



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Möglichkeiten und Grenzen der Berücksichtigung
unterschiedlicher Sprachstände des Deutschen der
Schüler_innen im regulären Deutschunterricht der
Sekundarstufe II

Eine empirische Studie zum Umgang mit heterogenen Kompetenzen des
Deutschen im Literaturunterricht der AHS-Oberstufe“

verfasst von / submitted by

Hannah Darabos

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Vorwort

Ich hatte das große Glück, zweisprachig aufwachsen zu dürfen. Meine Zweisprachigkeit - Burgenlandkroatisch und Deutsch - habe ich nie als etwas Minderwertiges empfunden, ganz im Gegenteil, bilingual aufgewachsen zu sein, ist ein Aspekt, den ich gerne und oft erwähne und mit Stolz behaupte. Dass ich zuerst das Burgenlandkroatische erlernte und mir die deutsche Sprache erst im Laufe der Zeit, im Kindergarten und schließlich in der Schule, aneignete, stellte kein Problem dar. Sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule hatte ich die Möglichkeit, mit den Pädagoginnen in beiden Sprachen zu kommunizieren, ein alternierender Gebrauch war selbstverständlich. Ich habe das Privileg genossen, in der Volksschule zweisprachig unterrichtet zu werden, meine gesamte Schullaufbahn Deutsch und Kroatisch als Hauptfächer zu haben und sogar in kroatischer Sprache zu maturieren. Ich durfte daher am eigenen Leib erfahren, welche Bereicherung es darstellt, in zwei Sprachen beschult zu werden. Mehr Sprachen zu können, stellte für mich einen Mehrwert dar, Mehrsprachigkeit als etwas Negatives wahrzunehmen, kam mir nie in den Sinn. Dass ich mit meiner persönlichen ‚Sprachaneignungsgeschichte‘ und Bildungsbiographie sehr privilegiert war, war mir lange nicht bewusst und wurde mir erst im Laufe des Studiums klar. Vielen Kindern und Jugendlichen, die möglicherweise sogar wie ich mit Kroatisch und Deutsch aufgewachsen sind, jedoch keiner anerkannten Minderheit angehören, sondern einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘ haben, stehen die Optionen meiner Bildungsbiographie nicht zu. Sie haben kaum Möglichkeiten, auf ihrem Bildungsweg auf ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit zurückzugreifen und die Sprachkompetenzen schrittweise zu entwickeln, sondern werden möglicherweise sogar aufgrund dieser benachteiligt. Sie sind bei der Erschließung der fachlichen Inhalte, die in der Schule vermittelt werden, nur auf eine Sprache angewiesen, die Deutsche. Als zukünftige Lehrerin, liegt es mir am Herzen, allen Schüler_innen gleichermaßen, ungeachtet der Voraussetzungen, die sie mitbringen, die Chance auf schulischen Erfolg zu ermöglichen. Im Rahmen meines Studiums lernte ich Ansätze kennen, die Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, bei der Aneignung der für den Bildungserfolg relevanten Deutschkompetenzen unterstützen. Als angehende Deutschlehrerin stellte ich mir die Frage, wie diese Unterstützungsmaßnahmen im Regelunterricht eingesetzt werden können, um einen kleinen Beitrag zur Reduzierung der Ungleichheit zu leisten, weshalb ich mich dazu entschied, mich in meiner Diplomarbeit dieser Thematik zu widmen.

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung	1
II.	Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Ziel	3
III.	Theoretische Kontextualisierung.....	9
1	Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung	9
2	Migration und Bildung	15
2.1	Das ‚Phänomen‘ der Migration	15
2.2	Migration und Bildung in den amtlich deutschsprachigen Regionen.....	17
2.3	Migration und Bildung in Österreich.....	21
3	Bildungssprachliche Fähigkeiten	25
3.1	Definition ‚Bildungssprache‘	25
3.2	Merkmale des bildungssprachlichen Registers.....	29
3.3	Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache	33
4	Sprachförderung und sprachliche Bildung	34
4.1	Das Modellprogramm ‚FörMig‘	37
4.2	Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘	39
4.3	Qualitätsmerkmale ‚durchgängiger Sprachbildung‘	42
5	Sprachstandsdiagnostik	44
5.1	Sprachstandsdiagnostik im Kontext sprachlicher Bildung.....	45
5.2	Aneignung des Deutschen als Zweitsprache	46
5.3	Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren – Qualitätskriterien.....	49
5.4	Übersicht über Verfahrenstypen der Sprachstandsdiagnostik im Kontext von Deutsch als Zweitsprache	51
5.4.1	Schätzverfahren	51
5.4.2	Tests	51
5.4.3	Profilanalysen.....	52
5.4.4	Beobachtungsverfahren	52
5.5	Entwicklung sprachstandsdiagnostischer Verfahren in Deutschland und Österreich	53

5.6	Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II	54
6	Deutschunterricht und sprachliche Bildung	57
6.1	Literaturunterricht und sprachliche Bildung.....	59
6.2	Literaturdidaktische Überlegungen zur Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände im Deutschen.....	61
IV.	Empirischer Teil	64
7	Forschungsdesign	64
7.1	Gütekriterien	65
7.2	Forschungsethik.....	66
7.3	Dokumentation des Forschungsprozesses	67
7.4	Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung	70
7.4.1	Feststellung der Sprachstände: Teilnehmende Beobachtung	70
7.4.2	Erprobung der geplanten Unterrichtskonzepte: Teilnehmende Beobachtung, dichte Beschreibung und Inhaltsanalyse	73
7.4.3	Erkenntnisse der Lehrperson: Expert_inneninterview	78
8	Darstellung der Ergebnisse.....	80
8.1	Sprachprofile der Proband_innen	80
8.1.1	Sprachprofil Schüler A	81
8.1.2	Sprachprofil Schüler B	85
8.1.3	Sprachprofil Schülerin C	89
8.1.4	Sprachprofil Schülerin D	92
8.2	Identifikation von Förderzielen	97
8.3	Der literarische Ausgangstext – ‚Superhero‘ von Anthony McCarten.....	98
8.3.1	Inhaltlicher Abriss und formale Merkmale von ‚Superhero‘	99
8.3.2	Analyse der sprachlichen Anforderungen des literarischen Ausgangstextes... ..	100
8.4	Planung und Erprobung der Unterrichtseinheiten	104
8.4.1	Unterrichtseinheit 1	105
8.4.2	Unterrichtseinheit 2	115

8.4.3	Unterrichtseinheit 3	122
8.4.4	Unterrichtseinheit 4	129
8.5	Erkenntnisgenerierung.....	140
8.5.1	Ergebnisse der Inhaltsanalyse	141
8.5.2	Erkenntnisse aufgrund der Auswertung	144
8.5.3	Ausblick	146
8.5.4	Erkenntnisse der Lehrperson	146
V.	Conclusio.....	150
VI.	Literaturverzeichnis.....	153
VII.	Anhang	169
Beilage 1:	Beobachtungsbögen	169
Beilage 2:	Unterrichtsmaterialien.....	181
Beilage 3:	Performanzen	190
Beilage 4:	Expert_inneninterview	193
Beilage 5:	Abstract	198
Beilage 6:	Dankesworte	199
Beilage 7:	Eidesstattliche Erklärung	200

I. Einleitung

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben auch vor den Klassenzimmern nicht Halt gemacht. Die Zusammensetzung der Schülerschaft hat sich, bedingt durch Phänomene wie Migration, Fluchtbewegungen, Globalisierung, Mobilität zunehmend ausdifferenziert. Lehrpersonen an österreichischen Bildungseinrichtungen haben es lange nicht mehr mit homogenen Schülergruppen zu tun, der Unterricht in heterogenen Klassenzimmern ist längst zum Alltag geworden. Aufgrund der unterschiedlichen Lebensbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, erlangen sie unterschiedliche Zugänge zu Sprache, wodurch man in Schulklassen immer ein „Gemisch an sprachlichen Fähigkeiten“ vorfindet (vgl. Gogolin / Lange 2010, 7). Die sprachlichen Ressourcen der Schüler_innen sind vielfältig, im Schuljahr 2015/16 machten österreichweit 23,8% der gesamten Schülerschaft jene Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aus, in Wien betrug der Anteil die Hälfte (vgl. BMB 2017, 23f.). Sprachliche Heterogenität muss als eine der „Grundbedingungen pädagogischen Handelns“ angesehen werden (vgl. Gogolin / Lange 2010, 7).

Einen Gegensatz zur mehrsprachigen Realität der österreichischen Schülerschaft stellt das einsprachige Bildungssystem Österreichs¹ dar. Die Schulsysteme in den amtlich deutschsprachigen Regionen² sind von einem „Spannungsverhältnis der weitgehenden schulischen Einsprachigkeit im Deutschen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit³ der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet“ (Dirim / Wegner 2016, 9). Dieses Spannungsverhältnis führt dazu, dass die ‚migrationsbedingte Mehrsprachigkeit‘⁴ der Schüler_innen im einsprachigen Schulsystem für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellt. Die Lehrpersonen haben es jedoch nicht nur mit unterschiedlichsten Herkunftssprachen, sondern gleichzeitig auch mit heterogenen Sprachständen des Deutschen zu tun. Während einige Schüler_innen einsprachig Deutsch aufwachsen, muss die deutsche Sprache für mehrsprachig aufwachsende Kinder im außerschulischen Leben nicht die Hauptrolle spielen

¹ An dieser Stelle sei darauf zu verweisen, dass es in Österreich vereinzelt auch zweisprachige Angebote gibt, sei es in Form von Minderheitenschulen oder anderen bilingualen Schulformen. Wenn in vorliegender Arbeit stets vom einsprachig organisierten Schulsystem Österreichs gesprochen wird, dann aufgrund des Umstands, dass die einsprachigen Angebote eindeutig überwiegen.

² Die Bezeichnung ‚amtlich deutschsprachige Region‘ wird von İnci Dirim als Ersatz für ‚deutschsprachige Länder‘ vorgeschlagen, um „auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags“ aufmerksam gemacht zu werden. Anstatt des Begriffs ‚Land‘ wird der Begriff ‚Region‘ favorisiert, da die adressierten Staaten nicht Deutsch als alleinige Amtssprache haben (vgl. Dirim 2015, 26). Dieser Begriff wird im Weiteren ohne erneutem Verweis auf Dirim übernommen.

³ Der Begriff ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ geht auf den von Ingrid Gogolin geprägten Begriff der ‚lebensweltlichen Zweisprachigkeit‘ zurück (vgl. dazu Gogolin 2008, 16f.).

⁴ Dieser Begriff wurde von Dirim geprägt und wird ohne weiteren Verweis übernommen (vgl. Dirim 2015).

(vgl. Dirim 2015, 26). Das monolinguale Schulsystem⁵ in Österreich verlangt jedoch von allen Schüler_innen gleichermaßen die Beherrschung der deutschen Sprache, das Register der Bildungssprache⁶ miteingeschlossen, ab, obwohl die Ausgangsbedingungen der Schüler_innen von starken Differenzen geprägt sind (vgl. Dirim 2015, 29).

Die zuvor erwähnte Statistik macht auf die hohe Anzahl an Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, aufmerksam und lässt daraus schließen, dass nicht alle Kinder bei Eintritt in die Schule über die gleichen Sprachkompetenzen im Deutschen verfügen. Aus dieser Situation ergibt sich insofern eine Problematik, da die sprachlichen Ressourcen der Kinder häufig nicht den erwarteten Kompetenzen des Deutschen von Seiten der Schule entsprechen (vgl. Dirim / Döll / Fröhlich 2014, 7; Dirim 2015, 28). Da die deutsche Sprache im einsprachigen Bildungssystem Österreichs jedoch, mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts und einiger bilingualer Schulmodelle, als einzige Unterrichtssprache, und somit als „Sprache der Kommunikation, Instruktion und Materialien“ (Dirim 2015, 32) gilt, stellt deren Kenntnis den Schlüssel zu Bildungserfolg dar. Dies geht so weit, dass eine „nichtdeutsche Alltagssprache“ im Nationalen Bildungsbericht als Risikofaktor eingestuft wird, was bedeuten würde, dass fast ein Viertel aller Schüler_innen im österreichischen Bildungssystem dem Risiko ausgesetzt ist, ihr Bildungspotenzial nicht realisieren zu können (vgl. Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 30). In der Schule wird jedoch nicht nur das alltagssprachliche Deutsch, sondern auch die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers erfordert. Die Tatsache, dass es sich bei der Aneignung der Bildungssprache Deutsch um „einen die gesamte Schullaufbahn umfassenden Prozess“ handelt, der für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine noch größere Herausforderung darstellt, zeigt die Notwendigkeit „spezieller Unterstützungsmaßnahmen“ im einsprachigen österreichischen Schulsystem (vgl. Dirim 2013, 203).

Der Deutschunterricht nimmt in diesem Zusammenhang als dominantes Sprachfach, das dafür prädestiniert ist, Sprache zum Thema zu machen, eine besondere Rolle ein (vgl. Dirim / Oomen-Welke 2013, 15). Im Unterrichtsfach Deutsch stellt die deutsche Sprache nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch den Inhalt des Unterrichtsfachs dar. Daher wird vor allem

⁵ Die Verwendung des Begriffs ‚monolingual‘ im erziehungswissenschaftlichen Kontext wurde vor allem von Gogolin geprägt, die vom „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) spricht, worauf in Kapitel 2.2 näher eingegangen wird.

⁶ Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der ‚Bildungssprache‘ erfolgt in Kapitel 3.

vom Unterrichtsfach Deutsch erwartet, die Schüler_innen beim Ausbau ihrer Deutschkenntnisse in besonderem Maße zu unterstützen. Im Deutschunterricht werden, „sprachliche Gegenstände bearbeitet, wodurch bildungssprachliche Merkmale explizit geübt werden (können)“ (vgl. Dirim 2015, 40). Unter dem Deutschunterricht ist jedoch nicht nur Sprach- sondern auch Fachunterricht zu verstehen. Das Unterrichtsfach Deutsch hat ebenso wie andere Unterrichtsfächer viele fachliche Inhalte zu vermitteln. Daher stellt sich die Frage, wie der Deutschunterricht in jenen Teilbereichen, die nicht vorwiegend die Beschäftigung mit Sprache zum Ziel haben, der Forderung nachkommen kann, die Schüler_innen beim Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zu unterstützen.

II. Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Ziel

Das Spektrum des Unterrichtsfaches Deutsch ist sehr breit gefächert, obwohl die deutsche Sprache im Zentrum steht, ist der Deutschunterricht weit mehr als nur Sprachunterricht. Auch in den fachlichen Bereichen des Deutschunterrichts spielt die deutsche Sprache jedoch eine wesentliche Rolle, in den unterschiedlichen Teilbereichen des Deutschunterrichts werden ständig sprachliche Anforderungen an die Schüler_innen gestellt. Aufgrund der Tatsache, dass die sprachlichen Dispositionen der Schüler_innen im Deutschen sehr unterschiedlich ausfallen können, stellte ich mir als zukünftige Deutschlehrerin die Frage, inwiefern sich im regulären Deutschunterricht Möglichkeiten eröffnen, auf die unterschiedlichen Sprachstände einzugehen, um allen Schüler_innen die gleichen Chancen auf fachliches Lernen zu ermöglichen. In weiterer Folge ergab sich daraus die Frage, inwiefern in den verschiedenen Bereichen des Deutschunterrichts die unterschiedlichen Sprachstände des Deutschen der Schüler_innen berücksichtigt werden können. Da das Unterrichtsfach Deutsch von einer Vielfältigkeit geprägt ist, können in der vorliegenden Diplomarbeit nicht alle Aspekte untersucht werden, weshalb eine Eingrenzung auf einen spezifischen Bereich des Deutschunterrichts stattfinden soll. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Literaturunterricht der Sekundarstufe II und geht von folgender Forschungsfrage aus:

Inwiefern können im Literaturunterricht der Sekundarstufe II die unterschiedlichen Sprachstände des Deutschen der Schüler_innen berücksichtigt werden?

Die Entscheidung, sich auf diesen Teilbereich zu beschränken, basiert auf der Annahme der hohen Relevanz, sich mit diesem Bereich auseinanderzusetzen, die im Folgenden begründet werden soll.

Die in der Einleitung skizzierte Lage hatte zur Folge, dass sich der Fachdiskurs rund um die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler_innen und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Unterricht seit Beginn dieses Jahrhunderts sehr stark entwickelt hat. Es wurden zahlreiche Werke publiziert und viele wertvolle Ansätze zur Förderung der Aneignung für den Schulerfolg relevanter Deutschkompetenzen entwickelt (vgl. z.B. Brandt / Gogolin 2016; Gogolin et al. 2011 & 2013; Jeuk 2010; Kuchenreuther / Michalak 2015;). Eine Tendenz, die sich hierbei zeigt, ist jene, dass sich die deutschsprachige Forschung im Hinblick auf die Berücksichtigung heterogener Sprachkompetenzen des Deutschen vor allem den Bereichen der Primarstufe und Sekundarstufe I widmet (vgl. z.B. Ahrenholz 2012; Niebuhr-Siebert / Baake 2014;). Marion Döll und Drorit Lengyel beklagen beispielsweise, dass Verfahren zur Diagnose der Sprachstände vorwiegend für die Grund- und Sekundarstufe I entwickelt werden und weniger für die Sekundarstufe II (vgl. Lengyel 2013, 160; Döll 2013, 171). Auch Inger Petersen argumentiert, dass für die Sekundarstufe II nur wenige Konzepte für individuelle Förderung im Allgemeinen oder für die Sprachförderung vorliegen:

„Die Förderung von sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe II spielt bisher weder in der didaktischen noch in der Forschungsliteratur eine bedeutende Rolle. Dies erscheint problematisch angesichts der Tatsache, dass heterogene Lernvoraussetzungen, z.B. durch migrationsbedingte Pluralisierungsprozesse, beim Eintritt in die gymnasiale Oberstufe längst eine Selbstverständlichkeit sind“ (Petersen 2014, 1).

Geeske Strecker teilt diese Meinung und betont, dass die Förderung von DaZ in der Sekundarstufe II häufig als Luxusproblem angesehen und den Schüler_innen in der Sekundarstufe II kein Anspruch auf Förderung in der deutschen Sprache zugesprochen werde (vgl. Strecker 2010, 255). Obwohl sich diese Behauptungen auf die Situation in Deutschland beziehen, zeigen sich auch in Österreich ähnliche Tendenzen. Sprachstandsdiagnostische Instrumente werden ebenso vorwiegend für den Kindergarten, die Volksschule und die Sekundarstufe I entwickelt (vgl. z.B. Bifie 2017). Die Lehrpläne für das Unterrichtsfach Deutsch bekräftigen diese Annahme, da im Lehrplan der AHS-Unterstufe auf Schüler_innen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, spezifisch eingegangen wird, indem besondere didaktische Grundsätze angeführt werden (vgl. Lehrplan 2000, 1;3f.), während der Lehrplan für die Oberstufe dies nicht mehr thematisiert (vgl. Lehrplan 2004). Sprachliche Heterogenität endet jedoch nicht mit der Sekundarstufe I, die Anzahl der Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, nimmt in der Oberstufe zwar ab, dennoch muss einem Anteil von 37,1% in der AHS-Oberstufe und 38,0% in den berufsbildenden höheren Schulen (im Schuljahr 2015/16 in Wien) Beachtung geschenkt werden (vgl. BMB 2017). In Anbetracht

der Tatsache, dass sprachliche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit steigender Schulstufe zunehmend komplexer werden, ist die Beschäftigung mit Unterstützungsmaßnahmen bei der Bewältigung der Anforderungen in der Sekundarstufe II von großer Bedeutung.

„Der Übergang von der allgemeinbildenden Pflichtschule in den Unterricht auf der Sekundarstufe II fordert die bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler schon in den ‚gewöhnlichen‘ Schullaufbahnen in starkem Maße heraus. Umso mehr gilt dies für diejenigen, für die das Deutsche eine Zweitsprache darstellt“ (vgl. Reich 2015, 10).

Die Beschäftigung mit der Sekundarstufe II gründet daher auf der Hypothese, dass den heterogenen Sprachkompetenzen des Deutschen vorrangig im Pflichtschulbereich Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie in der Oberstufe höherer bildender Schulen eine eher geringere Rolle spielen, obwohl ihnen in diesem Bereich ebenso eine wesentliche Aufmerksamkeit zukommen müsste.

Eine weitere Tendenz der deutschsprachigen Forschungslage ist jene, dass bei der Auseinandersetzung der Berücksichtigung unterschiedlicher Deutschkompetenzen im Fachunterricht, vor allem naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer im Zentrum des Interesses liegen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013; Brandt / Gogolin 2016; Leisen 2013; Michalak 2014; Ohm / Kuhn / Funk 2007; Riebling 2013; Tajmel 2013;). Die Beschäftigung mit sprachlicher Förderung in der Sekundarstufe II erfolgt vor allem mit dem Fokus auf die spezifischen fachsprachlichen Anforderungen. Der Deutschunterricht scheint in diesem Zusammenhang jedoch selten als Fachunterricht wahrgenommen zu werden, die Forscher_innen haben sich mit diesem Unterrichtsfach verhältnismäßig wenig auseinandergesetzt (vgl. z.B. Ahrenholz 2010a, 3). Es liegen auch vereinzelte Beiträge zur sprachlichen Förderung im Deutschunterricht vor, die sich jedoch überwiegend auf den Sprach- und Schreibunterricht beziehen und weniger auf den Fachunterricht (vgl. z.B. Grieshaber 2008; Junk-Deppenmeier / Jeuk 2015; Rüßmann et al. 2016). Es bedarf jedoch auch im Unterrichtsfach Deutsch einer Auseinandersetzung im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen, die es an Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, in den spezifischen fachlichen Bereichen stellt.

Einen wesentlichen Teil des Deutschunterrichts macht der Literaturunterricht aus. Die Beschränkung auf diesen Bereich gründet auf der Vermutung, dass den unterschiedlichen Deutschkompetenzen der Schüler_innen im Bereich der literarischen Bildung in der Regel

keine große Beachtung zukommt. Gerade im Literaturunterricht wird von den Schüler_innen jedoch eine hohe Sprachkompetenz vorausgesetzt, die Behandlung literarischer Texte stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schüler_innen. Literarische Texte weisen sprachlich komplexe Strukturen und einen spezifischen Wortschatz auf, weshalb die Hypothese aufgestellt wird, dass sich in diesem Bereich des Deutschunterrichts besondere Herausforderungen ergeben könnten, bei denen Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, unterstützt werden müssen. Diese Annahme bestätigt auch einer der Beiträge zum Literaturunterricht im Zusammenhang mit DaZ, der von Heidi Rösch stammt (vgl. Rösch 2010, 219). Rösch betont, dass im Literaturunterricht die sprachlichen Herausforderungen, die der literarische Text an die Schüler_innen stellt, berücksichtigt werden müssten und zu klären sei, welche sprachlichen Mittel für die Bewältigung der Aufgaben nötig seien, welche die Lernenden mitbringen und welche vermittelt werden müssten (vgl. Rösch 2010, 229). Daher wird es als notwendig angesehen, zu ermitteln, ob und wie es Lehrkräften gelingen kann, auch im Literaturunterricht auf die verschiedenen Sprachstände des Deutschen der Schüler_innen einzugehen.

Da zur Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände im Rahmen literarischer Bildung in der AHS-Oberstufe noch keine Forschungsergebnisse vorliegen, hat es sich diese Arbeit zum Ziel gemacht, zu untersuchen, inwiefern die Berücksichtigung der unterschiedlichen Deutschkompetenzen der Schüler_innen im regulären Literaturunterricht der Oberstufe möglich ist. Gleichzeitig soll eruiert werden, ob es möglicherweise auch Grenzen der Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachkompetenzen im Deutschen im regulären Unterricht gibt und wo diese liegen. Die Arbeit soll Aufschluss darüber geben, welche Spielräume der reguläre Deutschunterricht für den Umgang mit heterogenen Deutschkompetenzen eröffnet und welche Grenzen sich für die Deutschlehrkräfte ergeben. Die Beantwortung der Forschungsfrage soll anhand der Durchführung einer empirischen Studie, der eine theoretische Auseinandersetzung vorausgeht, erreicht werden.

Die Diplomarbeit gliedert sich in zwei Teile, der erste beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagen, bevor sich der zweite Teil der empirischen Untersuchung widmet. Der theoretische Teil setzt sich in Kapitel 1 zunächst mit der Verwendung von Begrifflichkeiten im Feld von Migration und Bildung auseinander, bevor er sich in Kapitel 2 mit dem ‚Phänomen‘ der Migration und dessen Verhältnis zu Bildung beschäftigt. In Kapitel 2.2 wird aufgezeigt, welche Voraussetzungen in amtlich deutschsprachigen Regionen dazu führen, dass eine Beschäftigung

mit diesem Verhältnis erst notwendig wird. Kapitel 2.3 beleuchtet die Situation von Schüler_innen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ in Österreich und verdeutlicht die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen, um jene Schüler_innen bei der Aneignung für den Schulerfolg notwendiger sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen. Diese spezifischen Sprachkompetenzen stellen das zentrale Thema von Kapitel 3 dar, das sich mit dem Register der Bildungssprache auseinandersetzt. Kapitel 4 stellt Ansätze vor, die es ermöglichen, Schüler_innen, für die das Deutsche eine Zweitsprache darstellt, im einsprachigen Schulsystem bei der Entwicklung bildungsrelevanter Deutschkompetenzen zu unterstützen. Eine grundlegende Voraussetzung für die Unterstützung bei der Entwicklung der Deutschkompetenzen stellt die Kenntnis der Entwicklungsstände der Schüler_innen hinsichtlich der Fähigkeiten im Deutschen dar, was in Kapitel 5 aufgezeigt wird, das sich sprachstandsdiagnostischen Verfahren widmet. Kapitel 6 setzt sich mit der Rolle des Deutschunterrichts beim Ausbau sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen auseinander, wobei in Kapitel 6.1 und 6.2 spezifisch auf den Literaturunterricht eingegangen wird.

