitbezogene fremdkulturelle Herausforderungen, deren Bewältigung sie nunmehr als eine kollektiv zu leistende Entwicklungsaufgabe begreifen konnten. Mit der Anerkennung ihres kulturellen Orientierungswissens begann ganz offensichtlich auch ihre Arbeit an einem neuen Umgang mit der Zeit, sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Das in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsprojekt zum Umgang mit der Zeit sollte den DaZ-Schülern sowohl die Aneignung von sprachlichen als auch von kulturellen Kenntnissen ermöglichen. Auf diese Weise sollten sie eine alltags- und unterrichtsrelevante Basisqualifikation im Umgang mit der Zeit erwerben und insbesondere den kulturspezifischen Wert von Pünktlichkeit besser verstehen lernen. Die in diesem Zusammenhang behandelten Sprachmittel und Kulturmuster können als identitätsbildende Grundpfeiler begriffen werden.

In meiner Rolle als Sprach- und Kulturmittlerin habe ich versucht, den Lernprozess der Schüler so gut wie möglich zu unterstützen. Nach meinem Eindruck war es für sie sehr hilfreich, dass ich die meisten von ihnen auch in ihrer Muttersprache Arabisch ansprechen und ihnen die Verfahrensabläufe und Interaktionsweisen in ihrer neuen Umgebung erklären konnte. Nicht zuletzt durch meine eigenen langjährigen Berufserfahrungen als Spanischlehrerin in Marokko habe ich für die zugewanderten Jugendlichen möglicherweise eine Brückenfunktion erfüllt, die sie hoffentlich zum nachhaltigen Aufbau einer neuen, deutschen Seele befähigen wird.

Anschrift der Verfasserin:

Maria Ramos

Landschulheim Steinmühle, Steinmühlenweg 21, 35043 Marburg

ramos@landschulheim-steinmuehle.net

Una Dirks

„Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“ – Scaffolding-basierter DaZ-Unterricht auf dem Prüfstand

This article presents interim results from the accompanying research of a GFL-class with 15 newly immigrated young people who have been attending a German „Gymnasium“ since autumn 2015. They took part in an intercultural classroom project on how to deal with time, which was carried out by the Arabic, Spanish and GFL teacher Maria Ramos (cf. this volume). She made them work on clearly defined „tasks with a profile“ and used various scaffolding-based methods. On the basis of qualitative and quantitative data collected throughout the teaching project, the language competence levels obtained showcase significant increases, as well as further development needs, especially with regard to text-bound speech patterns.

1 Einleitung

„Vielen Dank, Frau Ramos! Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“ Diesen Satz bekam die Spanisch- und Arabischlehrerin Maria Ramos nach Abschluss eines zehnmonatigen Unterrichtsexperimentes im Fach ‚Sprache und Kultur‘ einer gymnasialen DaZ-Vorbereitungsklasse mehrfach zu hören. Dabei handelt es sich um 15 unbegleitete minderjährige Jungen aus Syrien (10), Afghanistan (4) und Eritrea (1), die seit Oktober 2015 ihren Unterricht besuchten.

Sowohl die direkte Rückmeldung der Schüler als auch die Ergebnisse der Begleitforschung verdeutlichen, dass insbesondere einem im zweiten Schulhalbjahr von der Lehrerin durchgeführten Unterrichtsprojekt mit dem Titel „Umgang mit der Zeit“ eine zentrale Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der DaZ-Schüler beigemessen wurde. Worum es in dem Projekt konkret ging, hat Maria Ramos in diesem Band beschrieben. Als Weltenwanderin zwischen arabischen und westlichen Kulturen hatte sie wie selbstverständlich die Tür zu ihrem Unterricht für Una Dirks mit sechs Studierenden des DaF-Forschungspraktikums der Philipps-Universität Marburg geöffnet, ebenso wie

dies die Schulleiter des Marburger Gymnasiums Steinmühle, Björn Gemmer und Bernd Holly, für ihre Schule taten. Im Rahmen einer sukzessiven Teilintegration (vgl. Ahrenholz et al., 2016) wollten sie den neu zugewanderten Schülern den Weg zum Abitur ermöglichen; ein ambitioniertes Unterfangen, das als Beitrag zu größerer Bildungsgerechtigkeit i.S. der UN-Kinderrechtskonvention betrachtet werden kann.

In den folgenden Abschnitten wird aus Sicht der Begleitforschung darüber berichtet, welche lehr-/lern- und spracherwerbstheoretisch fundierten Prinzipien im Unterrichtsprojekt von Maria Ramos zur Anwendung gelangten und welche Veränderungen sich in den Sprachkompetenzständen der DaZ-Schüler nachweisen ließen.

2 Scaffolding im Kontext dialogischer „Aufgaben mit Profil“

Der Erwerb der deutschen Sprache gilt gemeinhin als *conditio sine qua non* für das Gelingen des Schul- und Bildungserfolgs zugewanderter Personen in Deutschland (vgl. Kempert et al., 2016). Aus diesem Grunde konzentriert sich die Begleitforschung der DaZ-Klasse auch v.a. auf den sprachlichen Kompetenzzuwachs. Da die Präsentation aller Daten (Interviews mit Lehrkräften, Schülern, Schul- und Einrichtungsleitung sowie sprachbiographische Fragebögen mit den Schülern, kontinuierliche Sprachstandsdiagnosen und Unterrichtsbeobachtungen) den Rahmen des Artikels sprengen würde, beschränke ich mich hier auf jene (summativen) Sprachstandsdiagnosen, die vor und nach dem Unterrichtsprojekt von Maria Ramos (vgl. Ramos i.d.Bd.) erhoben und der für die internationale Klasse zuständigen Fachgruppe kommuniziert wurden. Lediglich zur Erläuterung der Ergebnisse werden auch komplementierende Erkenntnisse aus weiteren Datenanalysen herangezogen; insbesondere aus den Protokollen der DaF-Praktikant/innen, die sie während bzw. nach ihrer teilnehmenden Beobachtung des Unterrichtsgeschehens erstellt hatten. Dadurch, dass sie bei den vielen Gruppen- und Partnerarbeiten als Lernhelfer/innen beteiligt waren, boten ihre Mitschriften umfassenden Einblick in die Lernprozesse der Schüler.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation sei bereits vorweggenommen: Anlage und Durchführung des Projektes decken sich mit den Grundprinzipien eines sozial-konstruktivistisch fundierten Scaffolding-Konzeptes (Gibbons, 2015; Kniffka, 2012). Dementsprechend stand am Beginn des Projektes eine detaillierte Diagnose der jeweiligen Lernstände und daraus abgeleiteter Bedarfe

(s. Kap. 2.1).¹ Diesbezügliche Erkenntnisse bildeten sodann das Fundament für den Aufbau eines Lerngerüsts, das aus möglichst passgenau geplanten Fördermaßnahmen bestand (vgl. Ramos i.d.Bd.), um einen erfolgreichen Kompetenzerwerb sicherzustellen. Je nachdem, ob und inwieweit sich die dazu erforderlichen Kompetenzzuwächse nachweisen lassen (s. Kap. 2.2), kann dann das Lerngerüst (vgl. „scaffold“) sukzessive wieder abgebaut werden (vgl. van de Pol et al., 2010).

2.1 Lernstandserhebung und Bedarfsanalyse

Über die Bedarfe für eine erfolgreiche gymnasiale Beschulung von Seiteneinsteigern gibt es kaum empirisch gesichertes Erfahrungswissen. Bisherige Forschungen im deutschsprachigen Raum nehmen v.a. DaZ-Bildungsverläufe an Grundschulen und in Jahrgängen der Sekundarstufe I in den Blick (vgl. BISS-Initiative 2014-2018, Schneider et al., 2012; vgl. Ahrenholz & Maak, 2013; Gogolin et al., 2013 und das Grundschulprojekt von W. Griebhaber: Deutsch & PC von 2001-2006); zwar fanden hier auch gymnasiale Schulformen Berücksichtigung,² aber unter Ausschluss der Sekundarstufe II.³ Das ist insofern nicht verwunderlich, als Schüler/innen mit Migrationshintergrund erst seit kurzem zunehmend auch an Gymnasien vertreten sind (ca. 25 %, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 93) und sie die allgemeine Hochschulreife deutlich seltener (16 %) als deutsche Jugendliche (44 %) erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 175). Dabei scheinen für erfolgreiche DaZ- und DaM-Bildungskarrieren am Gymnasium ähnliche Grundvoraussetzungen zu bestehen: Eine sozio-ökonomisch gesicherte Familiensituation

¹ Die Reihenfolge wird meist umgedreht und zunächst auf die curricularen Bedarfe geschaut. Dieses Vorgehen erschien im vorliegenden Fall aber nicht sinnvoll, da noch kein gesichertes Wissen über die Sprachkompetenzen der DaZ-Lerner vorlag. Erst mithilfe dieses Wissens konnten für sie Lernangebote bereitgestellt werden, die sich zunehmend auch an den curricularen Bedarfen orientierten.

² Eine schulformübergreifende Interventionsstudie von Rübmann et al. (2016) kommt zu dem Ergebnis, dass die Effekte von Schreibfördermaßnahmen in sprachlich heterogenen Sek. I-Klassen weniger vom familiären Sprachgebrauch der DaZ-Lerner/innen als von der Schulform abhängen.

³ Eine Ausnahme ist die Studie von Marx et al. (2015), die bei Oberstufenschüler/innen nicht-deutscher Familiensprache eine weniger ausgereifte Textqualität als bei jenen mit deutscher Muttersprache feststellt. Diesbezüglich hatte Haberzettl (2009, S. 91) bereits bei jüngeren Zweitsprachenlernenden „Probleme mit der konzeptionellen Schriftlichkeit“ nachgewiesen, die mit der Vermeidung komplexer Satzstrukturen einhergingen.

und die Herkunft aus Bildungshaushalten (a.a.O., S. 168). Die daraus resultierenden Entwicklungsvorteile zeigten sich auch in der hier interessierenden Lerngruppe⁴: Einem syrischen Schüler, dessen Vater in Damaskus eine höhere Schule geleitet hatte, gelang ein vergleichsweise schneller Wechsel von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht, wo er inzwischen zu den Klassenbesten gehört.

Zu Beginn ihrer Beschulung an einem deutschen Gymnasium im Oktober 2015 verfügten die 15 DaZ-Schüler aber noch über fast keine Deutschkenntnisse. Entsprechend schwierig gestaltete sich die Erfassung ihrer Sprachkompetenzstände,⁵ die zunächst mithilfe eines sprachbiographischen Fragebogens erhoben wurden. Zum Glück verstanden alle Schüler Arabisch, so dass ihre ebenfalls Arabisch sprechende Lehrerin mit Übersetzungen aushelfen konnte. Dabei stellte sich entgegen der Erwartung der Evaluatorin und der mitforschenden DaF-Studierenden heraus, dass alle Schüler – mit Ausnahme eines eritreischen und eines afghanischen Jungen – nur über sehr rudimentäre Englischkenntnisse verfügten und ansonsten in nicht-alphabetischen Sprachen beheimatet waren. Sie mussten also in die deutsche Sprache mit den ihr eigenen Strukturen und Sprachmitteln grundlegend neu eingeführt werden.

Welche Fortschritte konnten nach vier Monaten intensiven Deutschunterrichts in der gymnasialen Vorbereitungsklasse und damit zum Beginn des Unterrichtsprojektes im Februar 2016 beobachtet werden? Die für die DaZ-Klasse zuständige Lehrer/innengruppe hatte auf der Basis von zwei Schreibproben jedes Schülers (Briefe an das Touristenbüro bzw. Einladungsschreiben zum Geburtstag) und von videografierten Interviews deren Sprachstandsniveaus mit Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen bestimmt; demnach befanden sich alle Schüler zum damaligen Zeitpunkt auf dem Niveau A1, auf dem sie 60 bis 95% der möglichen Punktzahl erreichten. Die unter Testbedingungen entstandenen Schreibproben wurden im Rahmen der Evaluation zugleich einer Profilanalyse im Anschluss an Wilhelm Griebhaber (2014, 2017a u.a.) unterzogen. Im Zentrum dieser Analyse steht die – im Europäischen Referenzrahmen

⁴ Die 15 unbegleiteten minderjährigen Jugendlichen waren – entgegen anderslautender Absprachen – ohne jegliche Eignungstests an das Gymnasium übersandt worden. Immerhin befinden sich nach drei Jahren, in denen die Schule kontinuierlich DaZ-Kurse und Nachhilfestunden anbietet, noch gut die Hälfte der Jugendlichen (n=7) an der Schule; sie erzielten Leistungen im mittleren und höheren Notenspektrum.

⁵ Für die Lernstandsermittlung jugendlicher Zweitsprachlerner/innen existieren bis dato kaum geeignete Verfahren, die auch heterogene literale Erfahrungen berücksichtigen (vgl. Schumacher et al., 2018).

nicht hinreichend berücksichtigte – syntaktisch korrekt positionierte Verwendung des Verbs, die zu den entscheidenden Hürden für DaZ-Lerner/innen zählt. Die Verbstellung lässt sich daher als zuverlässiger Indikator für den Erwerb deutschsprachiger Phrasenstrukturen nutzen (s. Apeltauer, 2008). Diese werden jeweils einer von vier bis sechs Profilstufen zugeordnet (vgl. auch Kretschmer i.d.Bd.). Wer z.B. die Stufe 3 erreicht hat, beherrscht die Inversion, d.h. Subjekt und Verb vertauschen ihre Position, wie dies nach Satzbeginn mit einem Adverbial der Fall ist (z.B. „Im Anschluss an den Museumsbesuch *werden wir* in einer Pizzeria Essen gehen.“). Als Maßstab für den nachgewiesenen Kompetenzstand gilt ein mindestens dreimaliger Gebrauch des erwerbsstufenspezifischen Sprachphänomens in einem Text mit ausreichend minimalen Satzeinheiten (Grießhaber, 2017b). Unter der Prämisse, dass die jeweilige Verbstellung offenbar in einer systematischen Reihenfolge erworben wird (vgl. „Processability“-Theorie n. Pienemann, 1998; Grießhaber, 2010, S. 147; Keßler, 2006, S. 237f.), ist entsprechend des Implikationsprinzips davon auszugehen, dass alle vorgelagerten Erwerbsstufen ebenfalls vergleichsweise sicher beherrscht werden (Grießhaber, 2014, S. 5 und 2017a, S. 227). Hat also eine Schülerin die dritte Erwerbsstufe (ES) erreicht, sollte ihr auch der Gebrauch finiter Verben (ES 1) und die Separierung des Verbs (ES 2), die sog. Klammerstellung (Weinrich 2003, z.B. „werden ... gehen“), gelingen.

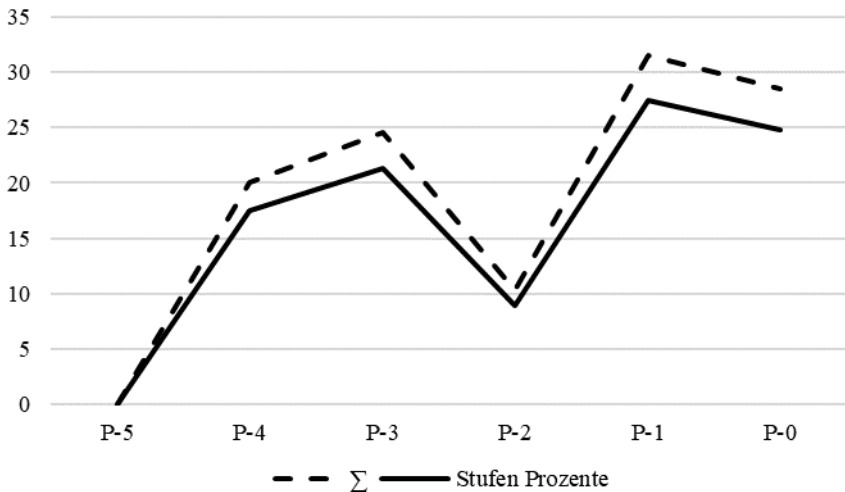


Abb. 1: Profilanalysen (t1)

Der Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass sich knapp die Hälfte der 15 Schüler zum damaligen Zeitpunkt bereits auf höheren Erwerbsstufen befindet (P-2: 9%, SD=0,71; P-3: 21,3%, SD=1,02; P-4: 17,5%, SD=0,83), also selbst die für die vierte Stufe wichtigen Nebensätze hin und wieder nutzt, wodurch das finite Verb in die Satzendstellung rückt. Dass die auf Stufe 5 erforderliche Insertion eines Nebensatzes in den Gesamtsatz noch nicht beherrscht wird, war nicht anders zu erwarten; dies gilt auch für die Stufe 6, die für den Gebrauch erweiterter Partizipialattribute zuerkannt wird, hier aber aufgrund des frühen Lernstadiums erst gar nicht mit erhoben wurde.

Der recht hohe Befund mit 25% für Bruchstücke ohne finites Verb, welche die niedrigste Profilerwerbsstufe (P-0) mit der geringsten Streuung (SD=0,68) kennzeichnet, erstaunt ein wenig und ist dem Umstand geschuldet, dass die für Briefe typischen Routinemuster (vgl. Feilke, 2012) wie Adressierung und Verabschiedung lediglich aufgrund des Fehlens eines – aus pragmatisch funktionaler Perspektive aber gar nicht benötigten – finiten Verbs der Stufe 0 subsumiert wurden. Damit das Gesamtergebnis nicht verfälscht wird, sollten entsprechende Textbausteine zukünftig wohl von der Profiluordnung ausgenommen und dafür bei der Beurteilung literaler Kompetenzen gewürdigt werden.

Die ermittelten Sprachprofile verdeutlichen, dass sich die DaZ-Lerner zu jenem Zeitpunkt auf einem guten Weg beim Erwerb der für den Schulerfolg unabdingbaren Schreibkompetenz befinden. Erster Förderbedarf besteht offensichtlich im Bereich der von ihnen noch wenig genutzten Verbklammer ebenso wie der Inversion und hypotaktischen Satzgebilde.

Nun ist unbestritten, dass die bildungssprachliche Progression eng mit schriftsprachlicher Kompetenz verknüpft ist und in der DaZ-Beschulung eine zentrale Rolle spielen muss. Allerdings erkannten die Lehrkräfte in der Alltags- und Unterrichtskommunikation der Schüler doch auch großen Handlungsbedarf bei der Verbesserung ihrer mündlichen Rede: Die Sprechmuskel schienen zunächst nicht hinreichend entwickelt für die Artikulation deutschsprachiger Laute, die z.T. nur schwer verständlich ausgesprochen wurden. Hinzu kamen Probleme bei der Intonation und dem Gebrauch adäquater Redemittel, die in der deutschen Sprache meist mit ganz unterschiedlichen Modalpartikeln realisiert werden und als „chunks“ gelernt werden müssen.⁶ Die für die Klasse zuständige Lehrerguppe entschied sich deshalb dafür, die schriftlich ermittelten För-

⁶ Zu den entsprechenden phonischen, pragmatischen, semantischen, morpho-syntaktischen und diskursiven Basisqualifikationen s. Ehlich (2012).

derhorizonte (vgl. Heilmann, 2012) auch im mündlichen Sprachgebrauch zu unterstützen.

Unter diesen Prämissen entwickelte die DaZ-Lehrerin ein an die Sprachprofile anknüpfendes Unterrichtsprojekt (vgl. Ramos i.d.Bd.), das zugleich mit einer interkulturellen Anforderungsstruktur verknüpft wurde: Da viele der Schüler aus ihren Herkunftskulturen einen offenbar anderen Zeitbegriff mitgebracht hatten, häufig verspätet zum Unterricht erschienen und selten Terminabsprachen einhielten, sollten sie sich ihres Umgangs mit der Zeit in ihrer Herkunftskultur und an ihrem neuen Lebensort bewusst werden. Um Zeitvorgaben und Terminabsprachen zukünftig besser einzuhalten, sollten sie die Bedeutung des Wertes ‚Pünktlichkeit‘ verstehen und die Auswirkungen einer Verspätung auf ihre Mitmenschen und Umwelt reflektieren.

2.2 Vom schriftlichen Modell zum gesprochenen Dialog-Video

Die Planung und Umsetzung des Unterrichtsprojektes „Umgang mit der Zeit“ (vgl. Ramos i.d.Bd.) orientierte sich an den folgenden Prinzipien, die auch für scaffolding-basiertes Lernen von zentraler Bedeutung sind:

- Vom Gesamtüberblick bzw. Modell ins Detail und wieder zurück,
- Von der Bedeutung zur Form und wieder zur Bedeutung,
- Vom Bekannten zum Unbekannten und wieder zum Bekannten (vgl. Gibbons, 2015, S. 133).

Sprachen- und textartenbezogene Fördermaßnahmen zählten ursprünglich nicht zum Scaffolding-Ansatz⁷ und waren den in der Klasse eingesetzten Lehrkräften zum damaligen Zeitpunkt auch nicht bekannt. Ihre Expertise stützte sich – entsprechend ihrer Selbstangaben – auf ein in jahrelanger Unterrichtsarbeit aufgebautes Erfahrungswissen und die Teilnahme an ganz unterschiedlichen pädagogischen und fachlichen Fortbildungsveranstaltungen. Bei der Aktivierung ihres Wissens und Könnens stand von Anbeginn das Bemühen im Vordergrund, die DaZ-Lerner durch bestmöglich strukturierte Lernangebote so schnell wie möglich für den Übertritt in eine Regelklasse fit zu machen. Wie dieses Ziel erreicht werden könne, war stets Thema der allmonatlichen Fachgruppentreffen und wurde auch in den mit den Lehrkräften geführten Experteninterviews aus ihrer jeweiligen Fachperspektive reflektiert.

⁷ Jerome Bruner (2002, S. 12) gebührt das Verdienst, scaffolding-basiertes Lehren und Lernen auch mit der Nutzung eines „Spracherwerbs-Hilfssystems“ („Language Acquisition Support System“) verknüpft zu haben.

Überblickswissen bereitstellen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Unter diesen Prämissen eröffnet die Lehrerin Maria Ramos das Unterrichtsprojekt mit einem multimedial aufbereiteten Kurzvortrag über den Umgang mit der Zeit in unterschiedlichen Teilen der Welt (vgl. Ramos i.d.Bd.). Zur Verständnissicherung bediente sie sich der „translanguaging“-Strategie (Martínez et al., 2015), indem sie als Unterrichtssprache auch die herkunfts- bzw. fremdsprachlichen Ressourcen der ausländischen Schüler nutzte (vgl. Beese et al., 2014, S. 130ff.). Das heißt im vorliegenden Fall: Die Lehrerin übersetzte verständnisrelevante Sätze oder Satzteile ins Arabische und wechselte sofort wieder ins Deutsche, so dass sich die DaZ-Lerner an den Wortlaut der für sie noch fremden Sprache sukzessive gewöhnen und dabei die Bedeutung der jeweiligen „Chunks“ mitlernen konnten (vgl. auch „Sandwich-Technik“ nach Butzkamm, 2007). Diese Technik, die ebenso wie die sog. muttersprachliche Spiegelung (Beese et al. 2014, S. 135)⁸ im Verlauf des Gesamtprojektes parallel zur wachsenden Sprachkompetenz der Lernenden überflüssig wurde, können aktuell nur wenige DaZ-Lehrkräfte nutzen, da sie meist über keine arabischen, persischen o.ä. Sprachkenntnisse verfügen.

Die verschiedenen reproduktiven Aufgaben (z.B. Herausfiltern und Abschreiben zentraler Aussagen zum Umgang mit der Zeit) zielten darauf, dass sich die Schüler ein Basisinventar von Sprachmitteln aneigneten, das sie für Beschreibungen und Erklärungen über interkulturelle Bedeutungsebenen und Kontextbedingungen von Zeit benötigten. Dieses Inventar fand im Rahmen zunehmend produktiver Aufgabenstellungen (z.B. mit den neuen Begriffen eigene Sätze bilden, sich gegenseitig über die eigene Pünktlichkeit interviewen) wiederholt Verwendung und wurde dabei auch stets weiter ausdifferenziert.

Das Genre ‚Dialog‘ im Kontext von Verabredungen und Verspätungen

Die anschließend im Projekt entwickelten Dialoge sollten bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen, einmal eine Verabredung und dann eine Entschuldigung für das Zuspätkommen. Die jeweils erforderlichen Sprachmittel standen den Schülern weitgehend zur Verfügung, ebenso das für dialogische Interaktionsweisen benötigte Weltwissen (vgl. Bruner, 1978).⁹

⁸ Dabei wurde das Deutsche *direkt* Wort für Wort ins Arabische übersetzt, um den syrischen Schülern die Struktur der deutschen Sprache zu verdeutlichen.

⁹ Für Schüler/innen, die in westliche Unterrichtskulturen einsozialisiert wurden, hätte außerdem die Kenntnis einer dialogischen Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt wer-

Dialoge lassen sich denn auch als ein transkulturell relevantes Genre oder als Bausteine anderer Genres begreifen. In ihrer Grundstruktur zeichnen sich Dialoge durch wechselseitige Sprechbeiträge in einem Frage-/ Antwortschema aus, die auch Widerreden, Gegenthesen o.ä. mit mehr oder weniger stark ausdifferenzierten Argumenten (vgl. Pohl, 2014, S. 287–289, 294–296) und Belegen bzw. Belegerzählungen enthalten können. Je nachdem, in welchen zeitgeschichtlichen¹⁰ und domänenspezifischen Kontexten sie Verwendung finden (z.B. Literatur, Musik), nehmen sie ganz unterschiedliche Text- und Sprechformen an. In Lehr-/Lernkontexten kommt hier auch der Art der Aufgabenstellung eine zentrale Bedeutung zu.

Schreibaufgaben mit Profil

Die von den DaZ-Schülern entwickelten Dialoge entstanden unter Kontextbedingungen, die sich weitgehend mit jenen decken, die Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) aus funktional-pragmatischer Perspektive als „Aufgaben mit Profil“ bezeichnet haben:

- Den Schülern wurde die *Funktion* des zu schreibenden Dialogs transparent gemacht (sich verabreden/entschuldigen).
- Die Dialoge wurden (genregemäß) im *Kontext einer Interaktionssituation* verschriftlicht.
- Die durch die Inhalte hervorgerufenen *Effekte* haben die Schüler beim Lesen und Probe-Sprechen immer wieder hinsichtlich ihrer Authentizität und logischen Abfolge überprüft.
- Dabei konnten sie auf das ihnen *verfügbare Sprach-, Welt- und Strategiewissen* zurückgreifen.

Damit die entsprechend profilierten Schreibaufgaben auch dazu beitragen, „das Schreibpotential aller Schüler/innen zu entfalten“ und ihren Dialogen eine angemessene Form zu geben (a.a.O., S. 195), bedarf es weiterer schreibdidaktischer Impulse (vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012).

den können (vgl. Ehlich, 2009). Wie diese im Rahmen eines Scaffolding-Konzeptes im Mathematikunterricht Verwendung findet und mit welchen Ergebnissen, kann in einer umfassenden Sekundärforschung bei Bakker et al. (2015) nachgelesen werden.

¹⁰ Überlieferte Dialogtraditionen sind v.a. aus der sumerischen Literatur in Form von Mythen und Streitgesprächen bekannt, ebenso wie aus der Antike z.B. das von Platon entwickelte Sokratische Gespräch oder im Mittelalter die Reformationsdialoge.

Schreibdidaktische Verfahren

Die im Unterrichtsprojekt umgesetzten Fördermaßnahmen beim Verfassen der Dialoge lassen sich in zwei Hauptkategorien untergliedern. Dabei beziehe ich mich auf das bekannte Schreibprozessmodell von Flower & Hayes (1980, vgl. Hayes, 1996, 2012) und dessen Weiterentwicklung zu einem Textkompetenzmodell im Anschluss an Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), das sich durch die Berücksichtigung von sprachlichem Musterwissen auszeichnet:

- (1) *Effektive Schreibinstruktion*: Zielt i.S. des Scaffolding-Ansatzes (s.o.) darauf, dass die Schüler Textstrukturwissen über typische Abläufe von Dialogen und diesbezügliche Sprachmuster entwickeln, sich der dialogspezifischen Struktur und Inhalte durch Diskussionen stärker bewusst werden, indem sie mithilfe verschiedener Strategien modellhaft an die Komposition von Dialogen herangeführt werden, die erforderlichen Teilschritte systematisch memorieren und durch wiederholte Umsetzung üben und festigen, so dass sie letztendlich keiner Unterstützung mehr bedürfen. Entsprechende Förderstrategien sind sowohl auf kognitive als auch auf metakognitive Entwicklungsprozesse bei der Textproduktion ausgerichtet (vgl. auch Graham & Harris, 2016; Harris & Graham, 2009; Philipp, 2016) und wurden im Unterrichtsprojekt mithilfe der folgenden Methoden umgesetzt:

<i>Effektive Schreibinstruktion durch die Förderung ...</i>	
<i>kognitiver Strategien</i>	<i>metakognitiver Strategien</i>
Präsentation von Modelldialogen: Die DaZ-Lerner sollen eine text- und sprechform-adäquate Vorstellung von der jeweiligen Dialogsituation entwickeln und sich mit Alltagssprachlichen, für die Gesprächssituation angemessenen Routinemustern vertraut machen.	Anleitungshilfen zur selbstregulativen Überwachung und Kontrolle des Schreibprozesses.
Kohärenz herstellen: Dialogsequenzen planen, schreiben, überarbeiten, u.a. durch steuernde Fragen, Planungsmanuale, Hilfen zur Ideengenerierung (z.B. Brainstorming, Clustering) und Ideenstrukturierung (z.B. Mind Map), sowie durch die Vorgabe von Textbausteinen und Formulierungshilfen, die sich an typischen Ausdrucksweisen orientieren, z.B. mithilfe von Sprechblasen in Kartenform, die in Partnerdialogen geübt und zu einem eigenen Dialog ausgearbeitet werden, oder anhand zeitbezogener Phraseme in Verbindung mit grammatikalischen Phänomenen.	Beratung über real erreichbare und umsetzbare Prozess- und Produktziele (Konzeption und Präsentation der Dialoge).

Tab. 1: Meta-/Kognitive Strategien einer effektiven Schreibinstruktion

(2) Die *Sozialität der Textproduktion*: Der Schreibprozess soll sich als kommunikative Handlung und Realisierung situationsadäquater Sprechakte auf dem Hintergrund eines kommunikativen Ziels vollziehen. Wenngleich diese Strategie nicht ohne kognitive Fähigkeiten auskommt und auch metakognitive Ressourcen mit einschließen kann, rechtfertigt ihre empirisch gesicherte Bedeutung (Hayes, 1996) doch auch eine eigene Kategorie:

<i>Sozialität der Textproduktion</i>	
Kommunikative Ziele:	Ein Treffen vereinbaren, sich für das Zuspätkommen entschuldigen
Adressatenorientierung:	Die Schüler sollten bei der Konzeption der Dialoge darauf achten, die inhaltliche und sprachlich-formale Passung zwischen den einzelnen Beiträgen (vgl. Paarsequenzen bzw. „adjacency pairs“ n. Schegloff & Sacks, 1973) so authentisch wie möglich adressatengerecht zu formulieren.
	Perspektivenwechsel: Wen will ich mit meinen Worten erreichen? Befördert durch die soziale Einbettung der Dialogentwürfe (kooperatives Schreiben in Partnerarbeit).
Peer Review:	Präsentation der videografierten Dialoge: (a) ‚Fehlerjagd‘ zur Schärfung der Wahrnehmung unüblicher/falscher Formulierungen; (b) Reflexion über die erworbenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen mithilfe von Kompetenzrastern (vgl. Ramos i.d.Bd.), die den Schülern eine gut strukturierte, auf die Dialoginhalte abgestimmte Bewertungsgrundlage boten und kriteriengeleitete Diskussionen im Klassenverband ermöglichen.

Tab. 2: Aspekte und Dimensionen von Sozialität in der Textproduktion

Das Sprechprodukt ‚Dialog‘ auf dem Prüfstand

Die folgenden Dialogsequenzen aus Anlass einer Verspätung finden wir bereits in Maria Ramos‘ Beitrag i.d.Bd. Sie werden hier (s. Tab. 3) nochmals abgedruckt, um die seinerzeit analysierten Sprach- und Sprechprobleme der DaZ-Lerner exemplarisch zu präsentieren.

Beim Lesen des Dialogs fällt zweierlei auf: Einmal das gänzliche Fehlen von Modalpartikeln, z.B. in Zeile (2): „Ich warte [bereits] seit einer halben Stunde!“ und (3): „Entschuldige, was sollte ich [denn] machen!“ oder von expressiven Adverbialen, z.B. in Zeile (4): „[Jetzt haben wir] den Film verpasst!“, wodurch die Verbzweitstellung bzw. Inversion vermieden wurde, wenngleich der Schüler diese andernorts durchaus nutzt (vgl. Zeile 6). Zum Anderen

springt die recht schnelle Versöhnung ins Auge. Wenn jemand „stinksauer“ ist, wären i.d.R. schon noch einige weitere Sprechbeiträge erforderlich, bis eine alternative gemeinsame Aktivität auch von dem stärker echauffierten Kommunikationspartner akzeptiert würde. Diese nicht ganz gelungene Passung der Paarsequenzen schien jedoch gegenüber des erfolgreich umgesetzten kommunikativen Ziels sekundär und wurde von der Lehrerin deshalb auch nicht thematisiert. Selbiges gilt für das in Zeiten des Smartphone-Besitzes etwas unrealistische Szenario, dass Khalil (Pseudonym) den wartenden Hamid (Pseudonym) nicht vorab über sein verspätetes Eintreffen informiert hat; die Mitwirkungsbereitschaft der Schüler schien von Anbeginn ungebremst.

<i>Sprechaktspezifische Operatoren und deren Umsetzung</i>
<i>Sich gegenseitig begrüßen:</i> (1) Khalil (kommt rein): „Hallo, Hamid!“
<i>Sich über etwas beschweren:</i> (2) Hamid: „Hey, da bist du! Ich warte seit einer halben Stunde!“
<i>Sich entschuldigen und eine Begründung geben:</i> (3) Khalil: „Entschuldige, was sollte ich machen! Der Bus stand im Stau.“
<i>Erweiterung der Beschwerde durch eine Begründung:</i> (4) Hamid: „Ich bin stinksauer! Wir haben den Film verpasst!“
<i>Bekräftigung der Entschuldigung mit dem Angebot, sich zu versöhnen:</i> (5) Khalil: „Ja, es tut mir leid. Wollen wir ‘was Anderes machen? Wollen wir Fußball spielen?“
<i>Die Entschuldigung/Begründung akzeptieren (oder nicht):</i> (6) Hamid: „Kein Problem, das können wir machen. Wie das letzte Mal mit dem Trainingsfußball.“
<i>Sich versöhnen (oder nicht):</i> (7) Khalil: „Alles klar!“ (8) Hamid: „Alles klar!“

Tab. 3: Ein Dialog im Kontext des Zuspätkommens

Neben diesen funktional-pragmatischen Auffälligkeiten erstaunt bei der Betrachtung bzw. beim Hören des Videomitschnitts noch ein gänzlich anderer Aspekt: Die Sprechbeiträge lassen unisono eine distinkte Phrasenintonation vermissen. Dies fällt v.a. mit Bezug auf die Fragen auf, die ohne Stimmhebung am Ende auf etwa gleichbleibender Tonhöhe realisiert werden, aber auch bei allen anderen Äußerungen. Da die Abfolge von Sprecherwechseln und -inhalten lo-

gisch miteinander verknüpft ist, verweisen die akzentstrukturellen Mängel wohl eher auf fehlendes Konzeptwissen über eine im Deutschen übliche Gesprächsprosodie. Die Performanz der L2-Lerner orientierte sich offensichtlich an einem noch nicht adäquat intonierten Schriftdeutsch. Es war für die Lehrerin daher naheliegend, in ihrem Unterricht hier nachzubessern.

Eine weitere Beobachtung betraf die Flüssigkeit des Sprechens: Derjenige, der sich entschuldigen sollte, geriet i.d.R. eher ins Stocken als derjenige, der sich in der legitimen Rolle des ‚Anklägers‘ befand, dem seine Zeit ‚gestohlen‘ worden war. Beim Rollenwechsel ergaben sich reziproke Auffälligkeiten, weshalb sich Probleme des Sprechflusses weniger auf die eigentliche Sprachkompetenz als auf die jeweils auszufüllende Rolle zurückführen lassen. Der ‚Schuldige‘ nahm seine ‚Verfehlung‘ des Zuspätkommens ganz offensichtlich als eine persönliche Schmach wahr (s. auch Kap. 3). Die mit dem Selbstwert-Kodex arabischer Jugendlicher vertraute Lehrerin Ramos hatte diese Problematik sofort erkannt und dafür Sorge getragen, dass ein stockender Sprechfluss beim Peer Review (vgl. Tab. 2) als Beleg für die interkulturelle Kompetenz des jeweils säumigen Schülers bewertet wurde: „Ich kann mich in die Rolle des Wartenden versetzen, d.h. die Perspektive des Wartenden einnehmen und Empathie für das Befinden und die Situation des Anderen entwickeln.“

2.3 Kompetenzstände nach dem Unterrichtsprojekt

Die verschiedenen Lernangebote und Aufgabenstellungen ermöglichten den L2-Lernern Kompetenzzuwächse im Bereich des Schreibens, Hörens und Sprechens. Die Sprachstandsdiagnosen konzentrierten sich auf die schriftlich nachweisbaren Leistungen, und zwar – ähnlich einem Prä-/Posttest-Design – unmittelbar vor und nach dem hier präsentierten Unterrichtsprojekt mit jeweils etwa gleichschweren Schreibaufgaben (t2: Einladung zur Hochzeit, Brief an ein Touristenbüro), zu denen die Schüler auch fast gleich viele minimale Satzeinheiten produzierten (t1: 115 MSE, t2: 116 MSE). Anders als zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Kap. 2.1) zeigt sich in der Abbildung 3 jetzt ein deutlicher Anstieg von der zunächst am häufigsten vertretenen Erwerbsstufe 1 (t1: 27,4 %) zur Stufe 2 (t2: 28,5 %, t1: 9 %). Die anteilmäßig höhere Verwendung separierter Verbphrasen scheint zu entsprechenden Einbußen bei der Nutzung inversiver Subjekt-Verb-Positionen um vier Prozent (P-3: t1 = 21,4 %, t2 = 17,1 %) und bei hypotaktischen Satzkonstruktionen sogar um fast 9 % zu führen (P-4: t1 = 17,5 %, t2 = 8,82 %). Zum zweiten Messzeitpunkt bestreitet v.a. ein Schüler

mit fünf minimalen Satzeinheiten noch die Stufe 4, während zum ersten Messzeitpunkt fast alle Schüler hier schon einmal Versuche unternommen hatten.

