



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachsensibler Fachunterricht

Erfahrungen und Perspektiven von Fachlehrkräften“

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Verfasserin

Magdalena Fellner

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreuerin: Univ.- Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

*Die Grenzen meiner Sprache
bedeuten die Grenzen meiner Welt.*

LUDWIG WITTGENSTEIN

Abriss

Die Sprache stellt beim Erwerb von Fachwissen eine der größten Herausforderungen dar, denn Fachsprachen weisen spezifische Strukturen auf, die nicht unbedingt aus der Alltagssprache bekannt sind. Dennoch ist Sprache in unserer Gesellschaft und in ihren Institutionen *das* Medium, wenn es darum geht, Wissen wiederzugeben. Auch bei „nonverbalen“ Experimenten in der Schule wird verlangt, diese zumindest schriftlich beschreiben und analysieren zu können. Daher hängt die schulische und berufliche Karriere von den fachlichen Sprachkompetenzen ab. Die Schule von heute muss in der Folge auf die sprachlichen Strukturen aufmerksam machen und diese explizit mit adäquaten Methoden zu vermitteln wissen. Diese Art von Unterricht kommt nicht nur Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, sondern auch und vor allem SeiteneinsteigerInnen zugute. Denn diese haben bereits mit der Alltagssprache zu kämpfen und können somit nicht unbedingt auf die Erstbedeutung eines Fachausdruckes zurückgreifen. Nur dann, wenn Sprachförderung nicht auf kurzfristige Angebote begrenzt bleibt und sich als integrative Sprachbildung *in jedem Fach* etabliert, bewegt sich Schule auch etwas mehr in Richtung Chancengerechtigkeit. Inwiefern LehrerInnen diese Idee der durchgängigen Sprachbildung tendenziell unterstützen oder ablehnen, soll im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht und aufgezeigt werden.

Abstract

In the process of obtaining expertise, language poses one of the main challenges, as technical jargon has structures that are not necessarily known in everyday language. Nevertheless, language is *the* medium in our society and its institutions when it comes to reproduce knowledge. Also, in nonverbal experiments in schools, test persons are required to be able to describe and analyze at least in writing. This is why school and vocational career depend on professional language skills. Therefore, today's school has to raise awareness for linguistic structures and needs to be able to convey them explicitly with adequate methods. This type of lesson does not only help children who learn German as a first or second language – it is especially helpful for people with pre-existing knowledge. Only when language courses are not limited to short-term offers and are established as integrative language training in every subject, can schools develop more into a place with equal opportunities for everyone. This diploma thesis seeks to examine to what extent teachers support or reject this idea of consistent language training.

Inhalt

I Einleitung	1
II Forschung	5
1 Sprachfunktionen	5
1.1 Sprache als Teil der Persönlichkeit	5
1.2 Sprache als Vermittler von Kulturen und Ideologien	6
1.3 Sprache als Segregationsinstrument	7
2 Sprachregister	8
2.1 Conversational and academic proficiency	8
2.2 Bildungssprache	9
2.3 Fachsprache	11
2.4 Linguistische Merkmale und fachspezifische Hürden	13
3 Merkmale sprachsensiblen Fachunterrichts	16
3.1 Lehrerinnenbildung	17
3.2 Explizite, langfristige und integrative Sprachbildung	18
3.3 Nutzen für alle SchülerInnen	20
3.4 Sprachstandsdiagnostik	21
3.4.1 Kritik an den sprachstandsdiagnostischen Verfahren	23
3.4.2 Exkurs: Kritik am GERS	24
3.4.3 Die Rolle des Fehlers	24
3.5 Herstellung tatsächlicher Sprechgelegenheiten	25
3.6 Horizontverschmelzung und lebensweltnaher Kontext	26
3.7 Bewusster Registergebrauch und Kontextübertragung	27
3.8 Konzentration auf einzelne Sprachphänomene	28
3.9 Methodenkompetenz	29

3.9.1 Von Seiten der Lehrkräfte	29
3.9.2 Scaffolding	31
3.9.3 Drei-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz	34
3.9.4 Von Seiten der SchülerInnen	35
3.10 Fachspezifische Besonderheiten	36
3.11 Defensive vs. offensive Vorgehensweise	38
3.12 Transparente Leistungsanforderung	40
3.13 Zusammenarbeit mit den Eltern	43
III Realisierung	45
4 Durchgängige Sprachbildung	45
5 Fachbezogene sprachensible Unterrichtsmaterialien	47
IV Realität	53
6 Sprache als „hidden curriculum“	53
7 Ethnozentrismus	53
8 Punktuelle Maßnahmen	54
9 Delegation an die Eltern	56
10 Berücksichtigung anderer Herkunftssprachen	56
11 Schnittstellen	60
12 LehrerInnenbildung	62
13 Lehrplanzusätze	63
V Empirischer Teil	66
14 Methodologische Vorüberlegungen	66
14.1 Subjektivität	66
14.2 Art des Fragebogens	67
14.3 Methodenwahl	68
14.4 Fragebogenerstellung und Itemformulierung	69

14.5 Durchführung	71
15 Analyse	72
15.1 Zusammensetzung der ProbandInnen	72
15.2 Explizite Sprachbildung als durchgängige Aufgabe	73
15.3 Gründe für Bildungsunterschiede	77
15.4 Sprachliche Hürden im Fach	80
15.5 Sprache und Fach	81
15.6 Unterrichtsmethoden	85
15.7 Textarbeit	88
15.8 Kompetenzen	91
15.9 Leistungsrückmeldung	92
15.10 Aus- und Weiterbildung	95
15.11 Schnittstellen und Sprachstandsdiagnose	98
15.12 Rückmeldungen und Kritik	100
16 Interpretation der Daten	102
VI Fazit und weiterführende Gedanken	108
V Literaturverzeichnis	110
VI Anhang	123
Anhang 1: Abbildungslegende	123
Anhang 2: Stolpersteine der deutschen Sprache (Rösch 2005: 231 f.)	125
Anhang 3: Merkmale von Alltags- und Bildungssprache (Berendes/Dragon 2013: 26)	127
Anhang 4: Fragebogen	128
Anhang 5: Curriculum Vitae	148
Anhang 6: Danksagung	149

I Einleitung

Als ich mit sechzehn für einen einjährigen Schüleraustausch nach Mexiko ging, konnte ich selbst die Erfahrung sammeln, dass das Spanisch, welches ich im Spanischunterricht in Österreich erlernt hatte, noch längst nicht für den Fachunterricht ausreicht. Abgesehen davon waren viele Unterrichtsfächer nicht Bestandteil meines österreichischen Curriculums. Doch die mexikanischen LehrerInnen wussten auch nicht, wie sie mit diesem „Problem“ umgehen sollten, und so entschieden sie sich dafür, dass es sich irgendwie von selbst lösen würde. Als Resultat erzielten die anderen AustauschschülerInnen und ich in fast keinem Fach einen Abschluss. Ich weiß daher selbst sehr gut, dass es für SeiteneinsteigerInnen einen enormen Aufwand bedeutet, wenn sie mit der restlichen Klasse mithalten wollen und es wahrscheinlich nur wenige mit viel Selbstdisziplin und Ehrgeiz in kürzester Zeit schaffen. Ansonsten ist die Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum unerlässlich, um Erfolg in der Schullaufbahn zu erzielen.

Der Nachteil jener SchülerInnen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch in Österreichs Schulen ist also evident: *„Können monolingual deutsche Schülerinnen und Schüler erst die Familiensprache und dann die komplexeren Sprachfunktionen nacheinander lernen, so müssen Kinder nichtdeutscher Muttersprache dies simultan tun.“* (Riedel 2004: 78) Da ein additiver Deutschunterricht jedoch nicht den Anforderungen aller Fächer gewachsen ist, gilt es, Sprachbildung in jedes Fach zu integrieren. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich folglich auf integrativen Sprachunterricht *in allen Fächern*.

Sprache spielt eine elementare Rolle im Fachunterricht, da sie das Bindeglied zwischen fachlichem Gegenstand und kognitivem Verständnis der Lernenden darstellt. *„Mangelnde Sprachfähigkeiten sind vielfach die größte Hürde, wenn es darum geht, Wissen zu erwerben“* (Winklhofer/Schmölzer-Eibinger 2009: 164). Im Mathematikunterricht werden als Beispiel für die Rolle der Sprache isomorphe numerische Aufgaben bis zu 30% besser verstanden als ausformulierte Aufgabenstellungen, was zeigt, wie die Aufnahme fachlicher Inhalte durch Sprache gehemmt werden kann (vgl. Carpenter/Kepner u.a. 1980). Wissen wird über Sprache vermittelt und wenn diese zu komplex ist, kann eine *„Horizontverschmelzung“* (Gadamer 1960: 365) nicht stattfinden.

Die sprachlichen Hürden betreffen sowohl Kinder mit der Erstsprache, als auch jene mit der Zweitsprache Deutsch. Ein sprachsensibler Fachunterricht wäre somit folgenden SchülerInnen von Nutzen:

1. Außerordentlichen Deutsch als Zweitsprache erwerbenden SchülerInnen oder so genannten „SeiteneinsteigerInnen“, die sowohl die deutsche Sprache, als auch die Fachsprache neu erlernen. Natürlich gibt es auch solche QuereinsteigerInnen, die bereits fachsprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache aufgebaut haben und diese auf die Zweitsprache „übertragen“ können, dennoch müssen sie fachsprachliche Ausdrücke und Strukturen in einer anderen Sprache neu erlernen.
2. Ordentlichen Deutsch als Zweitsprache¹ erwerbenden SchülerInnen, denen i.d.R. kein additiver Unterricht mehr zuteilwird. Doch Sprachenlernen umfasst einen längeren Zeitraum und sollte nicht nur auf punktuelle Maßnahmen beschränkt bleiben. Besonders, aber nicht ausschließlich, integrativer Unterricht muss beachten, dass fachliche Hürden oft sprachliche sind, und angemessen darauf reagieren (vgl. Chlosta/Schäfer 2008b: 280).
3. Ordentlichen SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, da diese ebenfalls oft das erste Mal in der Schule mit der Fachsprache konfrontiert werden. Besonders für SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus kann sprachsensibler Unterricht eine wertvolle Möglichkeit darstellen, um gewisse Startvorteile etwas auszugleichen. LehrerInnen müssen aufgrund der unterschiedlichen Bildungshintergründe besonders sprachsensibel vorgehen und dürfen auch bei SchülerInnen mit der vom Bildungskontext verlangten Erstsprache keinerlei spezifisches sprachliches Wissen voraussetzen. Außerdem verhilft Sprachbewusstheit auf der Metaebene den Lernenden dazu, „*Wesen und Funktion von Sprache und Sprachen zu durchschauen*“ (vgl. Oomen-Welke 1999: 17) und dadurch zu einem kompetenteren Umgang mit ihr zu gelangen.

Sprachsensibler Unterricht kann somit nicht nur für SchülerInnen mit der Zweit-, sondern auch für solche mit der Erstsprache Deutsch eine Bereicherung darstellen. Das zeigt sich auch darin, dass für den Schulerfolg in erster Linie nicht, wie irrtümlich geglaubt, der Migrationshintergrund der Schülerin ausschlaggebend ist, sondern der Bildungshintergrund, genauer gesagt die Textkompetenz des Einzelnen, die vom jeweiligen Umfeld mitbestimmt wird (vgl. Eckhardt 2008: 150 ff.). Textkompetenz stellt die Grundlage für das Verstehen fachlicher Inhalte dar. Heidi Rösch

¹ Klaus-Börge Boeckmann hinterfragt und kritisiert die Kategorisierung in „Erst- und Zweitsprache“, da die Konstellationen in der Realität meist viel komplexer sind (vgl. Boeckmann 2008: 25f.).

verwendet den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ in der Folge nicht in Hinblick auf den Migrationshintergrund, sondern auf „*die noch auszubildende Sprachkompetenz*“ (vgl. Rösch 2009: 149 und Rösch 2013: 18), auch wenn dies etwas irreführend erscheint, da ja schließlich nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betroffen sind. Aber auch wenn SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch ebenso mit dem Erlernen der Fachsprache konfrontiert sind und dies gleichsam für sie eine gewisse Herausforderung darstellt, sollte sich die fachbezogene Sprachsensibilisierung primär an SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch richten, denn sie müssen nicht nur die Zweitsprache, sondern gleichzeitig auch das Fachlernen in der Zweitsprache bewältigen. Kresitschnig spricht in diesem Zusammenhang von einem „*mehrfachem Spracherwerb*“ (2010: 47). Um jedoch Erfolg in der Schule und in der späteren Berufslaufbahn zu erzielen, müssen SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch dieselben deutschsprachigen Kompetenzen wie Kinder mit der Erstsprache Deutsch aufweisen.²

Gogolin und Dirim et al. vermerken, dass in der Folge ein Anspruch an die Bildungsinstitutionen entsteht: „*Sie haben mit angemessenen Mitteln dafür zu sorgen, dass die Chance auf das Verfügen über Bildungssprache auch denen offensteht, die sie sich außerhalb von Bildungsinstitutionen nicht erobern können.*“ (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 16) Es obliegt somit insbesondere der Verantwortung der Politik und der Institutionen, Chancengleichheit herzustellen und familiäre und kulturelle Nachteile durch die Bildung weitestgehend auszugleichen und nicht weiter zu reproduzieren. Dafür ist ein sprachsensibler Unterricht vonnöten, der versucht, auf die unterschiedlichen sprachlichen Gegebenheiten einzugehen. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher konkret:

Welche Einstellungen, Perspektiven und Erfahrungen pflegen LehrerInnen zur fächer- und bildungsübergreifenden expliziten Sprachbildung?

Ermittelt werden soll die Haltung der Lehrkräfte zu Sprachbildung im Fach anhand einer quantitativen Studie. Es werden zum Beispiel Fragen zu Unterricht, etwaigen Bewertungssystemen, zur Sprachförderung oder Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung gestellt. Die zweite Hälfte dieser Arbeit befasst sich dann mit der Auswertung der LehrerInnenumfrage. Dabei soll aufgezeigt werden, inwiefern die Meinungen der Lehrkräfte mit jenen der ForscherInnen harmonieren

² Spätestens seit der neuen Zentralmatura werden die Anforderungen komplett gleich gesetzt.

und/oder konkurrieren. Im weiteren Sinne könnte dann überlegt werden, ob eine Reformierung des gängigen Unterrichts von Seiten der LehrerInnen angemessen erscheint oder nicht.

Der theoretische Teil dieser Arbeit spaltet sich in drei Teile auf: Erstens in aktuelle Erkenntnisse der Forschung, die darlegen, wie eine „Fusion“ von Fach- und Sprachunterricht konkret aussehen könnten, zweitens der Realisierung der „Durchgängigen Sprachbildung“ und drittens, dem Status quo der Dinge.

Beginnen möchte ich mit ein paar einleitenden allgemeinen Worten über Sprache, um ihre Bedeutung zu unterstreichen. In diesem ersten Kapitel soll deutlich werden, dass Sprache *das* Medium ist, welches den Auf- oder Abstieg auf der schulischen und beruflichen Karriereleiter bestimmen kann.

Dann wird versucht, jene Sprachen zu definieren, die im schulischen und außerschulischen Kontext verwendet und verlangt werden. Dass eine Festlegung nicht immer ganz einfach ist, soll ebenfalls Teil dieses Abschnitts sein.

Anschließend werden Charakteristika des sprachsensiblen Fachunterrichts zusammengefasst und ihre Bedeutung hervorgehoben. Weshalb ist expliziter Sprachunterricht von Nöten? Profitieren nur Kinder mit Migrationshintergrund davon? Müssen die fachlichen Inhalte zugunsten der Sprachbildung zurücktreten?

Abschnitt drei stellt ein Projekt vor, bei dem ebenjene Ideen eines sprachsensiblen Fachunterrichts verwirklicht wurden. Rezensionen und Ergebnisse der „Durchgängigen Sprachbildung“ sollen hier ebenso präsentiert werden wie sprachensible Unterrichtsmaterialien, die die Unterrichtsvorbereitung entlasten können.

Schließlich findet noch die aktuelle Situation Erwähnung, die durch unsere Bildungspolitik bestimmt wird. Legen Österreichs Schulen ihre Anforderungen offen dar? Ermöglichen sie allen SchülerInnen im gleichen Ausmaß dieselbe Bildung? Oder sorgen sie im gewissen Maße nur dazu, dass systematische Ungleichheiten weiter bestehen? All diesen Fragen soll im weiteren Verlauf auf den Grund gegangen werden.

II Forschung

1 Sprachfunktionen

1.1 Sprache als Teil der Persönlichkeit

Sprache spiegelt erworbene Kenntnisse und Kompetenzen des/r Sprechers/in wider. So meint Erkan Özdil, dass „*Wissen in dem Sinne sprachlich gebunden ist, dass erst mit der Verbalisierung des mental Verarbeiteten das Wissen nach Außen tritt.*“ (Özdil 2011: 133). Erst durch Sprache wird Wissen für Andere erkenntlich und stellt somit eine Form des Eigenkapitals dar. Nicht nur das *was*, also der Inhalt des Gesagten, sondern auch das *wie*, d.h. der sichere Umgang mit Sprache und gewisse rhetorische Fähigkeiten, machen dabei einen wesentlichen Teil des kompetenten Scheins aus.

Sprache wirkt sich umgekehrt auf die eigene Persönlichkeit aus. „*Die Sprache des Menschen hat eine zumindest doppelte Funktion: eine kommunikative und eine kognitive Funktion. Die kommunikative dient der Verständigung, die kognitive dient dem Erkenntnisgewinn.*“ (Klix 1995: 33 f.) Wenn jemand dazu in der Lage ist, etwas in eigenen Worten auszudrücken, so geht man in der Regel davon aus, dass sich das Verständnis des Sachverhalts festigt. Denn durch Sprache wird Wissen reflektiert und gelangt so in unser äußerstes Bewusstsein. Daher wird auch das Denken mit dem Zuwachs an sprachlichen Ressourcen abstrakter.

Sprache kann sowohl dem Wissenstransfer, als auch dem eigenen Denkens dienen. Miriam Morek und Vivien Heller teilen der Sprache neben der kommunikativen und epistemischen noch eine soziale Funktion zu: Sprache gilt als „Eintritt- und Visitenkarte“ für bestimmte Kreise (vgl. Morek/Heller 2012: 69 f.). Denn jede soziale Schicht entwickelt eine eigene Sprechart, die sich den jeweiligen Lebensumständen anpasst. „*[I]ndem ich zu meiner Sprache komme, komme ich zu (m)einer gesellschaftlichen Position, und indem ich zu meiner gesellschaftlichen Position komme, komme ich zu (m)einer Sprache.*“ (Mecheril/Quehl 2006: 362) Sprache und Gesellschaft, mit der man sich umgibt, sind also unweigerlich miteinander verbunden.

Ferner kann der folgende Satz so interpretiert werden, dass mit der kumulativen Aneignung von Bildungs- und Fachsprache eine steigende soziale Verpflichtung einhergeht. „*Die Aneignung von Bildungssprache ist ein Prozess, der sich über den Auf- und Ausbau von Textkompetenzen mit zunehmend höherem kognitiven und sozialen Anspruch vollzieht.*“ (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 180) Die

zunehmenden (Er-)Kenntnisse in einer Fachrichtung sollen also mit einer gewissen Verpflichtung des kommunikativen Austausches an die Außenwelt einhergehen.

Dennoch besteht die Gefahr, Menschen auf Sprache oder Ausdruck zu reduzieren. Es darf daher nicht übersehen werden, dass Sprache immer nur eine Momentaufnahme bezeichnet. Sie spiegelt nur einen Teil der Persönlichkeit wider, der zudem (absichtlich) verfälscht werden kann. Auch die manipulierende Macht von Sprache und Körpersprache sind in diesem Kontext relevant. Sprache darf außerdem nicht als etwas Abgeschlossenes betrachtet werden, das es als statischen Zustand zu "erreichen" gilt, sondern als etwas Dynamisches, das, genauso wie Personen selbst, ständigen Veränderungen unterworfen ist. Daher soll an dieser Stelle Niklas Luhmann zitiert werden, der schreibt:

„Auch ist die Sprache, begriffen als Medium, keine unabhängig vom Sprechen bestehende strukturelle Ebene, die ihre eigenen Bestandsgarantien in sich trägt, sondern sie existiert nur in der Produktion und Reproduktion ihrer Formen und entwickelt sich daher in einem Prozess [sic!] des Erinnerns und Vergessens, der darüber entscheidet, was für Wiederholung in Betracht gezogen wird und was nicht.“ (Luhmann 2002: 82)

Insofern bestimmt eine gewisse „sprachliche Auswahl“ nicht nur unser Dasein, sondern auch unsere Kultur, was Thema des nächsten Abschnittes sein soll.

1.2 Sprache als Vermittler von Kulturen und Ideologien

Der Sprache kommt die Rolle des Vermittlers kultureller Bedeutungen zu. Paul Mecheril und Thomas Quehl zufolge lernt man beispielsweise mit einer neuen Sprache die Kultur der Sprecher kennen, die an das eigene Selbstverständnis angepasst wird. *„Die sprachliche Lebensform wird im Prozess sprachlicher Bemächtigung durch das Individuum (re-)produziert. Diese (Re-)Produktion ist freilich kein einfacher Kopierprozess, sondern eine Aneignung, Auslegung und Umgestaltung des Vorgegebenen.“* (Mecheril/Quehl 2006: 357) Die Sprache vermittelt daher sowohl kulturelle, als auch individuelle Sichtweisen.

Im Laufe der Zeit haben sich aus der Gemeinsprache spezifische Register herausdifferenziert, die sich je nach Form den gegebenen Umständen anpassen. Die Alltagssprache vermag beispielsweise auf Objekte deiktisch zu verweisen, da es sich meist um nähere Gegebenheiten handelt, während die Fachsprache durch ihren abstrakten Inhalt auf andere Mittel zurückgreifen muss.

Thomas Quehl und Ulrike Trapp bezeichnen folglich jedes Schulfach als eine eigene kulturelle Ausdifferenzierung, in der sich Meinungen und Anschauungen einer Gemeinschaft widerspiegeln (vgl. Quehl/Trapp 2013: 28). Zum Beispiel werden manche Aussagen in Lehrwerken sehr teleologisch dargestellt: „*Das Kaninchen bekommt ein Winterfell, um sich gegen die Winterkälte zu schützen und den Winter zu überstehen.*“ Stattdessen müsste es bei einem evolutionstheoretischen Ansatz so lauten: „*Das Kaninchen bekommt ein Winterfell und ist so besser an die kalte Jahreszeit im Winter angepasst und besser vor dem Erfrieren geschützt.*“ (Gaebert/Bannwarth 2010: 159) Die Sprache bestimmt also auch die Art und Weise der Wissensvermittlung. Somit ist es kaum verwunderlich, dass Lehrwerke durchzogen sind von den vorherrschenden bildungspolitischen Meinungen (vgl. Krumm 2010: 1217). Sowohl historische und soziale Aspekte erzählt aus der subjektiven Sichtweise bestimmter Individuen, als auch die geläufigen Unterrichtsmethoden bezeugen ihre Entstehungszeit. So schreibt Minder im Jahre 1953:

„An seinen Lehrbüchern erkennt man ein Volk. Ihre soziologische Funktion ist eine doppelte: sie spiegeln und sie prägen. [...] Das Lesebuch gehört zu jenen institutionellen Einrichtungen, die, aus dem Nationalcharakter herausgewachsen, ihrerseits diesem zu einer festen Form verhelfen.“ (Minder 1953: 1)

Ein Lehrwerk und ein Unterrichtsfach geben eine Kultur nicht nur wider, sondern tragen auch zu deren weiteren Bestand bei. Inwiefern die gesellschaftlichen Verhältnisse dennoch ungleich verteilt sind, soll im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden.

1.3 Sprache als Segregationsinstrument

Sprache formt erstens die eigene Persönlichkeit, reflektiert zweitens Kulturen und Ideologien und verfügt drittens über eine diskursive „sinnstiftende“ Macht. Die Gesellschaft ernennt Sprecher einer bestimmten Gruppe entweder zu „Eigenem“ oder zu „Fremdem“. Die gesellschaftlichen Zuschreibungen wirken sich dabei auf das jeweilige subjektive Selbstverständnis aus. Hier wird auf Paul Mecheril zurückgegriffen, der schreibt:

„Das Integrationsdispositiv ist das Netz, das zwischen kulturellen, institutionellen, bürokratischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Ereignissen gespannt ist, in welchen ein natio-ethno-kulturelles "Wir" sich von seinem "Anderen" scheidet. Es ermöglicht so ein sprachliches und in Institutionen vergegenständlichtes Wissen darüber, wer "wir" sind und wer "wir" *nicht* sind, aber auch wer "sie" sind.“ (Mecheril 2011: 4)

Mecheril zufolge entscheidet ein „Integrationsdispositiv“, über die Eigenschaften, die ein „Inländer“ benötigt, um als solcher bezeichnet zu werden. Eine Nation definiert sich über

Gemeinsamkeiten, auf denen das Gefühl der Zusammengehörigkeit basiert. Die Sprache ist einer dieser Faktoren, die über Zusammenschluss und Ausschluss bestimmen. Ohne die nötigen Kenntnisse der gängigen Orts- oder Landessprache bleibt man folglich in seinen Möglichkeiten immer eingeschränkt:

„Ohne Sprache, ohne das Vermögen, sich mitzuteilen und in diesem Mitteilen die grundlegende Erfahrung zu machen, erkannt und geachtet zu werden, ist die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit zumindest bedroht, unsicher und infrage gestellt.“ (Mecheril/Quehl 2006: 356)

Die Bildungsinstitutionen tragen im Grunde die Verantwortung dafür, die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen der Sprache anzupassen. In der Schule kommen nicht nur unterschiedliche Sprachniveaus, sondern auch sprachliche „Codes“ verschiedener sozialen Schichten zusammen. Doch das Bildungswesen trägt gleichsam zur strukturellen Ungleichbildung bei, indem es sich auf die Verwendung der legitimen Sprachvariation, der Bildungssprache, beschränkt und dadurch automatisch die restlichen klassenspezifischen Sprechweisen und deren TrägerInnen als „illegitim“ und „subaltern“ degradiert. Wird ein Sprachvermögen als gering eingeschätzt, dann geschieht dies immer in Hinblick auf die legitime Sprache. Mecheril und Quehl zufolge übernimmt die Schule daher *den* konstitutiven Part bei der Idee einer durch Sprache definierten Ethnie (vgl. ebd.: 362 f.). Paradoxerweise soll also das demokratische Bildungssystem „[...] *aufgrund seines universalistischen Egalitätsanspruchs*“ (ebd. 367) Mitschuld an der fehlenden Differenzierung in der Klasse sein, da das System in einem fort dieselben Formen der Ungleichheiten reproduziert. Sprache bemächtigt daher, jedoch in „*systematisch unterschiedlicher Weise*“ (ebd.: 356).

Es ist nicht die gewöhnliche Alltags- sondern die so genannte „Bildungs- und Fachsprache“, die im schulischen und beruflichen Kontext verlangt wird. Was genau damit gemeint ist, wird in Kapitel zwei weiter ausgeführt.

2 Sprachregister

2.1 Conversational and academic proficiency

Eine der einflussreichsten Konzeptualisierungen von Sprache ist die von Jim Cummins. Er differenzierte 1979 zwischen den alltagssprachlichen Merkmalen, den so genannten BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), und den CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), den kognitiv-akademischen Fähigkeiten. Später verwendet Cummins die Bezeichnungen *conversational*

und *academic proficiency*. Während BICS in einem relativ kurzem Zeitraum von etwa sechs Monaten bis drei Jahren angeeignet werden können, dauert die Entwicklung von CALP in der Regel ein paar Jahre länger. Genaue empirische Untersuchungen der Erwerbsdauer stehen zwar noch aus, aber Cummins spricht von fünf bis sieben Jahren. Bei schriftsprachfermem Milieu kann der Prozess auch sieben bis zehn Jahre dauern. Da BICS sich jedoch wesentlich schneller entwickeln als CALP, darf man von guten mündlichen Kompetenzen nicht automatisch auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten schließen. CALP müssen jedoch keinesfalls auf BICS aufgebaut werden, vielmehr können diese beiden Register parallel aufgebaut werden (vgl. Cummins 2000: 74). BICS werden in einem informellen Kontext angeeignet und erfordern meistens keine höhere kognitive Leistung. Im Gegensatz dazu sind CALP nicht situationsgebunden, sondern beinahe kontextfrei und werden in einem akademischen Kontext verwendet (vgl. Cummins 1979 und 2000).

Hans Reich zufolge könnte man CALP mit „Bildungssprachfähigkeit“ übersetzen (vgl. Reich 2008 zit. n. Lange/Gogolin 2010: 16). Auf das Konzept der Bildungssprache soll im nächsten Schritt näher eingegangen werden.

2.2 Bildungssprache

Die an Schulen gelehrt Sprache wird als „Bildungssprache“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um die deutsche Analogiebildung des englischen Begriffes „*academic language*“ oder „*academic discourse*“ (vgl. Halliday 1994, Bernstein 1971 und Cummins 2000). Die Sprache der Schule stellt gewissermaßen eine Mischform zwischen Alltags- und Fachsprache dar. Ingrid Gogolin und Inci Dirim zufolge könnte man auch von „*gehobener Allgemeinsprache*“ sprechen (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 195). Übernommen wurde der Begriff von Jürgen Habermas, demzufolge die Bildungssprache (durch Aufgreifen der schulischen Sprache) dem Orientierungswissen dient (vgl. 1977: 330). Der Begriff wurde von der FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) Gruppe³ wieder aufgenommen. Die Bezeichnung „Bildungssprache“ erschien der Gruppe vor allem deshalb passend, da Sprache nicht nur in einem Bildungskontext erworben wird, sondern auch als notwendige Grundlage für den weiteren Bildungsverlauf erscheint.

³ Die FörMig Modellprogramm wurde von 2004 bis 2009 durchgeführt. Insgesamt zehn deutsche Bundesländer haben sich daran beteiligt. Die Gruppe setzte sich zum Ziel, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern (vgl. Klinger/Schwippert u.a. 2008: 7) (siehe Kapitel 4).

Außerdem dient Bildungssprache dem Nachweis des bereits gegangenen Bildungsweges (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 199).

Bei Bildungssprache handelt es sich also um jenes Sprachregister, das in einem Bildungskontext verwendet wird (vgl. Leisen 2010: 46). Bei Lange und Gogolin gilt der Begriff Bildungssprache daher als Überbegriff für Schul-, und Fachsprache (vgl. Lange/Gogolin 2010: 12). Da Schule oft der zentrale Ort für die Vermittlung von Bildungssprache ist und manchmal sogar der einzige, sollen im Zuge dieser Arbeit die beiden Begriffe „Schulsprache“ und „Bildungssprache“ synonym verwendet werden.⁴

Ortner zufolge fungiert Bildungs- oder Schulsprache als „*innersprachliche Verkehrssprache zwischen den Fachsprachen*“ (Ortner 2009: 2229), deren Hauptaufgabe es ist „[...] *zwischen Wissenschaft bzw. speziellen Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln*“ (vgl. ebd. 2232). Josef Leisen schreibt: „*Es ist letztlich auch nicht das Ziel der Allgemeinbildenden Schule, Fachleute auszubilden, sondern verständige Laien im Fach zu bilden.*“ (Leisen 1999:9) Die Hauptaufgabe der Bildungssprache kommt demzufolge der vom Habermas genannten Funktion des Orientierungswissens zu.

Schulsprache ist stark durch die didaktischen Ziele und Traditionen der jeweiligen Lehrkräfte und Bildungsinstitutionen geprägt (vgl. Reich 2008: 9). Feilke zufolge charakterisiert sich die Schulsprache dadurch, dass sie *durch* Schule hervorgebracht und *für* schulische Zwecke instrumentalisiert wird. Als Beispiel nennt er Erörterungen, welche ausschließlich in der Schule geschrieben werden, auch wenn das dadurch erworbene Wissen in der „außerschulischen“ Welt dienlich ist (vgl. Feilke 2012: 5). Ahrenholz schließt sich dieser Ansicht an: „*Das Register, das der Wissensvermittlung und –aneignung dient, existiert also nicht als solches, sondern in Abhängigkeit von einer pädagogischen Steuerung.*“ (Ahrenholz 2013: 88) Vermutlich ist die Textkompetenz des Einzelnen zusätzlich noch „schulartenspezifisch“. Erste Erkenntnisse diesbezüglich soll das Projekt „*Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (Fach-DaZ)*“, an dem Ahrenholz unter anderem mitwirkt, bringen (vgl. ebd.).

Die Vermittlung fachsprachlicher Inhalte ist zudem altersspezifisch, da Bildungssprache je nach Alter unterschiedliche Facetten annimmt: „*Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das*

⁴ Dennoch finden sich auch hier Differenzierungen wie zum Beispiel bei Helmuth Feilke, der Bildungssprache als „Sprache des Lernens“ und Schulsprache als „Sprache des Lehrens“ bezeichnet (vgl. Feilke 2012: 6).

man gebraucht, während man es noch schmiedet." (Butzkamm 1989: 110) Fachsprachliche Kenntnisse werden zu Beginn sowohl für SchülerInnen mit der Erst-, als auch mit der Zweitsprache Deutsch noch etwas vereinfacht und reduziert in Form von Bildungssprache vermittelt. Das heißt jedoch nicht, dass die Anforderungen an die Lernenden deshalb niedriger sind. Sie werden also möglichst an die Ansprüche und Kompetenzen der Lernenden angepasst und sind folglich *altersadäquat*. Mit zunehmendem Alter nimmt diese Sprache immer komplexere Formen an, woraus ersichtlich wird, dass der Erwerb der bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen schrittweise erfolgt. Es gibt allerdings bis dato noch keine genauen Studien zu Veränderungen des Registers im Laufe der Schulzeit.

Britta Hövelbrinks zufolge entscheiden die Kompetenzen in dem Register Bildungssprache über den schulischen Erfolg. So schreibt sie, dass „[...] *vorhandene Bildungsdisparitäten auf fehlende sprachliche Kompetenzen in eben diesem Register zurückzuführen sind.*“ (2013: 75) Demnach ist es auch nicht weit hergeholt, wenn folgendes Merkmal der Bildungssprache auch heute noch der Realität entspricht: „*Ihre „Träger“ sind, wie schon in der Antike die Gebildeten [...].*“ (Ortner 2009: 2227) Wer über ausgeprägtes Allgemeinwissen in unterschiedlichen Bereichen verfügt, gilt als gebildet und erzielt dementsprechend Erfolg in Schule und Beruf.

Fachsprachen stellen dabei die weiterentwickelten und spezifischen Formen der Bildungssprache dar. Was genau darunter zu verstehen ist, soll im nächsten Unterkapitel deutlich werden.

2.3 Fachsprache

Fachsprachen betreffen ein Teilgebiet (z.B. Physik, Chemie, Sprachwissenschaften) und sind vor allem den zuständigen Experten und Fachleuten dienlich. Daher gibt es nicht nur „eine“ Fachsprache, sondern mehrere Jargons, die mit den zugehörigen Fachbereichen erlernt werden müssen. Fachsprachenkenntnisse entwickeln sich durch intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Fachgebiet, etwa auf der Universität. Aber auch in den (beruflichen) höheren Schulen kann das Niveau der Bildungssprache der Fachsprache sehr nahe kommen.

Fachsprachen haben sich aus der Notwendigkeit der Verständigung innerhalb einzelner Spezialisierungen entwickelt. Es mussten sich besondere sprachliche Strukturen für Gegenstände entwickeln, die sich durch „raumzeitliche Distanz“ auszeichnen und auf die nicht mehr deiktisch verwiesen werden kann (vgl. Rösch 2013: 19). „*Die Sprache muss präziser werden, und um dies zu*

erreichen, werden die grammatikalischen und syntaktischen Mittel verändert – die Sprache wird abstrakter.“ (Quehl/Scheffler 2008: 67) Abstraktheit ist also ein wesentliches Merkmal für Fachsprachen und ihre Komplexität ist durchaus nicht zu unterschätzen: „Das Erlernen einer naturwissenschaftlichen Fachsprache ist durchaus zu vergleichen mit dem Erlernen einer Fremdsprache.“ (Gogolok 2006: 484) Wenn jemand dazu imstande ist, eine Fachsprache korrekt anzuwenden, geht man i.d.R. davon aus, dass die Person den Inhalt auch richtig erfasst hat. „Der didaktische Ort der Fachsprache ist weniger der des Verstehens, sondern eher der des Verstandenen.“ (Leisen 1999:7)

Der Entstehungsprozess, der zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis führt, ist nicht mehr erkenntlich, denn oft bleibt nur mehr eine These als Fazit übrig:

„Mühsam errungene fachliche Erkenntnisse werden gegen Ende des Erkenntnisprozesses gerne in eine Definition, eine Regel, ein Fazit oder einen Merksatz gefasst. Verstehensprozesse und Erkenntnisse sedimentieren zu fachsprachlichen Wendungen, sind dann vom Entstehungsprozess losgelöst und wirken sprachlich steif, trocken und oft schwer genießbar.“ (Leisen 1999:7)

Da der Gedankenvorgang oft ein abstrakter war, ist es auch das Ergebnis. Dennoch muss eine Idee so präzise wie möglich werden, „[...] um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren.“ (Lange/Gogolin 2010: 12) Fachterminologien bezeichnen somit spezifische Gedanken, die das Endresultat von fachlichen Überlegungen markieren. „Fachbegriffe fixieren fachliches Wissen. Nur gebunden an dieses Wissen haben sie ihre angemessene Bedeutung.“ (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 213) Fachsprache muss daher nicht immer in Verbalsprache ausgedrückt werden, sondern kann auch in mathematischer oder Symbolsprache mittels einer Formel dargestellt werden (vgl. Leisen 2010: 48). Die Schwierigkeit beim Erlernen und Verstehen von Fachtexten besteht jedoch keinesfalls nur in der Anzahl von Fachausdrücken oder deren Abkürzungen (vgl. Rösch 2003a: 32 f.). Tatsächlich gibt es mehrere Faktoren, die eine Fachsprache verkomplizieren, wie zum Beispiel die Syntax oder die Morphologie. Ahrenholz spricht von „Fachtermini und spezifische Kollokationen, aber auch Eigenarten fachspezifischer Diskurse und Textsorten.“ (Ahrenholz 2010: 16) Es handelt sich dabei nicht unbedingt um „neue“ sprachliche Formen, sondern um Strukturen aus der Alltagssprache: „Die F. sind strenggenommen keine „Sprachen“, sondern der Fachwortschatz eines Bereichs mit den syntakt. und morpholog. Gesetzen der Gemeinsprache.“ (Meyers Großes Taschenlexikon 1981 zit. nach Möhn/Pelka 1984: 27) Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die verwendeten Formen in der Alltagssprache nicht so häufig auftreten wie in der Fachsprache (vgl. z.B. Leisen 1999: 5).

Überlegungen dazu, ob man die beiden Sprachregister dennoch gänzlich voneinander trennen kann, sollen im nächsten Schritt gestellt werden.

2.4 Linguistische Merkmale und fachspezifische Hürden

Die Aufgabe, Allgemein-, Bildungs- und Fachsprachen voneinander abzugrenzen, erweist sich grundsätzlich als Herausforderung, denn *„jeder Text, jede Unterrichtskommunikation wie auch jeder Fachdiskurs hat in unterschiedlichem Maße Elemente aller drei Register.“* (Ahrenholz 2010: 17) Dennoch gibt es einige Wissenschaftler, die versucht haben, den jeweiligen Registern bestimmte Merkmale zuzuordnen und sie so zu kategorisieren.

Erfolgreich gelang dies Koch und Oesterreicher, die die Fachsprache als „Sprache der Distanz“ und die Alltagssprache als „Sprache der Nähe“ bezeichneten (vgl. 1985: 21). Der Unterschied der beiden Formen liegt in der raumzeitlichen Entfernung, in der sich die Gesprächspartner zueinander oder die Sprache zum Signifikat befinden. Im Gegensatz zur Alltagssprache, bei der direkt auf einen Gegenstand oder Zustand verwiesen wird, fehlt bei der konzeptionellen Schriftsprache der unmittelbare Kontext. Die Sprache muss daher präziser werden, weshalb sich relativ abstrakte Fachsprachen entwickelten.

Eine weitere Leistung von Koch und Oesterreicher bestand darin, den CALP schriftsprachliche Merkmale zuzuschreiben, während sie BICS als mündlich konzipiert bezeichneten (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Konzeptionelle Schriftsprache kann zwar auch mündlich erfolgen, so zum Beispiel bei einem Fachvortrag oder Referat, sie orientiert sich aber dennoch an den Regeln der Schriftlichkeit (und wird vielleicht auch von einem zuvor schriftlich verfassten Text rezitiert).

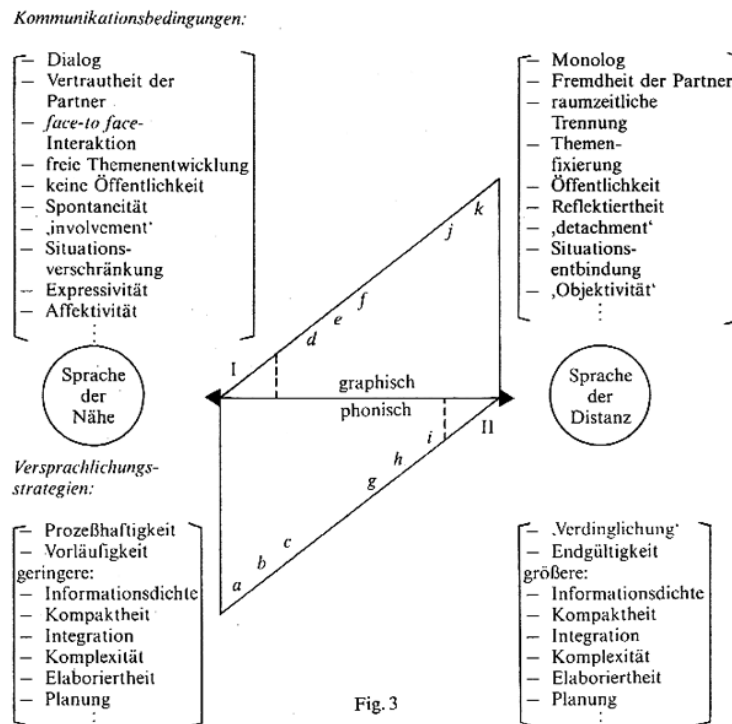


Abb. 1: Merkmale der "Sprache der Nähe" und "Sprache der Distanz" (nach Koch/Oesterreicher 1985: 23)

Abbildung 1 stellt jene Merkmale dar, die Koch und Oesterreicher für die mündlich konzipierte „Sprache der Nähe“ und schriftlich konzipierte „Sprache der Distanz“ definiert haben. Darunter finden sich beispielsweise Faktoren wie Spontaneität, Situationsverschränkung, Expressivität und Affektivität für die Mündlichkeit, sowie raumzeitliche Trennung, Reflektiertheit und Situationsentbundenheit in der schriftsprachlich geprägten Sprache wieder. Unterschiedliche Gewichtungen herrschen etwa in der Informationsdichte, der Kompaktheit oder der Elaboriertheit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 23).

Gogolin und Dirim nennen wiederum folgende vier Prinzipien bildungssprachlicher Texte:

- Explizitheit
 - Das Wesentliche wird genannt.
- Situationsentbundenheit
 - Es handelt sich um eine kontextfreie Sprache
- Gedankliche Ordnung
 - Einhaltung der Gliederungskonventionen für die fachspezifischen Textsorten
- Sachliche Genauigkeit
 - Adäquate Verwendung der Fachterminologie

(vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 199)

Beim Verfassen von Texten finden sich Heidi Rösch zufolge vielerlei fachspezifische Bereiche, die sich zu Hürden für die SchülerInnen entpuppen könnten (vgl. Anhang 2: „Stolpersteine der deutschen Sprache“):

- Orthographie (y, th, ph etc.)
- Morphologie (z.B. Prä-/Suffixe (dis-, -tion))
- Lexik (z.B. Fremdwörter, Abstrakta oder Komposita)
- Syntax (z.B. Passiv, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungen, Fachspezifische Abkürzungen)
- Merkmale des Sprachhandelns (z.B. keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit), deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd, unmittelbare Text-Leser-Kommunikation)
- Typographie (Fett- und Kursivdruck, Spiegelstriche, Tabellen)

(vgl. Rösch 2005: 232)

2010 ergänzt Rösch diese Liste der fachspezifischen Sprachprobleme um folgenden Aspekt:

Pragmatik, insbesondere im Bereich des Registergebrauchs (Alltags- und Fachkommunikation), des Textverstehens und –verfassens, wozu der Umgang mit Satzverknüpfungen, Gliederungssignalen, Textsortenmerkmalen etc. gehört.“ (vgl. Rösch 2010: 220)

Daher können im Grunde alle sprachlichen Bereiche zu Stolpersteinen werden (vgl. Rösch/Paetsch 2011: 58). „Stolpersteine der deutschen Sprache“ beruhen zwar auf Unterrichtsbeobachtungen, trotzdem gibt es bisher noch keine umfassenden empirischen Studien zu den tatsächlichen Hürden beim Erlernen von Bildungs- und Fachsprachen. Es ist in der Folge nicht überraschend, dass sich die Geister in diesem Forschungsgebiet scheiden und die Wissenschaftler die unterschiedlichsten Meinungen vertreten. So behaupten Steinmüller und Scharnhorst zum Beispiel, dass die Hauptschwierigkeit nicht in der Lexik liege, sondern vielmehr durch die *„relativ abstrakte Sprachverwendung mit hypotaktischen Satzbildungen, die bis in die Wortwahl der Alltagssprache reicht und sich nicht nur auf die Fachsprache im engeren Sinne bezieht“* (1987: 10) gegeben ist. Fachspezifische Strukturen werden der Gemeinsprache entnommen, weshalb eine scharfe Trennung hier unmöglich erscheint (vgl. ebd. 9).