Die theoretischen Grundlagen legen die Basis für die empirische Studie, die im zweiten Teil der Arbeit ausführlich erläutert wird. Zum einen werden in Kapitel 7 das Forschungsdesign, die Vorgehensweise bei der Durchführung der Untersuchung und die dabei angewandten Forschungsmethoden vorgestellt. Zum anderen stellt die Präsentation der Ergebnisse der Studie, die in Kapitel 8 erfolgt, den zentralen Gegenstand des zweiten Teils dar. Abschließend wird in Kapitel 9 ein Fazit über die gewonnenen Ergebnisse und daraus resultierende Konsequenzen gezogen.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass vorliegende Diplomarbeit den Fokus gezielt auf die deutsche Sprache legt. Wenn von den Sprachständen der Schüler_innen die Rede ist, bezieht sich dies stets nur auf einen spezifischen Teilbereich der gesamten Sprachkompetenz der Schüler_innen, nämlich auf den Sprachstand des Deutschen. Die sprachlichen Kompetenzen in möglichen anderen lebensweltlichen Sprachen werden hierbei nicht mitberücksichtigt. Dies soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, da nicht der Eindruck entstehen soll, dass das gesamte Sprachrepertoire von zwei- bzw. mehrsprachigen Kindern auf das Deutsche reduziert wird (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 138). Von Aussagen über den Sprachstand im Deutschen soll nicht auf die generelle Sprachkompetenz geschlossen werden, da sich das sprachliche Repertoire von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Sprachen zusammensetzt. In dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit jedoch bewusst nur einem

Ausschnitt, den Deutschkompetenzen, geschenkt. Obwohl sich die Arbeit lediglich mit dem Umgang unterschiedlicher Sprachstände des Deutschen im Regelunterricht auseinandersetzt und den Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler_innen nicht berücksichtigt, soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht als notwendig angesehen wird. An dieser Stelle wird von der Einstellung, dass es überflüssig sei, sich im Deutschunterricht mit den Erstsprachen der Schüler_innen zu beschäftigen, eindeutige Distanz eingenommen (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 138). Ganz im Gegenteil, die Mehrsprachigkeit der Schüler_innen muss als Ressource wahrgenommen und im Unterricht berücksichtigt werden, auch die Migrationssprachen müssen im Unterricht einen wesentlichen Platz einnehmen.

Dass diese Arbeit eine „einseitige“ Perspektive einnimmt, indem der Fokus auf die Kenntnisse des Deutschen gelegt wird und dadurch auch mögliche Sprachdefizite in den Blick genommen werden (vgl. Mecheril 2015, 30f.), ist der Tatsache zu verschulden, dass das österreichische Schulsystem, abgesehen von Minderheitenschulen und anderen bilingualen Schulformen, einsprachig organisiert ist und man sich als Lehrperson damit auseinandersetzen muss, wie man die Schüler_innen in dieser Situation entlasten kann. Unter den gegebenen Bedingungen, dass Schule in Österreich weitgehend einsprachig ist und sich dies auch nicht von heute auf morgen ändern wird, Deutsch demnach, bis auf wenige Ausnahmen, Unterrichtssprache und dadurch auch der Schlüssel zu Bildungserfolg ist, ist eine Auseinandersetzung mit dem Umgang unterschiedlicher Sprachstände des Deutschen im Regelunterricht notwendig und als legitim anzusehen. Anke Wegner und İnci Dirim sprechen in diesem Zusammenhang vom didaktischen Prinzip der „reflexiven sprachlichen Normativität“ (vgl. Dirim / Wegner 2016, 199). Darunter wird im Kontext schulischer Bildung verstanden, dass in Anbetracht der in den amtlich dominant deutschsprachigen Staaten vorherrschenden offiziellen Sprachnormen alles dafür getan werden muss, um die Schüler_innen bei der Aneignung der für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen im Deutschen zu unterstützen, gleichzeitig jedoch auch die Bildung in weiteren lebensweltlichen Sprachen der Schüler_innen ermöglicht werden muss (vgl. Dirim / Wegner 2016, 200).

III. Theoretische Kontextualisierung

1 Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung

Der Diskurs über ‚Migration‘ ist ein „intensiv geführter, ideologisierte, politisierter und von Affekten begleiteter Diskurs“ (Castro Varela / Mecheril 2010, 35). Das für die vorliegende Arbeit relevante Forschungsfeld birgt ein hohes Potential für die Verwendung inadäquater, diskriminierender oder zuschreibender Bezeichnungen. Für die betroffene Forschungsgruppe gab und gibt es nicht nur im alltäglichen Gebrauch, sondern auch in der Fachliteratur unterschiedliche Bezeichnungen: sie haben sich von ‚Ausländern‘ zu ‚Migranten‘ bzw. zu ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ und im schulischen Kontext von ‚ausländischen Kindern‘ zu ‚Schüler_innen mit Migrationshintergrund‘, ‚DaZ-Schüler_innen‘ oder ‚Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch‘ gewandelt. Trotz dieses terminologischen Wandels über die Jahre hinweg, sind all diese Bezeichnungen mit gewissen Zuschreibungen verbunden. Bevor sich die Arbeit der theoretischen Basis, die der Studie zugrunde liegt, widmet, soll deshalb eine Auseinandersetzung mit einigen wesentlichen, für die Arbeit relevanten Begrifflichkeiten erfolgen.

Für Wanderungsphänomene existieren unterschiedliche Bezeichnungen, wie ‚Einwanderung‘, ‚Zuwanderung‘ oder ‚Migration‘. Der letztgenannte Begriff greift laut Paul Mecheril am weitesten, da er ein breiteres Spektrum an Wanderungsphänomenen umfasst, als die anderen beiden, die bestimmte Migrationsphänomene ausblenden (vgl. Mecheril 2010, 11). Während ‚Einwanderung‘ Wanderungsbewegungen auf den ‚klassischen‘ Typ der Immigration beschränkt und sich damit auf ein einmaliges Überschreiten einer relevanten Grenze bezieht, fasst der Begriff der ‚Migration‘ einerseits weitere Wandertypen, wie die sogenannte Transmigration oder Pendelmigration, mit ein (vgl. Mecheril 2010, 11). Andererseits bezieht sich dieser Ausdruck auf eine Vielzahl weiterer Phänomene, die für von Aus- und Einwanderung betroffene heutige Gesellschaften charakteristisch sind, und gilt am adäquatesten (vgl. Mecheril 2010, 11). Weiterführend wird in diesem Kontext auch nicht von einer ‚Einwanderungs-‘ oder ‚Zuwanderungsgesellschaft‘, sondern von der ‚Migrationsgesellschaft‘ gesprochen (vgl. Mecheril 2010, 11). „Die Bezeichnung Einwanderungsgesellschaft scheint [...] nicht mehr angemessen“, da es sich heutzutage um „vielfältige Hin- und Herbewegungen von Menschen zwischen Ländern“ handelt und Migration nicht nur ‚in eine Richtung stattfindet‘ (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 9). In

vorliegender Arbeit wird daher auf den Begriff der ‚Migrationsgesellschaft‘, der für die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse am adäquatesten ist, zurückgegriffen.

Auch für die von Migrationserfahrungen betroffenen Personengruppen gab es historisch gesehen unterschiedliche Bezeichnungen. Die Begriffsterminologie hat einen Wandel von (aus heutiger Perspektive) offensichtlich zuschreibenden, normativen oder diskriminierenden Bezeichnungen wie ‚Gastarbeiter‘ oder ‚Ausländer‘ zu sich scheinbar auf faktische Aspekte beziehenden Ausdrücken wie ‚Zuwanderer‘, ‚Migrant‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ durchzogen. Während der Begriff des ‚Gastarbeiters‘ einen normativen und disziplinierenden Anspruch hat, indem er die Konnotation eines begrenzten Aufenthaltszeitraums, der zum Arbeiten genutzt wird, mitschwingen lässt (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 30), bezieht sich die eindeutig fremdbestimmte Bezeichnung des ‚Ausländers‘ auf die Ebene der nationalen Zugehörigkeit (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 39). Auch die in der Aktualität verwendeten Begriffe implizieren jedoch eine stigmatisierende, diskriminierende und ausgrenzende Wirkung. Anja Steinbach und Rudolf Leiprecht (2015,11) sprechen von einem „Begriffs-Dilemma“. Sie verweisen darauf, dass die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ vorerst einen positiven Aspekt aufzeige, da er sich nicht allein auf Staatszugehörigkeit beziehe, er im öffentlichen, aber auch wissenschaftlichen Diskurs jedoch so verwendet werde, dass er zwei sich gegenüberstehende Einheiten bildet, nämlich jene Menschen mit und jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 12). Durch diese Bezeichnung wird eine Vereinheitlichung vorgenommen und ein ‚Wir‘ einem ‚Sie‘ gegenübergestellt (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 11). Auch der Begriff des ‚Migranten‘, der ursprünglich als Emanzipation vom fremdbestimmten ‚Ausländer‘-Begriff von den Migrantenselbstorganisationen ausging, fügt sich diesem Prinzip (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 38). Mecheril betont die pauschalisierende und festschreibende Wirkung von Bezeichnungen von Personengruppen und macht darauf aufmerksam, dass es Bezeichnungen wie ‚Ausländer_innen‘, ‚Migrant_innen‘ oder ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ nicht an sich, sondern nur in Relation zu ‚Nicht-Ausländer_innen‘, ‚Nicht-Migrant_innen‘ und ‚Menschen ohne Migrationshintergrund‘ gibt (vgl. Mecheril 2010, 17). Wer als ‚Migrant_in‘ gilt, ist hierbei das „Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen“, aber auch „von übergeordneten allgemeinen Diskursen bestimmt“ (Castro Varela / Mecheril 2010, 37f.). Die Bezeichnung bezieht sich jedoch häufig nicht auf faktische Aspekte, wie die Wanderungserfahrung einer Person, sondern eher auf eine „vermutete und zugeschriebene Abweichung von *Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus*

[Hervorhebung im Original]“, die von bestimmten formellen und informellen Festlegungen abhängt (Castro Varela / Mecheril 2010, 38). „Die Unterscheidung zwischen Nicht-Migrant/innen und Migrant/innen stellt ein zentrales gesellschaftliches Differenzverhältnis dar“, das durch kulturelle und politische Mechanismen und Praxen hergestellt wird (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 23). Mit diesen Bezeichnungen wird fälschlicherweise suggeriert, dass es sich bei den bezeichneten Gruppierungen um homogene Gruppen handelt. Personen, die als ‚Migrant_innen‘ gelten, werden zu etwas gemacht, einer bestimmten Gruppe zugeordnet und gleichzeitig aus einer anderen ausgeschlossen. Dieser Prozess der Konstruktion des Anderen und des Fremdmachens wird als ‚Othering‘⁷ bezeichnet (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 42). Hierbei handelt es sich um einen Vorgang, durch den „Menschen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als anders und nicht zugehörig markiert werden“ (Heinemann 2014, 151). Gleichzeitig wird dadurch ein ‚Wir‘ konstruiert, das im Gegensatz zum ‚den Anderen‘, denen eine inferiore Position zugewiesen wird (vgl. Riegel 2016, 8), „eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (Castro Varela / Mecheril 2010, 42). „[D]ie Rede von ‚Fremden‘, ‚Zugewanderten‘, ‚Migrant/innen‘, in der sich die andere Seite implizit entwirft, [ist] nach wie vor jenes Muster, das die imaginäre Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ bestätigt“ (Mecheril 2010, 18)⁸.

Dieser Prozess spielt auch im pädagogischen Diskurs eine Rolle, da man es hier mit heterogenen Gruppen zu tun hat und die Gefahr besteht, Kinder und Jugendliche als ‚anders‘ und ‚nicht-zugehörig‘ zu markieren. Im schulischen Kontext werden ‚Schüler_innen mit Migrationshintergrund‘ jenen ‚ohne Migrationshintergrund‘ gegenübergestellt, wodurch die realitätsferne Vorstellung von zwei sich gegenüberstehenden homogenen Gruppen entsteht, (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 11). Nicht beachtet wird hierbei ebenso, dass diese Bezeichnungen ‚von außen‘ an die betroffenen Personen herangetragen werden und die „unterstellte Gruppenzugehörigkeit“ für die Bezeichneten möglicherweise keine Rolle spielt (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 11). ‚Otheringprozesse‘ finden im pädagogischen Kontext

⁷ Der Prozess des ‚Othering‘ wird zunächst von Edward W. Said beschrieben, der sich in seinem 1978 publizierten Werk ‚Orientalism‘ mit dem Konzept des Orients und seinem Verhältnis zum Westen auseinandersetzt und dabei Prozesse der Konstruktion des Anderen beschreibt, indem er aufzeigt, dass der Orient eine Konstruktion des Westens ist, über die er sich selbst definiert (vgl. Said 1978, 9). Das Konzept des ‚Othering‘ hat seinen Ursprung damit in den postkolonialen Theorien und hat Eingang in die Cultural Studies und Rassismuskritik gefunden und wurde im deutschsprachigen Kontext auch von der Migrationspädagogik aufgegriffen (vgl. Riegel 2016, 51ff.). Der Umfang dieser Arbeit ermöglicht keine vertiefende theoretische Auseinandersetzung mit diesem komplexen Konzept, ein Überblick über die unterschiedlichen, dem Konzept zugrundeliegenden Theorien wird z.B. bei Thomas-Olalde / Vehlo (2011) oder Riegel (2016, 33ff.; 51ff.) geboten.

⁸ Mecheril schlägt deshalb die Bezeichnung „Migrationsandere“ vor, da dieser Begriff das „Problem der Pauschalisierung und Festschreibung“ anzeige, indem es „auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen, verweist, die ‚Andere‘ herstellen“ (Mecheril 2010, 17).

über Einteilungen und Kategorisierungen statt (vgl. Riegel 2016, 213). Im Bildungskontext gibt es eine Vielzahl an differenzierenden Begriffen wie beispielsweise ‚Muttersprache‘, ‚Herkunftssprache‘, ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘ oder ‚Fremdsprache‘, die eine gewisse Wertung und Zuschreibungen mitschwingen lassen.

Trotz der zuschreibenden und ausgrenzenden Wirkung dieser Begrifflichkeiten, besteht in gewissen Kontexten die Notwendigkeit, bestimmte Gruppen zu benennen. Vor allem im pädagogischen Kontext ergibt sich in Anbetracht dieser Situation ein problematisches Spannungsverhältnis. In der Schule hat man es mit Schüler_innen zu tun, die unterschiedliche sprachliche Potentiale aufweisen, Schüler_innen, für die Deutsch eine Zweit- oder Drittsprache darstellt, benötigen unter Umständen andere didaktische Maßnahmen, als jene, die einsprachig Deutsch aufwachsen. Ohne bestimmte Begriffe kommt man aus pädagogischer und didaktischer Perspektive demnach nicht aus, da „die pädagogische Berücksichtigung von spezifischen Bedarfen spezifischen Benennungen“ erfordert (vgl. Dirim 2015, 33). Auch Begriffe wie ‚Deutsch als Zweitsprache‘ sind jedoch als nicht unproblematisch anzusehen.⁹

Unter ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) versteht man eine Perspektive, die sich in Abgrenzung zu ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) entwickelt hat (vgl. Dirim 2015, 32), da sich die beiden Perspektiven von ihrem Erwerbskontext her unterscheiden (vgl. Ahrenholz 2010b, 12). Während die Aneignung von ‚Deutsch als Fremdsprache‘ im institutionellen Kontext in meist nichtdeutschsprachiger Umgebung erfolgt und die Spracherwerbsprozesse durch unterrichtliche Anforderungen geprägt sind, wird ‚Deutsch als Zweitsprache‘ meist ungesteuert in und durch Kommunikation in bedeutsamen sozialen Kontexten in einer amtlich deutschsprachigen Region angeeignet, wobei bedeutsame kommunikative Aufgaben in der deutschen Sprache bewältigt werden müssen (vgl. Ahrenholz 2010b, 8ff.). Die Grenzen der Aneignung von DaF bzw. DaZ sind in der Lebensrealität aus spracherwerbstheoretischer Perspektive jedoch nicht immer so eindeutig, sondern verschwimmen ineinander (vgl. Döll 2012, 22).¹⁰ In amtlich deutschsprachigen Regionen wird zwischen Schüler_innen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und sogenannten ‚DaZ‘-Schüler_innen unterschieden. Dirim spricht die Problematik der personenbezogenen Verwendung des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ an, indem sie dessen „fremd machende und festschreibende Zuschreibung“ erwähnt (vgl. Dirim 2015, 32f.). Die Adressierung ‚DaZ‘ hat eine ausgrenzende Wirkung, da jemand, der Deutsch

⁹ Eine intensive Auseinandersetzung mit der terminologischen Zuschreibung ‚DaZ‘ liefert Miladinović (2014).

¹⁰ Marion Döll übt aus diesem und weiteren Gründen Kritik an der irreführenden Terminologie von DaF / DaZ und fordert ein Überdenken der dichotomischen Sichtweise (vgl. Döll 2012, 21ff.).

als zweite Sprache erworben hat, als eine Person, „die Deutsch ‚nicht wirklich‘ spricht und weder jetzt noch in Zukunft in die Sprechergemeinschaft der Deutschsprachigen aufgenommen werden wird“, gilt (Dirim 2015, 33). ‚DaZ‘-Sprecher_innen, wird die Aufnahme in die Sprechergemeinschaft der Deutschsprachigen verweigert, da ein_e ‚DaZ‘-Sprecher_in kaum zu einem_einer ‚DaM‘-Sprecher_in wird und die Person daher immer den ‚Stempel‘ des ‚DaZ-lers‘ tragen wird (vgl. Dirim 2015, 33). Auch im schulischen Kontext ergibt sich dadurch eine „Negativmarkierung von als ‚DaZ‘-Schülerinnen und -Schülern geltenden Kindern und Jugendlichen“ (Dirim 2015, 33). Auch Marion Döll spricht die stigmatisierende Wirkung von DaZ an, da der Begriff, im Gegensatz zu DaF, der positiv konnotiert ist und in dessen Kontext Mehrsprachigkeit als Privileg angesehen wird, als Phänomen und Folge von Migration wahrgenommen wird (vgl. Döll 2012, 22).

Ein weiteres Problem, das der Begriff darstellt, ist jenes, dass durch die Bezeichnung ‚Zweitsprache‘ eine Reihung der erworbenen Sprachen vorgenommen wird. Bezeichnungen wie ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘ oder ‚L1‘, ‚L2‘ suggerieren, dass es sich bei Sprachen um klar voneinander abgrenzbare, zählbare Phänomene handelt (vgl. Busch 2013, 9). Stölting macht darauf aufmerksam, dass eine Sprache kein „einheitlicher Regelmechanismus“, sondern ein „komplexes, flexibles, dynamisches Gefüge von *Ausdrucksweisen* (Varietäten, Registern, Stilen) [Hervorhebung im Original]“ darstelle (vgl. Stölting 2015, 49). Sprache ist weit mehr als ein „nationalstaatlich modellierter Code“ (Dirim 2015, 27). Es wird daher als problematisch angesehen, von einer ‚Zählbarkeit‘ von Sprachen auszugehen, weshalb anstelle von ‚Zwei-‘ oder ‚Mehrsprachigkeit‘ der Begriff der ‚Sprachigkeit‘ vorgeschlagen wird, der das sprachliche Repertoire einer Person nicht auf die Beherrschung von nacheinander erworbenen Nationalsprachen reduziert, sondern alle möglichen Sprachformen, auch innerhalb einer Sprache, miteinschließt (vgl. Dirim 2015, 27; Busch 2013, 9).

Da im Kontext von einsprachigen Bildungsangeboten nationalstaatliche Sprachkategorien jedoch von Bedeutung sind, spielt „die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache [...] insofern eine Rolle, als dieselbe Sprache für Mitglieder einer Lerngruppe eine Erst- oder Zweitsprache sein kann“ (vgl. Rösch 2016, 293). Da sich der Zweitspracherwerb vom Erstspracherwerb unterscheidet, macht es in Bezug auf „den Erwerbsprozess, erwartete Sprachkompetenzen und auch fachliche Leistung“ (Rösch 2016, 293) einen Unterschied, ob Deutsch die erste oder zweite angeeignete Sprache darstellt, weshalb eine Differenzierung im einsprachigen schulischen Kontext Sinn macht:

„Findet der Unterricht in der Amtssprache ohne Berücksichtigung der spezifischen Spracherwerbssituation dieser Gruppen statt, so können diejenigen, die die Amtssprache als Erstsprache sprechen, mit einer Entfaltung ihrer Sprachkompetenz rechnen, während den anderen eine entsprechende Unterstützung oftmals verweigert, gleichzeitig aber eine sprachliche Assimilation abverlangt wird“ (Rösch 2016, 293).

Die Anwesenheit von Schüler_innen, für die Deutsch keine Erstsprache darstellt, erfordert im einsprachig deutschsprachig organisierten Schulsystem daher besondere didaktische Handlungsmaßnahmen (vgl. Kuchenreuther / Michalak 2015, 3). Eine Anerkennung der Amts- und daher auch Unterrichtssprache als Zweitsprache stellt aus didaktischer Perspektive eine wesentliche Voraussetzung dar, weshalb auch der Begriff ‚DaZ‘ trotz seiner zuschreibenden Wirkung im erziehungswissenschaftlichen Kontext seine Berechtigung hat (vgl. Rösch 2016, 293).

Wesentlich bei der Verwendung der Begriffe ist das Bewusstsein über die festschreibende und ausgrenzende Wirkung und eine eingehende Reflexion bei der Anwendung. Dies gilt sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für die pädagogische Tätigkeit. Christine Riegel macht darauf aufmerksam, dass ‚Othering‘ mit pädagogischen Handeln einhergeht und „als Teil einer alltäglichen und selbstverständlichen Praxis von Professionellen im pädagogischen Umgang mit Differenz und Ungleichheit betrachtet werden“ kann (Riegel 2016, 212). Selbst wenn man sich dieses Phänomens bewusst ist, ist man als Lehrperson stets in die vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse involviert und kann sich ihnen nicht entziehen (vgl. Ortner / Özayli 2015, 204). „Lehrer_innenhandeln ist aus dieser Perspektive immer auch das Handeln von in Differenzordnungen der Migrationsgesellschaft Verorteten“ (Ortner / Özayli 2015, 195). Für das eigene pädagogische Handeln bedeutet dies, es stets „vor dem Hintergrund des eigenen Involviert-Seins in Machtverhältnisse“ zu reflektieren (vgl. Ortner / Özayli 2015, 207). Dies gilt auch für Forschende, denn auch Wissenschaftler_innen sind in die herrschenden gesellschaftlichen Dominanzordnungen verstrickt (vgl. Messerschmidt 2011, 83).

Trotz der aufgezeigten Problematik wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Notwendigkeit, Unterschiede zu benennen, auf Bezeichnungen wie ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Deutsch als Zweitsprache‘ zurückgegriffen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass sich die Wahl der Begriffe auf die jeweils rezipierte Fachliteratur bezieht. Zu betonen ist hierbei, dass in der gesamten Arbeit stets das eben skizzierte

Spannungsverhältnis zu bedenken ist und die Verwendung, aber auch Rezeption solcher Begriffe einer ständigen Reflexion bedarf. „Eine kontinuierliche kritische Reflexion zu allzu selbstverständlich gewordenen Bezeichnungen und der eigenen Verwendung von Begriffen und ihren Folgen ist sinnvoll, notwendig, ja unverzichtbar“ (Leiprecht / Steinbach 2015, 11).

2 Migration und Bildung

Migration ist ein „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung“ und zeigt Auswirkungen auf „spezifische gesellschaftliche Bereiche“ und „Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“ (Mecheril 2010, 8f.). Migrationsbewegungen haben somit auch Folgen für das Bildungssystem, sie wirken sich auf das Schulwesen und die daran teilhabenden Personen aus. Dieses Kapitel soll sich dem Verhältnis von Migration und Bildung widmen.

2.1 Das ‚Phänomen‘ der Migration

Migration kann als „eine allgemeine menschliche Handlungsform“ angesehen werden, da es „Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen hinweg [...] zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben [hat]“ (Mecheril 2010, 7). Phänomene wie „Zuwanderung, Integration und interkulturelle Begegnung“ stellen in Europa keine Neuheiten dar, sondern sind „seit jeher zentrale Elemente der europäischen Kulturgeschichte“ (Bade 2008, 15). Für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse ist das Phänomen der Migration jedoch von evidenter Bedeutung (vgl. Mecheril 2010, 7). Vor allem durch die Fluchtbewegungen ist das Thema der Migration in Europa in jüngster Vergangenheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. UNCHR 2016). Migrationsbewegungen prägen die österreichische Gesellschaft jedoch bereits seit geraumer Zeit: „Österreich blickt auf eine durch unterschiedliche Phasen der Einwanderungspolitik gekennzeichnete umfangreiche Einwanderungsgeschichte zurück“ (Nusche / Shewbridge / Ramussen 2009, 15). Bereits seit den 1960er Jahren kann Österreich als ‚Einwanderungsland‘ bezeichnet werden (vgl. Hahn 2008, 184). Im Jahr 2015 lebten rund 1,813 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund¹¹ in Österreich und machten damit 21,4% der Gesamtbevölkerung Österreichs aus, wobei 15,7% der ersten Generation und weitere

¹¹ „Zur Definition Migrationshintergrund siehe "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing", Seite 90, der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE; siehe http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf). Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind“ (Statistik Austria 2016).