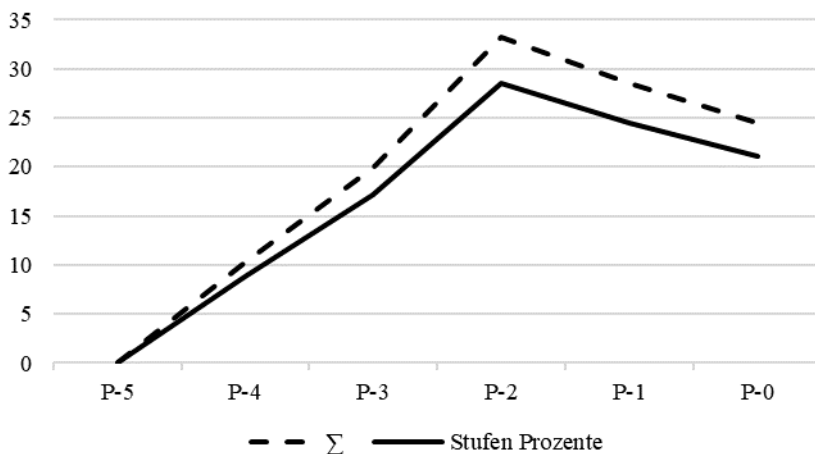


Abb. 3: Profilanalyse (t2)

Wie die folgende Verteilung auf die niedrigeren und höheren Profilstufen zeigt, reduzieren sich die Kompetenzwerte im oberen Bereich um 13 %, die wir nunmehr im unteren finden:

	Summe der Stufenprozente P-0 bis P-2	Summe der Stufenprozente P-3 bis P-5
t1	61,2 %	38,9 %
t2	74,1 %	25,9 %
Dif	+ 12,9 %	- 13,0 %

Tab. 4: Summen der niedrigen und höheren Profilstufen

Fragt man nach den Ursachen für eine in der Gesamtverteilung ausbleibende Lernprogression bei einem aber gleichzeitig nachgewiesenen Kompetenzzuwachs von der Stufe 1 zur Stufe 2, muss wohl der unterschiedliche Stellenwert der Schreibprodukte zu den beiden Messzeitpunkten berücksichtigt werden: Während die zum ersten Zeitpunkt verfassten Texte lediglich als Test zu Übungszwecken durchgeführt wurden, waren jene zum zweiten Messzeitpunkt Gegenstand einer Klausur als ‚Ernstsituation‘. Vor diesem Hintergrund deutet alles darauf hin, dass die Schüler in der Klausur auf ‚Nummer sicher‘ gegangen

sind. Dass in ihrem Kompetenzerwerb nach nur vier bzw. acht Monaten Deutschunterricht insgesamt noch viel Entwicklungsspielraum besteht, ist angesichts der üblichen Zeiträume für den Erwerb einer Zweitsprache im Jugendalter (vgl. Siebert-Ott, 2017, S. 164f.) allerdings nicht weiter erstaunlich. Dementsprechend fallen die Distanzen zwischen den Profilstufen 0 bis 2 zu beiden Messzeitpunkten (Median zu $t_1 = 24,8$, $t_2 = 24,5$) immer noch geringer aus als jene zwischen 2 und 4 (Median $t_1 = 17,5$, $t_2 = 17,1$). Das Ergebnis bestätigt auch frühere Befunde, wonach ältere DaZ-Lerner/innen im Alter von 14 bis 18 Jahren v.a. Probleme mit hypotaktischen, komplexen Satzgebilden und weniger mit der Verbstellung zu haben scheinen (vgl. Habertzettl, 2009 und den Überblick bei Schindler & Siebert-Ott 2014, S. 203ff.).

Denkbar wäre jedoch auch eine weitere Ursache: Da sich erfolgreiche Deutschlerner/innen fast gesetzesmäßig das für die einzelnen Erwerbsstufen maßgebliche Regelwissen anzueignen scheinen (vgl. Kap. 2.1), könnten die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt auch als Belege für einen sich stabilisierenden Spracherwerb nach ersten etwas ‚ausschweifenden‘, weniger regelgeleiteten Suchstrategien gewertet werden. Dass die im Unterricht erarbeiteten Dialoge aufgrund der Nutzung standardsprachlicher Phraseme mit einer Inversion der Verb- und Subjektstellung (vgl. P-3) eigentlich die zunächst sicher zu beherrschende Separierung (P-2) überspringen (vgl. „Processability“-These) und daher nur bedingt mit der „Teachability“-Hypothese (Pienemann, 1998) konform gehen, erwies sich im vorliegenden Fall zumindest als nicht nachteilig. Ohnehin erscheint es wenig realistisch, dass spracherwerbsspezifische Regelabläufe, die von den einzelnen Lernern meist in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Qualität absolviert werden, im Unterrichtsalltag mit der ihm eigenen Interaktionsdynamik konsequent berücksichtigt werden können. Ein solches Vorgehen ließe sich auch kaum mit der Bereitstellung der jeweils benötigten „Chunks“ entsprechend des sog. „idiom principle“ (vgl. Siyanova-Chanturia & Martinez, 2015) vereinbaren. Zudem müssten sich alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über die schülerspezifischen Förderbedarfe und deren Umsetzung regelmäßig austauschen, was in der erforderlichen Intensität unter den derzeitigen Bedingungen von Schule und Unterricht kaum zu leisten ist.

Unabhängig von den Messwerten verdeutlichen die Interviews mit den Beteiligten, dass das auf sprachlich-pragmatische Performanz ausgerichtete Unterrichtsprojekt wesentlich zur Entwicklung einer selbstwertstabilisierenden Sicherheit der L2-Lerner im deutschen Sprachgebrauch beigetragen hat. Die in der Sprachintensivklasse eingesetzten Lehrkräfte beobachteten zudem eine insgesamt verbesserte Performanz auf Seiten der Schüler, die nicht zuletzt das zu

keinem Zeitpunkt explizit formulierte Ziel, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen, mit einschloss.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Welcher schülerspezifischer Fördermaßnahmen es für einen erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums bedarf, zumal, wenn es sich um jugendliche DaZ-Lerner handelt, die vor ihrer Ankunft in Deutschland über keine Deutschkenntnisse verfügten, mit nicht-alphabetischen Muttersprachen aufgewachsen sind und aus gänzlich anderen Kulturkreisen stammen, ist weitgehend unbekannt. Ungeklärt ist zudem, ob und welche DaZ-Schülerinnen und -Schüler mit prinzipiell anderen Spracherwerbsproblemen konfrontiert sind als deutschsprachige Schüler/innen bildungsbenachteiligter Herkunft (Böhme et al., 2017, S. 203).

Auch für das in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsprojekt zum Umgang mit der Zeit aus sprachlicher und kultureller Perspektive gab es kaum gesichertes Erfahrungswissen oder entsprechende Vorbilder; Unterrichtskonzepte beinhalten meist *entweder* sprachen- *oder* kulturbezogene Förderansätze. Die für die zukünftige Lehrer/innengeneration erarbeiteten DaZ-Lehrerbildungsmodule stellen ebenfalls keine systematischen Verknüpfungen her (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2017), was aber nicht heißt, dass solche im Rahmen der jeweils nur knapp skizzierten Sprachbildungskonzepte nicht auch entwickelt werden könnten. Der Beitrag über das Unterrichtsprojekt von Maria Ramos (i.d.Bd.) kann als ein in diese Richtung weisender Impulsgeber betrachtet werden. Sprachen lernen wird hier als Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur verstanden, wobei profilierte Aufgaben eigen- und fremdkulturelle Denk- und Handlungsmuster mit den dazugehörigen sprachlichen Routinemustern in den Fokus rücken (vgl. auch Dirks, 2018).

Am Eingang des Projektes stand das Ziel, dass sich die DaZ-Lerner eine alltags- und unterrichtsrelevante Basisqualifikation im Umgang mit der Zeit aneignen und in diesem Zusammenhang insbesondere den kulturspezifischen Wert von Pünktlichkeit besser verstehen lernen. Nach lediglich vier Monaten Deutschunterricht waren sie zum damaligen Zeitpunkt allerdings noch nicht dazu in der Lage, komplexere Syntaxstrukturen zu verwenden. Da diese im Rahmen konzeptueller Mündlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1994) aber ohnehin kaum benötigt werden, kam die Erarbeitung von Dialogen ihrer Entwicklungsstufe sehr entgegen. Mit den hier gelernten situations- und textformspezifischen Sprachmitteln konnten sie denn auch jenes deutschsprachige Basiswis-

sen erwerben, das ihnen zugleich wichtige Hilfen im Übergang zur Bildungs- und Fachsprache (vgl. Einleitung i.d.Bd.) bietet (vgl. Merzyn, 1998). Dabei waren sich die für die internationale Klasse zuständigen Lehrkräfte durchaus der Gefahr bewusst, dass auf diese Weise ein an Mündlichkeit angelegter Schreibstil befördert werden könne. Entsprechende Effekte bestätigten sich jedoch nicht in den Testergebnissen.¹¹

Als sehr motivationsförderlich für die Entwicklung und Präsentation der Dialoge erwies sich der Plan, diese zu videografieren und gegenseitig zu bewerten. Dadurch betrieben die Schüler die Videoaufzeichnungen mit sehr großem Ernst; für sie schien es um alles zu gehen, d.h. vermutlich um ihre Ehre.¹² Entsprechend groß war ihr Bemühen, sich keine Blöße zu geben, sich auf Deutsch flüssig ausdrücken zu können und eine sehr gute Bewertung für den eigenen ‚Auftritt‘ zu erhalten. Das im Allgemeinen recht mühsame Auswendiglernen von Texten wurde so quasi automatisch Bestandteil des Unterrichtsprojektes. Durch den Einsatz verschiedener Reflexionsinstrumente (Kompetenzraster, kriteriengeleitete Diskussionen im Klassenverband) erhielten sie zudem Orientierungshilfen, die faire Beurteilungen der jeweiligen Kompetenzen ermöglichten und damit auch Perspektiventransfers von der Person auf den Gegenstand, was insgesamt einer Versachlichung der Dialogthemen und -ziele förderlich war.

Die Verwendung des Scaffolding-Ansatzes im Fach ‚Sprache und Kultur‘ hat in Relation zu den ermittelten schülerspezifischen L2-Sprachressourcen vor und nach dem Unterrichtsprojekt offenbar zur Stabilisierung der ermittelten Kompetenzstände beigetragen. Ob sich diese Stabilisierung auch ohne entsprechende Fördermaßnahmen abgezeichnet hätte, kann zwar nicht methodologisch kontrolliert überprüft werden, erscheint aber angesichts der mit allen Beteiligten geführten Interviews weniger wahrscheinlich.¹³ Positive Effekte des Scaffoldings im Bereich der Sprachbildung und -förderung ließen sich auch andern-

¹¹ Selbst im Falle eines Nachweises konzeptueller Mündlichkeit in den Schriftproben der L2-Lerner wäre zu fragen, ob es sich nicht um ein ohnehin zu beobachtendes Phänomen in den Schreibleistungen von Schüler/innen handelt. Zum Beispiel hat eine Langzeitstudie von Sieber (1998, S. 241) auf der Basis von Abiturarbeiten an einem Schweizer Gymnasium entsprechende Erkenntnisse hervorgebracht.

¹² Die „Ehre des Mannes“ wurde am Beispiel von Gruppen Jugendlicher mit islamisch türkischem Hintergrund en detail von Bohnsack (2002) untersucht.

¹³ Für eine Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen ist die „Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung“ von zentraler Bedeutung (Rauch & Hartig, 2018). Idealerweise ließe sich eine Qualitätsüberprüfung mithilfe von Kontrollgruppen

orts in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nachweisen, sowohl bei eher sprachschwächeren als auch sprachstärkeren Schüler/innen (vgl. Agel et al., 2012; Bohlmann et al., 2016, S. 160f.), ebenso im Fach Politik (vgl. Luft et al., 2015) oder Mathematik (vgl. Bakker et al., 2015). Dass die verzeichneten Kompetenzzuwächse ggf. auch durch andere Fördermaßnahmen andere positive Ausprägungen erfahren haben könnten, wäre hingegen unter der Prämisse realistisch, dass den Schülern ein an ihren Sprach- und Wissensstand anschlussfähiges strukturiertes und situiertes Lernen ermöglicht wurde (vgl. Bannert, 2007, S. 109; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Bohlmann, 2016; Hansmann & Dirks, 2013, S. 22); entsprechende Förderansätze enthalten denn auch viele Gemeinsamkeiten mit scaffolding-basiertem Lernen.

Schließlich stellt sich die Frage nach Entwicklungsdesideraten eines für L2-Lernende geeigneten Scaffolding-Ansatzes. Angesichts der wachsenden Anzahl online-gestützter, frei zugänglicher Lernressourcen (s. Belland et al., 2015) erscheint u.a. die Nutzung solcher Datenkorpora sinnvoll, die häufig verwendete Kollokationen und Phraseme im Kontext bestimmter Sprech- und Schreibsituationen umfassen und sich für die Ausgestaltung phraseodidaktischer Lehr-/Lernprozesse anbieten (vgl. Chrissou, 2012). Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Unterrichtsprojekt sei hier nur auf die öffentlich zugängliche Datenbank für Gesprochenes Deutsch DGD und das mit ihm verknüpfte Forschungs- und Lehrkorpus FOLK (vgl. Schmidt, 2014, 2016) verwiesen, das z.Zt. hinsichtlich standardnaher situations-, sequenz- und kollokationsspezifischer sowie prosodischer Interaktionsaspekte weiterentwickelt wird (s. Meliss & Möhrs, 2017; Meliss et al., 2018). Deutschlernende können von solchen Angeboten in hohem Maße profitieren, indem sie diese für ganz unterschiedliche, an ihren jeweiligen Bedarfen orientierte Recherchemöglichkeiten zum autodidaktischen Lernen nutzen. Eine entsprechende Befähigung ist meist nicht mit größeren Hürden verbunden und sollte konstitutiver Bestandteil jedes zweit- und fremdsprachlichen Unterrichts sein.

durchführen, die es im vorliegenden Fall aber aufgrund zu stark divergierender und damit kaum (mehr) kontrollierbarer Kontextbedingungen nicht gab.

Literatur

- Agel, C., Beese, M. & Krämer, S. (2012). Ein erfolgreiches Konzept naturwissenschaftlicher Sprachförderung – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Gesamtschule Walsum. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (1), S. 36–43.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern – Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“. Universität Jena, verfügbar unter URL: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [23.11.2018].
- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). „... Dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal* 5, o.S., verfügbar unter URL: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf [18.07.2018].
- Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239–253). Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, verfügbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [23.11.2018].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv, verfügbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [23.11.2018].
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Franke, verfügbar unter URL: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [14.08.2018].
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–54). Münster: Waxmann.
- Bakker, A., Smit, J. & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: introduction and review. *ZDM Mathematics Education*, 47 (7), 1047–1065.
- Bannert, Maria (2007). *Metakognition beim Lernen mit Hypermedien*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, Bd. 16, 1. Aufl.). München: Klett-Langenscheidt.
- Belland, B. R., Walker, A. E., Olsen, M. W. & Leary, H. (2015). A pilot meta-analysis of computer-based scaffolding in STEM education. *Educational Technology & Society*, 18 (1), 183–197.
- Böhme, K., Heppt, B. & Stanat, P. (2017). Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 187–210). Münster: Waxmann.
- Bohlmann, N. (2016). *Implizitheit und Explizitheit: Praxeologische und institutionskritische Analysen zum Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2002). „Die Ehre des Mannes“. Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit* (S. 117–141). Opladen: Leske & Budrich.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair et al. (Hrsg.), *The child's conception of language* (S. 241–255). Berlin: Springer.
- Bruner, J. S. (2002) (1983). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl.). Aus dem Engl. von Urs Aeschbacher. Bern: Huber.
- Butzkamm, W. (2007). Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (1). Verfügbar unter: URL <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/275/267> [19.07.2018]
- Chrissou, M. (2012). *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Kováč.
- Chun, K.T., Campbell, J.B. & Yoo, J.H. (1974). Extreme response style in cross-cultural research – reminder. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (4), 465–480.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121–129.
- Dirks, U. (2018). Interkulturelle Kompetenz und der ‚Schuhplattler‘: Am Beispiel einer Unterrichtsvignette. In: J. Ricart Brede & D. Maak (Hrsg.), *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht*. Münster: Waxmann. (i.Dr.)
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 327–348). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ehlich, K. (2012). Sprach(en)aneignung - mehr als Vokabeln und Sätze. Projekt ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Verfügbar unter: URL https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf [11.07.2018].

- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–31), Frankfurt/Main: Lang
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 31–50). Hillsdale: Erlbaum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Graham, S. & Harris, K. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (2. Aufl., S. 211–226). New York, NY: Guilford.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Leseforum.ch*, 3, 1–19. Verfügbar unter: URL http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf, [11.07.2018].
- Grießhaber, W. (2017a). Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 221–233). Münster: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2017b). *Profilanalyse (nach Grießhaber)*, 29.06.2017. Verfügbar unter: URL <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=15>, [12.07.2018].
- Haberzettl, S. (2009). Förderziel: Komplexe Grammatik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 80–95.
- Hansmann, W. & Dirks, U. (2013). Forschungsstand zur Analyse von Diagnosekompetenz in der Lehrerbildung. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung* (S. 17–38). Marburg: Tectum.
- Harris, K. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, (6), 113–135.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (S. 1–27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, (3), 369–388.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.

- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K. M. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, D. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keßler, J.-U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koch, P. & Österreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günter & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An interdisciplinary handbook of international research (I. Halbband)* (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.
- Luft, C., Manzel, S. & Nagel, F. (2015). Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. *CIVES – Forum*, 3, Universität Duisburg-Essen, 1–40.
- Martínez, R. A., Michiko, H. & Durán, L. (2015). Unpacking ideologies of linguistic purism: how dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9 (1), 26–42.
- Marx, N., Ehrig, B. & Weiß, L. (2015). Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache. Bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache* (S. 187–208). Tübingen: Stauffenberg.
- Meliss, M. & Möhrs, C. (2017). Die Entwicklung einer lexikografischen Ressource im Rahmen des Projektes LeGeDe. *Sprachreport 4/2017*, 42–52. Verfügbar unter: URL <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr17-4.pdf> [26.07.2018].
- Meliss, M., Möhrs, C. & Silveira, R. (2018). Erwartungen an eine korpusbasierte lexikografische Ressource zur ‚Lexik des gesprochenen Deutsch in der Interaktion‘: Ergebnisse aus zwei empirischen Studien. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 68 (1), 103–138.
- Merzyn, G. (1998). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Physik in der Schule*, 36, 203–205, 243–246, 284–287.
- Philipp, M. (2016). Write here! Write now! Curriculare Überlegungen hinsichtlich der systematischen, evidenzbasierten Schreibförderung als (mögliche) Grundlage der Aus- und Weiterbildung der Vermittlerinnen und Vermittler von Literalität. *Leseforum.ch*, (3), 1–16.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

- Pohl, T. (2014). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 287–315). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rauch, D. & Hartig, J. (2018). Warum sollten Sprachförderkonzepte überprüft werden? Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung. In C. Titz, S. Weber, A. Roper, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 65–77). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A.K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, T. (2014). Gesprächskorpora und Gesprächsdatenbanken am Beispiel von FOLK und DGD. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 15, 196–233. Verfügbar unter: URL <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2014/px-schmidt.pdf> [26.07.2018].
- Schmidt, T. (2016). Good practices in the compilation of FOLK, the research and teaching corpus of spoken German. *International Journal of Corpus Linguistics*, 21 (3), 396–418.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Robach, H.-G. et al. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. Berlin.
- Schumacher, A.-C., Mirova, F., Faseli, S. & Czinglar, C. (2018). Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner*innen ohne Kenntnis der Herkunftssprache einzuschätzen? In T. Studer, M. Barras, K. Karges et al. (Hrsg.), *Konferenzband der XVI. IDT, Fribourg 2017*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (i. Dr.)
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Siebert-Ott, G. (2017). Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 159–173). Münster: Waxmann.
- Siyanova-Chanturia, A. & Martinez, R (2015). The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*, 36 (5), 549–569.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–296.
- Weinrich, H. (2003). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Una Dirks

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,
AG DaF, Deutschhausstr. 3, D-35032 Marburg

dirks@uni-marburg.de

Jennifer Müller

Lehrmaterialanalyse als Grundlage für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts

History teachers must be aware of the specific content- and language-based requirements of the subject matter at issue, and they must be able to enhance their students' competencies as far as possible in accordance with these requirements. Otherwise, poor learning outcomes are likely to happen. How these objectives can be implemented in a 'language-sensitive' history lesson will be outlined in more detail in this article by focusing on text difficulties from a linguistic and subject-specific point of view. In the light of this analysis, a framework of 'language-sensitive' text work in history lessons is provided.

1 Einleitung

Im Jahr 2017 wechselten allein in Hessen 8.900 sog. Seiteneinsteiger/innen, also Kinder und Jugendliche, die ihr Heimatland (häufig als Geflüchtete) verlassen haben und erst seit Kurzem in Deutschland zur Schule gehen, aus den Intensiv- und Sprachlernklassen in die Regelklassen der hessischen Schulen (vgl. Hessisches Kultusministerium, o. J.). Um darauf reagieren zu können, wird verstärkt die Verschränkung von Sprach- und Fachlernen diskutiert, besonders unter dem Stichwort „Sprachsensibler Fachunterricht“. Dieser Ansatz begreift Sprachförderung nicht allein als additive Unterstützung durch Zusatz- oder Förderunterricht, sondern plädiert dafür, in jedem Unterrichtsfach und jeder Unterrichtseinheit Raum für Sprachlernen zu schaffen, welches mit dem Inhaltslernen des Faches verknüpft und so systematisch gefördert wird (vgl. Becker-Mrotzek, 2013; Leisen, 2013). Dabei ist jedoch zu beachten, dass fachliche Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur durch Fachdidaktik vermittelt werden können, andererseits sind die wenigsten Fachlehrkräfte für das Unterrichten von DaF- oder DaZ-Lernenden ausgebildet. In diesem Artikel wird die Verbindung von geschichtsdidaktischen und fremdsprachendidaktisch-linguistischen Perspektiven anhand der sprachlichen Analyse eines Schulbuchtexts für

die Mittelstufe exemplarisch durchgeführt. Angelehnt an das Scaffolding nach Gibbons (2015) sollen potenzielle sprachliche Hürden im Kontext einer Bedarfsanalyse zusammengestellt und kategorisiert werden, um so ein kriteriengeleitetes Analyseraster zu erarbeiten, das auch für andere Geschichtstextanalysen angewandt werden kann. Mit einem solchen Raster soll es Geschichtslehrenden zukünftig leichter gemacht werden, sprachliche (und fachliche) Hürden zu antizipieren und ihren Unterricht so sprachsensibel zu gestalten. Dieser Artikel stellt einen ersten Entwurf eines Analyserasters für die Vorbereitung sprachsensiblen Geschichtsunterricht vor.

2 Theoretische Grundlage

In diesem Kapitel werden die theoretischen Eckpunkte des sprachsensiblen Fachunterrichts und Scaffoldings aufgezeigt. Sie bilden die Grundlage für die daran anschließenden Überlegungen zu spezifischen Anforderungen in Geschichtstexten und für die exemplarische Analyse potenzieller textinterner Schwierigkeiten.

2.1 Sprachsensibler Fachunterricht aus fächerübergreifender Perspektive

Sprachwissenschaftler/innen sind sich darüber einig, dass es neben der sog. Alltagssprache verschiedene Sprachsysteme gibt, die sich auch Muttersprachler erst mit dem Eintritt in die Schule und durch Unterricht in verschiedenen Fachgebieten erschließen müssen und die Schüler/innen dazu befähigen, fachliche Aufgaben sachlich bewältigen zu können (Beese et al., 2014, S. 27). Man unterscheidet zwischen der im Kontext Schule und Unterricht allgemein benötigten *Schul-* oder auch *Bildungssprache* und den domänenbezogenen Fachsprachen. In jedem Schulfach gibt es spezifische, für die dort behandelten Texte typische sprachliche Merkmale, die sich von denen in anderen Fächern unterscheiden (vgl. Benholz, 2010, 2015; Gogolin, 2013; Röhner & Hövelbrinks, 2013). Ebenso werden in jedem Fach bestimmte sprachliche Aspekte in den von den Lernenden produzierten Texten erwartet, beispielsweise die Verwendung bestimmter Fachbegriffe oder fachspezifischer Redemittel. Fachsprachen werden demnach sowohl durch bestimmte lexikalische Elemente, also durch die Verwendung bestimmter Fachausdrücke oder in der Alltagssprache mit anderer Bedeutung gebrauchter Lexeme definiert, aber auch durch syntaktische

und semantische Konventionen ausgedrückt (vgl. Beese et al., 2014, S. 113–119).

Cummins (1979, 2006) hat in diesem Zusammenhang zur Unterscheidung verschiedener Sprachfähigkeiten die Begriffe BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) geprägt: BICS sind grundlegende Kommunikationsfähigkeiten, die in der elementaren Alltagskommunikation gebraucht werden, sie sind kontextgebunden und konzeptionell mündlich. Dagegen ist CALP durch kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten geprägt, konzeptionell-schriftlich (d.h. an die Schriftsprache angelehnt) und kontextgelöst. Während Lernende durchschnittlich zwei Jahre brauchen, um BICS zu erwerben und dies durch natürlichen Sprachkontakt erreichen können, benötigen Lernende für CALP zwischen fünf und sieben Jahren (manchmal sogar deutlich länger) und müssen durch Unterricht bei dem Erwerb unterstützt werden (Beese et al., 2014, S. 25). Wenn Schüler/innen in die Lage versetzt werden sollen, in der deutschen Sprache erfolgreich sprachlich handeln zu können (und damit u.a. die Chance auf einen guten Schulabschluss zu erhalten), reicht die Beherrschung von BICS nicht aus. Da CALP eine kognitiv-akademische Sprachfähigkeit ist, kann sie nicht allein durch losgelöste grammatische Übungen und Wortschatzlisten erreicht werden – es geht vielmehr um den kompetenten Umgang mit Sprache in einer speziellen Situation.¹

Um CALP zu erreichen, gibt es im Grundsatz zwei verschiedene Denkrichtungen: Entweder müssen Sprachlehrkräfte in den Prinzipien kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten, also in der allgemeinen Bildungs- und den domänenspezifischen Fachsprachen geschult werden, damit sie diese in den Sprachkursen und Intensiv- bzw. Förderklassen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Dieser Ansatz wird als fachsensibler Sprachunterricht bezeichnet und sieht beispielsweise Mathe- oder Geschichtsunterricht in einer (auf das Sprachniveau bezogenen) relativ homogenen Intensivklasse durch die Sprachlehrkraft vor, um die Lernenden so auf den Regelunterricht vorzubereiten.

Der zweite mögliche Ansatz ist der des sprachsensiblen Fachunterrichts, der für das verschränkte Sprach- und Fachlernen in der heterogenen Regelklasse durch die jeweiligen Fachlehrkräfte eintritt. Die Vorteile gegenüber dem fach-

1 vgl. sprachliche Register nach Drumm (2018a, S. 46): Diese beziehen sich auf die Anforderungen der jeweiligen Situation, in der Sprache verwendet wird. Registerkompetenz bedeutet dementsprechend, unterschiedliche Register zielgerichtet, adressatengerecht und zweckorientiert einzusetzen (ebd.).

sensiblen Sprachunterricht werden beispielsweise von Leisen aufgeführt: Die Lernenden können dort mitteilungsbezogene, echte Kommunikation und handlungsbegleitendes Sprechen sowie funktionale kognitive Fremdsprachigkeit erleben (Leisen, 2013, S. 30f.).

Warum sollte eine künstliche Fachsituation im Sprachunterricht simuliert werden, in der die Lernenden ausprobieren sollen wie es ist, Sprache und Fach gemeinsam zu lernen, wenn das ‚Original‘ an jeder Schule zu finden ist? Sprachschwache Schüler/innen sollten mit dem realen Fachunterricht konfrontiert und auf diese Weise die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten durch Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten erlernen, die ihre muttersprachlichen Mitschüler/innen auch gerade behandeln. Im Fachunterricht mit einer heterogenen Lerngruppe befinden sie sich in einer authentischen Lernsituation und erhalten reichhaltigen Input, der ihnen sowohl beim Ausbau sprachlicher, als auch beim Erwerb fachlicher Kompetenzen nützt.

Während sich insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer bereits ausgiebig mit dem sprachsensiblen Fachunterricht beschäftigt haben (vgl. u.a. Ahrenholz, 2013; Peschel, 2013; Tajmel, 2013), läuft die Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern erst allmählich an. Zwar haben beispielsweise Beese et al. (2014) mit dem Handbuch „Sprachbildung in allen Fächern“ im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts eine gelungene Übersicht über die wichtigsten theoretischen Grundlagen für sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern erstellt, allerdings fehlen bisher noch umfassende empirische Daten, um beispielsweise spezifische sprachliche Anforderungen des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I bestimmen und angemessene Fördermöglichkeiten entwickeln zu können.

2.2 Sprachsensibler Fachunterricht aus der Perspektive des Fachs Geschichte

Das Thema Sprache und Unterricht in (sprachlich) heterogenen Klassenzimmern wird in der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren immer wieder aufgegriffen. Dennoch ist deutlich erkennbar, dass die systematische Erforschung dieses Bereiches gerade erst begonnen hat. So wurde im September 2016 in Hamburg eine Tagung zum Thema „Sprachsensibler Geschichtsunterricht – Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis“ ausgerichtet. Die dort vorgestellten Beiträge bezogen sich jedoch vor allem auf die Bereiche Unterrichtsinteraktion und die Kernkompetenz Schreiben –

wobei beispielsweise der Bereich Lesen im Geschichtsunterricht nicht zentral berücksichtigt wurde.

Das Lesen von Texten spielt im Geschichtsunterricht allerdings eine große Rolle – fachliche Inhalte werden meist anhand von Verfasser- oder Quellentexten erarbeitet und anschließend im Unterricht diskutiert. Zwar werden zunehmend spracharme, d.h. bildliche oder gegenständliche Quellen in den Unterricht einbezogen, allerdings müssen auch die sog. diskontinuierlichen Texte wie Kartenmaterial, Schaubilder oder Statistiken entschlüsselt und mit kontinuierlichen (d.h. fortlaufend schriftlichen) Texten in Beziehung gesetzt werden (vgl. Drumm, 2018b, S. 134). Eine Reduzierung der Sprache bedeutet also nicht notwendigerweise einen leichteren Zugang für die Lernenden zum Thema, ganz abgesehen davon, dass nur durch das Schaffen von Sprachanlässen – und zwar in allen vier Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen – (fach-)sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden können (vgl. Beese et al., 2014, S. 123).

Um im Fach Geschichte erfolgreich handeln zu können, sind Lesefähigkeiten und -strategien also unabdingbar. Leisen (2013, S. 31) betont, dass sprachbewusster Unterricht nicht bedeute, die (produktiv oder rezeptiv) verwendete Sprache zu vereinfachen, sondern vielmehr reichen Input und fachbezogenen Sprachhandlungen für die Sprachentwicklung der Lernenden nutzbar zu machen. Des Weiteren können heterogene Lerngruppen aus sprachschwachen (mit und ohne Migrationshintergrund) und sprachstarken Schüler/innen nur dann langfristig gut zusammenarbeiten, wenn das Niveau der Sprache nicht nach unten angepasst wird. Alle Lernenden sollten stattdessen durch zeitweilige Hilfestellungen dazu befähigt werden, gemeinsam ein vergleichsweise hohes Niveau zu erreichen. Andernfalls käme es bald zu Beschwerden von Seiten der leistungsstärksten Schüler/innen (oder deren Eltern), sollten diese sich zugunsten der sprachschwächeren Lernenden vernachlässigt fühlen.

2.3 Scaffolding

Auch Gibbons (2015, S. 18) verweist darauf, dass nur ein „high challenge, high support classroom“ allen Lernenden nützt. In ihrem Buch „Scaffolding Language, Scaffolding Learning“ plädiert sie für eine zeitlich begrenzte Unterstützung des Lernenden beim Erfüllen einer Aufgabe, so dass er oder sie zukünftig in der Lage ist, eine ähnliche Aufgabe alleine zu lösen (a.a.O., S. 16). Eine zeitlich begrenzte Unterstützung kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: In Gibbons' Beispielen geht es oft um direkte Unterstützung durch die

Lehrkraft oder andere Lernende (angelehnt an Lev Vygotskijs Ansatz, soziales und kollaboratives Lernen für den Fremdspracherwerb nutzbar zu machen, vgl. Vygotskij, 1986). Abgesehen davon kann man den Lernenden z.B. mehr Zeit für eine einzelne Aufgabe zur Verfügung zu stellen, eine Aufgabe in mehrere Teilaufgaben zerlegen oder zusätzliche Hilfen durch Beispiele oder genaue Schritt-für-Schritt-Anleitungen anbieten.

Folgt man dem Konzept des Scaffolding (Englisch: scaffold – Gerüst), sind die Ergebnisse aller Schüler/innen dieselben (z.B. das Lesen und Verstehen eines Schulbuchtexes), was sich unterscheidet, ist die Art und der Umfang des Scaffoldings, also der Weg, auf dem das Ergebnis erreicht wird (Gibbons, 2015, S. 19). Dieser Weg hängt von der jeweiligen zeitlich begrenzten Unterstützung ab, die von der Lehrperson im Vorfeld des Unterrichts ausgewählt wurde. Wichtig für die Lernprogression der Schüler/innen ist dabei, dass sich die sprachlichen Anforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987, S. 80ff.) befinden. Vygotskij beschreibt damit den Abstand zwischen dem, was ein Kind alleine erreichen kann, und dem, was es z.B. mit der Hilfe eines kompetenten Erwachsenen schafft. Dieses ursprünglich im Umgang mit Kleinkindern aufgestellte Modell kann auch auf den (Sprach-)Unterricht angewendet werden und folgt dem bereits angesprochenen Prinzip des „high challenge, high support classroom“ (Gibbons, 2015, S. 18). Lernende werden auf diese Weise bestenfalls weder über-, noch unterfordert. Um die Zone der nächsten Entwicklung zuverlässig bestimmen zu können, müssen einerseits der Lernstand der Schüler/innen, andererseits die zu lernenden Fähigkeiten und Kompetenzen (Bedarfe) bestimmt werden. Nur wenn die Ausgangspunkte der Lernenden und das Ziel des Unterrichts feststehen, kann der Weg (d.h. die Art und der Umfang des Scaffoldings) geplant werden. Kniffka (2013) hat diese Analyseschritte unter dem Begriff Makro-Scaffolding zusammengefasst. Bedarfsanalyse, Lernstandsbestimmung und konkrete Planung einzelner Unterrichtsstunden bilden den Drei-Schritt der Unterrichtsplanung, das Makro-Scaffolding, während die Interaktion im Unterricht als Mikro-Scaffolding bezeichnet wird.

Kern dieses Artikels bildet der erste Schritt des Makro-Scaffoldings, die Bedarfsanalyse. Wichtigstes Ziel der Bedarfsanalyse ist herauszufinden, welche spezifischen sprachlichen und fachlichen Anforderungen die Lernenden in der zu planenden Unterrichtseinheit erwarten. Diese sog. Bedarfe werden mit den Lernständen bzw. den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen verglichen, um so die konkreten (sprachlichen) Lernziele für eine Unterrichtseinheit bestimmen zu können. Passend zu den Lernzielen können dann gezielt konkrete

Hilfestellungen/Fördermöglichkeiten ausgewählt werden. Auf diese Weise erhalten Lehrpersonen kriteriengeleitete Entscheidungshilfen, die sie in die Lage versetzen, (sprachliche) Schwierigkeiten zu antizipieren und so effektiv und zielgerichtet mit ihnen umgehen zu können.

3 Spezifische Anforderungen in Geschichtstexten

Damit Fachlehrkräfte das Textverständnis der Lernenden unterstützen können, müssen sie potenzielle sprachliche Schwierigkeiten in Texten voraussehen und diese mit den vorhandenen Fähigkeiten der Schüler/innen abgleichen können. Lehrende, die bereits über viele Jahre sprachschwache oder DaF-/DaZ-Lernende unterrichten, erkennen möglicherweise aufgrund ihres Erfahrungswissens, welche Strukturen eines Textes für eine Lerngruppe mit einem bestimmten Niveau schwer verständlich sind. Lehrpersonen mit weniger Erfahrung in diesem Bereich bzw. Fachlehrkräfte, die keine fremdsprachendidaktische oder psycholinguistische Ausbildung haben, können größere Schwierigkeiten damit haben, potenzielle sprachliche Hürden in Fachtexten zu erkennen.