Wolfgang Zydatiß ist der Ansicht, dass nicht die Syntax das vordergründige Problemfeld darstelle, sondern der *„Abstraktionsgrad der Darstellung und der Informationsdichte.“* (2010: 147) Er greift hier also die Idee auf, dass die Distanz zum sprachlichen Gegenstand die Hauptschwierigkeit bereitet. Außerdem erschwere die hohe Dichte der Informationen die rasche Verarbeitung derselben.

Eine Einigung zu einer ausführlicheren Charakterisierung wurde bisher noch nicht erzielt. Berendes und Dargon et al. haben 2013 eine Liste mit den Ansätzen von Butler/Lord u.a. (2004), Bernstein (1959/2010), Eckhardt (2008), Gogolin/Lange (2011b) und Neugebauer/Noradi (1999) zusammengestellt, welche jene Merkmale auflistet, die BICS und CALP auszeichnen sollen (vgl. Anhang 3). Als Fazit sind sich Berendes und Dragon einig, dass eine eindeutige Festlegung wohl nie erreicht werden kann:

„Da die Abgrenzung von Alltags- und Bildungssprache nicht einfach als dichotome Trennung, sondern eher als relative Kategorisierung entlang eines Kontinuums angesehen wird [...], erscheint eine eindeutige, uneingeschränkt gültige Charakterisierung jedoch weder sinnvoll noch möglich.“ (Berendes/Dragon 2013: 24)

Kurt Reusser ist gleichfalls der Ansicht, dass es *„wenig Sinn macht nach dem oder den hauptverantwortlichen [...] Schwierigkeitsfaktor(en) zu suchen.“* (Reusser 1997: 143) Auch Vollmer und Thürmann zufolge kann es sich nicht um statistische, sondern höchstens um dynamische Merkmale handeln (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 43). Laut Bernt Ahrenholz trägt die fehlende empirische Untersuchung bildungssprachlicher Merkmale in der Folge dazu bei, dass *„Überlegungen zu Veränderung des schulischen Unterrichts und zur Sprachförderung“* auf einem *„schwachen empirischen Fundament“* beruhen (Ahrenholz 2013: 87). Da die Ergebnisse jedoch stets unterschiedlich ausfallen, scheint die Entwicklung eines bildungssprachlichen Referenzrahmens währenddessen sinnvoller (vgl. Punkt 3.12).

3 Merkmale sprachsensiblen Fachunterrichts

Sprach- und Fachlernen sind aufs engste miteinander verbunden, denn fachliche Hürden basieren oft auf sprachlichen Problemen (vgl. Chlosta/Schäfer 2008b: 280). Die Fachdidaktik muss sich infolgedessen der Frage nach der erfolgreichen Verbindung von Alltags- mit Fachsprache stellen (vgl. Quehl/Trapp 2013: 30). Heidi Rösch geht davon aus, dass *„[...] eine Konzeptentwicklung durch die Kooperation von Fach- und DaZ-Didaktik nötig und sinnvoll ist und eine fachsprachliche Orientierung nicht genügt.“* (2013: 27) Wie eine solche Verbindung von Zweitsprachen- und Fachdidaktik konkret aussehen könnte, soll in diesem Kapitel dargestellt werden.

Die folgenden für einen sprachsensiblen Fachunterricht relevanten Punkte wurden aus der Literaturrecherche zusammengefasst. Dennoch wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt, die Reihenfolge erfolgt willkürlich.

3.1 Lehrerinnenbildung

Eine Erkenntnis der PISA-Studie legt dar, dass sich Sprachdefizite kumulativ auf alle Fächer auswirken. Deshalb muss Sprachbildung Gegenstand *aller* Fächer sein. Trotzdem hat sich diesbezüglich in der LehrerInnenausbildung nicht viel getan. Würde man wissenschaftlichen Erkenntnissen jedoch Folge leisten, dann könnte man auch das Verständnis jener SchülerInnen erlangen, für die Sprache ein Hindernis für die kognitive Erschließung darstellt.

Eine adäquate Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen ist somit Voraussetzung für einen funktionierenden sprachsensiblen Fachunterricht. Heidi Rösch schlägt hierzu vor, entweder eine verpflichtende DaZ Ausbildung für jede/n Lehramtsstudenten/in einzuführen, oder die Zusammenarbeit von einer/em SprachlehrerIn und einer/em FachlehrerIn im Unterricht festzulegen. Rösch zufolge schließen sich beide Lösungsansätze jedoch nicht gegenseitig aus, Deutsch als Zweitsprache sollte sich in der LehrerInnenbildung in jedem Fall als Basiswissen manifestieren, damit auch hier trotz DaZ-Experten eine gemeinsame Sprache gefunden werde (vgl. 2012: 163). Außerdem kommt es darüber hinaus jedem Fachlehrkörper zugute, über ein sprachsensibles Fachbewusstsein zu verfügen. Helten-Pacher empfiehlt konkret, folgende Punkte in das Lehramt Studium zu integrieren: *„Das Wissen um Schwierigkeitsgrade von Fachtexten, Funktionsweise der Fachsprache, sprachsensibles Unterrichten und angemessene Materialerstellung“* (Helten-Pacher 2010: 123).

Beim „Team-Teaching“-Ansatz wird insbesondere „DaZ-Experten“ eine sprachensible Ausbildung zuteil. Die Fachlehrkraft und der Sprachexperte werden angeregt, mit Bezug auf ihre Stärken den Unterricht dann gemeinsam als Einheit zu gestalten. Während Fachlehrkräfte über ein sprachbildendes Basiswissen verfügen, kennen Sprachlehrexperten beispielsweise geeignete Diagnoseverfahren, aufgrund deren weitere Schritte für den individuellen Lernprozess der/des Schülers/in geplant werden können. Außerdem inkludiert ihr Wissen Sprachlernmethoden und Sprachlernberatung. Ebenso verhilft ihnen die erworbene Qualifikation dazu,

Unterrichtsmaterialien auf die sprachlichen Schwierigkeiten hin zu analysieren und ein geeignetes Konzept zur sprachlichen Aufarbeitung von Texten vorzubereiten (vgl. Rösch 2011: 214).

Ferner sollen zunehmend LehrerInnen für verschiedene Herkunftssprachen ausgebildet werden, sodass kontrastiv gearbeitet werden kann. Herkunftssprachenunterricht sollte sich in den Schulen als fester Bestandteil etablieren, da dies die Wertschätzung für die verschiedenen sprachlichen Kulturen widerspiegelt und kulturelle Diskriminierung vorbeugt. Nicht nur Module zu „Sprachbildung“, und „interkulturelle Bildung“, sondern ganze Studiengänge zum „Erstsprachenunterricht“ sollten daher in das Lehramtsstudium inkludiert werden, sodass Vielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht angemessen berücksichtigt werden (vgl. Krumm/Reich 2011) (vgl. Punkt 10).

Es wäre ratsam, LehrerInnen mit Blick auf sensible Sprachbildung im Sinne einer Weiterbildung regelmäßig zu beraten. Gerade hier könnten zum Beispiel von einem Lehrerkollegium bestimmte Situationen nachgestellt und besprochen werden. Außerdem könnten neueste Erkenntnisse der Wissenschaft eingebracht, erprobt und analysiert werden. Es finden sich in diesem Bereich schließlich vielerlei Möglichkeiten, profitable Angebote für die Praxis anzubieten.

3.2 Explizite, langfristige und integrative Sprachbildung

Die Erkenntnis, dass Sprache einen wichtigen Teil jeglichen Fachwissens ausmacht, ist nicht unbedingt neu. Bereits 1987 wurde von Steinmüller und Scharnhorst richtig erkannt: „*[J]eder Fachlehrer ist zugleich Sprachlehrer*“ (1987: 9) Doch wurde in den letzten Jahren der Blick auf die Beziehung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen durch SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache neu geschärft (vgl. Quehl/Trapp 2013: 29). Denn wie der PISA-Test und diverse anderen Studien bereits demonstrierten, stellt sich akademisches Sprachwissen nicht von selbst ein. Dies wiederum führt zu der logischen Schlussfolgerung, dass Sprachbildung sowohl in der Zweitsprachendidaktik, als auch in der Fachdidaktik explizit erfolgen muss.

Apeltauer streicht aus psychologischer Sichtweise hervor, weshalb die Aufmerksamkeit bewusst auf den sprachlichen Gegenstand gelenkt werden muss:

„Denn Wahrnehmungen erfolgen in einer festgelegten, automatisierten Weise. Zur De-Automatisierung ist es erforderlich, dass die subjektive Wahrnehmbarkeit eines sprachlichen Phänomens erhöht wird, so dass das Phänomen deutlicher wahrgenommen

und das Lernalterssystem entsprechend restrukturiert werden kann.“ (Apeltauer 2010: 838)

Das grammatische Phänomen soll der Automatisierung bewusst entnommen und mit den SchülerInnen gemeinsam thematisiert werden. Das Verständnis fachsprachlicher Strukturen führt zur Verinnerlichung und dadurch von der Re- zur Eigenproduktion. So schreiben Gogolin und Dirim et al., dass „*Verstehen und Verwenden ständig ineinandergreifen*“ (2011: 202). Wenn diese sprachlichen Strukturen reflektiert wurden, können sie infolge dessen kompetenter eingesetzt werden und verfestigen sich im (sprachlichen) Bewusstsein. Schließlich dient Sprache neben eigener und gegenstandsbezogener auch der Reflexion über die Anwendung von Sprache und ermöglicht somit einen gezielten metalinguistischen Einsatz.

Fachspezifische Eigenarten sollten außerdem nicht a priori von den SchülerInnen erwartet, sondern im jeweiligen Fach vermittelt werden. So vertritt auch Tanja Tajmel die Ansicht: „*Diese Sprachhandlungen [der naturwissenschaftlichen Fächer Anm. d. Verf.] sind fachspezifisch und ihre Vermittlung ist daher im Fachunterricht zu verorten.*“ (Tajmel 2011: 9) Der Deutschunterricht alleine ist dafür nicht ausreichend. Es handelt sich also um eine *integrative* Verpflichtung jeder Fachlehrkraft. Damit inbegriffen ist auch der Deutschunterricht, der ebenso über spezifische literarische Strukturen verfügt. In diesem Sinne schreibt Gibbons dem authentischen Lernen eine wichtige Rolle zu: „*Language learning is generally more effective when it is used in the service of other learning, and the regular curriculum offers opportunities for authentic exchange of meanings in a variety of contexts and for a variety of purposes.*“ (Gibbons 2010: 26) Fachspezifische Sprachen werden demzufolge besser in dem passenden Kontext erlernt.

Das Modell der durchgängigen Sprachbildung schließt deshalb sprachliche „Zuarbeit“ keineswegs aus (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 194). Eine der FörMig Modellschulen äußerte sich dazu folgendermaßen:

„Ein Förderunterricht, der getrennt vom Fachunterricht die Sprache des Sachlernens vermittelt, zeigt im Fachunterricht keine sichtbaren Auswirkungen. Der Förderunterricht erweist sich jedoch als geeignetes Modell, um sprachliche Teilschwächen zu trainieren.“ (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 204)

Allerdings kommt der Förderunterricht dem Fachunterricht dann zugute, wenn Sprach- und Fachlehrkräfte hier gleichsam miteinander kooperieren würden (vgl. ebd. 205).

Für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten benötigt man in der Regel einen längeren Zeitraum, da (Fach-)Sprachenerwerb im Grunde niemals ganz abgeschlossen ist. Explizite Sprachbildung soll im Sinne eines lebenslangen Lernens daher eine schulübergreifende und bildungsbegleitende Aufgabe darstellen, die schließlich allen SchülerInnen zugute kommt.

3.3 Nutzen für alle SchülerInnen

Sprachsensibler Fachunterricht erweist sich nicht nur für SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für jene, die sie als Erstsprache erwerben, als Vorteil, da diese das Erlernen der Bildungssprache zumeist gleichsam als problematisch empfinden. Mögliche Gründe, weshalb Kinder mit der Erstsprache Deutsch ebenfalls Schwierigkeiten mit dem Register Bildungssprache aufweisen, sind:

- Man schreibt anders, als man spricht (z.B. „dea“ vs. „der“).
- Bildungssprache ist anders als Alltagssprache. Gewisse Formen wie zum Beispiel sprachliche Strukturen, Funktionen oder Gattungen kennt man daher nicht unbedingt aus dem Alltag.
- Scheinbar bekannte Bezeichnungen aus der Alltagssprache müssen in einem neuen Kontext überdacht werden, wie zum Beispiel „sauer und süß“ in der Fachsprache Chemie „sauer und basisch“ genannt werden (vgl. Kniffka 2012: 210).
- Gaebert und Bannwarth zeigen auf, dass man sich von scheinbar bekannten Strukturen auch leicht in die Irre leiten lässt: *„Die Ochsenzunge ist nicht die Zunge eines Ochsen, sondern eine Pflanze und die Wasserpest ist keine Krankheit.“* (2010: 156)
- In Fachsprachen finden sich „Lehnwörter“ und fremdsprachliche Einflüsse.
- Es finden sich unbekannte Zeichensysteme oder Symbole. Fachsprachen werden beispielsweise auch mittels Abkürzungen vermittelt.
- Kinder können aus bildungsfernen Milieus stammen und weisen daher wenig Erfahrung mit der von der Schule verlangten Sprache auf.
- Heidi Rösch hat darauf hingewiesen, dass es immer wieder zu „Rückbildungen“ der Sprache kommen kann, die sowohl SchülerInnen mit der Zweit-, als auch mit der Erstsprache Deutsch betreffen können, weshalb eine langfristige integrative Sprachbildung angemessen erscheint (vgl. Rösch 2005: 16 f.).

Die Schriftsprache richtet daher Anforderungen an die SchülerInnen, welchen sie mit ihrer Alltagserfahrung schwer gerecht werden können. SchülerInnen mit Deutsch als Erst-, oder Zweitsprache stehen daher vor ähnlichen Sprachschwierigkeiten (vgl. Rösch 2009). So wurden schon mehrfach Ähnlichkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache von ein- und mehrsprachigen Kindern nachgewiesen (Diehl/Christen u.a. 2000, Fix 2002 und Jeuk 2010). Hürden beim Erlernen der Bildungssprache entstehen somit nicht unbedingt durch Interferenzen, sondern sind Schwierigkeiten der deutschen Sprache, die sich bei allen Lernenden ergeben. Dennoch richtet sich sprachsensibler Fachunterricht in erster Linie an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, da diese vor einer Doppelbelastung stehen, indem sie deutsche Alltags- und Bildungssprache gleichzeitig erlernen müssen. So zeigte Ahrenholz in einer Analyse einer Sachunterrichtsstunde auf, dass

„[...] auch die monolingual deutschen Kinder mit der Integration der neuen bildungssprachlichen Begriffe Schwierigkeiten haben und immer wieder ihre alltagssprachlichen Konstruktionen verwenden. Aber sie bringen mehr allgemeinsprachliches Wissen ein und können eher komplexere Zusammenhänge darstellen.“ (Ahrenholz 2010: 31 f.)

SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch betreten zwar gleichfalls mit dem Erlernen der Bildungssprache Neuland, bringen dabei aber bessere Voraussetzungen mit. So haben sie zum Beispiel den Vorteil, dass sie bei Homonymen auf ihre „Erstbedeutung“ bzw. bei manchen Wörtern auf den „Wortstamm“ zurückgreifen können. Bei SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch kann man jedoch nicht immer davon ausgehen, dass sie die alltagssprachliche Entsprechung eines Fachterminus kennen (vgl. Harnisch 1991). Denn wenn SchülerInnen in ihrem Elternhaus nicht die Schulsprache verwenden, führt dies zu einer alltags- und bildungssprachlichen Schulsprachenferne. Ihre Erstsprache wird umgekehrt nicht in der Schule angeboten. Daher verfügen die Eltern der SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch auch oft über vergleichsweise bessere schulische Kompetenzen als ihre Kinder, da sie noch in der Erstsprache Bildungssprache erworben hatten und diese auf die Erstsprache transferieren konnten (vgl. Rösch 2009: 149).

3.4 Sprachstandsdiagnostik

LehrerInnen stehen im Fachunterricht vor einer ganz besonderen Aufgabe: Einerseits sollen sie Fachsprache "fachsprachengerecht" vermitteln. Andererseits müssen sie an die ganz unterschiedlichen Horizonte der heterogenen Schülerschaft anknüpfen, damit jede/r Einzelne den

fachbezogenen Inhalt auch verstehen und verarbeiten kann. Um diesen Spagat zu schlagen, benötigen Lehrkräfte „[...] Kenntnisse über unterschiedliche Sprachniveaus und Verfahren zur differenzierte Unterstützung des Sprachlernprozesses“ (Rösch 2013: 26). Wird die Diagnose erfolgreich durchgeführt, kann sie einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess der/des Schülers/in leisten. Die Ergebnisse dienen den LehrerInnen außerdem als Hilfestellung, auf denen sie die Sprachbildung weiter aufbauen können.

Dennoch ist die Wahl eines aussagekräftigen „Messgeräts“ für den jeweiligen Sprachstand gar nicht so einfach. Zur richtigen Durchführung der Sprachdiagnose wurden schon ganze Bücher verfasst, wie zum Beispiel das 347-seitige Werk *„Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“*, herausgegeben von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005).

Döll und Dirim nennen die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zum Einhalten von Gütekriterien: Das Ergebnis darf nicht willkürlich oder zufällig sein (Objektivität). Bei wiederholtem Verfahren soll das gleiche Ergebnis entstehen (Reliabilität). Und schließlich soll auch das getestet werden, was man wirklich messen will (Validität) (vgl. Döll/Dirim 2011: 156). Sie verweisen des Weiteren auf Ehlich, der folgende sieben Bereiche nennt:

- Rezeptive und produktive phonische Qualifikation
- Pragmatische Qualifikation I (basale pragmatische Kenntnisse, z.B. im Bereich Turn-Taking)
- Pragmatische Qualifikation II (erweiterte pragmatische Kenntnisse, z.B. Anwendung kontextadäquater sprachlicher Mittel)
- Morphologisch-syntaktische Qualifikation
- Diskursive Qualifikation
- Literale Qualifikation
 - (Ehlich 2005: 12 ff.)

Außerdem gilt die Mehrsprachigkeit als weiteres Kriterium für eine personengerechte Diagnose, das heißt, alle Sprachen müssen fairerweise in die Sprachstandsdiagnostik miteinbezogen werden, um das Gesamtbild der Sprachkompetenzen des Kindes zu erhalten (vgl. ebd. 50). Bekannte Sprachstanddiagnoseinstrumente sind beispielsweise HAVAS 5 oder der C-Test.

Der Sprachstand kann auch anhand von Beobachtungsbögen ermittelt werden, wie zum Beispiel mit Hilfe von den *„Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“*, die von Marion Döll und Hans Reich et al. für den Primar-, als auch für den Sekundarschulbereich entworfen wurden (vgl. Institut

für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2009 und 2010). Gemessen werden sollen die Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, der Wortschatz, die Aussprache, das Lesen, das Schreiben und die Grammatik sowohl mündlich als schriftlich (vgl. ebd.). Außerdem werden auch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale des/r Schülers/in berücksichtigt. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen und es handelt sich erstmals um Fassungen, die sich noch in der empirischen Erprobungsphase befinden.

3.4.1 Kritik an den sprachstandsdiagnostischen Verfahren

Nur wenige Verfahren erfüllen Roth und Dirim zufolge zu derzeitigem Standpunkt alle soeben genannten Kriterien, es handelt sich stattdessen meist um spontan entwickelte und somit wenig begründete Verfahren (vgl. Roth/Dirim 2007: 662). Manche Diagnosen beschränken sich des Weiteren auf einen Vergleich zwischen den SchülerInnen, der dann je nach Zielgruppe ganz unterschiedlich ausfallen kann.

Es gilt zu beachten, dass es sich bei der Diagnose lediglich um Momentaufnahmen handelt. Daher geben sie keine gültigen Aussagen über die Langzeitentwicklung der Sprache (vgl. Michalak 2012: 61). Einen Lösungsansatz würden hier entwicklungsbegleitende Sprachenportfolios bieten, in denen sowohl Selbst- als auch für Fremdeinschätzungen aufscheinen würden. Derzeit wurden vom Europarat zirka hundert Sprachenportfolios aus dreißig verschiedenen Ländern validiert, die auch im Kontext von DaZ angewandt werden können (vgl. Council of Europe o.J.a).

Rupprecht Baur und Iris Bächer u.a. kritisieren, dass Sprachstanddiagnosen meist nur an produktive (und nicht rezeptive) Fertigkeiten geknüpft sind und dass sie zweitens der Willkür der Lehrperson unterliegen (vgl. 1993: 13 f.) Auch wenn diese Kritik aus dem Jahre 1993 stammt, betrifft sie auch heute noch die Diskussion rund um die Selektion für die Vorschulklasse, die wiederum sehr subjektiv und willkürlich zu sein scheint (vgl. Punkt 8).

Sprachstandsdiagnosen sind aber auch deshalb problematisch, weil das Erlernen von Inhalten nicht unbedingt in derselben Reihenfolge von statten gehen muss wie im österreichischen Schulsystem und somit viele kulturspezifische Aspekte außer Acht gelassen werden. Auch deshalb wäre es von Vorteil, wenn für SchülerInnen ein Sprachenportfolio verfasst werden würde, welches ihren Lernprozess dokumentiert. Anschließend sollte man sich nicht auf die bereits erbrachten

Leistungen, sondern auf die weitere Unterstützung der Kompetenzen konzentrieren (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009: 18).

3.4.2 Exkurs: Kritik am GERS

„Methoden in DaZ speisen sich vor allem aus zwei Bereichen: aus der Fremdsprachendidaktik und der Deutschdidaktik.“ (Decker/Oomen-Welke 2008: 325) Dies scheint auch auf den bis dato gängigsten Referenzrahmen zuzutreffen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wurde ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, wird jedoch dennoch für die zu erreichenden Kompetenzen im Zweitsprachenunterricht herangezogen. Es gibt Beurteilungskriterien mit sechs Bewertungsstufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 in den Kompetenzen Lesen, Schreiben, Kommunizieren und Hören. Löblich ist, dass der Fokus nicht mehr auf den Fehlern, sondern vielmehr auf Erreichtes oder zu Erreichendes liegt (vgl. Riemer/Settinieri 2010: 762). Dennoch soll man in allen Kompetenzstufen erfolgreich sein, es wird nicht davon ausgegangen, dass unterschiedliche Stärken und Schwächen in den Qualifikationen vorliegen (vgl. Plutzar 2010: 116). Kritisiert wird am GERS außerdem, dass er vor allem alltagssprachlich orientiert ist und dass „Vorgaben bezüglich grammatischer Phänomene genauso fehlen wie Anregungen zur Sprachreflexion“ (Rösch 2011: 43) Wenig realistisch erscheint daher die Vorstellung, ab dem Niveau „B1“ dem Fachunterricht folgen zu können.

Daher bedarf es einer spezifischen Didaktik für die Zweitsprache auch deshalb, da sie auch unsystematisch im außerschulischen Bereich erworben wird. Der natürliche Spracherwerb wird im GERS jedoch nicht berücksichtigt. Eine Alternative bietet der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“, der der Erwerbs- und Lernsituation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch folgt. Er bietet eine Übersicht zu den phonischen, pragmatischen, semantischen, morphologisch-syntaktisch, diskursiven und literalen Basisqualifikationen der Sprache und ihrer Aneignung sowie Hinweise zu ihrer Diagnose aus linguistischer Sicht (vgl. Ehlich/Bredel u.a. 2008).

3.4.3 Die Rolle des Fehlers

Fehler können ebenfalls ein Indiz für den Sprachstand sein. Der Satz „Er hat gegangen.“ deutet zum Beispiel darauf hin, dass das Partizip II richtig gebildet wurde, aber das Vorstands- und Zustandspassiv noch verwechselt wird. Es handelt sich hierbei um Merkmale einer

Zwischensprache, einer so genannten „Interimsprache“ (vgl. Selinker 1972). SchülerInnen bilden Vermutungen zur Zweitsprache, die Elemente der Erst- und Zweitsprache besitzen *können* (aber nicht müssen). Obwohl Abweichungen von SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, nicht unbedingt auf ihre Erstsprache zurückzuführen sind, kann ein kontrastiver Vergleich dennoch zu vertiefender Einsicht und erhöhtem Sprachbewusstsein führen.

Fehler sind daher als Lernhypothesen anzusehen und können den LehrerInnen als Indikatoren für den Sprachstand ihrer SchülerInnen dienen. Kriterien für die Fehleranalyse sind laut Chlosta und Schäfer Korrektheit, situative Angemessenheit, Verständlichkeit und die curriculare Norm (vgl. Chlosta/Schäfer u.a. 2008a: 265 f.).

Wichtig ist vor allem eine Didaktik, die Fehler auch zulässt, denn in ihnen steckt viel Potenzial, die richtigen Schlüsse für den weiteren Verlauf von Sprachbildung zu ziehen. Menschliches Lernen basiert auf Versuch und Irrtum. Fehler sind daher ein wesentlicher Grundbestandteil des Lernprozesses. *„Fast alles, was er geworden ist, fast alles, was er erworben hat, verdankt der Mensch der Irrtumsfähigkeit, dem Prinzip von Versuch und Irrtum.“* (Guggenberger 1987) Bisher herrschte jedoch eine Didaktik des Vermeidens von Fehlern. Der Unterricht zielt beispielsweise meist nur auf eine paar relativ kurze, mündliche und richtige Antworten von SchülerInnen ab (vgl. Dalton-Puffer 2007: 12). LehrerInnen sollen daher fortan ihren Sprechanteil reduzieren und die SchülerInnen stattdessen selbst aktiv in den Unterricht einbinden, auch wenn dies bedeutet, dass viele Fehler vorprogrammiert sind.

3.5 Herstellung tatsächlicher Sprechgelegenheiten

Auch wenn die Textarbeit im Fachunterricht oft im Zentrum steht, fördert ein sprachsensibler Unterricht alle Kompetenzen. Damit Sprache "einverleibt" werden kann, soll sprachsensibler Unterricht von Seiten der SchülerInnen so viel Kommunikation wie möglich anstreben und sie dazu anregen, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben, denn *„[...] the production of language pushes learners to process language more deeply.“* (Lightbown/Spada 2006: 48) Derzeit beschränkt sich der Redeanteil der Lernenden auf etwa ein Viertel im Unterricht (vgl. Helmke 2004). Idealerweise sollte er aber viel mehr ausmachen. So formuliert Meyer etwas überspitzt: *„Das gelenkte Lehrgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleierndes Handlungsmuster.“* (Meyer 1987: 287) Sabine Schmölzer-Eibinger kritisiert am Schulsystem außerdem, dass Wissen meist nur in reproduzierter Form abgefragt wird, anstatt die SchülerInnen

zum eigenständigen Forschen anzuregen (vgl. 2013: 30f.). Denn es sollte sich vor allem eine eigenaktive Hypothesenbildung einstellen. Außerdem festigt sich das Verständnis, sobald man dazu fähig ist, etwas auf eigene Weise in eigenen Worten zu beschreiben. Eine Situation im sprachsensiblen Fachunterricht muss also sprachlich so gestaltet sein, dass die Kinder nicht nur „*situativ eingebunden irgendwie kommunizieren, sondern dass sie wirklich sprachlich handeln*“ (Rösch 2003b: 63). Schließlich ist es auch wichtig, dass der Lernprozess in einem Gedanken austauschenden Gespräch stattfindet, in der ein offenes Klima der Toleranz herrscht, sodass Meinungen gefestigt und modifiziert werden können. So schreibt Wilhelm Grieshaber, dass sich „[...] *fachliches Wissen im Zusammenspiel von fachlichem und kommunikativem Handeln entwickelt.*“ (Grieshaber 2013: 59) Durch Unterrichtsgespräche werden des Weiteren gemeinsame Bedeutungen zu fachlichen Begriffen hergestellt (vgl. Quehl/Trapp 2013: 28). Die kommunikative Lernfunktion von Sprache darf somit nicht unterschätzt werden. Sprachproduktion muss bei mündlichen Beiträgen daher vor Sprachrichtigkeit gestellt werden. Die „richtigen“ Strukturen können zwar beim Sprechen nicht immer gleich reflektiert werden, dennoch stellt sich Wissen durch Übung ein. Manchmal kann diese Fehlertoleranz folglich auch beim Schreiben vereinbart werden.

3.6 Horizontverschmelzung und lebensweltnaher Kontext

Kinder mit der Erst-, als auch Zweitsprache Deutsch aus bildungsfernen Milieus weisen oft keine Erfahrung für Begriffe in unterschiedlichen Verwendungskontexten auf. So kann es vorkommen, dass sie zwar einen neuen Fachausdruck lernen, aber dessen Ursprungsbedeutung nicht kennen. Auf diesen gilt es im Unterricht dann zurückzugreifen. Hilfreich ist es außerdem, die Etymologie mancher Wörter herzuleiten oder lateinische und griechische Lexeme und Affixe so gut wie möglich zu übersetzen. Denn je seltener eine sprachliche Struktur ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass sie den SchülerInnen geläufig ist. „*Sprachverstehen hat demnach viel mit Auftretungswahrscheinlichkeiten z.B. von Endungen, Wörtern oder Kollokationen zu tun.*“ (Apeltauer 2010: 837) Daher können auch Alltagssprachliche Lexeme nicht unbedingt vorausgesetzt werden: „*Zum Verständnis eines Wortes wie Druckausgleichbehälter ist die Kenntnis von drei einzelnen Wörtern erforderlich, die wohl kaum in der Umgangssprache der Kinder enthalten sind und denen eine Tendenz zum Generalisierenden und Abstrakten innewohnt.*“ (Knapp 1999: 32 f.) Wichtig ist daher, dass zunächst das Vorwissen der SchülerInnen ermittelt und aktiviert wird. Dann kann mit Hilfe von

Visualisierungen oder lebensnahen Experimenten das Verständnis erleichtert werden. Außerdem betonen Quehl und Scheffler die Lernaktualität als wichtiges Kriterium für die SchülerInnen.

„Um aufgenommen zu werden, müssen die sprachlichen Mittel vom Kind nicht nur (nach-)konstruiert und in die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen seiner Lernersprache ‚eingebaut‘ werden, sondern sie müssen für das Kind auch in einer Weise „lernaktuell“ sein, dass es sich um eine aktive Aneignung dieser lexikalischen und syntaktischen Mittel bemüht.“ (Quehl/Scheffler 2008: 74 f.)

Rösch plädiert gleichfalls für „lebensweltnahe“ Aufgaben im Unterricht (vgl. Rösch 2005 29 f.). Denn während in der Alltagssprache ein gemeinsamer sprachlicher Kontext vorherrscht, fehlt dieser zumeist in bildungssprachlichen Situationen. *„In vielen Fällen brauchen Kinder keine Sprachförderung, sondern Sprache in sinnvollen Kontexten.“* (Roche 2013: 266) Man sollte daher beim Einführen von neuen Themen immer an das Vorwissen anknüpfen, um die Aufmerksamkeit der Klasse zu wecken. So behaupten auch Udo Ohm und Christina Kuhn et al., dass dieser Ansatz sinnvoller ist:

„Wenn man die Lernenden auf den Fachtext vorbereiten will, sollte man also **vom Alltagsproblem** und möglichen Erfahrungen ausgehen und über die **Handlungsanleitung** (zB. Gebrauchsanweisung) zum **Fachtext** übergehen. Abstraktionen können nur von unten (die konkrete Erfahrungsebene) nach oben (die Ebene der Regel und der Abstraktion) aufgelöst werden.“ (Ohm/Kuhn u.a. 2007: 118)

SchülerInnen können nur an bereits Gelerntes anschließen. Schon die Gehirnforschung hat gezeigt, dass sich neue Synopsen auf bereits Bekanntem bilden. Apeltauer fasst den Sprachlernprozess daher zusammen unter den Begriffen *„Assoziationslernen, um Bezüge zwischen Formen und Bedeutungen sowie zwischen Formen und Funktionen herzustellen“* und *„Wahrnehmungslernen, um Systeme an Bedürfnisse anzupassen“* (Apeltauer 2010: 837).

Die Schule muss die (mündliche) Kultur der SchülerInnen daher ausreichend berücksichtigen und die Alltagsbedeutung immer als Grundlage für den nötigen Abstraktionsprozess ansehen. James Martin schrieb 1984 von einem so genannten *Mode continuum* und bezeichnete damit den Vorgang vom stark kontextabhängigem zum beinahe kontextgelösten Inhalt (Martin 1984 zit. n. Gibbons 2006: 271). Sprachsensibler Fachunterricht versucht ebenso, dem natürlichen Spracherwerb zu folgen, was heißt, dass er vom Einfachen zum Komplexen vorgeht.

3.7 Bewusster Registergebrauch und Kontextübertragung

Ein wesentliches Ziel der Sprachförderung ist der situationsgerechte Gebrauch von Sprache. Dessen Förderung kann bereits früh erfolgen, denn Kinder können *„[...] schon früh ein Gespür für die*

Angemessenheit von Sprachregistern entwickeln und ihre Ausdrucksweise abhängig von der gegebenen Situation und dem jeweiligen Gesprächspartner wählen.“ (Krehut/Dirim 2010: 409) Es soll also bewusst gemacht werden, in welchem Zusammenhang man welche sprachlichen Strukturen gebraucht.

Sprachliche Erscheinungen sollen ferner auf andere Kontexte übertragen werden, sodass die SchülerInnen den adäquaten Gebrauch des jeweiligen Registers üben können. So schreibt auch Wolfgang Hallet, dass fachliches Wissen genau dann „bildungsaktiv“ wird, wenn SchülerInnen es in die Alltagssprache übertragen und dann wieder zurück in die Fachsprache „übersetzen“ können (vgl. Hallet 2013: 72). Wie könnte man beispielsweise „Kraft = Masse x Beschleunigung [$F = m \cdot a$]“ alltagssprachlich ausdrücken? – „Wenn ich etwas von einem Hochhaus fallen lassen, dann hat es beim Aufprall durch die Beschleunigung mehr Kraft, als wenn ich es aus kurzer Distanz schmeiße.“ Fachliche Erkenntnisse sollen daher in der Praxis ausprobiert und beschrieben werden, wenn sinnvoll und möglich.

Obwohl der Registerwechsel bewusst zu gestalten ist soll auch auf Heidi Rösch verwiesen werden, die schreibt: *„Oft werden diese [Varietäten, M.F.] in Gegensatzpaaren wie Bildungs- versus Alltagssprache oder Fach- versus Allgemeinsprache konstruiert, anstatt auf die gemeinsame Schnittmenge zu verweisen.“* (2013: 22) Daher soll ebenso auf die Gemeinsamkeiten hingewiesen werden. Die Begriffe „Stadt“ und „Land“ werden beispielsweise sowohl im allgemein-, als auch im humangeographischem Kontext verwendet (vgl. Kniffka 2012: 210).

3.8 Konzentration auf einzelne Sprachphänomene

Aus demselben Grund, aus dem man nur eine bestimmte Menge an "Input" pro Unterrichtseinheit speichern kann, sollte nicht das ganze Spektrum an sprachlichen Stolpersteinen auf einmal ausgelotet, sondern vielmehr Phänomene vereinzelt behandelt werden. So behauptet Heidi Rösch:

„In jedem Lehrbuchtext kommt eine Vielzahl dieser sprachlichen Mittel vor. Sie im Fachunterricht alle zu thematisieren wäre nicht nur viel zu zeitintensiv, sondern auch aus zweitsprachdidaktischer Perspektive wenig sinnvoll. Effektiver erscheint, sich über einen Zeitraum – wenn möglich in mehreren Fächern – auf einzelne Phänomene zu konzentrieren und diese systematisch zu bearbeiten.“ (Rösch 2012: 162)

Rösch nennt diesen Prozess des Herausgreifens und anschließende Konzentration auf einzelne Phänomene „DaZ-didaktische Schleifen“.

Wünschenswert erscheint die Übung des Phänomens sowohl im Alltag, als auch im fachbezogenen Kontext, somit Vorgehensweisen,

„[...] in denen das spezifische Sprachphänomen – wie z.B. die Passivkonstruktion – zunächst im Sachkontext aufgegriffen wird, dann aber aus diesem Kontext herausgelöst und als Sprachphänomen betrachtet wird. Anschließend wird das Passiv auf andere Sachkontexte übertragen [...].“ (Rösch 2005: 55).

Sprachliche Merkmale sollen daher nicht nur isoliert dargestellt werden, sondern der Kontext soll zum Fach bzw. zum Alltag weitestgehend hergestellt werden.

Heidi Rösch plädiert überdies dafür, dass die Wörter in den Texten zunehmend bekannt sind, sodass es nur mehr das einzelne Phänomen zu identifizieren gäbe (vgl. Rösch 2003a: 28). Die Konsequenz für die Lehrenden lautet somit: *„Jedes Thema muss zuerst auf sprachliche Phänomene hin analysiert werden. Man sollte sich immer zuerst selbst den Text erschließen, ihn auf der Wort-, Satz- und Textebene analysieren und ihn auf Kohäsions- und Kohärenzmittel untersuchen.“* (Michalak 2008: 11) Dabei existiert die Möglichkeit, dieselbe Erscheinung spiralcurricular, d.h. von unterschiedlichen Winkeln, zu beleuchten. Die Wahrnehmung wird dann auf bestimmte Phänomene gelenkt, wenn sie bewusst gestaltet wird. Wenn Themen einen gewissen Zeitraum lang behandelt und von unterschiedlichen Seiten immer wieder neu betrachtet werden, kann dies schließlich zu einem verstärkenden Effekt auf die kognitive Funktion von Sprache führen.

Imke Lange und Ingrid Gogolin zufolge können die Aufgaben der Sprachvermittlung daher auf unterschiedliche Fächer aufgeteilt werden: *„So kann z.B. der Deutschunterricht Bedingungssätze vorbereiten, die dann im Fachunterricht (beim Schreiben von Versuchsprotokollen) eingesetzt und in ihren verschiedenen Funktionen variiert werden.“* (2010: 39) Diese sprachlichen Anregungen sollen sich dann *„[...] zur Erreichung miteinander kompatibler Ziele gegenseitig ergänzen und erweitern.“* (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 52)

3.9 Methodenkompetenz

3.9.1 Von Seiten der Lehrkräfte

Ein sprachsensibler Unterricht geht von einem heterogenen Sprachstand der SchülerInnen aus. Daher orientiert man sich bei der Unterrichtsplanung an den sprachschwächeren SchülerInnen. Dennoch schließt dies eine Binnendifferenzierung durch die Aufgabenstellung nicht aus. Die FörMig Gruppe empfiehlt gleichfalls, unterschiedlich „schwierige“ Formulierungshilfen anzubieten

(vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 211). Als Vorbild könnte hierfür Neuseeland dienen. Dort werden SchülerInnen immer mit den ihren Kompetenzen entsprechenden Texten konfrontiert (vgl. Wilkinson/Townsend 2000: 463). Neuseeland zählt, was die Lesekompetenz betrifft, der PISA Studie zufolge zu den erfolgreichsten Ländern. Es scheint dort ein Bewusstsein herrschen, das hierzulande in der Umsetzung noch zu wenig Beachtung fand, denn: „*Die Unterschiedlichkeit der Schüler wird als normal angesehen.*“ (Wellenreuther 2004: 40)

Der Schwierigkeitsgrad des Textes muss also schon im Vorhinein abgewogen werden und zwar an jenen Stellen, die den Text als solchen auszeichnen. LehrerInnen können dafür sprachliche Hilfen für die Textarbeit anbieten wie zum Beispiel Strukturen zu Satzanfängen oder verbindende Funktionswörter. Dabei kann es helfen, wenn sprachliche Strukturen nicht einfach nur vorgelegt werden, sondern wenn sich die Schülerinnen und Schüler eine Regel selbst erarbeiten müssen oder Signal-, und Schlüsselwörter im Text hervorgehoben werden. Die Regelerschließung kann somit sowohl deduktiv, als auch induktiv erfolgen. Wichtig ist jedoch, *dass* die Thematisierung der sprachlichen Phänomene überhaupt erfolgt.

Außerdem soll Vorarbeit geleistet werden, indem zum Beispiel über das Thema im Vorhinein gesprochen wird, oder Visualisierungen angeboten werden, über die vor dem Lesen gesprochen werden können. Außerdem hilft es, unbekannte Wörter oder Schlüsselwörter im Vorhinein zu klären. SchülerInnen könnten den einzelnen Abschnitten eigene Überschriften verpassen und nach dem Lesen miteinander vergleichen. Außerdem kann sich neu Erlerntes durch Nacharbeit festigen, indem es beispielsweise zur Anwendung gebracht wird. Die Sozialform kann dabei von der Einzel-, Partner- Gruppen- zur Projektarbeit oft variieren. Außerdem kann auch eine kontrastive Vorgehensweise gewählt werden, die für monolinguale SchülerInnen durch den Einblick auf unterschiedliche Sprachstrukturen und Sprachfamilien gleichfalls eine Bereicherung darstellen kann. Mit jeder weiteren Kenntnis lernt man durch Vergleiche nicht nur die eigene Sprache besser kennen, sondern Kontrastivität trägt auch insofern zum Sprachenlernen bei, da durch das gegebene Vorwissen neue sprachliche Strukturen schneller erfasst und verarbeitet werden können. Es sollen überdies Routinen aufgebaut werden, die sich auf Dauer etablieren, sodass die SchülerInnen schließlich selbstständig damit arbeiten können, denn Wiederholung und Routinen erwiesen sich als sehr wirksam im Lernprozess (vgl. Beese/Benholz 2013).

Bei den Methoden zur Vermittlung von fachsprachlichen Strukturen kann man sowohl empirisch geprüften Vorgehensweisen folgen, als auch selbst kreativ vorgehen und gewisse Methoden

spielerisch im Alleingang erproben. Ein renommiertes Konzept stellt das Scaffolding dar, das im nächsten Schritt erläutert werden soll.

3.9.2 Scaffolding

„Scaffolding“ ist ein didaktisches Modell, das auf die Selbstständigkeit der SchülerInnen bei der Fehlerkorrektur abzielt. Es dient als geeignetes Instrument zur Verbindung von Fach- und Sprachlernen sowie zum Anknüpfen an das vorhandene Wissen und wurde insbesondere von Pauline Gibbons entwickelt (vgl. Gibbons 1993, Gibbons 2005; Gibbons 2006). Übersetzt werden kann "scaffold" mit dem Wort "Gerüst", welches die Lernenden zunächst für ein neues sprachliches Mittel aufgebaut bekommen, und das nach und nach wieder abgebaut wird, sodass es am Schluss alleine stehen kann. Die SchülerInnen sollen schlussendlich selbstständig damit arbeiten können. Das Konzept beruht auf der Annahme des Psychologen Lew Semjonowitsch Vygotskij, dass ein Lernender etwas Neues immer vor dem Hintergrund des bereits Bekanntem erlernt (vgl. Vygotskij 1978). Er nennt dies „*the zone of proximal development*“, die die Lehrenden für die Lernenden didaktisch aufbereiten können (vgl. Vygotskij 2002: 267f.). An dieser Idee orientiert sich das Scaffolding: „*Gemeinsam ko-konstruieren das Kind und die es unterstützende Personen – also unter anderem Lehrkräfte – neues Wissen und erweiterte Fähigkeiten, die auf bereits Erreichten aufbauen.*“ (Lange/Gogolin 2010: 31) Um die „Zone der nächsten Entwicklung“ angemessen fördern zu können, bedarf es jedoch als Voraussetzung geeigneter Verfahren, um den Sprachstand feststellen zu können. Außerdem soll die Wissensgenerierung in einem sozialen, kommunikativen Prozess erlangt werden (vgl. Vygotskij 2002). Sobald der Lernende das neu zu Erlernende verinnerlicht hat, kann das Gerüst wieder abgebaut werden.

Scaffolding setzt sich nach Gibbons 2002 aus vier Phasen zusammen:

1. Bedarfsanalyse

Zuerst wird das Material oder die Stunde nach den sprachlichen Anforderungen untersucht. Die sprachlichen Merkmale, die für das Verständnis als wichtig erachtet werden, sollen im Unterricht thematisiert und durch geeignete Aktivitäten praktiziert werden.

2. Lernstandanalyse

Hier werden die sprachlichen Anforderungen mit den unterschiedlichen Sprachstand-Niveaus der Klasse verglichen und abgewogen. Der Prozess des Scaffolding wird daher stets begleitet von den Beobachtungen und Einschätzungen der Lernfortschritte der SchülerInnen.