5,6 % der zweiten Generation angehörten. In Wien war der Prozentsatz mit 42% am höchsten (vgl. Statistik Austria 2016).

Obwohl Migration in Europa keinen Ausnahmefall, sondern den ‚Normalzustand‘ darstellt (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 23), wird das Phänomen in der Gesellschaft zunehmend negativ konnotiert (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 14). Paul Mecheril (2010a, 8) spricht von einer „Negativ- und Defizitperspektive“, unter der Migration in Europa thematisiert wird, und die „Menschen mit Migrationshintergrund“ als Fremde und ‚eigentlich nicht Zugehörige‘ konstruiert“. Dies hängt mit den ‚normalen‘ Vorstellungen in einer Gesellschaft zusammen, in welcher „*der Migrant* als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der von einem imaginären Normaltyp abweicht“, angesehen wird (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 37). Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril (2010, 42) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der nationalstaatlichen Ordnung, bezüglich der Erzeugung ‚des Migranten‘. Um von Migration sprechen zu können, ist eine „Differenz zwischen Ankunfts- und Zielregion, notwendig“, die ohne der „Bedeutung der geschichtlich gesehen relativ jungen, seit dem 19. Jahrhundert bedeutsam werdenden nationalstaatlichen Grenzen“ nicht möglich wäre (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010, 42). Mit der Herausbildung des Nationalstaats als neue politische Form wurde die Idee von der ‚eigenen Nation‘, die sich als Einheit sieht und durch eine bestimmte Sprache, Kultur und Ethnie kennzeichnet, verbreitet (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2010, 69). „Bis heute wirkt diese historisch herausgebildete oppositionelle Fassung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘, die Idee einer nationalen, in-sich-homogenen Kultur [...] nach“ (Gogolin / Krüger-Potratz, 2010, 74).

Durch Migration werden bestehende Systeme, die von bestimmten Normalitätsannahmen ausgehen, in ihrer ‚Normalität‘ hinterfragt, da durch Migrationsphänomene „Fragen der Differenz und Heterogenität“ bedeutsam werden (vgl. Mecheril 2015, 25).

„In politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzungen um das Thema Migration geht es immer um die Frage, wie und wo ein nationalstaatlicher Kontext seine Grenze festlegen und wie er innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgehen will“ (Mecheril 2010, 12).

Mecheril beschreibt Migration als Phänomen, das Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ thematisiert (vgl. Mecheril 2010, 12). Migration problematisiert „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“, wobei Mecheril von ‚natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit‘ spricht, und macht dadurch die Frage der Zugehörigkeit „individuell,

sozial und auch gesellschaftlich zum Thema“ (Mecheril 2010, 12). Migrationsgesellschaftliche Bedingungen irritieren Zugehörigkeitsverhältnisse und stellen „die mit spezifischen Formen von Homogenität rechnenden gesellschaftlichen Institutionen“ vor neue Herausforderungen (vgl. Mecheril 2010, 9ff.). Mecheril beschreibt in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Perspektiven, die *pragmatisch-technische*, worunter „Aufgaben der Neugestaltung“, die die Anwesenheit von Migrant_innen erfordert, verstanden werden, zum einen, und die *moralische* Herausforderung zum anderen (vgl. Mecheril 2010, 10). Letzteres bezieht sich darauf, dass egalitäre Gesellschaften

„durch die Anwesenheit von Migranten, die sich nicht selten durch Einteilungs- und Zuweisungsprozesse in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden, in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, irritiert und verunsichert [werden]“ (Mecheril 2010, 10).

Mit Migration sind demnach Veränderungen verbunden, die Auswirkungen auf „Strukturen und Prozesse der Gesellschaft“ zeigen und somit auch alle gesellschaftlichen Bereiche, wie das Bildungs-, Gesundheitswesen oder das Rechtssystem, vor neue Herausforderungen stellen (vgl. Mecheril 2010, 9).

2.2 Migration und Bildung in den amtlich deutschsprachigen Regionen

Das Bildungswesen ist von diesen Herausforderungen in besonders hohem Maße betroffen. Gerade im Zusammenhang mit der Institution Schule werden die aufgezeigten Phänomene bedeutsam, da sich hier ein Spannungsverhältnis ergibt.

„Die öffentliche Schule ist eine Institution, die im Zuge der Herausbildung von Nationalstaaten im 19. Jahrhundert durch kulturelle Homogenisierung zur Konstruktion nationaler Gemeinschaften beigetragen hat und die traditionell durch nationalstaatliche Normen geprägt ist“ (Fürstenau 2015, 159).

In einer von Migrationsbewegungen geprägten Gesellschaft entsprechen die Bildungsvoraussetzungen vieler Kinder und Jugendlicher jedoch nicht diesen Normen und den damit verbundenen Erwartungen der Schulen nationalstaatlicher Bildungssysteme (vgl. Fürstenau 2015, 159). Eine von Migrationsbewegungen geprägte Gesellschaft zeichnet sich durch vielfältige Lebensformen, kulturelle, ethnische und sprachliche Pluralität aus (vgl. Dirim 2016, 216ff.). Dies spiegelt sich auch in den Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen wider, die aufgrund von Migration und Mobilität sehr differenziert ausfallen (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2010, 26). Kinder und Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘

weisen vielfältige sprachliche Ressourcen auf, die nicht mit den Erwartungen, die auf eine ‚Normbiografie‘, die von einer einsprachigen Sozialisation ausgeht, ausgerichtet sind, vereinbar sind (vgl. Busch 2013, 171). In Anbetracht fortschreitender Globalisierung und Internationalisierung gerät „die Vorstellung von einer Schule, die eng auf einen Nationalstaat bezogen ist“ und die „damit verbundenen Normalisierungsmuster“ zunehmend unter Druck (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 8).

„Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar“ (Mecheril 2010, 10f.).

Die logische Folgerung wäre, dass auf den gesellschaftlichen Wandel mit strukturellen und institutionellen Änderungen reagiert würde. Die Institution Schule hält trotz zunehmender Heterogenisierung der Gesellschaft, und somit auch der Schülerschaft, jedoch weiterhin an Normen fest, die nicht der migrationsgesellschaftlichen Realität entsprechen. Das Arbeitsfeld Schule sieht Migration nach wie vor nicht als ‚Normalfall‘ an (vgl. Leiprecht / Steinbach 2015, 7). Mecheril betont, dass die Schule von einer „Gleichartigkeits-Normalität“ ausgehe, und Differenz und Heterogenität eher als ‚Störung‘ verstehe (vgl. Mecheril 2015, 27). Auch Anja Steinbach und Rudolf Leiprecht heben hervor, dass der schulische Bereich auf die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit zusammenhängenden Herausforderungen reagieren müsse und machen darauf aufmerksam, dass sich das Bildungssystem bedauerlicherweise durch keine „schnelle Reaktionszeit“ auszeichne, sondern in der Vergangenheit „nur zögerlich und oft mit ungeeigneten Konzepten [...] mit Veränderungen, die gängige *Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen* in Frage stellten [umgegangen wäre]“ (Leiprecht / Steinbach 2015, 7). Anstatt aus den gesellschaftlichen Veränderungen Konsequenzen zu ziehen und auf diese mit Modifizierungen zu reagieren, werden Personen, die nicht den Normalitätserwartungen der Schule entsprechen, benachteiligt.

Dies wird vor allem im Bereich des Sprachgebrauchs sichtbar: In den amtlich deutschsprachigen Regionen gilt Deutsch, ungeachtet der mehrsprachigen Realität, als Unterrichtssprache. Eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Phänomen lieferte Ingrid Gogolin, die dieses widersprüchliche Verhältnis als „den monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) bezeichnet. Gogolin beschäftigte sich in ihrer Studie damit, „daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung

im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete“, das bis heute gültig ist, obwohl es den aktuellen Gegebenheiten einer Migrationsgesellschaft¹² nicht mehr standhält:

„Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf“ (Gogolin 2008, 3).

Gogolin spricht von einer „Vernatürlichung“ der Vorstellung, daß sich die Schule einsprachig organisieren müsse, daß sich Bildung im Medium einer Sprache vollziehe und daß die Entfaltung von Einsprachigkeit in der Nationalsprache der ganze Zweck der Bildung sei“ (Gogolin 2008, 3). Sie stellt fest, dass diese Vorstellung nicht überwunden ist und im Habitus¹³ der Lehrkräfte fortlebt (vgl. Gogolin 2008, 4). Damit bezieht sie sich auf die „Haltungen und Handlungsweisen der Lehrerschaft in der ‚multilingualen Schule‘“ (Gogolin 2008, XI), die an der Monoligualität der nationalen Schule festhalten. Die „monolinguale Orientierung der Lehrerschaft“ wird als eine „habituelle Praxisform“ begriffen (Gogolin 2008, 32). Obwohl sich Gogolins Studie auf Deutschland bezieht, lässt sich ihre These auch auf österreichische Verhältnisse ummünzen. Für die Gesamtheit der amtlich deutschsprachigen Regionen gilt, dass die deutsche Sprache im schulischen Bereich *die* zentrale Rolle spielt:

„Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf der Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, daß sie im Grunde beherrscht werde, daß in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um die grundlegende Vermittlung“ (Gogolin 2008, 24f.)

Die monolinguale Schule erhebt Einsprachigkeit zum Normalfall und verkennt dadurch die mehrsprachige Realität. Gogolin macht darauf aufmerksam, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft durch komplexe Sprachenvielfalt auszeichnet, was sie als ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet (vgl. Gogolin 2008, 16f.). Unter diesem Begriff versteht sie

„die spezifischen sprachlichen Potentiale [...], die sich unter den Lebensumständen entwickeln, daß persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, daß dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (Gogolin 2008, 16).

¹² Gogolin verwendet den Begriff der „Einwanderungsgesellschaft“ (vgl. Gogolin 2008, 4).

¹³ Mit dem „Habitus“-Begriff stützt sich Gogolin auf Pierre Bourdieus Konzept (vgl. Gogolin 2008, 30f.)

İnci Dirim betont, dass Sprache viel mehr als Nationalsprache sei und weist darauf hin, dass sich unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen neue und vielfältige Formen des Sprachgebrauchs ergäben (vgl. Dirim 2015, 28). Durch vielfältige Sprachkontaktphänomene kommt es in der Migrationsgesellschaft zur Ausdifferenzierung sprachlicher Mittel (vgl. Dirim 2016, 217). Der Sprachgebrauch migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher zeichnet sich häufig durch ein Wechseln zwischen den lebensweltlichen Sprachen aus (vgl. Dirim 2015, 28). Dieser alternierende und völlig funktionale Sprachgebrauch wird von der nationalen Schule der amtlich deutschsprachigen Regionen jedoch selten als Bereicherung angesehen und zu Bildungszwecken genutzt, sondern als Abweichung von der Norm wahrgenommen (vgl. Dirim 2015, 28). Dirim betont, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vor allem dann zum Problem werde, wenn die Sprachstände des Deutschen der Kinder und Jugendlichen nicht den Erwartungen der Schule entsprechen (vgl. Dirim 2015, 28). „Aus der Dissonanz zwischen den sprachlichen Ressourcen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Erwartungen der Schule entstehen Schwierigkeiten“ (Dirim 2013, 203). Was zählt, sind die Deutschkenntnisse, wenn die Ausprägung der bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder nicht den Erwartungen der Schule entspricht, wird die Mehrsprachigkeit als Problem wahrgenommen (vgl. Dirim 2015, 29). Das Schulsystem entscheidet daher, welcher Sprachgebrauch legitim und welcher illegitim ist und trägt „durch seine sprachlichen Erwartungen und Anforderungen zu einer systematischen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei“ (Dirim / Mecheril 2010a, 108). Dadurch, dass an alle die gleichen Erwartungen herangetragen werden, jedoch nicht alle über die gleichen und von der Schule erwarteten „lingualen, materialen und sozialen Ressourcen [verfügen]“ (Dirim / Mecheril 2010a, 108), werden migrationsbedingt mehrsprachige Schüler_innen im Schulsystem amtlich deutschsprachiger Regionen benachteiligt (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 130).¹⁴

¹⁴ Die Benachteiligung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler_innen ergibt sich durch das Zusammenwirken mehrerer Faktoren, Formen der Gleichbehandlung stellen eine Ursache für die Benachteiligung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler_innen dar, aber auch Formen der Ungleichbehandlung („institutionelle Diskriminierung“), können Benachteiligungen bewirken (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 133). Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Ursachen für die „Schlechterstellung Migrationsanderer“, die sich zwar auf das deutsche Schulsystem bezieht, jedoch auch auf die österreichische Situation übertragbar ist, siehe Dirim / Mecheril 2010b.

2.3 Migration und Bildung in Österreich

Das österreichische Bildungssystem ist bereits seit geraumer Zeit von „der *Tatsache der Migration* [Hervorhebung im Original]“ (Mecheril 2010, 10) betroffen. Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch spielen seit Anfang der 70er Jahre, als „die Zahl der ‚Gastarbeiterkinder‘ (wie sie damals bezeichnet wurden) an den allgemein bildenden Pflichtschulen in Österreich, vor allem in den städtischen Ballungszentren, so angewachsen [war], dass nicht mehr von Einzelfällen gesprochen werden konnte“ (Fleck 2010, 144), eine Rolle im österreichischen Bildungssystem. Die Anzahl der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und macht mittlerweile österreichweit beinahe ein Fünftel der Schülerschaft aus (vgl. BMB 2017, 24). In den allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien wies im Schuljahr 2015/16 mit 61,8% mehr als die Hälfte der Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch auf, mit 38,2% in den allgemein bildenden höheren Schulen und 40,7% an den berufsbildenden Schulen ist der Anteil an den weiterführenden Schulen ebenso beträchtlich (vgl. BMB 2017, 23). „Das bedeutet [...], dass der Unterricht von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht eine isolierte und auf eine kleine Spezialistengruppe beschränkte Aufgabe, sondern vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Alltagsrealität der LehrerInnen ist“ (Nusche / Shewbridge / Ramussen 2009, 8).

Diese Tatsache führte dazu, dass in der Vergangenheit eine Reihe wesentlicher Maßnahmen zur Unterstützung der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und „für eine ertragreiche Arbeit in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen“ getroffen wurde (vgl. Fleck 2010, 147). Bereits Anfang der 70er Jahre wurden Deutschförderkurse und muttersprachlicher Unterricht in Form von Schulversuchen durchgeführt, die Anfang der 90er Jahre im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschulen durch die Entwicklung von Lehrplänen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch und für den muttersprachlichen Unterricht, ins Regelschulwesen übergeleitet wurden (vgl. Fleck 2010, 145). Zudem wurde das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ erstmals in den Lehrplänen verankert (vgl. BMB 2016b, 5). Schließlich wurden seit Beginn der 2000er Jahre Lehrplanbestimmungen für die weiterführenden Schulen entwickelt, wodurch beispielsweise die unverbindlichen Übungen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ an der AHS-Oberstufe und ‚Unterstützendes Sprachtraining Deutsch‘ an den kaufmännischen Schulen eingeführt wurden (vgl. Fleck 2010, 146f.). Seitdem werden für die unterschiedlichen Schultypen immer wieder Erneuerungen und Überarbeitungen an den Lehrplanbestimmungen vorgenommen (vgl. BMB 2016a, 5). Im Jahr 2016 wurden beispielsweise die AHS-Oberstufenlehrpläne für Deutsch als Zweitsprache und für den

muttersprachlichen Unterricht überarbeitet, die zu Beginn des Schuljahres 2017/18 bzw. 2018/19 in Kraft treten (vgl. BMB 2016a, 5).

Trotz dieser bedeutenden Maßnahmen werden Schüler_innen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem nach wie vor benachteiligt. Diese Bildungsbenachteiligung kam in der Vergangenheit vor allem durch nationale und internationale Studien und Testungen zum Ausdruck. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stellte im Rahmen der ‚OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung‘ fest, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren in Österreich geborenen Mitschüler_innen „im Durchschnitt auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächere schulische Leistungen“ erbringen (vgl. Nusche / Shewbridge / Ramussen 2009, 8). Besonders deutlich kann diese Benachteiligung an den PISA-Testungen¹⁵ festgemacht werden. Bereits die ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 machten darauf aufmerksam, „dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt wesentlich niedrigere Kompetenzen erreichen“ als Schüler_innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Schreiner / Schwantner 2010, 43). In den darauffolgenden PISA-Testungen wurde immer wieder bestätigt, dass eine große Differenz zwischen den Leistungen der Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund und eine starke Überrepräsentation von Schüler_innen mit Migrationshintergrund in den Risikogruppen bestehen bleibt (vgl. Breit 2009, 158; Bifie 2013, 4). Auch die neuesten PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2015 zeigen, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund¹⁶ in Österreich nach wie vor schlechter abschneiden, als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. OECD 2016, 271, Tabelle I.7.4a.). „Österreich zählt [...] zu den Ländern mit den größten Leistungsnachteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Breit 2016, 104). In Anbetracht dieser seit über 15 Jahren konstant negativ ausfallenden Ergebnisse, muss man sich die Frage stellen, womit dieser Leistungsunterschied zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund zusammenhängt.

¹⁵ PISA-Studie: Bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) handelt es sich um eine Testung des OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), die sich an 15-Jährige Schüler_innen richtet und im 3-Jahresrhythmus mit wechselnden Schwerpunkten in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesekompetenz und Mathematik in 72 Ländern durchgeführt wird und dadurch international vergleichbare Daten zu Schülerleistungen zur Verfügung stellt (vgl. OECD 2016, 29). Zusätzlich muss bei dieser Studie von den Schüler_innen auch ein Hintergrundfragebogen ausgefüllt werden, der das soziale und familiäre Umfeld und Aspekte des Lebensumfelds der Schüler_innen in den Blick nimmt (vgl. OECD 2016, 33).

¹⁶ Zur Definition ‚Migrationshintergrund in PISA‘: „Schüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, deren beide Elternteile in einem anderen Land bzw. einer anderen Volkswirtschaft geboren sind, als dem Land bzw. der Volkswirtschaft, in dem bzw. der sie am PISA-Test teilnahmen. Unter den Schülern mit Migrationshintergrund wird unterschieden zwischen solchen, die im Erhebungsland bzw. in der Erhebungsvolkswirtschaft geboren sind [Schüler_innen der zweiten Zuwanderungsgeneration, Anm. HD], und solchen, die im Ausland geboren sind [Schüler_innen der ersten Zuwanderungsgeneration, Anm. HD]“ (OECD 2016, 263).

Ingrid Gogolin und Hans-Joachim Roth (2007, 40) betonen in Bezug auf Deutschland, wo die PISA-Ergebnisse ähnliche Ergebnisse aufzeigten, dass die Neigung besteht, die Verantwortung außerschulischen Bedingungen zuzuschreiben. Diese Tendenz zeigt sich auch in Österreich. Laut dem ‚Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015‘ besteht in Österreich „ein starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg“ (Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 28). Die soziale Herkunft und damit zusammenhängende Ungerechtigkeiten nehmen Einfluss auf die Schullaufbahnentscheidungen und prägen den gesamten Bildungsverlauf einer Person (vgl. Bruneforth et al. 2016a, 140ff.). Auch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) stellte fest, dass in Österreich „der sozioökonomische Status einen relativ großen Einfluss auf das Kompetenzniveau der Jugendlichen [hat und] diese Tatsache [...] seit PISA 2000 quasi unverändert [ist]“ (Breit 2016, 104). Zudem spielt auch die Bildung der Eltern eine maßgebliche Rolle, nämlich in solch einer Ausprägung, dass von Bildungsvererbung gesprochen werden kann (vgl. Bruneforth et al. 2016a, 140). Das Zusammenspiel dieser Faktoren wirkt sich besonders negativ auf die Leistungen der Schüler_innen aus: „Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein“ (Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 28). Migrationshintergrund führt demnach nicht per se zu Bildungsbenachteiligung (vgl. Schrodtt 2014, 52). Schüler_innen mit Migrationshintergrund gelten jedoch als besonders potentielle Opfer für Bildungsbenachteiligung, da sie häufig von mehreren „sozioökonomischen Risikofaktoren“, zu denen laut Nationalem Bildungsbericht eine „nichtdeutsche Alltagssprache“, „ein bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern“ zählen, betroffen wären (vgl. Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 30).

„Ein Migrationshintergrund [...] geht häufig mit mehr als einem Risikofaktor einher. Ein Drittel der Kinder dieser Gruppe [alle Kinder der 4. Schulstufe mit Migrationshintergrund, Anm. HD] weist mehrere Risikofaktoren auf. Typischerweise sprechen sie zu Hause nicht Deutsch und leben zugleich in bildungsfernen Familien und/oder solchen mit geringem Berufsstatus“ (Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 30).

Dass eine nichtdeutsche Alltagssprache einen Risikofaktor für Bildungserfolg darstellt, ist bei einem Anteil von 21,1% (Schuljahr 2013/14) an Schüler_innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch aufweisen, höchst bedenklich (vgl. Statistik Austria 2015, 12). In den Vorschulstufen ist der Prozentsatz mit 56% besonders hoch, was insofern eine Problematik darstellt, da von den Kindern erwartet wird, bei Schuleintritt die deutsche Sprache zu

beherrschen (vgl. Bruneforth 2016b, 43). „Österreich zählt [...] zu den Ländern, in denen Jugendliche mit Migrationshintergrund zu Hause am seltensten die Unterrichtssprache gebrauchen“ (Höller et al. 2016, 91). Die Beherrschung der Unterrichtssprache wird jedoch als „eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg“ angesehen (vgl. Lassnigg / Siegle / Vogtenhuber 2016, 30). Die Aufgabe, die Beherrschung der notwendigen sprachlichen Kompetenzen des Deutschen bei Schuleintritt zu gewährleisten, wird in Österreich auf die Erziehungsberechtigten übergeben (vgl. Dirim 2015, 38). Die Erziehungsberechtigten sind per Gesetz dazu verpflichtet, „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (§3 Abs. 3 SchUG). Dieses Gesetz beachtet jedoch nicht, dass die Gewährleistung dieser Aufgabe aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen nicht allen Eltern gleichermaßen gelingen kann.

„Sprache wird als Medium des Lehrens und Lernens in der Schule durchgehend verwendet – von der Beherrschung der sprachlichen Zugänge hängen wesentliche Teile der fachlichen Lernerfolge ab. Nicht allen Schülern und Schülerinnen erschließen sich diese Zugänge von selbst“ (Gogolin et al. 2011a, 178).

Die neuesten PISA-Ergebnisse machten deutlich, dass sprachliche Hürden bei den Leistungen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle spielten (vgl. Breit 2016, 104). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es in Österreich „Merkmale, die über den sozioökonomischen Status hinaus bedeutsam für den Leistungsrückstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Naturwissenschaft sind“, gibt, da sich nur etwa ein Drittel des Leistungsnachteils durch eine schlechtere sozioökonomische Lage erklären lässt (vgl. Höller 2016, 91). Den „Kompetenzen in der Testsprache“ wird hierbei eine wesentliche Rolle zugesprochen (vgl. Höller et al. 2016, 91). Der Nationale Bildungsbericht 2015 bestätigt ebenso, dass Leistungsunterschiede zum großen Teil auf sprachliche Schwächen im Deutschen zurückzuführen sind, indem er aufzeigt, dass im Unterrichtsfach Englisch, in dem Deutschkenntnisse keine wesentliche Rolle spielen, „Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund keine Leistungsunterschiede [...] zeigen, sofern sie den gleichen sozialen Status haben“ (Bruneforth 2016a, 180).

Es tragen demnach mehrere Faktoren zu den Unterschieden im Bildungserfolg zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bei (vgl. Brandt / Gogolin 2016, 7). Neben dem sozioökonomischen Status und der Bildungsherkunft der Schüler_innen, gelten jedoch auch die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen als wesentliche Ursache „für die

beobachteten Leistungsdisparitäten“ (vgl. Brandt / Gogolin 2016, 7). Die aktuellen PISA-Ergebnisse haben erneut bestätigt, dass Schüler_innen aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen im Deutschen im österreichischen Bildungssystem benachteiligt sind und unterstreichen die Notwendigkeit, Schüler_innen beim Ausbau der „für die schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin / Lange 2011, 109) bestmöglich zu unterstützen.

„Es ist die Aufgabe der Bildungseinrichtungen [...] alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft und Lebenslage, so gut wie möglich mit den sprachlichen Fähigkeiten vertraut zu machen, die nötig sind, um bildungserfolgreich zu sein“ (Gogolin / Lange 2010, 7).

Um welche sprachlichen Fähigkeiten es sich hierbei konkret handelt, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

3 Bildungssprachliche Fähigkeiten

Im vorherigen Kapitel wurde bereits verdeutlicht, dass im österreichischen Bildungssystem ausgeprägte Deutschkenntnisse notwendig sind, um Erfolg zu haben. Sprachliches und fachliches Lernen sind nicht separat zu betrachten, sondern hängen aufs Engste miteinander zusammen (vgl. Heller / Morek 2012, 67). Ingrid Gogolin und Imke Lange betonen, dass sich „die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache“ unterscheiden (vgl. Gogolin / Lange 2011, 9). Die alltagssprachlichen Kenntnisse reichen nicht aus, um in der Schule erfolgreich zu sein, für Bildungserfolg sind „besondere sprachliche Fähigkeiten“, sogenannte ‚bildungssprachliche Fähigkeiten‘ erforderlich (vgl. Gogolin / Lange 2010, 7). In diesem Kapitel soll geklärt werden, was unter ‚Bildungssprache‘ im hier relevanten Kontext zu verstehen ist, welche Merkmale diese aufweist, und welche Bedeutung dies für Schüler_innen, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, hat.