Ziel des übergeordneten Forschungsprozesses ist die Erstellung eines Kriterienrasters zur Analyse von Lehrmaterial im Geschichtsunterricht, welche textexterne (z.B. Textfunktion und Kommunikationssituation) und textinterne Faktoren (z.B. Wortschatz und Satzbaumuster) berücksichtigt und die besonderen Herausforderungen damit fassbar macht (vgl. Drumm, 2018b, S. 39). Bevor in Kapitel 4 anhand eines Verfassertextes aus einem Mittelstufengeschichtsbuch potenzielle textinterne Schwierigkeiten mithilfe textlinguistischer Mittel analysiert werden, folgt ein Überblick über bekannte sprachliche Herausforderungen in Geschichtstexten.

3.1 Besondere Herausforderungen beim Lesen im Geschichtsunterricht

Wie bereits oben erwähnt, steckt die Erforschung der Sprache des Geschichtsunterrichts noch in den Anfängen. Unbestreitbar ist die wichtige Rolle, die das Lesen und Produzieren von Texten in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern spielt. Beese et al. (2014, S. 111) machen beispielsweise deutlich, dass Wissen in diesen Fächern fast ausschließlich durch Sprache vermittelt wird. Auch auf Seiten der Geschichtsdidaktik wird über den Zusammenhang zwischen „sprachlichen Kompetenzen und fachlichen Denk- und Lernprozessen“

mit Blick auf die PISA-Ergebnisse nachgedacht und immer häufiger Forschung am Übergang dieser beiden Bereiche gefordert (Handro, 2015, S. 7).

Die bisherige Forschung zum Textverstehen im Geschichtsunterricht entwirft ein unerwartetes Bild: Schüler/innen haben überdurchschnittlich oft Probleme damit, Texte in ihren Geschichtsbüchern zu verstehen – auch wenn sie die Gründe dafür nicht genau benennen können.

Laut Rox-Helmer (2010, S. 184) sehen viele Lernende den Grund für schlechte Leistungen in Geschichte bei zu wenig eigener Anstrengung oder darin, dass sie nicht wüssten, was genau von ihnen gefordert werde. Allenfalls bezeichnen sie die im Unterricht gelesenen Texte als nicht verständlich. Da sie die einzelnen Wörter allerdings verstehen und den Text flüssig lesen können, bleibt das „Nichtverstehen oft nicht fasslich und kann deshalb auch nicht auf eine mangelnde Lesefähigkeit zurückgeführt werden“ (ebd.). Dass diese Problematik auch den Lehrkräften oft verborgen bleibt, erkläre sich dadurch, dass eine Beteiligung der Schüler/innen am Klassengespräch z.B. im Rahmen der Quellenkritik oder der historischen Einordnung besonders für geschichtsinteressierte Lernende auch ohne genaue Kenntnis des Textinhaltes möglich sei (ebd.).

Wie groß die Verständnisschwierigkeiten beim Lesen im Geschichtsunterricht tatsächlich sind, zeigt das Experiment von Borries (2005, S. 76ff.): Sechst- und Siebtklässler geben bei der Bearbeitung von Leseverständnisaufgaben aus Schulbüchern ihrer Klassenstufe so selten die richtige Antwort, dass ihre Quote noch unter der Ratewahrscheinlichkeit liegt. Auch Elft- und Zwölftklässler tun sich mit demselben Text schwer und beantworten im Schnitt weniger als 50% der Aufgaben korrekt. Selbst Studierende des Faches Geschichte scheinen zum Teil noch Schwierigkeiten mit dem Text der Sechst- und Siebtklässler zu haben: Sie geben allerdings immerhin bei 75% der Fragen die richtige Lösung (vgl. auch Borries, 2008, S. 243f.).

Es scheint, als seien Texte des Geschichtsunterrichts auf eine indirekte, schlecht fassbare Art schwer verständlich. Borries folgert aus seinem Experiment vor allem Verbesserungsvorschläge für die Konzeption von Geschichtslehrbüchern (vgl. a.a.O., S. 246f.). Für sprachsensiblen Fachunterricht und die Umsetzung des Makro-Scaffoldings ist allerdings zusätzlich ein anderer Ansatz notwendig: Einerseits müssen Lehrende und Lernende kurz- und mittelfristig mit dem Material auskommen, das ihnen vorliegt. Andererseits gilt weiterhin das Prinzip des Scaffolding: Angestrebt wird ein „high challenge, high support classroom“, um die Entwicklung der kognitiv-akademischen Fähigkeiten anzuregen. Aus diesem Grund werden in diesem Artikel nicht die Defizite eines

(Schulbuch-) Textes aufgezeigt, vielmehr liegt der Schwerpunkt auf der Analyse potenzieller Stolpersteine und der Umgang mit ihnen.

Von fremdsprachendidaktischer Seite wurden bereits vereinzelt gesellschaftswissenschaftliche Texte auf spezifische Herausforderungen untersucht. Daraus haben sich folgende Besonderheiten ergeben: Diese Texte weisen oft komplexe sprachliche Strukturen auf, die häufig mit anderen visuellen Materialien in Beziehung gesetzt werden müssen, um die Inhalte richtig zu verstehen (vgl. Beese et al., 2014, S. 113). Diese Integration von sprachlichen und nicht-sprachlichen Strukturen äußert sich in einem charakteristischen Doppelseitenprinzip von Geschichtslehrwerken, welches das Verstehen, Entschlüsseln und Versprachlichen von unterschiedlichen Texten (u.a. Verfasser-, Definitions- und Quellentexte) und Bildern (z.B. Landkarten, Gemälde, Schaubilder usw.) voraussetzt (ebd.).

Zudem beinhalten Geschichtstexte (sowohl Verfasser- als auch Quellentexte) Elemente, die idealtypisch dem Bereich literarischer Texte zuzuordnen sind, wie z.B. der Anspruch auf Identitätsbildung beim Lesenden und Elemente, die Sachtexte charakterisieren, wie die Absicht zur Wissensvermittlung und -vertiefung (vgl. Günther-Arndt, 2005, S. 677f.; Hirsch 2015, S. 139). Schüler/innen müssen lernen, mit diesem Konflikt umzugehen und z.B. zwischen den Fakten (die traditionell durch Sachtexte vermittelt werden) und der Ambiguität eines historischen Textes (einem Merkmal literarischer Texte) zu unterscheiden (ebd.).

Konkrete sprachliche Merkmale gesellschaftswissenschaftlicher Texte lassen sich in Wort-, Satz- und Textebene unterteilen: Beese et al. (2014, S. 113) nennen auf der Wortebene Fremd- und Lehnwörter, Fachtermini und abstrakte Begriffe sowie Begriffe der Alltagssprache mit anderer fachsprachlicher Bedeutung (z.B. Diäten). Hinzu kommen Nominalisierungen, Komposita, ungewöhnliche Adjektive (z.B. wehrfähig), Wortbildungen mit und aus Eigennamen (z.B. solonische Vermögensklassen) und fachspezifische Abkürzungen. Viele dieser Merkmale sind fächerübergreifend und teilweise sogar üblich für die allgemeine Bildungssprache an Schulen. Gleiches gilt für die Satzebene: In nahezu allen Fachsprachen und zweifelsfrei in der Bildungssprache wird bevorzugt das Passiv oder eine Ersatzform des Passivs verwendet, um eine unpersönliche Ausdrucksweise zu erreichen. Außerdem gibt es häufig Partizipialkonstruktionen (z.B. ein Partizip als Adjektiv), Nominalgruppen, Satzglieder anstelle von Nebensätzen, komplexe Attribute (z.B. Nominalklammern), bestimmte Nebensatztypen und Funktionsverbgefüge (a.a.O., S. 114). Die Texte insgesamt sind außerdem oft deskriptiv, verallgemeinernd, folgen nicht unbe-

dingt einer kohärenten Erzählstruktur und sind zudem häufig geprägt von bestimmten komplexen Verweisstrukturen (z.B. Pronomen, die auf Nomen bzw. Nominalklammern verweisen (ebd.).

3.2 Das Konzept der Bedarfsanalyse

Diese Auflistung würde sicherlich bei einigen Lehrkräften ohne linguistische Ausbildung zu Verwirrung und Ernüchterung führen: Wie ist mit dieser komplexen Beschreibung von Herausforderungen in gesellschaftlichen Texten umzugehen? Wo soll man anfangen? Zunächst ist die Analyse und Kategorisierung von Anforderungen ein erster Schritt, um Lehrkräfte auch aus sprachlicher Sicht zu Experten in ihrem Unterricht zu machen: Da sie Inhalte, Aufgabenstellungen, Methoden usw. für den Unterricht auswählen und vorbereiten, erhalten die Lehrenden durch die sprachliche Analyse der verwendeten Texte die Möglichkeit, etwaige Schwierigkeiten vorherzusehen und daraus Schlussfolgerungen für andere Aspekte des Unterrichts (wie die Sozialform etc.) zu ziehen.

Die oben genannten sprachlichen Anforderungen werden voraussichtlich nicht alle auf einmal in einem Geschichtstext auftauchen. Außerdem müssen sie nicht alle von den Schüler/innen erschöpfend entschlüsselt werden, um den Text verstehen zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig, jede Unterrichtseinheit bzw. -stunde einzeln zu analysieren. Das Ziel dieser Analyse ist herauszufinden, was die Lernenden (sprachlich, fachlich, fachübergreifend) können müssen, um diese spezielle Unterrichtseinheit bewältigen zu können. Ausschlaggebend ist dabei vor allem auch, was das konkrete Ziel der Unterrichtseinheit ist. In der nächsten Unterrichtseinheit werden dann wiederum andere Schwerpunkte gelegt, so dass ein anderer Aspekt der Sprache in den Vordergrund rückt. Auf diese Weise ist das Sprachlernen am Fachlernen orientiert und zugleich in bewältigbare Schritte unterteilt. Dieses grob skizzierte Vorgehen wird im nächsten Kapitel exemplarisch an einem Schulbuchtext für die siebte Klasse aufgezeigt.

4 Exemplarische Analyse textinterner Schwierigkeitspotenziale

Die Analyse potenzieller textinterner Schwierigkeiten in diesem Kapitel erfolgt an einem Text aus dem Geschichtsbuch *Zeitreise 2* (Christoffer, 2012, S. 124), welches in einer der drei Schulen eingesetzt wird, an denen im weiteren Verlauf dieses Forschungsvorhabens die textexternen Aspekte analysiert werden sollen.

Im Folgenden werden potenzielle Schwierigkeiten zunächst aus geschichtsdidaktischer, dann aus textlinguistischer Perspektive aufgezeigt.

4.1 Schwierigkeiten aus der Perspektive des Faches Geschichte

Die Schwierigkeiten eines Geschichtstextes können grundsätzlich fachlicher und sprachlicher Natur sein, wobei zwischen diesen beiden Polen zahlreiche Zwischenschritte liegen. Potenzielle fachliche Schwierigkeiten sind für Geschichtslehrkräfte vermutlich deutlich leichter zu erkennen als sprachliche: Eine Lehrperson wählt einen Text meist mit einer ganz bestimmten Intention aus, z.B. mit dem Gedanken, die Lernenden an das Thema ‚Absolutismus‘ heran zu führen. Der Text soll den Lernenden dann einen Überblick über das Thema ermöglichen (bezogen auf den historischen Zeitraum, wichtige Persönlichkeiten, bedeutende Ereignisse oder ähnliches), damit sie sich auf Basis dieses Wissens später mit einem weiterführenden Thema auseinandersetzen zu können (z.B. mit den Gründen für die Französische Revolution). Dies schließt vermutlich ein, dass die Schüler/innen den Begriff des Absolutismus verstehen und erklären können. Außerdem sollten sie in der Lage sein, Beispiele für das Verhalten eines absoluten Herrschers zu geben. Diese inhaltlichen Ansätze könnten zu folgendem Text passen, der im Geschichtsbuch *Zeitreise 2* (Christoffer, 2012, S. 124) für die siebte und achte Jahrgangsstufe erschienen ist:

Der absolute Herrscher

Ludwig der XIV. war fünf Jahre alt, als er 1643 König wurde. Natürlich konnte er in diesem Alter nicht selbst regieren. Das besorgte der Erste Minister des Königreichs. Als dieser 1661 starb, wurde Ludwig gefragt, an wen man sich nun in Angelegenheiten des Staates wenden solle. „Von jetzt an nur an mich“, antwortete der 22-jährige König. Seine Minister empfing Ludwig meistens einzeln. Sie durften ihm berichten und Ratschläge erteilen, dann ordnete der König an, was sie zu tun hatten. Ludwig nahm sich auch das Recht, Steuern zu erhöhen, Gesetze zu erlassen, die Entscheidungen der Gerichte zu beeinflussen sowie über Krieg und Frieden zu entscheiden. Er sah sich als Herrscher von Gottes Gnaden, der seine Entscheidungen nur vor Gott – und sonst vor niemandem – rechtfertigen musste. Die übrigen 20 Millionen Franzosen hatten als Untertanen zu gehorchen.

Um potenzielle Schwierigkeiten in einem Text zu erkennen, ist es zunächst empfehlenswert, den Text inhaltlich zu durchdringen: Was ist für das Verständnis des Textes (besonders) wichtig? Eine zentrale Rolle spielen vor dem Hintergrund der Beschreibung eines absoluten Herrschers vermutlich der Herrschaftsantritt Ludwigs 1661 und seine Äußerung, man solle sich *von jetzt an*

nur an ihn wenden. Die Lehrperson kann zudem möglicherweise entscheiden, dass auch das Konzept „*Herrscher von Gottes Gnaden*“ wichtig für die inhaltliche Arbeit an dem Thema ist. Damit ist auch der vorletzte Satz von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsstunde (bzw. die gesamte Einheit), und sein Verstehen muss unbedingt für alle Schüler/innen sichergestellt werden. In beiden genannten Teilen des Textes stecken besondere fachspezifische Konzepte: „*in Angelegenheiten des Staates*“ und „*Herrscher von Gottes Gnaden*“. Hier reicht es nicht, die einzelnen Wörter zu kennen, um die Bedeutung vollkommen zu erfassen, sie sind historisch gewachsene Wortgefüge. Lernende müssen wissen, was „*Angelegenheiten des Staates*“ sind – an einem europäischen Hof dieser Zeit schließt dies Außenpolitik (inklusive Krieg und Frieden), Innenpolitik (z.B. Finanzen), aber auch öffentliche Auftritte und Feierlichkeiten (z.B. zu Ehren bestimmter wichtiger Persönlichkeiten) mit ein. Ohne historisches Vorwissen bleibt also die Bedeutung des Ausdruckes unklar – die Lernenden wissen möglicherweise gar nicht, wieso die Zentrierung der Macht auf eine Person in dieser Zeit etwas Besonderes sein soll. Allerdings geben sowohl der Text selbst, als auch andere Texte auf der Doppelseite des Schulbuchs Hinweise für die Erklärung der beiden Konzepte:

In einer Spalte links neben dem vorgestellten Verfassertext „Der absolute Herrscher“ gibt es zwei kurze Informationstexte, mit den Überschriften „absoluter Herrscher“ und „Gottesgnadentum“, die beim Verständnis der Konzepte helfen. Außerdem werden im Satz „Ludwig nahm sich auch das Recht ...“ die Einflussbereiche des Königs aufgeführt und die „*Angelegenheiten des Staates*“ so indirekt erklärt. Diese Verbindung müssen die Schüler/innen allerdings eigenständig herstellen und außerdem in der Lage sein, Informationen aus verschiedenen Texten in ihr Verständnis zu integrieren (vgl. Artelt et al., 2000, S. 78). Ob dies bei allen Lernenden vorausgesetzt werden kann, ist fraglich, stattdessen muss das Herstellen von Verbindungen zwischen verschiedenen Texten und über mehrere Sätze hinweg vermutlich zusätzlich geübt werden. Das zweite wichtige Konzept („*von Gottes Gnaden*“) wird auf ähnliche Weise durch den Text selbst erklärt, in diesem Fall sogar im selben Satz. Auch hier gilt, dass die Erklärung potenzieller fachlicher Schwierigkeiten Auswirkungen auf das Leseverständnis auf Textebene hat.

Nachdem die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte des Textes bestimmt und potenzielle Schwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene analysiert wurden, erfolgt nun der erste Schritt in Richtung einer Analyse mit stärkerem Fokus auf Sprache. Auf der Wortebene können Fachlehrkräfte vermutlich weiterhin auf ihr Expertenwissen zurückgreifen: Die erste Leitfrage für die Analyse ist, wel-

che (Fach-)Begriffe für alle Lernenden unbekannt oder nicht eindeutig verständlich sind. In diesem Text taucht der Begriff Absolutismus interessanterweise gar nicht auf, nur in der Überschrift („Der absolute Herrscher“) klingt der historische Oberbegriff für das Thema an.

Ohne eine konkrete Zielgruppe, deren Vorwissen und sprachliche Fähigkeiten man kennt, kann man nicht zweifelsfrei sagen, welche Wörter tatsächlich Schwierigkeiten bereiten könnten. Für Muttersprachler sind auf Wortebene keine eindeutigen Herausforderungen zu erkennen, abgesehen von der fachspezifischen Bedeutungstiefe der oben genannten Konzepte. Für Lernende, die noch nicht sehr lange Deutsch lernen, könnten Begriffe wie „Minister“ und „Steuern“ unbekannt sein. Diese werden laut Goethe-Zertifikat² auf dem Niveau B1 erwartet, welches die meisten Schüler/innen, die am Regelunterricht teilnehmen, erreicht haben sollten. Wörter wie „König“ und „Staat“ sind wie die oben genannten Phrasen feststehende Konzepte, die zudem kulturspezifische Ausprägungen haben. Die Verben „besorgen“, „(Entscheidungen) beeinflussen“ und „(Ratschläge) erteilen“ könnten möglicherweise Verständnisschwierigkeiten bereiten. Deren Bewertung bzw. die Einstufung als Schwierigkeit sollte allerdings von der jeweiligen Lerngruppe abhängig gemacht werden (vergleiche Kapitel 2.2 zur Rolle von Bedarfsanalyse und Lernstandsbestimmung beim Scaffolding).

Die Analyse des Textes verschiebt sich nun immer mehr von einer fachlichen zu einer stärker sprachlichen Perspektive: Bereits auf der Wortebene sind grammatische und linguistische Kenntnisse hilfreich, um möglichst viele der potenziellen Schwierigkeiten im Text vorhersehen zu können. Im Folgenden werden mithilfe der Linguistischen Textanalyse nach Brinker (2010) die Strukturen auf Satz- und Textebene untersucht. Ziel der linguistischen Textanalyse ist dabei einerseits die Strukturierung des Vorgehens, andererseits die Einnahme der Perspektive eines sprachschwachen Lesenden.

4.2 Schwierigkeiten auf der Textebene – Konzept nach Brinker

Brinker unterscheidet in seiner linguistischen Textanalyse zwischen dem kommunikativ-funktionalen Aspekt, der dazu dient, die Textfunktion zu bestimmen,

2 Verfügbar unter: URL <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Minister> [17.05.2018]. Die Website könnte für Lehrkräfte eine effiziente Möglichkeit sein, im Zweifel die Häufigkeit eines Wortes und ggf. dessen Zuordnung zu einem bestimmten Sprachniveau herauszufinden, ohne Fachliteratur oder Wortschatzlisten durchkämmen zu müssen.

und dem strukturellen Aspekt, der auf grammatischer und thematischer Ebene die Struktur des Textes hinsichtlich grammatischer Kohärenz, Thema und Themenentfaltung analysiert. An dieser Stelle soll die grammatische Ebene im Fokus stehen, deren wichtigste Analysekategorie, die Wiederaufnahmestruktur, wiederum Einblicke in die thematische Struktur eines Textes gewährt.

Die zentrale Analysekategorie der grammatischen Ebene, die grammatische Kohärenz, beruht auf den für den Textzusammenhang relevanten syntaktischen und semantischen Verknüpfungsbeziehungen zwischen aufeinander folgenden Sätzen eines Textes (Brinker, 2010, S. 21). Zur Definition der linguistischen Kategorien *Satz* und *Text* verweise ich an dieser Stelle auf die einschlägige Fachliteratur (z.B. Brinker, 2010, S. 11ff. und S. 22ff.).

4.2.1 Exemplarische Analyse der Wiederaufnahmestruktur

Um die grammatische Kohärenz zu analysieren, können verschiedene sprachliche Mittel herangezogen werden: Besonders wichtig ist nach Brinkers Ansicht die Wiederaufnahmestruktur, die zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme unterscheidet. Eine explizite Wiederaufnahme bedeutet, dass sich der wiederaufgenommene Ausdruck (z.B. „Ludwig XIV.“) und der wiederaufnehmende Ausdruck (z.B. „er“) auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen (Brinker, 2010, S. 26). Eine implizite Wiederaufnahme würde bedeuten, dass es sich nicht um Referenzidentität handelt, sondern dass der wiederaufnehmende Ausdruck (z.B. „das Baumaterial“) nur ein Teil des wiederaufgenommenen Ausdrucks (z.B. „das Schloss“) ist. Mit Blick auf den vorgestellten Schulbuchtext aus „Zeitreise 2“ (Christoffer, 2012, S. 124) lässt sich feststellen, dass es keine einzige implizite Wiederaufnahme gibt:

Der absolute Herrscher

Ludwig der XIV.₁ war fünf Jahre alt, als er₁ 1643 König wurde. Natürlich konnte er₁ in diesem Alter nicht selbst₁ regieren₂. Das₂ besorgte der Erste Minister des Königreichs₃. Als dieser₃ 1661 starb, wurde Ludwig₁ gefragt, an wen man sich nun in Angelegenheiten des Staates wenden solle. „Von jetzt an nur an mich₁“, antwortete der 22-jährige König₁. Seine₁ Minister₄ empfing Ludwig₁ meistens einzeln. Sie₄ durften ihm₁ berichten und Ratschläge erteilen, dann ordnete der König₁ an, was sie₄ zu tun hatten. Ludwig₁ nahm sich₁ auch das Recht, Steuern zu erhöhen, Gesetze zu erlassen, die Entscheidungen der Gerichte zu beeinflussen sowie über Krieg und Frieden zu entscheiden. Er₁ sah sich₁ als Herrscher von Gottes Gnaden₅, der₅ seine Entscheidungen nur vor Gott – und sonst vor niemandem – rechtfertigen musste. Die übrigen 20 Millionen Franzosen₆ hatten als Untertanen₆ zu gehorchen.

Die tiefgestellten Zahlen stehen für eine Referenz: Eine 1 markiert beispielsweise alle Ausdrücke, die sich auf „Ludwig der XIV.“ beziehen. Die unterstrichenen Formen kennzeichnen einen erstmals angeführten Referenzträger, grau hinterlegt sind die wiederaufgreifenden Ausdrücke. Die Wiederaufnahme erfolgt in diesem Text immer zurückverweisend (anaphorisch): wiederaufnehmende Ausdrücke, vor allem Pronomen und Adverbien (auch Pro-Formen genannt) werden immer erst nach der Einführung einer Referenz verwendet, erkennbar in der chronologisch ersten Wiederaufnahmestruktur des Textes: *Ludwig der XIV. – er – er – selbst – Ludwig – mich – der 22-jährige König – seine (Minister) – Ludwig – ihm – der König – Ludwig – er – sich.*

Diese Struktur ist für Leserinnen und Leser einfacher zu verstehen als eine Struktur, in der die Wiederaufnahme vorausweisend (kataphorisch) erfolgt, wie in folgendem Beispiel: „*Er* war fünf Jahre alt, als *er* 1643 König wurde. Natürlich konnte *Ludwig XIV.* in diesem Alter nicht *selbst* regieren.“ Hier wurden die reflexiven Ausdrücke (sich, mich, selbst) mit in die Auflistung einbezogen, da zweifellos eine kognitive Verbindung zwischen *Ludwig XIV.* und *selbst* beim Lesenden hergestellt werden muss, um den Text zu verstehen. Die gesamte Analyse folgt dem Ziel, die kognitiven Leistungen der Lernenden nachzuvollziehen, daher gibt es einige Abweichungen gegenüber der linguistischen Textanalyse, die Brinker entworfen hat.

Sowohl die ausschließliche explizite Wiederaufnahme als auch die anaphorische Ausrichtung sprechen für eine relativ leicht verständliche Textstruktur (vgl. Fey, 2015, S. 103f.) – allerdings fällt auf, dass immer wieder reflexive Formen verwendet werden. Je nach Lerngruppe kann diese Häufung zum Anlass genommen werden, die Grammatik und Funktion von reflexiven Formen (erneut) metasprachlich zu thematisieren oder während des Unterrichts genau darauf zu achten, dass die Schüler/innen sie richtig verstehen (z.B. durch spezifische Fragen, die das Verständnis dieser Textabschnitte überprüfen).

4.2.2 Auswirkungen der Tempuskontinuität auf die Textstruktur

Der zweite Aspekt der an Brinker (2010) angelehnten Analyse ist die Tempuskontinuität. Um diese zu überprüfen, wurden zunächst die am häufigsten verwendete Zeitform im Text ausfindig gemacht (in diesem Fall: Präteritum) und anschließend Verben mit abweichender Grammatik analysiert. Auffällig war das hohe Aufkommen von Infinitiven in Verbindung mit Modalverben (z.B. „konnte regieren“, „durften berichten“, „musste rechtfertigen“). Als Geschichtswissenschaftlerin oder Geschichtswissenschaftler wird man an dieser Stelle

hellhörig: Wieso steht dort, dass die Minister Ludwigs ihm *berichten durften* – und nicht einfach ‚sie berichteten ihm‘? Mit einem kritischen Blick auf den Text fällt insbesondere der Satz ins Auge, der mit ‚Ludwig *nahm sich* auch *das Recht*‘ beginnt. Im Folgenden werden mehrere Infinitive mit ‚zu‘ angeführt, die die Rechte des Königs skizzieren (*Steuern erhöhen, Gesetze erlassen, Entscheidungen beeinflussen*). Lernende müssen hier das Funktionsverbgefüge *sich das Recht nehmen* entschlüsseln und die Verbindung zwischen dem finiten Verb und den sich anschließenden Infinitiven (die ebenfalls Funktionsverbgefüge sind) herstellen können, um den Satz zu verstehen.

Inhaltlich gesehen erfüllen die Modalverben und die Konstruktion *sich das Recht nehmen* einen ähnlichen Zweck: Sie verändern die Bedeutung der Infinitive um einige Nuancen und implizieren eine indirekte (negative) Bewertung. In einer historischen Quelle wäre diese Formulierung Anlass zur Interpretation, in einem Verfassertext erfolgt eine solche metasprachliche Analyse jedoch selten. Hier zeigt sich eine der Möglichkeiten, in denen sprachsensibler Fachunterricht Vorteile für alle Schüler/innen bieten kann: Durch das Thematisieren dieser Besonderheit wird Sprachgebrauch reflektiert und die Verwendung bestimmter Konstruktionen bewusstgemacht. Genau diese Art von Genauigkeit wird bei der Auseinandersetzung mit historischen Texten (eigentlich) erwartet. Hier kann möglicherweise ein Ansatzpunkt zur Bewusstmachung von veränderlicher Wahrnehmung und Bewertung eines historischen Themas im Laufe der Zeit liegen. Im Vergleich mit einer zeitgenössischen historischen Quelle würde der Kontrast zwischen heutiger Wahrnehmung und der damaligen Interpretation deutlich: Die Verfasserin/der Verfasser distanziert sich deutlich von den damaligen Praktiken und lässt sogar Kritik daran anklingen. Eine historische Darstellung könnte dagegen sowohl neutraler als auch positiver (oder sogar negativer) formuliert sein. Es wäre zudem interessant zu wissen, ob es den Schüler/innen erlaubt ist, selbst einen solchermaßen kritisch formulierten Text zu verfassen, wenn nur die Darstellung der Ereignisse gefordert wird.

4.2.3 Implikationen für die thematische Beschreibungsebene

Brinker (2010) macht in seinem Kapitel „Relevanz für das Textverstehen“ deutlich, dass die grammatische Kohärenz, allen voran die Wiederaufnahmestruktur eines Textes, „nicht das einzige Mittel der Satzverknüpfung dar[stellt], das für die Textkohärenz relevant ist“ (a.a.O., S. 39f.). Stattdessen könnten „grammatische Verknüpfungssignale für das Textverstehen sogar weitgehend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes thema-

tisches und kontextuelles Hintergrundwissen verfügt“ (ebd.). Diese Überlegung passt zu den Erkenntnissen der Geschichtsdidaktiker (u.a. v. Borries, 2005, 2008; Handro, 2015), die im Kapitel 3.1 vorgestellt wurden: Zumindest in der Anschlusskommunikation konnten auch Schüler/innen mit wenig ausgeprägten Lesefähigkeiten und einem Interesse an Geschichte am Unterricht teilnehmen, ohne dass ihre Defizite offensichtlich wurden. Ob nicht-muttersprachliche Lernende ggf. das Herstellen der grammatischen Kohärenz durch thematisches Vorwissen ausgleichen können, muss noch erforscht werden. In Bezug auf die anfangs angesprochenen Seiteneinsteiger kann vermutlich nicht davon ausgegangen werden – aus verschiedenen Gründen haben sie wahrscheinlich wenig Berührungspunkte mit den Themen europäischer Geschichte gehabt, die bevorzugt in deutschen Klassenzimmern behandelt werden.

Der Vollständigkeit halber soll kurz die thematische Beschreibungsebene nach Brinker skizziert werden; eine tiefergehende thematische Analyse kann jedoch nur im Kontext des Unterrichtsgeschehens und unter Berücksichtigung der Perspektiven der unterrichtenden Lehrkraft erfolgen.

Brinker beschreibt die thematische Textstruktur als kognitiven Zusammenhang, „den der Text zwischen den in Sätzen ausgedrückten Satzverhalten (Satzinhalten, Propositionen) herstellt“ (Brinker, 2010, S. 21). Dabei wird zwischen der Analyse des Themas (Art, lokale Orientierung, temporale Orientierung, (Wort)Bedeutung) und der Themenentfaltung (Grundform und Realisationsform) unterschieden. Das Thema des Textes lässt sich aus der Wiederaufnahmestruktur ableiten: auf Ludwig XIV. wird insgesamt 13-mal Bezug genommen, dagegen werden alle anderen Referenzträger nur je zweimal erwähnt. Ein ähnliches Ergebnis hat die fachliche Herangehensweise an den Text in Kapitel 4.1 ergeben – die Wiederaufnahmestruktur kann hier im Zweifel als zusätzlicher Anhaltspunkt dienen.

Bei der lokalen und temporalen Orientierung des Themas geht es um das Verhältnis des Textinhaltes zum Emittenten (in diesem Fall: dem Autor/ der Autorin des Verfassertextes) und Rezipienten (hier: der/die Lesende): Ist das Thema zeitlich und räumlich auf Verfasser und Lesende bezogen oder außerhalb von ihnen? Da dieser Text Verhältnisse im Frankreich des 17. Jahrhunderts beschreibt, ist die lokale Orientierung eindeutig außerhalb des Emittenten und Rezipienten, gleiches gilt für die temporale Orientierung, die vorzeitig zu deren Lebenswirklichkeit ist. Dies gilt vermutlich für einen Großteil von Verfasser-texten im Geschichtsunterricht, allerdings nicht, wenn es sich um Quellentexte handelt, die beispielsweise von einem Zeitzeugen verfasst wurden. Für den Unterricht kann diese Überlegung hilfreich sein, um die lebensweltlichen

Bezüge der Schüler/innen zu einem Thema zu reflektieren. So kann diese Reflexion gegebenenfalls dazu führen, dass zukünftig Texte ausgewählt werden, in denen temporale und lokale Orientierung variieren. Eine Quelle aus dem Gebiet des heutigen Deutschlands kann dementsprechend eine Möglichkeit für die Lernenden sein, ein Thema besser und vielschichtiger zu erfassen und einen zusätzlichen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herzustellen. Andererseits können Themen, die eine größere Nähe zur Lebenswirklichkeit der Lernenden haben, durch temporal und lokal ‚fremde‘ Quellen eine zusätzliche Perspektive gewinnen.

Auch über die (Wort-)Bedeutungen des Themas wurde bereits in Kapitel 4.1 gesprochen – aus einer systematischen Analyse der regelmäßig verwendeten Ausdrücke im Geschichtsunterricht könnte langfristig eine Beschreibung fachsprachlicher Lexeme im Fach Geschichte entstehen. Für dieses Beispiel dient die Analysekategorie vor allem als Erinnerung zur Berücksichtigung der verschiedenen Facetten eines Textes.

Den Abschluss der Analyse der thematischen Ebene bilden Grund- und Realisationsform der Themenentfaltung. Auch dieser Aspekt wurde aus geschichtsdidaktischer Perspektive angerissen: Ist der vorliegende Text ein rein deskriptiver (d.h. beschreibender) Text, oder geben die Bedeutungsverschiebungen (u.a. durch die zahlreichen Modalverben, vgl. Kap. 4.2.1) Anlass zu der Vermutung, dass es sich hier eher um einen narrativen Text handelt (vgl. Brinker, 2010, S. 60ff.)? Eine erschöpfende Diskussion der Pro- und Contra-Argumente zur Beantwortung dieser Frage lässt sich an dieser Stelle nicht führen, hier wird der Vergleich mit anderen Texten im Geschichtsunterricht die Analyse erleichtern.

4.3 Entwurf eines Analyserasters zur Bestimmung fachlicher und sprachlicher Herausforderungen in Geschichtstexten

Aus den beschriebenen Analyseschritten ergibt sich folgender Entwurf eines Rasters zur Bestimmung von potenziellen sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten eines Geschichtstextes:

1. Analyse aus geschichtsdidaktischer Perspektive	1.1	Mit welchem Ziel wird der Text ausgewählt?	z.B. zum Einstieg in ein Thema, als Vertiefung, Perspektivwechsel
	1.2	Was soll der Text genau leisten?	z.B. einen Überblick über die Herrschaftsform des Absolutismus gewinnen
	1.3	Welche inhaltlichen Punkte sind besonders wichtig?	z.B. Verstehen des Begriffs ‚Absolutismus‘
2. Analyse auf Satzebene	2.1	Welche Textstellen müssen nach 1.3 unbedingt verstanden werden?	z.B. die Beschreibung des Herrschaftsantrittes Ludwigs und seine Äußerung, man solle sich <i>von jetzt an nur an ihn wenden</i>
	2.2	Was könnte das Verständnis der Textstellen aus 2.1 (negativ) beeinflussen?	z.B. das fachspezifische Konzept ‚in Angelegenheiten des Staates‘
3. Analyse auf Wortebene	3.1	Welche (Fach-) Begriffe sind für alle Lernenden möglicherweise nicht eindeutig verständlich?	z.B. ‚Absolutismus‘
	3.2	Welche Wörter sind bestimmten Gruppen (z.B. Seiteneinsteigern) möglicherweise unbekannt?	z.B. Nomen wie ‚Minister‘ und ‚Steuern‘, oder Funktionsverbgefüge wie ‚(Entscheidungen) beeinflussen‘
4. Analyse auf Textebene – Grammatik	4.1	Birgt die Wiederaufnahmestruktur möglicherweise Schwierigkeiten?	d.h. erfolgt die Wiederaufnahme im Text implizit oder explizit und anaphorisch oder kataphorisch?
	4.2	Gibt es sprachliche Formen, die immer wieder auftauchen?	z.B. reflexive Formen wie ‚sich‘ und ‚mich‘
	4.3	Welche Verben weisen eine abweichende Grammatik auf (z.B. Änderung der Zeitform)?	bspw. gibt es im Text viele Infinitive in Verbindung mit Modalverben
5. Textebene – Thema	5.1	Mit Blick auf die Analyseschritte aus Abschnitt 4: Was ist das Thema des Textes?	lässt sich aus der Wiederaufnahmestruktur bestimmen, z.B. wird 13-mal auf Ludwig XIV. Bezug genommen
	5.2	Ist das Thema zeitlich und räumlich auf Verfasser & Lesende bezogen?	d.h. Welche Anknüpfungspunkte gibt es für Vorwissen/ die Lebenswirklichkeit der Lernenden?

Tab. 1: Analyseraster Herausforderungen in Geschichtstexten

5 Fazit

Mit der Analyse der Textstruktur auf grammatischer Ebene wurden einige potenzielle Stolpersteine durch den veränderten Blick auf einen Geschichtstext aufgedeckt, die durch die Lehrkraft anschließend eingeordnet werden müssen. Die (hier nur schlaglichtartig dargestellte) thematische Ebene bestärkt den fachdidaktischen Blick zur Analyse potenzieller (sprachlicher) Hürden in einem Text, da sich die genannten linguistischen Analysekatoren an zahlreichen Punkten mit denen aus der Geschichtsdidaktik decken. Eine Verschränkung fachdidaktischer und linguistisch-fremdsprachendidaktischer Perspektiven hat sich an diesem Beispiel als ergiebig erwiesen.

Allerdings können diese Erkenntnisse aus der Bedarfsanalyse nur dann sinnvoll für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts genutzt werden, wenn sie zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden in Beziehung gesetzt werden. Nur wenn die Lerngruppe bekannt ist, können diejenigen Herausforderungen im Unterricht explizit gemacht werden, die den Schüler/innen in dieser Unterrichtseinheit weiterhelfen. Eine Überforderung durch Verschränkung von Sprach- und Fachlernen für Lehrende und Lernende wird auf diese Weise vermieden: Anhand der Kategorisierung potenzieller Schwierigkeiten kann eine kriteriengeleitete Auswahl getroffen werden, so dass nur einige bestimmte Aspekte sprachlich thematisiert und gelernt werden müssen.