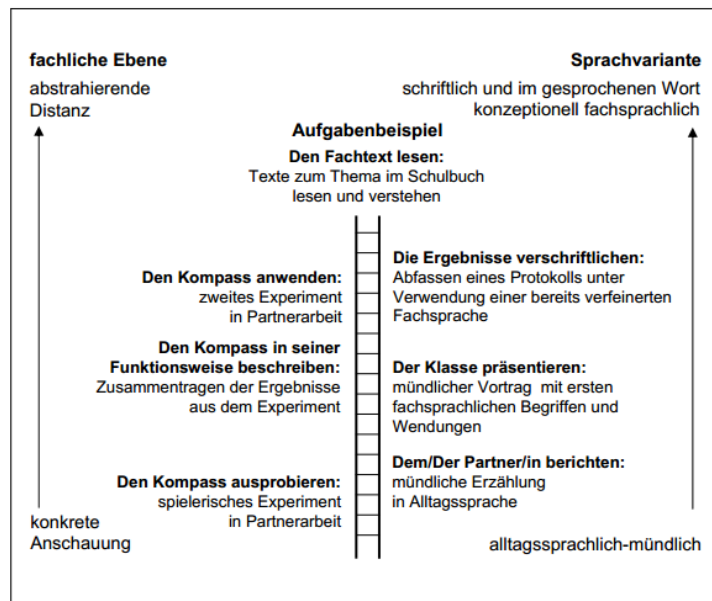
3. Unterrichtsplanung

In dieser Phase erfolgt die konkrete Unterrichtsplanung. Zunächst soll das Vorwissen der SchülerInnen aktiviert und dann das dafür geeignete Unterrichtsmaterial festgelegt werden. Als nächsten Schritt sollen die Lernaufgaben vom Einfachen zum Komplexen sequenziert werden. Die Sozialform und die Darstellungsformen der neuen Inhalte werden ebenfalls hier festgelegt. Dabei kann und soll man auch unterschiedliche Zugänge für die individuellen Sprachniveaus wählen. Gegebenenfalls hält die Lehrperson „Ausweichtexte“ parat, falls die Anforderungen noch zu groß sind. Gibbons zufolge soll dennoch versucht werden, die fachsprachlichen Texte nicht zu vereinfachen, sondern sie stattdessen „anzureichern“.

4. Unterrichtsinteraktion

Die LehrerInnen-SchülerInnen Interaktion sollte auf beiden Seiten klar verständlich sein. Außerdem sollen Lehrpersonen genügend Zeit für die Antworten geben. Auf die Herstellung komplexer Sprechgelegenheiten in authentischen Kommunikationssituationen ist zu achten. LehrerInnen sollen den Wortmeldungen der SchülerInnen aufmerksam zuhören, da sie dadurch wahrscheinlich in der Interaktion motiviert werden. Ferner können Lehrkräfte die Aussagen der Schülerinnen in Fachsprache „übersetzen“. Zu guter Letzt sollen die SchülerInnenäußerungen von der Lehrkraft noch in einen fachlichen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Gibbons 2002 und Kniffka 2012).

Abbildung 2 ist ein konkretes Beispiel für den Geographieunterricht nach dem Konzept des Scaffolding:



Entwurf und Zeichnung: KNIFFKA/NEUER 2007.

Abb. 2: Scaffolding: Kompassbeispiel (nach Kniffka/Neuer 2008: 129)

Dabei handelt es sich um das Kompassbeispiel nach Kniffka und Neuer. Zuerst wird jeweils zwei Schüler/innen ein Kompass ausgeteilt. Diese sollen dann alles erzählen, was ihnen dazu einfällt. Es wird also zunächst bei Alltagserfahrung und dem Vorwissen angesetzt. Dann wird von der Lehrkraft hilfreiches und fachsprachliches Vokabular für die mündliche Präsentation vor der Klasse bereitgestellt. Geduld lautet hier die Devise, Zeit lassen für Denkpausen oder Wiederholungen. Als dritter Schritt sollen die Äußerungen schriftlich festgehalten werden (in Form eines Lerntagebuchs, Protokoll, Aufgabenstellungen usw.). Anschließend werden die Fachtexte gelesen. Schließlich soll das erlernte Wissen zur Anwendung gebracht werden, indem man sie zum Beispiel einen Kompass selbst bauen oder zumindest die Anleitung dafür schriftlich festhalten lässt (vgl. Kniffka/Neuer 2008: 129 ff.).

Pauline Gibbons entwickelten außerdem einen praktischen Planungsrahmen, der für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden kann (vgl. Gibbons 2002: 122). Er setzt sich aus den Bereichen Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Grammatik und Wortschatz zusammen. Tanja Tajmel adaptierte 2009 diesen Rahmen nach folgenden Prinzipien für den deutschsprachigen Raum:

Thema	Aktivitäten	Sprachfunktionen	Sprachstrukturen	Vokabular
Volumen eines Körpers	Befüllen der Messgeräte Beobachten Abschätzen Ablesen Subtrahieren	Berichten Vergleichen Erklären Ergebnisse formulieren	Ich <u>lese</u> den Messwert <u>ab</u> . Der Messwert 1 ist <u>kleiner als</u> der Messwert 2. Das <u>Volumen</u> <u>beträgt</u> 50 ml. Ich <u>schätze</u> das Volumen des Körpers <u>auf</u> 100 cm ³ .	Das Volumen der Messwert, -e schätzen, ich schätze, schätzte, hat geschätzt ablesen, ich lese ab, las ab, hat abgelesen betragen, der Messwert beträgt, betrug, hat betragen
Dieses Thema	... beinhaltet diese Aktivitäten	Diese Aktivitäten verlangen diese Sprachfunktionen nach dieser Struktur unter Verwendung dieses Vokabulars

Abb. 3: Planungsrahmen nach Tajmel 2009: 151

Zuerst wird das Thema festgelegt. Dann erfolgen ein oder mehrere Experimente, bei denen die SchülerInnen selbst aktiv werden müssen. Der Lernprozess wird nach dem Prinzip „*learning by doing*“ daher meist von einer Aktivität begleitet (vgl. Tajmel 2009). Schließlich wird überlegt, welche sprachliche Funktionen (erklären, beschreiben, berichten etc.) und Strukturen (wie z.B. trennbare Verben, Vergleiche) dafür benötigt werden. Zum Schluss wird jene Fachterminologie ermittelt, die die SchülerInnen noch nicht kennen. Anschließend werden ihnen geeignete sprachliche Mittel für ein selbstständiges Lernen eines neuen Themas bereit gelegt. Quehl und Trapp plädieren außerdem dafür, die „Sprachfunktionen“ um den „Mitteilungsbereich“ (nach Rösch 2003a: 50 ff.) zu erweitern, sodass ebenso eine Auswahl von sprachlichen Mitteln zur Verfügung gestellt werden, die die SchülerInnen für ihre Äußerungen benutzen *können*, aber nicht *müssen* (vgl. Quehl/Trapp 2013: 40 f.).

3.9.3 Drei-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz

Sabine Schmölder-Eibinger entwickelte das „3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz“, das sowohl zur Herausbildung der mündlichen, als auch schriftlichen Fertigkeiten führen soll (vgl. Schmölder-Eibinger 2008). Mit „Textkompetenz“ wird die Fähigkeit zum kompetenten schriftlichen, als auch mündlichen Umgang mit der Bildungssprache bezeichnet (vgl. ebd. 15). Das

heißt, je textkompetenter jemand ist, desto expliziter, strukturierter, sachlicher und fachsprachlicher ist beispielsweise seine Sprache. Mit dem Erlernen von Bildungs- und Fachsprache wird also gleichzeitig Textkompetenz aufgebaut.

In einer ersten Phase wird dem Modell zufolge zunächst das Wissen aktiviert, indem zum Beispiel Assoziationen zum Thema hergestellt werden. Danach erfolgt die Arbeit an und mit dem Text, sie werden *„gelesen, geschrieben, diskutiert, rekonstruiert, überarbeitet, zusammengefasst und erweitert“*. Als letzten Schritt sollen die Lernenden den Text im Alleingang bearbeiten (Schmölzer-Eibinger/Dorner u.a. 2013: 46). Wichtig ist vor allem, dass man einen Text nicht „auf sich beruhen lässt“, sondern dass Vor- und Nacharbeit geleistet wird. Diese drei Ebenen finden für alle fachspezifischen Teilbereiche Geltung (vgl. ebd. 45).

Auch wenn die Textarbeit im Fachunterricht oft im Zentrum steht, darf nicht vergessen werden, dass sprachsensibler Unterricht alle Kompetenzen fördern soll. Sprachbildung darf daher keineswegs nur auf schriftliche Textarbeit beschränkt werden. Textarbeit nimmt dennoch eine sehr wichtige Rolle ein, da bildungssprachliche Mündlichkeit gleichfalls den Regeln der Schriftsprache folgt.

3.9.4 Von Seiten der SchülerInnen

Rupprecht Baur und Iris Bächer u.a. warnen davor, dass die Textarbeit niemals lehrerabhängig werden soll, sondern dass den Lernenden immer auch Strategien zum eigenständigen Erarbeiten vermittelt werden sollen (vgl. Baur/Bächer u.a. 1993). Ziel ist die Methodenkompetenz der Lernenden, sodass die SchülerInnen nach und nach eigenständige Lernweisen entwickeln. Selbstständigkeit und Fehlertoleranz sollen daher als übergeordnete Leitbegriffe dienen. Der Prozess des Verifizierens und Falsifizierens stellt dabei einen wichtigen Teil des Lernprozesses dar (vgl. Decker/Oomen-Welke 2008: 325).

SchülerInnen sollen beispielsweise verschiedene Lesemethoden kennen, um einem Text Informationen zu entwinden (vgl. Michalak 2008: 14). Interessant erscheint die Diskrepanz um die Frage, ob für die richtige Sinnentnahme alles in einem Text verstanden werden muss („totales Verstehen“) oder nur bestimmte (Kern-)Informationen aus dem Text entnommen werden müssen („Globalverstehen“). Ahrenholz zufolge blockieren bereits 3-5% nicht verstandener Wörter das gesamte Textverstehen (Ahrenholz 2010: 18). Hier ist es daher wichtig, die unterschiedlichen

Lesestrategien je nach Anforderung zu üben. Geht es um ein erstes orientierendes Lesen, ist das „*skimming*“ ratsam. Beim Suchen nach einer Information kann das „*scanning*“ geübt werden. Für das totale Verstehen sollen viele Wörter schließlich schon bekannt sein und alle weiteren im Vorhinein so gut wie möglich geklärt werden. Quehl und Scheffler bezeichnen das sinnentnehmende Lesen als Schlüsselqualifikation für den Weg zur Schulsprache (vgl. 2008: 77). Das Lesen sollte ihnen zufolge erst nach einer Einleitung in die Thematik erfolgen. Sie schlagen dazu vor, beispielsweise erste Vermutungen zu Überschriften und Illustrationen anzustellen, in Abschnitten zu lesen, schwierige Wörter und Schlüsselwörter zu unterstreichen, Zwischenüberschriften zu und Fragen zu formulieren. Empfohlen wird außerdem reziprokes Lesen, bei dem beispielsweise in Kleingruppen abschnittsweise sinnerfassend gelesen wird (vgl. ebd. 78). Die Fähigkeit zur Abstraktion zählt laut Blatt und Voss et al. zu einer der wichtigsten Voraussetzungen, um Texte richtig erschließen zu können (vgl. Blatt/Voss u.a. 2006: 261 zit. nach Dirim/Müller 2007: 8). Daher sollte die Begriffsausbildung und deren Einbettung in unterschiedliche Kontexte ein wesentlicher Bestandteil der Sprachbildung darstellen (vgl. Dirim/Müller 2007). Genauso wie sprachliche Strukturen können auch andere Hilfsmittel für die SchülerInnen zur selbstständigen Weiterarbeit bereitgelegt werden, wie zum Beispiel Wörterbücher, Fachwörterbücher und Glossen (vgl. Michalak 2008: 11). SchülerInnen sollen ferner fachliche Inhalte in eigenen Worten beschreiben können, Texte zusammenfassen und präsentieren oder zum gegenseitigen Erklären angehalten sein (vgl. ebd.). Wichtig ist vor allem, dass der Anteil der tatsächlichen Sprechgelegenheiten von Seiten der SchülerInnen steigt.

Wie für das Scaffolding gilt hierbei dennoch das Prinzip der minimalen nötigen Förderung: „*Die Lerner erhalten so wenige Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zur erfolgreichen Bewältigung der Sprachsituation nötig.*“ (Leisen 2010: 6) Inwiefern die Anforderungen, die an sie gerichtet werden, unterschiedlich ausfallen können, soll in einem nächsten Schritt ansatzweise geklärt werden.

3.10 Fachspezifische Besonderheiten

Vollmer und Thürmann bestimmen folgende sechs Makrofunktionen der Sprache im Fachunterricht:

- Erfassen, Benennen (engl. NAMING)
- Beschreiben (engl. DESCRIBING)

- Erklären (engl. EXPLAINING)
- Argumentieren (engl. ARGUING)
- (Be-)Werten (engl. EVALUATING)
- Aushandeln (engl. NEGOTIATING)

(Vollmer/Thürmann 2010: 117)

Diese sechs schriftsprachlichen Merkmale sind in jedem Fach relevant und sollten daher fachspezifisch geübt werden (vgl. ebd.). Dabei kann man schon in der Grundschule mit der Übung derselben beginnen, denn: *„Bereits Kinder im Elementarbereich kennen und benötigen diese sprachlichen Handlungen für die alltägliche Kommunikation.“* (Lange/Gogolin 2010: 30)

Melanie Beese und Claudia Benholz warnen jedoch davor, Konzepte, die in einem Fach gelingen, ohne weiteres in ein anderes zu übertragen (vgl. Beese/Benholz 2013: 44). Es gelten daher fachspezifische Besonderheiten für jedes einzelne Fach. Denn genauso wenig, wie es nur eine einzige Fachsprache gibt, ist auch die Bildungssprache homogen veranlagt. Daher muss jedes Fach zusätzlich noch auf ihre eigenen Charakteristika hinweisen.

Barbara Krischer nennt folgende Prinzipien für den Fachunterricht mit SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als die im Bildungskontext verlangte:

- eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache fördern,
- fachsprachliche Grundlagenlexik, fachspezifische Wortbildungsmuster, Satz schemata und Argumentationsstrukturen vermitteln, ohne die Problemorientierung des Fachunterrichts zu vernachlässigen,
- den im Fach üblichen Diskurs (die Denk- und Mitteilungsstrukturen) bewusst machen,
- textsortenbezogen arbeiten und die Unterschiede zwischen den einzelnen Kommunikationsverfahren (Definieren, Beschreiben usw.) vermitteln,
- die Lerngewohnheiten der SchülerInnen reflektieren und Lerntechniken vermitteln.

(Krischer 2005: 51 f.)

Davon sind mindestens drei Punkte fachspezifisch zu verorten. Besonders das Üben fachspezifischer Textsorten fällt unter die fachspezifischen Aufgaben. So erfordert der Deutschunterricht ganz andere Textsortenmuster als etwa der Physik-, oder Geographieunterricht. Wolfgang Zydatiß zufolge soll *„die genreadäquate diskursive Fachsprachlichkeit als genuine Aufgabe sachfachlichen Lernens gesehen und in den Curricula verankert werden“* (2010: 149). Die Anforderungen einer Textgattung sollen offen gelegt und geübt werden und die Gliederungskonventionen für die Textsorten eingehalten werden. Dabei muss man Geduld aufweisen, bis dass eine Gattung richtig

erschlossen und angewandt wird. Gogolin und Dirim et al. empfehlen daher folgende Vorgehensweise: *„Für die Schülerinnen und Schüler, die noch auf dem Weg sind, eine bestimmte Textsorte zu erfassen, können vorbereitende und begleitende Hilfen zur Textbedeutung („Kohäsion“), zur Textgrammatik („Kohärenz“) und zur Textgliederung angeboten werden.“* (2011: 197) Auch bei der Vermittlung von Fachjargons ist also eine explizite Sprachbehandlung von Nöten.

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit sprachsensiblen Fachunterricht ist jene, ob das Fach im Sinne der Sprachbildung den Kürzeren ziehen muss, oder ob die Sprache trotz neuester Erkenntnisse den Fachgebieten den Vortritt lassen muss. Diese soll im nächsten Atemzug geklärt werden.

3.11 Defensive vs. offensive Vorgehensweise

Die einen plädieren dafür, aufgrund der Sprachsensibilisierung keineswegs den fachsprachlichen Anteil in den Texten zu vermindern (z.B. Kuplas 2010). Andere wie Heidi Rösch sind jedoch der Meinung, dass eine Reduktion des fachlichen Inhaltes für das bessere Verständnis zunächst durchaus angebracht sei (Rösch 2010). Der so genannte „defensive Ansatz“ mit dem Schwerpunkt Sprache im Fach würde den Lernenden vielerlei Hilfestellungen wie zum Beispiel Textentlastungen oder das Zurückgreifen auf die Erstsprache bieten. Bei einem „offensiven Unterricht“ soll es sich wiederum nicht um eine Vereinfachung von Texten handeln, denn Lernende werden durch eine Simplifizierung von Fachtexten über ihren Schwierigkeitsgrad hinweggetäuscht (vgl. Kruczinna o.J.: 5).

	defensiv	offensiv
Ziel:	Vermittlung der fachlichen Kompetenz <u>trotz</u> der Sprachbarriere.	Vermittlung der fachlichen <u>und</u> der fachsprachlichen Kompetenz.
Methode:	Vermittlung der Fachinhalte bei weitgehender Vereinfachung der Texte und / oder der Lehrersprache; keine Fachsprachenübungen.	Vermittlung der Fachinhalte in einer niveauvollen Fachsprache; fachsprachliche Phänomene werden vorausschauend als Lehrstoff eingeplant.
Schüler:	Dem Schüler wird die fachsprachliche Hürde <u>durch den Lehrer</u> bzw. das Unterrichtsmaterial nach Möglichkeit aus dem Wege geräumt.	<u>Der Schüler</u> wird in die Lage versetzt, fachsprachliche Hürden <u>selbst</u> zu überwinden.
Ausgangsüberlegung:	Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse sind – von einer Reihe unverzichtbarer Termine abgesehen – in <u>beliebiger sprachlicher</u> Form (vor allem auch in der dem Schüler im DaF-Unterricht vermittelten Sprache) darstellbar.	Die Fachsprache ist die angemessene Form fachliche Inhalte darzustellen. Sie hat sich zu diesem Zweck aus der Allgemeinsprache ausgegrenzt.

Abb. 4: Defensiver vs. offensiver Ansatz (nach Kruczinna o.J.: 5)

Untersuchungen zeigen, dass nur ein bis zwei Fachwörter pro Unterrichtseinheit richtig aufgefasst und gemerkt werden können (vgl. Graf 1989, Gogolok 2006, Ahrenholz 2010). Daher sollte zunächst ein defensiver Ansatz gewählt werden. Im Sinne des Scaffolding wird den SchülerInnen zunächst ein Gerüst aufgebaut, das sie schließlich bei einem erfolgreichen Abschluss nicht mehr benötigen. Ziel soll daher die eigenständige Kompetenz der SchülerInnen darstellen. Das fachliche Niveau wird dadurch nicht gesenkt, das Lerntempo wird zu Beginn lediglich etwas verlangsamt, um ein nachhaltigeres Ergebnis zu erzielen. So ist das Wissen, das in einem sprachsensiblen Fachunterricht erlangt wird, fundierter und bleibt länger erhalten, da es auch besser verstanden wird. Langsam gelangt man so zu einem offensiven Ansatz, bei dem die sprachlichen Hilfen weniger benötigt werden. Heidi Rösch spricht sich daher für eine Verbindung beider Ansätze aus:

„Deshalb kann der Weg nur von der defensiven zur offensiven Lernstrategie führen, das heißt, Lernende sollten auf dem Weg von der Assimilation, einer Wissensaneignung mit bereits vorhandenen Kategorien, zur Akkommodation, dem Erwerb neuer Kategorien und damit der Entfaltung ihrer bereits erreichten Kompetenzen begleitet werden.“ (2010: 220)

Rösch definiert den defensiven Ansatz dadurch, dass zunächst an das vorhandene Wissen angeknüpft wird, bis dass die SchülerInnen selbstständig mit dem fachlichen Gegenstand umgehen können. Man muss dafür die ohnehin schon altersangepasste Fachtexte nicht unbedingt vereinfachen, es sollen lediglich mehr Hilfestellungen zu deren Erschließung angeboten werden. Heidi Rösch ist somit der Ansicht, dass sich Fachunterricht nur punktuell auf das Hervorheben sprachlicher Phänomene konzentrieren kann (vgl. Rösch 2010: 221).

Dennoch kommt man nicht umhin, dass sich das Fortschreiten im Unterrichtsstoff dabei verlangsamt. Allerdings wäre das Ergebnis langatmiger. Eine Untersuchung von Heidrun Klare und Klaus Wassermann zufolge, an der ein Deutschlehrperson und eine Biologielehrkraft für eine Unterrichtseinheit zusammenarbeiteten, ergab folgendes Ergebnis:

„Für den Biologiekollegen zeigte sich dabei, dass es nicht von Nachteil war, den Unterrichtsstoff im Umfang zu reduzieren. Die im Unterricht behandelten Termini, Sachverhalte und Zusammenhänge waren von den Schüler/innen bewusster aufgenommen und so verarbeitet worden, dass sie selbstständig sprachlich wiedergegeben werden konnten. Das heißt, dass man in diesem Fall von einem gefestigten Fachwissen ausgehen kann.“ (Klare/Wassermann 2010: 172)

Zu der Frage, ob man Fachsprache nicht auch in Alltagssprache ausdrücken könnte, spricht also dagegen, dass man auf die Fachsprache nicht so einfach verzichten kann, da Vorgänge dadurch „unzutreffender“ erklärt werden. Sprachbildung soll daher *nicht* auf Kosten der Fachbildung verlaufen. SchülerInnen sollen lediglich *bei Bedarf* auf sprachliche Strukturen zurückgreifen können, dennoch steht grundsätzlich das Erfassen der fachlichen Inhalte im Vordergrund (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 211). Auch Leisen argumentiert: „*Die Frage, wie viel Grammatik im Fach gelehrt werden soll (und ob dies überhaupt erforderlich ist), beantwortet der sprachensible Fachunterricht immer fachbezogen.*“ (Leisen 2010: 14) LehrerInnen müssen sich darüber bewusst werden, dass die permanente Vereinfachung von Texten nicht zu einer adäquaten Vermittlung der Fachsprache führt.

Trotz der Vorrangigkeit des Faches darf die Wichtigkeit der Sprachbildung nicht unterschätzt werden, denn sprachliches und fachliche Denken beeinflussen sich gegenseitig und sind untrennbar miteinander verbunden. „*Die sprachliche Beschreibung und das Fachinhaltslernen entwickeln sich im Kopf des Schülers gleichzeitig wechselseitig.*“ (Leisen 1999: 7) Eine Begriffserklärung kann daher „[...] *nur so präzise sein, wie es die jeweilige Denkstruktur des Schülers zulässt.*“ (ebd.)

3.12 Transparente Leistungsanforderung

Da noch keine Einigung zu bildungssprachlichen und fachsprachlichen Merkmale erzielt wurde und auch nicht flächendeckend erzielt werden kann, werden vielfach Stimmen zugunsten eines (altersgemäßen) Referenzrahmen laut, um die Anforderungen im Fachunterricht transparent zu halten. Erste Ansätze für einen Referenzrahmen liefern zum Beispiel Vollmer und Thürmann (vgl. Abb. 5 und 6). Abbildung 5 kann dabei abschnittsweise und fächerübergreifend herangezogen

werden, während Abbildung 6 schon etwas weiter in die Tiefe greift. Ergänzt wird dieser wiederum im Gegensatz zu den allgemeinen bildungssprachlichen Dimensionen, die ihnen zufolge aus den Teilbereichen „Fachunterrichtliche Inhalte und Methoden“, „Zeichensystem und Genres“, „kognitiv-sprachliche Funktionen“, „Text-/Diskurskompetenz“, „Textualität“ und „Diskursstrategien“ bestehen, um die zwei weiteren „Soziokultureller Kontext und personale Faktoren“ und „Felder sprachlichen Handelns im Unterricht“. Dabei ist es Vollmer und Thürmann zufolge wahrscheinlich, dass der GERS nicht gänzlich ersetzt wird, sondern dass sich neue Referenzrahmen nur in bestimmten Regionen etablieren (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 46). Der Europarat unterstützt die Anfertigung eigener Entwürfe und stellt online Studien und Ressourcen zur Verfügung (vgl. Council of Europe: o.J.b).

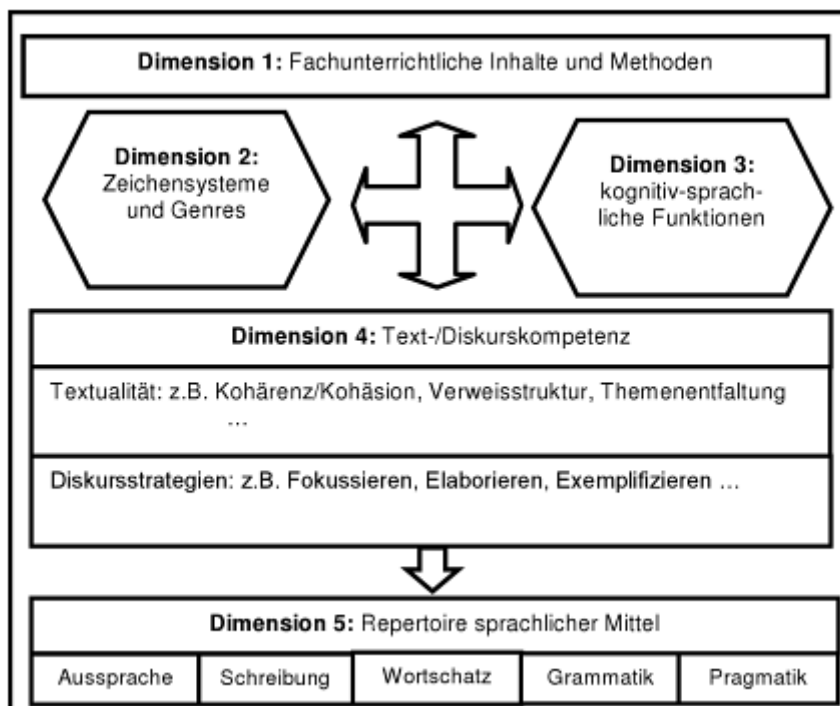


Abb. 5: Dimensionen zur Beschreibung von allgemeinen bildungssprachlichen Kompetenzen (fächerübergreifend) (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 47)

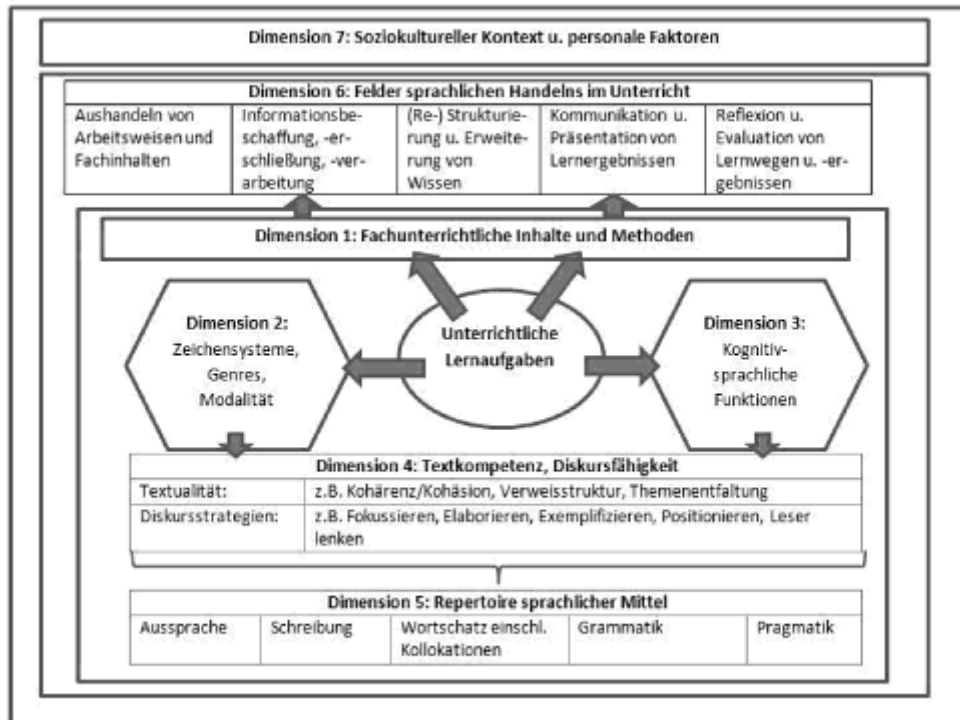


Abb. 6: Dimensionen zur Beschreibung bildungssprachlicher Anforderungen/Kompetenzerwartungen im konkreten Fachunterricht (unterteilt nach fünf Feldern fachunterrichtlichen Handelns) (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 48)

LehrerInnen schätzen inhaltlich korrekte Antworten von SchülerInnen schneller als falsch ein, wenn sie grammatisch oder orthographisch nicht korrekt gebildet wurden (vgl. Tajmel 2010a: 173 f.). Daher gilt es, die Beurteilung stets transparent zu halten. Das verhilft auch den Lehrkräften zu dem Bewusstsein, weshalb sie wie benoten (vgl. ebd. 174). Tanja Tajmel empfiehlt, Aufgaben daher gleichzeitig mit Blick auf den zu erwarteten Ertrag zu gestalten. Dieser Erwartungskatalog sollte den SchülerInnen dann präsentiert werden. Dabei sei aber auch immer zu beachten, altersgerecht vorzugehen und die SchülerInnen nicht zu überfordern (vgl. Tajmel 2011: 7 f.).

Vereinbart werden kann mit den SchülerInnen abgesehen davon auch immer ganz individuell, welchen Kriterien die Unterrichtsstunde folgt. İnci Dirim zufolge macht es beispielsweise nur dann Sinn, orthographische Fehler im Fachunterricht zu bewerten, wenn man zuvor das sprachliche Phänomen explizit behandelt hat, und selbst dann spricht sie sich für eine eigenständige DaZ-Note aus (vgl. Dirim 2005: 93).

In Mathematik und Darstellender Geometrie darf die Sprachrichtigkeit von Gesetzes wegen ferner nicht zur Beurteilung von Schularbeiten herangezogen werden. In anderen Fächern wie Biologie oder Physik macht die „*Ordnung und Übersichtlichkeit der Darstellung, gegebenenfalls unter*

Berücksichtigung der sprachlichen Genauigkeit“ einen Punkt der Leistungsbeurteilung aus (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1977: o.S.).

Auch wenn sprachliche Strukturen für den Umgang mit Fachtexten unerlässlich sind, soll für eine Benotung vor allem für SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch der mit Terminologien, Fachwissen und sprachlichen Strukturen durchdrängte Inhalt und nicht die Rechtschreibung oder Grammatik ausschlaggebend für eine Benotung sein.

3.13 Zusammenarbeit mit den Eltern

Treffen die beiden Faktoren einer unbekanntenen Schulsprache und eines bildungsfernen Milieus zusammen, stehen die Chancen noch schlechter, später beruflich erfolgreich zu sein (vgl. Ramm/Walter u.a. 2005). Daher ist die Unterstützung von Seiten der Eltern beim Erst- und Zweitsprachenerwerb sehr ernst zu nehmen. Denn Kinder sehen ihre Eltern als Vorbild und wenn diese einer neuen Sprache aufgeschlossen gegenüber stehen, können sich auch die Kinder i.d.R. besser damit identifizieren. Daher sollten sich Bildungseinrichtungen zum Beispiel bei Elternabenden an das Elternhaus wenden, um sie in die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder miteinzubeziehen. *„Die frühe Sprache des Kindes kennt niemand besser als die Eltern. Sie sind daher die erste Quelle, an die die Bildungseinrichtungen sich wenden sollten, wenn es um die sprachliche Entwicklung und das sprachliche Handeln des Kindes außerhalb der Einrichtung geht.“* (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 217) In einer Modellschule der „Durchgängigen Sprachbildung“ wurde ein Elterncafé gegründet, in dem sich die Eltern jede Woche einmal austauschen konnten.

Die Mithilfe im Zweitsprachenerwerb bedeutet keinesfalls, dass deshalb die Herkunftssprache vernachlässigt werden muss. Daher wurden manche Mütter und Väter in mehreren Bildungseinrichtungen sogar aktiv in den Unterricht eingebunden, indem sie als VorleserInnen der Herkunftssprache fungierten. *„Wünschenswert sind eine selbstbewusste Wertschätzung der Herkunftssprachen bei gleichzeitiger Offenheit für das Deutsche und Unterstützung des sprachlichen Lernens.“* (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 217) Es wirkt sich also vor allem eine offene Grundeinstellung sehr positiv auf die Sprachentwicklung des Kindes aus.

Des Weiteren fanden Aktionen statt, bei denen Eltern Bücher zur Verfügung gestellt wurden. Die Angebote für Mütter und Väter schienen in ausschließlich allen Länderprojekten der FörMig Gruppe auf positive Resonanz zu stoßen (vgl. ebd. 40 ff.).

Auch Renate Neubauer, die in der Europäischen Volksschule in Wien arbeitet, schreibt, dass sich die Einbindung der Eltern in den Unterricht in ihrer Schule als sehr positiv herausstellte.

„Es ermutigt die Kinder zu sehen, dass Erwachsene auch nicht alles können und dass den Eltern die Sprache des Landes wichtig ist. Es ermutigt sie auch zu erkennen, dass es keinen Unterschied macht, woher jemand kommt, in welcher Kultur jemand daheim ist, alle haben die gleiche Unterstützung.“ (Neubauer 2011: 110).

Einmal in der Woche konnten die Mütter am Deutschunterricht teilnehmen und so profitierten sie ebenfalls davon, zwei Analphabetinnen konnten so zum Beispiel sogar das Lesen erlernen. So erweist sich die Einbindung der Eltern nicht nur für die Kindern durch den motivationalen Faktor, sondern auch für die Eltern selbst als profitabel.

III Realisierung

4 Durchgängige Sprachbildung

All die soeben genannten Merkmale eines sprachsensiblen Unterrichts hat insbesondere die Arbeitsgruppe FörMig (Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) durch ihre Arbeit hervorgehoben. An dem Projekt, das von 2004 bis 2009 insgesamt fünf Jahre lang bestand, beteiligten sich insgesamt zehn deutsche Bundesländer.⁵ Die Teilnehmer setzten sich zum Ziel, den sprachlichen Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen als Querschnittsaufgabe aller Fächer durchgängig zu unterstützen, Sprachbildung in allen Fächern der Sekundarstufe I umzusetzen und kooperatives Handeln der Lehrkräfte zu fördern:

„Gefordert ist eine bewusste Arbeit an der sprachlichen Dimension jeden Unterrichts – eine Arbeit, die am besten in der Kooperation von Lehrkräften der Sprach- und Sachfächer geleistet werden kann. In diesem Sinne ist die Vermittlung von Bildungssprache eine fächerübergreifende Aufgabe.“ (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 57)

Die bewusste und integrative Sprachbildung soll gemeinsam von Fach- und Sprachlehrkräften verfolgt werden.

2006 entwickelte sich aus diesem Modellprogramm das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, die die Theorie zur Praxis führen sollte. Sieben Schulen mit jeweils sehr unterschiedlichen Ausgangslagen bezüglich dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, der Erfahrung mit Sprachförderung oder dem sozialen Umfeld, haben sich seit dem Schuljahr 2007/08 zur Erprobung der wissenschaftlichen Ergebnisse bereitgestellt. Aus den Erfahrungen der Modellschulen entwickelten sich folgende sechs Qualitätsmerkmale:

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

⁵ Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein (vgl. Klinger/Schwippert u.a. 2008: 7).

Q6: Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.
(Gogolin/Lange 2011a: 13)

In fünf jener „Versuchsschulen“ hat sich eine tendenziell höhere Leistungsentwicklung eingestellt. Nur zwei Schulen erfüllten nicht die Erwartungen, was sich mit der plötzlichen Umstellung der Lehrmethoden erklären ließe. Außerdem waren die Maßnahmen sowohl für einsprachige, als auch für mehrsprachige Kinder und Jugendliche von Nutzen. Einsprachige SchülerInnen konnten von den Maßnahmen zugunsten der produktiven Fertigkeiten sogar eher profitieren als SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Durchgängige Sprachbildung ist den Ergebnissen zufolge jedoch vor allem den leistungsschwächeren SchülerInnen dienlich (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011).

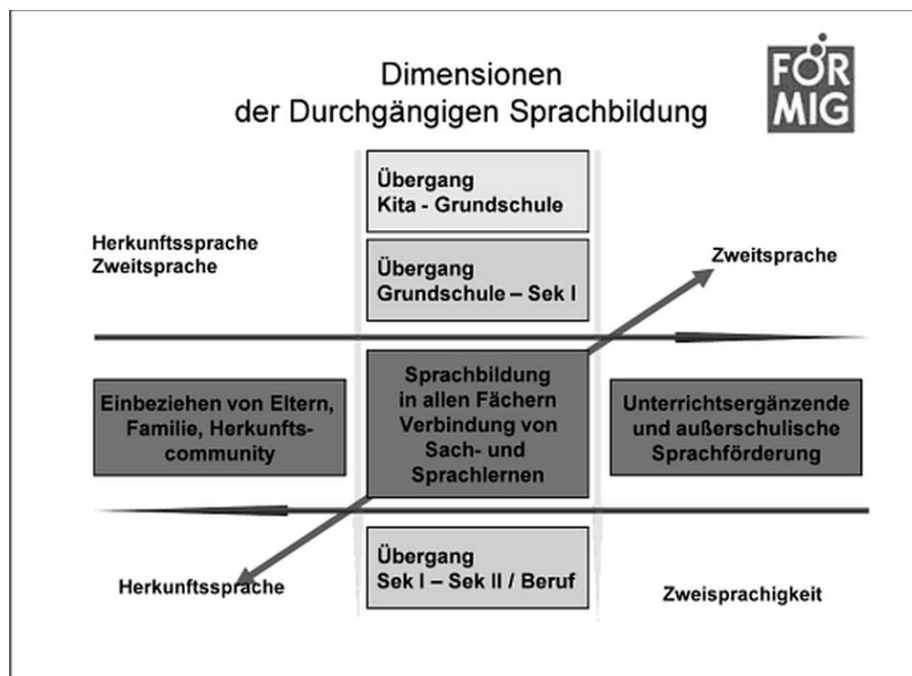


Abb. 7: FörMig-Schnittstellenmodell (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 27)

Pionierarbeit im deutschsprachigen Raum leistete die FörMig Gruppe vor allem dadurch, Sprachbildung als (horizontale) Aufgabe aller Fächer und Beteiligten anzusehen und einen (vertikalen) Anspruch an die Gesamtheit der Bildungsinstitutionen zu erheben (vgl. Abb. 7). Die Arbeitsgruppe der „Durchgängigen Sprachbildung“ nennt den Übergang und die Zusammenarbeit der verschiedenen Schulformen „vertikale Schnittstellen“. Sprachförderung soll als Aufgabe aller Bildungsstufen angesehen werden, sowohl des Kindergartens, als auch der Sekundarstufe II und ein Austausch an den Schnittstellen gepflegt werden. „Um eine Kontinuität innerhalb dieser Verantwortlichkeit zu gewährleisten, kennen die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische

und sprachbildende Arbeit der abgebenden Institutionen.“ (Lange/Gogolin 2010: 18) Der Unterricht soll somit immer auf Vorwissen aufbauen und SchülerInnen dadurch ein kontinuierliches auf sich aufbauendes Wissen ermöglichen.

Die „horizontale Schnittstelle“ betrifft wiederum das Einbeziehen aller Lehrkräfte, aber auch der Eltern und außerschulische Tätigkeiten. In den FörMig Modellschulen, an denen „Durchgängige Sprachbildung“ in der Praxis getestet wurde, stellte sich eine *„reiche Fülle von Vorgehensweisen“* (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 222) ein. Es wurde zum Beispiel eine Unterrichtseinheit zum Thema „Tiere“ übergreifend in den Fächern Deutsch, Mathematik Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre gestaltet (vgl. ebd. 206 f.). Eine Schule entwickelte einen Hip-Hop-Kurs, in dem Texte durch Rhythmen besser einstudiert werden sollten. Eine andere Schule erfand ein „Multiplikatoren-Modell“, nach dem ältere SchülerInnen jüngeren Kindern vorlesen, jedoch summa summarum alle Teilnehmende davon profitieren (vgl. ebd. 221). Besonders die Zusammenarbeit mit den Eltern erachtete die FörMig Modellgruppe als sehr wichtig. Schließlich tragen auch die Eltern einen grundlegenden Part zum Gelingen der Sprachbildung bei (vgl. Punkt 3.13).

Die Lehrkräfte, die an den Modellschulen unterrichten, gaben allesamt sehr positive Rückmeldungen. Der Unterricht orientiere sich nun viel mehr an den SchülerInnen. Der Fokus werde außerdem eher auf die fachspezifische Sprache gelegt und Materialien werden dementsprechend aufbereitet. Die LehrerInnen der teilnehmenden Schulen bemerkten des Weiteren, dass sie, anstatt den SchülerInnen die Schwierigkeiten eines Fachtextes zu ersparen, sie ihnen nun die nötigen Mittel zur Bewältigung desselben bereitstellten. Auch wenn sich die Erarbeitung des Unterrichtsstoffes verlangsame, schienen die Ergebnisse den Lehrkräften nun insgesamt „zielführender“ zu sein (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 173 ff.).

5 Fachbezogene sprachensible Unterrichtsmaterialien

Fachtexte sind *„[...] das Bindeglied zwischen fachlichen Kenntnissen einerseits, sprachlichen Mitteln andererseits. Fachtexte stehen daher im Mittelpunkt des sprachsensiblen Fachunterrichts“* (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 200). Den Materialien kommt infolgedessen eine bedeutsame Rolle zu, da durch diese überwiegend Fachtexte vermittelt werden.

Riedel bezeichnet die Schulbuchtexte als „vorfachlich“, da sie in erster Linie die Aufgabe erfüllen sollen, in die Fachsprache einzuführen (vgl. Riedel 2004: 79). In der genaueren Ausprägung der Sprachregister variieren Lehrwerke je nach Textfunktion:

„Bei Lehrbüchern, die sowohl hoch verdichtete Fachtexte als auch Erläuterungen enthalten können, ist zu unterscheiden: Textpassagen, die fachliche Sachverhalte darstellen, wollen dem Unterrichtsgespräch nahe kommen; sie erfolgen zumeist in Form einer bereinigten und sprachlich verdichteten Unterrichtssprache. Erläuternde und erklärende Passagen hingegen bemühen sich, anschaulich und beispielgebunden um eine allmähliche, sanfte Hinführung zum Fachlichen.“ (Leisen 2011:6)

Demnach finden sich in Lehrwerken vor allem bildungs- und fachsprachliche Elemente wieder. Folglich sollten sich besonders bei den Fachtexten zusätzliche Hilfestellungen für den entsprechenden Umgang mit der Sprache finden. So schreibt auch die FörMig Gruppe, dass Materialien SchülerInnen mit sprachlichen Strukturen für Formulierungshilfen ausstatteten sollten:

„Im Sinne des Scaffolding sollte Arbeitsmaterial sprachförderlich gestaltet sein. Hilfreich sein kann z.B. die typografische Gestaltung (Schlüsselwörter, Absätze, Platz für Notizen) oder zusätzliches Wortmaterial (z.B. Formulierungsbausteine für Beschreibungen oder passivische Konstruktionen), aus dem die SchülerInnen und Schüler auswählen können.“ (Lange/Gogolin 2010: 36)

Außerdem bereiten sich LehrerInnen häufig mit Hilfe von Lehrwerken auf den Unterricht vor. So zeigte eine Studie, dass Lehrwerke eher von den LehrerInnen als von den SchülerInnen für die Stundenvorbereitung genutzt werden (vgl. Merzyn 1994: 236). „*Schulbücher sind die zum Leben erweckten Lehrpläne.*“ (Kuhn 1977: 9) Viele LehrerInnen haben in der Folge das Gefühl, sich im Unterricht überwiegend am Lehrwerk orientieren zu müssen. Lehrwerke steuern und beeinflussen Bausch zufolge den gesamten Unterricht somit vor allem durch ihr unterrichtsmethodisches Prinzip, die Progressionsstruktur und die Qualitätsstandards (vgl. Bausch 1999: 17).

Die Sprache im Schulbuch bestimmt also gewissermaßen die Sprache im Fachunterricht. Dennoch kann man von der Sprache der Lehrwerke nicht unmittelbar auf den Unterricht schließen, da sich ein bis zwei Seiten des Lehrwerks auf mehrere Unterrichtsstunden erstrecken können (vgl. Leisen 2011: 7). Schließlich hängt es auch immer von der individuellen Lehrkraft ab, wie der Unterricht gestaltet wird und ob und wie oft sie auf ein Schulbuch zurückgreift.

Ein Lehrwerk kann und sollte allerdings niemals sämtliche Aufgaben für die Lehrperson übernehmen. Denn diese muss beispielsweise bei Bedarf noch einmal bestimmte sprachliche Termini und Strukturen erläutern. Das Unterrichtsmaterial macht daher nicht alleine einen sprachsensiblen Unterricht aus, andere Faktoren wie die LehrerInnenausbildung, die

Lehrpersönlichkeit, die LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung, die Unterrichtsmethoden, Abwechslung (z.B. in der Sozialform), Kreativität, Fortbildungen u.v.m. spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Lehrwerke sollen folglich nicht den gesamten Unterricht steuern, sondern beabsichtigten Platz für Kreativität und Spontanität lassen. Außerdem empfiehlt es sich, auch ohne Bücher den Unterricht zu gestalten (vgl. Neubauer 2011: 113). Doch auch wenn den Unterrichtsmaterialien nicht die entscheidende Rolle im Unterricht zukommt, können sie den Lehrkörper mit der Vorbereitung entlasten.