3.1 Definition ‚Bildungssprache‘

Es gibt unterschiedliche Auffassungen davon, was unter dem Begriff ‚Bildungssprache‘ verstanden wird. Gegenwärtig findet man den Begriff und ähnliche Konzepte in unterschiedlichen Disziplinen vor, wobei dessen Definition von der fachlichen Perspektive und der jeweiligen Fragestellung, unter der er betrachtet wird, abhängt (vgl. Heller / Morek 2012, 70). Der Begriff ‚Bildungssprache‘ ist kein neuer, bereits im 19. und 20. Jahrhundert fand die

Bezeichnung für die „hohe“ und „reine“ (Aus-) Sprache der Gebildeten und besseren Schichten“ seine Verwendung (vgl. Gogolin et al. 2013, 11). Seine heutige Bedeutung im (erziehungs-) wissenschaftlichen Kontext unterscheidet sich jedoch von diesem historisch geprägten und heute noch weit verbreiteten alltäglichen Verständnis (vgl. Gogolin / Lange 2011, 108). Dieses „neu akzentuierte [...] Verständnis [...] von Bildungssprache“ im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde durch die Entwicklung des Modellprogramms ‚FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘¹⁷ geprägt, das die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten zum Ziel erklärt hat und dadurch die theoretische Fundierung dieses Begriffs anregte und prägte (vgl. Gogolin / Lange 2011, 108ff.). Der ‚Neufassung‘ dieses Begriffs liegen (sozio-)linguistische und pädagogische Forschungen aus dem englischsprachigen Fachdiskurs¹⁸ zugrunde, die sich bereits seit den 1970er Jahren mit der sprachlichen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien beschäftigen und die Entwicklung unterschiedlicher Begriffs- und Theorieangebote zur Folge hatten (vgl. Gogolin 2013, 10; Riebling 2013, 107). Die Ergebnisse der auf die angelsächsischen Länder bezogenen Studien zeigten auf, dass die für den Bildungserfolg notwendigen Sprachkompetenzen über die allgemeinen, für den alltäglichen Gebrauch ausreichenden, sprachlichen Fähigkeiten hinausgehen (vgl. Gogolin / Lange 2011, 110). Die Einführung des Begriffs im deutschsprachigen Fachdiskurs fußt unter anderem auf Basil Bernsteins (1971) Unterscheidung zwischen einem ‚elaborierten‘ und einem ‚restringierten Code‘ und Jim Cummins (2000) Begriffspaar der ‚BICS‘ (Basic Interpersonal Communicative Skills), jener sprachlichen Fähigkeiten, die für die alltägliche Kommunikation notwendig sind, und ‚CALP‘ (Cognitive Academic Language Proficiency), Sprachkenntnissen, die für die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Situationen erforderlich sind (vgl. Gogolin / Lange 2010, 16). Eine weitere Grundlage stellt die Theorie der ‚Functional grammar‘ von Michael A.K. Halliday (1994) dar, die besagt, dass die äußere Form der Sprache vom jeweiligen Kontext, in dem sich ein_e Sprecher_in befindet, abhängig ist, und daher in unterschiedlichen Situationen spezifische sprachliche Fähigkeiten benötigt werden (vgl. Gogolin / Lange 2011, 110). Der Bildungsbereich stellt solch einen Kontext dar, der eine spezifische Form der Sprache abverlangt, die im englischsprachigen Fachdiskurs mit den Termini ‚academic language‘ und ‚academic discourse‘ bezeichnet wird (vgl. Gogolin / Lange 2011, 110). Die deutsche

¹⁷ Eine Vorstellung des Modellprogramms FörMig erfolgt in Kapitel 4.1.

¹⁸ Die dem Konzept der Bildungssprache zugrundeliegenden Theorien können in der vorliegenden Diplomarbeit nur erwähnt und in äußerst verkürzter Weise erklärt werden. Zur detaillierten Erläuterung siehe Gogolin / Lange 2011, 110; Gogolin 2013, 7-12; Heller / Morek 2012; zur Begriffsgenese siehe auch Riebling 2011, 108 – 110; Berendes et al. 2013, 18 – 24.

Bezeichnung ‚Bildungssprache‘ stellt eine Analogiebildung zu den englischen Begriffen dar¹⁹ (vgl. Riebling 2013, 106).

Ingrid Gogolin und Imke Lange verweisen auf die doppelte Bedeutung dieses Begriffs, einerseits wird damit die Sprache, in der die Bildungsinstitutionen organisiert sind, im deutschsprachigen Kontext demnach die deutsche Sprache, gleichzeitig wird damit „eine spezielle Ausprägung des Deutschen“ bezeichnet (Gogolin / Lange 2010, 9). Das Konzept der Bildungssprache bezeichnet nicht allgemeine Sprachfähigkeit, sondern meint einen bestimmten Ausschnitt sprachlicher Fähigkeiten, es ist ein spezifisches Register, das „in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist“ (Gogolin / Lange 2011, 107). In Anlehnung an die Definition von Habermas (1977, 40) wird „mit Bildungssprache dasjenige sprachliche Register bezeichnet, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin / Lange 2011, 108). Unter Bildungssprache werden spezifische für den Schulerfolg entscheidende sprachliche Fähigkeiten verstanden (vgl. Gogolin / Lange 2011, 110). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird daher von einer ‚Bildungssprache der Schule‘ gesprochen (vgl. Gogolin 2006, 82; Gantefort 2013, 73). „Gemeint ist ein formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet“ (Gogolin / Lange 2011, 111).

„Bildungssprache ‘ ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation“ (Reich 2008 zit. in Gogolin / Lange 2010, 9).

Miriam Morek und Vivien Heller beschreiben das Konzept, unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Funktionen. Sie führen folgende an, wobei sie betonen, dass diese „drei großen Funktionen bildungssprachlicher Kommunikationshandlungen“ meist miteinander verwoben auftreten (vgl. Heller / Morek 2012, 70):

- Kommunikative Funktion: Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer
- Epistemische Funktion: Bildungssprache als Werkzeug des Denkens
- Sozialsymbolische Funktion: Bildungssprache als Eintritts- und Visitenkarte

¹⁹ Hierbei ist zu erwähnen, dass der Begriff der Bildungssprache im deutschsprachigen Kontext eine heuristische Funktion erfüllt, da sich im deutschsprachigen Raum noch keine vergleichbare Theorietradition entwickelt hat (vgl. Riebling 2013, 107f.). Vor einigen Jahren spricht Gogolin noch von einem „klärende[n] wissenschaftliche[n] Disput“ (Gogolin 2009, 264). In den letzten Jahren wurde eine Theoriebildung jedoch zunehmend angeregt, seitdem gab es zahlreiche Publikationen, die sich einer Klärung des Begriffs annahmen (vgl. z.B. Gogolin / Lange 2011). Eine „empirische[...] Validierung“ steht dennoch noch aus (vgl. Riebling 2013, 107).

Die sozialsymbolische Funktion impliziert hierbei zwei Subfunktionen, auf der einen Seite wird auf Bildungssprache „als Mittel der sozialen Positionierung innerhalb von Kommunikationssituationen“ verwiesen, da sich jemand, der Bildungssprache verwendet, als Mitglied „einer ‚bildungsnahen‘ akademisch orientierten *community* [Hervorhebung im Original]“ zu erkennen gibt, wodurch Bildungssprache als „Ausdruck von Identität“ und somit im übertragenen Sinn als „Visitenkarte“ fungiert (vgl. Heller / Morek 2012, 79ff.). Auf der anderen Seite wird mit dieser Funktion ein wesentlicher Aspekt von Bildungssprache angesprochen, nämlich jener, dass Bildungssprache eine ungleichheitsreproduzierende Funktion innewohnt, da bildungssprachliche Fähigkeiten „als Eintrittskarte für schulische und akademische Laufbahnen“ gelten und nicht jeder gleichermaßen Zugriff zu dieser ‚Eintrittskarte‘ hat (vgl. Heller / Morek 2012, 77).

Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass in der Schule Alltagssprache keine Rolle spielt, Bildungssprache ist jedoch besonders bedeutsam, weil bildungssprachliche Elemente im Unterricht, Lehrwerken, Arbeitsmaterial und Prüfungen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Brandt / Gogolin 2016, 8). Gogolin betont, dass der schulische Sprachgebrauch anfangs noch weitgehend dem alltäglichen Sprachgebrauch entspreche, während er sich mit steigender Bildungsbiographie jedoch immer weiter von diesem entferne:

„Mit zunehmender Bildungskarriere aber, und das bedeutet: mit zunehmender Ausdifferenzierung der Unterrichtsbereiche oder Fächer und mit wachsender Komplexität der Inhalte, entfernt sich der schulische Sprachgebrauch immer mehr vom Alltäglichen. Hieraus folgt, dass die spezifischen Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs auch in der Schule, im Unterricht vermittelt werden müssen, damit sie erworben werden können – sie kommen in anderen Lebensbereichen nicht systematisch vor“ (Gogolin 2013, 11).

Das bildungssprachliche Register ist somit jenes sprachliche Register, das für Bildungserfolg unabdingbar ist und gleichzeitig in der Bildungsinstitution angeeignet werden muss (vgl. Gogolin / Lange 2011, 108). Wie Marion Döll es treffend bezeichnet: „Bildungssprache ist (Bildungs-)Ziel und Handwerkszeug der Institution Schule gleichermaßen“ (Döll 2013, 171). Durch die Konzeption der Bildungssprache im Rahmen von FörMig hat dazu beigetragen, auf die Zuständigkeit der Institution Schule für die Vermittlung der sprachlichen Kompetenzen aufmerksam zu machen (vgl. Mecheril / Quehl 2012, 155). Bildungsinstitutionen haben mit angemessenen Mitteln dafür Sorge zu tragen, „dass die Chance auf das Verfügen über Bildungssprache auch denen offensteht, die sie sich außerhalb von Bildungsinstitutionen nicht erobern können“ (Gogolin et al. 2011a, 16).

3.2 Merkmale des bildungssprachlichen Registers

Der Begriff ‚Bildungssprache‘ weist eine Vielzahl an verwandten Begriffen auf, mit denen er häufig in Verbindung gebracht wird (vgl. Berendes 2013, 17). Bildungssprache als eigenes Register ist in Beziehung, aber auch Abgrenzung zu anderen Begriffen zu betrachten (vgl. Gogolin / Lange 2010, 12). Häufig in Relation gebracht wird Bildungssprache mit dem Begriff der ‚Schulsprache‘. Gogolin / Lange (2010, 12) betrachten diese einerseits als Sprache, die in der Schule verwendet wird und andererseits als Ausschnitt der Bildungssprache, nämlich als jenen Bereich, der rein auf den schulischen Kontext bezogen ist. In enger Beziehung steht Bildungssprache auch mit der Fachsprache, die ebenso eine „Teilmenge von Bildungssprache“ darstellt, die als „spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient“ (Gogolin / Lange 2010, 12). Im Kontext von Schule sind die Eigenschaften der Fachsprache vom Unterrichtsfach abhängig, die Fachsprache des Deutschunterrichts unterscheidet sich beispielsweise von jener naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer (vgl. Dirim 2015, 40). Schul- und fachsprachliche Elemente machen sich im bildungssprachlichen Register vor allem durch terminologische Besonderheiten im Bereich des Wortschatzes bemerkbar (vgl. Gogolin / Lange 2011, 112). Wie bereits verdeutlicht wurde, unterscheidet sich das bildungssprachliche Register von der Alltagssprache und zeigt deshalb auch spezifische Merkmale auf, die sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren. Hierbei sei erwähnt, dass Alltagssprache nicht als minderwertig und Bildungssprache als die ‚bessere‘ Sprache angesehen werden soll. Hanne Brandt und Ingrid Gogolin (2016, 8) betonen, dass lediglich darauf hingewiesen werden soll, „dass beide Verständigungsweisen unterschiedliche Funktionen erfüllen und deshalb auch unterschiedliche Formen aufweisen.“

In der Schule wird von den Schüler_innen abverlangt, sich mit neuen, unbekannten und abstrakten Themen auseinanderzusetzen (Gogolin / Lange 2010, 9), weshalb Bildungssprache auf der inhaltlichen Ebene, im Gegensatz zur inhaltlich einfach gefüllten Alltagssprache, kognitiv anspruchsvolle Inhalte behandelt (vgl. Berendes et al. 2013, 24). Auch auf der kontextuellen Ebene ergeben sich Differenzen, während man in alltagssprachlichen Situationen meist auf einen gemeinsamen Kontext Bezug nimmt, bezieht man sich in bildungssprachlichen Situation auf Inhalte, die sich in keinem unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden, was dazu führt, als Sprecher_in präzise sprachliche Mittel wählen zu müssen, um gemeinsame Bedeutung zu konstruieren (vgl. Gogolin / Lange 2010, 12).

„Bildungssprache zeigt im Unterschied zur Alltagssprache Merkmale so genannter ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘. Das bedeutet: Bildungssprachliche Äußerungen und Texte

sind – sowohl mündlich als auch schriftlich – durch raumzeitliche Distanz geprägt. Um diese Distanz zu überwinden sind sprachlich komplexe Strukturen notwendig, deren Form sich (auch im Mündlichen weitgehend) an dem Regelwerk orientiert, das für die geschriebene Sprache gilt“ (Gogolin / Lange 2010, 12).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Alltagssprache demnach die Merkmale inhaltlich einfach, konzeptionell mündlich, kontextgebunden und vom alltäglichen Umfeld bestimmt, zuschreiben lassen, während Bildungssprache als komplex, konzeptionell schriftlich, kontextreduziert und von den Anforderungen der Bildungsinstitution bestimmt, gilt (vgl. Berendes et al. 2013, 24f.). Allgemein könnte behauptet werden, dass ein einfacherer Wortschatz und einfachere grammatische Strukturen einem anspruchsvollen Wortschatz und komplexen grammatischen Strukturen gegenüberstehen (vgl. Berendes et al. 2013, 18). Linda Riebling verweist darauf, dass es sich hierbei allerdings „nicht um eine grundlegend andere morphosyntaktische Bildungsweise, sondern um eine „andere Gewichtung von grammatischen Erscheinungen“ handle (vgl. Riebling 2013, 139).

Es lassen sich demnach spezifische Charakteristika auf unterschiedlichen Ebenen feststellen, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden sollen. Hierbei ist zu erwähnen, dass für die deutsche Bildungssprache jedoch keine empirisch fundierten Beschreibungen, wie für die englische Bildungssprache, vorliegen (vgl. Gogolin / Roth 2007, 42). Die Beschreibung der Merkmale der deutschen Bildungssprache hat in der deutschsprachigen Forschung in den letzten zehn Jahren jedoch zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. z.B. Gogolin / Lange 2010, Heller / Morek 2012, Riebling 2013). Erste Ansätze der Systematisierung der bildungssprachlichen Merkmale für das Deutsche hat Reich (2008)²⁰ geboten (vgl. Gogolin / Lange 2011, 112), wobei betont werden muss, dass eine empirische Überprüfung der hier vorgestellten Merkmale noch aussteht (Gogolin / Lange 2010, 13). Die vorliegende Auflistung wurde aus ausgewählten Publikationen des derzeitigen Forschungsstands zusammengetragen²¹.

Auf der Ebene der *diskursiven Merkmale*, die Rahmen und Form der Bildungssprache betreffen, lassen sich folgende Merkmale festhalten:

²⁰ Hans H. Reich hat eine erste Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache angeboten, die er in Reich 2008 sammelt. Da es sich hierbei um unveröffentlichtes Schulungsmaterial handelt, muss hier auf Gogolin / Lange 2010, 13 verwiesen werden, die jene Merkmale nach Reich zitieren.

²¹ Die Zusammenfassung der Merkmale und die angeführten Beispiele beziehen sich auf Rösch 2003, 32f., Gogolin / Roth 2007, 42; Gogolin / Lange 2010, 12f.; Gogolin et al. 2011a, 178f.; Gogolin et al. 2011b, 28; Gogolin / Lange 2011, 112ff.; Heller / Morek 2012, 72ff., Berendes et al. 2013, 24f.; Riebling 2013, 132ff.;

- klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- hoher Anteil an monologischen Formen (z.B. Vortrag, Referat, Aufsatz)
- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung)
- stilistische Konventionen (Sachlichkeit, logische Gliederung, ein dem Gegenstand angemessener Textumfang)

Zu den *syntaktischen* und *textuellen Merkmalen*, die die Besonderheiten im Satzbau und im Aufbau von Texten betreffen, zählen folgende:

- explizite Markierungen der Kohäsion (Wiederaufnahme zentraler Begriffe, Verwendung von Pronomina, rückverweisende Adverbien)
- ausdrückliche Markierung der Textgliederung
- Satzgefüge (Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
- unpersönliche Konstruktionen (Passivsätze, man-Sätze)
- Funktionsverbgefüge (z.B. einer Prüfung unterziehen)
- umfängliche Attribute (z.B. der sich daraus ergebende Schluss)
- Partizipialkonstruktionen (z.B. erstarrende Lava / erstarrte Lava)

Die Ebene der *lexikalisch-semanticen Merkmale* bezieht sich auf den spezifischen Wortschatz und auf einzelne Bedeutungen. Auf dieser Ebene sind bildungssprachliche Elemente besonders präsent, da sie sich durch terminologische Besonderheiten bemerkbar machen (vgl. Riebling 2013, 133). Es lassen sich folgende Charakteristika festhalten:

- normierte Fachbegriffe
- Komposita
- Substantivierungen (z.B. das Fremde, beim Auftauen)
- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘)
- unpersönliche Ausdrücke
- Operatoren (z.B. beschreiben, analysieren)
- Form- und Strukturwörter
 - Adverbien (z.B. dort, dagegen, deswegen)
 - Konjunktionen (z.B. seitdem, insofern, während)
 - Präpositionen (z.B. infolge, aufgrund, anstatt)
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. erhitzen, sich entfalten, sich beziehen)

- Verben, die Vermehrung oder Verminderung zum Ausdruck bringen (z.B. vergrößern, abnehmen)
- Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen (z.B. „gehen“ im Sinne von funktionieren, „finden“ im Sinne von Meinung äußern)
- Verben mit passivischer Bedeutung (z.B. erhalten, bekommen, erfolgen)
- ungeläufige Adjektive (z.B. stilles Wasser, ätzende Flüssigkeit)
- Genitivattribute (z.B. „der Freund meines Bruders“)
- Konjunktiv
- Imperativformen

Obwohl deutlich gemacht werden konnte, dass das bildungssprachliche Register spezifische Merkmale aufweist, die einer expliziten Vermittlung bedürfen, betonen Paul Mecheril und Thomas Quehl, dass es die Schule traditionell jedoch „nicht als ihre Aufgabe angesehen hat, die für den Schulerfolg erforderliche Sprache systematisch zu vermitteln“ (Mecheril / Quehl 2015, 154). Trotz des ständigen Anspruches an die Schüler_innen, bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verwenden und zu verstehen, „wird dieser nur selten explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit [...]“ (Gogolin / Lange 2011, 111).

„In einer Schule mit monolingualen Selbstverständnis wird Bildungssprache nicht explizit vermittelt. Vielmehr beruht das alltägliche Handeln auf der Annahme, dass alle nötigen sprachlichen Grundlagen ‚normalerweise‘ außerhalb der Schule erworben werden, und dass das, was noch fehlt, durch die Unterrichtsprozesse hindurch *implizit* hinzugewonnen wird [Hervorhebung im Original]“ (Gogolin et al. 2011a, 17).

Heller / Morek (2012, 78) machen darauf aufmerksam, dass sich diese „impliziten Erwartungen in lehrerseitigen Bewertungen und Notengebungen“ jedoch niederschlagen und sprechen damit den wesentlichen Punkt an:

„Somit führen nicht eigentlich die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen zu Bildungsungleichheit, sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht“ (Heller / Morek 2012, 78).

Dies wird vor allem im Kontext der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache zum Problem, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

3.3 Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache

Die schulische Bildungssprache muss von allen Schüler_innen erworben werden, nicht alle weisen jedoch die gleichen Ausgangsbedingungen für den Aneignungsprozess auf. Auch mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind vom Erwerb bildungssprachlicher Formen des Deutschen selbstverständlich nicht ausgenommen (vgl. Dirim 2013, 202). Die Hürden, die bei der Aneignung auftreten können und zu überwinden sind, hängen von der jeweiligen „Distanz zu dieser Varietät“ ab und können in unterschiedlichem Ausmaß auftreten (vgl. Dirim 2013, 201).

„Kinder aus als ‚bildungsfern‘ geltenden Umgebungen haben im Prozess der Aneignung der Bildungssprache mehrfach Hürden zu überwinden, auch wenn sie zu Hause Deutsch sprechen und in eine Schule eingeschult werden, in der Deutsch die Unterrichtssprache ist. Sie müssen die in schulischen Zusammenhängen ‚legitime Form‘ des Deutschen anwenden, also eine tradierte, im Bildungskanon semantisch ausgefächerte, syntaktisch komplexe und habituell verankerte Sprachform“ (Dirim 2013, 202).

Schüler_innen, die aus einem Elternhaus stammen, in dem der Grundstein für entsprechende Sprachgewohnheiten nicht gelegt wurde, ist der Zugang zu Bildungssprache erschwert, ihnen gelingt ein ‚Nebenbei-lernen‘ bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht (vgl. Reich 2013, 64). Obwohl Untersuchungen zur Frage, ob Schüler_innen mit Migrationshintergrund von den Anforderungen, welche bei der Aneignung des bildungssprachlichen Registers an sie gestellt werden, anders betroffen sind, als Schüler_innen ohne Migrationshintergrund, für die deutschsprachige Forschung nur ansatzweise vorhanden sind (vgl. Gogolin / Lange 2011, 114), kann angenommen werden, dass erstere beim Aneignungsprozess vor mehrfachen Hürden stehen, da die Distanz zur bildungssprachlichen Varietät des Deutschen in der Regel größer ausfallen wird (vgl. Dirim 2013, 203). An Schüler_innen, die bildungssprachliche Formen in der Zweitsprache erwerben müssen, werden in monolingualen Bildungssystemen hohe Anforderungen gestellt, da sie einerseits ein „Sprachregister, das sich von der mündlichen Alltagssprache unterscheidet“, anwenden können müssen, und gleichzeitig auch „die Bildungsinhalte in der Zweitsprache vermittelt“ werden (vgl. Gogolin / Lange 2010, 15). Bildung wird demnach nicht nur in der Zweitsprache, sondern in einer speziellen Varietät der Zweitsprache vermittelt. Dirim spricht in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Herausforderung“, indem sie in Anlehnung an Mecheril / Quehl (2006, 364f.) darauf verweist, dass nicht nur die „legitime Sprache“, sondern auch die „legitime Varietät“ dieser Sprache erlernt werden müsse. Die geschilderte Situation wird umso komplexer, wenn man Studien zur Erwerbsdauer bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache heranzieht. Da auch in

diesem Bereich keine Studien zur deutschen Bildungssprache vorliegen, muss wiederum auf englischsprachige Forschung zurückgegriffen werden. Hierbei kann erneut auf Cummins verwiesen werden, dessen Studien zur Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten zeigten, dass die Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache von fünf bis zu acht Jahren betragen kann (vgl. Gogolin / Lange 2010, 17). Der Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen, der sogenannten ‚BICS‘, benötige laut Cummins hingegen sechs Monate bis zwei Jahre (vgl. Gogolin / Lange 2010, 17). Obwohl sich diese Studien, die überwiegend in der USA, Australien oder Kanada durchgeführt wurden, auf das Englische beziehen, kann auch für das Deutsche behauptet werden, dass die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten ein Prozess ist, der die gesamte Schullaufbahn beansprucht (vgl. Dirim 2013, 202). Die unterschiedlich lange Erwerbsdauer der beiden Register liefert eine Erklärung für die differenzierte Ausprägung alltags- und bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler_innen, mit Deutsch als Zweitsprache, die sich in alltäglichen Situationen mündlich problemlos fließend verständigen können, jedoch (noch) nicht jenen sprachlichen Anforderungen der Schule gerecht werden (vgl. Gogolin / Lange 2010, 17). Auch Reich betont, dass „hochentwickelte alltagssprachliche Fähigkeiten durchaus mit bildungssprachlichen Defiziten vorkommen“ (Reich 2013, 63). Bildungssprachliche Kompetenzen ergeben sich nicht ‚einfach von selbst‘, indem alltagssprachliche Fähigkeiten auf Inhalte des Unterrichts übertragen werden (vgl. Reich 2013, 63). Der zuvor angesprochene erschwerte Zugang zu Bildungssprache für Kinder und Jugendliche, die dieses Register nicht ‚nebenbei‘ erwerben können, kann zu einer „Barriere bei der Aneignung der Fachinhalte“ werden, weshalb die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten eine „notwendige Bedingung für schulischen Lernerfolg darstellt“ (Reich 2013, 64).

4 Sprachförderung und sprachliche Bildung

Die bisherigen Kapitel haben veranschaulicht, dass für Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, im einsprachigen Bildungssystem Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung der Deutschkompetenzen notwendig sind. In der Forschung wurde aus diesem Grunde der Frage nachgegangen,

„wie es an Schulen gelingen kann, an die sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen (mit Migrationshintergrund) besser anzuknüpfen und deren Sprachkompetenzen im Deutschen so zu fördern, dass sie am monolingual deutschsprachigen Unterricht möglichst problemlos teilnehmen können“ (Dirim 2013, 197).

Hierbei haben sich unterschiedliche Ansätze herausgebildet, die zur Unterstützung der Schüler_innen beim Erwerb und Ausbau ihrer (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten genutzt werden können und müssen und dadurch zur Verbesserung der monolingualen Bildungsangebote beitragen (vgl. Dirim 2015, 36f.). Im Fachdiskurs haben sich zwei Termini herausgebildet, die zwei verschiedene Ansätze bezeichnen, die sich jedoch nicht ausschließen, sondern eng miteinander verknüpft sind, es handelt sich um ‚Sprachförderung‘ und ‚Sprachliche Bildung‘.