Die an dieser Stelle beschriebenen textinternen Kriterien müssen empirisch fundiert mit textexternen Faktoren (z.B. der Funktion des Textes in der Unterrichtsstunde und der gesamten Einheit, das Vorwissen der Lernenden und die konkreten Aufgabenstellungen) in Beziehung gesetzt werden. Auf diese Weise soll das vorgestellte Analyseraster überprüft und erweitert werden, um Geschichtslehrkräfte in die Lage zu versetzen, den Umgang mit Texten in ihrem Unterricht zu reflektieren und nach Kriterien des sprachsensiblen Fachunterrichts zu planen.

Literatur

Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 87–98). Weinheim: Beltz Juventa.

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, Bd. 16, 1. Aufl.). München: Klett-Langenscheidt.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2010). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"* (Mehrsprachigkeit, Bd. 26). Münster: Waxmann.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (1. Auflage). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Borries, B. v. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002* (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 9). Neuried: Ars Una.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 21). Opladen: Budrich.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik, 29 ESV-Basics, 7., durchges. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Christoffer, S. (2012). *Zeitreise 2 [H=Hessen]*, 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2006). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Bilingual education and bilingualism, Bd. 23, Reprinted.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Drumm, S. (2018a). Grundlagen der Forschung an Fachsprachen. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (Kompendium DaF/DaZ, Band 8, S. 17–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Drumm, S. (2018b). Bildungssprache. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (S. 132–143). Tübingen: Narr.
- Fey, C.-C. (2015). *Kostenfreie Online-Lehrmittel: eine kritische Qualitätsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann.

- Günther-Arndt. (2005). Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA. *GWU. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 668–683.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.). *Aktuelle Zahlen zur Sprachförderung, Hessisches Kultusministerium*. Verfügbar unter: <https://fluechtlinge.hessen.de/flucht-asyl/zahlen-fakten/aktuelle-zahlen-zur-sprachfoerderung> [06.02.2018].
- Hirsch, M. (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 136–153.
- Kniffka, G. (2013). Scaffolding - Möglichkeiten im Fachunterricht Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak-Etzold (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (2. unveränd. Aufl., S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Peschel, C. (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 99–116). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rox-Helmer, M. C. (2010). Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In H. Ruch (Hrsg.), *ProLesen - auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern; Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt "ProLesen"* (1. Aufl., S. 183–199). Donauwörth: Auer.
- 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). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Anschrift der Verfasserin:

Jennifer Müller

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,
AG DaF, Deutschhausstr. 3, D-35032 Marburg

jennifer.mueller@staff.uni-marburg.de

Isabell Grell

Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht

Wozu nützen sprachensible Methoden im Fach Geschichte?

Eine Reflexion von Unterrichtspraxis

The essay examines chances and constraints of methods used to facilitate students' learning processes concerning academic language proficiency in History and/or German. First, the author highlights the crucial role of language for historical learning purposes on the basis of real-world classroom observations. Hereby, she focusses on both the students' understanding and production of (oral/written) texts. Next, her classroom experiences are backed by current research results on students' academic language problems. Against this background, the author outlines the approaches she has implemented in her classroom work in order to enhance her students' subject-specific language use (e.g. chunks), such as micro-scaffolding. Whether the approaches have met the students' demands, is investigated on the basis of their oral and written products. Last but not least, the didactic impact of the classroom work at issue will be discussed in connection with pragmatic functional recommendations. Finally, the essay points to the need for political support and further research with regard to the language use and contents in the subject History.

1 Problemaufriss

Zu Beginn des Schuljahres 2016/17¹ habe ich begonnen eine E-Phase an einer Frankfurter Gesamtschule zu unterrichten. Hat anfänglich die Freude, eigene Ideen auszutauschen, für eine breite Mitarbeit gesorgt, änderte sich das Arbeitsverhalten, als es um die Textarbeit ging. Nur wenige Lernende konnten eigenständig die vom Lehrbuch ausgewählten Quellen oder Darstellungstexte

¹ Der folgende Artikel basiert auf meiner pädagogischen Facharbeit, die ich im Schuljahr 2016/17 verfasst habe. Die in der Arbeit enthaltenen fachdidaktischen Überlegungen werden hier unter dem Fokus sprachsensiblen Fachunterrichtes näher ausdifferenziert. Selbstverständlich ist aber eine ausgewogene sowohl didaktische als auch sprachliche Analyse relevant für eine zielführende Unterrichtsplanung.

bearbeiten. Die Textarbeit war für viele Schüler/innen so frustrierend, dass sie sich anschließend kaum mehr beteiligten. Hier zeigte sich bei einigen Lernenden eine schwierige motivationale Ausgangslage, denn sie erklärten ihre Situation mit Pauschalisierungen wie, dass sie generell nicht mit Quellen arbeiten könnten. Auch Lernenden, die sich sonst durch eine hohe Teilnahme auszeichneten, gelang es kaum die Probleme zu benennen, die der jeweilige Text ihnen bereitete. Ähnliche Schwierigkeiten wie beim Textverständnis zeigten sich auch bei der Textproduktion. Die Texte glichen Aufzählungen von Einzelinformationen, Zusammenhänge waren kaum zu entnehmen und gezielte Antworten auf die Ausgangsfrage fehlten bei manchen Schüler/innen gänzlich.

Das in dieser Lerngruppe beobachtete Phänomen ist kein Einzelfall, sondern ein Beispiel für eine Herausforderung, die aktuell im Zentrum bildungspolitischen Interesses steht. Resultierend aus internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichsstudien², angesichts der besonderen Herausforderungen durch die anhaltende Migration und die Integration Geflüchteter, sehen Akteure aus Politik und Wissenschaft, genauso wie viele Lehrkräfte, einen dringenden Handlungsbedarf beim Thema Sprache im Unterricht. Die Relevanz von Sprache findet spätestens seit dem *linguistic turn* (Handro, 2013, S. 321) gesteigerte Beachtung, und so wird Sprache als Kulturelles Kapital in der *Einwanderungsgesellschaft* (a.a.O., S. 318) neu bewertet. Wissenschaftler wie Saskia Handro kommen zu dem Schluss, dass die von Lehrer/innen wahrgenommenen Herausforderungen struktureller Natur sind und sich nicht auf Lernende mit Migrationshintergrund beschränken, sondern auch Schüler/innen aus bildungsfernen Familien einschließen. Handro kritisiert außerdem, dass diese Problematik durch die Kerncurricula nicht behoben, sondern verstärkt wird (a.a.O., S. 319).

Aus der oben beschriebenen Situation leitet sich ein dringender Handlungsbedarf für die dargestellte Lerngruppe im Besonderen sowie für didaktische Überlegungen im Allgemeinen ab. Aufgrund der starken Abhängigkeit zwischen dem Fach Geschichte und der Sprachkompetenz der Lernenden ist eine sprachliche Förderung von großer Bedeutung. Es stellt sich also die Frage, inwiefern der Einsatz von Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts die erfolgreiche Teilnahme am Geschichtsunterricht erleichtert und ob sich durch die domänenspezifische Sprachförderung Schülerprodukte nachweislich verbessern.

² Zum häufigen Bezug auf PISA 2000 vgl. Handro (2013).

2 Ermittlung der Lernausgangslage

Die Wichtigkeit von Sprache für Geschichte ist unumstritten, da Sprachhandlungen ein unabdingbares Instrument für Geschichtserfahrung und Geschichtsbewusstsein sind (Handro, 2013, S. 321). Dies beruht sowohl auf der sprachlichen Verfasstheit des Unterrichtsgegenstands, als auch auf der Sprachlichkeit der Historiografie (a.a.O., S. 322). Die Lernenden sind im Fach Geschichte zu komplexen kognitiven Prozessen angehalten und benötigen hierzu nicht nur die Kompetenz mit Bildungssprache umzugehen, sondern auch Kenntnisse im spezifischen Register der Fachsprache. Demnach ist bei der Förderung der domänenspezifischen Sprachkompetenz mehr zu bedenken als die korrekte Verwendung der (Bildungs-) Sprache (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 3).

Schnell hat sich gezeigt, dass meine ersten Beobachtungen zwar das Problem umrissen haben, allerdings noch keine klaren Fördermaßnahmen davon ableitbar waren. Um den Bedarf der Schüler/innen präziser zu ermitteln, war eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sprache der Schüler notwendig. Hierfür ist ein Blick auf Textprodukte der Schüler/innen hilfreich, da man im Umgang mit Texten eine geringere Toleranz gegenüber alltagssprachlichen Wendungen hat und so leichter Stolpersteine identifizieren kann. Eine gezielte Analyse setzte zunächst eine klare Reflexion meiner Erwartungen und eine präzise Benennung von Teilanforderungen basierend auf den Fragen „Was ist typisch für die Sprache im Fach Geschichte?“ und „Welche Sprachhandlungen werden von den Schüler/innen gefordert?“ voraus. Bei der Sammlung von Kriterien für ein Diagnoseinstrument wäre es also ein Fehler, bei orthografischen und grammatischen Fehlern einen Schwerpunkt zu setzen, anstatt sich tatsächlich den geforderten sprachlichen Besonderheiten bewusst zu werden und diese ins Zentrum dieser spezifischen Annäherung zu stellen. Aus diesem Grund habe ich Kriterien entworfen, die die erforderliche Sprachhandlung in Teilbereiche gliedern und in einem Stufensystem ordnen. Im Folgenden werden zwei Beispiele für die Operatoren *Erklären* und *Bewerten* angefügt, die ich als Orientierungshilfe in meiner Arbeit genutzt habe.

Sprachhandlung	Sprachmittel
Nennen	Spezifische Verben nutzen
Strukturieren und Priorisieren	Konnektoren verwenden
Zusammenhänge sowie Abgrenzungen aufzeigen und Kausalverhältnis erklären	den richtigen Gebrauch von Fachbegriffen beherrschen
In den historischen Kontext einordnen	sprachlich präzise Zeitangaben machen

Abb. 1: Operator *Erklären*

Sprachhandlung	Sprachmittel
Problematisieren eines Phänomens	präzise Zeitangaben
Strukturieren einer Argumentation	sprachliche Distanz
Argumentieren auf Sachebene mit passenden Erklärungen/Begründung	Nutzung von Konnektoren Kontroversen und Kohärenz aufzeigen
Zusammenfassen zu einem Ergebnis	korrekter Gebrauch von Fachbegriffen

Abb. 2: Operator *Bewerten/Diskutieren*

Die Erkenntnisse, die ich aus der Arbeit mit Schülertexten gewonnen habe, nutzte ich dann auch, um präziser die Schriftsprachlichkeit der Lernenden bei der mündlichen Sprachproduktion und deren Verhalten im Unterricht zu beobachten. Die Probleme der Textrezeption ermittelte ich mit den Lernenden anhand verschiedener Evaluationsmethoden (wie z.B. Zielscheibe, Fragebögen, Feedbackgespräch).

3 Lernausgangslage im Bereich Fachsprache

3.1 Rezeption

Nach meinen Unterrichtserfahrungen zu Beginn der Oberstufe haben Lernende einen großen Förderbedarf im Bereich des sinnentnehmenden Lesens. Diese Problematik lässt sich sowohl auf einen Mangel an Lesestrategien als auch auf

einen geringen (Fach-) Wortschatz zurückführen. Um die Probleme der Schüler/innen im Bereich der Lesekompetenz zu ermitteln, beobachtete ich zunächst das Vorgehen der Lernenden im Umgang mit Verfasserstexten. Hierbei konnte ich mit Hilfe der Methode der Strukturlegetechnik feststellen, dass zum einen die starke Verdichtung von Ereignissen und die für die Schüler/innen unklaren Leerstellen, zum anderen der hohe Anteil von Fach- und Fremdworten das Textverständnis erschwert oder auch verhindert. Die Nutzung von Fachworten bringt es mit sich, dass komplexe Konzepte auf abstrakte Begriffe „reduziert“ und verdichtet werden. Die jeweilige (Tiefe der) Bedeutung lässt sich allerdings nicht unbedingt erkennen und erschwert ein Verständnis. Das Erlernen und Anwenden von Begriffen ist dementsprechend ein zentrales Element des Geschichtsunterrichts (vgl. HKM 2016, S. 8). Die Möglichkeit, durch Begriffe Phänomene zu konturieren und somit begreifbar zu machen, ermöglicht erst den historischen Diskurs. Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass deren arbiträre Denotation wandelbar und dem Diskurs unterworfen ist (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6f.).

Zu Beginn bearbeiteten die Lernenden Schriftquellen und stolperten bei diesen häufig über die Fremdartigkeit der Sprache oder kannten genutzte Worte unter der kontemporären Bedeutung, erkannten allerdings nicht den andersartigen Gebrauch im Rahmen der Quelle. Letzteres ist mit einer der wichtigsten Besonderheiten des Geschichtsunterrichts zu erklären: die Sprache der Textquellen. Diese stellt in ihrer Zeitgebundenheit und den gattungsgebundenen Strukturen und Registern eine Herausforderung dar. Dies gilt im besonderen Maße, da viele Begriffe nicht nur im kontemporären Gebrauch eine andere Bedeutung haben als in einer historischen Quelle, sondern die Bedeutung eines Begriffs auch in zwei Quellen nicht identisch sein muss (Sauer, 2015, S. 2).

Die bereits angegebene Differenz zwischen der Bedeutung eines Begriffs in der Alltagssprache und im Fachkontext gilt nicht nur bei Fachworten, sondern auch bei dem Gebrauch von Operatoren, denn häufig war das erste Hindernis im Umgang mit historischen Problemen schon das Verständnis der Aufgabenstellung. Insbesondere Operatoren, die sich dem alltagssprachlichen Gebrauch entlehnen und somit vermeintlich „leichter“ zu verstehen sind, führen zu Problemen, da die mit Ihnen verbundene alltagssprachliche Denotation nicht oder nur einen Teil der Erwartung an den jeweiligen Operator beinhaltet. Die Erwartung der Lehrer/innen umfasst nämlich nicht nur historisches Wissen, sondern (meistens) eine bestimmte Textsorte, ein passendes Register und verschiedene Sprachhandlungen. So glaubten die Schüler/innen, auch in Geschichte bedeutet der Operator *Fasse zusammen*, dass es reicht, eine Inhaltsangabe zu schreiben.

Aus diesem Grund war eine Entschlüsselung der Operatoren und eine transparente Darstellung der geforderten Sprachhandlungen ein Ansatz, den es zur Förderung der Lernenden zu beachten galt.

3.2 Produktion

Genauso wie im Bereich der rezeptiven Sprachverarbeitung zeigt sich ein geringer Wortschatz auch bei der Textproduktion. Hier konnte man bei den untersuchten Schülerprodukten einen klaren Mangel bei der (korrekten) Verwendung von Fachworten erkennen. Aber auch unabhängig von Fachworten verwendet ein Großteil der Schüler/innen eine Wortwahl, die eher zur konzeptionellen Mündlichkeit passt und als wenig präzise eingeordnet werden muss. Dies zeigt u.a. ein hohes Aufkommen unspezifischer Verben („machen“ oder „tun“) in den Schülertexten. Dies beobachtete ich verstärkt in mündlichen Beiträgen, aber auch in den untersuchten Schülertexten gab es kaum alternative Formulierungen. Die Schwierigkeiten der Schüler/innen bei der Nutzung von Fachbegriffen zeigt sich auch durch das synonyme Benutzen von Begriffen, die unterschiedliche Denotationen in der Fachsprache besitzen. Es handelt sich hierbei also um ein Problem, dass sowohl die Rezeption, als auch die Produktion von Sprache beeinflusst (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6).

Die überwiegende Mehrheit der Lernenden benötigt Übung beim Aufbau von sprachlicher Distanz, denn in den untersuchten Textprodukten werden kaum passende Redemittel, wie z.B. das Passiv oder Passiversatzformen, genutzt. Diese unpersönliche Ausdrucksweise ist für die Schüler/innen eine syntaktische Herausforderung, da diese Art des Ausdrucks im starken Kontrast zur Alltagssprache steht (Oleschko & Grannemann, 2018, S. 4). Eine unpersönliche Darstellung von Ereignissen und Begebenheiten ist insbesondere im Geschichtsunterricht, der sich mit der Untersuchung von Perspektivität beschäftigt, relevant. Diese Anforderung setzt allerdings (sprachliches) Abstraktionsvermögen voraus und ist dementsprechend anspruchsvoll. Allgemein kann man sagen, dass die sprachliche Verdichtung von Inhalten häufig mit komplexen Sätzen einhergeht, in denen sich viele Schüler/innen nur mühsam orientieren können (Beese et al., 2014, S. 27).

Auf Ebene der Textproduktion kann man oft das Fehlen eines klaren Textaufbaus und gattungsbedingter Strukturen feststellen (Hallet, 2013, S. 60). Auch eine Priorisierung, die z.B. einer Argumentation zu einer deutlichen Gliederung verhilft, fehlt häufig. Bei einer Aufgabe, in der diskutiert und bewertet werden sollte, ob die Renaissance ein goldenes Zeitalter gewesen sei, eröffnet

eine Schülerin zwar ihren Text mit einer Problematisierung, die sie dann aber in ein Für und Gegen die Renaissance simplifiziert. Der Text der Schülerin ist geprägt von fehlender Präzision und starken Pauschalierungen. Sie nennt verschiedene Phänomene, bezieht diese aber nur bedingt auf die Problemfrage, sodass der Leser durch den Text kaum erkennen kann, welche Position durch die dargestellten Fakten unterstützt wird. Dazu kommt, dass nur wenige Lernende gezielt Konnektoren (insbesondere Konjunktionen) verwenden, um Unterschiede, Schlussfolgerungen oder Bedingungen zu verdeutlichen. Aus diesem Grund ist es einigen Lernenden nur schwer möglich komplexe Sprachhandlungen durchzuführen und so beispielsweise größere Zusammenhänge (kontrovers) darzustellen. Dies habe ich bei der Diagnose der Schülerprodukte mit Hilfe des oben genannten Diagnoseinstruments (s. Abb. 1 und 2) festhalten können. Viele der Schüler/innen erfüllen zum Beispiel nicht die Kategorien des Referenzrahmens „Strukturieren“ und „Priorisieren“, da alle Nennungen scheinbar zusammenhangslos nebeneinanderstehen und nicht durch Konnektoren geordnet werden. Bei einigen Lernenden kann man zwar eine grobe Struktur erkennen, diese genügt allerdings nicht den Anforderungen an die Sprachhandlung. In den meisten Schülerprodukten fehlt es aber an einem klaren Bezug auf die Ausgangsfrage, und Begründungen werden von nur wenigen Lernenden aufgeführt oder gar durch Konnektoren gelenkt. Altun und Günther weisen auf die Komplexität des Begründens als Werkzeug hin. Sie erläutern, dass Schüler/innen weder beim Lesen noch beim Verfassen von Texten Begründungsstrukturen und deren Notwendigkeit für eine Argumentation erkennen (Altun & Günther, 2018, S. 16). Demnach ist dieses Phänomen nicht nur in der beschriebenen Lerngruppe problematisch. Darüber hinaus zeigen Schüler/innen der untersuchten Lerngruppe nur selten eine zeitliche Einordnung, sondern nutzen überwiegend Pauschalisierungen wie „früher“. Die Problematik der groben Verallgemeinerung wird in verschiedenen didaktischen Publikationen benannt und scheint dementsprechend auch kein Phänomen zu sein, das nur in der beschriebenen Lerngruppe von Relevanz ist (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 7).

4 Lösungsansätze und Strategien

Wie eingangs angekündigt sind die Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts ein Ansatz den oben beschriebenen sprachlichen Hürden zu begegnen und so die Schüler zu befähigen, sich am fachlichen Diskurs zu beteiligen (nä-

here Erläuterungen zum sprachsensiblen Fachunterricht s. Müller i.d.Bd.). Nach Leisen versteht man diese Methoden als „Werkzeuge“, die didaktisch begründet eingesetzt werden sollen, um dem Inhalt des Fachs und dem Verständnis der Schüler zu dienen (Leisen, 2016, S. 5). Diese „Werkzeuge“ unterstützen also die Lernenden beim Einsatz und Erlernen von domänenspezifischer Sprache in einer authentischen, kommunikativen Lernsituation. Ein häufig genannter Vorbehalt gegenüber dem sprachsensiblen Fachunterricht ist, dass man das Niveau zu stark absenken müsse und dass dies außerdem mit so viel Arbeit verbunden sei (Umschreiben von Texten etc.), dass ein sprachsensibler Unterricht im Regelschulalltag kaum zu bewerkstelligen sei. Aus diesem Grund ist ein Grundprinzip, nach dem man Hilfen anbieten sollte, das *Scaffolding* (Beeser et al., 2014, S. 30). Nach Gibbons (2015, S. 18f.) zielt *Scaffolding* auf eine systematische Sprachunterstützung, welche die Schüler/innen herausfordert, aber nicht über- oder unterfordert (s. Müller i.d.Bd.). In diesem lernprozessbegleitenden Verfahren muss die Lehrkraft sowohl den aktuellen als auch den potentiellen Entwicklungsstand der Schüler/innen beachten und die Lernenden bei Ihrem nächsten Lernschritt gezielt fördern. Diese Unterstützung soll dann systematisch nach und nach wieder abgebaut werden (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 41). Aus diesem Grund wird man zwar auf einem zunächst vereinfachten Niveau starten, doch geht es nicht darum die Stolpersteine einfach aus dem Weg zu räumen, sondern die Schüler/innen stufenweise mit den verschiedenen Hürden der Fach-/Schulsprache zu konfrontieren und so eine Verbesserung zu ermöglichen. In dieser Einheit wurden beispielsweise tatsächlich Texte vereinfacht, die die Wissensgrundlage der Einheit bilden. Nachdem aber ein Fundament und ein gemeinsames Fachvokabular etabliert worden war, gab es nur noch sprachliche Hilfen (u.a. Wortfelder) zu den Verfassertexten und Quellen.

Wie bereits erwähnt, zeigen sowohl die Beobachtung in der dargestellten Lerngruppe als auch verschiedene Studien, dass Lernende an den sprachlichen Anforderungen der Aufgabenstellung scheitern können. Dies gilt insbesondere bei sprachlich stark verdichteten Aufgaben oder sehr komplexen Satzkonstruktionen. Durch das Nennen von vielen Bedingungen in einer Aufgabe sollen z.B. die Lösungsmöglichkeiten präzisiert werden (Brandt et al., 2016, S. 23). Für die Schüler/innen meiner Lerngruppe bedeutet diese vermeintliche Hilfe allerdings eine starke Überforderung, da die angefügten Bedingungen mit komplexen Satzkonstruktionen einhergehen. Daher überlege ich zunächst genau, welche Sprachhandlung von den Schüler/innen erwartet wird, wähle dementsprechend den Operator aus und versuche dann eine möglichst schlichte Satzkonstruktion

zu wählen. Dazu ist es zumindest in Bezug auf die beschriebene Lerngruppe notwendig, auf die Anforderungen und groben Schritte zur Lösung der Aufgabe hinzuweisen, in dem ich klarstelle bzw. die Schüler/innen sammeln welche Sprachhandlungen zu dem jeweiligen Operator gehören. Transparenz ist hier ein Grundbaustein, um den Lernenden überhaupt eine erfolgreiche Mitarbeit zu ermöglichen. Zum Teil haben die Schüler/innen der beschriebenen Lerngruppe außerdem die Aufgabe in ihren eigenen Worten widergegeben, um dann einen Handlungsplan erstellen zu können.

4.1 Lösungsstrategien Lesekompetenz

Da eine basale Fähigkeit das Lesen und Analysieren von Texten ist, gilt es auch hier Hilfen anzubieten. Die Möglichkeiten der Unterstützung rangieren von reinen Hilfen beim ersten Verständnis bis hin zu Methoden der Strukturierung und konstruktiven Sinnentnahme. Dieses gefächerte Angebot ist wichtig, um das tatsächliche Potenzial des Lesens auszuschöpfen. Als Grundprinzip der Einheit orientierte ich mich an Leisens Konzept der *Verstehensinseln* (Leisen, 2015). Dieses Vorgehen richtet sich auf eine positiv besetzte Textarbeit, die sich zunächst auf das konzentriert, was die Lernenden mitbringen und bereits verstehen können. Dies soll helfen, die Motivation zu erhalten und konstruktiv an einem Text zu arbeiten. Nach diesem ersten Schritt können die Schüler/innen dann die zur Aufgabe passende Lesestrategie wählen. Hierzu ist es natürlich notwendig, im Voraus zu überlegen welcher Lesestil (u.a. Selektives, Orientierendes und Extensives Lesen) helfen kann, um welche Art von Frage zu lösen. Zur Auswahl stehen aber auch unterstützende Arbeitsaufträge wie zum Beispiel das Verfassen von Absatzüberschriften oder das Zuordnen von passenden Fachwörtern (vgl. Leisen, 2016). In dieser Reihe wurde zunächst mit umgeschriebenen Verfasserstexten gearbeitet, die sich an Schulbuchtexten anlehnen. Die vereinfachten Texte wurden zusätzlich mit Anmerkungen und Erklärungen zu zentralen Fachbegriffen ergänzt und bildeten so die Basis zur Etablierung eines gemeinsamen Fachwortschatzes.

Die Schüler/innen wurden außerdem dadurch unterstützt, dass sie Hinweise zu notwendigen Lesestrategien und Markierungstechniken bekommen haben. Zum Beispiel Argumente für und gegen eine These in unterschiedlichen Farben zu markieren, um sich einen besseren Überblick zu verschaffen. Eine weitere Aufgabe, die den Lernenden helfen sollte, die Struktur eines Textes zu erfassen, war das Verfassen von Überschriften für kürzere Abschnitte im Text. Dazu wurden noch Wortfelder oder Kernthesen angeboten, sodass die Lernenden

einen Referenzrahmen hatten. Dies sollte schon beim Lesen zu einer verbesserten Priorisierung verhelfen. Strukturbilder zum Einfügen der neuen Information waren ein weiteres Mittel zur Unterstützung des sinnentnehmenden Lesens. Mindmaps und andere grafische Hilfen ermöglichen das neuerworbene Wissen in einen Zusammenhang zu stellen und sind zusätzlich förderlich beim Schreiben. Leisen schlägt vor die mediale Repräsentation zu wechseln und die Lernenden ein Leseprodukt erstellen zu lassen, um das Verständnis der Schüler/innen zu fördern und zu festigen bevor sie ein Schreibprodukt in Textform erstellen. Mögliche Leseprodukte sind Grafiken oder Schaubilder. Sie sind ein guter Zwischenschritt, da die Lernenden so eher auf die neu erlernten Wendungen zurückgreifen, anstatt Sprachelemente des Textes unreflektiert zu übernehmen.

4.2 Lösungsstrategien Schreibkompetenz

Das Schreiben nimmt im Geschichtsunterricht häufig keine große Rolle ein, obgleich Leistungsüberprüfungen sich auf diese Kompetenz beziehen. Hierbei zeigt sich nicht nur das Problem, dass etwas überprüft wird, was man nicht richtig vermittelt und geübt hat, sondern man lässt das Potenzial des Schreibens im Geschichtsunterricht ungenutzt. Wenn es Lernenden schwerfällt, bei ihrer mündlichen Beteiligung das Register der Schulsprache, die eine große Kohärenz mit der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweist, durchzuhalten, hilft es, den „Umweg“ über das schriftliche Beantworten von Aufgaben zu gehen. Einerseits wissen Lernende um die Notwendigkeit, keine Alltagssprache in Texten zu nutzen, und andererseits haben sie mehr Zeit, ihre Antwort zu formulieren. Hierbei wird nicht nur der Lehrkraft, sondern auch den Lernenden selbst klar, dass sie noch genauer über einen Zusammenhang nachdenken müssen, um diesen auszuformulieren. Bei einer mündlichen Beteiligung, die leicht auf alltagssprachliche Wendungen zurückgreift, sind diese Schwierigkeiten weniger deutlich. Sobald Schreiben über das Festhalten von Informationen hinausgeht und ein konstruktiver Akt ist (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 32), fordert es ein höheres Maß begrifflicher und syntaktischer Konsistenz sowie eine klarere Erklärung von Zusammenhängen und Übergängen. So wird es notwendig systematisch Wissensstrukturen aufzubauen und gegebenenfalls zu modifizieren, was zu einem größeren Erkenntniswert führt. Somit birgt Schreiben für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins großes Potenzial (Hartung, 2013, S. 335). Eine Grundbedingung ist eine Vorstellung von Aufbau und Gestaltungsmerkmalen der geforderten Textsorte. Daraus schließt Olaf Hartung, dass

„Formen des Schreibens nicht nur Medium, sondern auch Unterrichtsgegenstand sein müssen“ (Hartung & Memminger, 2017, S. 5). Es sollten außerdem sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, sodass auch komplexere Zusammenhänge formuliert werden können.

Doch von der Problemfrage bis zum fertigen Schülertext ist es ein längerer Weg. Deswegen ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu schaffen. Zusätzlich sollten die Lernenden mit Methoden zur Vorbereitung des Schreibens vertraut gemacht werden. Mögliche Unterstützung auf dem Weg zum freien Verfassen von Texten sind zum Beispiel Wortgeländer oder Wortfelder. Das Wortgeländer ist hierbei eine stärker lenkende Methode, das Wortfeld gibt keinerlei Hierarchie der Begriffe vor und erlaubt mehr Eigenständigkeit. Es könnte sich im Sinne des Scaffoldings anbieten, zuerst mit Wortgeländern zu arbeiten und dann zu Wortfeldern überzugehen oder den Einsatz der jeweiligen Methode an der Komplexität der Aufgabe zu orientieren. Ein Wortgeländer kann auch in Verbindung mit Textmustern als erster Schritt zum gattungsspezifischen Schreiben genutzt werden. Textmuster sind ein Kernelement des systematischen Aufbaus von Schreibkompetenz. Wolfgang Hallet bezeichnet diese Textmuster als *generische Vorbilder* (Hallet, 2013, S. 63). Er argumentiert dafür, das Schreiben im Unterricht nicht der Intuition der Schüler/innen zu überlassen, sondern im Sinne des Lernens am Modell die Lernenden mit Strukturen vertraut zu machen, welche sie nutzen und befolgen können, um gattungs- und registerspezifisch Sprachhandlungen zu bewältigen (a.a.O., S. 71). Angelehnt an diese Systematik haben die Schüler/innen an einer Gattung exemplarisch die positiven Aspekte eines Textes erarbeitet und diese dann in Handlungsmaximen für das eigene Schreiben umformuliert.

Sinnvoll sind auch Formulierungshilfen und nützliche Wendungen. Dies kann einerseits hilfreich sein, um eine Sprachhandlung überhaupt zu ermöglichen, aber auch um den eigenen Text zu überarbeiten. Die Sprachhandlungen, welche durch die Operatoren gefordert werden, können aufgrund ihrer schriftsprachlichen Natur auch als literale Handlung beschrieben werden. Eine Systematik der Förderung dieser literalen Handlungen basiert auf der Idee, literale Prozeduren (Textroutinen) mit den passenden Routineausdrücken zu vermitteln. Beispielsweise wäre Diskutiere ein Operator, der die literale Handlung „Argumentieren“ fordert. Die dazugehörige literale Prozedur wäre das Abwägen von Argumenten. Dies wird in einem Text eingebettet durch Routineausdrücke wie „einerseits/andererseits“ (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 66).

5 Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Im Laufe der Reihe konnte ich beobachten, dass sich die mündlichen Beiträge bei leistungsstärkeren Lernenden an die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit anpassten. So wurden verstärkt Mittel der sprachlichen Distanz bei der Beschreibung des Inhalts einer Quelle genutzt. Zudem wurden Angaben und Aussagen sprachlich präziser. Dies beeinflusste gleichzeitig die inhaltliche Korrektheit. Daran sieht man die enge Verbindung zwischen Sprachkompetenz und den Möglichkeiten historischen Lernens.

Auch konnte ich den häufigeren Gebrauch von Fachbegriffen feststellen. Dies geschah allerdings häufig noch zögerlich, und einige Lernende nutzen ihre Unterlagen, um sich selbstbewusster beteiligen zu können. So gelang es einem großen Teil der Lerngruppe Begriffe sowohl grammatikalisch als auch semantisch korrekt einzusetzen. Positiv ist daran, dass die Relevanz von Sprache wahrgenommen wurde und Lernende sich bemühen ihre Sprachkompetenz auszubauen.

Sowohl im mündlichen Diskurs als auch in Textprodukten habe ich festgestellt, dass die Lernenden die Notwendigkeit ihre Aussagen durch Erklärungen zu belegen erkannt haben und ein Großteil einfache Begründungsstrukturen anwenden konnte. Eine größere Gruppe konnte nun die Zusammenhänge auch durch Konnektoren darstellen und erfüllte so das Kernelement einer Erklärung. Das Wissen über die Teilanforderungen verschiedener Operatoren, wie zum Beispiel, dass zu einer korrekten Bewertung/Überprüfung eine Erklärung gehört, ermöglicht es, strukturierte und vollständige Beiträge zu liefern und so dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Fachs zu genügen. Eine weitere Beobachtung war, dass einige Lernende nun überwiegend ihre Argumentation im historischen Ablauf verortet haben. Viele Schüler/innen deuten allerdings Zusammenhänge immer noch nur an. Man erkennt aber insgesamt ein Bemühen um die Nutzung eines bildungssprachlichen Registers.

Die beschriebenen Veränderungen haben sich im Unterricht, aber auch in den untersuchten Textprodukten gezeigt. Zu Beginn der Reihe zeigten die Schülerprodukte eine kaum erkennbare Textstruktur, und das zu bearbeitende Problem wurde nur in Ansätzen behandelt. Argumente waren teilweise zusammenhangslos aneinandergereiht und folgten keiner klaren Logik. Am Ende der Reihe benannte eine Mehrheit das jeweilige Problem, das anschließend auf nachvollziehbare Weise erläutert wurde. Nun stützten sich viele Schüler/innen dabei durchgehend auf die Anfangsthese, und einige Schüler/innen nannten auch Gegenargumente. Im Hauptteil moderierten nun mehr Schüler/innen ihre

Argumente mittels Konnektoren und gelangten so zu einer Priorisierung der Begründungen ihres Urteils. Außerdem verknüpften die Lernenden nun Beispiele mit konkreten historischen Begebenheiten und zeigten einen präziseren Gebrauch von Fachworten, wenn auch komplexere Konzepte immer noch Hürden darstellten. Aufgrund dieser verschiedenen Entwicklungen im Bereich der Textproduktion betrachte ich den Ansatz der Entschlüsselung der Operatoren zur Förderung der Transparenz für unabdingbar und denke, dass dieses Wissen von Lehrer/innen nicht implizit erwartet werden darf (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6).

Die bisher beschriebenen Veränderungen waren überwiegend bei den Lernenden des oberen Leistungsspektrums bemerkbar, aber auch bei anderen Lernenden konnte ich Veränderungen wahrnehmen. Auffällig war eine größere Beteiligung von Lernenden des unteren Leistungsbereiches. Die häufig gezeigte Frustration nach dem Lesen von Verfasser-texten und Quellen wandelte sich hin zu konkreten Nachfragen mit Textbezug und einer Beteiligung zumindest im Rahmen der Abiturprüfungsaufgaben im Bereich I (AFB I). Ich führe diesen Wandel auf die gesteigerte Lernzieltransparenz und die gezielte Förderung der Wahrnehmung von Sprache zurück. Das vielseitige Angebot an Hilfsmitteln ermöglichte es den Lernenden mir mitzuteilen, welche Art der Unterstützung gewünscht ist. So konnten wir den Lernprozess schülerorientiert gestalten.

6 Reflexion der gewählten Methode

Wie eingangs beschrieben, habe ich mich der Problematik nach und nach angenähert, um zu erkennen, dass viele Schwierigkeiten der beschriebenen Lerngruppe auf Sprache zurückzuführen sind. Hierbei habe ich einen Eindruck davon bekommen, wie vielseitig und auf welch unterschiedlichen Ebenen Sprache mit der Möglichkeit historische Erkenntnisse zu gewinnen, verknüpft ist. Ausgehend von dieser Erfahrung halte ich die Diagnose des Lernstands im Bereich Fachsprache im Geschichtsunterricht für sehr wichtig. Mein Ansatz, sich dabei an einer Auswahl von Kriterien zu orientieren, die speziell auf Fachsprachlichkeit abzielen, war hilfreich, aber noch nicht ausreichend. Wichtig wäre der Einsatz eines Diagnoseverfahrens, das die sprachlichen Besonderheiten des Fachs Geschichte genauso wie die Charakteristika der allgemeinen Bildungssprache und die Kompetenzorientierung des Unterrichts berücksichtigt. Für den Sekundarstufenbereich wäre darüber hinaus auch eine altersgerechte Staffelung

des Verfahrens notwendig. Die Entwicklung eines solchen Diagnoseinstruments wäre demnach eine Aufgabe für die interdisziplinäre Forschung.