Zentral bei der Arbeit mit dem Lehrwerk ist das Textverständnis. Eine Studie von Graf (1989) in der 5. und 6. Klasse zeigt, dass Lehrwerke im Durchschnitt acht bis zwölf neue Termini pro Unterrichtseinheit einbringen. Doch derselben Untersuchung zufolge sind SchülerInnen lediglich zur Aufnahme von ein oder höchstens zwei Fachausdrücken in der Stunde imstande (vgl. Graf 1989). Die Lehrwerke übersteigen daher das kognitive Fassungsvermögen der SchülerInnen. Sprachensible Texte können dabei insbesondere den schwächeren SchülerInnen das Lernen erleichtern (vgl. Wellenreuther 2004: 210). Da der Schwierigkeitsgrad der Texte jedoch kontinuierlich steigt, können auch leistungsstärkere SchülerInnen die Bildungssprache dadurch besser erlernen (vgl. Gogolok 2006: 481). Eine kohärente Textstruktur wirkt sich somit sehr positiv auf den Lernprozess aus.

Die meisten Lehrwerke, die heutzutage für den Fachunterricht herangezogen werden, sind nicht unbedingt „sprachsensibel“ konzipiert. Doch auch LehrwerkerstellerInnen sollten wissenschaftliche Erkenntnisse in die Konzeption miteinbeziehen. Dabei sollte die Entwicklung beispielsweise hin zu autonomiefördernden Aktivitäten führen. Außerdem gilt es, die Sprache der Lehrwerke altersadäquat für eine heterogene Schülerschaft in Bezug auf die unterschiedlichen Sprachniveaus aufzubereiten. Fachspezifische Eigenarten und bestimmte Textsorten müssen nach wie vor im jeweiligen Fach vermittelt werden, da sie in den Deutschlehrwerken keine Erwähnung finden.

Wellenreuther empfiehlt beispielsweise folgende Kriterien für die Lehrwerkgestaltung:

1. Verständliche Erklärungen in verbaler, bildhafter und symbolischer Form, gelöste Beispielaufgaben und textliche Erläuterungen.
2. Aufgaben sollen zunächst der Verständnisvertiefung dienen.
3. Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer und Übertragbarkeit der Aufgaben in andere Kontexte.

4. Übersichten und Zusammenfassungen (zur Verdeutlichung zentraler Ideen).
(vgl. Wellenreuther 2004: 213 f.)

Besonders Visualisierungen und Anschauungsmaterialien können einen großen Teil zum Verständnis beitragen. Josef Leisen nennt wiederum folgende Hinweise zur Erstellung von Lernmaterial im sprachsensiblen Fachunterricht:

- die Lerner in fachlich authentische Sprachsituationen bringen;
- fachlich und sprachliche angemessene (anspruchsvolle) Aufgaben stellen;
- Sprachanforderungen knapp über dem (individuellen) Sprachvermögen an-/festlegen;
- den Zugang über passende Darstellungsformen nutzen;
- Arbeitsunterlagen so erstellen, dass sie eine Anschlusskommunikation ermöglichen;
- fachlich und/oder sprachlich binnendifferenzierte Aufgabenstellungen anbieten, falls möglich und sinnvoll;
- eine erfolgreiche Bearbeitung ermöglichen;
- fachliche und sprachliche Hilfen ggf. voneinander trennen;
- gestufte Hilfen anbieten, falls möglich und sinnvoll;
- so viele Sprachhilfen geben, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig;
- Berücksichtigung DaZ-spezifischer Elemente (z.B. durch das Angeben von Artikeln und Pluralendungen, von Geschlecht/Genus in der DaF-Norm usw.)
(Leisen 2010: 44)

Im Folgenden sollen vier Beispiele für sprachensible Materialien gegeben werden:

1. Einige Materialien sind im Internet frei zugänglich und kostenlos downloadbar, wie beispielsweise die DaZ-Lernwerkstatt vom Sprachförderzentrum Berlin Mitte (vgl. Sprachförderzentrum Berlin Mitte o.J.) oder die ProDaZ Materialien von der Universität Duisburg-Essen (vgl. Universität Duisburg-Essen o.J.). Das Projekt „Sprachsensibler Fachunterricht für eine Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache“ (CHAWID), ein Projekt des „Österreichischen Sprachkompetenzentrums“ (ÖSZ), das sich im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Unterrichtsmaterialien entwickelt hat, bietet sprachensible Unterlagen zu den Fächern Geschichte, Mathematik, Biologie und Chemie an, die ebenfalls auf der Plattform frei verfügbar sind (vgl. ÖSZ o.J.).

2. Lehrwerke wie „*Sachtexte knacken*“ (Göncüoğlu/Peschke u.a. 2006), „*Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule*“ (Rösch 2003a), „*Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I*“ (Rösch 2005) und die Reihe der Arbeitshefte „*Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6*“, (Rösch 2006a) „*Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 7/8*“ (Rösch 2006b) und „*Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 9/10*“ (Rösch 2006c) bilden erste gute Ansätze mit praktischen Beispielen, um Fach- und Sprachlernen miteinander zu verbinden.
3. Das Projekt PROMISE (Promotion of Migrants in Science Education), das 2004/05 von Tanja Tajmel und Klaus Starl initiiert wurde, setzt sich zum vordergründigen Ziel, MigrantInnen in den naturwissenschaftlichen Unterricht zu fördern, um ihnen so gleiche Chancen zu ermöglichen. Unterstützt wird das Projekt von der Europäischen Kommission. Die Organisation nennt folgende übergeordnete Ziele: 1. Talentierte Mädchen mit Migrationshintergrund zu fördern. 2. Lehrkräfte in Hinblick auf die sprachliche Funktion sowie die Evaluation des Unterrichts zu sensibilisieren und professionalisieren, 3. Neue Unterrichtskonzepte zu entwickeln, 4. Fortbildungen für Fachlehrkräfte anzubieten und 5. Lehrerarbeitsgruppen zu etablieren. PROMISE-Teams bestehend aus Lehrkräften und DidaktikerInnen der Fächer Physik, Chemie, Mathematik und Deutsch erarbeiten und erproben sprachensible Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Tajmel/Starl 2009 und PROMISE: o.J.).
4. Das „*Methoden-Handbuch*“ (1999) und das „*Handbuch Sprachförderung im Fach*“ (2010) wurden von Josef Leisen herausgegeben. Es spezifiziert Besonderheiten der Fachsprache und greift diese unterrichtsmethodisch auf, um sie zu vielfältigen Lerngelegenheiten auszubauen. Sie richten sich insbesondere an Fachlehrkräfte. Das „*Handbuch Sprachförderung im Fach*“ (2010) besteht im Teil A und B aus einer theoretischen Einführung in das Thema, Teil C, das so genannte „Herz des Kompendiums (2010: 4), enthält den Praxisteil mit vierzig methodischen Werkzeugen und am Schluss (Teil D) finden sich Ergänzungen und einzelne ausführliche Beispiele.
Leisen unterscheidet zwischen sprachbezogenem Fachunterricht und fachbezogenem Sprachunterricht. Bei ersteren werden sprachliche Aspekte explizit im Fachunterricht zugunsten des fachlichen Verstehens behandelt. Das zweite bedeutet, dass im Sprachunterricht fachliche Themen zur Sprachbetrachtung herangezogen werden.

Rösch kritisiert an den Aufgaben des Werkzeugkoffers jedoch, dass es sich vorwiegend um „*Musterphrasen und Skeletttexte*“ handelt. „*Vieles wird nur „geübt“ oder wie Wortschatzarbeit „betrieben“, ohne ein Übungsformat oder den Umgang mit den Gegenständen genauer zu beschreiben.*“ (Rösch 2013: 24) Außerdem handle es sich bei den Materialien eher um ein fachsprachendidaktisches als um ein spracherwerbsförderliches Konzept (vgl. ebd. 26).

IV Realität

6 Sprache als „hidden curriculum“

Die besondere Rolle, die der Sprache bei der Wissensvermittlung und Aneignung zukommt, ist meiner Ansicht nach bis heute weder der Lehrer-, noch der Schülerschaft in ihrem gesamten Ausmaß bewusst. Vollmer und Thürmann sprechen daher von einem „heimlichen Lehrplan“ (2010: 109), da die Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Seiten der LehrerInnen implizit bleiben. Sie bezeichnen die Bildungs- bzw. Schulsprache „auch als ‚Geheimsprache‘ der Bildungs- und Lebenschancen zuteilenden Institutionen Schule bzw. als ihr eigentliches, aber geheimes Curriculum sehen, das bislang kaum transparent und eindeutig kodifiziert ist und an dem sich viele Lernende mächtig reiben oder gar scheitern.“ (Vollmer/Thürmann 2010: 109) Miriam Morek und Vivien Heller zufolge stellt das eigentliche Problem, welches zur Bildungsungleichheit führt, daher nicht die Heterogenität der SchülerInnen, sondern eben jenes versteckte Curriculum dar, bei welchem die Schulen ihre eigentlichen Anforderungen nicht offen legen (Morek/Heller 2012: 78). Folglich scheinen ihnen Überlegungen zu sprachlichen Referenzrahmen, in denen die sprachlichen Anforderungen in Fächern wie Biologie, Physik und Chemie zum Vorschein kommen sollen, eine gültige Möglichkeit darzustellen, dem zu entrinnen (vgl. 3.13). Außerdem wurde schon darauf hingewiesen, dass Institutionen auch dadurch zur systematischen Ungleichheit beiträgt, indem sie sich auf die Bildungssprache als einzige legitime Sprachvariation beschränken (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 362 f.).

7 Ethnozentrismus

Wir gehen bei der Unterrichtsform hierzulande üblicherweise vom westeuropäischen Denken aus. Allerdings bringen andere Kulturen sprichwörtlich andere Sitten mit sich. So ist es zum Beispiel in einem Land, das international mit seinem Bildungssystem relativ gut abschneidet, der Normalfall, wenn SchülerInnen erst ab der dritten Klasse das Schreiben und Multiplizieren lernen (vgl. Herzog-Punzenberger 2009: 32). Daher meint Barbara Herzog-Punzenberger: „Es fehlt in Österreich, wie auch in anderen Ländern, im Allgemeinen noch das Bewusstsein der Relativität des eigenen Bildungsverständnisses.“ (ebd. 34) Wir sind diesbezüglich noch viel zu „ethnozentriert“, als um „fremden“ Bildungssystemen genug Aufmerksamkeit zu schenken und vielleicht sogar in Betracht

zu ziehen, dass diese nicht automatisch „schlechter“ sein müssen, auch wenn sie nicht aus den so genannten Industriestaaten stammen. Daher sollten wir einen Blick auf diverse Länder werfen und ihre gängigen Methoden und Unterrichtsweisen gleichsam in Betracht ziehen.

8 Punktuelle Maßnahmen

Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz entschied gemeinsam mit dem unabhängigen zuständigen Expertenrat unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Heinz Fassmann, dass die Deutschkenntnisse dafür ausschlaggebend seien, ob ein Kind ein weiteres verpflichtendes letztes Kindergartenjahr und erstes Vorschulklassenjahr, das seit 2008 bestehende „1+1 Fördermodell“, besuchen muss oder nicht (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2011). Dabei schreibt das geltende Schulpflichtgesetz jedoch eigentlich die Schulreife als offizielles Auswahlkriterium für die Volksschule fest: *„Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder, die schulreif sind, hat in die erste Schulstufe zu erfolgen.“* (SchPflG 2013: §6 (2a)) Interessant ist, dass die „Schulreife“ mit der Muttersprache und nicht, wie vielleicht angenommen, mit der „Herkunftssprache“ der Kinder gleichgesetzt wird, da 53,3% der Kinder in Vorschulklassen eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, obwohl lediglich ein Viertel der Sechsjährigen in ganz Österreich Deutsch als Zweitsprache haben (vgl. Kurier 2013). Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch weisen jedoch auf gleiche Weise einen hohen „Grad an Sprachreife“ auf (Pollak zit. n. Weber 2013: o.S.). Die Maßstäbe, nach denen die Selektion für die Vorschulklassen erfolgt, sind somit fraglich. So ist Katharina Brizić der Auffassung, dass der wahre Grund für die Vorschulklassen die daraus resultierende *„Homogenität der 1. Klasse“* ist (vgl. Brizić 2009: 158). Es ist umstritten, wie motivierend, sinnvoll oder diskriminierend die Aussonderung wirklich ist. Eine Benachteiligung liegt hier zumindest insofern vor, da SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kognitiv meist zu mehr fähig sind, als sie mit der Zweitsprache ausdrücken können.

Auf den Vorwurf, dass mit den Vorschulklassen das Integrationsproblem für SeiteneinsteigerInnen noch lange nicht gelöst sei, antwortete die Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl 2013 in einem Interview folgendermaßen:

„Das ist richtig. Das wahre Problem sind die Seiteneinsteiger, die mit elf, zwölf Jahren nach Wien kommen und nicht alphabetisiert sind. Da gibt es Kinder, die so Traumatisches erlebt haben, dass sie nicht ruhig auf einem Sessel sitzen können. Für diese Kinder haben wir spezielle Maßnahmen.“ (Brandsteidl nach einem Interview von Neuhauser/Bayrhammer 2013: o.S.)

Welche speziellen Maßnahmen ihnen jedoch zukommen, wurde leider nicht weiter ausgeführt. Die Überlegungen zielen stattdessen auf eine Frühförderung ab, denn: *„Je früher man beginnt, Benachteiligungen auszugleichen, desto einfacher ist es“* (Kurier 2013: o.S.). Letztendlich soll es den Schuldirektoren überlassen werden, ob die Vorschulklasse oder ein zeitlich befristetes Fördermodell in der Volksschule gewählt wird. Ab Herbst 2014 soll das Modell österreichweit umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Außerordentliche SchülerInnen, das heißt SeiteneinsteigerInnen und Kinder *„mit ausreichender „geistiger Reife“ und Deutschproblemen“* (vgl. ebd.), erhalten ein Jahr zusätzlichen Förderunterricht, der bis zu zwei Jahre verlängert werden kann. In diesem Zeitraum werden sie nicht benotet. Sie erhalten außerdem Sprachförderkurse im Ausmaß von bis zu elf Wochenstunden. Der Kurs muss sich aus mindestens acht TeilnehmerInnen zusammensetzen und kann daher nicht immer an der eigenen Schule angeboten werden. Der DaZ-Förderunterricht verläuft parallel, integrativ oder additiv - in diesem Fall werden die SchülerInnen aus dem Regelunterricht herausgenommen, um die entsprechende Förderung in der Zweitsprache Deutsch gesondert zu erhalten. Danach werden sie in den regulären Unterricht „entlassen“, ohne dass weitere (additive) Förderung vorgesehen ist. Nur in bestimmten Fällen werden ordentlichen SchülerInnen noch "bei Bedarf" parallel oder begleitend zum Unterricht in den Pflichtgegenständen bis zu fünf Wochenstunden in Deutsch unterrichtet (vgl. bmukk 2013d: 7).

Die PISA Studie hat offengelegt, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechter abschneiden. Dabei sind eines der Hauptursachen die punktuellen Maßnahmen, auf die sich Sprachförderung begrenzt. Es kann jedoch mehrere Jahre dauern, bis dass Kinder mit der Zweitsprache Deutsch mit ihren SchulkollegInnen bezüglich der alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen gleichauf sind.⁶ SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch bleiben in ihrer sprachlichen Entwicklung ja nicht „stecken“, sondern lernen ebenfalls ständig dazu. Es kann sich daher nur um integrative Maßnahmen handeln, die die gesamte Schullaufbahn umschließen, um ein nachhaltiges Ergebnis zu garantieren. So ergaben auch Studien die Wirksamkeit längerfristiger Förderungen:

„Es erwies sich, dass kurzfristige Unterrichtsangebote auch nur kurzfristige Effekte besitzen. Ein nachhaltig positiver Einfluss auf die Sprachentwicklung in beiden Sprachen,

⁶ Hiervon können auch Deutsch als Erstsprache SchülerInnen betroffen sein, die aus einem bildungsfernen Milieu stammen. DaZ wird hier also mit Verweis auf Rösch in Hinblick auf die *„noch auszubildende Sprachkompetenz“* verwendet (vgl. Rösch 2009: 149 und Rösch 2013: 18).

und darüber hinaus auf die Leistungsentwicklung in anderen Fächern, ergab sich erst nach langer Dauer des Unterrichtsangebots; die Untersuchungen sprechen von etwa sechs Jahren, die erforderlich sind.“ (Gogolin 2005: 92)

Würden die SchülerInnen nicht entsprechend langfristig gefördert werden, so blieben sie hinter den Möglichkeiten der Entwicklung der altersgemäßen Bildungssprache Deutsch zurück.

9 Delegation an die Eltern

In Österreichs Schulen gilt Deutsch von Gesetzes wegen her als alleinige Unterrichtssprache (vgl. SchUG 2013: §16 (1)).⁷ Minderjährige, die als ordentliche SchülerInnen gelten wollen, müssen daher schon Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen, *bevor* sie in den Unterricht eintreten. Bis zum Schuleintritt wird die Aufgabe des Deutschunterrichts an die Eltern „delegiert“. *„Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“* (SchUG 2013: §3 (3)) Natürlich verfügen die Eltern nicht immer über die ausreichenden didaktischen und fachlichen Fähigkeiten, um ihren Kindern eine fremde Sprache beizubringen, alleine schon deshalb, weil sie selbst oft mit dem Erwerb derselben zu kämpfen haben.

Doch nicht nur auf Eltern von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, scheint dies zuzutreffen, sondern auch auf Eltern von Kindern mit der Erstsprache Deutsch, da das Schulsystem sie, wenn auch unbewusst, damit beauftragt, ihre Kinder mit der Bildungssprache vertraut zu machen. Bildungssprache wird vorausgesetzt, wenn in der Schule nicht explizit darauf hingewiesen wird. In der Praxis weisen also viele SchülerInnen beim Eintritt in Österreichs Schule einen gewissen Nachteil auf, der durch das Bildungssystem ausgeglichen werden sollte.

10 Berücksichtigung anderer Herkunftssprachen

Österreich ist zweifelsohne ein Einwanderungsland. So weisen etwa 19% der Gesamtbevölkerung und über ein Drittel der WienerInnen einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistik Austria 2013:

⁷ Nur in bestimmten Ausnahmen wie in bilingualen Schulen kann der Stadt- oder Landesschulrat eine zweite Unterrichtssprache festlegen.

o.S.). An den Schulen verfügen landesweit beinahe 20% und in Wien 44,5% der SchülerInnen über eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. bmukk 2013c: 23 f.).

Nicht nur eine angemessene Förderung der Zielsprache, sondern auch die Herkunftssprache soll daher ausreichend in die Ausbildung der SchülerInnen miteinbezogen werden. Doch obwohl ein Grundrecht der Europäischen Union in Artikel 22 besagt, die Vielfalt der Sprachen zu schützen (vgl. Europäisches Konvent 2000), ist die Umsetzung des Ideals in vielen EU-Ländern und auch an österreichischen Schulen nicht die Norm. Stattdessen trägt das hiesige Bildungssystem durch einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) zu einer richtiggehenden „Verarmung“ der Sprachen bei. In der Folge wird *„Zwei- und Mehrsprachigkeit [wird] eher als Bildungsbehinderung für die Kinder gesehen und weniger als Bildungschance“* (LEPP-Länderbericht 2006: 5). Selbst wenn die Kontrastivhypothese, die besagt, dass eine fundierte Kenntnis der Erstsprache dem Zweitspracherwerb in jedem Fall dienlich ist, umstritten ist, so gilt es, andere Aspekte in der Diskussion um die Förderung der Herkunftssprache im Blick zu behalten. Zum Beispiel, dass es Mehrsprachigen leichter fällt, jede weitere Sprache zu erlernen: *„Mehrsprachige sind, das zeigt die Forschung deutlich, bessere Sprachlernende als Einsprachige – vorausgesetzt allerdings, sie können auch ihre Erstsprachen festigen und dürfen diese nutzen.“* (Krumm 2009: 78) Außerdem ist Mehrsprachigkeit für eine Gesellschaft insofern von Vorteil, da sie der Wirtschaft dienlich ist. Gerade zu Zeiten der Globalisierung wird es immer wichtiger, sich international verständigen zu können. Österreichische Konzerne haben aufgrund der „Sprachenarmut“ schon Aufträge verloren. Auf der Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ist folgendes nachzulesen:

„Einsprachigkeit kostet – jährlich verlieren kleine und mittlere Firmen Exportaufträge, weil ihre Mitarbeiter/innen zu wenig [sic] Sprachen können und kein interkulturelles Know-How haben. Verkaufserfolge hat man in der Sprache der Kunden!“ (bmukk 2007: o.S.)

Schließlich soll noch der motivationale Faktor Erwähnung finden, der die Förderung der Erstsprachen mit sich bringt. Die Sprachen der SchülerInnen und sie selbst werden als Person durch das Einbeziehen der Herkunftssprachen in den Unterricht wertgeschätzt und respektiert. Aufgrund des alleinigen Fokussierens auf die deutsche Sprache werden jedoch jene Eigenschaften, die Kinder mit Migrationshintergrund mit sich bringen, außer Acht gelassen beziehungsweise sogar als „defizitär“ wahrgenommen, was sich wiederum negativ auf das Selbstbild der SchülerInnen auswirkt (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzer 2009: 17).

Ein gewisses Selbstbewusstsein ist jedoch förderlich für den Lernprozess. Das Ignorieren der Herkunftssprache gestaltet sich als kontraproduktiv für SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch, die Förderung birgt andererseits viele Potenziale in sich, die nicht vergeudet werden dürfen. Insofern ist auch das „Muttersprachenverbot“ in den Pausen nicht sinnvoll. Das Bewusstsein, dass alle Sprachen gleich wert sind und somit einen wertvollen Beitrag im Lernprozess beitragen können, fehlt bis dato in österreichischer Schulpolitik und Gesellschaft. Aber auch das Einbeziehen fremder Kulturen und kontrastives Arbeiten sollten im regulären Unterricht regelmäßig gepflegt werden.

Bilingualer Unterricht, der auch oft als CLIL (content and language integrated learning) bezeichnet wird, könnte in dem Zusammenhang nicht nur einen motivierenden und vertiefenden Unterricht für SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch darstellen, sondern auch monolingualen SchülerInnen die Möglichkeit bieten, eine weitere Sprache zu erlernen. Denn jede weitere Sprache verhilft den SchülerInnen zu literarischem Reichtum. Das heißt allerdings nicht, dass „nur“ das Konzept der bilingualen Schulen leitgebend werden darf, denn Heidi Rösch hat schon darauf hingewiesen, dass im nicht entsprechend aufbereitetem bilingualen Unterricht Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, genauso „untergehen“ (vgl. Rösch 2008: 181). Chlosta und Schäfer sind jedoch der Ansicht, dass mit Blick auf sprachsensiblen Fachunterricht wertvolle Erkenntnisse aus bilinguaem Unterricht geschöpft werden können (vgl. 2008b: 283). Weitere empirische Untersuchungen dazu stehen noch aus.

SchülerInnen, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert wurden, können gewisse Kompetenzen außerdem auf die Zweitsprache übertragen, vor allem dann, wenn beide Sprachen in ähnlichen Systemen verschriftlicht wurden. So sind SeiteneinsteigerInnen einer Untersuchung von Heidi Rösch zufolge beispielsweise in der Textüberarbeitungskompetenz erfolgreicher als SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch, die das Schulsystem in einem deutschsprachigem Umfeld komplett durchlaufen habe (vgl. Rösch 2011: 198). Für QuereinsteigerInnen bedeutet dies, dass hier vielfach die Möglichkeit zum Transfer hergestellt werden sollen (vgl. Gogolin 2008: 19 f.). Eine Herkunftssprachlehrer/in könnte beispielsweise versuchen, den Wissensstand der Erstsprache zu ermitteln und gemeinsam mit dem Kind versuchen, geeignete sprachliche Strukturen zu finden, um diese zu übertragen.

Daher wäre es zu begrüßen, wenn die Lehrerinnenausbildung von Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mehr gefördert werden würde. Denn gerade sie wissen, wie es ist, eine neue Sprache zu erlernen und gleichzeitig mit einer anderen sozialen Umgebung konfrontiert zu sein. Viele Zweitsprachenlernende bewegen sich außerdem sicherer beim Umgang mit der Grammatik als ErstsprachlerInnen, da sie die fremde Sprache zumeist auf der Grundlage von Regeln erlernen mussten. Außerdem könnten Sie mit Rückgriff auf ihre Erstsprache kontrastiv unterrichten oder zusätzlichen Unterricht in ihrer Herkunftssprache halten.

Muttersprachunterricht für SchülerInnen mit anderen Standardsprachen findet in Österreich derzeit nur bedingt statt. Anstatt die Förderung über Jahre hinweg zu betreiben, beschränkt sich der Erstsprachenunterricht gleichfalls auf „punktuellen Maßnahmen“ und wird manchmal gleichzeitig mit dem Religionsunterricht gehalten (wie zum Beispiel Arabisch mit dem Islamunterricht). Des Weiteren werden nicht alle Sprachen gefördert, sondern es wird nur ein begrenztes Kontingent angeboten.

Im Schuljahr 2011/12 verzeichnete eine Statistik des bmukk 403 muttersprachliche LehrerInnen, davon arbeiten 233 in Wien. Die beiden Sprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch weisen in Österreich mit Abstand am meisten muttersprachliche LehrerInnen (148 und 149) als auch SchülerInnen (14.810 und 10.986) auf. Gefolgt werden sie vom Albanisch Unterricht mit 27 Muttersprachen LehrerInnen und 2.675 SchülerInnen. Ansonsten werden in Wien noch die Sprachen Arabisch, Polnisch, Russisch, Ungarisch, Tschetschenisch, Slowakisch, Kurdisch/Kurmanci, Persisch, Bulgarisch, Chinesisch, Portugiesisch, Rumänisch, Tschechisch, Dari, Kurdisch/Zazaki, Pashto und Romanes angeboten (gereiht nach Häufigkeit der muttersprachlichen LehrerInnen).⁸ Dabei weisen die letzten vier Sprachen beispielsweise jeweils nur einen einzigen Lehrkörper für den Muttersprachenunterricht vor. In Wien werden, was verblüfft, Sprachen wie Französisch, Italienisch, Slowenisch und Spanisch als Erstsprache erst gar nicht angeboten. Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 wirkt überdies eine muttersprachliche Lehrkraft weniger (vgl. bmukk 2013b). Am meisten in der Erstsprache gefördert wird in den Volksschulen, 125 von den insgesamt 210 Schulen, die einen Muttersprachenunterricht anbieten, sind Volksschulen (vgl. bmukk 2013a: o.S.). Dennoch ist es wichtig, dass die Förderung der Erst- und

⁸ Bei gleicher Anzahl wurde alphabetisch geordnet.

Zweitsprache nicht nur in der Volksschule, sondern über die gesamte Ausbildungszeit vonstattengeht.

Muttersprachenunterricht wird an den Volksschulen ferner nur als unverbindliche Übung angeboten, das heißt, dass keine Benotung erfolgt. Entweder, der Förderunterricht findet im Regelunterricht statt oder er wird zu eigenen Zeiten an Nachmittagen abgehalten. Dabei variiert das Wochenstundenausmaß je nach Volksschule. Meistens dominiert im Unterricht die Kursform (nicht-integrativ), nur in Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch arbeiten LehrerInnen häufig mit den KlassenlehrerInnen integrativ zusammen. MuttersprachenlehrerInnen müssen oft pendeln, sie unterrichten im Durchschnitt 3,3 Klassen mit 80,1 SchülerInnen in 17,5 Wochenstunden (vgl. bmukk 2013b).

Jene LehrerInnen, die eine Muttersprache unterrichten, haben zumeist im Ausland studiert, was das Problem mit sich bringt, dass in Österreich die Abschlüsse, die in einem anderen Land absolviert wurden, oft nicht voll und ganz anerkannt werden.⁹ In der Folge sind die meisten Erstsprachen-LehrerInnen nur befristet angestellt und deren Verträge müssen jedes Jahr aktualisiert werden (vgl. Fleck 2009: 61).

11 Schnittstellen

Schwierigkeiten ergeben sich für SchülerInnen insbesondere an den Übergängen vom Elementar- in den Primarbereich, von der Primar- in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in die Berufsbildung (siehe Abbildung 8).

⁹ Dasselbe Problem gilt leider auch für andere Berufsfelder. So arbeiten einer Studie von Gächter zufolge 39% all jener, die im Ausland geboren sind oder keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, in für sie unterqualifizierten Stellen (vgl. Gächter 2006: 1).

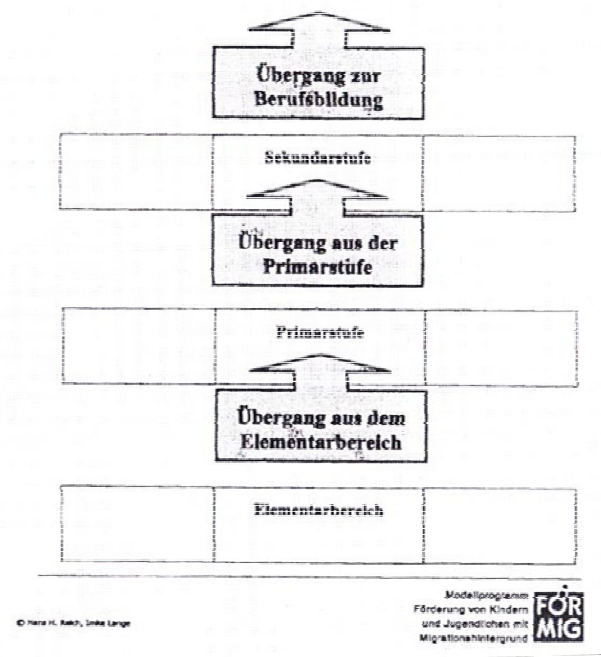


Abb. 8: Vertikale Schnittstellen (nach Lange/Gogolin 2010: 22)

Übergänge wie jener von der Volksschule zur Sekundarstufe I gestalten sich nicht fließend. Der Unterricht knüpft nur bedingt an das Vorwissen der SchülerInnen an und beinhaltet viel mehr Schwierigkeiten zu Beginn des neuen Schultyps. In der Sekundarstufe werden SchülerInnen von neuen Anforderungen nahezu „überwältigt“ und sollen diese Erwartungen im Alleingang bewältigen. Nach der Primarstufe spaltet sich der Sachunterricht beispielsweise in mehrere Fächer auf (wie Biologie, Chemie, Physik, Technik, Geographie und Wirtschaftskunde, Sozialwissenschaften, Geschichte etc.), die es vorher in dieser Form noch nicht gab. Dem Sachunterricht kommt in der Grundschule daher elementare Bedeutung zu, denn:

„Es ist diese Schnittstelle von schulischer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung, die den Sachunterricht zu einem der zentralen Bereiche der Grundschule macht. Gerade in diesem Fach muss sich jene Entwicklung zur „Sprache der Schule“ vollziehen, die von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg in der Sekundarstufe ist.“
(Quehl/Scheffler 2008: 66)

Der Sachunterricht legt also den Grundstein für bildungssprachliche Kompetenzen. Wenn die Sprachbildung in der Primarstufe nicht erfolgt, beginnt sich dies kumulativ auf das Verständnis aller weiteren Fächer auszuwirken (vgl. Rösch 2003a: 33). Man muss daher sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe ein besonderes Augenmerk auf sprachsensiblen Unterricht und die

Förderung von Bildungssprache legen. Für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe nimmt außerdem die Arbeit mit dem (fachsprachlichen) Text einen zunehmenden Stellenwert ein. Es ist jedoch nicht üblich, dass sich Lehrpersonen an den Schnittstellen über den errungenen Kenntnisstand austauschen und wissen, woran anzuknüpfen ist. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn SchülerInnen zu Beginn einer neuen Schulform Probleme aufweisen. Die steigenden Anforderungen gehen noch dazu oft mit einem Leistungssturz einher, was sehr demotivierend wirkt.

SchülerInnen sollten folglich nicht „ins kalte Wasser geschmissen werden“, sondern es sollte sich vielmehr um ein sanftes Übergleiten handeln. Dafür ist ein begleitender und unterstützender Übergang für die/den Schüler/in erforderlich. Außerdem hilft es den LehrerInnen der weiterführenden Schultypen, an das Vorwissen der heterogenen Schülerschaft anzuschließen, wenn sie einen intensiven Austausch mit den „abzugebenden“ Lehrkräften pflegen. Auch Mohr und Haider u.a. fordern besondere Sensibilität aller Beteiligten in Bezug auf die Problematik und stellen folgende Ansprüche:

„Zur Bewältigung der Schwellen müssen bei Bedarf Vorbereitungsmaßnahmen (Intensivkurse, Übergangsklasse, Lernberatung...) zur Verfügung stehen bzw. das Förderangebot muss ausgeweitet werden; das heißt z.B. konkret mehr als 600 Stunden Deutsch zur Förderung jugendlicher QuereinsteigerInnen und adäquate, flexible und bedürfnisorientierte Angebote für LehrerInnen in Verbindung mit bildungsbegleitender Beratung und Betreuung anzubieten. Die Fördermaßnahmen müssen auch für die Sekundarstufe II intensiviert werden.“ (Mohr/Haider u.a. 2009: 173)

Ein Sprachenportfolio, das für jede/n Schüler/in angelegt wird, erweist sich hier als vorteilhaft. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Sprachstandsdiagnostik denn sie umfasst die „[...] *systematische, prozessbegleitende Beobachten und Analysieren der sprachlichen Voraussetzungen, die die Lernenden für ihre nächsten Lernaufgaben mitbringen*“ (Lange/Gogolin 2010: 18). Die Diagnose sollte daher immer zu Beginn einer neuen Schulform durchgeführt werden. Die eigentliche Herausforderung der unterschiedlichen Lernausgangslagen ergibt sich allerdings im Unterricht, weshalb der LehrerInnenbildung eine essentielle Rolle zukommt.

12 LehrerInnenbildung

Für viele Lehrkräfte stellen die unterschiedlichen Anforderungen, die heutzutage an sie gerichtet sind, eine Überforderung dar. Schließlich wurden sie nicht richtig dafür ausgebildet, um den

jeweiligen Bedürfnissen der (mehrsprachigen) SchülerInnen gerecht zu werden. Hilfestellungen für Fachlehrkräfte ohne entsprechende Ausbildung, die dennoch aus eigenem Antrieb sprachsensibel unterrichten *wollen* (und hier liegt m.E. bis dato der primäre Antrieb), können zwar auch aus wissenschaftlichen Beiträgen bezogen werden, wie beispielsweise aus der „Checkliste“ von Thürmann und Vollmer (vgl. Thürmann/Vollmer 2013: 217 ff.). Dennoch finden sich im Studiengang nach wie vor keine geeigneten Verfahren für die Vermittlung fachspezifischer altersadäquater Strukturen wieder. Aussagekräftige Diagnoseverfahren im Sinne von Sprachstandfeststellungen können Lehrkräfte daher nicht ohne weitere Kenntnis durchführen, weshalb sie auch kaum Möglichkeit dazu haben, im Alleingang weitere Schritte für die Sprachbildung darauf aufzubauen.

In Folge dessen ist die Integration einer fachspezifischen Sprachsensibilisierung in die Ausbildung umso wichtiger. Denn diese Art von Unterricht erweist sich als geringere Überforderung für sowohl Lehrende als auch Lernende, da kleinschrittiger und aufbauender vorangegangen wird.

Bisher wurde DaZ in der Hochschulausbildung jedoch lediglich als Wahlpflichtmodul oder höchstens vereinzelt für LehramtsstudentInnen angeboten. Ein Zusatzstudium DaF/DaZ kann zwar an der Universität Wien im Umfang von 24 Semesterstunden absolviert werden, bleibt jedoch freiwillig. Insofern hat sich ein Modul für „Deutsch als Zweitsprache“ in der LehrerInnenbildung bisher noch nicht als fester Bestandteil etabliert.

Das Konzept der LehrerInnenbildung NEU mit der Integration von „Deutsch als Zweitsprache“ befindet sich derzeit noch in Bearbeitung. Die Umsetzung der neuen Curricula wird voraussichtlich im Wintersemester 2014/15 starten. Verschiedene Vorschläge werden laufend eingebracht, wie z.B. das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm und Reich (vgl. Krumm/Reich 2011). Es bleibt zu hoffen, dass wissenschaftliche Ergebnisse sowohl die LehrerInnenaus-, als auch Weiterbildung in Hinsicht auf fachspezifisches Sprachbewusstsein beeinflussen und die Zweitsprachendidaktik in die Curricula aller LehramtsstudentInnen integriert wird.

13 Lehrplanzusätze

Die Lehrplanzusätze gelten als Grundlage für die DaZ-Didaktik, jedoch nicht eigenständig, sondern nur in Verbindung mit dem Lehrplan Deutsch. Demnach wird die Aufgabe der Sprachförderung ausschließlich dem Deutschunterricht und Förderkurs übertragen: "*Die*

unterrichtspraktische Verklammerung zwischen einzelnen Teilbereichen des Lehrplans für Deutsch mit jenen des Lehrplanzusatzes wird mit zunehmender Lernzeit wachsen und zu fließenden Übergängen führen." (bmukk 2013d: 7, 17)

Der Lehrplanzusatz „*Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache*“ gilt für die Volksschule und die Sonderschulen (Unterstufe). Der Lehrplanzusatz „*Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist*“ existiert seit dem Schuljahr 2000/01 für die AHS-Unterstufe. Erst dann wurde "[...] *die Tatsache anerkannt, dass Kinder mit einem so genannten Migrationshintergrund ihre Schulkarriere nach den ersten vier Schuljahren nicht zwangsläufig an der Hauptschule fortsetzen*" (bmukk 2013d: 5). Seitdem ist er ident mit jenem der Hauptschule, Neuen Mittelschule und der Polytechnischen Schule. Nur der letzte Satz unterscheidet den Lehrplan der AHS-Unterstufe von jenem der Neuen Mittelschule und der Hauptschule. Denn in der NMS und der Hauptschule wird noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass mangelnde Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch nicht eine Zuweisung in die niedrigste Leistungsgruppe legitimiert bzw. dass SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, gleichsam zu einer vertiefenden Ausbildung geführt werden müssen (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2000a und 2000b). Die Lehrpläne sind nicht nach Alter oder Schulstufen gegliedert, sondern verstehen sich als „*mehrbjähriges Lernkonzept*“, das von allen SeiteneinsteigerInnen von Beginn an durchlaufen wird (bmukk 2013d: 7). Für die Oberstufe gilt, dass es bis heute noch keine gesonderten Lehrpläne gibt. In der Sekundarstufe II werden lediglich die unverbindliche Übung „DaZ“ und das „Unterstützende Sprachtraining Deutsch“ an den kaufmännischen Schulen angeboten.

Positiv kann festgehalten werden, dass im Lehrplan der Neuen Mittelschule die Gleichheit aller TeilnehmerInnen der Klasse hervorgehoben wird und Interkulturalität als Bereicherung angesehen werden soll. Auch andere Erstsprachen als Deutsch sollen wertgeschätzt werden (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2012: 7 f.). Außerdem finanziert der Bund sechs Wochenstunden pro NMS Klasse, die für die Individualisierungsmaßnahmen in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache herangezogen werden können. In Ausnahmefällen können diese Stunden auch für einen anderen Pflichtgegenstand herangezogen werden (vgl. ebd.: 13).

Insofern zeigt die Realität, was den durchgängigen sprachsensiblen Fachunterricht betrifft, noch Aufholungsbedarf auf. Wie denken Lehrerinnen und Lehrer über diese Situation? Wie entstehen ihnen zufolge (sprachliche) Ungleichheiten? Empfinden Fachlehrkräfte Förderungsbedarf für Sprache im Fach oder nicht? Und wenn ja, wie würden sie Sprache explizit fördern? Diese Fragen sollen Thema des nächsten Abschnittes sein.

V Empirischer Teil

14 Methodologische Vorüberlegungen

14.1 Subjektivität

Zu Beginn des empirischen Teils soll angemerkt werden, dass es keine reine Objektivität gibt und neutrale Resultate also auch durch keine Studie erlangt werden kann. Stattdessen kann höchstens intersubjektive Nachvollziehbarkeit geschaffen werden. Sowohl beim theoretischem, als auch beim empirischen Teil handelt es sich daher nachdrücklich um eine Hervorhebung, die von mir persönlich als wichtig und relevant erachtet wurden.

Rolf Porst zufolge kann es beim Ausfüllen von Fragebögen vorkommen, dass Testpersonen vom „wahren Wert“ ihres Urteils abrücken und Antworten „nach oben“ bzw. „nach unten“ editieren, „[...] [so]dass die Summe aller durch Edition von Antworten bedingter Abweichungen vom „wahren Wert“ über die große Zahl hinweg gegen Null tendiert.“ (Porst 2011: 29) Die standardisierte Vorgehensweise kann also zu Verfälschungen führen, oder um es in den Worten von Hermann-Josef Fisseni auszudrücken, kann es passieren, dass „[...] der subjektive Lebensraum des Individuums unzureichend abgebildet wird.“ (Fisseni 2004: 144) Vielerlei individuelle Umstände können dabei die Zuverlässigkeit der Angaben beeinflussen, wie zum Beispiel die so genannten „Big Five“, ein Modell der Persönlichkeitsanalyse, das sich durch folgende fünf Aspekte auszeichnet: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Kultiviertheit. Aus Überlegungen zu Fragebögen ist von Costa und McCrae 1992 das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) entstanden, wobei sich nur der letzte Punkt „Offenheit für Erfahrungen“ von der „Kultiviertheit“ unterscheidet (vgl. Costa/McCrae 1992).

Sowohl der Fragebogen, als auch die Antworten sind daher Resultate subjektiver Gegebenheiten und würde man den Fragebogen ein – oder mehrmals wiederholen, könnten daher auch andere Ergebnisse entstehen, von denen man den Mittelwert berechnen und so zu einer höherem Wahrheitsgehalt gelangen würde (vgl. Bortz/Döring 2006: 194). Dennoch ist mir eine solch umfangreiche Studie in dieser Arbeit leider nicht möglich. Daher bleibt es bei dieser einen, wenn auch äußerst umstandsbeeinflusster Studie, deren wahre Aussagekraft erst durch weitere Erhebungen geprüft werden müsste.

14.2 Art des Fragebogens

Von der Art her handelt es sich um einen Persönlichkeitsfragebogen, da Einstellungen erkundet werden sollen. Es gibt Fisseni zufolge zwei Voraussetzungen, damit eine Person Auskunft über sich selbst geben kann: Erstens muss er über ausreichendes Wissen über sich selbst verfügen, was meistens nicht der Fall ist, und zweitens muss er auch imstande sein, dieses *sprachlich* auszudrücken (vgl. Fisseni 2004: 212). „*Der Selbstaussagecharakter bringt es mit sich, dass ein Fragebogen eher Auskunft gibt über Bereitschaften, Vorstellungen, Einstellungen zum Verhalten als über tatsächliches Verhalten.*“ (ebd.: 215) Dieser These zufolge werden also mit der quantitativen Studie eher Perspektiven und Wünsche von LehrerInnen ermittelt als tatsächliche Gegebenheiten. Dennoch würde der Fragebogen eine gute Methode darstellen, wenn es um Situationen geht, „[...] *wo Selbsterschließung und in diesem Sinne Selbstbeschreibung vom Probanden als sinnvoll erlebt werden*“. (ebd.: 215) Durch die Studie sollen Lehrkräfte bestenfalls tatsächlich zu einem verstärkten Bewusstsein über die Rolle der Sprache im Fach gelangen. Außerdem erscheint mir die Wahl der Methodologie als sinnvoll, da ja Meinungen und Haltungen erkundet werden sollen.

Es handelt sich folglich bei meiner quantitativen Erhebung um kein Bewerten oder Urteilen, sondern Einstellungen sollen erkundet werden. Daher wurde in der Einleitung des Fragebogens ausdrücklich betont, dass *nicht* eine Erhebung in Form eines Tests beabsichtigt wird. Bei der Beantwortung der Items wurde darauf geachtet, dass nicht „Richtig“ oder „Falsch“ zur Auswahl standen, sondern allenfalls „Ich stimme zu.“ Oder „Ich stimme nicht zu.“ Ein Fragebogen sollte auch Börtz und Döring zufolge nicht wie ein Abfragen von „Fakten“ wirken, denn dies „[...] *würde keine Meinung, sondern allenfalls Fachkenntnisse [...] signalisieren.*“ (2006: 255)

Schließlich soll der Fragebogen intern evaluiert werden, das heißt, die Erhebung und Auswertung erfolgt von einer einzigen Person, was den Vorteil aufweist, dass sie über ihre eigene Vorgehensweise bestens Bescheid weiß. Andererseits kann dies zu einer „Betriebsblindheit“ führen (vgl. Seipp/Ralle 2010: 73). Der Nachteil bei einer externen Evaluation wäre jedoch, dass man weitere Personen in das Projekt einführen müsste und diese vielleicht nicht über dasselbe Wissen zum Sachverhalt verfügen würden wie der/die Forscher/in.

Bei einer formativen Evaluation wird der Fragebogen durch Rückmeldungen ständig optimiert, während bei einer Prozessevaluation die Auswertung erst nach Abschluss der Studie erfolgt. Obwohl

einen Pretest vorgenommen wurde, handelt es sich dennoch um eine Prozessevaluation, da die Gesamtanalyse erst nach der Erhebung erfolgt (vgl. Seipp/Ralle 2010: 73 f.).

14.3 Methodenwahl

Bortz und Döring zufolge müssen die Vorteile einer Studie die Nachteile überwiegen, damit die Methode gerechtfertigt ist.