Sprachförderung ist im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs ein gängiger Begriff, damit werden all jene Angebote bezeichnet, die eine bestimmte Gruppe von Schüler_innen, die ‚Unterstützungsbedarf‘ aufweisen, bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten durch zusätzliche Maßnahmen unterstützen sollen (vgl. Gogolin et al. 2011a, 60). Hierbei wird vor allem die deutsche Sprache in den Blick genommen, als Sprachfördermaßnahmen gelten in der Regel Maßnahmen, die Schüler_innen beim Ausbau der Deutschkompetenzen unterstützen (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 138). Dirim / Mecheril machen auf die begriffliche Problematik aufmerksam und betonen, dass der Begriff ‚Deutschförderung‘ angemessener wäre, da es sich bei ‚Sprachförderung‘ faktisch um die Förderung der Kompetenzen im Deutschen handle:

„Mit der Verwendung des Begriffs ‚Sprachförderung‘ wird das Sprachrepertoire von zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern einerseits auf das Deutsche reduziert, andererseits wird durch die begriffliche Ausblendung der nicht deutschen Sprachen der Eindruck erweckt, die Kinder hätten grundsätzlich mangelhafte Sprachfähigkeiten. Darüber hinaus wird der Eindruck gestärkt, es sei überflüssig, sich mit den nicht deutschen Familiensprachen zu befassen“ (Dirim / Mecheril 2010b, 138).

Die Förderung der deutschen Sprache stellt zwar einen Teil der Sprachförderung dar, sie soll jedoch keinesfalls darauf reduziert werden. „Sprachförderung muss das gesamte Sprachvermögen der Lernenden im Blick haben, und das schließt bei allen, nicht nur bei MigrantInnen, die Förderung von Mehrsprachigkeit mit ein“ (Kerschhofer-Puhalo / Plutzar 2009, 11). Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo haben hierfür den Ausdruck der ‚Nachhaltigen Sprachförderung‘ gewählt und beziehen sich damit auf die „Förderung *aller in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen* [Hervorhebung im Original]“, außerdem betonen sie, dass Sprachförderung in allen Bildungsstufen stattfinden müsse und sich Bildungsangebote aufeinander beziehen und ergänzen müssten (vgl. Kerschhofer-Puhalo / Plutzar 2009, 11). Trotz der Notwendigkeit der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, nehmen Maßnahmen, die die

gezielte Förderung der Unterrichtssprache Deutsch im Blick haben, im Kontext der auf die deutsche Sprache ausgerichteten Bildungssysteme, eine zentrale Rolle ein. Gogolin warnt davor, diese nur auf den Deutschunterricht zu beziehen, auch in allen anderen Unterrichtsfächern, in denen in deutscher Sprache unterrichtet wird, muss sprachfördernd gearbeitet werden (vgl. Gogolin et al. 2011a, 60). Sprachförderung kann auf unterschiedliche Weisen umgesetzt werden, prinzipiell kann zwischen ‚integrativer‘, im Unterricht integrierten Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten, und ‚additiver‘, aus dem Regelunterricht ausgelagerter, Sprachförderung unterschieden werden (vgl. Dirim 2015, 39). Wesentlich ist hierbei, dass die Förderung nicht isoliert stattfindet, sondern es zu einer „Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht“ kommt (vgl. Dirim 2015, 36). In allen Unterrichtsfächern sollen auch sprachliche Phänomene eine Rolle spielen, weshalb integrative Sprachförderung auch unter ‚sprachsensiblem Fachunterricht‘ bekannt ist. Additive Sprachförderung soll mit Bezügen zu den verschiedenen Unterrichtsfächern stattfinden und wird deshalb auch ‚fachsensibler Sprachunterricht‘ genannt (vgl. Dirim 2015, 36).

In Österreich wurden sprachförderliche Maßnahmen durch drei Aspekte im Lehrplan verankert, durch die Lehrplanverordnungen für Deutsch als Zweitsprache, jene für den muttersprachlichen Unterricht und durch die Verankerung des Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘ (vgl. Fleck 2009, 56). Zudem werden seit dem Schuljahr 2006/07 an Volksschulen ‚Sprachförderkurse‘ für außerordentliche Schülerinnen oder Schüler²² angeboten, die mit dem Schuljahr 2010/11 auf die gesamte Sekundarstufe I ausgeweitet wurden (vgl. BMB 2016b, 11f.). Im Rahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes im Jahr 2016 wurden sprachliche Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache auch auf die Sekundarstufe II ausgeweitet, sie können nun in Form von ‚Sprachförderkursen‘ (integrativ) oder ‚Sprachstartgruppen‘ (unterrichtsparallel) in allen Schularten angeboten werden (vgl. BMB 2016b, 3). Die Fördermaßnahmen finden im Ausmaß von elf Wochenstunden entweder integrativ oder anstelle der für die jeweilige Schulart vorgesehenen Pflichtgegenstände statt und sind dazu gedacht, den Schüler_innen „jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen,

²² „Schulpflichtige SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen (§ 4 Abs. 2 und 3 SchUG). [...] Die Entscheidung über die Zuerkennung des außerordentlichen Status liegt bei der Schulleitung, wobei die Mitwirkung aller an der Schuleinschreibung beteiligten Lehrpersonen sinnvoll ist“ (BMB 2016b, 9). „Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler kann von der Schulleitung für weitere zwölf Monate bewilligt werden“ (BMB 2016b, 10). Auch nicht mehr schulpflichtige Schüler_innen dürfen als außerordentliche Schüler_innen aufgenommen werden, jedoch nur, „wenn alle als ordentliche SchülerInnen in Betracht kommenden AufnahmsbewerberInnen aufgenommen worden sind (§ 4 Abs. 5 SchUG)“ (BMB 2016b, 10).

dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.“ (§ 8 e Abs. 1 SchOG) (vgl. BMB 2016b, 11). Mit Sprachförderung ist hierbei eigentlich Deutschförderung gemeint.

„Sprachliche Bildung“ hingegen ist ein relativ neuer und nicht in dem gleichen Ausmaß verbreiteter Begriff. Bei „sprachlicher Bildung“ handelt es sich nicht um eine spezifische Sprachfördermaßnahme, sondern um die Unterstützung beim Prozess der Aneignung des bildungssprachlichen Deutsch (vgl. Dirim 2015, 40). Diese Unterstützung bezieht sich jedoch nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in bestimmten Bereichen, sondern betrifft alle Schüler_innen und soll in allen Unterrichtsfächern stattfinden (vgl. Gogolin / Lange 2010, 14ff.). Sprachliche Bildung zielt darauf ab, mit den Schüler_innen, „diejenigen sprachlichen Fähigkeiten zu erarbeiten, die für den Situationstyp „Unterricht“ und für die Themen der Fächer gefordert sind“ (Reich 2013, 63). Der Begriff der „Sprachbildung“ hat sich im Rahmen des Modellprogramms FörMig herausgebildet (vgl. Gogolin 2011a, 17). Die im Rahmen von FörMig entwickelten Konzepte und Begriffe sind nicht nur für das Programm leitend geworden, sondern haben auch „in der breiteren fachlichen und bildungspolitischen Öffentlichkeit Spuren hinterlassen“ (Gogolin et al. 2011a, 12). In Österreich spiegeln sie sich beispielsweise in den Themenbereichen des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums wider (vgl. ÖSZ 2017), seit dem Jahr 2013 wird „Sprachliche Bildung“ auch zu den Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen im Bereich der überfachlichen Kompetenzen gezählt (vgl. BMB 2016c). Die Ausdifferenzierung der beiden Begriffe hängt ebenso mit dem Modellprogramm FörMig zusammen, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

4.1 Das Modellprogramm „FörMig“

Bei „FörMig“ (Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) handelt es sich um ein in Deutschland im Jahr 2004 begründetes Modellprogramm, das nach fünfjähriger Laufzeit im Jahr 2009 endete (vgl. Gogolin et al. 2011a, 9). Die Gründung von FörMig gilt als eine Maßnahme, die in Deutschland im Anschluss an die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, die eine Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem deutlich zum Vorschein brachten, getroffen wurde (vgl. Gogolin et al. 2011a, 12f.). Dem Programm vorausgegangen war ein Gutachten, das die Frage behandelte, durch welche Maßnahmen die Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem verbessert werden könnte (vgl.

Gogolin et al. 2013, 7)²³. Die Expertise setzte sich auch mit der Frage auseinander, welche Faktoren die ungleichen Bildungserfolgchancen verursachen würden und stellte fest, dass es neben Ursachen, „die sich dem Einwirken durch das Erziehungs- und Bildungssystem entziehen“ (Gogolin 2013, 7), auch „Spielraum für das pädagogische Handeln, um den Einfluss der Herkunft auf die Bildungschancen zu lockern“, gebe (Gogolin 2011a, 13). Aufgrund einer profunden Analyse des Forschungsstands²⁴ und dem Vergleich mit anderen Schulsystemen, die bessere Erfolge aufwiesen, hat sich die Förderung sprachlicher Fähigkeiten als jener Spielraum herausgestellt (vgl. Gogolin et al. 2011a, 14). Aus der ‚sprachlichen Förderung‘ sollte im weiteren Verlauf eine terminologische Wandlung zur ‚sprachlichen Bildung‘ folgen. Dies beruht auf den Argumenten, dass einerseits nicht alle Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Förderbedarf aufweisen und andererseits auch Schüler_innen aus einsprachig deutschen Familien beim Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden müssen. Andererseits hat sich gezeigt, dass Sprachförderung nur einen Teilaspekt darstellt, da eine „autonome“ Förderung allenfalls für Sprachanfänger angemessen sei, „während eine Förderung des fortgeschrittenen Sprachenlernens besser und richtiger im Zusammenhang mit den übrigen Lernaufgaben der Bildungseinrichtungen zu bewerkstelligen ist“ (vgl. Gogolin et al. 2011a, 59).

„Die Einführung des Begriffs ‚Sprachbildung‘ (statt ‚Sprachförderung‘) in den Sprachgebrauch des Programms geht auf Rückmeldungen aus den Länderprojekten zurück: Viele Beteiligte wiesen auf die Verbindung des Terminus ‚Förderung‘ mit der Vorstellung von zusätzlichen Fördermaßnahmen speziell für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche hin. Im Modellprogramm FörMig stand aber eine sprachliche Bildungsaufgabe im Mittelpunkt, die jeden Unterricht und die ganze Schullaufbahn einbezieht“ (Gogolin / Lange 2010, 14).

FörMig hat es sich zum Ziel erklärt, einen Beitrag, „zur Verbesserung der Erfolge von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in den Bildungssystemen der teilnehmenden Bundesländer zu leisten“ (Gogolin et al. 2011a, 59). Die Förderung jener sprachlichen Kompetenzen, die notwendig sind, um sich Bildung anzueignen, stellte das zentrale Ziel des Programms dar (vgl. Gogolin et al. 2013, 11). Im Laufe dieser fünf Jahre wurden in zehn deutschen Bundesländern Ansätze, „die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen möglichst optimal eignen“, erprobt, entwickelt und

²³ Zur detaillierten Übersicht über Grundlagen und Entwicklung des Programms siehe Gogolin et al. 2011a, 12ff. oder Gogolin et al. 2013, 7ff.

²⁴ Hierbei bezog sich FörMig einerseits auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und andererseits auf Forschungen, die sich auf die „klassischen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien“ bezogen, bzw. auf sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, die bereits in Kapitel 3 zur Erwähnung kamen (vgl. Gogolin et al. 2013, 8ff.).

überprüft (vgl. Gogolin / Lange 2010, 14). Das darauf resultierende Konzept lautet ‚Durchgängige Sprachbildung‘.

4.2 Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘

Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ ist ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, das sich den „kumulative[n] Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten“ zum Ziel gesetzt hat (Gogolin / Lange 2010, 14f.). ‚Durchgängige Sprachbildung‘ richtet sich an alle Schüler_innen, wobei die unterschiedlichen Ausgangslagen zu beachten sind, und der Fokus besonders auf Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, gelegt wird (vgl. Reich 2013, 58). Das Konzept besteht aus zwei Grundelementen, der ‚Durchgängigkeit‘, die sich auf die Umsetzung bezieht, und der ‚Bildungssprache‘, die den Gegenstand der Sprachbildung darstellt (vgl. Gogolin / Lange 2010, 15). Da sich Bildungssprache in den einzelnen Phasen einer Bildungsbiografie schrittweise entwickelt und ausgebaut wird, reicht es nicht aus, die Sprachentwicklung nur über einen gewissen Zeitraum hinweg zu fördern, sondern es bedarf einer langfristigen und durchgängigen Unterstützung beim Erwerb der bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Gogolin / Lange 2010, 17). Dies wird daher als langfristige Aufgabe, die über die verschiedenen Schulformen hinweg und in allen Unterrichtsfächern realisiert werden soll, angesehen (vgl. Dirim 2015, 40). „‚Durchgängige Sprachbildung‘ geht von dem Grundgedanken aus, dass sprachliche Bildung umso besser gelingt, je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und sich gegenseitig stimulieren“ (Reich 2013, 59). Bei der Durchführung des Konzepts spielen daher unterschiedliche Ebenen eine Rolle. Gogolin / Lange (2010, 17) machen auf unterschiedliche Dimensionen aufmerksam, indem sie auf vertikale und horizontale Schnittstellen ‚durchgängiger Sprachbildung‘ verweisen.

Die vertikalen Schnittstellen betreffen die Übergänge von einer Bildungsstufe zur nächsten, also auf die Übergänge in der Bildungsbiografie eines Kindes (vgl. Gogolin / Lange 2010, 18). Diese Ebene wird deshalb als ‚bildungsbiografische Dimension‘ bezeichnet und bezieht sich darauf, dass der Zuwachs an sprachlichem Wissen und Können mit zunehmendem Lernalter erfolgt (vgl. Reich 2013, 60). Durch die „institutionellen Grenzen im Bildungssystem“ ergeben sich in der Bildungsbiografie der Kinder jedoch Zäsuren, die zu Schwierigkeiten führen können (vgl. Reich 2013, 60). Mit dem Übergang in eine neue Institution kommt es zu neuen sprachlichen Anforderungen, die sich häufig implizit ändern und vorausgesetzt werden (vgl. Gogolin / Lange 2010, 22). Dadurch kann es vor allem bei den Übergängen vom

Elementarbereich zur Primarstufe, der Primar- zur Sekundarstufe und von der Sekundarstufe zur Berufsbildung häufig zu „Brüche[n] in der Sprachbildung“ kommen (vgl. Gogolin / Lange 2010, 22). Durch die ‚Durchgängigkeit‘ des Konzepts in der bildungsbiografischen Dimension sollen sich die sprachlichen Fähigkeiten allmählich entfalten können (Reich 2013, 62). Daher ist eine enge Kooperation zwischen den abgebenden und aufnehmenden Bildungsinstitutionen, mit dem Ziel Kontinuität in der Sprachbildung herzustellen, anzustreben (vgl. Gogolin / Lange 2010, 22). Dies soll durch einen Austausch über sprachpädagogische und sprachbildende Arbeit zwischen den einzelnen Institutionen erfolgen (vgl. Gogolin / Lange 2010, 23f.). Eine Möglichkeit für die Realisierung dieser Forderung wäre die Gründung von kleinräumigen Netzwerken, die beispielsweise gegenseitige Hospitationen, die Fortsetzung der Sprachfördermaßnahmen oder die Entwicklung von Instrumenten, die aufeinander abgestimmt sind und in den unterschiedlichen Einrichtungen aufbauend verwendet werden können, ermöglichen (vgl. Gogolin / Lange 2010, 25ff.).

Die horizontalen Schnittstellen beziehen sich auf die Verbindung aller Lernbereiche, Instanzen und Institutionen, wobei sich hierbei mehrere Dimensionen ergeben (vgl. Gogolin / Lange 2010, 18). Eine Dimension betrifft die Ebene der Unterrichtsfächer, es wurde bereits auf den engen Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen verwiesen. Nach dem Prinzip der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ wird „Sprache nicht mehr als ‚Unterrichtsgegenstand‘ (eines spezifischen Fachunterrichts) verstanden, sondern als Medium des Lernens“ (Reich 2013, 59). Bildungssprache muss daher in allen Fächern gefördert werden, Schüler_innen sollen in jedem Fach „in die Fähigkeit eingeführt werden [...], ein von der Alltagssprache unterschiedenes Register anzuwenden und zu verstehen“ und auch zwischen den Registern bewusst entscheiden können (vgl. Gogolin / Lange 2010, 30f.). Diese Dimension wird von Reich (2013, 63) als ‚situativ-thematische Dimension‘ bezeichnet, da es um die Erarbeitung der „für den Situationstyp ‚Unterricht‘ und für die Themen der Fächer gefordert[en]“ sprachlichen Fähigkeiten geht. Sprachliche Bildung ist als „Aufgabe aller Fächer“ (Reich 2013, 63) zu sehen, wobei Kooperation wieder das Ziel ist, ein regelmäßiger und systematischer Austausch von Fach-, Sprach-, Förderlehrkräften und Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts ist anzustreben (vgl. Gogolin / Lange 2010, 38f.). Die Umsetzungsmöglichkeiten auf dieser Ebene sind vielfältig, Möglichkeiten stellen beispielsweise die Arbeit mit Glossaren, die gemeinsame Erstellung sprachförderlichen Arbeitsmaterials, die Führung von Lerntagebüchern oder die Erstellung didaktisierter Lesetexte dar (vgl. Gogolin / Lange 2010, 34ff.). Es gibt viele Wege,

die zur Bildungssprache führen, mit einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern nehmen die Lehrkräfte die Schüler_innen auf diese Wege mit (vgl. Gogolin / Lange 2010, 40).

Sprachliche Entwicklung findet jedoch nicht nur während der Unterrichtszeit, sondern auch außerhalb der Schule statt, eine weitere horizontale Verbindungsstelle bildet daher das „Zusammenwirken der Instanzen sprachlicher Sozialisation“ (Gogolin / Lange 2010, 41). In der ‚sprachsozialisatorischen Dimension‘ geht es um die Verbindung „der Prozesse des Spracherwerbs in unterschiedlichen Lebensbereichen miteinander“, wobei dies durch die Kooperation zwischen Instanzen der sprachlichen Primärsozialisation (Familie), der Verbindung zwischen unterschiedlichen Institutionen der sprachlichen Sekundärsozialisation (Schule, Bibliothek) und vor allem auch durch die Verbindung sprachlicher Primär- und Sekundärsozialisation gelingen soll (vgl. Reich 2013, 65f.). Auf dieser Ebene geht es um die Kooperation der Bildungsinstitutionen mit den Eltern einerseits und um die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen andererseits (vgl. Gogolin / Lange 2010, 41). Diese Dimension lässt sich beispielsweise durch ein Angebot an Sprachkursen für Eltern an der Schule der Kinder, gemeinsame Eltern-Kind-Lehrer-Aktivitäten außerhalb der Schule, die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Sprachpaten, oder durch Kooperationen mit Bibliotheken oder Vereinen realisieren (vgl. Gogolin / Lange 2010, 44ff.).

Den Kindern und Jugendlichen steht „zur Erreichung von Bildungszielen“ mehr als eine Sprache zur Verfügung und sie sollen erlernen, die unterschiedlichen Sprachen auch „strategisch und situationsangemessen zu nutzen“ (vgl. Reich 2013, 67). Eine weitere horizontale Schnittstelle stellt folgend der Einbezug der Herkunftssprachen in den Sprachbildungsprozess dar (vgl. Gogolin / Lange 2010, 42). Bei der ‚interlingualen Dimension‘ geht es einerseits um eine grundsätzliche Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, indem beispielsweise mehrsprachige Materialien zur Verfügung gestellt werden oder den Schüler_innen bei Gruppenarbeiten die Nutzung ihrer Herkunftssprachen erlaubt wird, und andererseits um eine Kooperation mit dem muttersprachlichen Unterricht bei der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten (vgl. Gogolin / Lange 2010, 42ff.).

Die Vorstellung des Konzepts der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ hat veranschaulicht, dass sich Sprachbildung von anderen gängigen Konzepten der Sprachförderung, die häufig als zeitlich begrenzte, „punktuelle Zusatzaufgabe“ verstanden werden, eindeutig abgrenzt (vgl. Gogolin et al. 2011a, 53). Schüler_innen, „deren sprachliche Möglichkeiten im Deutschen noch

sehr weit von dem entfernt sind, was Thema und Bildungsstufe erfordern“, sollen gezielte Unterstützungsmaßnahmen auch im Rahmen sprachlicher Bildung jedoch keinesfalls verwehrt bleiben, sie haben ein Recht darauf, durch zusätzliche additive und integrative Maßnahmen unterstützt zu werden (vgl. Reich 2013, 59). Sprachförderung wird somit als Teilbereich sprachlicher Bildung angesehen (vgl. Gogolin 2011a, 60).

Die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für ‚durchgängige Sprachbildung‘ sind vielfältig. Ein Weg wäre der bereits erwähnte ‚sprachsensible Fachunterricht‘, der wiederum eine Vielzahl an Methoden bereithält (vgl. z.B. Leisen 2013). Zwei Konzepte, die sich ebenso bewährt haben, wären die ‚Literale Didaktik‘ (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013) und ‚Scaffolding‘ (vgl. Gibbons 2006). Beim ‚Scaffolding‘ handelt es sich um ein Unterstützungssystem, das Lernenden verhilft, neue Inhalte und Fähigkeiten, sowohl sprachlich als auch fachlich zu erschließen (vgl. Kniffka 2010, 1). Dieses ‚Gerüst‘ wird langsam wieder abgebaut, wenn das Gelernte gesichert ist (vgl. Gogolin / Lange 2010, 32). Der Umfang dieser Arbeit ermöglicht es nicht, diese und weitere Ansätze näher vorzustellen. Im Rahmen von FörMig wurden jedoch Leitlinien für einen Unterricht, der sprachbildend arbeitet, formuliert, auf die im folgenden Kapitel eingegangen werden soll.

4.3 Qualitätsmerkmale ‚durchgängiger Sprachbildung‘

Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ fußt auf modellhaft erprobter Praxis (vgl. Reich 2013, 55). „Sieben FörMig-Modellschulen haben zwei Jahre erprobt, wie Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden kann“ (Gogolin / Lange 2010, 39). Diese Erfahrungen wurden in Form von ‚Qualitätsmerkmalen für einen bildungssprachförderlichen Unterricht‘ (Gogolin et al. 2011b) zusammengefasst. Die sechs Qualitätsmerkmale beschreiben, wie Unterricht bildungssprachförderlich gestaltet werden kann und welche Eigenschaften und Besonderheiten solch ein Unterricht aufweist (vgl. Gogolin et al. 2011b, 7). Den sechs Qualitätsmerkmalen, die als Ziele formuliert sind, liegen zwei Grundbedingungen zugrunde: „die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist“ (Gogolin 2011b, 8). Obwohl sich die Qualitätsmerkmale, wie von der Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung betont wird, vor allem an Lehrkräfte der Sekundarstufe I richten, sollten sie auch in der Sekundarstufe II weiterhin berücksichtigt werden (vgl. Gogolin 2011b, 7).

Das Qualitätsmerkmal 1 „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her“ bezieht sich darauf, dass Lehrpersonen die Unterschiede zwischen dem allgemein- und dem bildungssprachlichen Register kennen und den Schüler_innen vermitteln (vgl. Gogolin et al. 2011b, 8). Ein wesentlicher Aspekt ist, dass Lehrkräfte ihren Unterricht hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen, die dabei an die Schüler_innen gestellt werden, analysieren, diese mit dem Vorwissen der Schüler_innen vergleichen und Hilfestellungen zur Bewältigung der Anforderungen zur Verfügung stellen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). Ein weiteres Merkmal, das die Tätigkeit der Lehrpersonen betrifft, ist das Qualitätsmerkmal 3: „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“ (Gogolin et al. 2011b, 18). Dieses Merkmal betont, dass sprachliche Kompetenzen nicht als gegeben vorausgesetzt werden sollen, sondern, dass Lehrkräfte Schüler_innen bei der Ausbildung dieser Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unterstützen müssen (vgl. Gogolin 2011b, 9). Lehrpersonen müssen gezielte Methoden einsetzen, um Schüler_innen „beim Erwerb differenzierter sprachlicher Mittel zu unterstützen“ (vgl. Gogolin 2011b, 9). Das vierte Qualitätsmerkmal „Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln“ hängt eng mit dem dritten zusammen, wobei hier nicht die Tätigkeiten der Lehrkräfte, sondern die Aktivitäten der Schüler_innen im Fokus liegen (vgl. Gogolin 2011b, 10). Es ist wichtig, ein Unterrichtsklima zu schaffen, in dem Schüler_innen ihre sprachlichen Fähigkeiten entfalten können (vgl. Gogolin et al. 2011b, 22). Den Schüler_innen müssen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich ausreichend Möglichkeiten geboten werden, sich allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten anzueignen und sie anzuwenden (vgl. Gogolin 2011b, 10). Sowohl die Tätigkeiten der Lehrpersonen als auch der Schüler_innen betrifft das Qualitätsmerkmal 6: „Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung“. Hierbei geht es um eine konstruktive Haltung gegenüber Fehlern, nicht nur Lehrpersonen sollen sprachliche Fähigkeiten und Fortschritte einschätzen, sondern auch ihren Schüler_innen Instrumente zur Verfügung stellen, um sich auch selbst einschätzen und evaluieren zu können (vgl. Gogolin 2011b, 25).