Meine Beobachtungen bringen mich zu der Erkenntnis, dass die Basis einer erfolgreichen Sprachförderung im Fachunterricht das Einbeziehen der Lernenden in den Lernprozess ist. Ich würde mich daher bemühen, nicht nur die sprachlichen Hürden mitzudenken, sondern die Lernenden für ihren Lernprozess verantwortlich zu machen, indem ich die Bedeutung von sprachlichen Lernzielen transparent mache. Ich denke, dass ein prozesshaftes Verfahren wie der Aufbau von Sprachkompetenz nur bei einer positiven Fehlerkultur und Lernumgebung möglich ist. Es scheint mir wichtig zu sein, die Hilfen als notwendig darzustellen und deren Nutzung positiv zu verstärken, sodass sie auch angenommen werden. Ein positives Lernklima ist unabdingbar, um auf sprachliche Korrektheit bestehen zu können, da Korrekturen ansonsten demotivierend sein können. Das Lernen und Üben von Sprache ist zum einen mühsam und langwierig und zum anderen häufig mit Scham und Unsicherheit behaftet. Aus diesem Grund würde ich weiterhin den Unterschied zwischen guten Ideen und einer sprachlich und inhaltlichen sachgerechten Antwort klar moderieren.

Meine Beobachtungen in dieser Reihe haben mich in der Staffelung von Anforderungen bestärkt, somit halte ich das Grundprinzip *Scaffolding* weiterhin für sinnvoll. Der niedrighschwellige Einstieg (erleichterte Verfasserstexte) hat bei der sprachlich schwachen Gruppe zu einer positiven motivationalen Ausgangslage geführt.³ Die Frage, wie praktikabel diese Methode für den Regelschulalltag ist, bleibt zu klären. Zumindest würde ich bei der Auswahl eines Lehrwerks oder zusätzlicher Darstellungstexte den sprachsensiblen Umgang bei der didaktischen Rekonstruktion des Themas als Kriterium empfehlen.

Bei der Aufgabenstellung und dem Nutzen von Operatoren habe ich für mich einen Verbesserungsbedarf ausgemacht. Mir ist beispielsweise aufgefallen, dass ich den Umgang und Einsatz mit dem Operator *Erkläre* besser reflektieren muss. Dieser Operator ist mehrdeutig. Einerseits kann er ein Nennen von Merkmalen, andererseits die Darstellung einer Kausalität fordern. Ersteres ist wohl auf dem umgangssprachlichen Gebrauch zurückzuführen. Um eine größtmögliche Transparenz zu ermöglichen, ist eine einheitliche Nutzung erstrebenswert und ggf. der Rückgriff auf *Nenne* für die Zukunft zu bevorzugen. Hinzukommt die Problematik, dass die Erklärung eines Operators durch einen

³ Allerdings würde ich nach Überarbeitung meiner Materialien bei der Erstellung von Texten eine geringe Nutzung von Synonymen empfehlen, obwohl das wahrscheinlich dem persönlichen Stilempfinden widerspricht. Die damit verbundene Problematik wird auch bei Bernhardt & Conrad (2018) beschrieben.

anderen Operator Unklarheiten hervorrufen kann, wobei andererseits die Operatoren der unterschiedlichen Anforderungsbereiche tatsächlich aufeinander aufbauen und Operatoren der höheren Anforderungsbereiche eine Kombination von Sprachhandlungen erfordern, die zum Teil identisch mit Operatoren des AFB sind. Ein zusätzliches Fazit für die Weiterarbeit habe ich für das Umformulieren von Operatoren in Alltagssprache gezogen. Ich habe beobachtet, dass viele Lernende die umgangssprachliche Formulierung nutzen, und dies führt zu dem Problem, dass weder die Transparenz gesteigert wird noch sprachliche Routinen für den jeweiligen Operator entwickelt werden können. Aufgrund dieser Schwierigkeit glaube ich, dass man klar fordern muss, dass die ursprüngliche Aufgabenstellung genutzt werden soll und nicht die in Alltagssprache „übersetzte“ Version. Hilfreich ist es darüber hinaus zur Verbesserung der Sprachhandlungen passende sprachliche Mittel anzubieten. Diese unterstützen auch das Verständnis dafür, welche Erwartungen gestellt werden.

Das Arbeiten mit Wortfeldern haben die Lernenden in Gesprächen als hilfreich bewertet. Das Schülerfeedback zeigte, dass ein Überblick über die wichtigsten Begriffe hilft, die Relevanz der Inhalte zu erkennen und abzuwägen. Sie nutzten die Wortfelder auch als Grundlage zur Erweiterung ihres Glossars. Obwohl ich den gemeinsamen Aufbau eines Glossars sinnvoll finde, da es einen Anlass für ein Gespräch über Sprache bietet und eine tiefere Auseinandersetzung mit Fachbegriffen ermöglicht, würde ich mich für die zukünftige Arbeit fragen, wie man das Glossar langfristig gezielter einsetzen kann. Auch im Hinblick auf das Erlernen und Anwenden von spezifischen Verben vermute ich, dass ich spezifische Verben nicht nur in der Form von Schaubildern beim Wechsel der medialen Repräsentation hätte einbringen sollen, sondern auch im Glossar. Eine andere Möglichkeit wären Wortnetze verwandter Begriffe, so wären Fachworte gleich mit den zugehörigen Verben verbunden. Dies hätte auch beim Aufbau eines mentalen Lexikons geholfen. Ich würde in der kommenden Reihe ein ritualisiertes Besprechen von neu erlernten bzw. relevanten Begriffen einführen. Letzteres hätte den Vorteil, dass Wissen strukturiert werden muss, bevor es in einem komplexen Zusammenhang angewendet wird.

Ich habe festgestellt, dass das Schreiben im Geschichtsunterricht sowohl einen positiven Effekt auf die Qualität der Beiträge hatte als auch zu einer breiteren Aktivierung führte. Mehrere Lernende bestätigten, dass sie sich sicherer fühlten und eher beteiligten, weil sie mehr Zeit hatten die Antworten gut zu durchdenken, zu formulieren und ggf. sogar mit einem Partner abzugleichen. Auch die Textmuster wurden als sinnvoll bewertet. Einerseits halfen die deutlichen Strukturen der gewählten Texte beim Leseverständnis, andererseits konn-

ten die Lernenden sich anhand der Textmuster und den davon abgeleiteten Kriterien besser mit ihren eigenen Produkten auseinandersetzen (im Vergleich zu der Arbeit mit Richtlinien ohne Beispiel). Demnach haben sich Musterlösungen als angemessene Instrumente und Orientierung erwiesen. Der Beispielcharakter dieser Texte ist besonders ertragreich, wenn die Merkmale gemeinsam erarbeitet werden, dies kostet allerdings viel Zeit, welche auch wegen des vollen und inhaltlich nicht durchgehend mit den anderen Fächern vernetzten Curriculums knapp bemessen ist. Wendungen und Konnektoren wurden eher von den leistungsstärkeren mündlich genutzt, bei der Untersuchung der schriftlichen Leistung habe ich aber festgestellt, dass alle Lernende, unabhängig von ihrer sonstigen Leistung im Fach Geschichte, den Einsatz von Konnektoren und anderer Wendungen umsetzen konnten und so die Qualität ihrer Produkte erhöht haben.

Allgemein würde ich also die eingangs gestellte Frage, ob der Einsatz von Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts die erfolgreiche Teilnahme am Geschichtsunterricht erleichtert, bejahen. Wie bereits beschrieben, haben sich durch die sprachliche Unterstützung auch leistungsschwächere Lernende in der Lage gefühlt, am Unterricht teilzunehmen, was mir zeigt, dass die Methoden den Zugang zum Fach Geschichte erleichtern. Auch eine Erhöhung der Qualität im Diskurs konnte ich feststellen und halte eine Förderung der Sprachkompetenz zur Verbesserung der fachlichen Leistung somit für erwiesen, obgleich sich in der Untersuchung der schriftlichen Produkte nur kleine Verbesserungen abgezeichnet haben.

7 Problematisierung des Vorhabens

Wie man in der vorangegangenen Darstellung erkennen kann, ist der Aufbau von konzeptioneller Schriftlichkeit eine komplexe Aufgabe. Zusätzlich zu den beobachteten Punkten muss man sich bewusstmachen, dass die Diskursfähigkeit im Rahmen der Bildungssprache nicht nur in Abhängigkeit von Literalität steht, sondern ein arbiträres Zeichensystem basierend auf Konvention ist. Diese Zeichen sind nicht nur auf Sprache beschränkt, sondern bestehen auch aus Verhaltensweisen und sozialen Normen. Wolfgang Hallet fasst dies als „Formen und Modi sozialer Interaktion und wissenschaftsbasierter Kommunikation kognitiv, symbolisch und interaktional“ (Hallet, 2013, S. 61) zusammen. Diese Komplexität führt zu der Tatsache, dass man den Schüler/innen nicht einfach durch eine verbesserte Sprache die gleichen Partizipationsmöglichkeiten bietet,

die Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern genießen. Da Sprache aber doch ein ausschlaggebendes Kriterium ist, sollte Sprachförderung als Ansatzpunkt wahrgenommen werden. Die Vielzahl der Faktoren macht also eine Verbesserung schwierig und zeigt gleichzeitig die Notwendigkeit, Bildungssprache in allen Fächern auch auf einer Metaebene zu betrachten, um durch eine breite Förderung eine Chance auf Wandel zu schaffen. Um nun diese bildungspolitische Aufgabe nicht bloß an die Schule abzugeben, wäre eine Unterstützung durch das Kerncurriculum, zum Beispiel durch eine klarere überfachliche Abstimmung der Kerncurricula für die Gymnasiale Oberstufe (KCGOs) und eine breitere wissenschaftliche Auseinandersetzung sinnvoll. Die bisher vagen Hinweise zur Sprache lassen eine klare Konturierung der sprachlichen Anforderung der Operatoren für die einzelnen Fächer vermissen, sodass es bisher im Ermessen einer jeden Lehrkraft liegt, welcher Operator welche Sprachhandlungen erforderlich macht und dies mit den Schüler/innen zu erarbeiten. Eine klare Zuordnung von Sprachhandlung zu den einzelnen Operatoren würde Lehrer/innen dabei helfen zu erkennen, wann und ob die sprachlichen Schwächen einer Schülerin/eines Schülers auch dessen fachliche Kompetenzen beeinträchtigen und wann man an der grammatikalischeren Richtigkeit von Sprache arbeiten muss. Die Frage ist zuletzt, ob und inwiefern diese Sprachförderung Raum, Zeit und Ressourcen erhält, wenn die Selektion weiterhin als Kernbestandteil der Institution Schule existiert und Sprachkompetenz definitiv ein Selektionskriterium ist und bleibt. Die Frage ist also, ob ein Wandel gewollt und strukturell unterstützt wird, denn man kann anhand dieser Arbeit zwar Veränderungen im Kleinen erkennen; doch ein Aufholen bzw. die Fähigkeit zur Partizipation wird nur durch die Implementierung einer durchgehenden Sprachbildung erreicht, die der multilingualen Realität unserer Schülerschaft gerecht wird.

Literatur

- Altun, T. & Günther, K. (2018). Die Debatte um die Hinrichtung Ludwigs XVI. im Nationalkonvent. *Geschichte lernen* (182), 15–22.
- Beese, M., Benholz, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch lehren lernen, Bd. 16). München: Klett-Langenscheidt.
- Bernhardt, M. & Conrad, F. (2018). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 31 (182), 2–9.
- Brandt, H., Gogolin, I. & Maronde-Heyl, M. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FörMig Material). Münster: Waxmann.
- Diehl, T. (2017). Wir schreiben Geschichte. *Geschichte lernen* (176), 54–59.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–76). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–334). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2014). Sprachlos im Geschichtsunterricht? *Public History Weekly*, 2 (1). Verfügbar unter <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-1/sprachlos-im-geschichtsunterricht/> [30.03.2018].
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2010). *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT.
- Hartung, O. (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Fallstudie "Geschichte - Schreiben - Lernen". In Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 335–352). Münster: Waxmann.
- Hartung, O. & Memminger, J. (2017). Schreibend Geschichte lernen. *Geschichte lernen* (176), 2–11.
- HKM, Hessisches Kultusministerium (2016). *Kerncurriculum für Geschichte der Oberstufe*. Wiesbaden: HKM. Verfügbar unter URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/gymnasiale-oberstufe-7> [09.12.2018].
- Leisen, J. (2015). *Leseverstehen und Leseförderung als Aufgabe aller Fächer*. Verfügbar unter URL: http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/15_1_PL/P_L_1-2015_S.14-15.pdf [23.09.2017].
- Leisen, J. (2016). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Oleschko, S. & Grannemann, K. (2018). Fokus Sprachhandlung. *Praxis Geschichte* (2), 4–9.
- Sauer, M. (2015). Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen* (168), 2–11.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Isabell Grell

Otto-Hahn-Schule Frankfurt, Urseler Weg 27, 60437 Frankfurt

isabell.grell@gmail.com

Kathrin Siebold

Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische Moderationshandlungen – ein Projekt im Deutschunterricht

This article describes a project-based didactic unit about blindness, which has taken place in a 7th grade in a German Language class comprising pupils from heterogeneous linguistic backgrounds (L1 and L2 German speakers). The students were supposed to prepare and carry out a moderated interview with a blind teacher who visited their school within the project. As a public moderation requires Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), awareness was raised about the interactive moderation jobs, and materials for an appropriate linguistic realization of these tasks were introduced beforehand based on the Scaffolding Theory. The evaluation of the authentic moderation shows that the adequacy, security and fluency of the linguistic performance is – not only, but in great measure - due to the previous linguistic support provided to the group.

1 Einführung

Wenn die Rede von sprachsensiblen Fachunterricht an Schulen ist, stehen nicht-sprachliche Fächer in der Regel im Zentrum der Aufmerksamkeit, da man von Sprachfächern wie Deutsch oder den Fremdsprachen per se Sprachsensibilität voraussetzt. Natürlich werden im muttersprachlichen Deutschunterricht, der in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, sprachliche Formen, Strategien und Konventionen auf rezeptiver und produktiver Ebene gezielt gefördert; und Sprache wird nicht nur als Instrument zum Lernen, sondern auch als Lerngegenstand selbst explizit thematisiert (vgl. Michalak et al., 2015, S. 11). Neben der häufigen Beschäftigung mit grammatischen und lexikalischen Strukturen seien hier als Beispiele sprachliche Handlungen wie Erzählen, Beschreiben, Zusammenfassen, Erörtern oder Argumentieren, die durch spezifische Texttechniken und Formulierungsverfahren konventionelle Textsorten bilden, als gängiger Gegenstand des Deutschunterrichts genannt (vgl.

Kerncurriculum Deutsch, 2018, S. 22)¹. Der sensible und bewusste Umgang mit der deutschen Sprache im Fach Deutsch ist also generisch gegeben und soll hier auch nicht hinterfragt werden.

Trotzdem ist Sprache im Deutschunterricht kein Selbstzweck und ihre Behandlung wird durch den didaktischen Anspruch bedingt, dass die Schüler/innen „an für sie bedeutsamen Inhalten und in lebensnahen Situationen die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen, ausbilden können“ (Kerncurriculum Deutsch, 2018, S. 12). Die Verbindung der Unterrichtsinhalte zur Lebenswelt der Lernenden steht daher auch im Deutschunterricht aus nachvollziehbaren motivationalen Gründen oft im Vordergrund, und nicht selten kommt es vor, insbesondere in mündlichen Kommunikationssituationen, dass schülerseitiges Interesse und eine rege Beteiligung am Gespräch über den Lernstoff an sich schon als gelungener Unterricht gedeutet werden und sprachliche Realisierungsformen zugunsten der aktiven Kommunikation eher im Hintergrund stehen. In diesen Momenten des Deutschunterrichts, in denen Sprache nicht systematisch als Lerngegenstand geschult wird, sondern zur Diskussion über bestimmte Inhalte ohne weitere Instruktion als Kommunikationsinstrument eingesetzt wird, kann es zu großen Kompetenzdivergenzen zwischen Lernenden mit unterschiedlich ausgeprägtem Bildungskapital im Sinne von Feilke (2013) kommen. Bildungssprachliche Kompetenzen, die in solchen Unterrichtssituationen vorausgesetzt werden, entwickeln sich sozial differenziert im Zuge des natürlichen Spracherwerbs hauptsächlich im familiären Kontext und werden nicht primär schulisch erworben. Als notwendige Ressource für die erfolgreiche Unterrichtskommunikation steht dieses bildungssprachliche Register als sogenanntes „kulturelles Erbe“ jedoch nicht allen Schüler/innen gleichermaßen zur Verfügung und muss daher auch verstärkt schulisch unterstützt erworben werden (vgl. Feilke, 2013, S. 119).

In diesem Zusammenhang hat die hier vorgestellte Unterrichtseinheit zum Ziel, auch in stark themenorientierten Lernsituationen im Deutschunterricht wie in Projektphasen, in denen der Inhaltsaspekt vor dem Formaspekt überwiegt, explizit und systematisch bildungssprachliche Fähigkeiten zu schulen. Dazu sollen im zweiten Kapitel zunächst die kommunikativen Handlungen beleuchtet werden, die für projektbasierte Unterrichtseinheiten kennzeichnend sind und

¹ Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I, Gymnasium, Deutsch ist auf der Homepage des hessischen Kultusministeriums zugänglich. Verfügbar unter URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf [08.12.2018].

besondere bildungssprachliche Stolpersteine für die Schüler/innen beinhalten. Anschließend wird im dritten Kapitel exemplarisch die Moderation als eine häufig in Projektarbeiten vorkommende Textsorte in ihren sprachlichen Formen und Funktionen beschrieben, wobei spezifisch bildungssprachliche Strukturen herausgearbeitet werden, die von den beteiligten Schüler/innen in authentischen Moderationshandlungen im Rahmen der Projektarbeit angewandt werden. Das vierte Kapitel beschreibt und evaluiert den methodisch-didaktischen Versuch, diese textsortenspezifischen Strukturen als Vorbereitung einer konkreten Moderationshandlung der im Deutschunterricht durchgeführten Projektarbeit explizit einzuführen und sie den „Moderator/innen“ als bildungssprachliche Unterstützung und Hilfestellung zur Hand zu geben. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde und ein Ausblick auf mögliche didaktische Aufbereitungen weiterer Sprachhandlungen im projektbasierten Deutschunterricht im Sinne eines bewussten Umgangs mit bildungssprachlichen Herausforderungen schließen den Beitrag ab.

2 Bildungssprachliche kommunikative Handlungen in der Projektarbeit

Die Beliebtheit projektbasierten Lernens an Schulen ist zu einem großen Teil motivationalen Aspekten geschuldet. Legutke (2003, S. 260) beschreibt Projektarbeit als „eine Lernform, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt“ und die daher eine direkte Beteiligung der Lernenden an der Themenwahl zulässt, sodass unmittelbare Anknüpfungspunkte an die persönlichen Neigungen der Teilnehmenden und eine interessierte Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Inhalten entstehen können.

Aus sprachlicher Sicht ist als besonders relevanter Aspekt hervorzuheben, dass Projektarbeit durch die Überwindung der Grenzen des Klassenraums den Schüler/innen die Möglichkeit bietet, die Lerninhalte in reale Kommunikationskontexte einzubetten und ihr fachliches und sprachliches Wissen in authentischen Kontaktsituationen anzuwenden bzw. zu erweitern. Die Interaktion mit gesellschaftlichen Akteuren außerhalb der Schule erweitert das gewohnte kommunikative Spektrum um neue Sprachhandlungen und schärft den Blick für sprachliche Strukturen und Muster in diesen spezifischen soziokulturellen Kontexten. Dabei werden die sprachlichen Mittel und das Register vom konkreten kommunikativen Anlass bestimmt und variieren in Abhängigkeit von den Gesprächspartnern, der Kommunikationsform oder der Textsorte. Wenn

auch vielfältige Interaktionssituationen in Projektarbeiten denkbar sind, haben erfahrungsgemäß viele Unterrichtsprojekte gemeinsam, dass Schüler/innen die zu erwerbenden Wissens- und Kenntnisbestände über sie interessierende Fragestellungen von Experten aus dem betreffenden Fachgebiet direkt beziehen, indem sie diese schriftlich oder mündlich befragen, beobachten oder anderweitig Daten aus dem Feld erheben. Um solche Interaktionen sprachlich angemessen zu gestalten, müssen die Schüler/innen zum einen über textsortenspezifische und kommunikationstechnische Kenntnisse verfügen, beispielsweise für mündliche Befragungen die sprachlichen Merkmale spezieller Interviewformen (narrativ, episodisch, problemzentriert, fokussiert) und Fragetechniken (offene, halboffene, geschlossene Frage, Alternativ- oder Ja/Nein-Frage etc.) kennen sowie die Möglichkeit, durch Filter- oder Gabelfragen bestimmte Thematiken zu übergehen oder zu konkretisieren (vgl. Lamnek, 2010). Zum anderen sind die Interaktionen mit gesellschaftlichen Akteuren außerhalb des Klassenraums zumeist in Kommunikationskontexte der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 2008) eingebettet, die bedingt durch Parameter wie soziale Distanz, geringen Bekanntheitsgrad, ausgeprägte Hierarchie- oder Autoritätsverhältnisse den Einsatz eines bildungssprachlichen Registers (CALP) voraussetzen, für das basale Alltagssprachkenntnisse (BICS)² und Umgangsformen nicht ausreichen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, verfügen sozialisationsbedingt nicht alle Schüler/innen über denselben Zugang zu Bildungssprache und daher über unterschiedlich ausgeprägte Inventare bildungssprachlicher Mittel bzw. mehr oder weniger Sicherheit im Umgang damit. Daher sollte es Aufgabe der Schule sein, zum einen das Sprachbewusstsein für situationsangemessenen literalen Sprachgebrauch zu schärfen, zum anderen divergierende sprachliche Voraussetzungen durch explizite Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten auszugleichen. Davon profitieren nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund und allgemein geringeren Kenntnissen im Deutschen als Zweitsprache, sondern auch muttersprachliche Schüler/innen aus weniger bildungsorientierten Familien ohne reichhaltige literale Erfahrungen bzw. aus „schriftfernen Elternhäusern“, wie Michalak (2015, S. 11) es nennt.

Vor welche kommunikativen Herausforderungen werden die Schüler/innen in projektbasierten Lernphasen nun aber konkret gestellt? Neben den

² In diesem Beitrag werden Bildungs- und Alltagssprache synonym zu den von Cummins (1991) eingeführten Begriffen *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) und *Basic Interpersonal Communicative Language Skills* (BICS) verwendet.

Kommunikationsformen, die mit dem Wissenstransfer in Interaktionen konzeptioneller Schriftlichkeit an der Schnittstelle Schule-Gesellschaft zu tun haben, wie beispielsweise die erwähnten schriftlichen oder mündlichen Befragungen, spielt auch die sprachliche Gestaltung der Kooperation innerhalb der Projektgruppe eine zentrale Rolle. Es wird immer wieder betont, wie intensiv Projektarbeit nicht nur als produkt-, sondern auch als prozessorientierte Arbeitsform (vgl. Pennauer, 2010, S. 264) soziale, organisatorische und strategische Kompetenzen schult. So müssen in der Initiierungs- und Planungsphase kooperativ Vorgehensweisen und Arbeitstechniken vereinbart und Rollenverteilungen ausgehandelt werden. In der Durchführungsphase müssen mitunter Probleme thematisiert und gelöst, der Arbeitsprozess gesteuert und kritisch reflektiert werden. In der Präsentations- und Auswertungsphase müssen Ergebnisse zusammengefasst und vorgestellt und der Projektverlauf evaluiert werden (vgl. Emer und Lenzen, 2005, S. 129). Damit hängen konkrete sprachliche Handlungen zusammen, deren explizite Vermittlung vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Unsicherheiten eine sinnvolle kommunikative Stütze für die Projektarbeit darstellen würde. Eine systematische Beschreibung der konkreten sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Projektphasen als Grundlage für weitere Didaktisierungen steht jedoch meines Wissens noch aus. In diesem Sinne soll im folgenden Kapitel nur eine spezielle Kommunikationsform, die der Moderation, die in der Projektarbeit sowohl in Gruppenarbeitsprozessen als auch in Befragungen oder Gesprächen mit außerschulischen Experten häufig Anwendung findet, näher beleuchtet und auf ihre sprachlichen Schwierigkeiten hin analysiert werden.

3 Textsortenspezifische Merkmale von Moderationen

Dieses Kapitel klärt den Begriff der Kommunikationsform Moderation und verdeutlicht deren Bedeutung im Zusammenhang mit schülerrelevanten Gesprächskontexten und Handlungsbereichen, insbesondere in projektorientierten Arbeitsphasen. Mit dem Ziel der theoretischen Grundlegung didaktischer Maßnahmen fasst es auf der funktionalen Ebene die Hauptaufgaben von Moderator/innen sowie die damit verbundenen notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zusammen und beschreibt weiterhin auf der sprachlich-stilistischen und strukturell-formalen Ebene die spezifischen Gestaltungsmerkmale von Moderationen.

3.1 Moderationsbegriff

In einer weit gefassten Definition bezieht sich Moderation auf „eine ergebnisorientierte Runde aus mehreren Teilnehmern“ (Gehring, 2003, S. 326). Dabei kann es sich im Sinne der Wortbedeutung von „moderat“ als „gemäßigt“ oder „maßvoll“ (vgl. Duden online, 2018) um sprachliche Handlungen eines neutralen Vermittlers mit dem Ziel der Einigung zweier Parteien, beispielsweise in Rechtsfragen, handeln.

In der Mediensprache verweist der Begriff auf die Moderation einer Sendung, wobei neben der phatischen Funktion (der Herstellung, Aufrechterhaltung und Pflege des Kontakts zwischen den Gesprächspartnern und den Hörern im Radio oder Zuschauern im Fernsehen) auf der strukturellen Ebene die inhaltliche Verknüpfung der verschiedenen Elemente des Programms gemeint ist (Burger & Luginbühl, 2014, S. 331).

In der Psychologie und der Pädagogik wird Moderation laut Stangl (2018) als eine Methode beschrieben, die in Sitzungen, Besprechungen, Projektgruppen oder Trainings zur „Führung und Steuerung der Diskussion bzw. Interaktion“ angewendet wird, ohne dass der Moderator selbst aktiv auf die Inhalte Einfluss nimmt. Ähnlich wird sie in den Wirtschaftswissenschaften als ein Instrument beschrieben, „welches die Kommunikation in Teams in der Art und Weise unterstützt und ordnet, dass die Ressourcen der Teilnehmer/innen bestmöglich zum Einsatz kommen“ (Bartscher & Nissen, 2018).

Auf der Grundlage der vorangegangenen Definitionen wird Moderation in diesem Artikel als Kommunikationsform verstanden, in der durch einen oder mehrere Moderator/innen Gespräche und andere Interaktionssituationen so angeleitet, begleitet und gesteuert werden, dass die Beiträge der Teilnehmenden gleichberechtigt und zielführend zum Einsatz kommen, während der soziale Kontakt der Gesprächspartner bestmöglich gepflegt wird.

3.2 Moderationen in schulischen Handlungsbereichen

Schülerinnen und Schüler konsumieren Moderationen nicht nur in den Medien als passive Zuschauer oder Zuhörer, beispielsweise in Unterhaltungssendungen, politischen oder sozialen Talkshows, Interviews in Nachrichtensendungen o. Ä. Sie erleben moderierte Gespräche auch als direkt Beteiligte in ihrem Schul-

alltag, in dem sie selbst konstant moderiert werden und mitunter auch als Moderator/innen fungieren können.

Ein zentraler Handlungsbereich, in dem kontinuierlich moderierte Kommunikationsprozesse gestaltet werden, ist der schulische Präsenzunterricht selbst. In kommunikativ ausgerichteter Lehre, die wenig frontal instruiert, sondern Interaktionssituationen mit kooperativen Gesprächen, Meinungsaustausch und Diskussionen initiiert, sind Moderationshandlungen sozusagen eine alltägliche Begleiterscheinung des Unterrichts (vgl. Arendt, 2010, S. 12), denn für eine mitteilungsbezogene Sprachverwendung muss natürlich stets ein passender organisatorischer Rahmen geschaffen werden. Besonders häufig, so Gehring (2003, S. 327), sind Moderationen in den klassischen Vorphasen des Unterrichts, in denen Vorwissen aktiviert wird, Vermutungen geäußert, spontane Meinungen artikuliert, Erwartungen aufgebaut werden. Leisen (2015, S. 51) betont unter Bezugnahme auf die moderierende Einbindung neuer Lernmaterialien in den Lernprozess zudem, wie wichtig die Qualität der Moderation – hier also als metadidaktische Erklärung – für den Lernprozess ist.

Hinsichtlich der Projektarbeit muss beispielsweise die Themenfindung in der Klassengemeinschaft in der Initiationsphase moderiert werden – dies meist seitens der Lehrperson – sowie die Darbietung von Ergebnissen und deren Evaluierung. In Gruppenarbeitsprozessen sind es häufig die Lernenden selbst, die moderierend die Gespräche steuern und darauf zu achten haben, dass diese gleichberechtigt, harmonisch und ergebnisorientiert durchgeführt werden. Dies kann, ausgehend von den alltäglichen Kommunikationsfähigkeiten der Beteiligten, ohne personenbezogene, konkrete Moderationsaufträge spontan und intuitiv geschehen oder systematisch vorbereitet werden, indem den Schüler/innen konkrete Rollen, wie z.B. Teamsprecher/in, Zeitwächter/in, Schriftführer/in oder ggf. auch Moderator/in, vergeben werden, wie es beispielsweise im kooperativen Lernen üblich ist (vgl. z.B. Brüning & Saum, 2008).

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass bewusst und erfolgreich durchgeführte Moderationshandlungen nicht nur für die Qualität der Gruppenarbeitsphase selbst ausschlaggebend sind, sondern darüber hinaus zu einem gesteigerten Sprachbewusstsein beitragen können, das den Schüler/innen ermöglicht, reflektiert mit Moderationshandlungen umzugehen, mit denen sie in anderen schulischen und außerschulischen Kontexten konfrontiert werden. Als Grundlage für didaktische Aufbereitungen von Moderationen sollen nun zunächst deren Hauptfunktionen (in schulnahen Kontexten) sowie Qualitätsmerkmale kurz beschrieben werden.

3.3 Moderationsaufgaben und -kompetenzen

Wie bereits eingangs skizziert, besteht die übergeordnete Funktion von Moderationen in der Anleitung, Begleitung und Steuerung von Gesprächen und anderen Interaktionssituationen, mit dem Ziel, die Beiträge der unterschiedlichen Teilnehmenden gleichberechtigt und zielführend zu koordinieren und dabei den sozialen Kontakt der Gesprächspartner bestmöglich zu pflegen.

Damit gehen in den verschiedenen Gesprächsphasen spezielle Aufgaben einher, für deren Bewältigung wiederum konkrete Kompetenzen erforderlich sind.

3.3.1 Aufbau und Wahrung eines positiven Gesprächsklimas

Um alle Gesprächsteilnehmer gleichermaßen für das Thema zu gewinnen, Interesse zu wecken und die Bereitschaft aufzubauen, sich aktiv und konstruktiv am Gespräch zu beteiligen, gehört zu einer gelungenen Moderation in der Initiationsphase zunächst ein Einstieg, in dem die Relevanz des Themas, auch für die Erfahrungswelt der Teilnehmenden, und die Bedeutung des zu erzielenden Erkenntnisgewinns aufgezeigt werden. Zur Herstellung von Transparenz sollte zudem ein Austausch über die konkrete Zielsetzung in den verschiedenen Gesprächsphasen stattfinden und die zu erwartende Ablaufstruktur skizziert werden.

Wichtig ist dabei, die Gesprächsführung von Anfang an zwanglos und demokratisch zu gestalten und alle Teilnehmenden gleichberechtigt einzubeziehen, um auch zwischenmenschlich günstige Bedingungen für das gemeinsame Gespräch zu schaffen. Die sprachliche Interaktion sollte höflich gestaltet und einschüchternde oder demotivierende Kommentare vermieden werden, d.h. zum Aufbau und zur Beibehaltung der Gesprächsbereitschaft und eines generell positiven Klimas sollte ein bewusster Einsatz von würdigenden Sprechhandlungen, wie der Ausdruck von Anerkennung, Lob oder Dank für Gesprächsbeiträge, gezielt gefördert werden, während gesichtsbedrohende Einwände, Zurechtweisungen oder Kritik entsprechend abgetönt realisiert werden sollten.

3.3.2 Aktivierung der Gesprächsteilnehmenden

Gleichermaßen sind Moderator/innen dafür mitverantwortlich, ein konstantes und unter den Interaktanten gleichmäßig verteiltes Aktivierungsniveau herzustellen. Dazu müssen Gesprächsimpulse so gesetzt werden, dass sie verbreitet interessierte Reaktionen hervorrufen, die idealerweise durch gleich lange oder kurze Gesprächsbeiträge versprachlicht werden können, sodass ein Gesprächsrahmen entsteht, der allen Beteiligten ähnlich viel Raum lässt. Wenn die Runde durch unterschiedlich dominante Sprecher/innen zusammengestellt sein sollte, könnte eine organisatorische Unterstützung des Ausdruckswillens eher durchsetzungsschwacher Teilnehmender durch weitere lenkende Kommentare oder Fragen vonnöten sein (vgl. Gehring, 2003, S. 326).

3.3.3 Organisation des Gesprächs

Die zentrale Aufgabe der Moderator/innen besteht darin, durch moderierende Äußerungen das sprachliche Geschehen so zu organisieren, dass der Kommunikationsverlauf so effizient und zielführend wie möglich gestaltet wird (vgl. Gehring, 2003, S. 326). Zu den wichtigsten verbalen Steuerungstechniken, die speziell bezüglich der Beziehungsarbeit eines ausgeprägten Geschicks bedürfen, gehört die freundliche aber bestimmte Verteilung des Rederechts. Wenn Gesprächsbeiträge durch ihre Länge oder inhaltliche Abschweifungen den geplanten Ablauf stören, muss der/die Moderator/in mitunter regulative Maßnahmen ergreifen, die von kleineren steuernden Interventionen, beispielsweise durch themenorientierte Rückfragen, bis hin zur Unterbrechung und dem Entzug des Rederechts reichen können.

Um alle beteiligten Interaktanten – und ggf. das zuhörende Publikum – inhaltlich optimal durch das Gespräch zu führen und die dazu notwendige Kohärenz zu stiften, müssen die einzelnen Beiträge logisch miteinander verknüpft werden und die inhaltliche Strukturierung und, sofern sie nicht von den Teilnehmenden selbst geliefert wird, durch die Moderation sprachlich nachvollziehbar gemacht werden. Eine besondere Herausforderung stellt diesbezüglich das Eingehen bzw. der Rückgriff auf die in den Beiträgen aufgeworfenen Aspekte und Ideen dar, ihre gedankliche Verarbeitung und Hinführung zur inhaltlichen Weiterentwicklung im folgenden Gespräch. Leisen (2015, S. 51) spricht in diesem Zusammenhang von der grundlegenden „diskursiven Kompetenz“ der Moderator/innen.

3.3.4 Verständnissicherung und Ergebnisfixierung

Im Kontext der inhaltlichen Gesprächssteuerung und in Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Wissenszuwachses sind mitunter auch sprachliche Zwischenhandlungen nötig, die das Verständnis auf Seiten der Gesprächsteilnehmenden sichern. Dazu müssen die Moderator/innen über eine gewisse diagnostische Kompetenz (vgl. Leisen, 2015, S. 51) verfügen, die es ihnen ermöglicht, den Kenntnisstand der Gruppe einzuschätzen und daran anknüpfend den Lernprozess durch eine angemessene Moderation zielgruppengerecht zu fördern. In diesem Sinne gehört es im laufenden Moderationsprozess zur kontinuierlichen Verständnissicherung und gegen Ende desselben zur Ergebnisfixierung, besonders relevante Inhalte durch Wiederholungen oder Umschreibungen hervorzuheben bzw. in den verschiedenen Gesprächsphasen wichtige (Zwischen)ergebnisse zusammenzufassen. Dabei spielt die Fähigkeit, längere Beiträge auf ihre Essenz zu reduzieren und inhaltlich so zu komprimieren, dass sie sprachlich nach wie vor gut zu verstehen und zu verarbeiten sind, eine besondere Rolle. Gerade jüngere Schüler/innen stellt diese inhaltliche und sprachliche Verdichtung längerer Gesprächsbeiträge vor große kognitive Herausforderungen. Hier stellt sich gemäß der kognitiven Funktion von Sprache (vgl. z.B. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 42) auch die Frage, inwiefern eine systematische Schulung entsprechender sprachlicher Strukturen mit dazu beitragen kann, derartige Denkprozesse auszulösen und altersgemäße kognitive Entwicklungen zu fördern (vgl. dazu auch Kap. 3.4.1.).

3.3.5 Beibehaltung der Neutralität

Eine wichtige Voraussetzung, die gute Moderator/innen quer durch alle Teilaufgaben erfüllen müssen, ist die, ihrem Namen gerecht zu werden und sich moderat zu verhalten. Von ihnen wird erwartet, stets eine neutrale Haltung zu wahren und sich nicht persönlich durch tendenziöse Äußerungen oder emotional gefärbte Ausrufe an der inhaltlichen Themenentfaltung zu beteiligen. Mit dem übergeordneten Ziel, den Kommunikationsprozess zielführend und harmonisch zu gestalten (vgl. Kap. 3.3.1. und Kap. 3.3.3.), können und sollen Moderator/innen auch mäßigend auf die Beteiligten einwirken, um Konflikte abzufedern und zu vermeiden, dass sich Teilnehmende in Diskussionen verstricken. Eine besondere Bedeutung kommt im Kontext der Neutralitätswahrung dem reflektierten Einsatz von Fragetechniken zu, der durchaus mit

dem dazu notwendigen Wissen einhergehen muss, z.B. darüber, dass ja/nein-Fragen im Gegensatz zu w-Fragen lediglich eine Aussage bestätigen oder verneinen können und durch die Vorgabe nur zweier möglicher Antworten einen umfassenderen Willen zum Meinungs Ausdruck manipulativ beschneiden können (vgl. Lamnek, 2010, S. 305).