„Die Entscheidung, ob eine Befragung schriftlich oder mündlich durchzuführen ist, hängt letztlich davon ab, wie diese Schwächen und Stärken angesichts der zu erfragenden Inhalte, der Art der Befragungspersonen, des angestrebten Geltungsbereiches möglicher Aussagen, der finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen sowie der Auswertungsmöglichkeiten zu gewichten sind.“ (Bortz/Döring 2006: 237)

Vorteile quantitativer Studien sind beispielsweise die Anonymität teilnehmender Personen und die Bereitschaft, eher bestimmte Informationen preiszugeben. Nachteil ist wiederum, dass man bei einem mündlichen Gespräch leichter merkt, wo bei bestimmten Fragen die Grenzen für eine Person liegen und man flexibler im Interview ist, beispielsweise kann man auf bestimmte Themen näher eingehen. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei einer quantitativen Studie um vorgegebene Fragen, über die man nicht „hinauskommt“, da auch die Antworten oft schon vorgegeben sind. Bei mündlichen Interviews wiederum erfährt man vielerlei Aspekte zur Fragestellung, an die man vorher so nicht gedacht hatte. Möchte man auf einen Fall näher eingehen, ist das schwierig bei einer standardisierten Befragung.¹⁰ Ein Interview lässt daher eher nuancierte und fundierte Antworten zu als ein Fragebogen. „In der Einzelfalldiagnostik kann es sein, dass diese „Allgemeinheit“ den Zugang zum Kern einer diagnostischen Frage versperrt.“ (Fisseni 2004: 144) Trotz der einfachen Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit von Daten beim Auswerten einer quantitativen Studie kann sich dies dadurch als Nachteil entpuppen, wenn man einzelne Individuen bei der Auswertung in eine „Schublade“ stecken muss. Bestimmte Aussagen müssen bei der Auswertung in Kategorien „gezwängt“ werden und können somit den ursprünglichen Gehalt verfälschen. So schreiben auch Bortz und Döring: „Das Testergebnis (Score: X) setzt sich additiv aus dem „wahren Wert“ (True Score: T) und dem Messfehler (Error Score: E) zusammen: $X=T+E$.“ (2006: 194)

¹⁰ Auf die Frage: „Was ist ein standardisiertes Interview?“ soll auf die Definition von Porst verwiesen werden: „Standardisierung“ bedeutet nicht, dass alle Fragen im Fragebogen geschlossen und damit für alle Befragungspersonen in gleicher Weise präsentiert werden; Standardisierung bedeutet vielmehr, dass die gesamte Befragung für alle Befragungspersonen möglichst gleichartig ablaufen soll.“ (Porst 2011: 61)

Eine zusätzliche Problematik der standardisierten Befragung ist ferner, dass es sich lediglich um Momentaufnahmen handelt, da für eine Längsschnittuntersuchung nicht die nötigen Ressourcen gegeben sind. Dafür sind die Anwendung und Auswertung jedoch sehr zeitökonomisch.

Die qualitative Studie hat demnach eine bessere *Qualität*, die quantitative weist, dem Namen nach, eine höhere *Quantität* auf und ist daher vielleicht auch weitreichender, da sie mehr ProbandInnen umfasst und viele Personen aus räumlichen oder zeitlichen Gründen vielleicht sogar „eher“ erreicht werden können.

Für Matthias von Saldern unterscheidet sich die Intensität der Fragebögen als auch der Interviews nicht dermaßen voneinander, als dass man hier von zwei verschiedenen Paradigmen sprechen könnte. Daher würde die Wahl der Methodologie der Fragestellung auch keinen Gültigkeitswert verleihen (vgl. Saldern 1995: 361). Willi Wolf betont gleichfalls, dass es im sinnlos erscheint, „*sich gegen die Frage ihrer Bedeutung für die Forschungspraxis [zu] sperren und auf der wissenschaftlichen Ebene [zu] verharren*“ (Wolf 1995: 314).

Im Endeffekt ist eine quantitative Studie in vielerlei Hinsicht problematisch, dennoch erscheint sie mir als adäquat für die Fragestellung. Schließlich soll durch die Ermittlung der Einstellungen der LehrerInnen zu Sprachbildung im Fach ein repräsentatives Ergebnis erlangt werden, auch wenn man dafür einzelne Individuen zusammen „in einen Topf werfen“ muss, um die Daten später miteinander vergleichen zu können.

14.4 Fragebogenerstellung und Itemformulierung

Für die Formulierung des Fragebogens gilt gleichsam, dass diese nicht neutral ausfallen kann. Mit den richtigen Fragen kann man zwar die gewünschten Antworten erhalten, dies entspräche aber einer überaus „gelenkten“ und nicht unbedingt „wahrheitsgetreuen“ Studie. Items sollen daher möglichst so gestaltet sein, dass Befragte nicht allzu sehr durch die Formulierungen beeinflusst werden. Rolf Porst fügt dem außerdem noch hinzu, dass nicht nur die Itemformulierung, sondern auch die gestellte Fragereihenfolge das Ergebnis beeinflussen kann (vgl. Porst 2011: 112). Verschiedene Auslegungen der Items kann man trotzdem nie ganz vermeiden und dies gilt es sich bewusst vor Augen zu halten. Dennoch kann das vorhandene Bewusstsein die Situation zumindest etwas entschärfen. Bortz und Döring empfehlen dazu beispielsweise, dass „[...] *zum Gegenstand mehrere Fragen gestellt werden, deren Wertungen sich gegenseitig aufheben*“ (2006: 255), was bei der

Konzeption des Fragebogens beachtet wurde. So ist der Aussagegehalt mancher Items ähnlich, um neutralere Resultate zu den jeweiligen Einstellungen zu erhalten.

Rolf Porst entwarf ferner folgende „zehn Gebote“, die es bei der Frageformulierung zu beachten gilt:

1. Du sollst *einfache, unzweideutige* Begriffe verwenden, die von allen Beteiligten *in gleicher Weise* verstanden werden!
2. Du sollst *lange* und *komplexe* Sätze vermeiden!
3. Du sollst *hypothetische* Fragen vermeiden!
4. Du sollst *doppelte Stimuli* und *Verneinungen* vermeiden!
5. Du sollst *Unterstellungen* und *suggestive Fragen* vermeiden!
6. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die *viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!*
7. Du sollst Fragen mit *eindeutigem zeitlichem Bezug* verwenden!
8. Du sollst Antwortkategorien verwenden, die *erschöpfend* und *disjunkt* (überschneidungsfrei) sind!
9. Du sollst sicherstellen, dass der *Kontext einer Frage* sich *nicht (unkontrolliert) auf deren Beantwortung auswirkt!*
10. Du sollst *unklare* Begriffe definieren!

(Porst 2011: 95 f.)

Es sollen daher äußerst klare Fragen gestellt werden, um auch eindeutige Antworten zu erhalten. Festgesetzte Antwortkategorien beeinflussen die Ergebnisse, weshalb sie Rolf Porst zufolge lediglich dann eingesetzt werden sollen, wenn durch die verschiedenen Optionen der Kontext der Frage besser verstanden wird (vgl. Porst 2011: 61).

Porst vergleicht den Aufbau des Fragebogens des Weiteren mit einer Dramaturgie (vgl. 2011: 135 ff.). So sollen die ersten Fragen spannend und für alle leicht zu beantworten sein. Ebenso seien Filterfragen zu Beginn zu vermeiden. Trotz unterschiedlicher Meinungen zur Wirksamkeit der Blockbildung inhaltlich homogener Items (vgl. Krampen/Hense 1992) wurden im Fragebogen themenähnliche Items mit einer Überschrift versehen und gemeinsam präsentiert. Diese Vorgehensweise wird auch von Rolf Porst empfohlen (vgl. 2011: 143). „Heikle“ Fragen sollen zum Schluss gestellt werden, da sie nicht immer gern beantwortet werden, hier die Wahrscheinlichkeit aber höher ist, dass die Studie nicht mehr abgebrochen wird. Auch demographische Daten sollte

man an das Ende setzen, da diese Porst zufolge nicht immer sonderlich spannend zu beantworten sind (vgl. ebd.).

Geschlossene Fragen sind offenen wiederum vorzuziehen, denn sie sind objektiver und leichter auszuwerten. Offene Fragen sollen demgegenüber der „Auflockerung“ der ProbandInnen dienen (vgl. Bortz/Döring 2006: 254).

Da Einstellungen gemessen werden sollen, sind Bortz und Döring zufolge jene Items, die einen wahren Sachverhalt darstellen, ungeeignet. Deshalb ist die Formulierung *„FachlehrerInnen sollten immer gleichzeitig als SprachlehrerInnen fungieren.“* dem Satz *„FachlehrerInnen sind immer zugleich SprachlehrerInnen.“* vorzuziehen (vgl. ebd.). Von der Form her soll es sich trotzdem meist um Behauptungen handeln. *„Zur Erkundung von Positionen, Meinungen und Einstellungen sind Behauptungen, deren Zutreffen der Befragte einzustufen hat, besser geeignet als Fragen.“* (ebd.)

Für den Fragebogen wurde eine endpunktbenannte fünfgliedrige Skala mit dem Wert 1 als vollkommene Zustimmung und 5 als vollkommene Ablehnung gewählt.

Zum Schluss noch eine kurze Begriffsdefinition. Unter Sprachförderung wird zumeist etwas Zusätzliches verstanden, während Sprachbildung als integrativer, selbstverständlicher Teil des Unterrichts angesehen werden kann. Die Definition geht auf die FörMig Gruppe zurück, die die Bezeichnung „Sprachförderung“ 2007 durch „Sprachbildung“ ersetzte, da man mit diesem eher eine *„die Bildungsaufgaben insgesamt durchdringende Perspektive“* assoziiere (vgl. Universität Hamburg o.J.). Abgesehen davon wurde der Begriff im Fragebogen jedoch zum besseren Verständnis einheitlich als „Sprachförderung“ verwendet.

14.5 Durchführung

Die Auswahl der ProbandInnen beschränkte sich überwiegend auf die Sekundarstufe I, da in der Volksschule meist durchgehend nur ein Lehrer unterrichtet, weshalb die Sprachen der Fächer noch „näher zusammen“ sind und die Lehrperson besser über das individuelle Sprachverhalten der SchülerInnen Bescheid weiß. Außerdem nimmt die Bildungssprache in der Sekundarstufe durch die Aufspaltung der Fächer in beispielsweise Biologie, Chemie, Physik, Technik, Geographie und Wirtschaftskunde, Sozialwissenschaften, Philosophie, Geschichte etc. einen zunehmenden Stellenwert ein. Somit wurden für die Befragung in erster Linie Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Gymnasien ausgewählt.

Ich habe mich an mehrere Schulen Wiens und Oberösterreichs gewandt. Um die Anonymität der LehrerInnen zu wahren, werden die betreffenden Schulen im Fragebogen nicht angegeben. Da es sich nichtsdestotrotz um einen (bundes-)länder- und schulübergreifenden Diskurs handelt, können die ProbandInnen exemplarisch für andere LehrerInnen im deutschsprachigen Raum gelten.

Tanja Tajmel hat ebenfalls eine quantitative Studie mit Lehrkräften zum Thema Sprache im Fach durchgeführt und dazu 125 LehrerInnen befragt (vgl. Tajmel 2010b: 53). Obwohl sehr viele verschiedene Schulen angeschrieben wurden, war es mir leider nicht möglich, ebenso viele Rückmeldungen zu erhalten. Es gestaltete sich sogar als äußerst schwierig, aufgrund der steigenden Anfragen zur Durchführung von Umfragen Zusagen von Seiten der Schulen zu erhalten. Insgesamt wurde die Umfrage 49 Mal ausgefüllt, von denen aber zehn Antworten mehr oder weniger unvollständig sind, weshalb sich die Analyse des Fragebogens mit einer teils unterschiedlichen Anzahl von Ergebnissen gestaltet. Aufgrund dessen kann der Fragebogen allerhöchstens eine Tendenz aufzeigen. Für stichhaltigere Ergebnisse benötigte man eine umfangreichere Studie mit einer Anzahl von mindestens doppelt so vielen ProbandInnen.

15 Analyse

15.1 Zusammensetzung der ProbandInnen

Von den Personen, die befragt wurden, unterrichten acht Personen in einer Hauptschule, sechzehn in einer Neuen Mittelschule und elf in einer AHS. Drei Personen befinden sich bereits im Ruhestand, eine Person lehrt in einer Volksschule, zwei an einer Pädagogischen Hochschule und ein/e Proband/in ist in der Erwachsenenbildung tätig. Die restlichen sieben Befragten gaben hierzu keine Angaben. Von insgesamt 39 Personen, die dieses Item beantworteten, haben 17,95% Deutsch als Zweitsprache erlernt, während die restlichen 82,05% sie als Erstsprache beherrschen.¹¹ Die Unterrichtsfächer, die angegeben wurden, sind (alphabetisch geordnet) Bewegung und Sport (7x), Bildnerische Erziehung, Biologie (4x), Chemie (4x), Deutsch (12x), Englisch (9x), Ernährung und Haushalt (2x), Ethik (2x), Französisch, Geographie und Wirtschaftskunde (6x), Geschichte und

¹¹ Diese Frage wurde deshalb gestellt, da LehrerInnen mit Deutsch als Zweitsprache meines Erachtens mit einem anderen Bewusstsein an die Problematik herangehen als Lehrkräfte mit Deutsch als Erstsprache, da sie beispielsweise selbst die Erfahrung gemacht haben, die Bildungssprache in einem anderen sprachlichen Umfeld als dem deutschsprachigem zu erlernen.

Sozialkunde (7x), Gesellschaftslehre, Informatik (2x), Kreativ, Mathematik (8x), Musikerziehung (3x), Philosophie und Psychologie (2x), Physik (4x), Religion (2x), Russisch, Sonderschullehrerin in der Integration (1x), Sonderpädagogik, Technisches Werken, Volksschule (2x). Manche Lehrpersonen gaben eine Spezialisierung an, während andere bis zu fünf Fächer aufführten. Insgesamt ergab sich dadurch ein buntes Gemisch an Fächern, was ich in im Hinblick auf die Fragestellung als positiv empfinde. Im Durschnitt unterrichtete eine Lehrperson seit 19,92 Jahren und wies damit schon einige Unterrichtserfahrung auf.

15.2 Explizite Sprachbildung als durchgängige Aufgabe

Die erste Frage lautete: „*Wie wichtig erscheint Ihnen die Sprachförderung in jedem einzelnen Fach?*“ Die durchschnittliche Bewertung der Skala liegt bei 1,37. 1 entspricht dem Wert „sehr wichtig“, 5 dem Wert „gar nicht wichtig“.

31 von 43 Getesteten (72,09%) erachten durchgängige Sprachbildung als sehr wichtig, 9 als „eher“ wichtig, zwei blieben neutral und eine Person markierte den Skalenwert vier „eher unwichtig“. Keine einzige Person gab an, Sprachförderung als „gar nicht wichtig“ zu empfinden (vgl. Abb. 9).



Abb. 9: Wichtigkeit von Sprachförderung im Fach in Prozent I

Die nächste Frage lautete, inwiefern man der Aussage, dass explizite Sprachförderung lediglich im Deutschunterricht erfolgen sollte, zustimmte. Von 46 Befragten gaben drei Personen (6,25%) an, dass Sprachförderung ausschließlich ein Aufgabengebiet des Deutschunterrichts darstelle. Drei ProbandInnen wählten die Antwort mit dem Skalenwert „2“ (also „Ich stimme eher zu“), vier mit dem Skalenwert „3“ (neutral) und acht mit „4“ („Ich stimme eher nicht zu“). Dreißig ProbandInnen (62,50%) stimmten mit dieser Aussage überhaupt nicht überein (Skalenwert 5). Der durchschnittliche Wert liegt hier bei 4,23. Der Großteil war also nicht der Ansicht, dass Sprachförderung nur ein Aufgabengebiet des Deutschunterrichts darstelle.

Der Aussage, dass Sprachförderung in jeden Fachunterricht integriert gehöre, stimmten von 49 Befragten insgesamt dreißig zu, während sich acht, vier und drei Personen im Skalenbereich 2 bis 4 bewegten und vier diese Ansicht nicht teilten. Der Mittelwert beläuft sich auf 1,84.

54,17% von 48 Befragten stimmten der Aussage vollkommen zu, dass integrative Sprachförderung eine schulübergreifende Aufgabe darstelle. 25 % stimmten dem Item „eher“ zu und 14,58 „mehr oder weniger“ (Skalenwert 3). Keine einzige Person kreuzte den Skalenwert 4 an. Drei ProbandInnen teilten die Aussage jedoch nicht. Die durchschnittliche Bewertung beläuft sich hier auf 1,79 (vgl. Abb. 10).

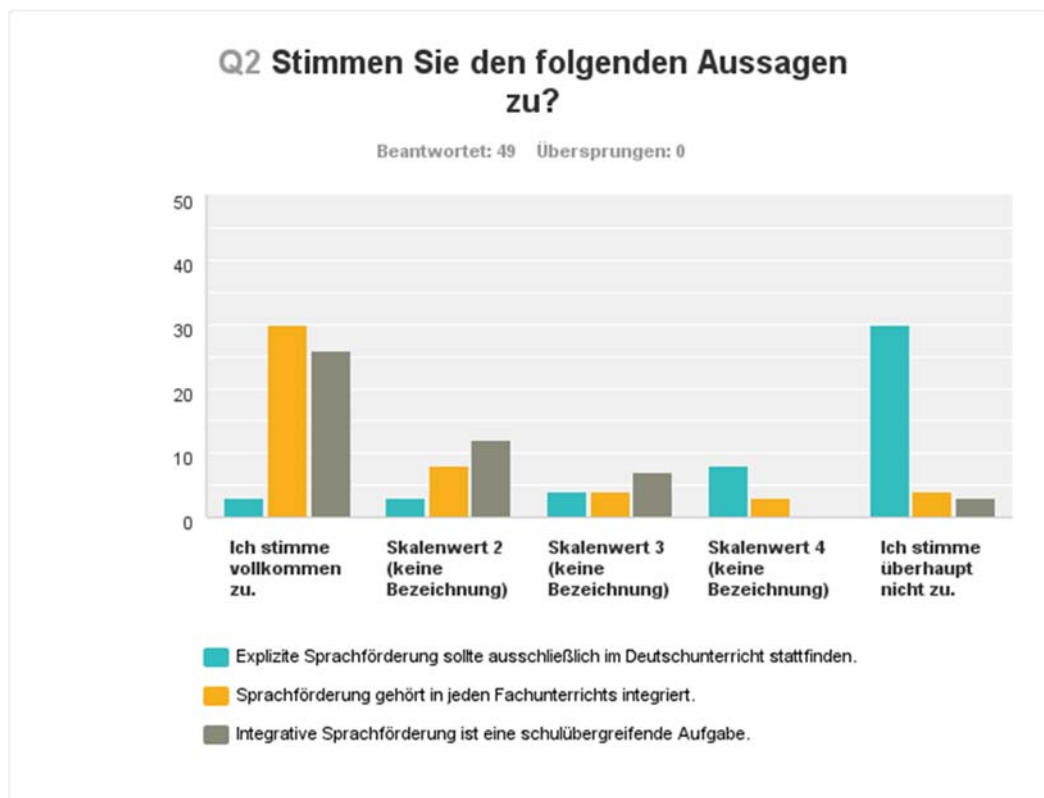


Abb. 10: Sprachförderung als fach- und schulübergreifende Aufgabe I in absoluten Zahlen

Gegen Ende der Umfrage wurden dieselben Fragen wie zu Beginn des Fragebogens gestellt, um zu sehen, ob sich die Meinungen im Laufe der Studie änderten. Wollte man eine Transformation erzielen, so konnte man diese durch die richtigen Fragestellungen erreichen, weshalb ich dieser eigenen Entscheidung von mir skeptisch gegenüber stand. Aber die Problematik wurde von den meisten auch ohne jegliche, wenn auch unbewusst formulierte, „richtungsgebende“ Fragen schon erfasst. Die meisten schienen die Relevanz der Sprache schon im Vorhinein ausreichend reflektiert zu haben. So zeigt sich am Ende im Grunde nur eine kleine Veränderung (vgl. Abb. 11 und 12). Genau wie am Anfang empfanden die meisten Sprachförderung in jedem Fach als sehr wichtig. Zu Beginn beantworteten noch insgesamt 43 Personen das Item, 31 davon mit „sehr wichtig“. 9 kreuzten den Skalenwert 2, 2 den Skalenwert 3 und 1 den Skalenwert 4 an. Am Schluss gab es nur mehr eine Gesamtanzahl von 37 ProbandInnen. 24 davon empfanden Sprachbildung in allen Fächern als sehr wichtig, 9 als „wichtig“ und 3 blieben neutral. Jedoch kreuzte eine Person im Unterschied zur ersten Frage diese Behauptung am Schluss als „gar nicht zutreffend“ an. Genau das Gegenteil war hier also der Fall, nämlich, dass der Person durch den Fragebogen klar geworden ist, dass sie überhaupt nicht mit der These: „*Sprachförderung ist Aufgabe aller Fächer.*“ übereinstimmte. Oder aber diese Person hatte am Anfang die Frage übersprungen. Generell nahm die Wertschätzung zur durchgängigen Sprachbildung daher etwas ab. Dies ließe sich eventuell dadurch erklären, dass LehrerInnen mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, überfordert sind. Sprachdidaktische Fragen stellen bisher kein Selbstverständnis für ausübende Lehrkräfte dar. Ihre Kenntnisse sind daher viel stärker fachlich als sprachlich ausgerichtet (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011: 203).

	Sehr wichtig.	Skalenwert 2 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 3 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 4 (keine Bezeichnung)	Gar nicht wichtig.	Gesamt	Durchschnittliche Bewertung
	72,09% 31	20,93% 9	4,65% 2	2,33% 1	0,00% 0	43	1,37

Abb. 11: Ergebnisse der Frage „Wie wichtig erscheint Ihnen Sprachförderung in jedem einzelnen Fach“ zu Beginn der Befragung

	Sehr wichtig.	Skalenwert 2 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 3 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 4 (keine Bezeichnung)	Gar nicht wichtig.	Gesamt	Durchschnittliche Bewertung
	64,86% 24	24,32% 9	8,11% 3	0,00% 0	2,70% 1	37	1,51

Abb. 12: Ergebnisse der Frage „Wie wichtig erscheint Ihnen Sprachförderung in jedem einzelnen Fach“ zu Ende der Befragung

Die Antworten zu den nächsten Items variieren ebenfalls etwas, was man natürlich auch an der unterschiedlichen Anzahl von Befragten begründen kann (vgl. Abb. 13 und 14). Zehn ProbandInnen haben den Fragebogen schon früher abgebrochen. Im Gegensatz zu 30 von 48 Befragten stimmten am Schluss 22 von 37 Befragten der Behauptung „Explizite Sprachförderung sollte ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden.“ überhaupt nicht zu, woraus sich der Mittelwert 4,14 zum „vorherigen“ Durchschnittswert 4,23 ergab. Am meisten „erhöhte“ sich der Mittelwert auf die zweite Aussage: „Sprachförderung gehört in jeden Fachunterricht integriert.“ Der Mittelwert 1,84 erhielt am Schluss eine Aufstockung von 0,3. Interessanterweise widerspricht dies den Resultaten der allerersten Frage, die einen ähnlichen Inhalt bezeichnet, jedoch anders formuliert wurde. Der Grund könnte vielleicht darin gesucht werden, dass die Formulierung variiert und von einigen „Fachunterricht“ daher nicht unbedingt mit „jedem einzelnen Fach“ gleichgesetzt wird. Die letzte Frage zur schulübergreifenden Aufgabe erhielt ebenfalls einen kleinen Aufschwung. Von 1,79 bewegte sich der Wert auf 1,59.

	Ich stimme vollkommen zu.	Skalenwert 2 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 3 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 4 (keine Bezeichnung)	Ich stimme überhaupt nicht zu.	Gesamt	Durchschnittliche Bewertung
Explizite Sprachförderung sollte ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden.	6,25% 3	6,25% 3	8,33% 4	16,67% 8	62,50% 30	48	4,23
Sprachförderung gehört in jeden Fachunterricht integriert.	61,22% 30	16,33% 8	8,16% 4	6,12% 3	8,16% 4	49	1,84
Integrative Sprachförderung ist eine schulübergreifende Aufgabe.	54,17% 26	25,00% 12	14,58% 7	0,00% 0	6,25% 3	48	1,79

Abb. 13: Resultate zu Sprachbildung im Fach zu Beginn der Studie

	Ich stimme vollkommen zu.	Skalenwert 2 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 3 (keine Bezeichnung)	Skalenwert 4 (keine Bezeichnung)	Ich stimme überhaupt nicht zu.	Gesamt	Durchschnittliche Bewertung
Explizite Sprachförderung sollte ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden.	2,70% 1	13,51% 5	10,81% 4	13,51% 5	59,46% 22	37	4,14
Sprachförderung gehört in jeden Fachunterricht integriert.	61,54% 24	25,64% 10	10,26% 4	2,56% 1	0,00% 0	39	1,54
Integrative Sprachförderung ist eine schulübergreifende Aufgabe.	58,97% 23	23,08% 9	17,95% 7	0,00% 0	0,00% 0	39	1,59

Abb. 14: Resultate zu Sprachbildung im Fach gegen Ende der Studie

15.3 Gründe für Bildungsunterschiede

Hier wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, was die Gründe für die von der PISA Studie nachgewiesenen Bildungsdefizite bei Kindern mit Migrationshintergrund seien. Als Antwortkategorien gab es „kulturelle Gründe“, „familiärer Hintergrund“, „zu wenig additiver Deutschunterricht“, „Aufmerksamkeitsdefizite“, „Benachteiligungen im institutionellen Bereich“ und „mangelnde Sprachförderung im Fachunterricht“. Mehrfachantworten waren möglich sowie ein Feld für „Sonstiges“ konnte ausgefüllt werden. 47 Personen beantworteten diese Frage, während zwei sie übersprangen. Die meisten (42 Personen) waren der Ansicht, dass die Ungleichheiten auf familiäre Hintergründe basierten. An zweiter Stelle kamen „kulturelle Gründe“ mit 25 Beantwortungen, gefolgt von „mangelnde Sprachförderung im Fachunterricht“ (23 Stimmen), „zu wenig additiver Deutschunterricht“ (21 Stimmen), „Benachteiligungen im institutionellen Bereich“ (13 Stimmen) und das Schlusslicht bildeten die „Aufmerksamkeitsdefizite“ mit acht Antworten (vgl. Abb. 15).

Q3 Was ist Ihrer Meinung nach der Grund für die von der PISA-Studie nachgewiesenen Bildungsdefizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund? (Mehrfachantworten möglich)

Beantwortet: 47 Übersprungen: 2

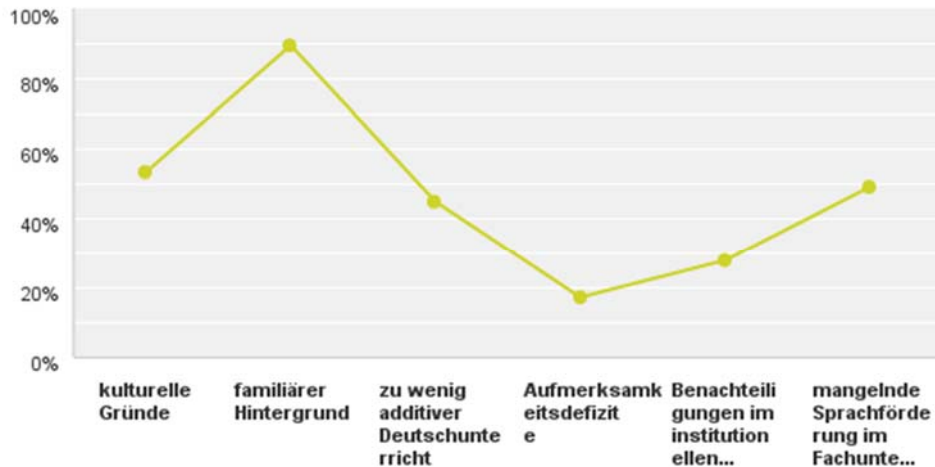


Abb. 15: Gründe für Bildungsdefizite von Kindern mit Migrationshintergründe

nach Schätzung der Lehrkräfte

Folgende Kommentare ergaben sich zu dieser Fragestellung: Erstens erwähnte eine Person, dass der Text an sich abgeschafft werden sollte. Der Pisa-Test ist an und für sich sehr strittig, der Nachteil von solchen Testverfahren ist m.E., dass nur wieder *innerhalb* eines Systems etwas geändert wird. Auch wenn die PISA Studie als positiven Effekt eine Debatte um die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ausgelöst hat, so wird dennoch die „*Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen SchülerInnen sozusagen als Beweis für die Überlegenheit der Monolingualität verwendet*“ (Herzog-Punzenberger 2009: 34). Im Gegenteil dazu ist gerade das schlechtere Abschneiden von MigrantInnen der Beweis, dass die Mehrheitsgesellschaft sich nicht ausreichend um eine erfolgreiche Integration gekümmert hat (vgl. Brizić 2009: 136).

Dennoch spielt die Elternarbeit, die von einer/m ProbandIn in einem Kommentar angedeutet wurde, ebenso einen wichtigen Aspekt beim Erlernen einer neuen Sprache für die Kinder. Schließlich fungieren die Eltern als ihre sprachlichen Vorbilder.

Eine Person gab an, es gäbe zu wenig Frühförderung. Diese stellt gleichfalls einen wichtigen Aspekt im Sprachbildungskonzept dar. So sollte sich Sensibilität in Bezug auf die Sprache dem Prinzip der

durchgängigen Sprachbildung schon mit Beginn des Kindergartens etablieren. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass auch SeiteneinsteigerInnen eine entsprechende Aufmerksamkeit zukommen muss.

Als nächstes wurde die Frage gestellt, woraus sich Bildungsunterschiede *unabhängig* von der (sprachlichen) Herkunft ergeben. Hier beantworteten, wie beim vorhergehenden Item, 47 ProbandInnen die Frage, während zwei sie übersprangen. Die meisten (28 Personen) stimmten dafür, dass das „Interesse“ (59,57%) ausschlaggebend für die schlechten Leistungen sei. Knapp gefolgt wird dieses Ergebnis von der „Konzentrationsfähigkeit“ (57,45%). 48,94% der Befragten waren der Meinung, dass die „kognitive Auffassungsgabe“ Grund für die unterschiedlichen Resultate in der Leistungsnachmessung sei. Nur 40,43% maßen der Sprache die entscheidende Rolle bei den Bildungsunterschieden gesamt zu. Gefolgt wird dieser Wert von der „mangelnden Vorkenntnis“ (31,91%). Gleich viele Antworten gab es für „Fachliches Verständnis“ und „unterschiedliche Lerntypen“ (21,28%). Am wenigsten wurde die „externe Motivation“ genannt (19,15%) (vgl. Abb. 16).

Ein Kommentar lautete hier: *„50-Minutenvertaktung des Lernens [sic!], Lehrerzentrierung; Vereinheitlichung der individuell unterschiedlichen Persönlichkeitsvielfalt [sic!] der SchülerInnen“*. So weist dieser Aspekt meines Erachtens durchaus ebenfalls einen Gültigkeitswert auf. Tatsächlich ließe er sich auch unter „Schulsystem gesamt“ zusammenfassen und als eine mögliche Antwort in die Fragestellung integrieren.

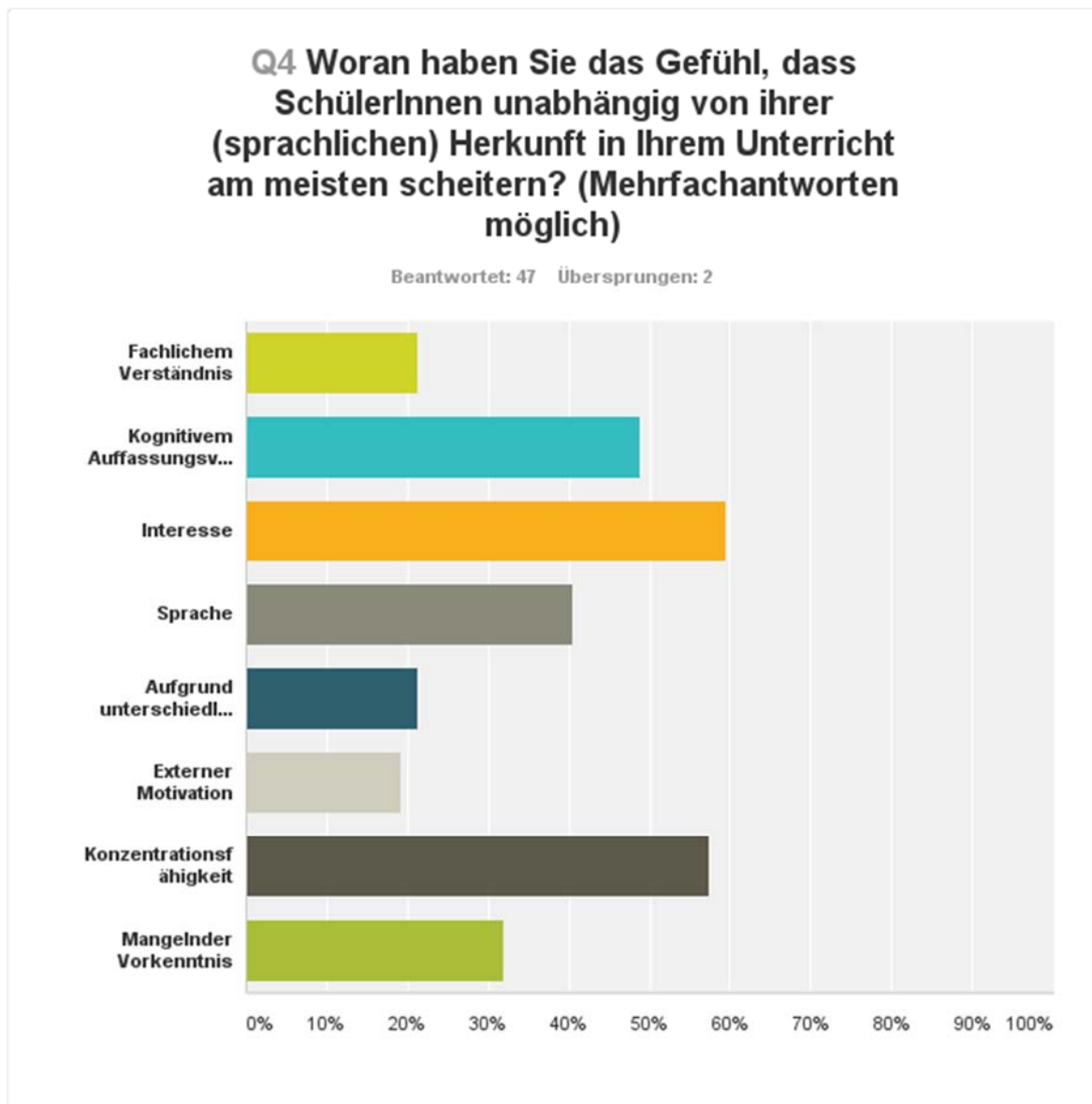


Abb. 16: Geschätzte Gründe für Bildungsdifferenzen unabhängig von Herkunftssprache in Prozent

15.4 Sprachliche Hürden im Fach

Zur Frage, welche sprachlichen Komplikationen sich im Fachunterricht auftun, ergaben sich folgende Antworten:

Welche sprachlichen Phänomene stellen Ihrer Meinung nach im Fach die größten Probleme dar? (Mehrfachantworten möglich)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Orthographie (y, th, ph etc.)	33,3%	15
Morphologie (z.B. Prä-/Suffixe (dis-, -tion))	17,8%	8

Lexik (z.B. Fremdwörter, Abstrakta oder Komposita)	35,6%	16
Syntax (z.B. Passiv, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungen, Fachspezifische Abkürzungen)	42,2%	19
Merkmale des Sprachhandelns (z.B. keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit), deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd, unmittelbare Text-Leser-Kommunikation)	51,1%	23
Pragmatik (insbesondere im Bereich des Registergebrauchs (Alltags- und Fachkommunikation), des Textverstehens und -verfassens, wozu der Umgang mit Satzverknüpfungen, Gliederungssignalen, Textsortenmerkmalen etc. gehört)	66,7%	30
Sonstiges (bitte angeben)		2
	answered question	45
	skipped question	4

Abb. 17: Sprachliche Hürden im Fachunterricht (nach Rösch 2005: 232)

Die meisten empfanden die Pragmatik als die größte Hürde für das fachliche Verständnis. Das heißt, es wurde von den Lehrkräften angenommen, dass der Gebrauch und das Verständnis der Register am problematischsten sind. Gefolgt wird dieser Wert von den „Merkmale des Sprachhandelns“, die jenen einer kontextfreien Sprache entsprechen. Danach wurde die Syntax als hemmend empfunden. Erst an vierter Stelle findet sich die Lexik in der Rangfolge der schwierigsten sprachlichen Phänomene. 33,3% der insgesamt 45 Befragten, die dazu eine Antwort gaben, erachteten die Orthographie als schwierig für die SchülerInnen. Das Schlusslicht bildet die Morphologie mit 17,8%.

Eine Bemerkung im Feld „Sonstiges“ lautete: „*Lesekompetenz (dekodieren, aneinanderreihung von buchstaben)*“. Die Dekodierung und Aneinanderreihung der Buchstaben fällt meiner Ansicht nach ebenfalls unter den Punkt „Morphologie“.

15.5 Sprache und Fach

Zwei Frageblöcke zu diesem Thema stellten zusammen den umfangreichsten Teil der Arbeit dar. Sie erschienen auf Seite 4 und 14 mit teilweise sehr ähnlichen Fragen, jedoch etwas unterschiedlichen Formulierungen, da angenommen wurde, dadurch neutralere Ergebnisse zu erlangen. Auch Bortz und Döring empfehlen, dieselben Fragen auf unterschiedliche Weise zu stellen, um dadurch objektivere Resultate zu erzielen (vgl. 2006: 255). Schließlich hängt es sehr

von der Art der Fragestellung ab, welche Antworten man erhält. Da die Fragen relativ durcheinander gestellt wurden, soll im Folgenden versucht werden, eine Gliederung vorzunehmen:

a) Wechselwirkung von Sprache und Fach

Sechs themenähnliche Items befragten die Lehrkörper zur Wechselwirkung von Sprache und Fach:

Item	Ø
„Sprachliches und fachliches Wissen beeinflussen sich auf gegenseitige Weise.“	1,73
„Probleme im Fach bereiten in erster Linie fachliche und erst in zweiter Linie sprachliche Inhalte.“	3,39
„Sprachenlernen und Fachlernen kann nicht voneinander getrennt werden.“	2,13
„Jeder Fachlehrer ist zugleich Sprachlehrer.“	1,92
„SchülerInnen sind oft kognitiv zu mehr fähig, als sie durch Sprache ausdrücken können.“	1,89
„Sprachliche Förderung trägt wesentlich zum Lernerfolg der SchülerInnen teil.“	1,29

Hier stellte sich die Frage, inwiefern die Lehrkräfte den folgenden Aussagen zustimmten. Dem ersten Item, dass sprachliches und fachliches Wissen sich gegenseitig beeinflussen, stimmten 43,18% vollkommen zu. Ebenso viele kreuzten den Skalenwert „2“ an, der in der Umfrage keine Bezeichnung trug, da sich die Studie auf eine endpunktbenannte Skala beschränkt. Nur fünf Leute blieben bei dieser Frage durch den mittleren Skalenwert neutral, während eine Person mit 2,27% der Aussage weniger zustimmte. Dennoch gab es keine/n einzige/n ProbandIn, die/der der Aussage überhaupt nicht zustimmte. Die durchschnittliche Bewertung liegt hier bei 1,73, also stimmte der Großteil dieser Aussage (eher) zu. Unstimmiger war man sich bei der nächsten Aussage mit dem Mittelwert 3,39. Keine einzige Person stimmte der Aussage zu, dass Probleme im Fach in erster Linie durch fachliche Inhalte und erst in zweiter Linie durch Sprache verursacht werden. Dennoch befanden sich 20,45% im oberen Bereich. 15 Personen blieben bei dieser Frage neutral, während 31,82% diese Frage eher negativer beantworteten. Sechs Personen lehnten diese These wiederum strikt ab. Auch wenn sich der Großteil dieser Frage gegenüber unparteiisch verhielt, bewegt sich

der Mittelwert 3,39 tendenziell eher Richtung Ablehnung als Zustimmung. Somit war man sich nicht ganz im Klaren darüber, ob fachliche oder sprachliche Inhalte eher das Problem darstellten und vielleicht auch, ob man diese beiden Bereiche überhaupt voneinander trennen konnte.

Was uns auch schon zum nächsten Item führt, nämlich dass Sprachenlernen nicht vom Fachlernen getrennt werden kann. Fünf Personen verneinten dies, während eine „eher“ nicht zustimmte, sieben im neutralen Bereich blieben und vierzehn der Frage „eher“ zustimmte. Die meisten, insgesamt achtzehn Personen, waren jedoch der Ansicht, dass das Erlernen von fachlichem und sprachlichem Wissen unzertrennbar sei, was zu einem Durchschnitt von 2,13 führte.

Die nächste Aussage lautete: *„Jeder Sprachlehrer ist zugleich Sprachlehrer.“* Mit dieser Behauptung konnte man sich schon eher anfreunden, denn die Skalenwerte 1-5 erhielten die Entsprechungen 17, 13, 5, 3, 1 und damit einen Mittelwert von 1,92.

Die Frage, ob SchülerInnen kognitiv zu mehr fähig seien, als sie durch Sprache auszudrücken vermögen, erreichte einen Durchschnittswert von 1,89. Das heißt, dass SeiteneinsteigerInnen beispielsweise mehr Wissen aufweisen, als sie mit der Zweitsprache vermitteln können, weshalb die LehrerInnen auch mit einem Durchschnittswert von 1,29 mehrheitlich anerkannten, dass sprachliche Förderung zum Lernerfolg der SchülerInnen beiträgt. Insgesamt 33 LehrerInnen stimmten dieser Aussage vollkommen zu, elf „eher“ (Skalenwert 2) und eine Person blieb im mittleren Bereich. Keine einzige Antwort befand sich im Skalenwert 4 oder 5. Die Wichtigkeit der Sprachbildung für den schulischen Erfolg wurde daher im Großen und Ganzen von den Testpersonen als Tatsache anerkannt.

b) Integrative Sprachbildung im Fachunterricht

Hier wollte ich, wie schon zu Beginn der Studie, die Meinungen zur durchgängigen Sprachbildung feststellen.

Item	Ø
<i>„Sprachliche Probleme sind ohne Bezug zum Fachunterricht zu lösen.“</i>	3,13
<i>„Sprachförderung sollte vor allem additiv und nicht integrativ stattfinden.“</i>	2,98
<i>„Die Vermittlung sprachlicher fachspezifischer Strukturen gehört ausschließlich</i>	4,05

<i>in den Deutschunterricht.“</i>	
<i>„Fachsprache kann am besten im Fachunterricht selbst gefördert werden.“</i>	1,95
<i>„Das fachliche Niveau wird durch Konzentration auf einzelne sprachliche Phänomene gesenkt.“</i>	3,22

An den Resultaten ist erkennbar, dass die Lehrkräfte selbst teilweise sehr uneinheitliche Ansichten aufwiesen. Sie waren erkennbarer Weise „eher“ der Ansicht, dass Sprachbildung nicht ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden sollte. Dennoch sollten anscheinend nicht alle Fächer für die Sprachbildung herangezogen werden, sondern nur *bestimmte*, da das Item *„Sprachliche Probleme sind ohne Bezug zum Fachunterricht zu lösen.“* den relativ neutralen Mittelwert 3,13 erhielt. Diese Vermutung bestätigte mir auch ein Kommentar, dass TurnlehrerInnen höchstens auf die Fachterminologie eingehen könnten.

Die Antworten zu der Frage, ob Sprachförderung eher additiv als integrativ ausfallen sollte, fiel mit den „Treffern“ 6, 11, 9, 12 und 5 ebenfalls sehr unterschiedlich aus, woraus sich der Mittelwert 2,98 ergab. Interessanterweise stimmten aber die meisten dafür, dass Fachsprache am besten im Fachunterricht selbst gefördert wird. Dennoch war man sich anscheinend nicht sicher, ob dadurch das fachliche Niveau gesenkt werden würde, was das wenig eindeutige Ergebnis zum additiven Unterricht erklären würde.

c) Sprachregister

Item	Ø
<i>„Bildungs- und Fachsprachen weisen andere Strukturen auf als die Alltagssprache“.</i>	1,89
<i>„Jede Fachsprache unterscheidet sich deutlich von der Alltagssprache.“</i>	2,03
<i>„Eine Fachsprache beschränkt sich nur auf den Bereich des Lexikons.“</i>	3,87

Die Lehrkräfte stimmten der Aussagen „eher“ zu, dass die Strukturen der Bildungs- und Fachsprachen sich von jenen der Alltagssprache unterscheiden. Ob sie sich deutlich voneinander

differenzierten, wurde zwar etwas weniger, dennoch „eher“ angenommen. Mit dem Mittelwert 3,87 stimmte man der Aussage „eher“ nicht zu, dass sich Fachsprachen nur auf den Bereich des Lexikons beschränkten. Nichtsdestotrotz stimmten sieben Personen dieser Aussage „eher“ zu, während sieben sich im neutralen Bereich aufhielten, zehn der Aussage mit dem Skalenwert 4 „eher“ nicht zustimmten und fünfzehn Personen gar nicht.

d) Transfer von fachlichem Wissen

Item	Ø
„Bei QuereinsteigerInnen sollte die Möglichkeit zum Wissenstransfer von der Erst- in die Zweitsprache hergestellt werden.“	2,0
„Fachliche Kenntnisse der Erstsprache können auf die Zweitsprache übertragen werden.“	2,11
„Durch Kontrastivität (Sprachvergleiche) kann Motivation und Aufmerksamkeit geschaffen werden.“	2,08

Die meisten Lehrpersonen waren der Ansicht, dass man fachsprachliche Strukturen sehr wohl auf die Zweitsprache übertragen könne und man ergo also auch die passenden Möglichkeiten herstellen solle. Außerdem war man eher der Auffassung, dass Sprachvergleiche zusätzlich noch einen motivationalen Faktor aufweisen.

e) Nutzen für alle SchülerInnen

Der Behauptung: „Sprachsensibler Fachunterricht kommt sowohl jenen SchülerInnen mit der Erstsprache, als auch jenen mit der Zweitsprache zugute.“ stimmten 22 Personen vollkommen zu (Skalenwert 1), 13 eher (Skalenwert 2) und 4 „mehr oder weniger“ (Skalenwert 3). Die Skalenwerte 4 und 5 wurden kein einziges Mal angekreuzt, was einen Mittelwert von 1,54 ergab. Somit sehen die meisten Lehrkräfte Sprachbildung sehr wohl als nutzbringend für die gesamte Klasse an.