Eine Voraussetzung für sprachliche Bildung stellt das Qualitätsmerkmal 2 dar, das lautet „Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse“ (Gogolin 2011b, 16). Diesem Merkmal liegt zugrunde, dass es notwendig ist, festzustellen, welche sprachlichen Ressourcen die Schüler_innen mitbringen und

auf welchem Sprachstand die Schüler_innen stehen, um Unterricht bewusst planen zu können und an den vorhandenen Ressourcen der Schüler_innen gezielt anknüpfen zu können (vgl. Gogolin et al. 2011b, 9). Damit hängt auch das Qualitätsmerkmal 5 zusammen: „Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“ (Gogolin et al. 2011b, 24). Nach der Diagnose individueller sprachlicher Voraussetzung sollen Lehrpersonen Formen binnendifferenzierter Aufgabenstellungen und differenzierte Hilfsmittel zur Verfügung stellen (vgl. Gogolin 2011b, 10; 22).

Die Diagnose der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler_innen stellt eine wesentliche Voraussetzung für sprachliche Bildung dar, um eine individualisierte und gezielte Planung von Unterstützungsmaßnahmen zu ermöglichen, hierfür hat sich der Terminus ‚diagnosegestützte Sprachförderung‘ herausgebildet (vgl. Döll 2012, 55). Im Rahmen des FörMig-Programms wurde auch eine Reihe von sprachstandsdiagnostischen Instrumenten entwickelt (vgl. z.B. Gogolin / Lange 2010, 19; Gogolin et al. 2011, 72ff.). Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, um festzustellen, auf welchem Stand der Sprachentwicklung sich Kinder und Jugendliche befinden. Mit den unterschiedlichen Verfahren, die zur Diagnose sprachlicher Ressourcen zur Verfügung stehen, setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

5 Sprachstandsdiagnostik

Das Thema der Sprachstandsdiagnose hat in den letzten Jahren, bedingt durch den ‚PISA-Schock‘, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wieder an Bedeutung gewonnen (vgl. Döll 2012, 15). Seit der Jahrtausendwende kann man in Deutschland einen Aufschwung in der Entwicklung neuer sprachdiagnostischer Verfahren verzeichnen (vgl. Reich / Roth / Neumann 2007, 7). Auch in Österreich hat das Thema der Sprachstandsdiagnostik in den vergangenen Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen, auch hierzulande wurden bereits einige Instrumente entwickelt.²⁵ Es gibt unterschiedliche Verfahren, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu ermitteln, die sich einerseits in ihrer Zielsetzung und andererseits in der Art der Durchführung unterscheiden. Auf der einen Seite kann pädagogische Sprachdiagnostik für die Legitimation von „Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln, Arbeitsstunden, Unterrichtangeboten“ oder die Evaluation über Erfolg oder Misserfolg pädagogischer Maßnahmen verwendet werden, wobei sie hierbei eine (bildungs-)politische Funktion erfüllen (vgl. Reich / Roth / Neumann 2007, 7). Auf der anderen Seite können sie für rein pädagogische

²⁵ Eine Übersicht über einige in Österreich und Deutschland entwickelte Verfahren wird in Kapitel 5.5. gegeben.

Zwecke, nämlich für die Individualisierung der Planung von Sprachunterricht und Sprachförderung, genutzt werden (vgl. Fried 2005, 21f.). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den zuletzt genannten Verfahren und widmet sich nicht der Selektions- oder Feststellungsdiagnostik, die etwa schulorganisatorischen Zwecken dient (vgl. Lengyel 2013, 155), sondern jenen Modellen, die die Förderung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hat und daher Förderdiagnostik genannt wird (vgl. Bredel 2005, 100).

5.1 Sprachstandsdiagnostik im Kontext sprachlicher Bildung

Die Voraussetzungen der Lernenden bei der Planung von Unterricht zu beachten, kann als pädagogische Grundregel bezeichnet werden, diese gilt auch und vor allem für den Bereich der Sprachförderung und Sprachbildung (vgl. Reich 2009, 28). Hierbei geht es darum, bei der Planung die jeweiligen Sprachentwicklungsstände im Blick zu haben. Um diese in Erfahrung zu bringen, bedarf es sprachdiagnostischer Verfahren, es geht darum, den Sprachstand der Schüler_innen festzustellen, um die Lernenden dort ‚abholen‘ zu können, wo sie sprachlich stehen (vgl. Döll 2012, 52).

„Die individuelle Diagnose sprachlicher Stärken und Schwächen von Kindern und Jugendlichen stellt die notwendige Grundlage für eine angemessene Förderung dar und ist somit als eine Maßnahme im Rahmen der sprachlichen Bildung und als Bestandteil eines jeden Sprachförderkonzepts anzusehen“ (Lengyel 2013, 154).

Durch die Kenntnis des Sprachstandes werden „Möglichkeiten einer differenzierten, auch individuell passenden Sprachbildung, die mehr Erfolg verspricht als ein allgemeines Vorgehen, das keine Unterschiede macht“ eröffnet (Gogolin et al. 2011a, 82). Nur durch die Analyse der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten kann zum einen durch sprachbildende Maßnahmen an diese angeknüpft, zum anderen können dadurch die nächsten ‚sprachlichen Lernziele‘ eruiert werden (vgl. Lengyel 2013, 154f.). Entwicklung vollzieht sich, wie aus der Entwicklungspsychologie bekannt ist, sozusagen in Vorgriffen (vgl. Reich 2009, 32). Der Psychologe Lew Semjonowitsch Wygotskij hat diese Übergangsphase von einer Entwicklungsstufe zur nächsten als „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotskij 1934/2002, 331) bezeichnet (vgl. Gogolin / Lange 2010, 31). In dieser Zone sollte mit der Förderung angesetzt werden, mithilfe von sprachdiagnostischen Verfahren kann eruiert werden, „wo ein Kind oder Jugendlicher im Sprachaneignungsprozess steht“ (Döll 2012, 55), um mit Fördermaßnahmen die Zone der nächsten Entwicklung anzupeilen (vgl. Reich 2009, 32). Um dies zu ermöglichen, müssen die sprachstandsdiagnostischen Verfahren jedoch von gewissen

Entwicklungsstufen im Prozess der Sprachaneignung ausgehen. Hierbei kommen Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung ins Spiel.

5.2 Aneignung des Deutschen als Zweitsprache

Die Aneignung einer Sprache ist ein höchst komplexer Prozess, der sehr schwer zu fassen ist. Obwohl die Spracheaneignungsforschung große Fortschritte gemacht hat (vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 14), weist der Kenntnisstand in gewissen Bereichen, vor allem für spätere Aneignungsphasen, teilweise noch Lücken auf (vgl. Ehlich 2012, 10). Sowohl im Hinblick auf die Sprachaneignung der Erstsprache als auch bei der Aneignung der Zweitsprache, herrschen jedoch bestimmte Erwartungen von einer ‚normalen‘ Entwicklung vor, denen häufig ungesicherte Alltagserfahrungen zugrunde liegen und die nur teilweise wissenschaftlich begründet sind (vgl. Ehlich 2012, 6). Vor allem die Aneignung der Zweitsprache zu erforschen, hat sich als besonders schwierig erwiesen, da sie, im Vergleich mit der Erstsprachenaneignung, von mehreren, unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Döll 2012, 29). Dazu zählen die Kontaktdauer, der Beginn des Kontakts zur Zweitsprache, die Qualität des Inputs und begünstigende oder erschwerende Einflüsse der Erstsprache (vgl. Döll 2012, 29f.). Aussagen über den zeitlichen Ablauf der Aneignungsprozesse in der Zweitsprache zu treffen, gelten aufgrund der verschiedenen Einflussfaktoren als schwierig, auch in der Forschung liegt hierfür kaum Einheitliches vor (vgl. Döll 2012, 66). Für den Zweitspracherwerb sind Aussagen über eine ‚normale‘, zu erwartende Sprachkompetenz in einem gewissen Alter und bei einer bestimmten Kontaktdauer daher schwierig (vgl. Döll 2012, 66). Dennoch konnten „[f]ür einige sprachliche Teilfähigkeiten Erkenntnisse über die (mehr oder weniger feste) Reihenfolge der Aneignung zielsprachlicher Phänomene (zum Beispiel der Verbstellung)“ gewonnen werden (Döll 2012, 30). Diese wurden im ‚Referenzrahmen für altersspezifische Aneignung‘ zusammengetragen (vgl. Ehlich et al. 2008).²⁶

Wie bereits angedeutet wurde, ist Sprachaneignung ein Prozess, der mehrere Teilbereiche betrifft, sich eine Sprache anzueignen, umfasst weit mehr als die Bereiche der Grammatik und des Wortschatzes, die meist im Fokus liegen. Kinder müssen erlernen, wie sie durch sprachliches Handeln ein bestimmtes Ziel erreichen (vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 18). „Sich eine Sprache anzueignen bedeutet, sich eine Reihe von Qualifikationen zueigen machen, sie einzusetzen, die miteinander verbunden, ja verwoben sind“ (Ehlich 2012, 2). Konrad Ehlich

²⁶ Eine Übersicht der Erkenntnisse der Erwerbsreihenfolgen in den unterschiedlichen Qualifikationsbereichen für Deutsch als Zweitsprache wird im ‚Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung‘ gegeben (vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich 2008; Reich 2008).

hat für die verschiedenen Teilfähigkeiten, die beim Spracherwerb angeeignet werden müssen, das Konzept der sprachlichen Basisqualifikationen entwickelt (vgl. Ehlich 2005, 12ff.). Der Verbund der verschiedenen Basisqualifikationen, die nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern eng zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen, bildet gemeinsam einen ‚Qualifikationenfächer‘, der folgende Qualifikationen umfasst:

- a) **Rezeptive und produktive phonische Qualifikation:** Grundlage für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich; umfasst die phonetische und phonologische Lautwahrnehmung, -unterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmental-prosodischen Strukturen (Wort- und Satzintonation), sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion (Betonung, Schreien vs. Flüstern usw.);
- b) **Pragmatische Qualifikation I:** kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache; Erwerb elementarer sprachlicher Handlungsmuster (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen, deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- c) **Semantische Qualifikation:** Wörteraneignung, Begriffsbildung, Übertragung von Bedeutung (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- d) **Morphologisch-syntaktische Qualifikation:** Bereich der Grammatik (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- e) **Diskursive Qualifikation:** grundlegende Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation; (Verfahren des Sprecherwechsels, Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration (Erzählfähigkeit), zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- f) **Pragmatische Qualifikation II:** pragmatische Kompetenzen, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution relevant werden (im Unterschied zur pragmatischen Qualifikation I, die den familiären Rahmen betrifft); (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
- g) **Literale Qualifikation I:** betrifft den schriftlichen Bereich; (Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);
- h) **Literale Qualifikation II:** Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthografie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit) (vgl. Ehlich 2005, 12; vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 19ff.).

Der Qualifikationsfächer gilt nicht nur für den Erstspracherwerb, sondern für die Aneignung jeglicher weiteren Sprachen. Kinder, die mehrere Sprachen erwerben, müssen sich daher „*mehrfach* in den verschiedenen Basisqualifikationen [...] qualifizieren [Hervorhebung im Original]“ (Ehlich 2012, 5). Zwischen den einzelnen Qualifikationen besteht eine enge Wechselwirkung, der Zuwachs in einem Kompetenzbereich, bringt Zuwächse in anderen Teilbereichen mit sich (vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 21). „[E]in Vorsprung bei einer sprachlichen Teilqualifikation kann einen nachholenden Entwicklungsschub bei einer anderen Teilqualifikation bewirken“, ein Phänomen, das als ‚boot-strapping‘ bezeichnet wird (vgl. Reich 2009, 30). Die Interaktion der Teilqualifikationen, kann man sich bei der Förderung zunutze machen, indem man sprachliche Stärken identifiziert, um sie bei der Aneignung anderer Teilqualifikation einzusetzen (vgl. Reich 2009, 30).

Wie bereits erwähnt, liegen für einige Teilbereiche gesicherte Erkenntnisse in Bezug auf bestimmte Erwerbsreihenfolgen vor (vgl. Ehlich 2012, 6). Einige Basisqualifikationen sind besser, andere weniger gut erforscht (vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 21). Dies bezieht sich auch auf die Basisqualifikation in der Zweitsprache, während etwa der morphosyntaktische Bereich sehr gut untersucht ist, liegen für die Aneignung der Schriftsprache und diskursiver Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch kaum Ergebnisse vor (vgl. Döll 2012, 52). Bei einigen Teilbereichen kann aufgrund von Forschungsergebnissen davon ausgegangen werden, dass es „strukturelle Ähnlichkeiten in der Abfolge der Aneignungsstufen“ bei der Aneignung des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache gibt, bei anderen besteht wiederum ein Unterschied (vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich 2008, 172).

Neue sprachstandsdiagnostische Verfahren orientieren sich an den Aneignungsfolgen in den unterschiedlichen Qualifikationen und ermöglichen durch die Verortung auf einer Stufe, die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu prognostizieren (vgl. Ehlich / Bredel / Reich 2008, 13). Eine „sprachaneignungstheoretisch fundierte Sprachstandsdiagnose“ stellt daher eine optimale Grundlage für die Planung von Förderaktivitäten dar (vgl. Döll 2012, 63). Man sollte jedoch nicht den Fehler begehen und die Diagnose als Lösung aller Probleme ansehen. Wenn ein Kind in einem Bereich einen bestimmten Mangel aufweist, darf man nicht davon ausgehen, dass diese Form der „Knackpunkt des sprachlichen Vorankommens“ (Reich 2009, 27) ist und durch das Üben dieses einen Faktors die Arbeit der Sprachbildung getan wäre:

„Die sprachlichen Erscheinungen, mit denen sie [die Sprachstandsanalyse, Anm. HD] operiert, sind zunächst einmal nur Indikatoren, nicht Verursacher eines bestimmten Sprachentwicklungsstandes. [...]. Wenn die Indikatoren gut gewählt sind, d.h. stellvertretend für einen größeren Ausschnitt aus der Vielzahl der sprachlichen Erscheinungen, dann ist die Erwartung nicht unbegründet, dass, wenn sich an einem bestimmten Indikator etwas ändert, auch bei anderen mit ihm zusammenhängenden Erscheinungen Änderungen festzustellen sein werden. Das heißt aber nicht, dass dieser Indikator die Sprungfeder der Entwicklung ist“ (Reich 2009, 27).

Diagnoseergebnisse liefern nicht pauschale Aussagen über ‚den‘ Sprachstand, sie streben Beschreibungen der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes oder Jugendlichen in mehreren verschiedenen Bereichen an (vgl. Reich 2009, 29). Zu beachten ist hierbei vor allem, dass sich Sprachaneignungsprozesse nicht linear entwickeln, sondern in „dynamische[n] U-kurvenförmige[n] Verläufen[n] (Karmiloff-Smith 1995)“ stattfinden, bei sprachdiagnostischen Daten handelt es sich daher nur „um Momentaufnahmen mit beschränkter Aussagekraft“ (Döll 2012, 64). Aus diesem Grund ist der mehrfache, prozessbegleitende Einsatz von sprachstandsdiagnostischen Verfahren anzustreben (vgl. Döll 2012, 64).

5.3 Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren – Qualitätskriterien

Sprachstandsdiagnostische Instrumente können als interdisziplinäre Verfahren bezeichnet werden, da sie im Überschneidungsbereich von Linguistik, Pädagogik und Psychologie entwickelt werden (vgl. Döll 2012, 17) und müssen daher unterschiedlichen Qualitätskriterien entsprechen (vgl. Döll 2012, 67). In erster Linie müssen Instrumente zur Erhebung des Sprachstandes „idealtypischerweise den psychometrischen Gütekriterien“, Objektivität, Reliabilität und Validität, standhalten (vgl. Lengyel 2013, 161). Sprachstandsdiagnostische Verfahren sollen daher erstens möglichst objektiv sein, also unabhängig davon, wer die Sprachstände untersucht, möglichst gleiche Ergebnisse liefern, die Objektivität soll im Bereich der Durchführung, der Auswertung und der Ergebnisinterpretation gelten (vgl. Döll 2012, 68f.). Das zweite Kriterium, die Reliabilität, bezieht sich auf die Zuverlässigkeit von Verfahren, bei wiederholter Anwendung sollen möglichst verlässliche Ergebnisse geliefert werden (vgl. Lengyel 2013, 161). Zum dritten müssen die Instrumente das messen, was sie vorgeben, zu messen, also valide sein (vgl. Lengyel 2013, 161). Marion Döll (2012, 71) merkt jedoch an, dass die allgemeinen Gütekriterien nicht auf alle Verfahrenstypen der Sprachdiagnostik gleichermaßen bezogen werden können und die Strenge der Einhaltung von Textgütekriterien vom jeweiligen Anwendungszusammenhang abhängig ist.

Da die Verfahren im pädagogischen Kontext von Lehrpersonen angewandt werden, müssen sie nicht nur testtheoretischen Kriterien der psychologischen Diagnostik entsprechen, sondern auch zeit- und ressourcenökonomisch und effektiv sein, die Praktikabilität der Verfahren spielt eine wesentliche Rolle (vgl. Lengyel 2013, 163). Neben den allgemeinen Gütekriterien gibt es daher auch Nebengütekriterien, die im Rahmen pädagogischer Diagnostik zum Tragen kommen, zu denen Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit und Fairness zählen (vgl. Döll 2012, 71). Das erste Kriterium betrifft die Umsetzbarkeit, die Verfahren sollen in dem Sinne konzipiert sein, dass sie wenig Zeit und Material beanspruchen und auch ohne Expert_innenwissen durchführbar sind (vgl. Döll 2012, 71). Zudem soll die zeitliche und psychische Beanspruchung für die betroffenen Proband_innen zumutbar sein und die Verfahren sollen frei von geschlechterspezifischen, ethnischen und kulturellen Diskriminierungen sein (vgl. Ingenkamp / Lissmann 2005, 61). Zusätzlich zu diesen Kriterien wurden in den vergangenen Jahren spezifische Qualitätskriterien für die Feststellung der Sprachstände von Kindern und Jugendlichen entwickelt (vgl. Döll 2012, 72). Konrad Ehlich entwickelte im Rahmen einer Expertise zu ‚Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund‘ eine Reihe von Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (vgl. Ehlich et al. 2005)²⁷. Aus linguistischer Perspektive wird gefordert, dass die Verfahren Theorien aus der Sprachaneignungsforschung entsprechen (vgl. Döll 2012, 72). Ehlich stellt, unter anderem, die Anforderung, alle Basisqualifikationen des Qualifikationsfächers zu berücksichtigen (vgl. Ehlich 2005a, 22). Eine weitere wesentliche Anforderung ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, „[o]ptimal wäre es, wenn diese Verfahren die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder oder Jugendlichen berücksichtigen – also nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch die familiensprachlichen“ (Krumm 2005, 98). Reich betont jedoch, eine getrennte Erhebung in der Erstsprache und der Zielsprache Deutsch durchzuführen und zwei einzelsprachliche Profile anzulegen, die anschließend miteinander in Verbindung gebracht und aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Reich 2005, 166). Zudem ist auf eine altersgemäße und kindgerechte Gestaltung der Verfahren zu achten (vgl. Ehlich 2005).

An die sprachstandsdiagnostischen Verfahren wird eine Fülle an Erwartungen gestellt, sodass kein Instrument allen Anforderungen gleichermaßen gerecht werden kann. „Je nach Anwendungskontext und Stellenwert eines Verfahrens ist daher abzuwägen, welche Kriterien

²⁷ Ein Überblick über die Expertise und die Anforderungen wird in Ehlich 2005b gegeben.

jeweils von besonderer Relevanz sind und welche Kriterien ggf. zurückgestellt werden können“ (Döll 2012, 74). Wesentlich ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich die Anwender_innen der Verfahren darüber bewusst sind, welchen Anforderungen das jeweilige Verfahren gerecht werden kann und welchen nicht (vgl. Döll 2012, 74).

5.4 Übersicht über Verfahrenstypen der Sprachstandsdiagnostik im Kontext von Deutsch als Zweitsprache

Es kann zwischen vier Gruppen sprachstandsdiagnostischer Verfahren unterschieden werden, die sich zur Erhebung des Deutschen als Zweitsprache eignen: Schätzverfahren, Tests, Profilanalysen und Beobachtungsverfahren.

5.4.1 Schätzverfahren

Schätzverfahren basieren auf der Selbst- oder Fremdeinschätzung sprachlicher Fähigkeiten. Wenn sie in Form von Sprachenportfolios zur Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen genutzt werden, können sie sich durchaus positiv auf die Motivation der Schüler_innen auswirken. Da sie jedoch auf einer subjektiven Einschätzung beruhen und kein Abbild des Sprachentwicklungsstandes darstellen, können sie nicht als Grundlage für die Planung individueller Fördermaßnahmen herangezogen werden können (vgl. Döll 2012, 77).

5.4.2 Tests

Bei Tests zur Feststellung des Sprachstandes handelt es sich um „theoriegeleitete[s] Abfragen von sprachlichen Fähigkeiten oder Kenntnissen, die standardisiert oder doch zumindest standardisierbar sind“ (Reich 2015, 8). Proband_innen müssen Aufgaben bzw. Problemstellungen bewältigen, die Auskunft über die Ausprägung der Beherrschung bestimmter sprachlicher Phänomene geben (vgl. Döll 2012, 83). Anhand von Tests wird jedoch nicht das gesamte Qualifikationsprofil, sondern es werden nur Ausschnitte der gesamten Sprachkompetenz, erhoben (vgl. Döll 2012, 84). Tests eignen sich daher für „punktuelle Screenings“ (Reich 2015, 8), wenn es um die rasche Identifikation von Kindern mit Sprachförderbedarf geht, für die Planung individueller Fördermaßnahmen eignen sie sich hingegen eher weniger: „Auch wenn Testergebnisse Auskunft über ein erreichtes (Sprach-) Kompetenzniveau erlauben, bleibt oft im Dunkeln, was ein Schüler bzw. eine Schülerin bereits konkret weiß und kann – und was nicht“ (Döll 2012, 84). Dennoch sind Tests zur Erhebung von Sprachständen aufgrund ihrer Durchführungsökonomie sehr populär und weit verbreitet (vgl. Döll 2012, 76). Eine gängige Testform ist der sogenannte C-Test (vgl. Döll 2013, 172).

5.4.3 Profilanalysen

Bei Profilanalysen handelt es sich um Verfahren, bei dem durch einen Impuls mündliche oder schriftliche Sprachproduktion initiiert, aufgezeichnet und nachträglich analysiert wird, sie ermöglichen dadurch sehr detaillierte Analysen „spontaner oder quasi-spontaner Sprache“ (Döll 2012, 78). Auf Grundlage der ‚Sprech- oder Schreibproben‘ werden individuelle Sprachkompetenzprofile erstellt, die Erkenntnisse über verschiedene sprachliche Teilqualifikationen aufweisen (vgl. Döll 2012, 80). Die Analyse erfordert hohe Kenntnisse über Sprachaneignungsprozesse, Struktur und Funktion von Sprache und ist daher sowohl zeitlich als auch personell aufwendig (vgl. Lengyel 2013, 158). Diese Form der Sprachstandsdiagnose wird vor allem zur Bestimmung individueller Schwerpunkte des sprachlichen Lernens genutzt (vgl. Reich 2015, 8).

5.4.4 Beobachtungsverfahren

Mithilfe von Beobachtungsverfahren wird sprachliches Handeln in alltäglichen und auch initiierten und vorstrukturierten Handlungssituationen beobachtet und anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten. Dadurch erhält man detaillierte Kenntnisse über „[s]prachliche Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale“ (Lengyel 2013, 158).

„Gerade Verfahren, die auf Impulsmaterial und explizite gezielte Impulsgebung verzichten, sind in den Alltag einer pädagogischen Einrichtung besonders gut integrierbar, da die Beobachtung parallel neben anderen Aktivitäten durchgeführt werden kann. Erfolgt die Beobachtung darüber hinaus verdeckt, können Effekte wie Prüfungs- oder Testangst vermieden werden“ (Döll 2012, 87).

Beobachtungsverfahren eignen sich besonders, um einen Überblick über sprachliche Fähigkeiten in handlungsrelevanten Situationen zu erlangen, da das sprachliche Verhalten unmittelbar protokolliert und im Beobachtungsbogen vermerkt wird (vgl. Reich 2015, 8). Auf Grundlage des Beobachtungsbogens können Sprachprofile erstellt werden, die jedoch, ebenso wie bei profilanalytischen Verfahren, zeit- und personalaufwendig sind (vgl. Lengyel 2013, 158). Beobachtungen weisen ein höheres Maß an Subjektivität als Tests oder Profilanalysen auf, das sie jedoch „durch die Güte und Zuverlässigkeit ihrer Rating-Skalen oder Kategorienraster und deren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ausgleichen“ (Lengyel 2013, 158).

5.5 Entwicklung sprachstandsdiagnostischer Verfahren in Deutschland und Österreich

Obwohl in den letzten Jahren in den amtlich deutschsprachigen Regionen ein Aufschwung in der Entwicklung sprachstandsdiagnostischer Verfahren verzeichnet werden konnte²⁸, zeigten sich hierbei nicht unproblematische Tendenzen. Döll und Lengyel sprechen das Problem an, dass der Schwerpunkt bei der Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren im deutschsprachigen Kontext auf den Anfang des Sprachaneignungsprozesses gelegt und der Großteil der Instrumente für den Elementar- und Primarbereich konzipiert wird (vgl. Döll 2013, 171; Lengyel 2013, 160). Zudem liegt die deutsche Sprache im Fokus, die meisten Verfahren sind für die Feststellung der Sprachstände im Deutschen konzipiert, wodurch nicht das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler_innen in den Blick genommen wird (vgl. Lengyel 2013, 159). Die dritte Tendenz, die sich zeigt, ist jene, dass testähnliche Verfahren gegenüber anderen Arten überwiegen (vgl. Ehlich 2005a, 44).