3.4 Moderationssprache

3.4.1 Wechselwirkung von kognitiver und sprachlicher Entwicklung

Das breite Spektrum an charakteristischen Moderationsaufgaben verlangt den moderierenden Schüler/innen vielschichtige kommunikative Kompetenzen ab, insbesondere auf der interaktionalen Ebene, die in letzter Zeit auch verstärkt im fremdsprachendidaktischen Fokus steht³. Bedingt durch die face-to-face Kommunikationssituation und den Moderationsauftrag, animierend-aktivierend und gleichzeitig neutral-mäßigend auf die Interaktanten einzuwirken, bedarf es zum einen einer ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenz, die es den Moderator/innen ermöglicht, Gefühle der Gesprächspartner wahrzunehmen und ggf. durch Verstärkung oder Abschwächung positiv zu beeinflussen. Zum anderen werden den moderierenden Lernenden umfangreiche kognitive Fähigkeiten⁴ abverlangt, insbesondere bezüglich der spontanen und trotzdem sehr komplexen Informationsverarbeitungsprozesse in Form von verständnis-sichernden Reformulierungen und ergebnisorientierten Zusammenfassungen der verschiedenen Gesprächsbeiträge. Im Rahmen dieses Kapitels kann es jedoch nicht darum gehen, die vielschichtigen emotionalen, sozialen und kognitiven Voraussetzungen für sprachliche Moderationshandlungen näher zu analysieren, sondern zu untersuchen, wie diese in einem konkreten schulischen Kontext adäquat versprachlicht werden können und welche spezifischen Redemittel den Moderator/innen dazu auf der operationalen Ebene produktiv zur Verfügung stehen müssen.

³ Der Begriff der Interaktionskompetenz hat sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs der letzten Jahre als Teil der kommunikativen Kompetenz etabliert und bezieht sich auf die speziellen Fähigkeiten, Regeln und Konventionen einer bestimmten interaktiven Praxis zu kennen und einzusetzen (vgl. z.B. García García, 2016, S. 5).

Da es sich, zumindest zu einem Großteil, um sprachliche Strukturen des CALP-Registers handelt, die nicht zum frequenten Alltagssprachegebrauch der Lernenden gehören, ist zu vermuten, dass diese vor allem von sprachschwächeren Schüler/innen aus bildungsfernen sozialen Kontexten nicht problemlos abgerufen werden können bzw. ihnen noch gar nicht als abrufbares Wissen zur Verfügung stehen.

Wie bereits weiter oben angesprochen, wäre in diesem Zusammenhang zum einen die Diagnose, ob eventuelle Probleme bei der Bewältigung der Moderationsaufgaben auf den kognitiven oder auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Jugendlichen zurückzuführen sind, von Interesse. Stellt die zusammenfassende Reformulierung eines längeren Beitrags für normal entwickelte Schüler/innen dieser Altersgruppe bereits eine schwierige kognitive Herausforderung dar? Oder ist sie kognitiv leicht zu bewältigen und es fehlen nur die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verbalisierung des Denkens? Ebenso aufschlussreich wären in direktem Zusammenhang damit fundierte und gesicherte Evidenzen über die wechselseitige Beeinflussung von Sprache und kognitiven Leistungen und hier konkret die Frage, ob eine systematische Schulung sprachlicher Mittel, z.B. um längere Gesprächsbeiträge in komprimierter Form zusammenzufassen, die dafür erforderlichen Denkprozesse möglicherweise initiiert und so zur kognitiven Entwicklung in diesem Kompetenzbereich beiträgt. Da die komplexe Frage nach dem Zusammenwirken zwischen Denk- und Sprachentwicklung in der Psycholinguistik nach wie vor kontrovers diskutiert wird und keine empirischen Erkenntnisse für durchgängige und direkte Korrelationen zwischen sprachlicher und kognitiver Progression bestehen (Voigt, 2013, S. 76), kann an dieser Stelle nur angenommen werden, dass durch eine Bereitstellung der sprachlichen Strukturen für bestimmte Moderationshandlungen bei den Schüler/innen auch entsprechende kognitive Prozesse gebahnt und befördert werden. In diesem Sinne gehen auch Meyer und Tiedemann (2017, S. 43) unter Rückgriff auf Vygotsky (1964) von einer kognitiven Funktion von Sprache aus und konstatieren, dass sprachliche Äußerungen nicht nur als Repräsentationssystem vorhandenes Wissen darstellen und fertige Konzepte versprachlichen, sondern sich im Prozess der Sprachproduktion Gedanken vielmehr erst strukturieren und auf diese Weise vollziehen können.

3.4.2 Sprachliche Handlungen in Moderationen

Unabhängig davon, wie stark die Kenntnisse und produktive Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen dazu beitragen, die kognitiven Leistungen in diesem Handlungsrahmen zu potenzieren, sollen nun einige Redemittel vorgestellt werden, die den Lernenden im Sinne des Scaffolding-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002, Kniffka, 2012) für die komplexen Moderationsaufgaben als sprachliches Gerüst zur Verfügung stehen und diese sprachlich entlasten können.

Die Variationsspanne der konkreten sprachlichen Ausformulierung von Moderationshandlungen ist entsprechend der horizontalen und vertikalen Schichtung von Fachsprachen (vgl. Hoffmann, 1987) äußerst groß. Auf der horizontalen Ebene können in Abhängigkeit der jeweiligen Fachdisziplin unterschiedliche textsortenspezifische Kennzeichen für die sprachliche Ausgestaltung bestimmend sein. So zeichnen sich Moderationstexte im Radio, beispielsweise im Vergleich zu Moderationen politischer Talk-Shows im Fernsehen, stark durch umgangssprachliche, unterhaltende, Hörernähe und Hörerbindung herstellende Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aus (vgl. Hess-Lüttich, 2005, S. 196). Auf vertikaler Ebene kann der Komplexitäts- und Abstraktionsgrad der sprachlichen Realisierung bedingt durch die konkrete Kommunikationssituation, das Milieu und das Interesse sowie den Kenntnisstand der Teilnehmenden variieren (vgl. Hoffmann, 1987, S. 65). So moderieren z.B. Lehrpersonen ihren Unterricht in der Grundschule altersgemäß anders als auf dem Gymnasium.

Nichtsdestotrotz werden in der folgenden Tabelle 1 exemplarisch einige sprachliche Handlungen, die für die Durchführung der oben beschriebenen Moderationsaufgaben charakteristisch sind, und mögliche Redemittel zu ihrer sprachlichen Realisierung aufgeführt.

Auswahl möglicher Aufgaben	Auswahl möglicher sprachlicher Handlungen	Auswahl möglicher Redemittel für den in Kapitel 4 beschriebenen Unterrichtskontext
Positives Gesprächsklima aufbauen und wahren	Danken Anerkennen Abschwächen Beschwichtigen	Danke für den interessanten Beitrag. Das müssen wir vielleicht nicht so ausgiebig diskutieren. Vielleicht kann ich Sie da beruhigen.
Gesprächsteilnehmer/innen involvieren, aktivieren	Interesse betonen/ unterstellen Animieren Loben Fragen stellen	Haben Sie damit auch schon Erfahrungen gemacht? Sie haben dazu sicher auch viel zu erzählen. Jetzt wäre interessant zu wissen, was Frau/Herr x dazu meint
Gespräch organisieren und steuern	Unterbrechen Ermahnen Überleiten Ankündigen	Entschuldigung, dass ich an dieser Stelle unterbrechen muss. Bitte nicht alle zusammen! Wir müssen uns jetzt einer anderen wichtigen Frage zuwenden.
Gespräch inhaltlich vorantreiben	Auf Beiträge eingehen und diese ergänzen	Aus diesem Beitrag ergibt sich die Frage, ob ... Damit hängt noch ein Punkt zusammen: ...
Verständnis sichern und Ergebnisse fixieren	Rückfragen stellen Reformulieren Zusammenfassen Hervorheben	Wenn ich Ihren Beitrag richtig verstanden habe, ist ... Daraus resultiert, dass ... Als Ergebnis können wir hier festhalten, dass ...

Tab. 1: Auswahl möglicher sprachlicher Moderationshandlungen und -redemittel

Diese Beispiele beziehen sich auf die im nächsten Kapitel beschriebene Unterrichtssequenz innerhalb der Projektarbeit zum Thema Blindheit im Deutschunterricht einer siebten Gymnasialklasse. Entsprechend der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Schüler/innen wurde insbesondere versucht, für sie ungewohnte und noch nicht aktiv beherrschte bildungssprachliche Redemittel zur Verfügung zu stellen. Bei der Auswahl spielten neben komplexen grammatischen und lexikalischen Strukturen vor allem pragmatische Konventionen eine Rolle, sodass auch Ausdrücke höflicher Beziehungsarbeit in gesichtsbedrohenden Sprechakten berücksichtigt wurden, wie beispielsweise Unterbrechungen zur Regulierung eines zu umfangreichen Beitrags („Entschuldigung, dass ich an dieser Stelle unterbrechen muss“), die von den Interaktanten als Einschränkung ihrer Selbstbestimmung empfunden werden könnten und daher entsprechend abgemildert werden müssen.

Die konkrete Verbalisierung bestimmter Moderationshandlungen variiert jedoch in Abhängigkeit des spezifischen Moderationsanlasses und muss ja nach Unterrichtskontext und Lernziel sprachlich angemessen modelliert werden.

4 Vermittlung sprachlicher Moderationshandlungen im Deutschunterricht

4.1 Kontextualisierung und Zielgruppe

Die Unterrichtssequenz, in der die hier zentral thematisierten Moderationskompetenzen explizit gefördert werden sollten, fand im Frühjahr 2017 im Rahmen einer vierwöchigen Projektarbeit zum Thema Blindheit im Fach Deutsch einer siebten Klasse eines hessischen Gymnasiums statt.

Wie in den meisten Schulklassen war eine deutliche Heterogenität bezüglich der bildungssprachlichen Vorkenntnisse zu verzeichnen. Die Adressatengruppe bestand zu etwa zwei Dritteln aus muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, die aus einem ländlichen Einzugsgebiet mit heterogenem elterlichen Bildungsstand stammten. Sechs der Schüler/innen waren in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder von Migranten, die in ihren Elternhäusern in ihren Herkunftssprachen und -kulturen sozialisiert wurden (Russisch, Ukrainisch, Türkisch, Italienisch) und vor dem Eintritt in die Schule nur basale Fähigkeiten im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache entwickelt hatten. Zum Zeitpunkt der Projektarbeit gab es keine ausländischen Seiteneinsteiger mit markanten sprachlichen Problemen. Alle Schüler/innen der Klasse konnten sich nach Einschätzung der Deutschlehrerin im BICS-Register problemlos ausdrücken; sprachliche Defizite waren nur im Bereich CALP zu verzeichnen, sowohl bei den sechs Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auch bei fünf weiteren mit Deutsch als einziger Muttersprache, deren soziale Herkunft als bildungsfern eingestuft werden kann (vgl. Michalak, 2015, S. 22). Darauf basierend wurde bei der Planung der Projektarbeit angenommen, dass mindestens elf von den insgesamt 28 Schüler/innen besonders von der sprachlichen Unterstützung der durchzuführenden Moderationshandlungen profitieren könnten.

4.2 Lernziele der Unterrichtssequenz

Das zentrale Thema der Unterrichtssequenz, Blindheit, wurde unter verschiedenen Optionen für die Projektarbeit von den Schüler/innen ausgewählt, weil der damit zusammenhängende Besuch des Frankfurter DialogMuseums als außerschulischer Lernort, das Sehen des Films „Erbsen auf halb 6“ (Regie Lars Bügel, 2004), die Lektüre des Buchs „Behalt das Leben lieb“ (Jaap ter Haar, 1980) sowie das Gespräch mit einem jungen blinden DaF-Lehrer als abwechslungsreiche und multiperspektivische Programmpunkte zum Thema, die Schüler/innen sehr motivierten.

Der Ablauf der gesamten Projektarbeit kann hier nicht exhaustiv behandelt werden. Im Folgenden werden daher lediglich die inhaltlichen und sprachlichen Lernziele beschrieben, die in den Unterrichtsstunden, in denen das moderierte Interview vorbereitet und durchgeführt wurde, erreicht werden sollten.

Vor dem Gespräch mit dem blinden Lehrer hatte sich die Klasse bereits mit unterschiedlichen Aspekten des Themas Blindheit auseinandergesetzt, z.B. mit medizinischen Fragestellungen (Wie kann es zu Blindheit kommen?), mit gesellschafts- und bildungspolitischen (Welche Bildungsinstitutionen, welche Ansprechpartner, Netzwerke und Unterstützungsangebote gibt es?) und mit demografischen (Wie sind blinde Menschen in Deutschland strukturell, sozial und lokal verteilt?).

Der sich anschließende Block „Ein Leben mit Blindheit“ umfasste insgesamt drei Doppelstunden, in denen die Lernenden in der Vorbereitung auf das Gespräch zunächst die konkreten Themengebiete definieren sollten, über die sie nähere Kenntnisse erlangen wollten. Danach sollten gemäß inhaltlicher Schwerpunkte Gruppen gebildet und kooperativ Interviewfragen für das Gespräch erstellt und erprobt werden, ebenso wie die Aufgaben eines Moderators herausgearbeitet und vor dem authentischen Gespräch probeweise simuliert werden sollten. Die Hauptstunde in diesem Unterrichtsblock bildete die Interaktion mit dem Blinden selbst, in der die Klasse in einem selbst moderierten Interview die sie interessierenden inhaltlichen Aspekte persönlich erschließen und dabei die gelernten sprachlichen Handlungen umsetzen konnten.

Die sprachlichen Lernziele, die im Themenfeld „Leben mit Blindheit“ im Mittelpunkt standen, sind den drei allgemeinen Arbeitsbereichen des hessischen Lehrplans G9 für die Jahrgangsstufe 7 gleichermaßen zuzuordnen (i.e. Mündliche und schriftliche Kommunikation, Lesen/Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache), wobei die mündlichen Kommunikationsformen des

Interviews und der Moderation sowie die bewusste Auseinandersetzung mit deren textsortenspezifischen Merkmalen, auch in der praktischen Anwendung, zentral behandelt wurden, wie aus der Lernzielbeschreibung in Tabelle 2 und der Unterrichtsplanung in Tabellen 3 und 4 hervorgeht.

Da nach der Zielgruppenanalyse und der Einschätzung der Klassenlehrerin nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die bildungssprachlichen Kenntnisse aller Schüler/innen für eine souveräne Interviewführung und Moderationsleistung ausreichen würden, wurden neben den inhaltlichen Lernzielen auch die mit dem moderierten Interview verbundenen sprachlichen Lernziele explizit und kleinschrittig aufgeführt.

Unterrichtssequenz zum Themenbereich „Leben mit Blindheit“	
Inhaltliche Lernziele	Sprachliche Lernziele
<ul style="list-style-type: none"> - Vorwissen über das Alltagsleben mit Blindheit zusammentragen - Inhaltliche Interessensgebiete für das Gespräch erkennen und in Teilaspekte gliedern - Kenntnisse über die ausgewählten Themenbereiche (z.B. Freizeit, Hobbys, familiäre und soziale Kontakte, Ausbildung und Beruf, Kommunikation, Reisen, Alltag) im Gespräch erschließen und erweitern - Aufgaben von Interviewer/innen und Moderator/innen herausarbeiten und voneinander abgrenzen - Unterschiedliche Moderationstechniken kennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Basale Fragetechniken (offene und geschlossene Fragen) und ihre kommunikativen Wirkungen kennen und anwenden können - Sinnvolle Interviewfragen formulieren und in einem Interview anwenden können - Textsortenspezifische Merkmale von Moderationen (in Abgrenzung zu Interviews) identifizieren - Mit bestimmten Moderationsaufgaben zusammenhängende sprachliche Handlungen erkennen, verstehen und anwenden, insbesondere in den Bereichen der Gesprächsorganisation, Kohärenzbildung und inhaltlichen Verzahnung von Redebeiträgen, Verständnissicherung, Ergebnisfixierung und Beziehungsarbeit

Tab. 2: Inhaltliche und sprachliche Lernziele zum Block „Leben mit Blindheit“

4.3 Unterrichtsplanung, -materialien, -verlauf und -auswertung

4.3.1 Unterrichtsplanung und -materialien

Zum Erreichen der oben beschriebenen Lernziele wurden Unterrichtsmaterialien konzipiert, die integriert die inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzen fördern sollten. Dabei basiert das sprachliche „Unterstützungsangebot“

auf der Scaffoldingtheorie, in der postuliert wird, dass „with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles“ (Gibbons, 2009, S. 15). In diesem Sinne sollen nach der Zusammenfassung der allgemeinen Unterrichtsplanung in den Tabellen 3 und 4 (s.u.) vorrangig die sprachlichen Gerüste beschrieben und ausgewertet werden, die den Schüler/innen dazu verhelfen sollten, in einer öffentlichen Gesprächssituation mit einem offiziellen Gast an der Schule sprachlich versiert und selbstsicher als Interviewer/innen und Moderator/innen aufzutreten.

UNTERRICHTSSEQUENZ ZUM THEMENBEREICH „LEBEN MIT BLINDHEIT“ INNERHALB DER UNTERRICHTSEINHEIT „BLINDHEIT“				
ERSTE DOPPELSTUNDE (90 Minuten)				
Unterrichtsphase	Sozialform/Methode	Inhalt	Materialien	Sonstiges/Zeit
Einstiegsphase I	Unterrichtsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für das Thema „Leben mit Blindheit“ anhand von Leitfragen (beispielhaft: <i>Wo seid ihr schon mal in Kontakt mit Blindheit/Blinden gekommen? Über welche Aspekte des Lebens mit Blindheit würdet ihr gern mehr wissen? In welchen Alltagsaktivitäten können blinde Menschen eingeschränkt sein?</i> etc.) - Festhalten der Ergebnisse an der Tafel in Form einer Mind-Map - Bilden von 5-7 Oberbegriffen für einzelne Interessensgebiete (z.B. Freizeit, Alltag, Schule/Beratung, Freunde und Familie, Blindenschrift, Kommunikation, Hilfestellungen etc.) - Festhalten dieser auf großen Karten - Verteilen der Karten an verschiedenen Stellen im Klassenraum 	Tafel	20 Minuten
Einstiegsphase II	Lebendige Statistik	<ul style="list-style-type: none"> - SuS sollen sich je nach Interesse den jeweiligen Oberbegriffen im Klassenraum zuordnen, um auf diese Weise die Gruppen für die Interviewarbeit zu bilden - SuS setzen sich in Gruppen zusammen 	Karten mit Oberbegriffen	5 Minuten
Erarbeitungsphase I	Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - SuS erarbeiten passende Interviewfragen zu ihrem Interessensgebiet - Mindestens fünf Fragen zum Thema - Für Schnelle: Intuitives Verfassen einer Anmoderation zu ihrem Themenbereich 	Arbeitsblatt 1 mit Arbeitsanweisung und Hilfestellungen	25 Minuten
Sicherungsphase I	Unterrichtsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleichen der Ergebnisse des ABs im Unterrichtsgespräch; ggf. (Peer-)Korrekturen und Ergänzungen der Fragen 	Ausgefülltes Arbeitsblatt 1	20 Minuten
Erarbeitungsphase II	Partnerarbeit/ Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesenbildung über Leben mit Blindheit durch Simulation der Interviewsituation in Rollenspielen in Partnerarbeit 	Korrigiertes Arbeitsblatt 1	10 Minuten
Sicherungsphase II	Unterrichtsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> - Besprechung der Simulation zur Qualitätssicherung und ggf. Verbesserung der Fragen - Einsammeln der letzten Version der Interviewfragen durch die Lehrkraft und Fixierung dieser in Form von Redemittelkarten für das Interview - Darstellung des Verlaufs der nächsten Stunde durch die Lehrkraft 	Korrigiertes Arbeitsblatt 1	10 Minuten

Tab. 3: Unterrichtsplanung erste Doppelstunde

UNTERRICHTSSEQUENZ ZUM THEMENBEREICH „LEBEN MIT BLINDHEIT“ INNERHALB DER UNTERRICHTSEINHEIT „BLINDHEIT“				
ZWEITE DOPPELSTUNDE (90 Minuten)				
Unterrichtsphase	Sozialform/Methode	Inhalt	Materialien	Sonstiges/Zeit
Einführungsphase	Unterrichtsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg in das Thema Moderation durch Besprechung der ggf. verfassten Anmoderationen von Arbeitsblatt 1 - Kurzes Brainstorming zu Moderationen (Definition, bekannte Moderationskontexte und -formate, Aufgaben etc.) - Festhalten der Ergebnisse in Form einer Mind-Map 	Arbeitsblatt 1 (Teil für Schnelle) Tafel	20 Minuten
Erarbeitungsphase I	Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - SuS erarbeiten die Unterschiede zwischen Interviews und Moderationen mithilfe des Arbeitsblatts 2 	Arbeitsblatt 2	20 Minuten
Sicherungsphase I	Unterrichtsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentation der Ergebnisse und ggf. Korrektur des Arbeitsblatts 2 	Ausgefülltes Arbeitsblatt 2	10 Minuten
Erarbeitungsphase II	Unterrichtsgespräch Partnerarbeit (2 SuS)	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in das Thema „sprachliche Herausforderungen“ eines Moderators - Die Hälfte der SuS ordnet den vorgegebenen sprachlichen Handlungen auf Arbeitsblatt 3 unter Teil A konkrete Redemittel zu und ergänzt diese durch eigene Ideen; die andere Hälfte erarbeitet Teil B 	Arbeitsblatt 3 (Gruppen A und B getrennt)	5 Minuten
Sicherungsphase II	Gruppenarbeit (2x2 SuS)	<ul style="list-style-type: none"> - Je 2 Partner von Teil A arbeiten mit 2 Partnern von Teil B zusammen und wenden die Strukturen von Arbeitsblatt 3 an, indem sie die sprachliche Handlungen zwischen Gesprächsteilnehmer/in und Moderator/in im Spielformat simulieren 	Arbeitsblatt 3 (Gruppen A und B zusammen)	15 Minuten
Sicherungsphase III	Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Aufteilung in die Interviewgruppen und Bestimmung der Moderatoren (eine/r pro Gruppe) für das Gespräch mit dem blinden Lehrer - Diskutieren und bestimmen einer sinnvollen Reihenfolge der Fragen - Über/Durchspielen der Moderation und der Interviewfragen in der Gruppe als Generalprobe 		20 Minuten

Tab. 4: Unterrichtsplanung zweite Doppelstunde

Die sprachliche Hilfestellung zur Formulierung und Erprobung der Interviewfragen erfolgte in der ersten Doppelstunde (vgl. Tab. 3, Einstiegsphase I) durch die im Arbeitsblatt 1 (vgl. Abb. 1) aufgeführten Tipps, in denen die kommunikative Wirkung geschlossener und offener Fragen erklärt und anhand von Beispielsätzen veranschaulicht wurde, auf deren Struktur die Schüler/innen beim Schreiben ihrer Fragen direkt zurückgreifen konnten.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)
Arbeitsblatt 1: Interviewfragen

Das Thema unserer Gruppe lautet:

Eure Aufgabe:

Formuliert gemeinsam in eurer Gruppe fünf Fragen, die ihr dem Unterrichtsgast in der nächsten Unterrichtsstunde zu eurem Thema gerne stellen möchtet.

!! TIPP !!

→ Achtet darauf, dass ihr nicht zu viele geschlossene Fragen stellt (das sind Fragen, die man nur mit Ja/Nein beantworten kann, wie z.B. *Haben Sie ein Auto?*).

→ Versucht stattdessen, eher offene Fragen zu stellen (W-Fragen mit den Fragewörtern *Wer? Was? Wie? Warum? Womit?...*, wie z.B. *Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor?*), da der Interviewte dabei in ganzen Sätzen antworten muss und so von euch die Gelegenheit zum Erzählen bekommt.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Für ganz Schnelle:

Wenn ihr schon früher fertig seid, überlegt euch gemeinsam, wie ihr eurer Thema in einem Interview einleiten würdet, so dass bei allen das Interesse dafür geweckt wird. Versetzt euch in die Rolle des Moderators/der Moderatorin und macht Notizen für einen möglichen Einstieg.

Abb. 1: Arbeitsblatt 1 zur Formulierung von Interviewfragen

Für eine bewusste Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden im mit Moderationen und Interviews verbundenen Aufgabenspektrum sollten in der zweiten Doppelstunde (vgl. Tab. 4, Einstiegsphase I) mit Hilfe des Arbeitsblatts 2 (vgl. Abb. 2) die spezifischen Merkmale beider Kommunikationsformen zusammengetragen und besprochen werden.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)
Arbeitsblatt 2: Merkmale Interview und Moderation

Der Interviewer/die Interviewerin...



Der Moderator/die Moderatorin...



Eure Aufgabe:

Ordnet die unten stehenden Beschreibungen dem Interviewer/der Interviewerin oder dem Moderator/der Moderatorin zu. Manche Merkmale sind für beide Kommunikationsformen charakteristisch. Tragt sie in die entsprechenden Spalten der Tabelle ein.

- ... leitet mehrere Teilnehmer durch ein Gespräch
 ... stellt fast ausschließlich Fragen
 ... leitet Zuschauer/Zuhörer in ein Thema ein
 ... fasst Ergebnisse zusammen und hebt besonders wichtige Informationen hervor
 ... muss die Gesprächsteilnehmer ggf. zurechtweisen, wenn sie z.B. vom Thema abkommen oder zu lange sprechen
 ... kann seine/Ihre Tätigkeit mündlich und schriftlich durchführen
 ... kann eine oder mehrere Personen befragen
 ... will Informationen ermitteln
 ... spricht meistens mit mehreren Personen

Abb. 2: Arbeitsblatt 2 zur Bewusstmachung von Interview- und Moderationsaufgaben

Die konkreten sprachlichen Handlungen, die zu einer pragmatisch angemessenen Erfüllung der Moderationsaufgaben führen, sollten im zweiten Teil der zweiten Doppelstunde (vgl. Tab. 4, Erarbeitungsphase II) mittels des dritten Arbeitsblatts (vgl. Abb. 3) zunächst gesteuert-reproduktiv zugeordnet und danach produktiv von den Schüler/innen ergänzt und erprobt werden, um einen vertrauten und natürlichen Umgang mit den Strukturen zu gewährleisten.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)

Arbeitsblatt 3: Sprachliche Moderationshandlungen

Oft stehen Moderator/innen vor schwierigen kommunikativen Herausforderungen. Wie können sie in folgenden Situationen sprachlich angemessen reagieren, um das Gespräch gut in Gang zu bringen, zu halten und abzuschließen?

Eure Aufgabe:

Ordnet die möglichen Reaktionen des Moderators den jeweiligen Gesprächssituationen zu und denkt Euch weitere passende Redemittel aus.

Gesprächssituation



Sprachliche Moderationshandlung



1. Die Gesprächsrunde beginnt, noch niemand hat etwas gesagt		<input type="radio"/> Überleiten: Weitere Redemittel:
2. Ein/e Gesprächsteilnehmer/in hat einen interessanten Beitrag geleistet		<input type="radio"/> Beschwichtigen: Weitere Redemittel:
3. Ein Beitrag wirft weitere interessante Gesprächspunkte auf.		<input type="radio"/> Danken/Anerkennen: Weitere Redemittel:
4. Zwei Gesprächsteilnehmende streiten sich und werden ungehalten		<input type="radio"/> Ideen aufnehmen und weiterentwickeln Weitere Redemittel:
5. Ein/e Gesprächsteilnehmer/in überzieht deutlich die vorgesehene Sprechzeit		<input type="radio"/> Rückfragen stellen: Weitere Redemittel:
6. Ein neues Thema soll angeschnitten werden		<input type="radio"/> Einleiten: Weitere Redemittel:
7. Die Aussage ist nicht für alle verständlich		<input type="radio"/> Zurechtweisen: Weitere Redemittel:
8. Wichtige Ergebnisse sollen wiederholt werden		<input type="radio"/> Reformulieren: Weitere Redemittel:

Abb. 3: Arbeitsblatt 3 zur Zusammenstellung und Erprobung sprachlicher Moderationshandlungen

Basierend auf den im Arbeitsblatt 3 herausgearbeiteten Redemitteln zu den einzelnen sprachlichen Moderationshandlungen wurden schließlich noch Redemittelkarten im Handformat erstellt, die den Moderator/innen zusätzlich zu ihren inhaltlichen Interviewfragen an die Hand gegeben werden sollten, sodass sie während des Gesprächs nicht nur ihre kommunikativen Aufgaben sondern auch konkrete Möglichkeiten für deren sprachliche Realisierung vor Augen haben konnten. Im Probegespräch (vgl. Tab. 4, Sicherungsphase III) fielen mehreren Schülern besonders die Rückfragen, Reformulierungen, Überleitungen zum nächsten Thema sowie die Ermahnungen, die Zeit einzuhalten und den Gesprächsbeitrag zu beenden, schwer, sodass ihnen in der Vorbereitung besonders für diese sprachlichen Handlungen „Sprachgerüste“ sinnvoll erschienen (vgl. Beispiele unter Abb. 4). Aber auch Karten zur Verständnissicherung, Ergebnisfixierung, Pflege des Gesprächsklimas und Aktivierung der Gesprächsteilnehmer wurden angefertigt.

UNTERRICHTSEINHEIT BLINDHEIT, (DEUTSCH KLASSE 7)	SPRACHLICHE MODERATIONSHANDLUNGEN	REDEMITTELKARTEN
--	-----------------------------------	------------------

eine Rückfrage stellen

- Es wäre nett, wenn Sie das noch einmal genauer erklären könnten.
- Habe ich richtig verstanden, dass ... ?
- Könnten Sie das vielleicht mit einem Beispiel veranschaulichen?

zu einer anderen Frage überleiten

- Ein anderes Thema, das in diesem Zusammenhang interessant ist, ist....
- Jetzt wollen wir zu einem anderen Thema übergehen, nämlich...
- Worüber wir noch gar nicht gesprochen haben, ist....

einen Beitrag reformulieren

- Wenn ich Sie richtig verstanden habe, ...
- Sie meinen/bedauern/freuen sich also, dass ...
- Wir können also schon einmal festhalten, dass ...

einen Gesprächsbeitrag zu Ende bringen

- Ich möchte Sie nur ungern unterbrechen, aber...
- Jetzt müssen wir leider ein bisschen auf die Uhr schauen....
- Wahrscheinlich könnten wir noch stundenlang über ... weitersprechen, aber...

Abb. 4: Beispiel einiger „Sprachlicher Gerüste“ für verschiedene Moderationshandlungen

4.3.2 Unterrichtsverlauf und -auswertung

In diesem Kapitel soll der Unterrichtsverlauf der Teilsequenz „Leben mit Blindheit“ beschrieben und kritisch analysiert werden. Die Auswertung basiert auf den schriftlich bearbeiteten Arbeitsblättern, der systematischen Beobachtung der Unterrichtssequenz seitens der Klassenlehrerin und der Autorin sowie auf dem videografierten und transkribierten Mitschnitt des von den Schülern moderierten Gesprächs mit dem Unterrichtsgast. Sie erfolgt insbesondere unter der Fragestellung, ob die unter 1.3.1. vorgestellten bildungssprachlichen Unterstützungsangebote sich als hilfreich für die sprachlich angemessene Durchführung der authentischen Moderationshandlungen im Gespräch mit dem Gast erwiesen haben.

Die erste Doppelstunde verlief planmäßig. Die Themenfindung mittels Brainstorming und lebendiger Statistik ergab folgende konkrete Interessensgebiete, die die Schüler/innen im Gespräch mit dem blinden Gast vertiefen wollten:

- Freizeit (Bewegung, Sport, Hobbys, Reisen)
- Familiäre und soziale Kontakte (Familie, Verwandte, Freunde, Bekannte)
- Ausbildung und Beruf (Schule, Studium, Arbeit)
- Kommunikation (insbesondere Blindenschrift und Umgang mit neuen Technologien)
- Versorgung und Pflege (Haushaltsführung, Einkaufen, Kochen, Kleidung, Körperpflege)

In allen Gruppen kam es mit Hilfe des Arbeitsblatts 1 zu einer angemessenen schriftlichen Formulierung der Interviewfragen in Form von offenen Fragen. Es ist anzunehmen, dass sich zumindest einige Lernende dabei an den Beispielen auf dem Arbeitsblatt orientiert haben; dies kann aber nicht rekonstruiert werden. Was jedoch beobachtet werden konnte, war der häufige Rückgriff auf die selbst formulierten Interviewfragen als sprachliche Stütze bei der Erprobung der Fragen im simulierten Gespräch (vgl. Tab. 3, Erarbeitungsphase II).

Die Bearbeitung von Arbeitsblatt 2 bereitete den Schüler/innen wider Erwarten Schwierigkeiten, da sie anfänglich fast alle Merkmale sowohl den Interviews als auch den Moderationen zuordneten und die Unterschiede zwischen den beiden Kommunikationsformen erst in der Korrektur des Arbeitsblatts im Plenum richtig nachvollziehen konnten.

Die Zuordnung konkreter Moderationsaufgaben zu bestimmten Gesprächssituationen und die Zusammenstellung spezifischer Redemittel zur sprachlichen Bewältigung der jeweiligen Moderationshandlung anhand des Arbeitsblatts 3 fiel den Schüler/innen leicht und bereitete ihnen Spaß, insbesondere die Simulation dieser Gesprächssituationen (vgl. Tab. 4, Sicherungsphase II). Jedoch muss angemerkt werden, dass einige Schüler zur allgemeinen Belustigung in der Simulationsphase einen überzeichnet kultivierten Habitus einnahmen, was u.a. mit einer fehlenden Identifikation mit der sehr förmlichen Rolle des Moderators zu tun haben könnte – und die von Cohen et al. (2013, S. 521) beschriebene Gefahr des übertriebenen Schauspielerns, „[the] danger of becoming stereotypical, overacted“, beim Einsatz von Rollenspielen veranschaulicht.

Diskussionsbedarf entstand daher auch bei der Entscheidung darüber, welche der vielen möglichen Redemittel zur Durchführung der verschiedenen Moderationsaufgaben im authentischen Gespräch, das natürlich und nicht „overacted“ ablaufen sollte, als sprachliche Stütze auf den Rollenkarten (vgl. Abb. 4) aufgeführt sein sollten. Die Auswahl einiger weniger Beispielsätze pro Karte erfolgte daher gemeinschaftlich und mit dem Wissen, dass diese nur als mögliche Orientierungshilfe und nicht als sprachliches Korsett zu betrachten seien.

Daraufhin folgte das Herzstück der Unterrichtssequenz, die wirkliche Interaktion mit dem blinden Lehrer, der eine Doppelstunde lang (90 Minuten) zu Gast an der Schule war. Für das Gespräch hatte sich die Klasse nach den oben genannten Interessensgebieten in 5 Gruppen à 4-5 Schüler/innen aufgeteilt, die nach der Begrüßung seitens der Lehrerin jeweils 10 Minuten Zeit hatten, um fragengeleitet und moderiert – in jeder Gruppe gab es eine/n Moderator/in – mit dem Gast über die verschiedenen Themenblöcke ins Gespräch zu kommen. Dazu saß jeweils die interagierende Gruppe mit dem Gast in einem runden Gesprächskreis vor dem Rest der Klasse, der das zuhörende Publikum bildete.

Das Gespräch verlief bedingt durch die freundliche und zugängliche Art des interviewten jungen Lehrers in einer sehr angenehmen und natürlichen Atmosphäre und war für die Schüler/innen nicht nur auf der Inhaltsebene sehr lehr- und aufschlussreich, sondern durch den offenen Umgang mit persönlichen, teils tief gefühlvollen Erfahrungen mit der Blindheit auch emotional ergreifend.

Bezüglich der bildungssprachlichen Kompetenzen lässt sich sagen, dass alle Gruppen sich durch eine hohe Registerbewusstheit auszeichneten und respektvoll den angemessenen Ton trafen, ohne dass der Interaktionsstil, wie

noch in der Übung am Vortag, zu gestelzt oder zu umgangssprachlich wirkte. Trotz einer gewissen Nervosität in der Anfangsphase wurden die Interviewfragen kompetent und zielführend gestellt, und auch die Moderationen wurden größtenteils wortgewandt und souverän durchgeführt. Die transkribierten Videografien zeigen, dass sprachliche Handlungen wie das Anmoderieren (z.B. „Ich moderiere das heute in meiner Gruppe“), glatte Überleitungen zur nächsten Frage (z.B. „Dann übergebe ich jetzt an meine Mitschüler, die Ihnen auch noch ein paar Fragen stellen möchten“) bzw. Überleitungen nach unerwartet schnellen Beitragsbeendigungen („Ja, gut, dann machen wir jetzt weiter mit der nächsten Frage“) oder Dank für einen Redebeitrag (z.B. „Ja, vielen Dank für Ihren Beitrag“) kaum Schwierigkeiten bereiteten, allerdings in vielen Fällen kreativ und spontansprachlich ohne beobachtbaren Rückgriff auf die Strukturen der Moderationskarten getätigt wurden.