15.6 Unterrichtsmethoden

An erster Stelle rangiert das Zurückgreifen auf die Alltagserfahrungen der SchülerInnen mit einem Mittelwert von 1,15. Interessanterweise wurden auf Seite 4 und 6 der Umfrage drei ähnliche Fragen

gestellt, nämlich, wie wichtig es den Lehrkräften erschien, auf das Vorwissen der SchülerInnen zurückzugreifen, was „nur“ einen Mittelwert von 1,61 bzw. 1,63 erhielt und das Item „*Fachsprachliches an das Sprachniveau der SchülerInnen anzupassen*“ den Wert 2,07.

Als nächstes erschien es den Lehrkräften „am wichtigsten“, Erklärungen in verbaler, bildhafter und symbolischer Form zu geben. Danach sollte die Sozialform variieren. Den Mittelwert 1,41 erreichten die beiden Punkte „*Übersichten und Zusammenfassungen zur Verdeutlichung zentraler Ideen zu geben*“ und „*eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen zu fördern*“. Anschließend sollte eine erfolgreiche Bearbeitung des Textes im Alleingang ermöglicht werden. Den Mittelwert 1,59 erreicht die Anschauung, so viele Sprachhilfen zu geben, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig sind. Dieses Item unterscheidet sich im Grunde nicht sehr von dem vorhergehenden, nur, dass hier die Sprachhilfen noch einmal ausdrücklich erwähnt werden. Außerdem erschien es den Lehrkräften wichtig, die Sprache in gewissen Situationen zum besseren Verständnis zu vereinfachen. Als nächstes sollten passende Darstellungsformen für den Zugang genutzt werden. Interessant ist, dass auch, dass das zweite Item „*Die Vermittlung von Arbeitstechniken zum Umgang mit und zum Verarbeiten von Fachtexten ist ebenso wichtig wie die fachliche und die Spracharbeit.*“ (Steinmüller 1990: 23) mit einem Mittelwert von 1,76 weitestgehend als wahr eingestuft wurde. Demzufolge stellt sich fachliches und sprachliches Wissen nicht „von selbst“ ein, sondern muss mittels geeigneter Methoden vermittelt werden. Folglich erscheint die Lehre eines Methodenrepertoires in der Aus- und Weiterbildung notwendig. Weitere Meinungen zu Unterrichtsmethoden sollen außerdem im nächsten Punkt erläutert werden. Den Durchschnittswert 1,84 erhielten die beiden Items, gelöste Beispielaufgaben und textliche Erläuterungen zu geben und die Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer zu gestalten. Von 34 Personen gaben 22 an, das Konzept des Scaffolding nicht zu kennen. Von den restlichen zwölf Personen erachteten es fünf als sehr wichtig, vier als wichtig, zwei als mittelmäßig und eine Person als weniger wichtig, mit dem Scaffolding zu arbeiten. Knapp nebeneinander liegen die Aspekte Aufgaben in andere Kontexte zu übertragen (1,94) und differenzierte Maßnahmen innerhalb der Klasse zu treffen (1,95). All diese Aspekte befinden sich zwischen den Durchschnittswerten „1“ und „2“. Die einzigen drei Aussagen, die über dem Mittelwert 2 liegen, sind 1. *DaZ-spezifische Elemente (z.B. Artikel und Pluralendungen zu berücksichtigen?*“ (2,19) 2. *...fachliche und sprachliche Hilfen ggf. voneinander zu trennen?*“ (2,82) und 3. *...andere Erstsprachen in den Unterricht mit einzubeziehen?*“ (2,89). Die Berücksichtigung

DaZ-spezifischer Elemente landet zwar an drittletzter Stelle, befindet sich aber dennoch noch eher im zustimmenden Bereich. Wie bei Punkt 15.5 war man sich anscheinend nicht ganz sicher, ob man klare Grenzen zwischen fachlicher und sprachlicher Hilfen ziehen konnte. Manche erachteten es schließlich als mehr, andere als weniger wichtig, die Erstsprachen der SchülerInnen in den Unterricht miteinzubeziehen. Dennoch erhielt dieses Item den geringsten Wert von diesem „Frageblock“. Vielleicht hängt das damit zusammen, dass LehrerInnen keine Kenntnisse über die Erstsprachen der SchülerInnen aufweisen und sie sie deshalb nicht einbeziehen. Natürlich würde es eine große Anforderung darstellen, wenn LehrerInnen auf alle Erstsprachen Rücksicht nehmen müssten. Dennoch würden einfache Basiskenntnisse oder Sprachenvergleiche bestimmt schon Sympathiepunkte einbringen, da damit den Erstsprachen eine gewisse Wertschätzung vermittelt wird.

Item	Ø
„... Erklärungen in verbaler, bildhafter und symbolischer Form zu geben?“	1,33
„... gelöste Beispielaufgaben und textliche Erläuterungen zu geben?“	1,84
„... die Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer zu gestalten?“	1,84
„...Aufgaben in andere Kontexte zu übertragen?“	1,94
„...mit dem Konzept des „Scaffolding“ zu arbeiten?“	1,92
„... Übersichten und Zusammenfassungen zur Verdeutlichung zentraler Ideen zu geben?“	1, 41
„...differenzierte Maßnahmen zur Förderung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Niveaus zu treffen?“	1,95
„...fachlich binnendifferenzierte Aufgabenstellungen anzubieten?“	1,91
„...die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) zu wechseln?“	1,38
„...andere Erstsprachen in den Unterricht mit einzubeziehen?“	2,89

»... eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen zu fördern?“	1,41
»... den Zugang über passende Darstellungsformen zu nutzen?“	1,71
»... eine erfolgreiche Bearbeitung des Textes im Alleingang zu ermöglichen?“	1,43
»... fachliche und sprachliche Hilfen ggf. voneinander zu trennen?“	2,82
»... so viele Sprachhilfen zu geben, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig sind?“	1,59
»... DaZ-spezifische Elemente (z.B. Artikel und Pluralendungen zu berücksichtigen?“	2,19
»... die Sprache im Unterricht manchmal zum besseren Verständnis zu vereinfachen?“	1,68
»... auf Alltagserfahrungen der SchülerInnen zurückzugreifen?“	1,15

15.7 Textarbeit

An der Statistik aus Abbildung 18 wird ersichtlich, dass 68,89% vor, die meisten, also 71,11%, während, und 48,89% nach der Textarbeit fachsprachliche Kenntnisse vermitteln.

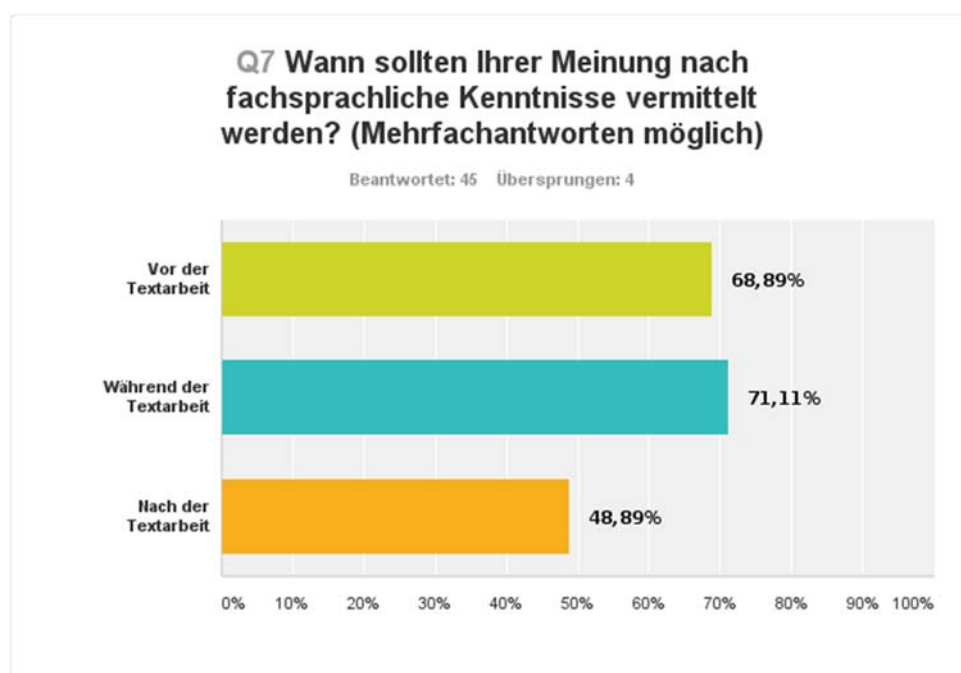


Abb. 18: Zeitpunkte der Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse

Die nächste Frage betraf die „Erziehung zur Reife“. Zu welchen Kompetenzen sollte der Unterricht die SchülerInnen geleiten? Am ehesten, mit einem Mittelwert von 1,16, entschieden sich die Lehrkräfte dafür, dass den Lernenden zur Fähigkeit verholfen werden solle, den Text in eigenen Worten zusammenzufassen. Danach erlangte der Punkt „*Schülerinnen sollen dazu fähig sein, „typische“ Formen im Fachunterricht zu beherrschen, wie erfassen, beschreiben, erklären, argumentieren, (be-)werten, aushandeln usw.*“ am meisten Beliebtheit. Anschließend erschien den Lehrkörpern die Übertragung eines unbekanntes Vokabular in einen neuen Kontext relevant, auch wenn sich zwei Personen hier im ablehnenden Bereich (Skalenwert 4+5) befanden. Als viertes, mit einem Mittelwert von 1,87, sollten die SchülerInnen bewusst zwischen den Fachsprachen- und Alltagsregistern hin- und herwechseln können. Die geringste Wertung erhielt die Fähigkeit, den Anforderungen der fachspezifischen Gattungen gerecht zu werden, was überrascht, da die „typischen Formen im Fachunterricht“ den Gebrauch der richtigen Gattung für Argumentation, Analyse usw. eigentlich schon impliziert. Mit einem Mittelwert von 2,22 verhält es sich zwar noch im positiven Bereich, dennoch erhielt diese Frage von allen die höchste Punkteanzahl (und damit den geringsten Wert) (siehe Abb. 19).

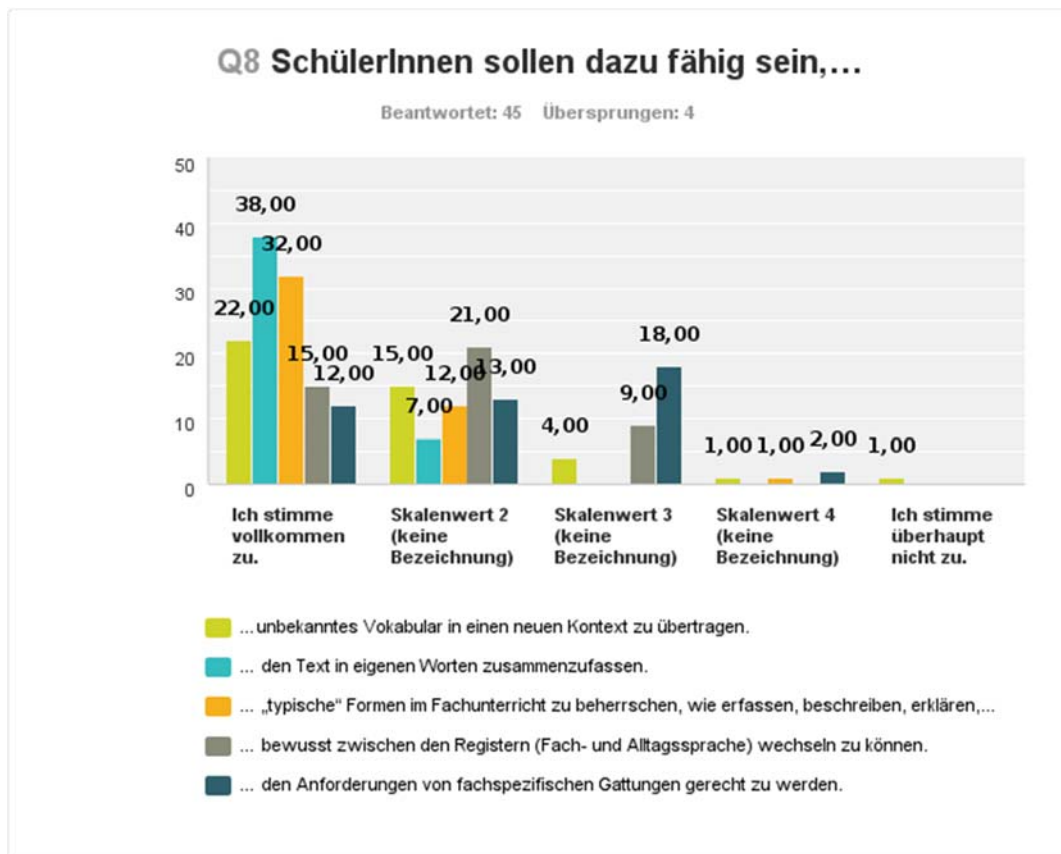


Abb. 19: Achsenskala von anzustrebenden Kompetenzen der SchülerInnen im Fach (in absoluten Zahlen)

Was ist den LehrerInnen bei der Textarbeit wichtig? Es sollen in erster Linie Schlüsselwörter klar gemacht und erläutert werden (beide erhielten den Mittelwert 1,34), dann Wiederholungen durchgeführt (1,57), Visualisierungen, Überblicke und Kategorisierungen angeboten und an das Vorwissen angeknüpft (1,63), hilfreiche Lernstrategien angeboten, wichtige Wörter mit Erklärungen eingeführt 1,67, Nacharbeit vollbracht (d.h. nach dem Lesen auf den Text näher eingehen) (1,79), den Text in kleinere Einheiten zur Analyse zerlegt (1,86), sprachliche Hilfen beim fachsprachlichen Argumentieren, Begründen usw. angeboten (1,89), Vorarbeit geleistet (z.B. Relevantes für das fachliche Verständnis im Vorhinein klären) (1,93), Zwischenschritte (z.B. zwischenzeitliche Erläuterungen) gemacht (2,00), Fachsprachliches an das Sprachniveau der SchülerInnen angepasst (2,07), einzelne sprachliche Phänomene und Strukturen (z.B. Redemittel) herausgegriffen und erläutert (2,12), fachspezifische Textsorten (z.B. Experimente, Beschreibung, Informationstexte usw.) explizit erklärt (2,21) und der Registerwechsel von der Alltags- in die Fachsprache bewusst gestaltet werden (2,51). Nur drei Aussagen wurden von jeweils einer Person abgelehnt, nämlich an das Vorwissen anzuknüpfen, den Text in kleinere Einheiten zur Analyse zu zerlegen und Fachsprachliches an das Sprachniveau der SchülerInnen anzupassen (vgl. Abb. 20).

Q9 Was ist Ihnen bei der Textarbeit wichtig?

Beantwortet: 44 Übersprungen: 5

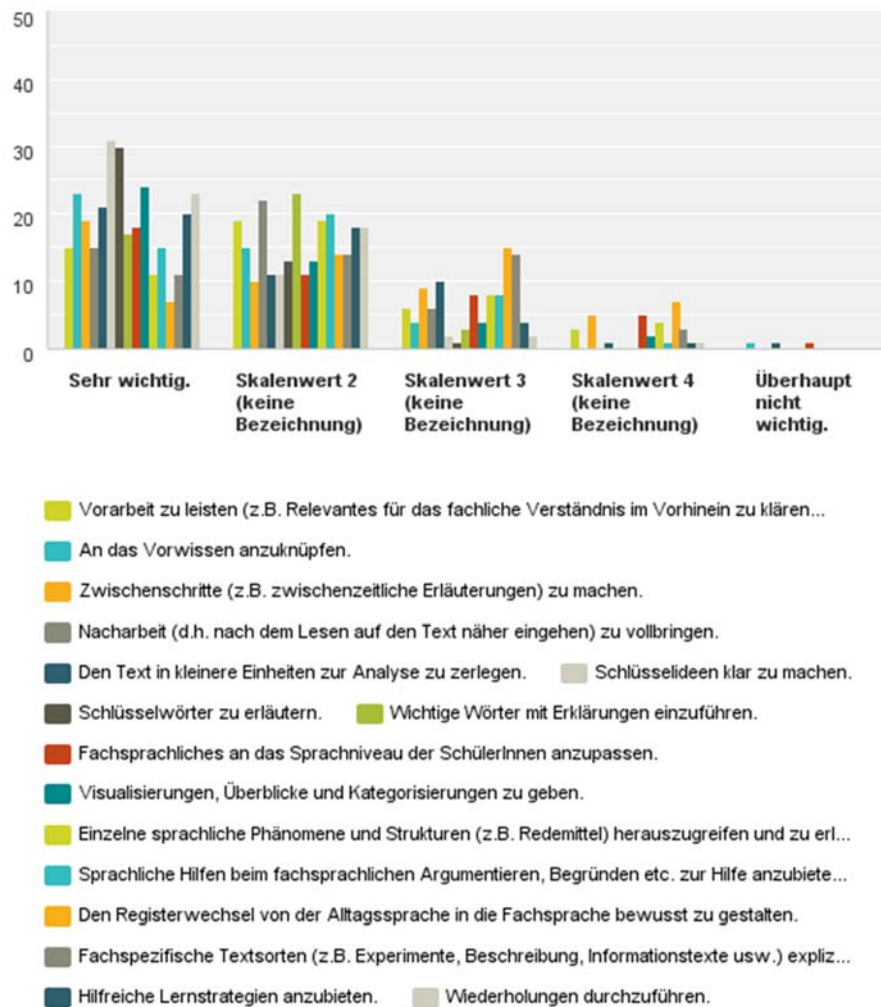


Abb. 20: Textarbeit – Relevanz nach Einschätzungen der Lehrkräfte

15.8 Kompetenzen

Bei der Frage nach der Relevanz der Kompetenzen stellte Lesen den absoluten Spitzenreiter dar. 92,86% empfanden das Lesen als „sehr wichtig“, 7,14% als „wichtig“ (1,07). Als nächstes folgte das Sprechen mit 81,82% vollkommenen Zustimmungen. Den Skalenwert 2 kreuzten hier 15,91% an und lediglich eine Person mit 2,27% stand dem Sprechen mit dem Skalenwert 3 neutral gegenüber. Hören schätzten 68,18% als „sehr wichtig“ und 27,27% als „wichtig“ ein. 4,55% der Befragten verhielten sich im neutralen Bereich (1,36). Interessant erscheint mir, dass das Schreiben als am wenigsten relevant von allen Kompetenzen empfunden wurde, denn gerade am

Geschriebenen wie an Schularbeiten und Tests wird oft die Leistung gemessen. Die Meinungen schienen hier stark zu divergieren. 43,90% empfanden Schreiben als „Sehr wichtig“. 31,71% markierten den Skalenwert 2, 19,51% den mittleren und 4,88 % sogar den vorletzten Skalenwert (Mittelwert 1,85) (siehe Abb. 21).



Abb. 21: Verteilungsskala zu Kompetenzen im Fach

15.9 Leistungsrückmeldung

55% von 42 Befragte ziehen grammatische und orthographische Fehler nicht in die Leistungsbeurteilung mit ein (vgl. Abb. 22). Außerdem benotet die Mehrheit (26 von 39) nicht nach sprachlichen Kriterien (wie zum Beispiel nach Rechtschreibung oder Präpositionen). Dennoch gibt dieselbe Anzahl an, dass sie sehr wohl nach festgelegten Schwerpunkten (wie z.B. der Rechtschreibung oder fachlichem Wissen) beurteilen würde. Diese Aspekte müssen jedoch nicht immer explizit sprachliche sein. Daher wird auch von den meisten (29 von 42) Sprachproduktion vor Richtigkeit gestellt. 93% gaben außerdem an, dass sie sich an den Fehlern der SchülerInnen orientieren würden. 39 von 42 behaupteten, dass die Ziele bei den jeweiligen Anforderungen klar definiert seien. Außerdem sind sie zu 76% sprachlich formuliert. Daher führten 35 von 42 (93%) der ProbandInnen auf, dass die Beurteilungskriterien für die Lernenden klar verständlich seien.

Ein Kommentar lautete: „*ich orientiere mich ebenfalls stark an den Stärken der SuS [Schülerinnen und Schüler, Anm. d. Verf.]*“ Tatsächlich kann eine Beurteilung in Relation zur gesamten Klassenleistung

erfolgen. Dennoch muss man sich vor Augen halten, dass es auch „standardisierte“ Tests gibt wie die Zentralmatura, bei der gleichstarke Kompetenzen von allen erwartet werden.

Eine Person kommentierte: „*unterschiedlich [sic!] zumindest nach ober- und unterstufe*“ Eine altersbestimmte Leistungsrückmeldung erscheint mir ebenfalls sehr relevant. Beispielsweise kann man von älteren SchülerInnen schon viel mehr Selbstständigkeit beim Lösen von Aufgabenstellungen erwarten als von jüngeren.

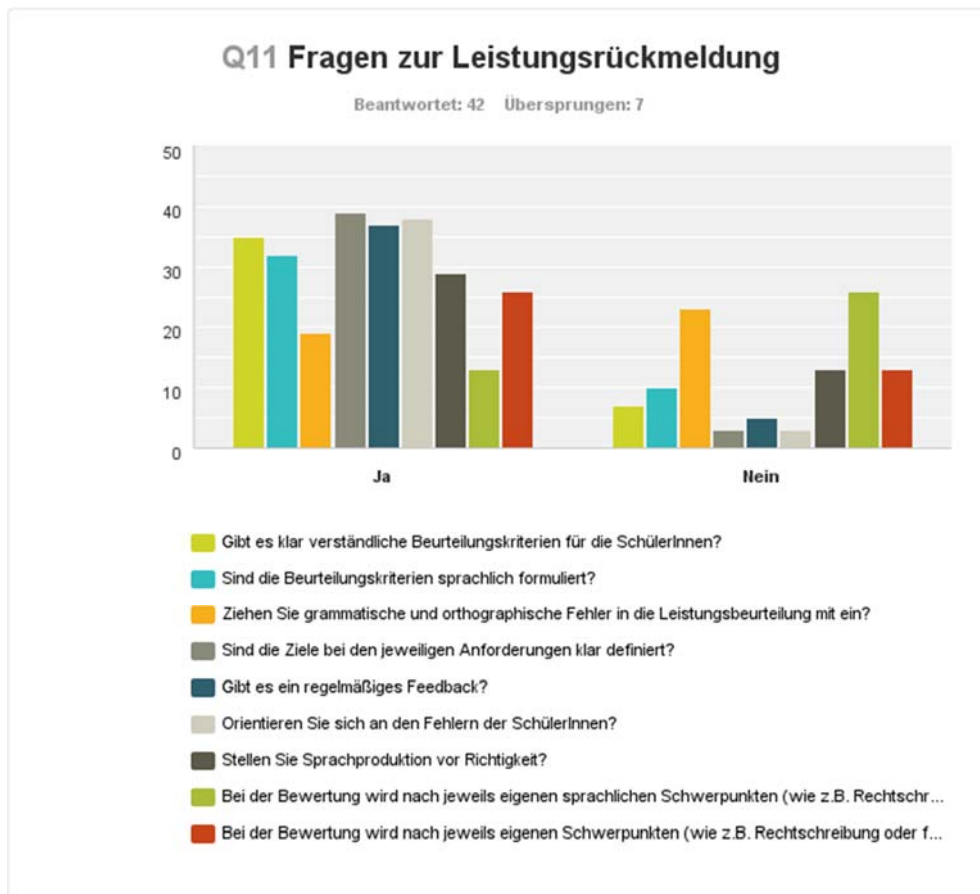


Abb. 22: Leistungsrückmeldung in absoluten Zahlen

Als folgendes stellte sich die Frage, nach welchen Kriterien genau beurteilt wird. Hierbei wurden Mehrfachantworten zugelassen. 95, 12% bestimmten den Inhalt als ausschlaggebenden Faktor. Danach wird zu 75, 61% nach „fachlichem Wissen“ beurteilt, schließlich nach „stimmiger Argumentation“ (65, 85%) und „logischer Kohärenz“ (53, 66%). Erst dann kommen Kriterien wie „Grammatik“ und „Orthographie“ (beide mit 41, 46%) und das Schlusslicht bildet die „Verwendete Fachterminologie“ (39, 02%) (vgl. Abb. 23). Dies beweist auch, dass die Vermittlung von Grammatik, Orthographie und Lexik nicht für eine adäquate Verwendung der Fachsprache ausreicht.

Leider ist „Inhalt“ ein sehr schwammiger Begriff, weil er im Grunde alles Geschriebene umfasst. Daher wird als nächster Punkt am ehesten nach „fachlichem Wissen“ beurteilt. Bildungssprachliches Wissen fließt daher in die Beurteilung eher ein als etwa die Grammatik oder die Orthographie, was wiederum die Wichtigkeit von integrativer Sprachbildung und nicht nur additivem (Deutsch-)Unterricht unterstreicht. Außerdem wurde erwähnt, dass dies auf die Aufgabenstellung darauf an käme. Eine Person führte die „assessment scales“ als Bewertungsraster in Englisch auf. Ein/e Proband/in bemerkte des Weiteren: *„es werden keine fehler gezählt sondern kategorien in grammatik und orthographie gebildet“*. Ich interpretiere dies so, dass nur nach ausdrücklicher Übereinkunft bestimmte Aspekte in die Beurteilung miteinfließen.

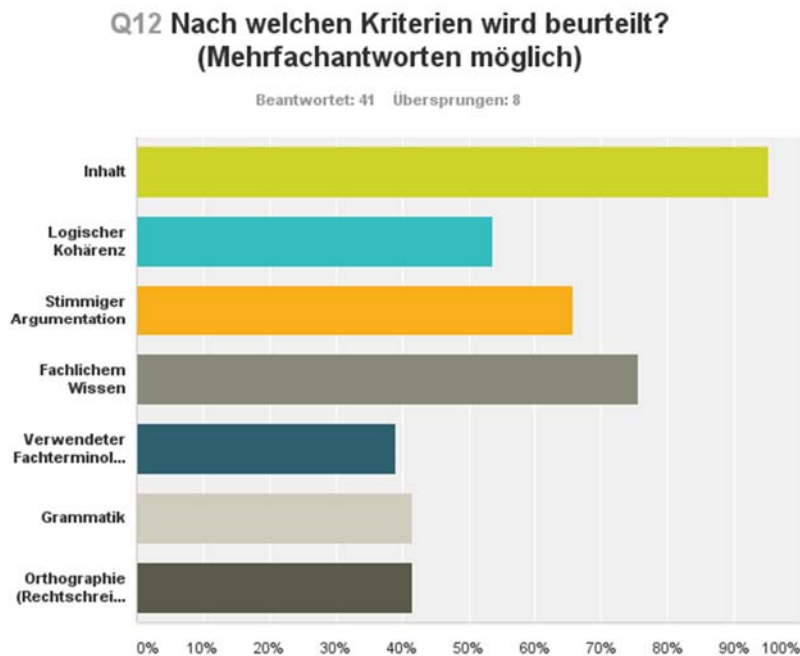


Abb. 23: Kriterien für Beurteilung

Schließlich stellte sich noch die Frage, auf welche Weise den schwächeren SchülerInnen Förderung zukommt. An der Spitze rangiert die Förderung im regulären Unterricht mit 73, 68%. Dieser Wert wird knapp gefolgt von „Zusammenarbeit mit „stärkeren“ SchülerInnen“ und einer Zustimmung von 71, 05%. 60,53 Prozent versuchen, ihre SchülerInnen durch produktive Rückmeldungen zu fördern. 57,89% bieten Zusatzmaterialien an, während 26, 32% Einzelunterricht geben (vgl. Abb. 24). Außerdem ergaben sich folgende Zusatzantworten: *„Förderunterricht“* und *„Leseförderung, Lesepat/innen, Lesetraining, DaF-Unterricht“*. Natürlich darf auch der additive Unterricht nicht außer Acht gelassen werden, der den SchülerInnen gleichfalls eine Hilfestellung bietet, auch wenn

dies nicht unbedingt für fachspezifische Besonderheiten gelten muss. Außerdem wird an einer Schule offensichtlich „Leseförderung“ und „Lesetraining“ mit „LesePatInnen“ angeboten, was sehr loblich erscheint.

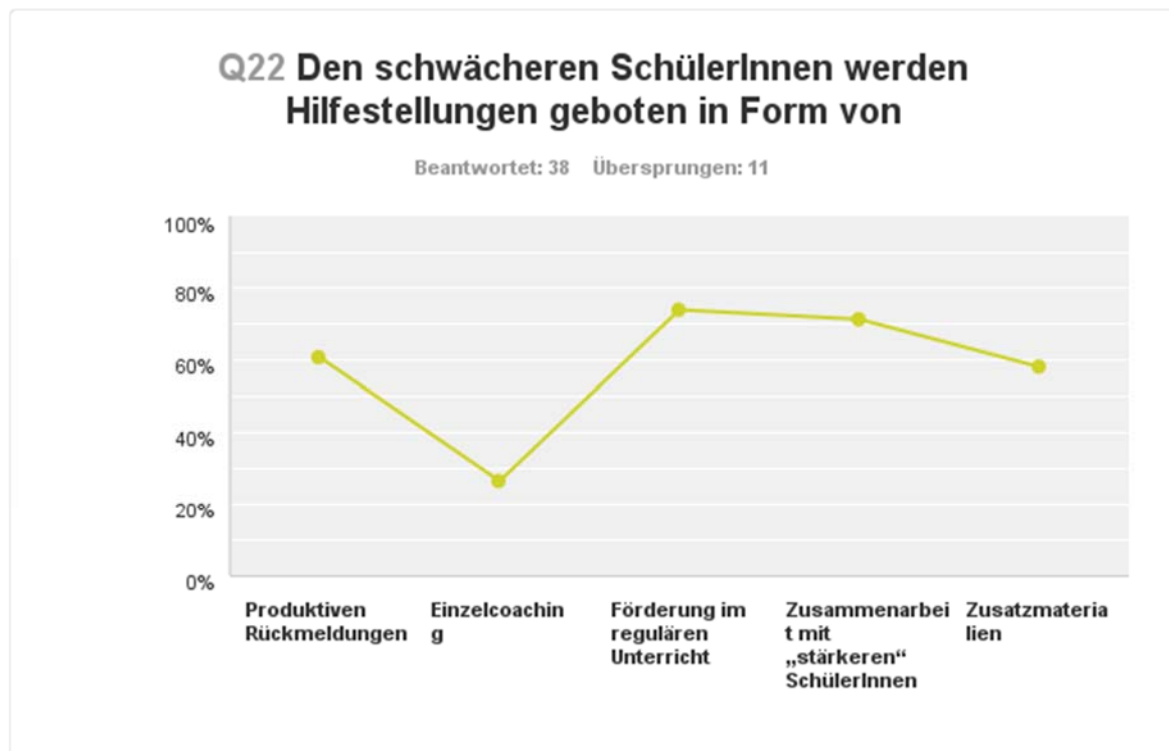


Abb. 24: Hilfestellung für schwächere SchülerInnen

15.10 Aus- und Weiterbildung

Zu Beginn dieses Sektors wurden fünf einleitende Fragen gestellt. Die erste lautete: „Würden Sie sagen, dass die Ausbildung für den Unterricht in Bezug auf Sprachfördermethoden ausreichend war?“ 70,73% beantworteten diese Frage mit „Nein“. Nur 7 von insgesamt 41 Befragten beantworteten diese Frage mit „Ja“. Die restlichen 12, 20% kreuzten die Spalte „Ich weiß nicht.“ an. Insofern sind die meisten LehrerInnen der Meinung, dass die Ausbildung für die Aufgaben, die sie im Unterricht erwarteten, nicht ausreicht. Die nächste Frage hieß: „Hätten Sie sich gewünscht, (mehr) Sprachkenntnisse in Bezug auf Ihre Fachsprache in der LehrerInnenausbildung erhalten zu haben?“ 51,22%, bejahten diese Frage, während 31,17% sie verneinten. 17,07% blieben wiederum unstimmtig. Bei der nächsten Frage: „Denken Sie, dass „Deutsch als Zweitsprache“ für alle (Fach-)lehrerInnen in Ausbildung verpflichtend sein sollte?“ fielen die Antworten erneut sehr unstimmtig aus. 45% waren dafür, während 35% sich dagegen sträubten und 20% sich der Meinung enthielten. Bei den nächsten zwei Punkten wiederum waren die Antworten mehr als eindeutig: „Können Sie

sich vorstellen, mit einer/m SprachlehrerIn gemeinsam zu unterrichten?“ und *„Wären Sie bereit dazu, fächerübergreifend auf sprachliche Phänomene einzugehen?“* Hier war die Mehrheit, nämlich einmal 80,49% und 90,24%, dafür.

Auch an der nächsten Frage *„Würden Sie in Bezug auf die Sprachförderung Teamteaching, d.h. die Zusammenarbeit einer Fachlehrkraft und eines Sprachexperten, oder die Ausbildung für alle FachlehrerInnen vorziehen? (Mehrfachantworten möglich)“* war die Haltung der Lehrkräfte deutlich erkennbar (vgl. Abb. 25). Die Mehrheit (65, 85%) stimmte für „Teamteaching“. 48,78% waren außerdem für die Integration von DaZ in die LehrerInnenbildung. Drei Personen, also insgesamt 7,32%, kreuzte „Keines von beiden“ an.

Eine Person schrieb als Kommentar: *„muttersprachlicher Unterricht oder Team Teaching“*, woran erkennbar ist, dass viele integrative Sprachbildung mit Erstsprachenförderung für Kinder mit Migrationshintergrund verwechseln. Wissen kann zwar auch in der Erstsprache aufgebaut werden, notwendig wäre es jedoch, dieses in die „vorherrschende Unterrichtssprache“ erfolgreich zu übertragen. Integrative Sprachbildung sollte jedoch allen Kindern zugutekommen. Nach Heidi Röschs Definition, die den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ in Hinblick auf „die noch auszubildende Sprachkompetenz“ verwendet, wäre eine „Deutsch als Zweitsprache“ Ausbildung insbesondere all jenen dienlich, die ein „bildungsfernes Milieu“ aufweisen (vgl. Rösch 2009: 149 und Rösch 2013: 18).

Q14 Würden Sie in Bezug auf die Sprachförderung Teamteaching, d.h. die Zusammenarbeit einer Fachlehrkraft und eines Sprachexperten, oder die Ausbildung für alle FachlehrerInnen vorziehen? (Mehrfachantworten möglich)

Beantwortet: 41 Übersprungen: 8

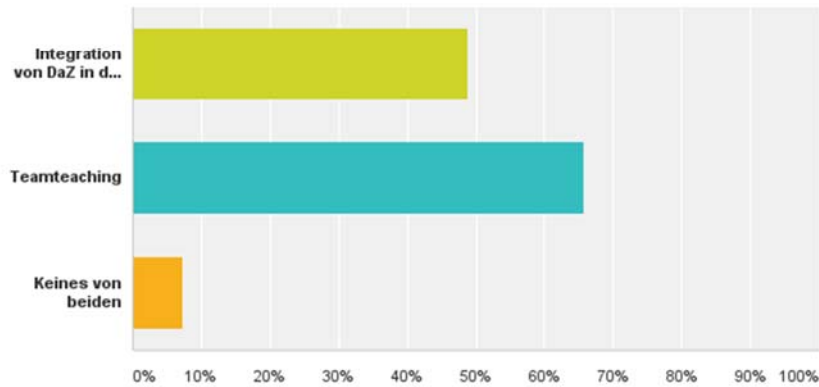


Abb. 25: Gewichtete Verteilung zur Form des durchgängigen Sprachförderunterrichts

Die nächste Frage „Haben Sie im Zuge Ihrer Ausbildung eine Lehrveranstaltung zu „Deutsch als Zweitsprache“ absolviert?“ beantworteten 87,80% mit „Nein“. Lediglich fünf Personen bejahten diese Frage (Anm.: zwölf Personen gaben an, Deutsch zu unterrichten). Etwas mehr haben schon einmal eine Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache“ wahrgenommen, nämlich 34,15%. Dennoch hat mehr als die Hälfte, nämlich 65,85%, noch nie eine Fortbildung in dem Bereich besucht (Abb. 26).

Q15 Haben Sie im Zuge Ihrer Ausbildung eine Lehrveranstaltung zu "Deutsch als Zweitsprache" absolviert?

Beantwortet: 41 Übersprungen: 8

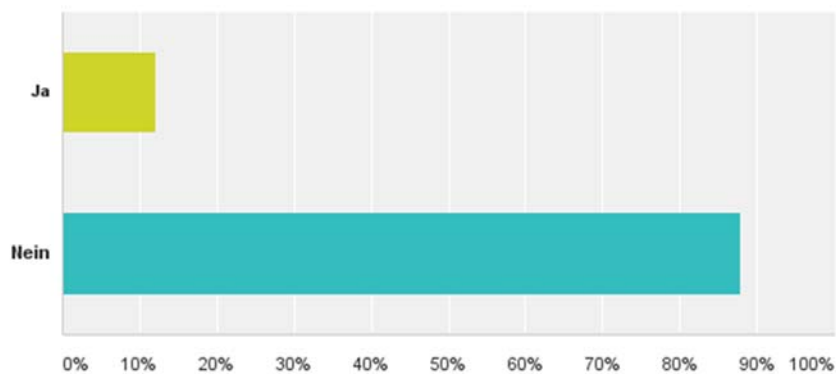


Abb. 26: LehrerInnenausbildung in Hinblick auf DaZ

Q16 Haben Sie schon einmal eine Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache“ besucht?

Beantwortet: 41 Übersprungen: 8

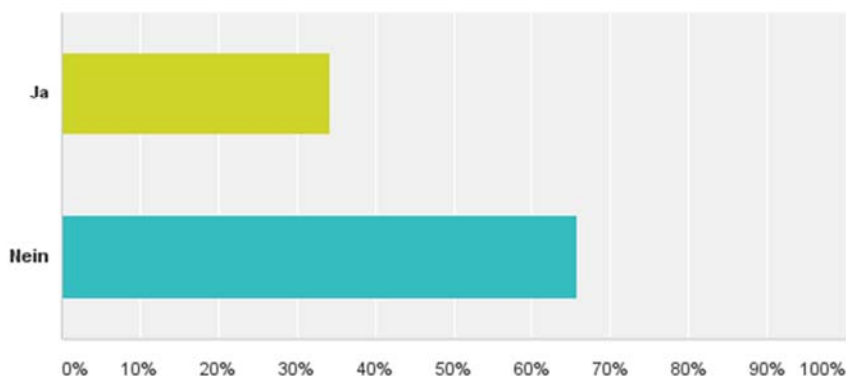


Abb. 27: LehrerInnenfortbildung in Hinblick auf DaZ

Wenn die Lehrkräfte schon einmal einen Deutschkurs besucht hatten, dann führte sie die Verzweigungslogik zu folgenden Fragen: „Würden Sie gerne eine weitere Fortbildung für den DaZ Unterricht erhalten?“ 46,67% bejahten diese Frage, während 30% sie verneinten. 23,33% blieben unstimmtig. Die Frage „Würden Sie eine regelmäßige Fortbildung für DaZ befürworten (z.B. einmal im Jahr)?“ beantworteten 14 Teilnehmer mit 46,67% wie bei der vorherigen mit „Ja“, während acht Befragte (26,67%) „Nein“ angaben und acht weitere (26,67%) sich mit „Ich weiß nicht“ der Meinung enthielten.

Bei denjenigen, die noch nie eine Fortbildung in DaZ besucht haben, waren 33,33% für eine regelmäßige Fortbildung, 33,33% dagegen und ein weiteres Drittel blieb unparteiisch. Der Frage, ob sie eine (einmalige) Fortbildung im Bereich DaZ begrüßen würden, stimmten 56% zu. 12% lehnten eine Fortbildung ab und 32% waren unentschlossen.

Dabei wird unter dem Begriff „Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung“ nicht nur ein metalinguistisches Wissen über die eigene Fachsprache, sondern auch die Kenntnis expliziter Sprachfördermethoden, die im Fachunterricht eingesetzt werden können, verstanden. Eine DaZ Ausbildung müsste daher immer fachspezifisch erfolgen.

15.11 Schnittstellen und Sprachstandsdiagnose

65% der Befragten stimmten der Aussage, dass ein Austausch zwischen LehrerInnen an den Schnittstellen stattfinden sollte, vollkommen zu. Weitere 7,5% markierten den Skalenwert 2,

ebenso viele den Skalenwert 4. Sieben Personen hielten sich im neutralen Bereich auf, während eine der Aussage ablehnend gegenüber stand. Dieses Item erreichte die durchschnittliche Bewertung von 1,75. Den Mittelwert 1,93 erhielten die beiden Aussagen „Ein Austausch verhilft dazu, erfolgreich am vorhandenen Wissensstand anzuknüpfen.“ und „Ein Sprachenportfolio verhilft dazu, die individuellen Schwächen und Stärken der/des Schülerin/s aufzuzeigen.“ Die Frage, ob Sprachstandsdiagnosen zu befürworten sind, da sie die erworbenen sprachlichen Kompetenzen des/der Schülers/in aufzeigen, erreichte einen Wert von 1,90. Zum Schluss wurde noch gefragt, ob die LehrerInnen ein Sprachenportfolio begrüßen würden, das den Sprachfortschritt des Kindes in allen Fächern aufzeigt, was mit dem Wert 2,13 dennoch überwiegend (eher) Zustimmung fand.

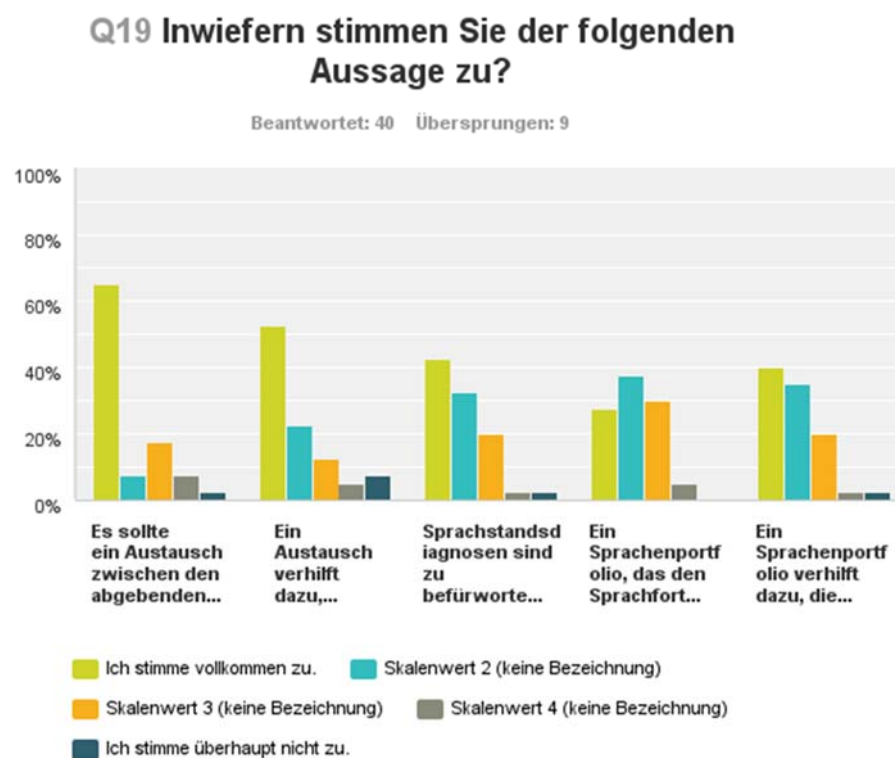


Abb. 28: Meinungen zu Schnittstellen und Sprachstandsdiagnose

76, 47% und damit 26 Personen gaben außerdem an, dass die Sprachförderung in ihrem Unterricht nicht diagnosegestützt vonstattengeht. Dennoch kreuzten insgesamt acht Personen, also 23,53%, diese Frage mit „Ja“ an. Die Referenzrahmen, die dafür verwendet werden, sind zu 54,55% der GERS („Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“), zu 27,27% die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ mit drei Antworten und jeweils eine Person gab

das „*Diagnoseinstrument zur informellen Kompetenzmessung*“ (IKM), den „*Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*“ und das von mir nicht aufgezählte „*Porträt der Vielfalt*“ an.

15.12 Rückmeldungen und Kritik

Viele ProbandInnen waren der Auffassung, dass sprachsensibler Fachunterricht nur für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch relevant wäre. So lautete ein Kommentar beispielsweise:

„Für die AHS ist der Fragebogen nicht gut geeignet, weil wir zwar Kinder mit Migrationshintergrund haben, für die aber die Sprache kein Problem darstellt, zum einen weil diese Kinder sehr gut sind, zum anderen, weil deren Eltern der Spracherwerb der deutschen oder auch englischen Sprache selbst ein großes Anliegen ist.“

Übersehen wird dabei, dass auch viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache ebenfalls aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen. Daher ist eine Förderung im regulären Fachunterricht mit ausschließlich einheimischen Schüler und Schülerinnen auf selbe Weise hilfreich und erforderlich.