FörMig hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Angebot an sprachstandsdiagnostischen Verfahren zu erweitern und einerseits vermehrt profilanalytische Verfahren und Beobachtungsverfahren, und andererseits auch für den Bereich der Sekundarstufe geeignete Verfahren entwickelt. Im Bereich der Profilanalysen wurden für die Diagnose mündlicher Fähigkeiten für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ‚HAVAS 5‘ (vgl. Reich / Roth 2004), für die Diagnose schriftlicher Fähigkeiten am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich ‚FörMig-Tulpenbeet‘ (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008) und für die Analyse der Schreibfähigkeiten am Übergang vom Sekundarbereich in die berufliche Bildung ‚FörMig-Bumerang‘ (vgl. Reich / Roth / Döll 2009) entwickelt (vgl. Gogolin et al. 2011, 71). Alle drei Instrumente sind für die Erhebung mehrerer Sprachen verfügbar (vgl. Gogolin et al. 2011a, 72ff.). Im Bereich der Beobachtungsverfahren wurde vorerst für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und folgend auch für die Sekundarstufe II ebenso ein Instrument entwickelt: die ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache‘ (Sächsisches Bildungsinstitut 2013 und 2015). Außerdem entwickelte FörMig für den Sekundarbereich I auch das Sprachbeobachtungsinstrument ‚Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung‘ (vgl. Gogolin et al. 2011a, 78). FörMig hat mit der Entwicklung dieser Instrumente dazu beigetragen, die „zuvor bestehenden Lücken in der pädagogischen Sprachdiagnostik für den Sekundarbereich I zu schließen“ (Gogolin et al. 2011a, 79).

²⁸ Eine Auflistung sprachdiagnostischer Verfahren in Deutschland findet sich z.B. bei Ehlich 2005a, 46.

Obwohl auch in Österreich in den letzten Jahren ein steigendes Interesse für sprachstandsdiagnostische Verfahren zu vernehmen ist, liegt Österreich in der Entwicklung und Nutzung sprachstandsdiagnostischer Verfahren hinter Deutschland zurück. Im Elementarbereich werden, seitdem im Jahr 2008 das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ ins Leben gerufen wurde, die Beobachtungsverfahren ‚BESK 4–5‘ und ‚SSFB 4–5‘, die im Rahmen dieses Projekts entwickelt wurden, im vorschulischen Bereich angewandt (vgl. Breit 2009). Für den schulischen Bereich wurde vom Sprachförderzentrum Wien im Rahmen der ‚Sprachförderkurse‘ ein Screening für die Grundstufe und die Sekundarstufe I entwickelt, dass sich an den Kompetenzstufen des GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) orientiert und zur Einschätzung der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch dient (vgl. Sprachförderzentrum Wien 2016). Einen großen Gewinn für die Progression im Bereich der Sprachdiagnostik in Österreich stellt die Entwicklung des Beobachtungsverfahrens ‚Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)‘ (Dirim / Döll / Fröhlich 2014), das für die Volksschule und Sekundarstufe I konzipiert wurde, dar. Dieses Instrument wird vom Bundesministerium für Bildung zur Diagnose der Sprachstände am Beginn und am Ende der Sprachförderkurse bzw. der Sprachstartgruppen empfohlen, die verpflichtend durchzuführen ist (vgl. BMB 2016d, 3). Derzeitig wird vom Bifie an der Entwicklung des Sprachstandsdiagnoseverfahrens für die Grundschule USB Plus (Unterrichtsbegleitende Sprachstands-Beobachtung. Profilanalyse und Angebote zur Sprachförderung/Sprachbildung) gearbeitet (vgl. Bifie 2017).

5.6 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II

Da das Erhebungsinstrument ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ (Sächsisches Bildungsinstitut 2015) im empirischen Teil eine wesentliche Rolle einnehmen wird, soll es an dieser Stelle ausführlicher beschrieben werden.

Bei den ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ handelt es sich um ein „praxistaugliches und empirisch geprüftes Beobachtungsinstrument“, das im Freistaat Sachsen im Rahmen des FörMig-Programms entwickelt und im Jahr 2015 publiziert wurde (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 3). Dieses Beobachtungsverfahren ist für Schüler_innen gedacht, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, und soll den Lehrkräften der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II dafür dienen, deren Deutschkenntnisse zu beschreiben und deren Lernprozess einordnen zu können (vgl. Reich 2015, 5). Das Erhebungsinstrument ermöglicht es, den sprachlichen Aneignungsstand im

Deutschen als Zweitsprache von Schüler_innen der 11. bis 13. Schulstufe in differenzierter Form zu beschreiben (vgl. Döll 2015, 13). Die Erhebung der Sprachstände erfolgt anhand unmittelbarer und teilnehmender Beobachtung im Unterricht (vgl. Döll 2015, 13), da das Erhebungsinstrument „für die Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache in regulären Schulalltagssituationen und anhand im Schulalltag produzierter Texte konzipiert [ist]“ (Döll 2015, 19). Erfasst werden die Aneignungsstände, indem das Beobachtungsinstrument zu beobachtende Kompetenzbereiche vorgibt, anhand derer sich der Beobachtende zu orientieren hat (vgl. Döll 2015, 13). Das Diagnoseinstrument weist folgende sieben Kompetenzbereiche auf:

1. *Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit*
2. *Wortschatz*
3. *Aussprache*
4. *Lesen*
5. *Schreiben*
6. *Grammatik*
7. *Persönlichkeitsmerkmale*

Den sieben Kompetenzbereichen unterliegen weitere Teilbereiche, wodurch insgesamt 27 Aspekte des Sprachaneignungsprozesses erfasst werden können (vgl. Döll 2015, 13). „Die Prozesse der Sprachaneignung in den verschiedenen Kompetenzbereichen werden durch ‚vertikal‘ angeordnete Niveaustufen charakterisiert“ (Reich 2015, 7). Jeder Sprachaneignungsprozess weist eine eigene Skala auf, die sich jeweils aus 4 bzw. 5 Niveaustufen zusammensetzt. Die beobachteten Schüler_innen werden auf jeder der 27 Skalen einer dieser 4 bzw. 5 Stufen zugeordnet. Die Sprachniveaus sind jedoch keinesfalls als Bewertungsstufen zu verstehen, sondern als „Markierungen auf dieser kontinuierlichen Strecke der sprachlichen Entwicklung zu lesen“ (Reich 2015, 5).

Die ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ verstehen sich als konsequente Fortsetzung der ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I‘ und entsprechen diesen weitgehend (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013). Die Niveaustufen sind theoretisch modelliert und orientieren sich am Kompetenzmodell der Basisqualifikationen nach Ehlich (2005a) und an den Erkenntnissen zur Progression in der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Döll 2012, 95). Die ‚Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I‘ umfassen vier Niveaustufen, wobei die vierte Stufe den

Erwartungen, die von den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss“ formuliert werden, entspricht (vgl. Döll 2015, 13). Da in der Sekundarstufe II in einigen Beobachtungsbereichen Kompetenzen erwartet werden, die jene der Sekundarstufe übersteigen, wurde auf einigen Skalen eine fünfte Stufe hinzugefügt (vgl. Döll 2015, 13). Bei der fünften und höchsten Niveaustufe wird in einigen Bereichen außerdem zwischen zwei unterschiedlichen Typen unterschieden, den Kompetenzen für berufsqualifizierende Bildungsgänge (Stufe V_{BQ}) und jenen Bildungsgängen, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen (Stufe V_{HZB}) (vgl. Döll 2015, 13).

Es werden drei unterschiedliche Deskriptorentypen verwendet, um die Niveaustufen zu beschreiben. Bei einigen Skalen muss sich die beobachtende Person aufgrund einer Einschätzung für eine Stufe entscheiden, hierbei kommen *schätzende Deskriptoren* zur Anwendung. Ein Beispiel wäre die Feststellung der Deutlichkeit der Aussprache der beobachteten Person. *Konkret beschreibende Deskriptoren* kommen in Beobachtungsbereichen zur Anwendung, in denen eindeutig festgemacht werden kann, ob ein bestimmtes sprachliches Phänomen realisiert wird oder nicht, wie beispielsweise die Stellung des Verbs. Die dritte Art von Deskriptoren stellt eine Zwischenform dar, *beschreibende Deskriptoren mit interpretativem Moment* werden da verwendet, wo es um die Benennung sprachlicher Phänomene geht, die in gewissem Maß eine Einschätzung der beobachtenden Person erfordern, wie beispielsweise im Bereich der Formen des Nomens, bei dem die Häufigkeit der korrekten Realisierung eine Rolle spielt und als einzuschätzendes Nebenkriterium herangezogen wird (vgl. Döll 2015, 15).

Das am höchsten gestufte Phänomen, das beobachtet wird, wird im Beobachtungsbogen vermerkt und damit der_die Schüler_in auf einer der vier bzw. fünf Niveaustufen eingeordnet, wobei der Beobachtungsbogen auch Zwischenstufen aufweist. Die ermittelte Stufe markiert den Eingangsbereich der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. Döll 2015, 14). Um zu den Ergebnissen zu gelangen, sind jedoch nicht nur die mündlichen, im Unterricht beobachteten, Fähigkeiten von Bedeutung, sondern müssen auch schriftliche Quellen herangezogen werden, da sich einige Kompetenzbereiche auf die schriftliche Kompetenz beziehen (vgl. Döll 2015, 15). Durch die Beobachtung und die Verortung der Schüler_innen auf den Niveaustufen im Beobachtungsbogen, entstehen individuelle Kompetenzprofile für das Deutsche als Zweitsprache (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 19). Die individuellen Kompetenzprofile

der Schüler_innen, dienen als „Grundlage für die Planung und Durchführung sprachförderlichen Unterrichts“ (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 14).

Bezüglich des Beobachtungszeitraums gibt es keine klaren Vorgaben, die Erstellung eines Kompetenzprofils kann innerhalb einiger Tage erfolgen, es wird jedoch ein Beobachtungszeitraum von zwei Wochen und die gleichzeitige Beobachtung zweier Schüler_innen empfohlen (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 19f.). Außerdem kann das Instrument beliebig oft eingesetzt werden, es ist zur Begleitung über einen längeren Zeitraum, um Entwicklungen der Deutschaneignung beobachten zu können, gedacht (vgl. Döll 2015, 15). Wann die Erhebungen stattfinden sollen, ist nicht festgelegt, es sollten jedoch drei bis vier Monate zwischen den Beobachtungen liegen. Eine plausible Möglichkeit wäre es, die Beobachtungen am Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Schuljahres durchzuführen (vgl. Döll 2015, 15). Wesentlich ist außerdem, dass die Verwendung des Erhebungsinstruments nicht nur auf Deutschlehrkräfte beschränkt ist, sondern von Lehrkräften aller Unterrichtsfächer verwendet werden kann. Es empfiehlt sich vor allem eine Zusammenarbeit im Kollegium, das Instrument sollte von mehreren Lehrkräften angewandt werden, um im Austausch zu Ergebnissen zu kommen (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 20).

Bei den ‚Niveaubeschreibungen‘ handelt es sich um ein empirisch geprüftes Verfahren. Die ‚Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I‘ gelten als testtheoretisch abgesichert (vgl. Döll 2012). Das Erhebungsinstrument entspricht den allgemeinen Testgütekriterien und ermöglicht daher valide, reliable und hinreichend objektive Ergebnisse (vgl. Döll 2012, 105ff.). Da es sich bei den ‚Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe II‘ um eine Weiterentwicklung des geprüften Instruments handelt, „wurde die testtheoretische Absicherung nur auf das zentrale Kriterium der Validität anhand einer kleinen Stichprobe reduziert“ (vgl. Döll 2015, 18). Außerdem wurde das Instrument hinsichtlich seiner Praktikabilität überprüft und erwies sich als praktikabel (vgl. Döll 2015, 15ff.). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es sich auch bei den ‚Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe II‘ um ein „konsistentes und valides Instrument zur Beschreibung des sprachlichen Aneignungsstandes im Deutschen als Zweitsprache handelt“ (Döll 2015, 18).

6 Deutschunterricht und sprachliche Bildung

Die Beschäftigung mit ‚Sprache‘ nimmt im Deutschunterricht eine zentrale Rolle ein. Die Schüler_innen sollen „Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache

gewinnen, sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln“ (Lehrplan 2004, 1). Sprache soll als Medium, als Unterrichtsgegenstand und als ästhetisches Gestaltungsmittel wahrgenommen und sprachliche Mittel gesichert und erweitert werden (vgl. Lehrplan 2004, 1). Da das Lernen mit und über die deutsche Sprache im Deutschunterricht eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Lehrplan 2004), wird dem Unterrichtsfach Deutsch häufig die Aufgabe übertragen, für die Entwicklung der Deutschkenntnisse der Schüler_innen zu ‚sorgen‘. Der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten wird in der Regel jenen Lehrpersonen zugewiesen, die eine Sprache unterrichten (vgl. Brandt / Gogolin 2016, 16). Vom Deutschunterricht werden daher sprachförderliche Aktivitäten erwartet, hierbei liegt der Fokus vor allem auf isolierten Übungen, die zur Verbesserung der Deutschkompetenzen führen sollen. Im Diskurs über Sprachförderung und sprachliche Bildung findet man jedoch zunehmend das Argument, dass sprachliches Lernen nicht auf den Deutschunterricht beschränkt werden darf, sondern alle Unterrichtsfächer betrifft (vgl. z.B. Michalak 2014, 2). Die Forderung nach sprachsensiblen Unterricht wird vor allem an den Fachunterricht, besonders an die naturwissenschaftlichen Fächer, gestellt (vgl. z.B. Michalak 2014). Besonders Fächer wie Chemie oder Mathematik weisen eine sprachliche Spezifik auf, die viele fach- und bildungssprachliche Elemente beinhaltet (vgl. Michalak 2014, 2). Das Unterrichtsfach Deutsch hat jedoch nicht nur Sprache zum Gegenstand, sondern beschäftigt sich neben sprachlichen Phänomenen ebenso mit zahlreichen fachlichen Inhalten. Der Deutschunterricht behandelt ein sehr breites Spektrum an Themen, vor allem in der Sekundarstufe II werden die Inhalte zunehmend differenzierter und komplexer. Man könnte demnach behaupten, dass dem Deutschunterricht eine ‚Sonderrolle‘ unter den Unterrichtsfächern zukommt, da es sich hierbei um Sprach- und Fachunterricht gleichermaßen handelt. Die bedeutsame Forderung nach sprachsensiblen Fachunterricht muss daher auch für den Deutschunterricht gelten, es darf nicht in Vergessenheit geraten, dass auch im Deutschunterricht fachliche Themen behandelt werden, die hohe sprachliche Anforderungen an die Schüler_innen stellen. Das Sprachregister der Bildungssprache spielt auch im Unterrichtsfach Deutsch eine wesentliche Rolle, die Forderungen, die für den Fachunterricht gelten, müssen daher auch für das Unterrichtsfach Deutsch gültig sein, auch der Deutschunterricht muss mit Blick auf das bildungssprachliche Register geplant und gestaltet werden (vgl. Brandt / Gogolin 2016, 16). Es darf nicht der Trugschluss entstehen, dass durch die Beschäftigung mit Sprache im Deutschunterricht automatisch zur Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten beigetragen wird. Es reicht nicht, sprachlichen Phänomenen dann Beachtung zu schenken, wenn sie den Gegenstand des Unterrichts darstellen. Der Deutschunterricht soll nicht lediglich dazu genutzt werden, um

sprachliche Fähigkeiten durch isolierte Übungen auszubauen, sondern muss durchgehend sprachsensibel und sprachförderlich angelegt sein. Sprache muss „in ihrer Funktion als durchgängiges Medium schulischen Lernens verstanden [werden]“ (Reich 2015, 5) und daher auch im Deutschunterricht nicht nur in jenen Bereichen berücksichtigt werden, in denen es um die Thematisierung oder Aneignung bestimmter sprachlicher Mittel geht, sondern durchgehend in allen Bereichen gefördert werden.

Der Deutschunterricht gliedert sich in unterschiedliche Teilbereiche, auch in jenen Bereichen, in denen die Aneignung sprachlicher Mittel nicht im Fokus steht, wie beispielsweise beim Ausbau der mündlichen oder schriftlichen Kompetenz, werden sprachliche Anforderungen an die Schüler_innen gestellt. Der Literaturunterricht ist ein Bereich des Deutschunterrichts, der sprachlich einiges von den Schüler_innen abverlangt. Auch dieser Bereich muss genutzt werden, um die Schüler_innen bei der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen. Vor allem Deutschlehrkräfte verfügen über ein differenziertes Sprachwissen, das sie dazu nutzen müssen, in allen Phasen des Unterrichts die sprachlichen Anforderungen zu reflektieren und diese zum Erwerb alltags- und bildungssprachlicher Mittel zu nutzen. Sprachliche Bildung muss in allen Bereichen des Deutschunterrichts eine wesentliche Rolle einnehmen.

6.1 Literaturunterricht und sprachliche Bildung

Die Beschäftigung mit Literatur macht einen wesentlichen Teilbereich des Deutschunterrichts aus. ‚Literarische Bildung‘ stellt einen der sechs didaktischen Grundsätze für den Deutschunterricht in der AHS-Oberstufe dar (vgl. Lehrplan 2004, 2). Im Literaturunterricht sollen den Schüler_innen „möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen“ geboten werden (Lehrplan 2004, 2). Die Auseinandersetzung mit Literatur kann für Schüler_innen aufgrund der spezifischen Gestaltung literarischer Texte eine Herausforderung darstellen. Literaturunterricht ist Fachunterricht und stellt daher fachspezifische Anforderungen an die Schüler_innen (vgl. Rösch 2017, 153). Beim Umgang mit Literatur muss nicht nur der Inhalt und die Form, sondern auch „Gehalt, Bedeutung und Wirkung des Werkes geklärt werden“ (Rösch 2010, 219). Literarische Texte weisen spezifische Merkmale auf und unterscheiden sich sprachlich und textuell von Alltagstexten (vgl. Waldmann 2013, 3). Neben der inhaltlichen Differenzialität, sind die Unterschiede auch formaler Art, literarische Texte zeichnen sich durch eine bestimmte Erzählerrolle, Erzählhaltung oder Perspektive, bestimmte Rede- und

Dialogformen und bestimmten Raum- und Zeitstrukturen aus (vgl. Waldmann 2013, 5). Zusätzlich zu den formalen Besonderheiten weisen literarische Texte eine spezifische, poetische Sprache auf, indem besondere sprachliche Mittel und stilistische Figuren zum Einsatz kommen, die von den Schüler_innen hohes sprachliches Wissen abverlangen. Neben der besonderen sprachlichen und formalen Gestaltung, kann die historische und kulturelle Distanz eine weitere Schwierigkeit bei der Texterschließung darstellen (vgl. Rösch 2010, 219). Für Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, kann sich Literaturunterricht besonders herausfordernd gestalten, da sie ästhetische Texte, mit all ihren Besonderheiten, in ihrer Zweitsprache erschließen müssen. Daher wird es als notwendig angesehen, besonders in diesem Bereich des Deutschunterrichts, die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Schüler_innen zu berücksichtigen und sprachförderlich zu arbeiten, um allen Schüler_innen die Erschließung von literarischen Texten zu ermöglichen.

Im Literaturunterricht nimmt die Beschäftigung mit Sprache eine wesentliche Rolle ein, Sprachreflexion ist als Basis für Textinterpretation und somit als fester Bestandteil literarischer Bildung anzusehen (Lehrplan 2004, 3). Der Umgang mit Literatur bedeutet zugleich eine intensive Auseinandersetzung mit Sprache (vgl. Koppensteiner / Schwarz 2012, 9). Gerlind Belke (2012, 121) macht auf das Potenzial der Literatur als „*Medium des sprachlichen Lernens*“ aufmerksam: „Die in literarischen Texten dominante poetische Funktion von Sprache lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Sprache selbst und schärft so das Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel“ (Belke 2012, 122). Die Schüler_innen sollen die Möglichkeit haben, sich mit den sprachlichen Besonderheiten der literarischen Texte intensiv auseinanderzusetzen, ein sprachbewusster Umgang mit Literatur ist anzustreben (vgl. Koppensteiner / Schwarz 2012, 58). Die literarischen Texte sollen jedoch nicht lediglich dafür genutzt werden, um beispielsweise grammatische Regeln zu üben, ohne dabei die ästhetische Qualität des Textes zu betrachten (vgl. Belke 2012, 121f.). Möchte man einerseits einen Beitrag zur literarischen Bildung leisten und andererseits literarische Aufgaben zur Bearbeitung sprachlicher Phänomene nutzen, so bedeutet dies, „den literarischen Rezeptionsprozess zumindest punktuell zu verlassen und sich der Sprachvermittlung zuzuwenden, um danach wieder zum literarischen Lernen zurückzukehren“ (Rösch 2017, 161).

Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ stellt einen möglichen Zugang dar, im Literaturunterricht die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken, da es die sprachliche Bildung aller Schüler_innen zum Ziel hat und Qualitätsmerkmale für einen sprachförderlichen

Unterricht zur Verfügung stellt, die im Literaturunterricht angewandt werden können (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Das Ziel der Implementierung von sprachlicher Bildung im Literaturunterricht ist dabei zweidimensional. Einerseits soll Literatur als Medium für sprachliche Bildung genutzt werden, der im Unterricht behandelte literarische Text wird sich für den Ausbau allgemein- und bildungssprachlicher Fähigkeiten zu Nutze gemacht. Wesentlich ist, dass der Text nicht lediglich für isolierte sprachförderliche Übungen herangezogen wird, sondern eine Verknüpfung von literarischer und sprachlicher Bildung stattfindet. Auf der anderen Seite soll dadurch gleichzeitig erreicht werden, dass allen Schüler_innen der Zugang zu Literatur ermöglicht wird.

Hierbei stellt sich die Frage, wie die Verknüpfung von Literaturunterricht mit sprachlicher Bildung aus didaktischer Perspektive erfolgen soll. Zunächst soll daher geklärt werden, welche literaturdidaktischen Zugänge sich für dieses Anliegen besonders eignen.

6.2 Literaturdidaktische Überlegungen zur Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände im Deutschen

Wie bereits angedeutet, ergeben sich aus der Tatsache, dass man es in den Schulklassen mit heterogenen Sprachständen der deutschen Sprache zu tun hat, neue didaktische Anforderungen für den Literaturunterricht. Man kann nicht davon ausgehen, dass ein literarischer Text für alle Schüler_innen gleichermaßen erschließbar ist. Deutsch als Zweitsprache muss im Rahmen literarischer Bildung berücksichtigt werden, es müssen Bedingungen geschaffen werden, die allen Schüler_innen ermöglichen, den behandelnden literarischen Text zu erschließen. Bei gängigen literaturdidaktischen Vorgehensweisen, wird bei der Texterschließung der Fokus häufig auf die inhaltliche Interpretation gelegt (vgl. Koppensteiner / Schwarz 2012, 58). Um den Schüler_innen die Lektüre zu erleichtern und dadurch den Inhalt des Textes verständlicher zu machen, könnte es naheliegend erscheinen, auf vereinfachte oder verkürzte Fassungen literarischer Werke zurückzugreifen, die nach Schwierigkeitsgrad klassifiziert sind und mittlerweile in didaktisierter Form für viele bekannte Werke vorliegen und im DaF-Unterricht genutzt werden (vgl. Hernig 2005, 155). Obwohl diese Materialien im Rahmen von Fremdsprachenunterricht durchaus nützlich sein können, wird den Schüler_innen dadurch die Möglichkeit genommen, sich mit dem Originaltext auseinanderzusetzen. Durch die Veränderung greift man in den Text ein und wird den Besonderheiten des literarischen Textes nicht mehr gerecht, die Ästhetik des Autors geht verloren (vgl. Koppensteiner / Schwarz 2012, 58). Ein zweiter Aspekt lässt die Benutzung vereinfachter literarischer Texte im regulären

Deutschunterricht bedenklich erscheinen, die Schüler_innen könnten sich dadurch einer ‚Sonderbehandlung‘ unterzogen fühlen. Da im Regelunterricht die Sprachstände des Deutschen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und nicht wie im DaF-Unterricht von der gleichen Ausgangslage auszugehen ist, müsste entschieden werden, wer den Originaltext und wer die vereinfachte Version erhalten sollte. Dadurch wird einer Gruppe von Schüler_innen unterstellt, für die Originalversion nicht ‚gut genug‘ Deutsch zu können, wodurch sie zu anderen gemacht würden. Von der Nutzung vereinfachter literarischer Werke ist aufgrund dieser Argumente daher abzuraten.