Zu wiederholten Unsicherheiten kam es indes im Zeit- und Rederechtmangement, wenn der Gast länger als geplant auf eine Frage antwortete, was öfter vorkam, und darauf hingewiesen werden musste, um die zeitliche Planung einhalten zu können. Hier war in allen Gruppen zu beobachten, dass der stark gesichtsbedrohende Eingriff schwerfiel. In einer Situation verzichtete der Moderator gänzlich auf eine Zurechtweisung, sodass es zu einer zeitlichen Verzögerung kam und die letzten zwei Fragen seiner Gruppe nicht mehr gestellt werden konnten. In einem weiteren Fall wurde durch einen unterbrechenden Dankausdruck („Danke für den Beitrag“) mitten im Redefluss des Interviewten signalisiert, dass ein Abschluss des Beitrags erwünscht wäre. Schließlich wurde in einer anderen Gruppe nach längerem Zögern eine ähnliche Äußerung wie die auf den Karten verwendet („es tut mir leid, wenn ich Sie unterbreche“) und in der letzten Gruppe sogar, nach eindeutigem Blick auf die Karte, die dort vorgeschlagene Struktur wortwörtlich wiederholt: „Ich möchte Sie nur ungern unterbrechen, aber wir haben jetzt nicht mehr so viel Zeit“.

Einige der weiteren sprachlichen Handlungen, die in den vorangegangenen Unterrichtsstunden auch als typische Moderationshandlungen thematisiert worden waren, z.B. Rückfragen zur Verständnissicherung und Paraphrasieren zur Ergebnisfixierung, kamen in den Gesprächen gar nicht vor, was sicher mit der klar verständlichen Sprechweise des Gasts und dem fehlenden Klärungsbedarf zusammenhing.

Die sprachliche Interaktion mit dem Unterrichtsbesucher verlief insgesamt flüssig und zielführend, wobei die spezifisch mit der Kommunikationsform Interview und Moderation verbundenen sprachlichen Handlungen insgesamt angemessen und souverän bewältigt wurden. Die adäquate Anwendung

bildungssprachlicher Strukturen im authentischen Gesprächskontext des moderierten Interviews kann bei bestimmten Schüler/innen in konkreten Gesprächsphasen (z.B. das Anmoderieren, die Überleitungen und die Zurechtweisungen) durch den Rückgriff auf die Rollenkarten direkt auf die sprachliche Unterstützung zurückgeführt werden. In anderen Fällen lässt sich nicht genau feststellen, bis zu welchem Punkt die kleinschrittige Vorbereitung auf die erwarteten sprachlichen Handlungen ausschlaggebend für die gelungene Interaktion mit dem Gast war oder bereits vorhandene bildungssprachliche Ressourcen zu dem guten Ergebnis geführt haben könnten. Es lässt sich allerdings mit Gewissheit konstatieren, dass – im Gegensatz zu einer stillen Voraussetzung bildungssprachlicher Kompetenzen – die explizite Thematisierung der erwarteten sprachlichen Handlungen in der Moderationsarbeit ein breites Bewusstsein für das notwendige CALP-Register geschaffen hat, auch wenn die Schüler/innen mit den modellhaften Redemitteln je nach Kenntnisstand flexibel umgegangen sind.

5 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Beitrag wurden zur Vorbereitung eines Scaffolding-Angebots für sprachschwache Schüler/innen im Deutschunterricht einer 7. Gymnasialklasse zunächst die kommunikativen Handlungen in Projektarbeitsphasen im Allgemeinen näher beleuchtet, dann eine in Interviews mit externen Akteuren häufig vorkommende Kommunikationsform, die Moderation, in ihren Funktionen und sprachlichen Strukturen konkret beschrieben und auf ihre bildungssprachlichen Herausforderungen hin analysiert. Die von den Schüler/innen in der Projektarbeit erwarteten Interview- und Moderationskompetenzen wurden zusätzlich zu den inhaltlichen Lernzielen als sprachliche Lernziele der Unterrichtssequenz formuliert und transparent gemacht. Sie wurden anschließend zur gezielten bildungssprachlichen Unterstützung kleinschrittig didaktisiert, unterrichtlich Schritt für Schritt umgesetzt und am Ende in einem authentischen Gespräch angewandt.

Die kritische Analyse der Unterrichtssequenz hat aufgezeigt, wie durch Scaffolding auch in Phasen, in denen inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen, sprachliche Hilfestellungen vor allem sprachschwächeren Schülern dazu dienen, sich aktiv einzubringen und angemessen am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Die zur Durchführung der unterschiedlichen Moderationsaufgaben dargebotenen sprachlichen Stützen wurden insbesondere bei der schriftlichen Formulierung der Interviewfragen, bei der Erprobung und Durchführung des Interviews und im authentischen Gespräch bei den konkreten Moderationshandlungen wie Anmoderieren oder Zurechtweisen genutzt. Andere Redemittel wurden freier und kreativer formuliert, wahrscheinlich, weil sie den Schüler/innen aus ihrem alltäglichen Sprachgebrauch vertrauter waren (so z.B. der Dankausdruck und die Überleitungen zum nächsten Thema). Kaum verwendet hingegen wurden die zur Verständnissicherung und zur Ergebnisfixierung vorbereiteten Rückfragen und Paraphrasierungsmuster; vielleicht, weil durch die klare und verständliche Sprechweise des Gasts kein derartiger Handlungsbedarf erkannt wurde.

Einer näheren Analyse bedarf die Fragestellung, in welchen Gesprächskontexten und bei welchen sprachlichen Handlungen die Schüler/innen verstärkt auf die Unterstützungsangebote zurückgreifen und ob im Sinne einer kognitiven Funktion von Sprache durch die Verwendung sprachlicher Strukturen entsprechende Denkprozesse gebahnt werden. Die bisherige Auswertung, basierend auf der Beobachtung der Unterrichtssequenz und der Analyse der videografierten und transkribierten Moderation, lässt vermuten, dass in emotional anspruchsvollen Sprechakten, die wegen starker Gesichtsbedrohung gut im Vorhinein reflektiert werden (wie z.B. die Zurechtweisungen bei Überziehen der Sprechzeit) nicht zuletzt aus Unsicherheitsvermeidung eine besonders starke Orientierung an den sprachlichen Modellen stattfindet, ebenso wie bei sprachlichen Handlungen, mit denen die Lernenden in ihrem Alltag weniger vertraut sind.

Insgesamt hat es sich als sinnvoll erwiesen, die notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten für die Interaktion mit dem externen Akteur nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern systematische Hilfestellungen zu bieten, die je nach bildungssprachlichem Kenntnisstand flexibel genutzt wurden. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist das Bewusstsein auf Seiten der Schüler/innen, dass die Sprachgerüste nicht als Diskurskorsett einer kreativen Sprachproduktion entgegenwirken, sondern lediglich Orientierungshilfen bei Unsicherheiten darstellen.

Literatur

- Arendt, M. (2010). *Moderation. Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 1*, 12–16.
- Bartscher, T. & Nissen, R. (2018). Stichwort „Moderation“. *Gabler Online Wirtschaftslexikon*. Springer: Berlin. Verfügbar unter: URL <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/moderation-38919/version-262340> [15.12.2018].
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2016). *Sprachbildung in allen Fächern. (Deutsch Lehren und Lernen 16)*. München: Klett-Langenscheidt.
- Brüning, L. & Saum, T. (2008). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. *Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: nds-Verlag.
- Burger, H. & Luginbühl, M. (2014). *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: De Gruyter.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Hrsg.), *Reading in Two Languages* (S. 75–89). AILA-Review, 8.
- Emer, W. & Lenzen, K.D. (2005). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Frankfurt: Schneider.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.
- García García, M. (2016). Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und des Spanischen. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. 10(1), 93–120.
- Gehring, W. (2003). Moderiertes Lehren und Lernen als interaktive Wissenskonstruktion. *Fremdsprachenunterricht* 5, 326–331.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Heinemann W. (2006). Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In C. Spiegel & R. Vogt (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht* (S. 19–32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hescher, A. (2002). Höhere Formen von classroom management. Schülermoderierte Arbeitssitzungen. *Fremdsprachenunterricht*, 6, 404–409.
- Hess-Lüttich, E.W.B. (2005). Textsorte Moderation. Zu ihren kommunikativen Funktionen in Berner Lokalradio-Sendungen. In K. Adamzik & W. D. Krause (Hrsg.), *Textarbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 187–204). Tübingen: Narr.

- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koch, W. & Oesterreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 199–216). Tübingen: Narr.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Legutke, M. K. (2003). Projektunterricht. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Tübingen: Francke.
- Leisen, J. (2015). Planung von CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(2), 45–58.
- Luchtenberg, S. (2008). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, M. & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin: Springer.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Pennauer, E. (2010). Projektarbeit. In H. Barkowski & H. J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 161–162). Tübingen: Francke.
- Stangl, W. (2018). Stichwort „Moderation“. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Springer: Berlin. Verfügbar unter: URL <https://lexikon.stangl.eu/2145/moderation/> [15.12.2018].
- Voigt, F. (2013). Sprache und Kognition: eine Vielfalt von Beziehungen. In T. Hellbrügge & B. Schneeweiß (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Fr he Diagnostik und Therapie* (S. 68–82). Stuttgart: Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Kathrin Siebold

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,
AG DaF, Deutschhausstr. 3, 35032 Marburg

kathrin.siebold@staff.uni-marburg.de

Franziska Wallner

Was macht Schulbuchtexte schwierig? Eine Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten der Primarstufe und der Sekundarstufe I

This paper presents key results of a study on how teachers of all subjects gauge language requirements in textbooks used at primary and secondary schools. The teachers were requested to highlight words and word combinations they felt would be difficult for pupils with German as a second language (GSL). An analysis of their choices showcases what kind of language requirements teachers are aware of and in which domains knowledge gaps prevail. The results are used to define the skills teachers need for improving their classroom work in GSL.

1 Einleitung

In Bildungsinstitutionen wächst das Verständnis dafür, dass Sprachförderung eine Querschnittsaufgabe aller Lehrenden darstellt und nicht auf Sprachförderkräfte des Deutschen als Zweitsprache beschränkt sein sollte. Die Vermittlung von Sprachförderkompetenzen und insbesondere die Vorbereitung und Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist bislang jedoch noch nicht überall Bestandteil der Lehrerbildung (vgl. Leisen, 2015, S. 236). Fort- und Weiterbildungsangebote für diesen Bereich werden daher zunehmend nachgefragt. Empirische Untersuchungen haben zeigen können, dass Lehrende durchaus die mit den schulischen Sprachanforderungen verbundenen Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und in der Regel versuchen, Hilfe anzubieten (vgl. etwa Becker-Mrotzek et al., 2012; Drumm, 2016). Allerdings fühlen sich insbesondere Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer häufig nicht kompetent genug, ihre Schüler/innen adäquat zu unterstützen (vgl. Tajmel, 2013).

Doch wie viel Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in der Schule kann von Lehrkräften erwartet werden? Und bei welchem Kenntnisstand sollten Fort- und Weiterbildungsangebote im Hinblick auf einen sprachsensiblen Fachunterricht nun konkret ansetzen?

Der vorliegende Beitrag präsentiert erste Ergebnisse einer Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten. Ein Teilziel dieser Studie bestand darin, zu ermitteln, welche sprachlichen Phänomene von Lehrenden der Primarstufe und der Sekundarstufe I insbesondere mit Blick auf Schüler/innen aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder mit nichtdeutscher Familiensprache als schwierig eingestuft werden. Hierzu wurden den Lehrenden verschiedene Ausschnitte aus Schulbuchtexten vorgelegt mit der Bitte, entsprechende Textstellen zu markieren. Der Beitrag gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Erforschung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten. In einem zweiten Schritt werden der Untersuchungsaufbau und die Datengrundlage näher beschrieben. Im Anschluss erfolgt die Vorstellung erster Ergebnisse. Im Fokus stehen dabei die morphologischen und lexikalischen Eigenschaften der von den Lehrenden als schwierig markierten Textstellen. Auf dieser Grundlage werden abschließend einige Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Hinblick auf einen sprachsensiblen Fachunterricht formuliert.

2 Die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten als Untersuchungsgegenstand

Üblicherweise werden die mit der sprachlichen Gestaltung von Schulbuchtexten verbundenen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Begriff Bildungssprache thematisiert. Beschrieben wird damit ein spezielles, am schriftlichen Sprachgebrauch orientiertes, sprachliches Register, welches in Bildungskontexten zur Darstellung und Vermittlung von Wissensinhalten gebraucht wird (Feilke, 2013). Der Begriff Bildungssprache wurde bereits aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen (insbesondere aus linguistischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive).¹ Im deutschsprachigen Raum hat er sich inzwischen für die Beschreibung der sprachlichen Ausgestaltung schulischer Lehr- und Lernsituationen fest etabliert (Heppt, 2016).

Vor dem Hintergrund sprachdidaktischer und -diagnostischer Fragestellungen hat sich mittlerweile ein breites Forschungsfeld herausgebildet, in dem die mit dem Register Bildungssprache einhergehenden Herausforderungen für Schü-

¹ Für einen detaillierten Überblick über die begriffliche Entwicklung des Terminus Bildungssprache vgl. Berendes et al. (2013) und Heppt (2016).

ler/innen fokussiert werden (so u.a. Gogolin & Lange, 2011; Tajmel, 2011; Ueseler et al., 2013; Köhne et al., 2015; Niederhaus et al., 2016). Anhand empirischer Studien konnte hierbei nachgewiesen werden, dass die bildungssprachliche Ausgestaltung von Wissensdarstellung und -kommunikation insbesondere für Schüler/innen mit DaZ, aber auch für Schüler/innen mit Deutsch als L1 (hier v.a. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status) eine erhebliche Barriere darstellt (vgl. Heppt, 2016).² Einen wachsenden Schwerpunkt innerhalb des Forschungsfeldes zum Register Bildungssprache bilden inzwischen die Schulbuchtexte und ihre bildungssprachliche Ausgestaltung. Vorliegende Beiträge fokussieren hierbei verschiedene Schulfächer und -stufen, so bspw. Obermayer (2013) den Sachunterricht in der Grundschule, Oleschko & Moraitis (2012) Geschichte und Politik in der Sekundarstufe I (Klassenstufe 5/6), Kniffka & Linnemann (2016) Geschichte in der Sekundarstufe I (Klassenstufe 8) und Niederhaus (2011) Elektrotechnik und Körperpflege in der beruflichen Bildung. Dabei werden unterschiedliche mit dem Themenfeld Bildungssprache assoziierte Phänomenbereiche betrachtet, u.a. der Gebrauch von Passivkonstruktionen (vgl. Ahrenholz, 2013), der Fachwortschatz (vgl. Kniffka & Neuer, 2015), die bildungssprachliche Komplexität, welche u.a. anhand von *-ung*-Nominalisierungen, Relativsätzen und Konnektoren operationalisiert wird (Bryant et al., 2017), sowie Verben und verbale Mehrworteinheiten (vgl. Ahrenholz et al., 2017).

Die Ergebnisse dieser Studien bieten einen differenzierten Einblick in die bildungssprachliche Gestaltung von Schulbuchtexten und ermöglichen so eine Präzision der an Schüler/innen gestellten Anforderungen. Die Lehrerbildung sowie Fort- und Weiterbildungsangebote zur Vermittlung von Sprachförderkompetenzen und zur Vorbereitung und Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollten idealerweise diese Erkenntnisse aufgreifen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein Verständnis der fachwissenschaftlich geprägten und teilweise recht komplexen Inhalte linguistisches Grundlagenwissen voraussetzt. Dieses dürfte in Lehramtsstudiengängen mit philologischer Ausrichtung in der Regel Gegenstand der Ausbildung sein. Offen ist jedoch, inwieweit entsprechende Kenntnisse tatsächlich auch langfristig Bestandteil des Professionswissens von Lehrkräften mit philologischem Ausbildungshintergrund sind.³ Bei

² Ähnliche Befunde existieren für Schüler/innen mit Englisch als Zweitsprache an amerikanischen Mittelschulen (vgl. Townsend et al., 2012).

³ So zeigte sich bei der Arbeit mit Lehrkräften aller Schularten im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache in Sachsen und Thüringen bei den Lehrkräften mit philologischem Ausbildungshintergrund ein sehr heterogenes

Fachlehrerinnen und Fachlehrern nicht-philologischer Disziplinen ist davon auszugehen, dass linguistisches Grundlagenwissen zunächst vermittelt werden muss. Unklar ist hierbei auch, in welchem Umfang und in welcher Tiefe das linguistische Grundlagenwissen in der Lehreraus- und -weiterbildung thematisiert werden sollte. Schließlich geht es ja in erster Linie um die Aneignung von Sprachförderkompetenzen und von Sensibilität für die bildungssprachliche Gestaltung der Wissensvermittlung und -darstellung. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer durch die eigene bildungssprachliche Sozialisation und durch ihre eigenen Unterrichtserfahrungen bereits eine gewisse Sensibilität für dieses Register und damit verbundene Schwierigkeiten entwickelt haben. So ist vorstellbar, dass bestimmte sprachliche Phänomene und Strukturen unabhängig von einer linguistisch-terminologischen Kompetenz durchaus als Hürde wahrgenommen werden. Um zu prüfen, inwieweit dies zutrifft und um welche Phänomene es sich hierbei im Einzelnen handelt, wurde eine Fragenbogenstudie zur Ermittlung der Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbüchern entwickelt. Diese ist Teil einer umfangreicheren Untersuchung zur lehrerseitigen Einstufung von Schulbuchtexten, in der auch überprüft werden soll, inwieweit Lehrer/innen mit dem Begriff Bildungssprache vertraut sind und wie er von ihnen konzeptualisiert wird.

In den folgenden Abschnitten erläutere ich nun den Aufbau und die Datengrundlage der Teilstudie zur lehrerseitigen Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbüchern. Daran anschließend präsentiere ich erste Ergebnisse.

3 Untersuchung zur lehrerseitigen Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten

Die oben bereits angesprochene Gesamtstudie zur lehrerseitigen Einstufung von Schulbuchtexten wurde in Sachsen und Thüringen durchgeführt. Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Ergebnisse beschränken sich jedoch auf die Kohorte aus Sachsen, da die Auswertung der Daten der Kohorte aus Thüringen zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen war. Im Folgenden werden zunächst die Probanden der sächsischen Kohorte vorgestellt (s. Kap. 3.1). Im zweiten Schritt wird der Aufbau der Studie sowie die Zusam-

Bild. Während einige ein fundiertes linguistisches Grundlagenwissen mitbrachten, bestand bei anderen ein erheblicher Auffrischungsbedarf in diesem Bereich.

mensetzung und die korpuslinguistische Aufbereitung der Datengrundlage näher beschrieben (s. Kap. 3.2). Im Anschluss daran werden ausgewählte Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert (s. Kap. 3.3).

3.1 Probanden

Die Studie ist im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig entstanden. Entsprechend setzt sich die sächsische Kohorte hauptsächlich (72%) aus Teilnehmenden dieser Weiterbildung zusammen. Insgesamt besteht die sächsische Kohorte aus 57 überwiegend weiblichen (88%) Lehrenden. Ein Großteil davon (46%) unterrichtet an sächsischen Oberschulen (OS)⁴, 23% an Gymnasien (Gym), 12% an Grundschulen (GS), 11% an Schulen zur Lernförderung (FöS) und 9% an berufsbildenden Schulen (BS). Fast die Hälfte der Teilnehmenden (42%) sind Deutschlehrkräfte, 25% unterrichten eine oder mehrere Fremdsprachen, 32% haben kein philologisches Profil. 47% der Lehrkräfte unterrichten seit über 10 Jahren, 28% haben 5 bis 10 Jahre Unterrichtserfahrung, 25% sind seit weniger als 5 Jahren im Schuldienst.

Probanden nach Schultyp:	GS	OS	Gym	FöS	BS	Gesamt
Anzahl der Probanden	7	26	13	5	6	57
Fachliches Profil						
Deutschlehrkräfte	4	10	8	1	1	24 (42%)
fremdphilologisches Profil ⁵	2	6	3	1	2	14 (25%)
nicht-philologisches Profil	1	10	2	2	3	18 (32%)
Unterrichtserfahrung						
> 10 Jahre	3	9	8	2	5	27 (47%)
5 bis 10 Jahre	3	9	2	1	1	16 (28%)
< 5 Jahre	1	8	3	2	0	14 (25%)
DaZ Weiterbildung						
2. Semester	1	4	3	4	1	13 (23%)
4. Semester	6	8	8	1	5	28 (49%)
keine DaZ Weiterbildung	0	14	2	0	0	16 (28%)

Tab. 1: Zusammensetzung der Studienteilnehmer/innen aus Sachsen

⁴ Es handelt sich hierbei um öffentliche Schulen im Freistaat Sachsen, die die Klassenstufe 5–10 umfassen. Oberschulen in Sachsen sind vergleichbar mit Regelschulen in Thüringen und Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt und Bremen.

⁵ Angegeben wurden Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Latein. Zu den Lehrkräften mit fremdphilologischem Profil wurden auch Lehrkräfte mit DaZ gezählt, sofern Deutsch (für Muttersprachler/innen) nicht zu ihren Unterrichtsfächern gehört.

Unter den 41 Studienteilnehmer/innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung gerade die berufsbegleitende Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig absolvierten, befanden sich 32% am Anfang des 2. Semesters (insgesamt 23% aller Probanden) und 68% am Anfang des 4. Semesters (insgesamt 49% aller Probanden). Die Mehrheit aller Studienteilnehmer/innen hat bereits Erfahrungen sowohl mit Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache als auch mit Schüler/innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. 18% gaben an, lediglich Erfahrungen mit Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache zu haben, 9% haben ausschließlich Erfahrungen mit Schüler/innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. Lediglich eine Person gab an, dass sie mit beiden Gruppen noch keine Berührung hatte. Weitere fünf Personen machten hierzu keine Angaben. Die Tabelle 1 gibt einen detaillierten Überblick über die Zusammensetzung der sächsischen Studienteilnehmer/innen.

3.2 Zusammensetzung und Aufbereitung der Datengrundlage

Im Rahmen der in diesem Beitrag vorgestellten Teilstudie zur Erfassung der lehrerseitigen Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten wurden den Lehrenden wissensvermittelnde Ausschnitte aus Schulbuchtexten vorgelegt. Mit Blick auf Schüler/innen mit nicht deutscher Familiensprache und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sollten die Studienteilnehmer/innen Wörter und Textstellen markieren, die sie rezeptiv als schwierig einstufen.

Die Datengrundlage für die Teilstudie bilden vier Textausschnitte mit insgesamt 347 laufenden Wörtern (Token). Sie entstammen Schulbüchern der Primarstufe und der Sekundarstufe I, wobei die Fächer Sachunterricht (SU), Geographie (GEO), Mathematik (MA) und Geschichte (GE) Berücksichtigung fanden. Um im Rahmen der Auswertung genauere Aussagen über die vorgenommenen Markierungen treffen zu können, wurden die Texte korpuslinguistisch aufbereitet. Dazu zählte die automatische Annotation nach Wortarten und die Lemmatisierung (1), die Annotation der Anzahl der Morphembestandteile (2), die Annotation der Anzahl der Bedeutungsgruppen (3) sowie die Überprüfung, ob die einzelnen Wörter Bestandteil einer allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortliste sind (4). Im Folgenden werden die Aufbereitungsschritte im Einzelnen dargestellt:

(1) Die Annotation von Wortarten und die Lemmatisierung (Part-of-Speech-Tagging) erfolgten mit Hilfe des TreeTaggers. Diese Software bietet die Möglichkeit, auch größere Mengen von Sprachdaten mit den im Stuttgart-Tübingen-Tagset (STTS) (Schiller et al., 1999) festgelegten Wortarten⁶ automatisiert auszuzeichnen und zu lemmatisieren. Dies gestattet es einerseits, die Anteile der einzelnen Wortarten innerhalb der zu analysierenden Textausschnitte zu bestimmen. Andererseits kann auf Grundlage dieser Annotationen ermittelt werden, welche Wortarten die Lehrkräfte hauptsächlich als schwierig kennzeichnen.

(2) Die Grundlage für die Annotation der Anzahl der Morphembestandteile bildet ein wortanalytisches Morphemwörterbuch der deutschen Sprache von Kandler und Winter (1992), welches für 72.000 deutsche Wörter die einzelnen Morphembestandteile (insgesamt ca. 11.000 Elemente) aufführt. Annotiert wurden für alle Hauptwortarten (Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien) die Anzahl der Stammelemente (etwa *steh-*, *les-*, *geh-*) und die Anzahl der Affixe (wie etwa *be-*, *ver-*, *un-* oder *-heit*, *-keit*, *-schaft*). Fugenelemente und Flexionselemente fanden keine Berücksichtigung, da mit der Annotation der Morphembestandteile in erster Linie zugrundeliegende Wortbildungsprozesse fokussiert werden sollen. So sind zwar auch die Fugenelemente und die Flexionselemente an Wortbildungsprozessen beteiligt, fungieren aber nicht als unmittelbare Konstituenten und würden somit die Auswertung verzerren. Demnach erhielten sämtliche Wörter mit nur einem Bestandteil (so bspw. *Stadt* und *Tag*) die Ziffer 1, Wörter mit zwei Bestandteilen wie *Seebund* und *betrachten* die Ziffer 2, Wörter mit drei Bestandteilen (wie etwa *Weinanbau*) erhielten die Ziffer 3 und diejenigen mit vier Bestandteilen (wie bspw. *Abhängigkeit*) die Ziffer 4 usw. Insgesamt wurden auf diese Weise 185 Wörter entsprechend ausgezeichnet.⁷ Mit Hilfe dieser Annotation kann überprüft werden, inwieweit die markierten Wörter sich durch eine hohe lexikalische Komplexität auszeichnen. Diese sei hier verstanden als rein quantitative Auswertung der Lemmata im Hinblick auf die Anzahl der Bestandteile. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Grad an Komplexität mit der Anzahl der Bestandteile zunimmt. Aus erwerbs- und schwierigkeitsbezogenen Überlegungen heraus weisen Bryant et al. (2017) darauf hin, dass mit Hilfe

⁶ Das STTS ist ein differenziertes Wortartenkategorienet, welches sich inzwischen als Quasi-Standard für die Annotation von Wortarten im Deutschen etabliert hat. Es umfasst insgesamt 11 Hauptwortarten, die unterschiedlich stark subklassifiziert sind: Hier wird bspw. zwischen attributiv und prädikativ gebrauchten Adjektiven oder auch zwischen Voll-, Auxiliar- und Modalverben usw. differenziert (vgl. Schiller et al., 1999).

⁷ Nicht annotiert wurden die beiden als Adverbien ausgewiesenen Abkürzungen *ca.* und *z.B.*, da in Kandler & Winter (1992) keine Abkürzungen gelistet sind.

von Wortbildungsverfahren zur Bildung komplexer Wörter (insbesondere Nominalisierungen) eine hohe inhaltliche Verdichtung einhergeht. Für Schüler/innen mit noch wenig Erfahrung im Umgang mit derartigen Verdichtungsprozeduren dürfte die Entschlüsselung komplexerer Wortbildungsprodukte eine besondere Herausforderung darstellen (a.a.O., S. 289f.). Durch die Annotation wird es demnach möglich, einzuschätzen, inwieweit Komplexität der Wörter bei der Markierung eine Rolle gespielt hat.

(3) Ein weiterer Aufbereitungsschritt betraf die Anzahl der Bedeutungsgruppen. Die Grundlage hierfür bildete das onomasiologische Wörterbuch „Dornseiff – Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen“ in seiner achten von Uwe Quasthoff völlig neu bearbeiteten Auflage (Dornseiff et al., 2004). In Dornseiff et al. (2004) ist der Wortschatz des Deutschen in Bedeutungsgruppen angeordnet. Dabei werden insgesamt 970 Sachgruppen und 22 Hauptgruppen unterschieden. Das Wörterbuch bietet damit eine umfassende, nach semantischer Ähnlichkeit organisierte Darstellung der Gemeinsprache. Anhand der Hauptgruppen ist die Ähnlichkeit bzw. die Verschiedenheit der mit einem Wort verbundenen Bedeutungen (Bedeutungsspektrum) erkennbar. Die Sachgruppen bilden den gemeinsprachlichen Bedeutungsumfang innerhalb einer Hauptgruppe ab. So findet sich bspw. das Lemma *darstellen* in drei Hauptgruppen und acht Sachgruppen, die sich auf die drei Hauptgruppen verteilen (s. Tab. 2).

Dornseiff Hauptgruppe	Dornseiff Sachgruppe
5: Wesen, Beziehung, Geschehnis	5.1 Existenz 5.17 Ähnlich 5.8 Beschaffenheit
12: Zeichen, Mitteilung, Sprache	12.57 Abhandlung
14: Kunst und Kultur	14.2 Gestaltung 14.5 Zeichnung 14.21 Beschreibung 14.23 Theater

Tab. 2: Aufführung des Lemmas *darstellen* in Dornseiff et al. (2004)

Im Rahmen der Aufbereitung wurde die Anzahl der Haupt- und Sachgruppen für die einzelnen Wörter annotiert (demnach für das Beispiel *darstellen* die Ziffer 3 entsprechend der Anzahl der Hauptgruppen und die Ziffer 8 entsprechend der Anzahl der Sachgruppen). Da sich die in Dornseiff et al. (2004) erfassten Lemmata auf Nomen, Verben und Adjektive beschränken, konnte die Annotation lediglich für diese Kategorien erfolgen. Insgesamt wurden 159 Nomen, Verben und Adjektive aus der Datengrundlage annotiert. Dabei fanden 30 Wörter keine

Berücksichtigung, da sie nicht in Dornseiff et al. (2004) verzeichnet waren. Die Annotation der Anzahl der Bedeutungsgruppen ermöglicht es, die Sensibilität der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer für Mehrdeutigkeit genauer zu betrachten. Dass Mehrdeutigkeit eine besondere Herausforderung darstellt, wurde bislang vor allem in Bezug auf Wissenschaftskommunikation hervorgehoben. So weist Ehlich (2007) darauf hin, dass sich der nicht-terminologische, disziplinenübergreifend gebrauchte Wortschatz in der Wissenschaftskommunikation (die alltägliche Wissenschaftssprache) durch inhaltliche Unschärfe und Flexibilität auszeichnet (Ehlich, 2007, S. 104f.). Dieser allgemein-wissenschaftssprachliche Wortschatz verfügt dadurch über eine vielseitige Verwendbarkeit. Für Novizen des Wissenschaftsbetriebs (mit Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) erweist er sich jedoch sowohl rezeptiv als auch produktiv als anspruchsvolle Lernaufgabe. Meißner & Wallner (2018a) zeigen, dass allgemein-wissenschaftssprachliche Ausdrucksmittel bereits in Schulbuchtexten der Sekundarstufe I in vielfältigen Bedeutungsvarianten auftreten. Ein umfassendes Textverständnis setzt die Kenntnis dieser spezifischen Bedeutungen und Verwendungsweisen voraus. Mehrdeutigkeit und inhaltliche Flexibilität fachübergreifend gebrauchter sprachlicher Mittel zur Wissensdarstellung und -vermittlung sind daher ein wichtiger Vermittlungsgegenstand, für den Lehrerinnen und Lehrer sensibilisiert sein sollten.

(4) Schließlich wurden alle Wörter mit der Information versehen, ob sie Bestandteil einer allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortliste (GeSIG-Inventar) sind. Es handelt sich hierbei um eine grundformenbasierte Liste fachübergreifend gebrauchter Ausdrucksmittel, die auf der Grundlage eines Korpus geisteswissenschaftlicher Dissertationen (GeSIG-Korpus) mit 22,8 Mio. Token erhoben wurde. Sie enthält sämtliche Wörter (insgesamt 4.490), die der Form nach in den 19 geisteswissenschaftlichen Fachbereichen (gemäß dem Statistischen Bundesamt (2013)) übergreifend gebraucht werden (vgl. Meißner & Wallner, 2018b). Hierzu zählen etwa Nomen wie *Form*, *Frage*, *Bedeutung*, Verben wie bspw. *zeigen*, *darstellen*, *handeln* oder auch Adjektive wie *deutlich*, *folgend* und *unterschiedlich*.⁸ Diese nicht-terminologischen Ausdrucksmittel gelten insbesondere aus wissenschaftsmethodologischer Perspektive als relevant, da durch sie die Zusammenhänge zwischen fachwissenschaftlichen Inhalten hergestellt und ausgestaltet werden. Im Gegensatz zur Fachterminologie sind sie eher unauffällig, wodurch

⁸ Die Beispiele gehören zu den 20 häufigsten Vertretern der jeweiligen Wortart innerhalb des GeSIG-Inventars. Eine vollständige Auflistung des GeSIG-Inventars findet sich in Meißner & Wallner (2018b). Darüber hinaus ist es elektronisch unter <http://GeSIG-Inventar.ESV.info> zugänglich.

sie kaum als relevanter Vermittlungsgegenstand wahrgenommen werden (vgl. etwa Ahrenholz, 2013). Bereits in Schulbuchtexten der Sekundarstufe I unterschiedlicher Fächer konnten sie jedoch in vielfältigen Funktionen nachgewiesen werden (vgl. Meißner & Wallner, 2018a). Anhand der Annotation der Wörter, die Bestandteil der allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortliste sind, ist es möglich, zu prüfen, wie hoch innerhalb der Textausschnitte der Anteil dieser fachübergreifenden Lexik ausfällt.⁹ Da bereits ein enger Zusammenhang zwischen der Kenntnis dieses Wortschatzbereiches und schulischem Bildungserfolg nachgewiesen werden konnte (vgl. Townsend et al., 2012; Haag et al., 2013), soll überprüft werden, inwieweit Lehrkräfte fachübergreifende Lexik als schwierig wahrnehmen.

Die Textausschnitte wurden den Teilnehmenden ohne die beschriebenen Annotationen vorgelegt. Als Metainformationen erhielten die Studienteilnehmer/innen lediglich eine Angabe zum Fach und zur Klassenstufe des Lehrbuchs, dem die Textausschnitte jeweils entstammten. In der Aufgabenstellung zur Analyse der Textausschnitte wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu aufgefordert, einzelne Wörter, die sie (insbesondere für Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status) als schwierig einzustufen, mit einem Punkt zu versehen. Wenn ihnen ganze Wortgruppen oder Textteile schwierig erschienen, sollten sie diese unterstreichen. Dabei war es auch möglich, einzelne Wörter innerhalb unterstrichener Textstellen durch einen Punkt gesondert hervorzuheben. Nach Abschluss der Befragung wurden die Markierungen digitalisiert. Dabei fand auch die Art der Markierung Berücksichtigung.

Zur Auswertung lagen schließlich für jedes einzelne Wort die folgenden Informationen vor:

- die Wortartenzugehörigkeit,
- die Anzahl der Morphembestandteile nach Kandler & Winter (1992),
- die Anzahl der Haupt- und Sachgruppen nach Dornseiff et al. (2004)

⁹ Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Liste auf einem Korpus geisteswissenschaftlicher Dissertationen basiert. Meißner & Wallner (2018b) zeigen, dass sie auch in naturwissenschaftlichen Kontexten zu 70% ausgeschöpft wird. Dennoch wäre für die Untersuchung eine Wortliste von Vorteil, die den fachübergreifenden Wortschatz in Schulbuchtexten abbildet. Eine solche Liste ist derzeit noch ein Desiderat. Korpora, die als Grundlage für die Ermittlung einer solchen Liste genutzt werden könnten, befinden sich in Planung (vgl. Ahrenholz et al., 2017).

- die Zugehörigkeit zum GeSIG-Inventar sowie
- die Anzahl der Markierungen (insgesamt, als Einzelwort, innerhalb einer Wortgruppe und Markierung sowohl als Einzelwort als auch innerhalb einer Wortgruppe).

Die durch die Studienteilnehmer/innen vorgenommenen Markierungen konnten auf dieser Grundlage nach verschiedenen morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Kriterien wie etwa Wortartenzugehörigkeit, morphologische und syntaktische Komplexität, Mehrdeutigkeit sowie nach ihrer Zugehörigkeit zum GeSIG-Inventar ausgewertet werden. All diese Informationen wurden zudem auch den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zugeordnet. Anhand der bereits oben referierten personenbezogenen Informationen (etwa zu Fächerkombination und Schulform) war es somit auch möglich, gruppenspezifische Analysen durchzuführen.

3.3 Auswertung

Die erhobenen Daten und die vorgenommenen korpuslinguistischen Aufbereitungen bieten umfangreiche Auswertungsmöglichkeiten. Nur ein Teil davon kann im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt werden. Im Zentrum stehen dabei folgende Fragen:

1. Welche Wörter wurden als schwierig markiert?
 - Welcher Wortart gehören sie an?
 - Wie komplex sind sie?
 - Welches Bedeutungsspektrum weisen sie auf?
 - Sind sie Bestandteil des GeSIG-Inventars?
2. Markieren Deutschlehrerinnen und -lehrer anders als Lehrkräfte ohne Deutsch als Unterrichtsfach?

3.3.1 Welche Wörter wurden als schwierig markiert?

Wortarten

Die folgende Abbildung zeigt, wie häufig die einzelnen Wortarten (Anzahl der Token) in den Textausschnitten vertreten sind. Mit 43% überwiegen die Funktionswörter deutlich. Die zweitgrößte Gruppe bilden die Nomen mit 28%, gefolgt von den Verben mit 15%.

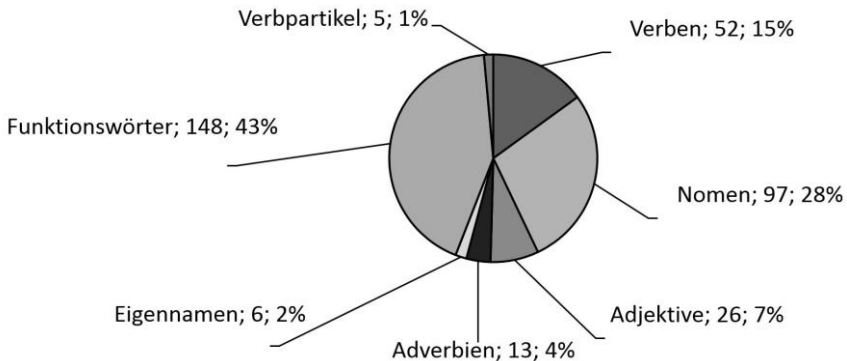


Abb. 1: Verteilung der Wortarten in der Datengrundlage

Die Zahlen sind annähernd vergleichbar mit den Anteilen der Wortarten in anderen fachbezogenen Korpora: So enthält etwa das bereits angesprochene Korpus zur Sprache der Geisteswissenschaften (GeSIG-Korpus) 39% Funktionswörter, 25% Nomen, 12% Verben und 11% Adjektive (vgl. Meißner & Wallner, 2018b).