Eine Lehrkraft schlägt vor, Basiswissen über andere Sprachen als Deutsch zu erwerben, um sich so besser in die Situation der SchülerInnen hineinzusetzen. Dabei erkannte sie richtig, dass LehrerInnen oft von ihrem Horizont ausgehen und leicht übersehen, dass es ganz unterschiedliche Zugänge gibt. Der Schwierigkeitsgrad der Sprache wird für SchülerInnen oft unterschätzt. Auch Tanja Tajmel hat bereits das Prinzip Seitenwechsel verwendet, um den LehrerInnen deutlich zu machen, wie schwierig es ist, ein Experiment in der sogar „besten Fremdsprache“ zu beschreiben (vgl. Tajmel/Starl 2009). So empfiehlt auch das bmukk diese Vorgehensweise:

„Für das erfolgreiche Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache ist es nötig, dass sich der Lehrer darum bemüht, seine eigene Muttersprache unter dem Gesichtspunkt der Neuheit und Fremdheit zu betrachten. Mit diesem Versuch einer gewissen Distanznahme von etwas ihm sehr Nahem kann er die Schwierigkeiten, die Menschen nichtdeutscher Muttersprache beim Erlernen des Deutschen habe, wenigstens erahnen und ihnen didaktisch angemessen begegnen.“ (bmukk 2013d: 16)

Ein fremdsprachliches Experiment kann die Komplexität der Bildungs- und Fachsprache wieder in Erinnerung rufen. Derzeit ist es auch innerhalb des Daf/DaZ Masters an der Universität Wien vorgesehen, eine neue Sprache zu erlernen, um sich so eher in eine Person mit einer anderen Erstsprache hineinversetzen zu können. Es wäre jedoch von Vorteil, wenn die Aus-, oder Fortbildung *aller* zukünftigen Lehrpersonen derartige Versuche beinhalten und Basiswissen einer fremden Sprache inkludieren, sodass LehrerInnen die sprachlichen Schwierigkeiten der SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch nachvollziehen können.

Eine weitere Lehrkraft würde das Erlernen von Basiskenntnissen fremder Sprachen ebenfalls begrüßen. Außerdem erwähnt sie die Möglichkeit, dass nicht immer auf die Erstbedeutung eines Fremdwortes zurückgegriffen werden kann, da das Signifikat gar nicht bekannt ist:

„Wichtig fände ich es, dass wir LehrerInnen mehr über die Sprachen unserer Kinder wüssten. Sprachkurse, die eine Grundlage vermitteln in Türkisch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch, Russisch... wären oft recht hilfreich. Das macht auch sensibler für Verständnis-Probleme, die rein sprachlicher Natur sind. Mir fällt - nicht nur bei SPF-SchülerInnen - auf, dass wir Aufgaben als leicht erachten, weil wir auf den kulturell-sprachlichen Hintergrund vergessen. (Bsp. Kinder merkten sich einfach nicht, dass "peas" das englische Wort für "Erbsen" ist. Das lag daran, dass sie Erbsen nicht kennen, da die in ihren Familien nicht am Speiseplan stehen, sie also auch kein deutsches Wort zur Verfügung haben.)“

Manche Kritik von Seiten der Lehrkräfte betraf den universalen Gültigkeitswert von Items. So schrieb eine Person folgende Bemerkung zu dem Frageblock mit den Leistungsrückmeldungen: *„manche Fragen können so nicht [sic!] beantwortet werden“*. Leider bringt die quantitative Studie den Nachteil mit sich, dass sich manche Fragen sehr allgemein gestalten. Hier hätte eine qualitative Studie bestimmt mehr Aufschluss erzielt. Eine weitere Lehrperson verfasste einen ganz ähnlichen Kommentar: *„Manche Antworten können nicht eindeutig beantwortet werden. Es kommt oft auf die Situation an, z.B. Fachsprache im Sport kann sich nur auf die Terminologie beziehen.“* Natürlich gibt es auch im Sportbereich Fachsprachen. Dennoch wird in „Bewegung und Sport“ vor allem auf die Terminologie zurückgegriffen, da die restliche Zeit mit (nonverbaler) Bewegung verbracht wird. Andererseits könnte man im Turnen kleinere Einheiten dazu aufbringen, um den Kindern fachsprachliche sportbezogene Strukturen näher zu bringen. Man könnte diese aber auch fächerübergreifend unterrichten. Schließlich soll die Schule durch Bildungssprache ein „Orientierungswissen“ (Habermas 1977: 330) bieten, das auch den Sportunterricht betrifft. Gerade in populären Sportshows werden Fachleute immer in Diskussionen verstrickt, weshalb eine Bewusstmachung der sprachlichen Strukturen eine enträtselnde Wirkung auf die SchülerInnen haben könnte.

Manches Mal schienen die Fragen etwas unklar formuliert oder schwer verständlich zu sein, denn eine Bemerkung lautete: *„Bei manchen Fragen hängt die Antwort davon ab, welches Fach ich vor Augen hatte. Mancher Fragestellung konnte ich nicht folgen (wusste nicht, was gemeint war). Ist das auf mangelndes Fachwissen zurück zu führen?????????“* Der Fragebogen wurde erstellt, nachdem ich mich intensiv mit der Forschung auseinander gesetzt habe, weshalb ich vieles vor der Recherche vielleicht

auch anders interpretiert hätte. Lehrkräften, die noch nie mit einer „Deutsch als Zweitsprache“ Aus- oder Weiterbildung konfrontiert waren, sind Ausdrücke wie „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachenportfolio“ oder „Sprachstandsdiagnose“ daher bestimmt nicht so geläufig. Das Problem der „gemeinsamen sprachlichen Ebene“ fehlt also im Fragebogen gleichfalls, was der Thematik der Inklusion eines sprachsensiblen Fachunterrichtes in die Ausbildung und des öffentlichen Diskurses diesbezüglich besonders Nachdruck verleiht.

16 Interpretation der Daten

Die Umfrage soll Meinungen und Anschauungen der LehrerInnen widerspiegeln, was nicht bedeutet, dass die Ergebnisse der Realität im Klassenzimmer entsprechen. Auch die Interpretation der Ergebnisse erhebt keineswegs einen universalen Geltungsanspruch, sondern unterliegt meiner subjektiven Deutung.

Die Ergebnisse legen dar, dass Sprachbildung von den meisten ProbandInnen als wichtig angesehen wird, und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern. Dies zeigt der Mittelwert 1,92 auf die Frage *„Jeder Sprachlehrer ist zugleich Fachlehrer.“*, und der durchschnittliche Wert 1,95 auf das Item *„Fachsprache kann am besten im Fachunterricht selbst gefördert werden.“* Außerdem soll Sprachbildung ebenso eine schulübergreifende Aufgabe darstellen.

Ganz so eindeutig war es nicht immer, denn es ergaben sich im Laufe der Studie ein paar Unstimmigkeiten. Es wurde beispielsweise angegeben, dass Fachsprache am besten im Fach selbst gelehrt wird. Allerdings war man sich nicht ganz so sicher, ob wirklich jedes einzelne Fach davon betroffen sein sollte, wie zum Beispiel einer Person zufolge TurnlehrerInnen nicht für diese Aufgabe zuständig seien. Und obwohl die Frage *„Sprachförderung gehört in jeden Fachunterricht integriert.“* mehrheitlich Zustimmung erhielt, erlangte das Item *„Sprachliche Probleme sind ohne Bezug zum Fachunterricht zu lösen.“* später den Wert 3,13. 81,08% lehnten die Aussage, dass alleine der Deutschunterricht für integrative Sprachförderung zuständig sei, wiederum ab und die Frage, ob Sprachbildung überwiegend additiv verlaufen sollte, erreichte den Mittelwert 2,98. Eine überlegenswerte Frage in diesem Zusammenhang wäre daher noch gewesen, für *welche* Fächer es additiven Unterricht geben sollte oder ob der Deutschunterricht und additive Sprachförderung alleine dafür zuständig seien, so wie bis dato der Stand der Dinge ist. Außerdem war man sich nicht sicher, ob das fachliche Niveau durch die integrative Konzentration auf einzelne sprachliche

Phänomene gesenkt werden würde. Der Bereich der expliziten Sprachbetrachtung fiel bislang üblicherweise noch nicht in das Aufgabengebiet der Fachlehrkräfte, weshalb sich so viele Unstimmigkeiten ergaben.

Überdies war man sich auch nicht sicher, ob Sprachenlernen und Fachlernen voneinander getrennt werden konnten (2,82) und ob Probleme im Fach in erster Linie fachliche waren oder sprachliche (3,39). Meiner Ansicht nach unterrichtet man mit einem Fach immer zugleich auch Sprache, ob man will oder nicht. Wenn man Sprache im Fach explizit unterrichtet, so soll dies außerdem in erster Linie der jeweiligen Fachsprache dienlich sein. Des Weiteren stellt nicht das „kognitive Auffassungsvermögen“, sondern das Verständnis die Hürde beim Erlernen einer Fachsprache dar. Natürlich gibt es auch individuelle „Lernbegabungen“ und „Lernmethoden“, die einem beim „Einverleibungsprozess“ verhelfen. Man kann jedoch nur dann Wissen konstruieren, wenn eine gemeinsame sprachliche Ebene hergestellt wird.¹² Fachliches und sprachliches Lernen kann daher nicht voneinander getrennt werden.

Die Fragen wurden jedoch manchmal etwas „verzwickt“ gestellt und ließen viel Interpretationsspielraum zu. Teilweise hing es folglich auch sehr von der jeweiligen Formulierung ab, wie ein Item bewertet wurde, wie an dem folgenden Beispiel ersichtlich werden soll:

Item	Ø
<i>Wie wichtig erscheint es Ihnen, auf Alltagserfahrungen der Schülerinnen zurückzugreifen?</i>	1, 15
<i>(Was ist Ihnen bei der Textarbeit wichtig?) - Den Registerwechsel von der Alltagssprache in die Fachsprache bewusst zu gestalten.</i>	2,51

Natürlich könnte man dagegen einwenden, dass die Aussagen nicht exakt dasselbe bedeuten. Dennoch impliziert das Einführen eines neuen fachspezifischen Themas durch die Alltagssprache auf gewissen Weise den bewussten Gebrauch und Wechsel der Register, da man von der Alltagserfahrung einen Bogen zum Fach spannt.

¹² Josef Leisen weist darauf hin, dass die Bedeutung fachlicher Inhalte nicht „übertragen“ werden kann, sondern erst in unseren Köpfen hergestellt werden muss. „Sprache ist dazu ein wichtiges Konstruktionsmittel, aber kein Transportmittel.“ (vgl. Leisen 2005: 4)

Somit sind manche Ergebnisse etwas widersprüchlich. Auch die Antworten auf die Frage, woraus sich Bildungsunterschiede *unabhängig* von der (sprachlichen) Herkunft ergeben, unterschieden sich grundlegend von den Gründen für die Leistungsdifferenzen bei Kindern mit der Erst- oder Zweitsprache Deutsch. Beispielsweise wird die Konzentrationsfähigkeit am zweitöftesten genannt, während die Aufmerksamkeitsdefizite bei Kindern mit Migrationshintergrund den letzten Platz einnahmen. Anscheinend werden die Bildungsdifferenzen bei SchülerInnen mit der Erst- oder Zweitsprache Deutsch auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt. Demzufolge würden sich bei Kindern mit der Zweitsprache Deutsch die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten weniger auswirken als bei SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch. Würde man den SchülerInnen mit einer anderen Herkunftssprache eine geeignete (durchgängige) Sprachbildung zukommen lassen, unterschieden sich m.E. die Gründe für die Bildungsunterschiede jedoch kaum. Im weiteren Sinne sind nicht ausschließlich, aber vor allem die unterschiedlichen und manchmal relativ einseitigen Fördermöglichkeiten für die „offizielle“ Schulsprache für eine derartige Kluft zwischen den bildungssprachlichen Kompetenzen verantwortlich.

Die meisten Lehrkräfte (89,36%) gingen davon aus, dass der familiäre Hintergrund ausschlaggebend für die von der PISA Studie nachgewiesenen Bildungsdefizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sei. Dieser Prozentsatz wird gefolgt von den kulturellen Gründen (53,19%). Beinahe die Hälfte der ProbandInnen (48,94%) empfand als dritten Faktor „mangelnde Sprachförderung im Fach“ als ausschlaggebend, knapp vor der Antwortmöglichkeit „zu wenig additiver Unterricht“ (44,68%). 27,66% bezeichneten den institutionellen Bereich als Barriere, während die Aufmerksamkeitsdefizite mit 17,02% das Schlusslicht bilden. Auch wenn die familiären und kulturellen Faktoren tatsächlich bildungssprachliche Differenzen ausmachen und definieren, sollten diese im Bildungssystem möglichst ausgeglichen werden, um Chancengleichheit herzustellen. Allerdings empfand nur die Hälfte der Befragten die eigenen Institutionen und Bildungsmethoden als ausschlaggebend. Dies deutet darauf hin, dass die „Schuld“ zumeist woanders gesucht wird. Ein ähnliches Bild ergab eine Studie von Tanja Tajmel, bei der 125 deutschen und österreichischen LehrerInnen dieselbe Frage gestellt wurde und bei der an oberster Stelle die Faktoren „Sprachbarriere“ und „sozio-ökonomische Hintergründe“ rangierten. Tajmel zufolge nehmen LehrerInnen eine defizitorientierte Sichtweise ein, da die Barrieren den MigrantInnen zugeschrieben werden. Sie kritisiert außerdem, dass die Sprachkompetenzen der Erstsprache nicht

mitberücksichtigt werden und stattdessen Sprachdefizite immer in Hinblick auf die Zweitsprache gesehen werden (vgl. Tajmel 2010b: 54).

Wichtig ist außerdem, die Erstsprachen in die Sprachstandsdiagnosen miteinzubeziehen. Die Diagnosen finden der Studie zufolge derzeit nur bei knapp einem Viertel statt. Der Großteil der Befragten war jedoch der Auffassung, dass Diagnosen bei den Schnittstellen durchgeführt werden *sollten*. Auch einem Sprachenportfolio wäre man nicht abgeneigt. Die Praxis der Sprachdiagnosen und Portfolios gilt es daher in Zukunft mehr zu fördern.

Der Transfer von bildungssprachlichem Wissen ist zwar den Ergebnissen meiner Umfrage zufolge durchaus positiv belegt und Kontrastivität wird ebenfalls als motivierend angesehen, dennoch erachtet man es als „nicht wichtig, aber auch nicht unwichtig“, Erstsprachen in den Unterricht miteinzubeziehen. Was in der Folge überlegenswert erscheint, ist, muttersprachlichen Unterricht an den Schulen zu etablieren, in welchem dieser „Transfer“ stattfinden könnte.

Die meisten Lehrpersonen waren der Ansicht, dass Sprachförderung wesentlich den Bildungserfolg bestimmte und dass (auf die ausdrückliche Frage hin) alle SchülerInnen unabhängig von der Herkunftssprache von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren würden. Des Weiteren sollte der Unterricht immer an das Vorwissen anknüpfen, was eine differenzierte Vorgehensweise impliziert. Schließlich empfanden die ProbandInnen die Vermittlung von Arbeitstechniken zum Umgang mit und zum Verarbeiten von Fachtexten ebenso wichtig wie die fachliche und die Spracharbeit. Vielen Lehrkräften fehlt jedoch die Kenntnis adäquater Unterrichtsmethoden, um Sprache integrativ zu unterrichten. Dies zeigt sich an der Fragestellung, ob sie mindestens eine Lehrveranstaltung zu „Deutsch als Zweitsprache“ Ausbildung absolviert haben, was 87,80% verneinten. Daher empfanden 70,73% ihre Ausbildung in Bezug auf Sprachfördermethoden auch als unzureichend. Dennoch hätte sich nur in etwa die Hälfte gewünscht, (mehr) Sprachkenntnisse in Bezug auf die Fachsprache im Zuge der Ausbildung erhalten zu haben. Außerdem waren 45% der Meinung, dass „Deutsch als Zweitsprache“ für alle (Fach-)lehrerInnen in Ausbildung verpflichtend sein sollte. Meines Erachtens kann die LehrerInnenausbildung einen großen Teil dazu beitragen, dass angemessen auf die heterogene Sprachsituation der SchülerInnen reagiert wird.

Bei der Frage, ob Team-Teaching oder die Inklusion von Deutsch als Zweitsprache in die Ausbildung bevorzugt werden würde, stimmten 65,85% für das Team-Teaching Unterricht und 48,78% für die Integration von DaZ. Außerdem konnte man sich auch vorstellen, fächerübergreifend auf sprachliche Phänomene einzugehen. Die Begründung liegt eventuell darin,

dass sich eine Mathematiklehrerin als Fachlehrerin und nicht als Sprachlehrerin begreift. Die explizite Vermittlung von Sprache fällt demzufolge nicht in ihren Bereich. Dennoch konnten sich 80,49% vorstellen, mit einer Sprachenlehrkraft (wenn auch nicht regelmäßig im Sinne des Team Teaching) im Fachunterricht zusammen zu arbeiten. Dabei könnte der sprachensible Fachunterricht sowohl im Team-Teaching, als auch im Alleingang gut funktionieren. Wichtig ist allerdings, dass durch die Integration von DaZ in die Ausbildung eine „gemeinsame Sprache“ gefunden wird (vgl. Rösch 2012: 163).

46,67% von jenen 34,15%, die bereits eine DaZ Fortbildung besucht haben, würden eine weitere Fortbildung besuchen und einen regelmäßigen Kurs befürworten. Bei denjenigen, die noch nie eine Fortbildung in DaZ besucht haben, war ein Drittel für eine regelmäßige Weiterbildung, ein Drittel dagegen und ein Drittel unparteiisch. Von denjenigen, die noch nie eine DaZ Fortbildung gemacht hatten, stimmten 56% der Frage, ob eine (einmalige) Fortbildung im Bereich DaZ begrüßt werden würden, zu. Somit sollten auch mehr Kurse zu DaZ im Fortbildungsbereich angeboten werden, sodass die LehrerInnen immer am neuesten Stand der Erkenntnisse blieben.

Die LehrerInnen haben richtig erkannt, dass nicht alleine die Lexik, Orthographie und Grammatik die Schwierigkeit einer Fachsprache ausmachen. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in Punkt 15.5 „Sprache und Fach“, wo die Aussage, dass eine Fachsprache sich nur auf den Bereich des Lexikons beschränke, verneint wurde. Vielmehr stellen sich ihnen zufolge die Pragmatik, die Merkmale des Sprachhandelns und die Syntax für das Erlernen von Fachsprachen als schwierig heraus. Daher sollten diese auch integrativ mehr gefördert werden.

Interessant erschien mir, dass die Fertigkeiten die Reihenfolge Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben erhielten. Das Lesen stellte mit dem Mittelwert 1,07 sogar das einheitlichste Ergebnis im ganzen Fragebogen dar. Dies hat vielleicht damit zu tun, dass nach den Resultaten der PISA Studie der Fokus mehr auf das Lesen gelegt wird. Die Frage, warum Schreiben mit der Wertung 1,85 als am wenigsten relevant erachtet wird, würde in einer qualitativen Studie mehr Aufschluss erzielen. Dennoch erscheint es mir etwas verwunderlich, da gerade in diesem Bereich Leistungen gemessen werden.

68,89% vermitteln vor, 71,11% während, und 48,89% nach der Textarbeit fachsprachliche Kenntnisse. Am wichtigsten erscheint es mir allerdings, alle Unklarheiten schon im Vorhinein zu klären. Es sollten bestenfalls nur gewisse Teile im Text „unbekannt“ sein. Dass dies aufgrund der Unterrichtsmaterialien leider nicht immer möglich ist, sondern auch während der Textarbeit viele

Nachfragen auftreten, ist sehr wahrscheinlich. Natürlich heißt dies keineswegs, dass einem/r Schüler/in deshalb eine Rückfrage verweigert werden sollte. Dennoch ist es m.E. das Ziel, zunächst so viel Vorarbeit zu leisten, dass die SchülerInnen danach selbstständig damit weiterarbeiten können. So wird im Zuge dieser Arbeit sprachsensibler Unterricht durchaus als Plädoyer zur Eigenständigkeit verstanden. Das impliziert präzise Anweisungen und die Bereitstellung so vieler Ressourcen (wie z.B. sprachlicher Strukturen), wie zur Bewältigung der Texte im Alleingang benötigt werden. Während der Textarbeit könnten SchülerInnen mit ihren Banknachbar unbekannte Wörter klären. Nach der Textarbeit kann das Erprobte geprüft und ausgebessert werden.

Vielen LehrerInnen ist die Wichtigkeit der Sprachbildung im Fachunterricht zwar bewusst, dennoch begreifen sie sich eher als Fachlehrkräfte. Daher wünschen sich auch nicht alle die Integration von DaZ in die Ausbildung. Die Mehrheit neigt zur Tendenz der Zusammenarbeit mit einem fachsprachlichen Experten. Mir erscheinen die Ergebnisse daher eher eine Überforderung von Seiten der Lehrkräfte zu signalisieren. Sie lehnen die Thesen zwar nicht ganz ab, scheinen sich aber dennoch nicht ganz mit ihnen identifizieren zu können. So ähnlich wie bei Leisen scheint hier ein unausgesprochenes Ächzen im Raum zu stehen: *„Muss ich denn jetzt auch noch Sprache unterrichten?“* (vgl. Leisen 2005: 4) Dennoch darf hier nicht übersehen werden, dass integrative Sprachbildung nicht das Fach verdrängen soll. Stattdessen sollte sie sie unterstützen und mit aufbauen. Denn die SchülerInnen dürfen von Informationen nicht „überladen“ werden, sondern müssen „stückchenweise“ an sie herangeführt werden. Beispielsweise zeigen verschiedene Studien, dass Fachausdrücke eher gemerkt werden, wenn sie in geringeren Mengen, aber dafür mit einer höheren Frequenz in einer Unterrichtsstunde genannt werden (vgl. Graf 1989, Gogolok 2006, Ahrenholz 2010). Integrative Sprachbildung muss daher nicht unbedingt eine Überforderung darstellen, im Gegenteil: Heidi Rösch zufolge können LehrerInnen beispielsweise mit dem Konzept des Scaffolding anspruchsvoller arbeiten, als sie ohne ihm in der Lage wären (vgl. 2013: 32). Lediglich das Bewusstsein diesbezüglich müsste sich noch etwas ändern.

VI Fazit und weiterführende Gedanken

Sprache ist nicht nur im Deutschunterricht relevant, sondern sie durchdringt alle Bereiche durch ihre Funktion, in der Vermittlung von Wissen unabdingbar zu sein. Sprache kann man in allen Fachgebieten daher als *das* wesentliche Werkzeug bezeichnen, das wir bei der Gedankenübertragung gebrauchen. Fachwissen und Sprache entwickeln sich außerdem gleichzeitig. *“Learning science is the same thing as learning the language of science.”* (Halliday/Martin 1993: 77) Fachlehrkräfte sind demzufolge mit verantwortlich für die sprachlichen Fähigkeiten ihrer SchülerInnen. Lange Zeit wurde die Chance zugunsten eines sprachbewusstmachenden Unterrichts übergangen und auch heute besteht m.E. noch nicht das nötige Bewusstsein, dass FachlehrerInnen immer auch zugleich (explizit) als SprachlehrerInnen fungieren sollen. Die Verantwortung für den Erwerb der deutschen Bildungssprache wird dem Deutschlehrenden und dem additiven Unterricht übertragen, wobei dieser (z.B. aus zeitlichen oder fachlichen Gründen) oft nicht einmal das insgesamt benötigte Fachwissen unterrichten *kann*. Der gegebene abstrakte Kontext der Fachsprachen ist am ehesten noch in den jeweiligen Fächern zu verorten (vgl. Tajmel 2011: 9). So sollen alle SachlehrerInnen, also beispielsweise auch Mathematik- oder TurnlehrerInnen, „Sprachbildung“ als einen Teil der Ausbildung erhalten. In der Folge sollen nicht nur Fachsprachen auf ihre eigene Sprachstrukturen aufmerksam machen, sondern auch fremde Sprachen, Kulturen und Denkweisen in der Ausbildungsstätte wertgeschätzt und als Möglichkeit der Bereicherung wahrgenommen werden. Denn Kinder mit unterschiedlichen Sprachniveaus bilden die Realität in Österreichs Schulen. Auch wenn die Heterogenität der Normalität entspricht, wird nicht auf Individualisierung, sondern vielmehr auf Vereinheitlichung der Schülerschaft abgezielt. Schulsprachliche Kompetenzen in allen Fertigkeiten sollen ausgebildet werden, und das möglichst bald. Dabei sind die punktuellen Maßnahmen wenig effizient und tragen nur weiter zur Bildung von „systematischen Ungleichheiten“ bei. Es soll folglich eine Schule geschaffen werden, die die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen nicht nur akzeptiert und als „normal“ anerkennt, sondern auch so damit umgeht, dass mehr Chancengleichheit durch bildungsbegleitende Sprachbildung entstehen kann. Dies erfordert besondere didaktische Verfahren. Daher sollte sich auch die LehrerInnenausbildung der Realität anpassen und Sprachbildung als Teil jedes Lehramtsstudiums als festen Bestandteil integrieren. Tanja Tajmel nennt drei externe Hürden, die den Zugang zur

Bildung erschweren können: die Familie, Kultur und Institutionen (vgl. 2009: 142 ff.). Die Sprachpolitik mischt hierzulande somit bei einer dieser Barrieren mit, politische Entscheidungen bestimmen unter anderem den schulischen und beruflichen Werdegang. Somit muss als erster Schritt die Bildungspolitik die Wichtigkeit der integrativen Sprachbildung offiziell anerkennen und geeignete Angebote in die Ausbildung miteinbeziehen. Denn nur so können nicht nur die LehrerInnen durch die Kenntnis geeigneter Sprachbildungsmethoden und Differenzierungsverfahren, sondern auch die SchülerInnen durch die Anerkennung ihrer sprachlich heterogenen Voraussetzungen im Fachunterricht entlastet werden.

Dafür ist ein intensiver Austausch von Wissenschaften und Praxis vonnöten (vgl. Winklbauer 2009: 205). Empirische Erkenntnisse müssen in das Lehramtsstudium einfließen. Terhart hat bereits darauf hingewiesen, dass bei Vernachlässigung der Forschung die Ausbildung ebenso an Institutionen, die ohne Forschung lehren, verlegt werden kann (vgl. Terhart 2006). Ich schließe mich außerdem Kostrzewa an, wenn er schreibt: *„Es ist trotz einiger positiver Ansätze eine Verstärkung einer empirischen Forschung vonnöten, die ihren Ausgang in der Praxis nimmt und wiederum zu dieser Praxis zurückführt.“* (Kostrzewa 2010: 44) An der Hochschule sollten daher auch praktisch anwendbare Verfahren für den Unterricht wie das Konzept des Scaffolding gelehrt werden.

Ebenso sollen mehr Ressourcen für die Forschung aufgebracht werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind im Bereich des Spracherwerbs noch lange nicht abgeschlossen. Ehlich und Bredel u.a. zufolge befinden wir uns beispielsweise in Bezug auf diskursive und pragmatische Basisqualifikationen der Sprachaneignung *„noch in einem Anfangsstadium der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse.“* (Ehlich/Bredel u.a. 2008: 23). Die Forschung steckt daher noch in den Kinderschuhen.

Wenn die Forschungsarbeiten schließlich gefördert und die geprüften Ergebnisse in der Bildungspolitik angemessen berücksichtigt werden, kann schließlich auch eine Umorientierung im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen erfolgen.

V Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 15 – 35.

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fach untersuchen. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 87 – 98.

Apeltauer, Ernst (2010): Lernalter(n). Krumm, Hans-Jürgen und Christian Fandrych [u.a.] [Hg.]: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. In: Wiegand, Herbert Ernst [Hg.]: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbook of Linguistics and Communication Science. *Manuels de linguistique et des sciences de communication*. Mitbegründet von Gerold Ungeheuer (†). Mitherausgegeben 1985-2001 von Hugo Steger. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter. S. 833 – 842.

Baur, Rupprecht S. und Iris Bäcker [u.a.] (1993): Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 4 (2). S. 4 – 38.

Bausch, Karl-Richard (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen. Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Bausch, Karl-Richard und Herbert Christ [u.a.] [Hg.]: Die Erforschung vom Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Narr: Tübingen. S. 17-22.

Beese, Melanie und Claudia Benholz (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 37-56.

Berendes, Katrin und Nina Dragon [u.a.] (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika und Sabine Weinert [Hg.]: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 17-41.

Bernstein, Basil (1959/2010): A public language: Some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology* 10. S. 311 – 326 / 61. S. 53 – 69.

Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control*. Volume 1: Theoretical Studies towards a Social of Language. London: Routledge & Kegan Paul.

Blatt, Inge und Andreas Voss [u.a.] (2006): Ergebnisse aus der Hamburger Studie `Lesen am Computer` (LaC). In: Bos, Wilfried und Carola Gröhlich [Hg.] [u.a.]: KESS 4. Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Nachdruck aus dem KESS4 Abschlussbericht, LI, Hamburg. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 187 – 217.

bmukk (2007): 10 Konkrete Vorteile für EU-Bürger/innen. URL: http://www.bmukk.gv.at/europa/vorteile_eu_buerger.xml (18.01.2014).

bmukk (2013a): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 2: SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12. 14. aktualisierte Auflage. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienspool/8953/nr2_12.pdf (29.01.2014).

bmukk (2013b): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. Verfasst von Mag. Ines Gartschnig (Verein Zeit!Raum). Unter Mitarbeit von Paul Reisenauer. 14. aktualisierte Auflage. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienspool/3720/nr5_12.pdf (29.01.2014).

- bmukk (2013c): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12. Nr. 2/2013. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_10.pdf (18.01.2014).
- bmukk (2013d): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 6: Lehrplanbestimmung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen". 7. aktualisierte Auflage. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr6_10.pdf (04. 04. 2014).
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift Nr. 158 (2008) 1. S. 21-28.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brizic, Katharina (2009): Familiensprache als Kapital. In: Plutzer, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 75 – 84.
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1977): RIS - Bundesrecht konsolidiert - Leistungsbeurteilungsverordnung § 16. BGBl. Nr. 171/1974 zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 439/1977. URL: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12119643> (02. 05. 2014).
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2000a): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan - Evangelischer Religionsunterricht an Hauptschulen. BGBl. II Nr. 201/2002. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001986&ShowPrintPreview=True> (11. 05. 2014).
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2000b): RIS - Bundesrecht konsolidiert - Lehrpläne - Hauptschulen § 0. BGBl. II Nr. 134/2000. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR30000715> (11. 05. 2014).
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2012): RIS - Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 - BGBl. II Nr. 185/2012. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf (10.5.2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hg.] (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad. Unter Mitarbeit von Bredel, Ursula und Brigitta Garne [u.a.]. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (09. 02. 2014).
- Butler, Frances A. und Carol Lord [u.a.] (2004): An approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifth-grade science and mathematics (CSE Report 626). Los Angeles, CA: University of California.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- Carpenter, Thomas P. und Henry Kepner [u.a.] (1980): Results and implications of the second NAEP Mathematics assessments: Elementary school. In: Arithmetic Teacher 27. S. 10 – 12, 44 – 47.
- Chlosta, Christoph und Andrea Schäfer (u.a.) (2008a): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke [Hg.]: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren In: Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. S. 265-279.

Chlosta, Christoph und Andrea Schäfer (2008b): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke [Hg.]: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren In: Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. S. 280–297.

Council of Europe (o.J.a): European Language Portfolio. Education and Languages. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_Models_date_EN.asp#TopOfPage (24. 01. 2014).

Council of Europe (o.J.b): Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp (25. 01. 2014).

Costa, Paul T. und Robert R. McCrae (1992): Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI). Professional Manual. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.

Cummins, Jim (1979): Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19. S. 121 – 129.

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Dalton-Puffer, Christiane (2007): Die Fremdsprache Englisch als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. In: Caspari, Daniela und Wolfgang Hallet [Hg.] [u.a.]: Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 29. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 67 – 79.

Decker, Yvonne und Ingelore Oomen-Welke (2008): Methoden für Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 324 - 342.

Diehl, Erika und Helen Christen [u.a.] (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Dirim, İnci (2005): Sprachstandsdiagnose. In: Rösch, Heidi: Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel. S. 91-93.

Dirim, İnci und Astrid Müller (2007): Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten. In: Praxis Deutsch Nr. 202. S. 6-14.

Döll, Marion und İnci Dirim (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153 – 167.

Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster [u.a.]: Waxmann.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hg.] (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad. Unter Mitarbeit von Bredel, Ursula und Brigitta Garne [u.a.]. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin: BMBF. S. 11 – 75. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (09. 02. 2014).

Ehlich, Konrad und Ursula Bredel [u.a.] (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hg.]: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Autoren: Ehlich, Konrad und Ursula Bredel [u.a.]. In Zusammenarbeit mit Falk, Simone und Susanne Guckelsberger [u.a.]. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn/Berlin: BMBF. S. 9 – 28. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (09. 02. 2014).

- Europäisches Konvent (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000/C 364/01). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. URL: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (18.01.2014).
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch Nr. 233. S. 4 – 13.
- Fisseni, Hermann-Josef (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag.
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 12/02. S. 39-55.
- Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 53-63.
- Gächter, August (2006): Qualifizierte Einwanderinnen und Einwanderer in Österreich und ihre berufliche Stellung. ZSI Diskussionspapier Papers. Wien. URL: <https://www.zsi.at/attach/desk-dp.pdf> (29. 01. 2014). S. 1 – 56.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gaebert, Désirée-Kathrin und Horst Bannwarth (2010): Der sprachensible Fachunterricht am Beispiel des Biologieunterrichts. In: Knapp, Werner und Heidi Rösch [Hg.]: Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag. S. 155 – 164.
- Gibbons, Pauline (1993): Learning to Learn in a Second Language. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline und Jennifer Hammond (2005): Putting Scaffolding to Work. The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. In: Prospect, Vol. 20, No. 1, S. 6 -30.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul und Thomas Quehl [Hg.] [u.a.]: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 269-290.
- Gibbons, Pauline (2010): Learning Academic Registers in Context. Challenges and Oppotunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia und Gabriele Kniffka [Hg.] [u.a.]: Fachliche und sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag. S. 25 – 37.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift. Münster [u.a.]: Waxmann-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2005): Bilinguale Literalisierung. In: Hufeisen, Britta und Madeline Lutjeharms [Hg.]: Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: theoretische Beispiel der Umsetzung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 89-99.
- Gogolin, Ingrid (2008): Durchgängige Sprachförderung. In: Bainski, Christian und Marianne Krüger-Potratz: Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag. S. 13 – 21.
- Gogolin, Ingrid und İnci Dirim [u.a.] (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FörMig Edition Band 7. Münster [u.a.]: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid und Imke Lange [u.a.] (2011a): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material. Band 3. In Zusammenarbeit mit der FörMig AG Durchgängige Sprachbildung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2011b): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla [Hg.]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107 – 127.
- Gogolok, Kristin (2006): Empirische Untersuchungen in der Schulbuchforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme aus der Perspektive der Verständlichkeit(sforschung). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 4. S. 474-498.
- Göncüoglu, Claudia und Beatrix Peschke [u.a.] (2006): Sachtexte knacken. Klasse 3/4, Aufbauheft. Braunschweig: Schroedel.
- Graf, Dittmar (1989): Begriffslernen im Biologieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchungen und Häufigkeitsanalysen. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 58 – 74.
- Guggenberger, Bernd (1987): Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkommenheit. München [u.a.]: Hanser.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur: deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. Band 32/ 1978. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 327 – 342.
- Hallet, Wolfgang (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael und Karen Schramm [Hg.] [u.a.]: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik [GFD] [Hg.]: Fachdidaktische Forschungen. Band 3. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 59 – 75.
- Halliday, Michael A.K. und James R. Martin (1993): Writing Science. Literacy and Discursive Power. London [u.a.]: The Falmer Press.
- Halliday, Michael A. K. (1994): An introduction to functional grammar. London [u.a.]: Arnold.
- Harnisch, Ulrike (1991): Zur Begriffsentwicklung in zwei Sprachen. Ein Erfahrungsbericht aus einem Schulversuch zur zweisprachigen Erziehung. In: Barkowski, Hans und Gerd R. Hoff [Hg.]: Berlin interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik. Berlin: Colloquium Verlag. S. 109-120.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Helten-Pacher, Maria-Rita (2010): Sprachförderung in allen Fächern, Überlegungen zur LehrerInnenaus- und – fortbildung. In: Fenkart, Gabriele und Anja Lembens [Hg.] [u.a.]: Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag. S. 120 – 134.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit – nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 29-42.
- Hövelbrinks, Britta (2013): Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 75-86.

- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein [Hg.] (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Autorinnen: Döll, Marion und Hans H. Reich. Unter der Mitarbeit von Mäkert, Christine und Sabine Rutten [u.a.]. Erprobungsfassung 2010. URL: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/niveaubeschreibung_primar_SH.pdf (26. 01. 2014).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein [Hg.] (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Autorinnen: Döll, Marion und Hans H. Reich. Unter der Mitarbeit von Mäkert, Christine und Sabine Rutten [u.a.]. Erprobungsfassung 2009. URL: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf (26. 01. 2014).
- Jeuk, Stefan (2010): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona und Peter Fenn [Hg.] [u.a.]: *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Nachdruck 2013 der 2. Auflage von 2010. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja und Verena Plutzar (2009): Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 14 – 21.
- Klare, Heidrun und Klaus Wassermann (2010): Sprachlernen im Biologieunterricht – ein Praxisbericht. In: Knapp, Werner und Heidi Rösch [Hg.]: *Sprachliche Lernumgebungen gestalten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag. S. 165-173.
- Klinger, Thorsten und Knut Schwippert [u.a.] (2008): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. In: Klinger, Thorsten und Knut Schwippert [u.a.] [Hg.]: *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann. S. 7 – 10.
- Klix, Friedhart (1995): Stabilität und Wandlungen in geistigen Dispositionen des Menschen. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät* 2 (1/2). S. 5 – 40. URL: http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/06/01_klix.pdf (13. 03. 2014).
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule*, Heft 5. Braunschweig: Westermann. S. 30-33.
- Kniffka, Gabriele und Birgit Neuer (2008): „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra [Hg.]: *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht*. Potsdam: Potsdam Universitätsverlag. S. 121 – 135. URL: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451/pdf/PGF_27.pdf (18.01.2014).
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: In: Michalak, Magdalena und Michaela Kuchenreuther [Hg.]: *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 208 – 225.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf und Hans Flasche [Hg.] [u.a.]: *Romanistisches Jahrbuch*, Band 36. Berlin/New York: de Gruyter 1985. S. 15-43.
- Kostrzewa, Frank (2010): Aspekte erfolgreichen (Sprach)Unterrichts. Ein Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse. In: *Deutsch als Zweitsprache* (2010) 2. S. 42 – 44.

Krampen, Günter und Harald Hense [u.a.] (1992): Reliabilität und Validität von Fragebogenskalen bei Standardreihenfolge versus inhaltshomogener Blockbildung ihrer Items. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Band XXXIX. Jahrgang 1992. S. 229 – 248.

Krehut, Anne Kristin und İnci Dirim (2010): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke [Hg.]: Deutsch als Zweitsprache. 2. Korrigierte und überarbeitete Auflage. In: Ulrich, Winfried [Hg.]: Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 409 –419.

Kresitschnig, Jennifer (2010): DaZ ist anders. Das Typenmodell und seine mediale Konsequenz. In: DaZ. Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 45 – 58.

Krischer, Barbara (2005): DaZ und Fachsprache. In: Rösch, Heidi [Hg.]: Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel. S. 48 – 52.

Kruczinna, Rolf (o.J.): „Mit seinem scheibenförmigen Rüssel durchfurcht das Wildschwein den humosen Waldboden.“ „Biologie ist unser schwerstes Fach“. In: Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Grundlagen, Probleme und Chancen. URL: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/download_ausdrucken.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.01.2014).

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 75 – 84.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen und Christian Fandrych [u.a.] [Hg.]: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. In: Wiegand, Herbert Ernst [Hg.]: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbook of Linguistics and Communication Science. Manuels de linguistique et des sciences de communication. Mitbegründet von Gerold Ungeheuer (†). Mitherausgegeben 1985-2001 von Hugo Steger. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter. S. 1215 – 1227.

Krumm, Hans-Jürgen und Hans H. Reich (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Unter Mitarbeit von Andrea Dörner und Sabine Landua. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf (29. 01. 2014).

Kuhn, Leo (1977): Schulbuch – Ein Massenmedium. Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen: Wien: Jugend und Volk.

Kuplas, Simone (2010): Deutsch als Zweitsprachenförderung im Biologieunterricht. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 185 – 202.

Kurier (2013): Deutsch vor dem Schuleintritt wird Pflicht. URL: <http://kurier.at/politik/inland/deutsch-vor-dem-schuleintritt-wird-pflicht/13.501.750> (07.05.2014).

Lange, Imke und Ingrid Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griefßbach. Münster u.a.: Waxmann 2010.

Leisen, Josef (1999): Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Herausgegeben von Josef Leisen. Unter Mitarbeit von Rolf Bennung. Bonn: Varus-Verlag.

Leisen, Josef (2005): Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht. In: Unterricht Physik 3. S. 4 - 9. URL: <http://www.plurilingua.ch/userfiles/file/Leisen-Muss%20ich%20jetzt%20auch%20noch%20Sprache%20unterrichten.pdf> (13. 5. 2014).

- Leisen, Josef (2010): 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. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2011): Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin: Betrifft: Lehrerbildung und Schule. Heft 8, Februar 2011. Berlin: Klett. S. 6 – 15. URL: http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft8_2011.pdf (27. 01. 2014).
- LEPP-Länderbericht (2006): Teil III: Nationale Schwerpunkte und Fragestellungen. Rohfassung. Stand 6. 12. 2006. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eb1NRPfwptc\]:www.oesz.at/oesko/dat/LEPP_Laenderbericht_TeilIII_OESKO061212.doc+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eb1NRPfwptc]:www.oesz.at/oesko/dat/LEPP_Laenderbericht_TeilIII_OESKO061212.doc+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at) (11. 5. 2014).
- Lightbown, Patsy M. und Nina Spada (2006): How languages are learned. 3. edition. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martin, James R. (1984): Language, Register and genre. In: Christie, Frances [Hg.]: Children writing. A reader. Geelong: Deakin University Press. S. 21 – 30.
- Mecheril, Paul und Thomas Quehl [Hg.] [u.a.] (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 269-290.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. Anbieter: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (23. 01. 2014).
- Merzyn, Gottfried (1994): Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen-Scriptor.
- Meyers Lexikonredaktion (1981): Meyers Großes Taschenwörterbuch in 24 Bänden. Mit rund 150 000 Stichwörtern. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut.
- Michalak, Magdalena (2008): Fördern durch Fordern. Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. In: DaZ Heft 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 7 – 17.
- Michalak, Magdalena (2012): Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In: Michalak, Magdalena und Michaela Kuchenreuther [Hg.]: Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 57 – 84.
- Minder, Robert (1953): Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Helmers, Hermann [Hg.]: Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969. S. 1-13.
- Möhn, Dieter und Roland Pelker (1984): Fachsprachen: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Mohr, Imke und Barbara Haider [u.a.] (2009): Empfehlungen zur Unterstützung einer nachhaltigen Sprachförderung in der Sekundarstufe 2 in allgemein bildenden höheren Schulen, berufsbildenden Schulen und für Jugendlichen im außerschulischen Bereich. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 169 – 146.

- Morek, Miriam und Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik. Vol. 57 (1). Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter. S. 67-101.
- Neubauer, Renate (2011): Unterricht – Brückenschlag zwischen Kulturen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift Nr. 161 (2011) 1/2. S. 110-113.
- Neugebauer, Claudia und Claudio Nodari (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger, Mathilde und Brigitte Heckendorn-Heinimann [Hg.]: Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bern: Berner Lehrmittel-Verlag. S. 161 – 175.
- Neuhauser, Julia und Bernadette Bayrhammer (2013): Brandsteidl: Wir können Maßnahmen verbessern, aber die Kinder nicht austauschen. URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/1330461/Brandsteidl_Wir-konnen-die-Kinder-nicht-austauschen (06.05.2014).
- Ohm, Udo und Christina Kuhn [u.a.] (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FörMig Edition Band 2. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch Nr. 157. S. 14 – 23.
- Ortner, Hans-Peter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla und Andreas Gardt [Hg.] (u.a.): Rhetorik und Stilistik. Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. An International Handbook of Historical and Systematic Research. Teilband 2. Volume 2. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 2227-2240.
- Österreichischer Integrationsfonds (2011): Integrationsbericht. Vorschläge des Expertenrats für Integration. URL: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Vorschl%C3%A4ge_Langfassung.pdf (18.01.2014).
- ÖSZ (o.J.): Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. Materialien und Service. URL: http://oesz.at/OESZNEU/main_05.php?page=0511 (05.05.2014).
- Özdil, Erkan (2011): Zur linguistischen Analyse mathematikdidaktischer diagnostischer Interviews. In: Prediger, Susanne und Erkan Özdil [Hg.]: Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. In: Gießhaber, Wilhelm und Jochen Rehbein: Reihe Mehrsprachigkeit. Band 32. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 117 – 142.
- PROMISE (o.J.): Promotion of Migrants in Science Education. URL: <http://www.promise.at/cms/index.php?id=44> (29. 04. 2014).
- Plutzer, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. Krumm, Hans-Jürgen und Christian Fandrych [u.a.] [Hg.]: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. In: Wiegand, Herbert Ernst [Hg.]: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbook of Linguistics and Communication Science. Manuels de linguistique et des sciences de communication. Mitbegründer von Gerold Ungeheuer (†). Mitherausgegeben 1985-2001 von Hugo Steger. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter. S. 107 – 123.
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quehl, Thomas und Ute Scheffler (2008): Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht. In: Bainski, Christiane und Marianne-Krüger Potratz [Hg.]: Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges. S. 66-79.
- Quehl, Thomas und Ulrike Trapp (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. In: Dirim, İnci und Ingrid Gogolin [Hg.] [u.a.]: FörMig Material Band 4. Münster [u.a.]: Waxmann.