Insgesamt wurden von den 57 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern 4.213 Wörter markiert. Jedes der 347 Wörter erhielt damit durchschnittlich 12,1 Markierungen ($SD=10,4$). Fast alle Wörter (336) wurden mindestens einmal markiert, 178 Wörter mindestens 10 mal und 44 mindestens 25 mal. Wie sich die Markierungen über die einzelnen Wortklassen verteilen, zeigt Abb. 2. Deutlich wird, dass Nomen und Adjektive mit durchschnittlich jeweils 18,2 Markierungen je Token ($SD=12,9$ (Nomen); $SD=9,8$ (Adjektive)) am häufigsten als schwierig eingestuft wurden. Obwohl insgesamt deutlich mehr Verben als Adjektive in den Textausschnitten enthalten sind, wurden Verben mit durchschnittlich 11,2 Markierungen pro Token ($SD=8,5$) insgesamt seltener markiert. Adverbien und Funktionswörter erhielten die wenigsten Markierungen (Adverbien: $M=6,0$; $SD=4,7$; Funktionswörter: $M=8,4$; $SD=7,1$). Abb. 2 veranschaulicht zudem, dass

die Streuung der Daten bezüglich der Nomen am stärksten ausfällt. Das heißt, es gibt einerseits Nomen, die kaum oder gar nicht als schwierig gekennzeichnet wurden (etwa *Sommer* und *Stadt*). Andererseits wurden einige Nomen besonders häufig markiert (etwa *Umlaufbahnebene* mit 51 Markierungen und *Beleuchtungsverhältnis* mit 47 Markierungen). Auch bei den übrigen Wortarten gibt es sowohl schwach bzw. gar nicht markierte Wörter (unter den Verben bspw. *antworten* mit nur einer Markierung oder auch das Adjektiv *klein*, welches gar nicht markiert wurde) als auch stärker markierte Wörter (wie etwa *verhältnismäßig* und *dividieren* mit jeweils 35 Markierungen).

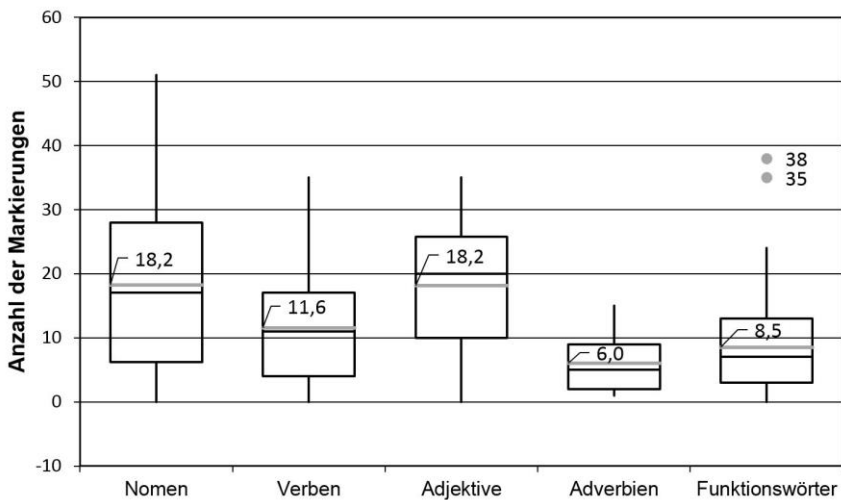


Abb. 2: Anzahl der Markierungen nach Wortarten

Bezieht man die Art der Markierung (als Einzelwort oder innerhalb einer Wortgruppe) in die Auswertung mit ein, zeigt sich, dass die Wörter deutlich öfter als Bestandteil einer Wortgruppe markiert wurden (2.815 gegenüber 1.310 Markierungen als Einzelwort). Als Einzelwort wurden mehrheitlich Nomen markiert. Währenddessen überwiegen die Adjektive bei den Markierungen innerhalb einer Wortgruppe. Tabelle 3 listet die Mittelwerte der Markierungen nach der Art der Markierung. Auffällig ist, dass Verben vergleichsweise selten markiert wurden. Bei den Markierungen innerhalb einer Wortgruppe liegen sie sogar hinter den Funktionswörtern.

Wortart	Markierung als Einzelwort		Markierung innerhalb einer Wortgruppe	
Nomen	9,7	(SD=11,1)	8,5	(SD=6,8)
Verben	4,2	(SD=5,1)	7,0	(SD=5,8)
Adjektive	5,0	(SD=6,5)	12,9	(SD=7,2)
Adverbien	0,8	(SD=1,3)	5,0	(SD=4,7)
Funktionswörter	0,2	(SD=0,9)	8,0	(SD=6,9)

Tab. 3: Vergleich der Mittelwerte nach Art der Markierung

Komplexität

Ein Großteil der 185 nach Kandler & Winter (1992) annotierten Wörter besteht aus einem (34%) oder zwei (36%) Elementen (etwa *Tag*, *Wert* bzw. *Aufwand*, *Bezug*). 19% setzen sich aus drei Elementen zusammen (so etwa *Bilddiagramm*, *Häufigkeit*), 6% aus vier Elementen (bspw. *Abhängigkeit*, *Voraussetzung*) und lediglich 5% enthalten zwischen fünf und sieben Elemente (bspw. *Umlaufbahnebene*, *verhältnismäßig*).

Die folgende Übersicht zeigt zunächst die jeweils 10 am stärksten markierten Nomen, Verben und Adjektive zuzüglich der Fachzugehörigkeit des Textes, dem sie entstammen. Auffällig ist, dass es sich hierbei überwiegend um recht komplexe Wörter handelt. Insbesondere bei den Nomen finden sich hauptsächlich Komposita mit einem hohen Komplexitätsgrad.

Nomen	Verben	Adjektive
<i>Umlaufbahnebene</i> (SU)	<i>dividieren</i> (MA)	<i>verhältnismäßig</i> (SU)
<i>Beleuchtungsverhältnis</i> (SU)	<i>verringern</i> (GEO)	<i>waagegerecht</i> (MA)
<i>Inklination</i> (SU)	<i>entgegenwirken</i> (GEO)	<i>steil</i> (SU)
<i>Hochachse</i> (MA)	<i>ergeben</i> (MA)	<i>schuldig</i> (GE)
<i>Einfallswinkel</i> (SU)	<i>stützen</i> (GE)	<i>verbunden</i> (SU)
<i>Rechenschaft</i> (GE)	<i>verfahren</i> (MA)	<i>natürlich</i> (GEO)
<i>Bundesgenosse</i> (GE)	<i>kippen</i> (SU)	<i>errechnet</i> (MA)
<i>Sonderkultur</i> (GEO)	<i>genügen</i> (GEO)	<i>klimatisch</i> (SU)
<i>Bezug</i> (SU)	<i>entsprechen</i> (MA)	<i>entsprechend</i> (MA)
<i>Seebund</i> (GESCH)	<i>darstellen</i> (MA)	<i>verändert</i> (SU)

Tab. 4: Die jeweils 10 am stärksten markierten Nomen, Verben und Adjektive

Dass die Anzahl der Bestandteile bei der Markierung eine wichtige Rolle gespielt haben muss, zeigt auch die Gesamtauswertung der Markierungen unter Berücksichtigung der annotierten Anzahl der Bestandteile. So erhielten Wörter mit mehr als vier Bestandteilen die meisten Markierungen ($M=32,8$; $SD=14,0$). Wörter mit weniger Bestandteilen wurden hingegen deutlich seltener als schwierig eingestuft. Abb. 3 veranschaulicht den Anstieg der Anzahl der Markierungen mit zunehmender Komplexität. Die Korrelationsanalyse nach Spearman (Spearman-Rho-Test) erbrachte für die Anzahl der Bestandteile und die Häufigkeit der Markierungen eine mittlere Korrelation ($r_s=0,44$, $p=0,000$).

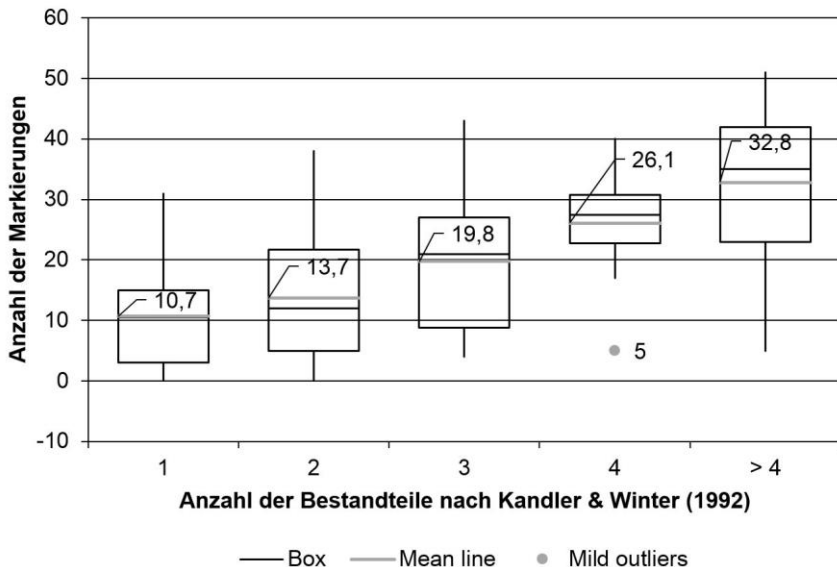


Abb. 3: Markierungen nach Anzahl der nach Kandler & Winter (1992) annotierten Bestandteile

Bedeutungsspektrum

Bei einigen der jeweils 10 am stärksten markierten Wörter aus Tabelle 4 ist insbesondere im Bereich der Nomen ein deutlicher Fachbezug erkennbar. Andere erscheinen hingegen nicht fachgebunden und sind in unterschiedlichen fachlichen (und teilweise auch nichtfachlichen) Kontexten vorstellbar. So findet sich *darstellen* innerhalb der Datengrundlage in einem mathematischen Textauschnitt (vgl. Beleg (1)). Die Analyse weiterer Schulbuchttexte, die nicht Teil der

Datengrundlage für die vorliegende Studie waren, zeigt jedoch, dass *darstellen* auch in Schulbuchtexten anderer Fächer auftritt (bspw. im Fach Geschichte (vgl. Belege (2), (3) und (5)), im Fach Biologie (vgl. Beleg (4)) sowie in der Physik (vgl. Beleg (6)). Anhand der Belege wird deutlich, dass *darstellen* ein breites Bedeutungsspektrum aufweist, welches von konkreten Handlungen der visuell-bildnerisch bzw. sprachlich Wiedergabe (so etwa in den Belegen (1), (2), (3) und (4)) über modellbezogene Repräsentationsbeziehungen (Beleg (5)) bis hin zur abstrakten Identitätsbedeutung reicht (Beleg (6)).¹⁰

- (1) Diagramme dienen dazu, Häufigkeiten **darzustellen**. (Mathematik)
- (2) **Dargestellt** sind der Hausherr und seine Frau. (Geschichte)
- (3) **Stelle** in deinen Worten **dar**, was Appian über das „Staatsland“ berichtet (Q3). (Geschichte)
- (4) **Stelle** den Aufbau einer Blütenpflanze **dar**. (Biologie)
- (5) Durchgehende Linien **stellen** auf dieser Karte die Grenzen des Römischen Reiches zum Zeitpunkt seiner größten Ausdehnung **dar**. (Geschichte)
- (6) Die Glühlampe leuchtet hell, wenn der Eisendraht eine gute Leitung ist, und weniger hell, wenn der Draht ein großes Hindernis **darstellt**. (Physik)

Auch die unter 3.1 am Beispiel von *darstellen* illustrierte Annotation nach Bedeutungsgruppen (3 Hauptgruppen und 8 Sachgruppen) bestätigt für dieses Wort ein relativ breites Bedeutungsspektrum und vielfältige Bedeutungsnuancen. Ein etwas breiteres Bedeutungsspektrum zeigt auch ein Großteil der übrigen Wörter der Datengrundlage. So finden sich 70% aller Wörter in mindestens zwei Hauptgruppen des Dornseiff et al. (2004). 40% lassen sich mindestens drei Hauptgruppen zuordnen. Dass ein breiteres Bedeutungsspektrum eine Rezeptionshürde darstellen kann, scheint jedoch keinen Einfluss auf die Markierung schwieriger Wörter genommen zu haben. So zeigt die Auswertung der Markierungen nach Anzahl der annotierten Hauptgruppen ein recht heterogenes Bild (vgl. Abb. 4). Die Mittelwerte unterscheiden sich hierbei nur geringfügig, sodass keine Tendenz erkennbar ist. Entsprechend zeigt sich auch keine Korrelation zwischen der Anzahl der Hauptgruppen und den vorgenommenen Markierungen.

¹⁰ Eine ausführliche Diskussion dieser und weiterer Belege findet sich bei Meißner & Wallner (2018a).

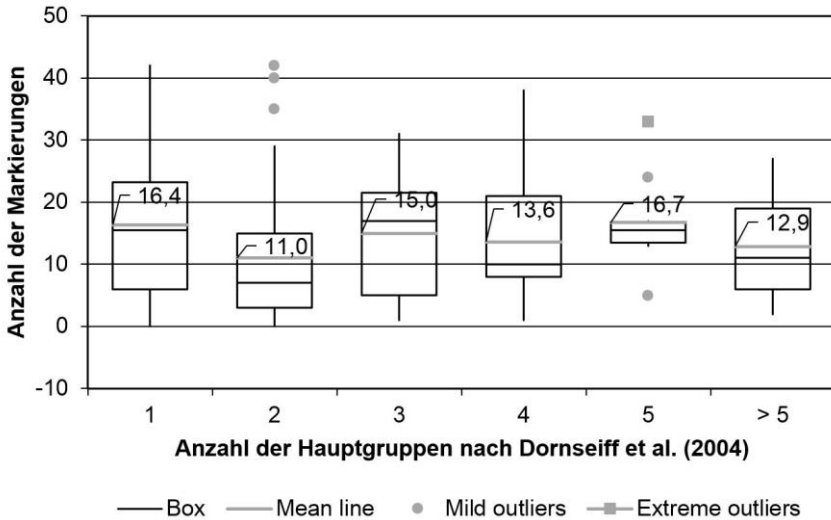


Abb. 4: Markierung nach Anzahl der Hauptgruppen

Um Verzerrungen durch die Markierung komplexer Wörter auszuschließen wurde diese Auswertung mit einer Beschränkung auf Wörter mit ein bis zwei Bestandteilen wiederholt. Auch hier zeigten sich jedoch nur geringe Unterschiede zwischen den Mittelwerten und keine eindeutige Tendenz (vgl. Tab. 5).

Anzahl der Hauptgruppen	Anzahl	Mittelwert
1 Hauptgruppe	31	13,06 (SD=9,6)
2 Hauptgruppen	40	9,13 (SD=8,6)
3 Hauptgruppen	25	14,60 (SD=9,5)
>3 Hauptgruppen	12	13,00 (SD=10,2)

Tab. 5: Durchschnittliche Markierung der Wörter mit 1-2 Bestandteilen nach Anzahl der nach Dornseiff et al. (2004) annotierten Hauptgruppen

Zugehörigkeit zum GeSIG-Inventar

Die zu markierenden Textausschnitte umfassen 347 Token. Darunter kommen einige Wörter mehrfach vor (insbesondere Funktionswörter). Insgesamt sind in den Texten 209 verschiedene sprachliche Einheiten (Types) enthalten. Für den Vergleich mit dem GeSIG-Inventar wurden von diesen Zahlen sämtliche

Eigennamen, Zahlwörter, Abkürzungen und abtrennbare Verbpartikel abgezogen (insgesamt 24 Token und 16 Types), da diese auch aus dem GeSIG-Inventar ausgeschlossen wurden (vgl. Meißner & Wallner, 2018b). Mit 262 sind 81% der verbleibenden 323 Token Bestandteil des GeSIG-Inventars. Auf Ebene der Types sind mit 138 (72%) der übrigen 193 Types Bestandteil des GeSIG-Inventars. Dabei fällt auf, dass vor allem die Verben (88% der Token und 86% der Types) im GeSIG-Inventar repräsentiert werden (darunter *entstehen*, *betrachten*, *zusammenhängen*, *erfolgen*, *erfordern*). Bei den Nomen sind lediglich 49% der Token und 47% der Types Bestandteil des GeSIG-Inventars (so bspw. *Abhängigkeit*, *Anforderung*, *Bedingung*, *Voraussetzung*). Die folgende Tabelle zeigt, wie stark die Token und Types bezogen auf die Hauptwortarten durch das GeSIG-Inventar abgedeckt werden.

Wortart	Anzahl im Textkorpus		Anzahl der Übereinstimmungen mit GeSIG-Inventar		Deckung durch GeSIG-Inventar	
	Token	Types	Token	Types	Token	Types
Nomen	97	80	48	37	49%	46%
Verben	52	42	46	36	88%	86%
Adjektive	26	23	20	18	77%	78%
Adverbien	11	9	11	9	100%	100%

Tab. 6: Abdeckung der Token und Types der Datengrundlage

Der Vergleich der von den Lehrkräften vorgenommenen Markierungen im Hinblick auf die Zugehörigkeit der Wörter zum GeSIG-Inventar zeigt eine stärkere Gewichtung der Wörter, die nicht im GeSIG-Inventar (insgesamt 84 Token) enthalten sind (vgl. Abb. 5).¹¹ Dabei handelt es sich überwiegend um stark fachlich geprägte Begriffe. Darunter sind vorrangig Nomen wie etwa *Einfallswinkel*, *Umlaufbahnebene*, aber auch Verben wie bspw. *dividieren* und Adjektive wie etwa *klimatisch*. Unter den am stärksten markierten Wörtern, die zum GeSIG-Inventar (insgesamt 262 Token) gehören, finden sich überwiegend Nomen (so etwa *Bezug*, *Position*, *Abhängigkeit*, *Voraussetzung*). Auffällig ist, dass die markierten Wörter des GeSIG-Inventars häufiger innerhalb einer Wortgruppe markiert wurden ($M=9$; $SD=7,1$). Markierungen als Einzelwort wurden in diesem Bereich hingegen recht selten vorgenommen ($M=3$; $SD=5,1$). Die markierten

¹¹ Eine umfassende Auswertung der von den Lehrkräften beider Kohorten vorgenommenen Markierungen im Hinblick auf die Zugehörigkeit der Wörter zum GeSIG-Inventar findet sich in Wallner (2018).

Wörter, die nicht Bestandteil des GeSIG-Inventars sind, wurden überwiegend als Einzelwort gekennzeichnet ($M=10,0$; $SD=10,2$) gegenüber durchschnittlich 7 Markierungen innerhalb einer Wortgruppe ($SD=6,1$). Darin deutet sich an, dass die Studienteilnehmer/innen durchaus ein Bewusstsein dafür zu haben scheinen, dass es sich bei diesen Wörtern um vielfältig einsetzbare Ausdrucksmittel handelt, deren Bedeutung erst durch den Kontext spezifiziert wird, und die deshalb nicht isoliert betrachtet werden können.

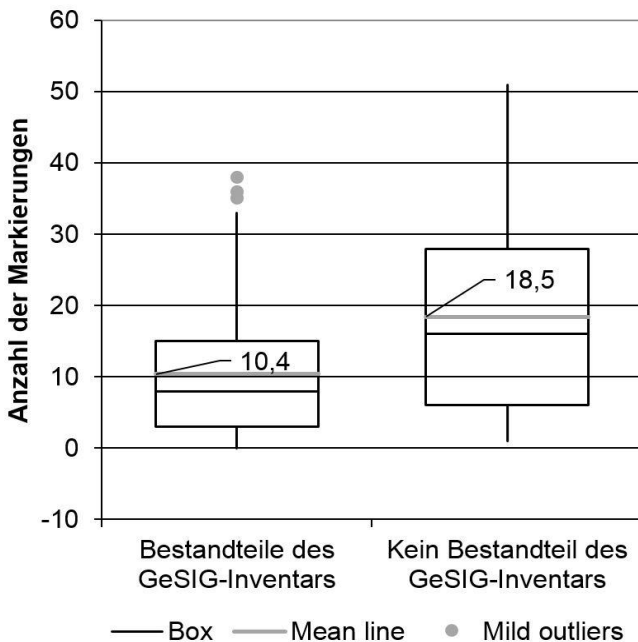


Abb. 5: Markierung nach Zugehörigkeit zum GeSIG-Inventar

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass komplexe fachspezifische Nomen einen Schwerpunkt bei der Markierung schwieriger Wörter und Textstellen bilden. Diese wurden überwiegend als Einzelwort markiert. Bei den wortgruppenbezogenen Markierungen überwiegen die Adjektive. Verben wurden vergleichsweise selten markiert. Im Hinblick auf die Komplexität wurde festgestellt, dass die Anzahl der Bestandteile und die Markierungen miteinander korrelieren. Zwischen dem Bedeutungsspektrum, welches durch die Anzahl der

Dornseiff-Hauptgruppen operationalisiert wurde, und den vorgenommenen Markierungen konnte hingegen kein Zusammenhang beobachtet werden. Zudem hat sich gezeigt, dass die fachübergreifend einsetzbare Lexik, die auch dem GeSIG-Inventar angehört, gegenüber den fachspezifischen Ausdrucksmitteln seltener als schwierig eingestuft wurde. Dabei ist aufgefallen, dass fachspezifische Wörter eher eine Markierung als Einzelwort erhielten, während Ausdrucksmittel, die dem GeSIG-Inventar angehören, bevorzugt innerhalb von Wortgruppen gekennzeichnet wurden.

Insgesamt wird bis hierhin deutlich, dass in erster Linie an der sprachlichen Oberfläche leicht erkennbare Merkmale die Markierungen der Lehrkräfte beeinflusst haben. Insbesondere Komplexität und Fachspezifik scheinen dabei eine Rolle zu spielen. Dass eine hohe Komplexität und Fachspezifik vor allem bei Nomen auftritt, erklärt, dass diese besonders häufig markiert wurden. Merkmale, wie ein umfangreiches Bedeutungsspektrum und fachübergreifende Verwendungsmöglichkeiten (meist einhergehend mit inhaltlicher Flexibilität) sind an der Oberfläche hingegen nicht erkennbar. Aufgrund ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten wirken solche Wörter jedoch meist vertraut und werden nicht als Hürde wahrgenommen. Im nächsten Schritt soll überprüft werden, ob Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds möglicherweise stärker für diese Bereiche sensibilisiert sind.

3.3.2 Markieren Deutschlehrerinnen und -lehrer anders als Lehrkräfte ohne Deutsch als Unterrichtsfach?

Der Vergleich der Gesamtanzahl an vorgenommenen Markierungen von Deutschlehrerinnen und -lehrern ($N=24$) einerseits und Lehrkräften ohne Deutsch als Unterrichtsfach (Fachlehrkräfte) ($N=33$) andererseits zeigt, dass die Deutschlehrkräfte durchschnittlich (mit $M=81,8$; $SD=26,8$) etwas mehr Markierungen vornahmen als die Fachlehrkräfte (mit $M=70,5$; $SD=36,0$). Allerdings handelt es sich hierbei um keinen signifikanten Unterschied ($t(55)=1,33$, $p=0,09$). Im Hinblick auf die Markierung der einzelnen Wortarten ließ sich wiederum beobachten, dass Deutschlehrkräfte signifikant öfter Verben als schwierig markiert haben ($t(55)=2,36$, $p=0,01$). Sie zeigen damit ein stärkeres Bewusstsein für den Stellenwert der Verben gegenüber den Fachlehrkräften.

Bei einer näheren Betrachtung der Verbmarkierungen wird deutlich, dass komplexere Verbverwendungen oft nur unvollständig gekennzeichnet wurden. Dies ist besonders bei den drei Passivkonstruktionen in den Textausschnitten zu beobachten. Hier wurde mehrheitlich nur das Vollverb markiert (mit insgesamt

45 Markierungen gegenüber 21 vollständigen Markierungen). Auch bei den insgesamt fünf in Distanzstellung gebrauchten Partikelverben wurde mitunter nur ein Bestandteil (entweder das Basisverb oder die Verbpartikel) markiert. Hier überwiegen jedoch insgesamt die vollständigen Markierungen (36 gegenüber 14 unvollständigen Markierungen). Bei den drei in den Textausschnitten enthaltenen verbonominalen Wortverbindungen (*jmdn. Rechenschaft schuldig sein, den Ansprüchen genügen* und *Anforderungen stellen*) zeigten sich wiederum etwas mehr unvollständige Markierungen (50 gegenüber 45). Häufig wurde hierbei nur das Nomen markiert, während der verbale Bestandteil keine Berücksichtigung fand. Beim Vergleich der Markierungen im Bereich aller hier bereits angesprochenen komplexen Verbverwendungen zwischen Deutschlehrkräften und Fachlehrkräften konnte festgestellt werden, dass die Deutschlehrkräfte etwas häufiger vollständige Markierungen vornahmen ($M=2,1$; $SD=1,6$) als die Fachlehrkräfte ($M=1,6$; $SD=1,3$). Der Unterschied ist allerdings nicht signifikant ($t(55)=1,17$, $p=0,12$). Die Anzahl der beobachteten unvollständigen Markierungen unterscheidet sich zwischen den beiden Gruppen nur geringfügig (Deutschlehrkräfte: $M=1,9$; $SD=0,9$; Fachlehrkräfte: $M=1,8$, $SD=1,6$).

Auch die Gegenüberstellung der Markierungen im Hinblick auf Komplexität, Bedeutungsspektrum und Zugehörigkeit zum GeSIG-Inventar zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften.

4 Zusammenfassung und erste Förderimplikationen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Lehrkräfte durchaus Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten besitzen und sprachliche Hürden wahrnehmen. In Teilen korrespondieren diese mit den bereits vorliegenden Erkenntnissen zu den sprachlichen Anforderungen. Sowohl die Komplexität als auch die Fachspezifik spielt denn auch bei der Markierung schwieriger Wörter eine wichtige Rolle. Zudem scheinen Lehrkräfte dafür sensibilisiert zu sein, dass nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortgruppen bzw. Sätze als Gesamtheit Schwierigkeiten bei der Textrezeption bereiten können. Im Hinblick auf die Wortarten zeigt sich ein Schwerpunkt im Bereich der Nomen und der Adjektive. Verben wurden hingegen vergleichsweise selten markiert. Die mit einem breiten Bedeutungsspektrum und mit fachübergreifenden Einsatzmöglichkeiten verbundenen Schwierigkeiten haben auf die Markierung wiederum keinen erkennbaren Einfluss genommen. Auch bei den Deutschlehrkräften, denen aufgrund ihres fachlichen Hintergrundes diese Phänomene vertraut sein dürften, haben sich in

diesem Bereich keine stärkeren Markierungen gezeigt. Insgesamt haben Deutschlehrkräfte jedoch mehr Wörter als schwierig markiert als die Fachlehrkräfte. Signifikante Unterschiede konnten im Bereich der Verben beobachtet werden. Der Befund legt die Vermutung nahe, dass Deutschlehrkräfte eine stärker ausgeprägte Sensibilität für die Rolle des Verbs und damit verbundene sprachliche Anforderungen besitzen. Diese Annahme bestätigt sich auch mit Bezug auf die Verbmarkierungen: So haben Deutschlehrkräfte etwas häufiger komplexe Verbverwendungen vollständig markiert.

Die vorgestellten Ergebnisse machen einerseits deutlich, für welche Phänomene Lehrkräfte bereits sensibilisiert sind. Andererseits lassen sich aus den genannten Beobachtungen die Verben (1) und das Phänomen der Mehrdeutigkeit (2) als wichtige Themenfelder für die Förderung der sprachlichen Sensibilität von Lehrkräften ableiten. Diese sollen nun abschließend kurz umrissen werden.

4.1 Förderimplikationen: Verben

Als strukturelles Zentrum des Satzes bilden Verben den Dreh- und Angelpunkt für Produktions- und Rezeptionsprozesse (vgl. Meißner & Wallner, 2018a). Deshalb sollten Lehrkräfte auch dafür sensibilisiert werden, dass das Verbverständnis eine Hauptvoraussetzung für eine erfolgreiche Textverarbeitung darstellt. Hierbei sollte auch ein Bewusstsein für mehrgliedrige grammatische Konstruktionen (etwa Passiv, Perfekt, Futur I und II sowie Modalverbkonstruktionen u.a.) aufgebaut werden. Zu vermitteln wäre zudem, dass Partikel- und Präfixverben als eine Herausforderung für das Textverstehen und die Textproduktion gelten. So können insbesondere in Distanzstellung gebrauchte Partikelverben Verständnisschwierigkeiten auslösen, wenn zwischen dem Basisverb und der Verbpartikel ein erheblicher Abstand besteht und die Bestandteile dann nicht als Einheit identifiziert werden. Die Zuordnung der Verbpartikel zum Basisverb wird zusätzlich erschwert, sofern die Verbpartikel formgleich mit anderen sprachlichen Einheiten ist (hauptsächlich Präpositionen wie bspw. *auf* in *aufreten*, *an* in *anbieten* und Adverbien wie bspw. *zusammen* in *zusammenhängen*). Hinzukommt, dass es sich bei den Basisverben um hochfrequente und scheinbar einfache und vertraute Verben handelt. Sie werden dadurch nicht als problematisch wahrgenommen. Auch bei Kontaktstellung ergeben sich durch Formgleichheit bestimmter Elemente Lernschwierigkeiten (so etwa bei *eingehen*, *eingreifen*, *einnehmen* bzw. auch *eingehen*, *nachgehen*, *zurückgehen*), da sie den Eindruck einer schein-

baren Transparenz vermitteln (Meißner, 2014, S. 314). Laufer weist zudem daraufhin, dass Lernende dazu neigen, formähnliche Wörter als bekannt einzustufen (Laufer, 1997), was wiederum zu Fehlinterpretationen und fehlerhaften Produktionen führen kann, so etwa bei *bestehen* und *entstehen* (vgl. hierzu auch das Beispiel von Tajmel, 2011, S. 18). Einen weiteren wichtigen Vermittlungsgegenstand bilden verbonominale Wortverbindungen. Oft ist hier der verbale Bestandteil semantisch unspezifisch und entfaltet seine Bedeutung erst im Zusammenspiel mit dem Kontext (so etwa *nehmen* in dem Funktionsverbgefüge *in Betrieb nehmen* oder in der idiomatischen Wortverbindung *in Kauf nehmen*). Das Verb ist hier sprachlich eher unauffällig und wird kaum als sprachliche Barriere eingestuft (vgl. Wallner, 2014). Probleme zeigen sich in diesem Bereich vor allem bei der Textproduktion, da den Schüler/innen nicht immer der adäquate verbale Kombinationspartner zu einem Nomen bekannt ist (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Kniffka & Linnemann, 2016, S. 173). Lehrkräfte sollten daher in der Lage sein, ihre Schüler/innen bereits bei der Textverarbeitung explizit auf diese komplexeren Verbverwendungen aufmerksam zu machen und den Aufbau eines differenzierten Repertoires an Formulierungsmöglichkeiten zu fördern.

4.2 Förderimplikationen: Mehrdeutigkeit

Im Hinblick auf die Mehrdeutigkeit als grundlegende Eigenschaft sprachlicher Einheiten gilt es, Lehrkräfte für die damit verbundenen Schwierigkeiten zu sensibilisieren. So ist ein Teil der in wissensvermittelnden Texten enthaltenen Lexik aus der Gemeinsprache durchaus bekannt, besitzt aber in fachlichen Kontexten eine spezifische Bedeutung (so etwa *zurückgehen* im Sinne von ‚zurückkehren‘ vs. ‚im Grad oder Maß abnehmen, sinken (bspw. Temperatur)‘). Zudem verfügen insbesondere fachübergreifend einsetzbare Wörter über ein hohes Maß an inhaltlicher Flexibilität, was deren Entschlüsselung deutlich erschwert (vgl. das Beispiel *darstellen* in Abschnitt 3.2.1). Neben der Sensibilisierung wäre es daher wünschenswert, Lehrkräften auch die Kompetenz zu vermitteln, bei ihren Schüler/innen die produktive Nutzung unterschiedlicher Bedeutungsvarianten eines Wortes im jeweils relevanten Kontext zu fördern.

Diese Auflistung von Fort- und Weiterbildungsinhalten ist nicht abgeschlossen und dokumentiert nur exemplarisch mögliche Ansatzpunkte, die sich aus der vorliegenden Studie ergeben. Um den Kenntnisstand von Lehrkräften im Hinblick auf die Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten noch besser einschätzen zu können, müssten die vorgenommenen Markierungen

noch hinsichtlich weiterer sprachlicher Aspekte (wie etwa funktionsbezogene Kategorien und syntaktische Komplexität) und unter Einbezug weiterer personenbezogener Variablen (wie etwa Schulform, Berufserfahrung u.a.) ausgewertet werden. Darüber hinaus wäre auch die Perspektive von Schüler/innen auf die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten von Interesse. Einen ersten Ansatzpunkt bietet die für die vorliegende Studie verwendete Datengrundlage. Daneben wäre es hierzu jedoch auch erforderlich, weitere verarbeitungsbezogene Analysen mit den Schüler/innen durchzuführen, um die Zuverlässigkeit der Angaben zu überprüfen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 87–98). Weinheim: Beltz Juventa,
- Ahrenholz, B., Hövelbrinks, B., Neumann, J. (2017). Verben und Verbhaltiges in Schulbuchtexten der Sekundarstufe 1 (Biologie und Geographie). In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 15–36). Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Durchgeführt von IPSO (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Universität zu Köln.
- 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). Münster: Waxmann.
- Bryant, D., Berendes, K., Meurers, D. & Weiß, Z. (2017). Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungs- und fachsprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe, In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität – ein Phantom* (S. 281–309). Tübingen: Stauffenburg.
- Dornseiff, F., Quasthoff, U. & Wiegand, H. E. (Hrsg.). (2004). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Mit einer lexikographisch-historischen Einführung und einer ausgewählten Bibliographie zur Lexikographie und Onomasiologie von Herbert Ernst Wiegand*. Berlin: de Gruyter.
- Drumm, S. (2016). *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Reihe DaZ-Forschung. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln* (Bd. 1). Berlin: de Gruyter.

- Feilke, H. (2013). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Berlin, Humboldt Universität zu Berlin, Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18186> [14.02.2018].
- Kandler, G. & Winter, S. (1992). *Wortanalytisches Wörterbuch. Deutscher Wortschatz nach Sinnelementen* (10 Bde.). München: Fink.
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2015). Fachwortschatz in Geographie-Lehrwerken. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 62 (4), 346–362.
- Kniffka, G. & Linnemann, M. (2016). Zur Ermittlung der Schwierigkeit (fach)sprachlicher Strukturen mittels fachlicher C-Tests – Eine explorative Studie. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 163–178). Stauffenburg: Tübingen.
- Köhne, J., Kronenwerth, S., Redder, A., Schuth, E. & Weinert, S. (2015). Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 67–92). Münster: Waxmann.
- Lauffer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that effect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (S. 140–155). Cambridge: University Press.
- Leisen, J. (2015). Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In B. Rüschhoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Forum Angewandte Linguistik. Bd. 54 (S. 225–244). Frankfurt a.M.: Lang.
- Meißner, C. (2014). *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meißner, C. & Wallner, F. (2018a). Allgemeinwissenschaftssprachlicher Wortschatz in der Sekundarstufe I? Zu Vagheit, Polysemie und pragmatischer Differenziertheit von Verben in Schulbuchtexten. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Festschrift für Bernt Ahrenholz* (S. 133–147). Berlin: de Gruyter.
- Meißner, C. & Wallner, F. (2018b). *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Niederhaus, C. (2011). *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann.
- Niederhaus, C., Pöhler, B. & Prediger, S. (2016). Relevante Sprachmittel für mathematische Textaufgaben – Korpuslinguistische Annäherung am Beispiel Prozentrechnung. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 135–162). Stauffenburg: Tübingen.
- Obermayer, A. (2013). *Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9 (1), 11–46.
- Schiller, A., Teufel, S., Stöckert, C. & Thielen, C. (1999). *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS. (Kleines und großes Tagset)*. Verfügbar unter <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf> [06.08.2018].
- Statistisches Bundesamt (2013). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf> [16.10.2014].
- 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. 239–256). Weinheim: Juventa.
- Tajmel, T. (2011). Fachlich richtig – sprachlich falsch? Die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit heterogenen Leistungen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In BAK der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin (Hrsg.), *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule*, Heft 8.
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P. & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal*, 112 (3), 497–518.
- Uessler, S., Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42–67). Münster: Waxmann.
- Wallner, F. (2014). *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wallner, F. (2018). Fachübergreifend gebrauchte Lexik: Zur lehrerseitigen Wahrnehmung eines unauffälligen Gegenstands der Sprachförderung. In C. Caruso, J. Hoffmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden* (S. 119–140). Trier: WVT.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Franziska Wallner

Herder-Institut, Universität Leipzig, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig

f.wallner@rz.uni-leipzig.de



© U. Dirks

DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume
hgg. von Una Dirks
E-Book-ISBN 978-3-8185-0550-9