- Ramm, Gesa und Oliver Walter [u.a.] (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: Prenzel, Manfred und Deutsches PISA-Konsortium [Hg.]: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster [u.a.]: Waxmann. S. 269 – 298.
- Reich, Hans H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. Hamburg: Universität Hamburg.
- Reusser, Kurt (1997): Erwerb mathematischer Kompetenzen: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz und Andreas Helmke [Hg.]: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz / Psychologie-Verl.- Union. S. 141 – 155.
- Riedel, Sabine (2004): Lernen in der zweiten Sprache. Aufgaben und Anforderungen beim Verstehen von Lehrbuchtexten des schulischen Fachunterrichts. In: Bonnet, Andreas und Stephan Breidbach [Hg.]: Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang. S. 77-88.
- Riemer, Claudia und Julia Settinieri (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. Krumm, Hans-Jürgen und Christian Fandrych [u.a.] [Hg.]: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. In: Wiegand, Herbert Ernst [Hg.]: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbook of Linguistics and Communication Science. Manuels de linguistique et des sciences de communication. Mitbegründet von Gerold Ungeheuer (†). Mitherausgegeben 1985-2001 von Hugo Steger. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter. S. 764 – 781.
- Rösch, Heidi (2003a): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Nachdruck 2012. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2003b): Mehr Sprache(n) in Kindergarten und Grundschule. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration [Hg.]: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation. S. 57 – 67.
- Rösch, Heidi (2005): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2006a): Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2006b): Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 7/8. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2006c): Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 9/10. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2008): Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, Reinold und Ölaf Jäkel [Hg.] [u.a.]: Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. In: Säkel, Olaf [Hg.]: Schriftenreihe Flensburg Linguistics. Applied and Interdisciplinary Research CF. (A.I.R.) Band 1. Flensburg: Flensburg University Press. S. 169-187.
- Rösch, Heidi (2009): German as a Second Language – Linguistic and Didactic Foundations. In: Tajmel, Tanja und Klaus Starl: Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 149 – 168.
- Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 219 – 237.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösch, Heidi und Jennifer Paetsch (2011): Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In: Prediger, Susanne und Erkan Özdil [Hg.]: Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. In: Grieshaber, Wilhelm und Jochen Rehbein: Reihe Mehrsprachigkeit. Band 32. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 55 – 76.

Rösch, Heidi (2012): Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: Matzner, Michael [Hg.]: Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 155 – 166.

Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 18 – 36.

Roth, Hans-Joachim und İnci Dirim (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland – Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler, Hermann und Alfons Welling [Hg.]: Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Band 3: Förderschwerpunkt Sprache. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag. S. 647-665.

Saldern, Matthias von (1995). Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden. In: König, Eckard und Peter Zedler [Hg.]: Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 331-366.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr (=Europäische Studien zur Textlinguistik 5).

Schmölzer-Eibinger, Sabine und Magdalena Dorner (u.a.) (2013): Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. - FDZ Univ. Graz: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf (5.5.2014).

Schmölzer-Eibinger Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael und Karen Schramm [Hg.] [u.a.]: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik [GFD] [Hg.]: Fachdidaktische Forschungen. Band 3. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 25 – 40.

SchPflG (2013): § 6 SchPflG Aufnahme in die Volksschule zu Beginn der Schulpflicht. Berücksichtigter Stand der Gesetzgebung: 1. Oktober 2013. URL: http://www.jusline.at/6_Aufnahme_in_die_Volksschule_zu_Beginn_der_Schulpflicht_SchPflG.html (29. 01. 2014).

SchUG (2013): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. Letzte Änderung BGBl. I Nr. 76/2013. In: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz. Fassung vom 29.10.2013. URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (29.01.2014).

Seipp, Bettina und Bernd Ralle (2010): Evaluation im Rahmen von Sprachförderprojekten. In: Benholz, Claudia und Gabriele Kniffka [Hg.] [u.a.]: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 73 – 94.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: Iral 10. S. 209 – 231.

Sprachförderzentrum Berlin-Mitte (o.J.): Lehr- und Lernwerkstatt Deutsch als Zweitsprache. URL: <http://daz-lernwerkstatt.de/projekte/sprint/> (29. 04. 2014).

Statistik Austria (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2012). URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html (18.01.2014).

Steinmüller, Ulrich und Ulrich Scharnhorst (1987): Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch 18. Heft 4. S. 3-12. URL: https://www.daf.tu-berlin.de/fileadmin/fg75/Sprache_im_Fachunterricht.pdf (30.04.2014).

Steinmüller, Ulrich (1990): Deutsch als Fremdsprache: didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch , 21. Jg. 1990, Heft 2, S. 16 –23.

- Tajmel, Tanja (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sara und Mechthild, Gomolla [Hg.]: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139 – 155.
- Tajmel, Tanja und Klaus Starl (2009): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Tajmel, Tanja (2010a): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 167 – 184.
- Tajmel, Tanja (2010b): Sensitizing Science Teachers to the Needs of Second Language Learners. In: Benholz, Claudia und Gabriele Kniffka [Hg.] [u.a.]: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 53 – 72.
- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg Essen. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (Zugriff 18. 01. 2014).
- Terhart, Ewald (2006): Universität und Lehrerbildung. Perspektiven einer Partnerschaft. In: Kostrzewa, Frank [Hg.]: Lehrerbildung im Diskurs. Berlin [u.a.]: Lit. S. 29 – 51. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bB7M3uVVTQI> (12. 5. 2014).
- Thürmann, Eike und Helmut Johannes Vollmer (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks [Hg.]: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 212 – 233.
- Universität Duisburg-Essen (o.J.): Projekt ProDAZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/> (29. 04. 2014).
- Universität Hamburg (o.J.): BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Handreichungen. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/print/mat/hand/index.html> (7.4.2014).
- Vollmer, Helmut Johannes und Eike Thürmann (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 107 – 132.
- Vollmer, Helmut Johannes und Eike Thürmann (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael und Karen Schramm [Hg.] [u.a.]: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik [GFD] [Hg.]: Fachdidaktische Forschungen. Band 3. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 41 – 57.
- Vygotskij, Lev S. (1978): Mind in Society. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz.
- Weber, Ina (2013): Sprachhilfe oder Ghetto-Klassen? In: Österreichische Republik [Hg.]: Wiener Zeitung. URL: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/aktuell/514040_Sprachhilfe-oder-Ghetto-Klassen.html (29. 01. 2014).
- Wellenreuther, Martin (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. In: Bennack, Jürgen und Astrid Kaiser [u.a.] [Hg.]: Grundlagen der Schulpädagogik. Band 50. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilkinson, Ian A.G. und Michael A.R. Townsend (2000): From Rata to Rimu: Grouping for instruction in best practice New Zealand classrooms. The Reading Teacher, Vol. 53, No. 6. S. 460-471.

Winklbauer, Sonja (2009): Ressourcenwahrnehmung und Kompetenzorientierung. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 205 – 207.

Winklhofer, Claudia und Sabine Schmöler-Eibinger [u.a.] (2009): Nachhaltige Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. In: Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas [Hg.]: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12, Serie B. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 162 – 168.

Wittgenstein, Ludwig (1963): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Wolf, Willi (1995): Qualitative versus quantitative Forschung. In: König, Eckard und Peter Zedler [Hg.]: Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 309 – 329.

Zydatiſ, Wolfgang (2010): Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In: Ahrenholz, Bernt [Hg.]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 133 – 152.

VI Anhang

Anhang 1: Abbildungslegende

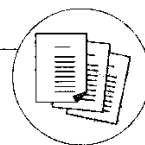
Abb. 1: Merkmale der "Sprache der Nähe" und "Sprache der Distanz" (nach Koch/Oesterreicher 1985: 23)	14
Abb. 2: Scaffolding: Kompassbeispiel (nach Kniffka/Neuer 2008: 129)	33
Abb. 3: Planungsrahmen nach Tajmel 2009: 151	34
Abb. 4: Defensiver vs. offensiver Ansatz (nach Kruczinna o.J.: 5).....	39
Abb. 5: Dimensionen zur Beschreibung von allgemeinen bildungssprachlichen Kompetenzen (fächerübergreifend) (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 47)	41
Abb. 6: Dimensionen zur Beschreibung bildungssprachlicher Anforderungen/Kompetenzerwartungen im konkreten Fachunterricht (unterteilt nach fünf Feldern fachunterrichtlichen Handelns) (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 48)	42
Abb. 7: FörMig-Schnittstellenmodell (Gogolin/Dirim u.a. 2011: 27).....	46
Abb. 8: Vertikale Schnittstellen (nach Lange/Gogolin 2010: 22)	61
Abb. 9: Wichtigkeit von Sprachförderung im Fach in Prozent I	73
Abb. 10: Sprachförderung als fach- und schulübergreifende Aufgabe I in absoluten Zahlen	74
Abb. 11: Ergebnisse der Frage „Wie wichtig erscheint Ihnen Sprachförderung in jedem einzelnen Fach“ zu Beginn der Befragung	75
Abb. 12: Ergebnisse der Frage „Wie wichtig erscheint Ihnen Sprachförderung in jedem einzelnen Fach“ zu Ende der Befragung.....	76
Abb. 13: Resultate zu Sprachbildung im Fach zu Beginn der Studie	76
Abb. 14: Resultate zu Sprachbildung im Fach gegen Ende der Studie	77
Abb. 15: Gründe für Bildungsdefizite von Kindern mit Migrationshintergründe.....	78
Abb. 16: Geschätzte Gründe für Bildungsdifferenzen unabhängig von Herkunftssprache in Prozent	80
Abb. 17: Sprachliche Hürden im Fachunterricht (nach Rösch 2005: 232)	81
Abb. 18: Zeitpunkte der Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse.....	88
Abb. 19: Achsenskala von anzustrebenden Kompetenzen der SchülerInnen im Fach (in absoluten Zahlen)	90
Abb. 20: Textarbeit – Relevanz nach Einschätzungen der Lehrkräfte	91

Abb. 21: Verteilungsskala zu Kompetenzen im Fach	92
Abb. 22: Leistungsrückmeldung in absoluten Zahlen	93
Abb. 23: Kriterien für Beurteilung.....	94
Abb. 24: Hilfestellung für schwächere SchülerInnen.....	95
Abb. 25: Gewichtete Verteilung zur Form des durchgängigen Sprachförderunterrichts.....	97
Abb. 26: LehrerInnenausbildung in Hinblick auf DaZ	97
Abb. 27: LehrerInnenfortbildung in Hinblick auf DaZ.....	98
Abb. 28: Meinungen zu Schnittstellen und Sprachstandsdiagnose.....	99

Anhang 2: Stolpersteine der deutschen Sprache (Rösch 2005: 231 f.)

Kopiervorlage:

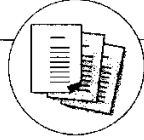
Stolpersteine der deutschen Sprache



KV
29

Stolpersteine der deutschen Sprache

- Lautung und Artikulation**
- Konsonantenhäufungen und -verbindungen: *Herbst, springst, ängstlich* usw.
 - bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale: *Hüte-Hütte*)
 - andere Oppositionen (stimmloses und stimmhaftes S, ich- und ach-Laut)
 - Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt: z.B. Diphthonge (*neu*) und Nasallaute (*eng*)
 - Auslautverhärtung wie in /kint/, /er/ /gap/, /sie/ /mak/
- Wortschatz**
- Komposita: Nomen + Nomen (*Baumhaus*), Verb + Nomen (*Badetuch*), Adjektiv + Nomen (*Kleingeld*)
- Wortbedeutung**
- Nominalisierung: *Es ist zum Lachen. Das Schöne daran ist, dass ...*
- Wortbildung**
- *Schönling, Schönheit, Herstellung*
 - Vor- und Nachsilben: *aus-/anziehen, lustvoll/-los ...*
 - Partikeln (unflektierbare Wörter): Präpositionen (*auf, unter, in ...*), Konjunktionen (*weil, wenn, sowohl – als auch ...*), Adverbien (*gestern, dahin, oben, so, gern ...*)
 - Modalpartikeln (Wörter oder Wortgruppen zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts): *doch, mal, ja*.
 - Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung: *Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.*
 - Definitionen von Begriffen mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung (*Tor als Fußballtor und Tor zur Welt*) und von Fachbegriffen; Abstrakta und nicht erklärbare Begriffe
- Formenbildung**
- Artikel: bestimmt/unbestimmt, drei Genera, Null-Artikel, Artikeldeklinaton, Genus- und Genuskonkordanz: *der Mann – sein Beruf; die Frau – ihr Beruf*
 - Pluralbildung: -e (*Hunde*), -e + Umlaut (*Hände*), -er (*Bilder*), -er + Umlaut (*Männer*), nur Umlaut (*Vögel*), -en (*Frauen*), -n (*Nadeln*), -s (*Autos*) und Pluralkonkordanz (*Die Kinder lachen.*)
 - Personal- und Possessivpronomen und deren Dreigliedrigkeit: *er/sie/es – sein/ihr/sein*
 - lautgleiche Formen bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural: *sie/sie, meine Tasche/meine Taschen*
 - Präposition + Kasus, insbesondere Wechselprepositionen: Wo + Dativ: *in der Schule*, wohin + Akkusativ: *in die Schule*
 - Adjektivdeklinaton: stark, schwach; nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel
 - Deklinaton der Nomen und Pronomen: *Er sieht den Mann, das Bild gehört ihm.*
 - Deklinaton bei Nomen, Pronomen und Adjektiven, besonders in Wortgruppen (*meines besten Freundes*)
 - Verbformen:
 - Konjugation, v. a. Flexionsformen mit Umlautung: *tragen, trägt*
 - trennbare/untrennbare Verben: *vorsingen, wiederholen, übersetzen* (ein Boot/übersetzen (einen Text)
 - Zeiten: regelmäßige Verben: Suffix -t im Präteritum und im Partizip (*sagen, sagte, gesagt*), unregelmäßige Verben: Veränderung des Stammvokals (*singen, sang, gesungen*), verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben (*nennen, nannte, genannt*)
 - Modalverben (*wollen, können, sollen, müssen, dürfen*)
 - Hilfsverben *haben* und *sein* bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und werden bei der Bildung von Futur
 - Ableitungen von Wörtern (*endlich* von *Ende*)
- Satzbau**
- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:
 - Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz (*Er geht in die Schule.*)
 - Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung Subjekt-Verb in Verb-Subjekt bei vorangestelltem Satzteil (*In die Schule geht er heute nicht. Morgen fällt Sport aus.*)


**Laut-
Buchstaben-
Zuordnung
Rechtschreibung**

- Verklammer (*Er will nicht in die Schule gehen.*)
- Endstellung im Gliedsatz (... *weil er gern in die Schule geht.*)
- Am Satzanfang steht in der Regel das Subjekt oder Mittel, mit dem man an vorige Äußerungen anknüpft (*Danach arbeiten wir weiter.*) oder die man besonders betonen möchte (*Den Rock ziehe ich nicht an.*)
- Bildung von Fragen (durch Intonation), mit Fragepronomen (*Wer?, Wann? Wo? Warum? Wie?* usw.) oder durch ein Verb in Erststellung (*Gehst du nach Hause?*)
- Konsonantenhäufung: *gbl, br, dr, fl, fr, gr, gl, kl, kn, pl, pr, schl, schr, schw, str, tr, zw*
- alle s-Laute und s-Verbindungen, ß bezeichnet nach langem Vokal stimmloses s
- *h, ch, ck* und *w, f, v*
- Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e
- geschriebenes z wird /ts/ gesprochen (*Zahn, Weizen*)
- Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen
- Auslautverhärtung von /b/, /d/, /g/ bleibt unberücksichtigt (*Grab, bald, Tag*)
- unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter (*sie - sieh!, Lied - Lied*)
- Fremdwörter; Schreibweise der Herkunftssprache (*Physik*, im Türkischen *fizik*)
- Konjugation: Umlautung des Stammvokals (*ich laufe - du läufst*)
- Ablautung bei Tempusänderungen (*ich lese, ich las*)
- Auslautveränderungen (*ich esse - aß, ich komme - kam*)

**Besonderheiten
der Fachsprache**

- Orthografie: *y, th, ph* etc.
- Morphologie: Prä-/Suffixe (*dis-, -tion*), Verben, die Vermehrung bzw. Verminderung ausdrücken (z.B. durch Vorsilben: *verkräften, entkräften*), Mehrwortverbindungen (*Kälte-Wärme-Verhältnis*), nominalisierte Verben (*das Verteilen*) und Adjektive (*das Besondere*)
- Lexikalische Merkmale: Fremdwörter, Abstrakta, mehrgliedrige Komposita (*Grundwasserspiegel*), ungewöhnliche Adjektive, Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen, Ableitungen von Wörtern (*Herstellung*), Ober- und Unterbegriffssysteme
- Syntaktische Merkmale
 - Passiv (*Das Gemüse wird geschnitten.*) und Passiversatzformen: Sätze mit *man* oder *es*, Verben mit passivischer Bedeutung wie *erhalten, bekommen, erfolgen* usw.
 - Funktionsverbgefüge (*zur Anwendung kommen*)
 - Imperativformen
 - Partizipialkonstruktionen: *erstarrende Lava* (Partizip I), *erstarrte Lava* (Partizip II), *ich werde angerufen* (Passiv), *ich werde anrufen* (Futur)
 - Nominalisierungen: *Die Herstellung eines Autos ...*
 - Genitivattribute: *Es bedarf einer Neuregelung.*
 - Präpositionalattribute: *auf seinem Recht bestehen, an die Umwelt denken, über ein Ereignis berichten*
 - verschachtelte Sätze (Entschlüsselung durch operationale Verfahren, v.a. die Weglassprobe)
 - Bedingungssätze: *wenn (- dann), hoffentlich - sonst, je mehr - um so* usw.
 - Ersatzformen/Proformen für einzelne Wörter (*diese, beides* usw.) und Satzglieder (*dadurch, dabei, dazu* usw.)
 - Signale für logische Verknüpfungen (*demnach, jedoch, aber, sodass* usw.)
 - fachspezifische Abkürzungen (*h, gr*)
 - Terminologisierung umgangssprachlicher Wörter (*aufheben*)
- Merkmale des Sprachhandelns: keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit), deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd, unmittelbare Text-Leser-Kommunikation
- Typografische Merkmale: Fett- und Kursivdruck, Spiegelstriche, Tabellen, Grafiken, Bildunterschriften usw.

Anhang 3: Merkmale von Alltags- und Bildungssprache (Berendes/Dragon 2013: 26)

Tabelle 1: Übersicht über die von verschiedenen Autoren beschriebenen lexikalischen und syntaktischen Merkmale von Alltags- und Bildungssprache¹

Studie	lexikalische und syntaktische Merkmale von Alltagsprache (BICS)	lexikalische und syntaktische Merkmale von Bildungssprache (CALP)
Bulter, Lord, Stevens, Borrego & Bailey (2004, S. 20)	<ul style="list-style-type: none"> - kurze, hochfrequente Wörter - kurze, einfache Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> - viele Wörter mit drei oder mehr Silben; niederfrequente Wörter; viele morphologisch abgeleitete Wörter - lange Nominalphrasen und vermehrte Anzahl an untergeordneten Sätzen; Passivkonstruktionen, Präpositionalphrasen, Partizipialkonstruktionen
Bernstein (2010, S. 53, S. 65; 1971)	<ul style="list-style-type: none"> - eingeschränkter Wortschatz - mehr konkrete Beschreibungen - kürzere und oft unvollständige Sätze - einfache Sätze und wenige einfache Konjunktionen und Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> - größerer Wortschatz - mehr abstrakte Beschreibungen - längere und meist vollständige Sätze - mehr logische Modifikationen durch komplexe Syntax und vielfältige Konjunktionen und Präpositionen
Eckhardt ² (2008, S. 70ff)	<ul style="list-style-type: none"> - alltäglicher Wortschatz - Verwendung kurzer sowie grammatisch unvollständiger Sätze - Verwendung direkter Fragen und Anweisungen 	<ul style="list-style-type: none"> - spezifischer (Fach-)Wortschatz - Verwendung von Komposita, Derivaten, Wortkürzungen, Konversionen, Substantivierungen - häufiger Einsatz des Nominativs
Gogolin & Lange (2011, S. 112, S. 114)	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung deiktischer Mittel (z. B. „das da“) oder Sätze, die im strengen Sinne grammatischer Korrektheit unvollständig sind 	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen - nominale Zusammensetzungen; normierte Fachbegriffe - explizite Markierungen der Kohäsion; Satzgefüge; unpersönliche Konstruktionen; Funktionsverbgefüge; umfängliche Attribute
Neugebauer & Noradi (1999, S. 166)	<ul style="list-style-type: none"> - z. B. sich auf Alltagshandlungen beziehende Ausdrücke, Gefühlsausdrücke - z. B. einfache Sätze, einfache Verformen (Präsens, Perfekt, Konj. II), einfache Nominalformen mit Präpositionen und einfachen Attributen 	<ul style="list-style-type: none"> - z. B. Fachausdrücke, komplexe und abstrakte Begriffe - z. B. komplexe Nominalformen mit Partizipialattributen, Präpositionalgefüge, Verblformen im Präteritum, Plusquamperfekt, Fut. I + Fut. II, Konj. I, Passiv, komplexe Sätze

Anmerkungen:

- 1 In dieser Übersicht werden primär strukturell-komponenten-bezogene Ansätze zur Unterscheidung von BICS und CALP herangezogen.
- 2 Merkmale zu CALP z. T. bezogen auf Fachsprache und /oder unter Bezugnahme auf andere Autoren (z. B. Biber, 1995; Roelcke, 1999).

Anhang 4: Fragebogen

Herzlich Willkommen

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich führe im Rahmen meiner Abschlussarbeit eine Untersuchung zu Sprache im Regelunterricht der Sekundarschulen I durch. Bei dieser Studie geht es um Sprachförderung im regulären Fachunterricht, also um integrative Sprachförderung im Gegensatz zur additiven, die letztlich allen SchülerInnen zugute kommt, unabhängig von ihrer Herkunftssprache.

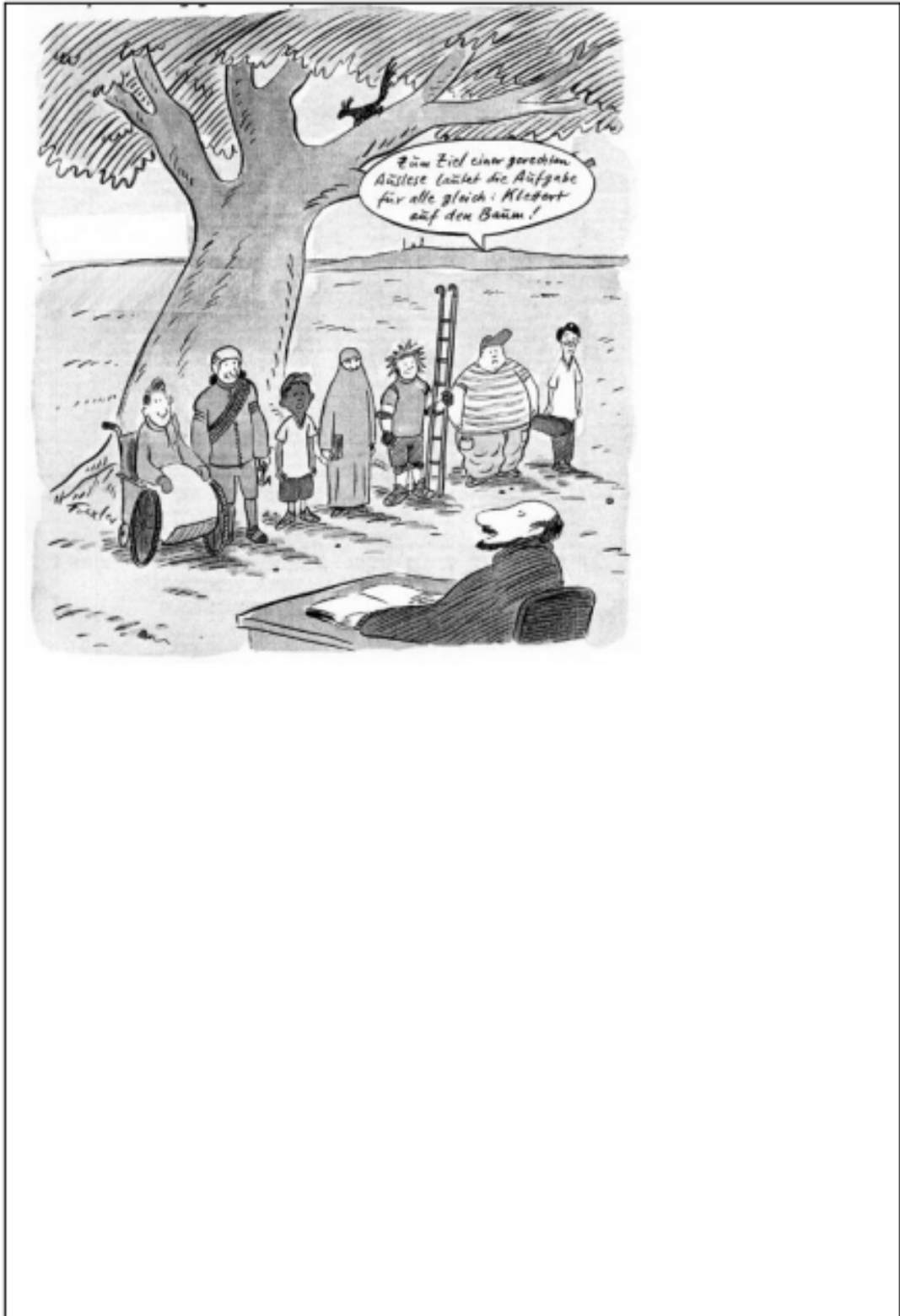
Natürlich werden alle Angaben, die Sie im Rahmen dieser Untersuchung machen, anonym gespeichert, ein Rückschluss auf Ihre Person ist daher nicht möglich. Bitte beachten Sie, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, von Interesse ist lediglich Ihre persönliche Meinung. Es handelt sich bei meiner quantitativen Erhebung um ein „Befragen“, kein Bewerten oder Urteilen, es soll vielmehr der Ist-Zustand ermittelt werden. Daher möchte ich auch ausdrücklich betonen, dass nicht eine Fragebogenerhebung in Form eines Tests beabsichtigt wird.

Die Bearbeitung dieser Umfrage wird ca. 20 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte füllen Sie den gesamten Fragebogen aus und beantworten Sie die Fragen der Reihe nach. Falls Sie einige Fragen kommentieren oder ausführlichere Antworten geben möchten, können Sie hierfür gerne die letzte Seite heranziehen. Für alle Interessierte werden die Ergebnisse nach Fertigstellung der Diplomarbeit öffentlich auf der Seite der elektronischen Hochschulschriften der Universität Wien <http://othes.univie.ac.at/> unter dem Titel „Sprachliche Bildung und Sprachförderung im regulären Fachunterricht. Perspektiven und Erfahrungen von Fachlehrkräften“ einsehbar sein. Abschließend möchte ich mich noch sehr herzlich für Ihre Mitarbeit bedanken!

Mit freundlichen Grüßen

Magdalena Fellner

(Zeichnung: Hans Traxler (2001) In: Erziehung und Wissenschaft. 2/2001.)



Vorweg

1. Wie wichtig erscheint Ihnen die Sprachförderung in jedem einzelnen Fach?

Sehr wichtig.

Gar nicht wichtig.

2. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich stimme
vollkommen
zu.

Ich
stimme
überhaupt
nicht zu.

Explizite Sprachförderung sollte ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden.

Sprachförderung gehört in jeden Fachunterrichts integriert.

Integrative Sprachförderung ist eine schulübergreifende (d.h. alle Bildungsinstitute betreffende) Aufgabe.

Diagnose

3. Was ist Ihrer Meinung nach der Grund für die von der PISA-Studie nachgewiesenen Bildungsdefizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund? (Mehrfachantworten möglich)

- kulturelle Gründe
- familiärer Hintergrund
- zu wenig additiver Deutschunterricht
- Aufmerksamkeitsdefizite
- Benachteiligungen im institutionellen Bereich
- mangelnde Sprachförderung im Fachunterricht

Sonstiges (bitte angeben)

4. Woran haben Sie das Gefühl, dass SchülerInnen unabhängig von ihrer (sprachlichen) Herkunft in Ihrem Unterricht am meisten scheitern? (Mehrfachantworten möglich)

- Fachlichem Verständnis
- Kognitivem Auffassungsvermögen
- Interesse
- Sprache
- Aufgrund unterschiedlicher Lerntypen
- Externer Motivation
- Konzentrationsfähigkeit
- Mangelnder Vorkenntnis

Sonstiges (bitte angeben)

5. Welche sprachlichen Phänomene stellen Ihrer Meinung nach im Fach die größten Probleme dar? (Mehrfachantworten möglich)

- Orthographie (y, th, ph etc.)
- Morphologie (z.B. Prä-/Suffixe (dis-, -tion))
- Lexik (z.B. Fremdwörter, Abstrakta oder Komposita)
- Syntax (z.B. Passiv, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungen, Fachspezifische Abkürzungen)
- Merkmale des Sprachhandelns (z.B. keine Erzählstruktur (unpersönlich, meist ohne Identifikationsmöglichkeit), deskriptiv, analytisch, verallgemeinernd, unmittelbare Text-Leser-Kommunikation)
- Pragmatik (insbesondere im Bereich des Registergebrauchs (Alltags- und Fachkommunikation), des Textverstehens und -verfassens, wozu der Umgang mit Satzverknüpfungen, Gliederungssignalen, Textsortenmerkmalen etc. gehört)

Sonstiges (bitte angeben)

Ihre Meinung

6. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Ich stimme vollkommen zu.				Ich stimme überhaupt nicht zu.
Sprachliches und fachliches Wissen beeinflussen sich auf gegenseitige Weise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleme im Fach bereiten in erster Linie fachliche und erst in zweiter Linie sprachliche Inhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen sind oft kognitiv zu viel mehr fähig, als sie mit Sprache ausdrücken können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei QuereinsteigerInnen sollte die Möglichkeit zum Wissenstransfer von der Erst- in die Zweitsprache hergestellt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachliche Probleme sind ohne Bezug zum Fachunterricht zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachförderung sollte vor allem additiv und nicht integrativ stattfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachförderung trägt wesentlich zum Lernerfolg der SchülerInnen teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachenlernen und Fachlernen kann nicht voneinander getrennt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht soll an das Vorwissen der SchülerInnen anknüpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungs- und Fachsprachen weisen andere Strukturen auf als die Alltagssprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Textarbeit I

7. Wann sollten Ihrer Meinung nach fachsprachliche Kenntnisse vermittelt werden? (Mehrfachantworten möglich)

- Vor der Textarbeit
- Während der Textarbeit
- Nach der Textarbeit

8. SchülerInnen sollen dazu fähig sein,...

	Ich stimme vollkommen zu.					Ich stimme überhaupt nicht zu.				
...unbekanntes Vokabular in einen neuen Kontext zu übertragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... den Text mit eigenen Worten zusammenzufassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... „typische“ Formen im Fachunterricht zu beherrschen, wie erfassen, beschreiben, erklären, argumentieren, (be-)werten, aushandeln usw.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bewusst zwischen den Registern (Fach- und Alltagssprache) wechseln zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... den Anforderungen von fachspezifischen Gattungen gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Textarbeit II

9. Was ist Ihnen bei der Textarbeit wichtig?

	Sehr wichtig.			Überhaupt nicht wichtig.	
Vorarbeit zu leisten (z.B. Relevantes für das fachliche Verständnis im Vorhinein zu klären).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An das Vorwissen anzuknüpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenschritte (z.B. zwischenzeitliche Erläuterungen) zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacharbeit (d.h. nach dem Lesen auf den Text näher eingehen) zu vollbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Text in kleinere Einheiten zur Analyse zu zerlegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schlüsselideen klar zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schlüsselwörter zu erläutern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtige Wörter mit Erklärungen einzuführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachsprachliches an das Sprachniveau der SchülerInnen anzupassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualisierungen, Überblicke und Kategorisierungen zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einzelne sprachliche Phänomene und Strukturen (z.B. Redemittel) herauszugreifen und zu erläutern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachliche Hilfen beim fachsprachlichen Argumentieren, Begründen etc. zur Hilfe anzubieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Registerwechsel von der Alltagssprache in die Fachsprache bewusst zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachspezifische Textsorten (z.B. Experimente, Beschreibung, Informationstexte usw.) explizit zu erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hilfreiche Lernstrategien anzubieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiederholungen durchzuführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kompetenzen

10. Welche Kompetenzen erachten Sie als relevant für Ihr Fach?

	Sehr wichtig.				Gar nicht wichtig.
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentar (falls erwünscht)

Bewertung und Referenzrahmen

11. Fragen zur Leistungsrückmeldung

	Ja	Nein
Gibt es klar verständliche Beurteilungskriterien für die SchülerInnen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sind die Beurteilungskriterien sprachlich formuliert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ziehen Sie grammatische und orthographische Fehler in die Leistungsbeurteilung mit ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sind die Ziele bei den jeweiligen Anforderungen klar definiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gibt es ein regelmäßiges Feedback?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientieren Sie sich an den Fehlern der SchülerInnen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stellen Sie Sprachproduktion vor Richtigkeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Bewertung wird nach jeweils eigenen sprachlichen Schwerpunkten (wie z.B. Rechtschreibung oder Präpositionen usw.) beurteilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Bewertung wird nach jeweils eigenen Schwerpunkten (wie z.B. Rechtschreibung oder fachlichem Wissen usw.) beurteilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentar (falls erwünscht)

12. Nach welchen Kriterien wird beurteilt? (Mehrfachantworten möglich)

- Inhalt
- Logischer Kohärenz
- Stimmiger Argumentation
- Fachlichem Wissen
- Verwendeter Fachterminologie
- Grammatik
- Orthographie (Rechtschreibung)

Sonstiges (bitte angeben)

Aus- und Weiterbildung I

13. Wie ist Ihre Meinung?

	Ja.	Nein.	Ich weiß nicht.
Würden Sie sagen, dass die Ausbildung für den Unterricht in Bezug auf Sprachfördermethoden ausreichend war?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hätten Sie sich gewünscht, (mehr) Sprachkenntnisse in Bezug auf Ihre Fachsprache in der LehrerInnenausbildung erhalten zu haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Denken Sie, dass „Deutsch als Zweitsprache“ für alle (Fach-)LehrerInnen in Ausbildung verpflichtend sein sollte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Können Sie sich vorstellen, mit einer/m SprachlehrerIn gemeinsam zu unterrichten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wären Sie bereit dazu, fächerübergreifend auf sprachliche Phänomene einzugehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentar (falls erwünscht)

14. Würden Sie in Bezug auf die Sprachförderung Teamteaching , d.h. die Zusammenarbeit einer Fachlehrkraft und eines Sprachexperten, oder die Ausbildung für alle FachlehrerInnen vorziehen? (Mehrfachantworten möglich)

- Integration von DaZ in die LehrerInnenausbildung
- Teamteaching
- Keines von beiden

Sonstiges (bitte angeben)

15. Haben Sie im Zuge Ihrer Ausbildung eine Lehrveranstaltung zu "Deutsch als Zweitsprache" absolviert?

- Ja
- Nein

16. Haben Sie schon einmal eine Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache“ besucht?

- Ja
- Nein

Aus- und Weiterbildung II

17. Wenn nein...

	Ja.	Nein.	Ich weiß nicht.
Würden Sie eine Fortbildung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ begrüßen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Würden Sie eine regelmäßige Fortbildung für DaZ (=Deutsch als Zweitsprache) befürworten (z.B. einmal im Jahr)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aus- und Weiterbildung II

18. Wenn ja...

	Ja.	Nein.	Ich weiß nicht.
Würden Sie gerne noch eine weitere Fortbildung für den DaZ (=Deutsch als Zweitsprache) Unterricht erhalten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Würden Sie eine regelmäßige Fortbildung für DaZ (=Deutsch als Zweitsprache) befürworten (z.B. einmal im Jahr)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Schnittstellen und Sprachstandsdiagnosen

19. Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

	Ich stimme vollkommen zu.					Ich stimme überhaupt nicht zu.				
Es sollte ein Austausch zwischen den abgebenden LehrerInnen (z.B. VolksschullehrerInnen) und den übernehmenden LehrerInnen (z.B. Mittelstufe-LehrerInnen) stattfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Austausch verhilft dazu, erfolgreicher am vorhandenen Wissensstand anzuknüpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachstandsdiagnosen sind zu befürworten, da sie die erworbenen sprachlichen Kompetenzen des/der Schülers/in aufzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Sprachenportfolio, das den Sprachfortschritt des Kindes in allen Fächern aufzeigt, ist zu begrüßen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Sprachenportfolio verhilft dazu, die individuellen Schwächen und Stärken der/des Schülerin/s aufzuzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Findet die Sprachförderung in Ihrem Unterricht diagnosegestützt statt?

- Ja
- Nein

Wenn ja...

21. Nach welchem Referenzrahmen gehen Sie bei der Sprachstandsdiagnose vor?

- Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM)
- Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)
- Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
- Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung

Sonstiges (bitte angeben)

Sprache im Fach I

22. Den schwächeren SchülerInnen werden Hilfestellungen geboten in Form von

- Produktiven Rückmeldungen
- Einzelcoaching
- Förderung im regulären Unterricht
- Zusammenarbeit mit „stärkeren“ SchülerInnen
- Zusatzmaterialien

Sonstiges (bitte angeben)

23. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Ich stimme vollkommen zu.					Ich stimme überhaupt nicht zu.				
Jede Fachsprache unterscheidet sich deutlich von der Alltagssprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Fachsprache beschränkt sich nur auf den Bereich des Lexikons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung von Arbeitstechniken zum Umgang mit und zum Verarbeiten von Fachtexten ist ebenso wichtig wie die fachliche und die Spracharbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung sprachlicher fachspezifischer Strukturen gehört ausschließlich in den Deutschunterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachliche Kenntnisse der Erstsprache können auf die Zweitsprache übertragen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachsensibler Fachunterricht kommt sowohl SchülerInnen mit der Erstsprache als auch jenen mit der Zweitsprache Deutsch zugute.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachsprache kann am besten im Fachunterricht selbst gefördert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeder Fachlehrer ist zugleich Sprachlehrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Kontrastivität (Sprachvergleiche) kann Motivation und Aufmerksamkeit geschaffen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das fachliche Niveau wird durch die Konzentration auf einzelne sprachliche Phänomene gesenkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sprache im Fach II

(Letzter große Frageblock)

24. Wie wichtig erscheint es Ihnen,...

	Sehr wichtig.			Gar nicht k. A. wichtig.		
...Erklärungen in verbaler, bildhafter und symbolischer Form zu geben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...gelöste Beispielaufgaben und textliche Erläuterungen zu geben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer zu gestalten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Aufgaben in andere Kontexte zu übertragen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...mit dem Konzept des "Scaffolding" zu arbeiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Übersichten und Zusammenfassungen zur Verdeutlichung zentraler Ideen zu geben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...differenzierte Maßnahmen zur Förderung von SchülerInnen mit unterschiedlichen sprachlichen Niveaus zu treffen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...fachlich binnendifferenzierte Aufgabenstellungen anzubieten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) zu wechseln?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...andere Erstsprachen in den Unterricht mit einzubeziehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen zu fördern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...den Zugang über passende Darstellungsformen zu nutzen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...eine erfolgreiche Bearbeitung des Textes im Alleingang zu ermöglichen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...fachliche und sprachliche Hilfen ggf. voneinander zu trennen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...so viele Sprachhilfen zu geben, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...DaZ-spezifische Elemente (z.B. Artikel und Pluralendungen) zu berücksichtigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die Sprache im Unterricht manchmal zum besseren Verständnis zu vereinfachen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...auf Alltagserfahrungen der SchülerInnen zurückzugreifen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zu guter Letzt

25. Wie wichtig erscheint Ihnen die Sprachförderung in jedem einzelnen Fach?

Sehr wichtig.

Gar nicht wichtig.

26. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich stimme
vollkommen
zu.

Ich
stimme
überhaupt
nicht zu.

Explizite Sprachförderung sollte ausschließlich im Deutschunterricht stattfinden.

Sprachförderung gehört in jeden Fachunterrichts integriert.

Integrative Sprachförderung ist eine schulübergreifende (d.h. alle Bildungsinstitute betreffende) Aufgabe.

Demographische Angaben

27. Ich unterrichte seit _____ Jahren.

28. Deutsch ist nicht meine Erstsprache, sondern ich habe sie selbst als Zweit- oder Fremdsprache erlernt.

- Richtig
 Falsch

29. Mein Fach / meine Fächer sind:

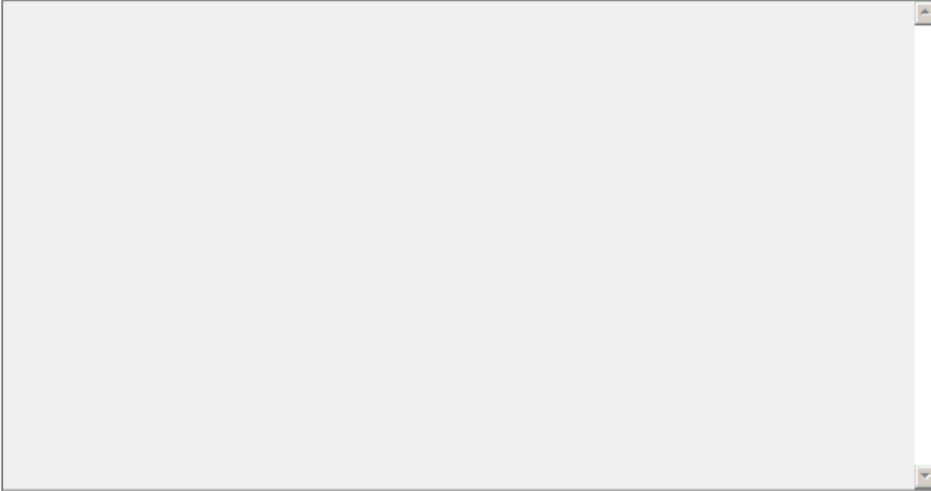
30. An welcher Schule unterrichten Sie derzeit?

- Hauptschule
 Neue Mittelschule
 AHS

Sonstiges (bitte angeben)

Schluss

31. Hier haben Sie die Möglichkeit, den Fragebogen zu kommentieren oder zu bewerten.



Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!!

Danke

Anhang 5: Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Magdalena Fellner
E-Mail: magdalena_fellner@hotmail.com
Geburtsort: Wels
Geburtsdatum: 15. 12. 1989

AUS-, UND WEITERBILDUNG

WS 2011/12 ERASMUS Semester in Spanien (Universidad de Sevilla)
2010 - 2013 Ethik Lehrgang (Universität Wien)
2008 - 2014 Lehramtsstudium Deutsch und Spanisch (Universität Wien)
2006/7 Schüleraustausch in Mexiko (Rotary)
2000 - 2008 Gymnasium Dr. Schauerstraße 9, Wels (Matura)
1996 - 2000 Volksschule Pichl bei Wels

SPRACHKENNTNISSE

- Deutsch - Muttersprache
- Spanisch – fließend in Wort und Schrift
- Englisch - Maturaniveau
- Latein - Maturaniveau
- Altgriechisch - Basiskenntnisse

BERUFSERFAHRUNG

Seit Februar 2014 Deutschkursleiterin Evangelische Akademie Wien
Seit 2012 Reiseleiterin Travel Partner
Sommer 2011 Leiterin eines Sprachkurses auf Malta (EF)
2008-2011 Back Office-Management Partner Bank AG
Wien, 22. 04. 2014

Anhang 6: Danksagung

Wie so viele möchte auch ich an dieser Stelle meinen Dank an jene Personen kundtun, ohne welche die vorliegende Arbeit so nicht möglich gewesen wäre. Eine wichtige Rolle spielten hierbei meine Eltern, die geduldig meinen Diplomarbeitswust mitansahen und mir dabei stets helfend beiseite standen. Außerdem danke ich meinen zwei Schwestern Barbara und Elisabeth und allen meinen Freunden, an denen man etwaige Spannungen wieder entladen konnte. Ein besonderes „Vergeltsgott“ gebührt Maria Engel, die mich auf so manche unschöne Formulierung im Text aufmerksam machte. Vielen Dank auch an meine überaus kompetente Betreuungslehrerin, Mag. Univ.-Prof. Dr. Dirim, die mir mit vielen Ratschlägen Anregungen zu neuen Denkansätzen gab und mithalf, dieser Diplomarbeit Gültigkeitsanspruch zu verleihen. Ebenso möchte ich mich bei allen bedanken, die mir meinen Fragebogen beantworteten und mithalfen, ihn an andere zu verbreiten. Schließlich noch ein herzliches Dankeschön an das gesamte Bibliothekskollegium, das mir unermüdlich Bücher über Bücher brachte und stets ihr Möglichstes tat, um den Wünschen der StudentInnen nachzugehen.