Anstatt des Versuchs, die Schüler_innen durch vereinfachte Textversionen zu entlasten, soll ihnen ermöglicht werden, sich sprachliche Besonderheiten durch die intensive und nahe Arbeit am literarischen Text, selbstständig zu erschließen. Um dies zu gewährleisten, ist es wesentlich, dass sich Schüler_innen nicht nur rezeptiv und interpretierend mit Literatur auseinandersetzen, sondern aktiv und produktiv mit literarischen Texten arbeiten. Eine Möglichkeit, literarisches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden, stellt der produktionsorientierte Literaturunterricht dar (vgl. Belke 2012, 133). Dieser literaturdidaktische Ansatz, ermöglicht es, Literatur produktiv zu nutzen, was auch in Zusammenhang mit sprachlicher Bildung angewandt werden kann. Im produktiven Literaturunterricht gehen die Schüler_innen nicht „nur rezeptiv (hörend und lesend) und analysierend-interpretierend mit Literatur um“, er fordert die Schüler_innen auf, selbst gestaltend tätig zu werden, die Texte zu ergänzen, erweitern, umschreiben, künstlerisch tätig zu werden oder sie körperlich darzustellen (vgl. Spinner 1999, 33). Das hat zur Folge, dass nicht mehr nur das literarische Objekt, also der Text, den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens darstellt, sondern es sich auch am Subjekt orientiert (vgl. Hochstadt / Krafft / Olsen 2015, 152). Günter Waldmann betont, dass produktiver Umgang mit Literatur nicht mit kreativem Schreiben gleichzusetzen ist, während beim kreativen Schreiben die Kreativität im Vordergrund steht und ein besseres Verständnis des Textes lediglich ein mögliches Nebenprodukt darstellen kann, ist beim produktiven Umgang das Verstehen des Textes das zentrale Ziel, wobei die Förderung der Kreativität als Nebeneffekt auftreten kann (vgl. Waldmann 2013, 46). Die beiden Ansätze schließen sich jedoch nicht aus und treten häufig in gemeinsamer Form auf, wobei sie in unterschiedlichen Konzepten in verschiedener Ausprägung auftreten (vgl. Waldmann 2013, 47). Es haben sich viele unterschiedliche Konzepte zum produktiven Literaturumgang im Unterricht herausgebildet, zu denen beispielsweise der handlungs- und produktorientierte Literaturunterricht nach Gerhard Haas (2013) oder das Konzept nach Günter Waldmann (2013, 27ff.), der ein ‚Didaktisches

Phasenmodell literarischen Textverstehens‘ entwickelte, zählen, die in wesentlichen Aspekten zwar übereinstimmen, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. z.B. Hochstadt / Krafft / Olsen 2015, 155ff. oder Waldmann 2013, 52ff.).²⁹ Die verschiedenen Konzepte stellen eine Reihe von Verfahren zum produktiven Literaturumgang zur Verfügung, die von Waldmann katalogisiert wurden (vgl. Waldmann 2013, 62ff.). Wesentlich ist, dass nicht willkürlich aus dem Pool produktiver Verfahren gewählt wird, sondern man gezielt jenes Verfahren auswählt, dass eine „unmittelbare Funktion für die Erarbeitung bestimmter, für das Textverstehen wichtiger Merkmale und Strukturen des bestimmten literarischen Textes“ hat (vgl. Waldmann 2013, 88).

Eine Methode, die den produktiven Umgang mit Literatur und das kreative Schreiben verbindet und auch das Deutsche als Zweitsprache mitberücksichtigt, stellt der Ansatz des ‚generativen Schreibens‘ dar (vgl. Belke 2012, 150). Bei der Anwendung dieser Methode geht es darum, Texte für die Aneignung sprachlicher Phänomene zu nutzen, indem auf der Basis eines Ausgangstextes eigene Texte generiert werden, die sich an der Struktur des Originaltextes orientieren (vgl. Belke 2012, 150). „Das Generative Schreiben, ermöglicht also eine streng *textbezogene* Kreativität und verbindet so die grammatische Übung mit der Textanalyse und Textproduktion“ (Belke 2012, 150). In der Sekundarstufe kann diese Methode in ausdifferenzierter Form zum Einsatz kommen, indem literarische Texte nicht als Ausgangstexte für die Produktion eigener Texte herangezogen werden, sondern zum Erwerb sprachlicher Strukturen oder zur Wortschatzerweiterung genutzt werden (vgl. Belke 2012, 163ff.). Durch Methoden wie die Substitution oder Transformation, die beim produktiven Umgang mit Literatur zum Einsatz kommen, können morphologische Strukturen geübt werden, indem beispielsweise komplexe Komposita umschrieben werden (vgl. Belke 2012, 171). Das ‚generative Schreiben‘ ermöglicht die Verknüpfung von Sprach- und Literaturunterricht.

Literaturunterricht sollte jedoch nicht auf produktive Textarbeit beschränkt werden, es geht um ein „wohlabgewogene[s] Wechselspiel [...] analytischer und produktiver Verfahren“ (Waldmann 2013, 85). Verfahren produktiven Literaturumgangs sind in jedem Fall unerlässlich und können gezielt eingesetzt werden, um allen Schüler_innen den Zugang zu Literatur zu ermöglichen.

²⁹ Der Umfang vorliegender Arbeit ermöglicht es nicht, auf die einzelnen Ansätze und die Kontroversen, die sie ausgelöst haben, näher einzugehen. Zum theoretischen Hintergrund des Handlungs- und produktorientierten Unterrichts vgl. Hochstadt / Krafft / Olsen 2015, 154f.

IV. Empirischer Teil

Der theoretische Teil hat deutlich gemacht, dass es unerlässlich ist, Schüler_innen, welche die deutsche Sprache nicht in dem für Bildungserfolg relevanten Ausmaß beherrschen, bei der Aneignung (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Kapitel 2.3 und 3.3). Es konnte ebenso gezeigt werden, dass es Ansätze und Konzepte gibt, die dies ermöglichen (vgl. Kapitel 4 und 5). Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ hat die sprachliche Bildung aller Schüler_innen zum Ziel und stellt damit einen sprachförderlichen Ansatz für den regulären Unterricht dar (vgl. Kapitel 4.2). Das Ziel vorliegender Diplomarbeit ist, anhand einer empirischen Untersuchung zu eruieren, inwiefern unter Anwendung dieses Konzepts die unterschiedlichen Sprachstände der Schüler_innen im regulären Deutschunterricht berücksichtigt werden können. Der praktische Teil befasst sich mit der empirischen Studie, die zur Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt wurde. Bevor die Ergebnisse der durchgeführten Studie präsentiert werden, werden die forschungsmethodischen Grundlagen, die der Untersuchung zugrunde liegen, vorgestellt.

7 Forschungsdesign

Die empirische Studie macht es sich zum Ziel, die Implementierung von sprachlicher Bildung in einem Teilbereich des Deutschunterrichts, dem Literaturunterricht in der Sekundarstufe II, zu untersuchen. Die Beantwortung der Forschungsfrage soll anhand der Entwicklung und der anschließenden Erprobung geeigneter Unterrichtskonzepte, die darauf abzielen, die unterschiedlichen Sprachentwicklungsstände der Schüler_innen bezüglich der deutschen Sprache zu berücksichtigen, erfolgen. Da es sich hierbei um die Untersuchung eines Phänomens handelt, das „nicht in messbaren Größen ausgedrückt werden [kann]“, ist die empirische Untersuchung im Feld der qualitativen Forschung zu verorten (vgl. Fuhs 2007, 18). Außerdem entspricht die Studie weiteren Grundlagen der qualitativen Forschung, die Studie ist subjektbezogen angelegt, verfolgt die Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte und möchte diese in ihrer alltäglichen Umgebung untersuchen (vgl. Mayring 2002, 19). Die Studie verfolgt das Ziel, das Handeln der Forschungssubjekte im Feld zu untersuchen und zu verstehen und dadurch „Zusammenhänge, Muster, Typen“ zu entdecken und erklären zu können (vgl. Schmelter 2014, 41). Die qualitative Studie hat dabei explorativen Charakter, die generierten Daten und Erkenntnisse, werden anhand interpretativer Verfahren aufbereitet und ausgewertet und in Form von Texten wiedergegeben (vgl. Schmelter 2014, 41).

Konkret handelt es sich bei der Studie um eine qualitative Feldforschung, die in Kooperation mit einer Deutschlehrkraft an einer Wiener allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) durchgeführt wird. Das Ziel von Feldforschung ist, den Gegenstand der Forschung in seiner natürlichen Umgebung zu untersuchen, durch die Beteiligung des Forschers am Feld möchte man erreichen, möglichst nahe an die Realität heranzukommen (vgl. Mayring 2002, 54f.). Die empirische Untersuchung findet in einem natürlichen Erhebungskontext, nämlich in den Schulalltag integriert, statt (vgl. Riemer 2014, 21). Das Forschungsfeld dieser Feldstudie stellt die Institution Schule, konkret der Deutschunterricht, dar, es handelt sich daher um eine Form qualitativer Unterrichtsforschung mit fachdidaktischem Interesse (vgl. Böhme 2013, 734). Gemeinsam mit der Lehrperson wird eine geeignete Schulklasse aus der Oberstufe ausgewählt, mit der die Studie durchgeführt werden soll, wobei vier Schüler_innen eine besondere Rolle einnehmen, worauf später genauer eingegangen wird. Es handelt sich demnach um eine Fallstudie, bei der eine bestimmte Schulklasse als ‚Fall‘ ausgewählt wird (vgl. Flick 2009, 177). Den Untersuchungsgegenstand stellen alle im Forschungsfeld, also im Deutschunterricht, agierenden Subjekte dar, dazu zählen die Schüler_innen, die Lehrpersonen und auch deren Interaktion.

Diese Feldforschung setzt sich aus unterschiedlichen Phasen zusammen und bedient sich in den jeweiligen Phasen unterschiedlicher Methoden. Für die wissenschaftliche Studie wurde daher ein eigenes multimethodisches Forschungsdesign entwickelt. Um zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, waren mehrere Phasen zur Datenerhebung und -auswertung notwendig. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses dargestellt werden (Kapitel 7.3), um einen Überblick über den Fortgang der Studie zu bekommen, bevor die einzelnen Methoden, die dabei zur Anwendung kamen, erläutert werden (Kapitel 7.4). Zuvor werden jedoch spezifische Gütekriterien vorgestellt (Kapitel 7.1) und Fragen der Forschungsethik geklärt (Kapitel 7.2).

7.1 Gütekriterien

Aufgrund der großen Bandbreite an methodischen Vorgehensweisen im Bereich der qualitativen Forschung gibt es keinen Konsens über allgemein gültige Gütekriterien (vgl. Schmelter 2014, 42). Mayring betont, dass die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung für qualitative Forschung nicht greifen und deshalb eine Neuorientierung notwendig ist und stellt methodenspezifische Gütekriterien vor (vgl. Mayring 2002, 141ff.). Die Studie

orientiert sich an einigen von Mayring vorgeschlagenen Gütekriterien qualitativer Forschung und wird durch weitere ergänzt (vgl. Mayring 2002, 144ff. / Schmelter 2014, 42):

- *Verfahrensdokumentation*: Detaillierte und transparente Dokumentation des Forschungsprozesses, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen
- *Nähe zum Gegenstand*: Untersuchung im möglichst natürlich belassenen Forschungsfeld
- *Regelgeleitetheit/Flexibilität*: Befolgung vorgeplanter Analyseschritte, dennoch offen und flexibel für mögliche Änderungen bleiben
- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Argumentative und theoriegeleitete Begründung der Interpretationen
- *Reflexivität*: Reflexion der Subjektivität und der Involviertheit der Forscherin im Forschungsfeld

7.2 Forschungsethik

Die erste Frage, die sich bei einer Feldforschung ergibt, ist jene, ob diese offen oder verdeckt stattfinden soll. Aus ethischen Gründen wurde die Entscheidung getroffen, die Untersuchung offen durchzuführen, was bedeutet, dass die Forschungsteilnehmenden über die geplante Untersuchung in Kenntnis gesetzt werden (vgl. Lamnek / Krell 2016, 547). Die Schüler_innen wurden daher im Vorfeld über das Vorhaben der Forscherin informiert und es wurde ihr Einverständnis eingeholt. Außerdem wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern jener vier Schüler_innen, die eine besondere Rolle einnehmen, erbeten. Da die Untersuchung im schulischen Kontext stattfindet, waren weitere Genehmigungen notwendig, die ebenso im Vorfeld eingeholt wurden. Eine wesentliche Voraussetzung stellt bei der Durchführung einer Feldstudie der Schutz der Daten der an der Forschung beteiligten Subjekte dar. Die Anonymität der Untersuchungspersonen muss gewahrt bleiben, in der gesamten Studie werden daher keine personenbezogenen Daten genannt, indem diese pseudonymisiert werden (vgl. Settinieri 2014, 61). Es ist darauf zu achten, dass den Teilnehmenden durch die Untersuchung kein Schaden zukommt, sondern im Idealfall ein Profit für sie entsteht (vgl. Settinieri 2014, 61). Da die sprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen im Fokus der Untersuchung liegen, soll auf einen linguizismuskritischen³⁰ und zuschreibungsreflexiven Umgang geachtet werden (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 140). Die Schüler_innen sollen in keinerlei Weise das Gefühl erlangen, ihre

³⁰ Unter Linguizismus versteht man „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010, 91).

Kompetenzen im Deutschen würden einer Wertung unterzogen werden. Außerdem dürfen die Schüler_innen durch die Studie keine Benachteiligungen erfahren. Es bedarf daher einer ständigen Reflexion hinsichtlich der Produktion unbeabsichtigter Festlegungen und Zuschreibungen (vgl. Dirim / Mecheril 2010b, 140f).

7.3 Dokumentation des Forschungsprozesses

- **Vorbereitungen**

Die Voraussetzung für die Durchführung einer qualitativen Feldforschung stellt der Zugang zum Untersuchungsfeld dar (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 42). In diesem Fall galt die Institution Schule als Forschungsfeld, weshalb die Kontaktaufnahme mit einem_einer Vertreter_in dieser Institution den Feldkontakt ermöglichen sollte. Die Voraussetzung für die Durchführung der Studie stellte die Kooperation mit einer Deutschlehrkraft, die an einer Wiener AHS in der Sekundarstufe II unterrichtet, dar.³¹ Nach der Herstellung des ersten Feldkontakts, begann die Phase der Felderschließung (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 40). Um gemeinsam mit der Lehrperson eine Auswahl über eine passende Klasse für die Studie treffen zu können, fanden Hospitationen des Deutschunterrichts der Lehrperson in den unterschiedlichen Klassen statt. Das ‚Sampling‘, die Auswahl eines geeigneten Falls, stellte daher den nächsten konkreten Schritt dar (vgl. Fuhs 2007, 61). Während der zweiwöchigen Hospitation, machte ich mir Notizen zu den unterschiedlichen Klassen und den Schüler_innen. Gemeinsam mit der Lehrperson wurde eine Entscheidung darüber getroffen, welche Schulklasse sich für die bevorstehende Untersuchung am besten eignen würde. Die Entscheidung basierte auf mehreren Faktoren, einerseits sollte es sich dabei um eine Klasse handeln, die sich durch heterogene Sprachstände im Deutschen auszeichnet. Ein weiteres Entscheidungskriterium stellte die mittelfristige Planung der Lehrperson dar. Da die Studie den Bereich der literarischen Bildung in den Blick nehmen sollte, wurde eine Klasse ausgewählt, die in absehbarer Zeit ein literarisches Werk behandeln würde. Für die empirische Untersuchung wurde eine Schulklasse der 9. Schulstufe gewählt. Das Sample stellte daher eine 5. Klasse eines Oberstufenrealgymnasiums in Wien dar. In der Klasse befinden sich insgesamt 31 Schüler_innen, wobei 18 Schüler_innen an der Studie beteiligt waren, da die Klasse im Deutschunterricht geteilt ist. In der Phase der Felderschließung wurden die Schüler_innen über

³¹ Die Entscheidung, die Studie in Wien durchzuführen, basiert auf der Tatsache, dass sich der Lebensmittelpunkt der Verfasserin in Wien befindet. Außerdem weist gerade Wien einen besonders hohen Anteil an Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf (vgl. BMB 2017, 23). Eine AHS wurde ausgewählt, da es sich hierbei um die Schulform handelt, in der die Verfasserin zukünftig unterrichten wird und dieser Schultyp daher von besonderem persönlichem Interesse war.

das Forschungsinteresse der Forscherin informiert. Des Weiteren erfolgten organisatorische Schritte, wie das Einholen von Einverständniserklärungen.

- ***Schritt 1 - Sprachstandserhebung***

Nachdem eine geeignete Klasse ausgewählt wurde, konnte mit der ersten Phase des Forschungsprozesses begonnen werden. Um zu erproben, ob im Regelunterricht auf unterschiedliche Sprachstände eingegangen werden kann, mussten vor der Planung der Unterrichtskonzepte die Sprachstände der Schüler_innen erhoben werden. Den ersten Schritt der Studie stellte daher die Sprachstandsdiagnose dar. Hierfür wurden in Kooperation mit der Deutschlehrkraft vier Schüler_innen ausgewählt, deren Sprachstand des Deutschen erhoben werden sollte. Bei der Selektion wurde darauf geachtet, Schüler_innen auszusuchen, die sich die deutsche Sprache als Zweitsprache aneignen und sich nicht auf dem gleichen Entwicklungsstand befinden, sondern unterschiedlich ausgeprägte Deutschkenntnisse aufweisen. Die Wahl wurde auf Grundlage der Hospitationen getroffen, die dazu genutzt wurden, um sich ein grobes Bild über die mündlichen Kompetenzen der Schüler_innen zu machen. Eine weitere Grundlage stellten schriftliche Produkte der Schüler_innen dar, die von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wurden. Nach Rücksprache mit der Lehrperson wurden zwei Schüler_innen und zwei Schüler ausgewählt. Die Erhebung der Sprachstände erfolgte mittels des Beobachtungsverfahrens ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ (vgl. Kapitel 5.6). Für die Erhebung der Sprachstände der vier Schüler_innen wurde ein Beobachtungszeitraum von zwei Wochen festgesetzt. Um ein umfassendes Sprachprofil erstellen zu können, wurden die Schüler_innen nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern beobachtet.

- ***Schritt 2 - Erstellung der Sprachprofile und Identifikation der gemeinsamen Förderziele***

Nach der zweiwöchigen Erhebungsphase begann die Aufbereitungs- und Auswertungsphase der erhobenen Daten. Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung lagen in Form individueller DaZ-Profile vor, indem für jede_n Schüler_in ein Beobachtungsbogen ausgefüllt wurde (vgl. Kapitel 5.6). Die Diagnoseergebnisse wurden ausformuliert und in Form von Sprachprofilen aufbereitet. Die Erstellung der Sprachprofile erfolgte auf Grundlage der Vermerke in den Beobachtungsbögen des Erhebungsinstruments und zusätzlich erstellter Feldnotizen. Für die vier Proband_innen wurde jeweils ein dicht beschriebenes Kompetenzprofil für das Deutsche als Zweitsprache, das sich an den Kompetenzbereichen des Erhebungsinstruments orientiert

und Auskunft über die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gibt, erstellt (vgl. Kapitel 5.6). Nachdem für jede_n der vier Schüler_innen ein Sprachprofil erstellt war, wurden auf Grundlage der einzelnen Profile gemeinsame Förderziele identifiziert, die neben den Sprachprofilen eine weitere Basis für die Planung der Unterrichtskonzepte darstellten.

- ***Schritt 3 - Analyse des literarischen Ausgangswerks***

Da die Studie die Untersuchung der Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände im Literaturunterricht zum Ziel hat und daher ein literarisches Werk den Schwerpunkt im Unterricht darstellen würde, sollte dieses hinsichtlich seiner sprachlichen Anforderungen analysiert werden. Der Text wurde dabei in Hinblick auf die vorgestellten Merkmale des bildungssprachlichen Registers (vgl. Kapitel 3.2) und mit Berücksichtigung der Stolpersteine der deutschen Sprache nach Rösch (2009, 213ff.) untersucht. Die Ergebnisse der Analyse werden in Form eines Textes zusammenfassend wiedergegeben.

- ***Schritt 4 - Planung der Unterrichtskonzepte***

Nach der Erhebung aller für die Entwicklung der Unterrichtskonzepte notwendigen Daten, konnte mit der Planung der Unterrichtskonzepte begonnen werden. Es wurde die Entscheidung getroffen, insgesamt vier Unterrichtseinheiten zu planen und anschließend durchzuführen. Dies basiert auf zeit- und ressourcenökonomischen Gründen, die Durchführung und Planung von mehr Einheiten wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Außerdem wird die Ansicht vertreten, dass vier Einheiten ausreichen, um Möglichkeiten der Berücksichtigung der Sprachstände zu untersuchen und um zu einem repräsentativen Ergebnis zu gelangen. Die Planungen basieren einerseits auf den Sprachprofilen und den identifizierten Förderzielen der Schüler_innen, der Analyse des literarischen Textes und andererseits auf den Qualitätsmerkmalen der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ (vgl. Kapitel 4.3) und sind mit dem Lehrplan verknüpft (vgl. Lehrplan 2004).

- ***Schritt 5 - Erprobung der geplanten Unterrichtskonzepte***

Im fünften Schritt wurden die geplanten Unterrichtskonzepte erprobt. Ich nahm als Forscherin hierbei eine wesentliche Rolle ein, da ich mich an der Durchführung der Unterrichtseinheiten aktiv beteiligte, indem im Team-Teaching unterrichtet wurde. Die Erkenntnisse der gehaltenen Unterrichtsstunden wurden in Form von nachträglich erstellten Gedächtnisprotokollen, die eine Reflexion und Evaluation des Unterrichtsgeschehens darstellen, wiedergegeben.

- **Schritt 6 - Interview mit der Lehrperson**

Nach Durchführung aller geplanten Unterrichtseinheiten wurde ein kurzes Interview mit der Lehrperson geführt, das Auskunft darüber geben sollte, wie die Lehrkraft die Erreichung des Forschungsziels und den Beitrag der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ zum selbigen einschätzt.

- **Schritt 7 – Auswertung der erhobenen Daten**

Nach der Erhebungsphase wurden die gewonnenen Daten ausgewertet, um anschließend zu einem Resümee bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

7.4 Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Die Methoden, die in den einzelnen Phasen des Forschungsprozesses zur Erhebung und Auswertung der Daten genutzt wurden, stammen aus der qualitativen Sozialforschung (vgl. z.B. Lamnek / Krell 2016). Die genutzten Datenerhebungs- und Datenaufbereitungsmethoden kommen auch in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Einsatz (vgl. Friebertshäuser et al. 2013) und können auf den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache umgelegt werden (vgl. Settinieri et al. 2014). Die für die jeweilige Phase gewählten Methoden sollen im Folgenden vorgestellt werden, deren Auswahl begründet und über mögliche Vor- und Nachteile derselben reflektiert werden.

7.4.1 Feststellung der Sprachstände: Teilnehmende Beobachtung

Da in der ersten Phase der Studie zur Erhebung der Sprachstände der Schüler_innen das Beobachtungsverfahren ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ eingesetzt wird, entspricht dies der Methode der Beobachtung. Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden Beobachtungen häufig zur Datenerhebung eingesetzt (vgl. Ricart Brede 2014, 137). Die Methode der Beobachtung kann jedoch sehr vielfältig eingesetzt werden, weshalb zwischen unterschiedlichen Formen differenziert werden muss (vgl. Ricart Brede 2014, 137). Einen wesentlichen Aspekt für die Unterscheidung stellt die Rolle des Beobachters oder der Beobachterin während des Beobachtungsprozesses dar. Es wird zwischen Beobachtungen, bei denen der_die Beobachter_in selbst ein Element des Untersuchungsfeldes darstellt und solchen, in denen die beobachtende Person das interessierte Geschehen von außen beobachtet, unterschieden (vgl. Lamnek / Krall 2016, 528). Neben der teilnehmenden Beobachtung, gibt es daher auch nicht-teilnehmende Beobachtungen (vgl. Ricart Brede 2014, 137). Eine weitere Ausdifferenzierung stellt das Ausmaß dar, in dem der_die Beobachter_in am Geschehen beteiligt ist, es wird zwischen aktiver und passiver Teilnahme

unterschieden, wobei weitere Grade der Beteiligung bestimmt werden können (vgl. Lamnek / Krell 2016, 529). Neben der Beobachterrolle und dem Partizipationsgrad, stellt die Tatsache, ob die beobachteten Personen darüber informiert sind, dass sie beobachtet werden oder nicht, eine weitere Differenzierung dar (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 42). Des Weiteren ist entscheidend, ob der Beobachtung „ein vorab entwickeltes Beobachtungssystem“ zugrunde liegt oder nicht (vgl. Ricart Brede 2014, 138). Ein letztes Differenzmerkmal stellt der Aspekt dar, ob die forschende Person ein Phänomen an sich selbst beobachtet oder andere Personen das zu beobachtende Zielobjekt darstellen (vgl. Ricart Brede 2014, 139). Bei den Beobachtungstypen kann daher zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender, offener und verdeckter, strukturierter und unstrukturierter und Selbst- und Fremdbeobachtung unterschieden werden (vgl. Ricart Brede 2014, 138).

Die empirische Methode der teilnehmenden Beobachtung fand ursprünglich in kulturanthropologischen und ethnologischen Studien ihre Verwendung (vgl. Lamnek / Krell 2016, 528) und zählt mittlerweile „zum Standardrepertoire qualitativer Erhebungsmethoden“ (Hug et al. 2010, 109). „Das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist der Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen“ (Lamnek / Krell 2016, 516). Hierbei nimmt der_die Forscher_in an der Lebenswelt der beforschten Subjekte teil, um deren Handlungen und Verhaltensweisen wahrnehmen zu können (vgl. Hug et al. 2010, 107). Da ich zur Erhebung der Sprachstände am Unterricht teilnahm, um das Sprachverhalten der Schüler_innen während des regulären Unterrichts beobachten zu können, handelte es sich um eine teilnehmende Beobachtung, die offen, strukturiert und eine Fremdbeobachtung darstellte (vgl. Ricart Brede 2014, 138). Als offen gilt die Beobachtung aufgrund dessen, dass die Proband_innen im Vorfeld über das Vorhaben der Forscherin informiert wurden und sich dessen bewusst waren, dass sie im Unterricht beobachtet werden (vgl. Ricart Brede 2014, 138). Den Schüler_innen war bekannt, dass sie an einer Studie teilnehmen, sie wurden auch in das Forschungsthema und -ziel eingeführt, wussten jedoch nicht detailliert über den theoretischen Hintergrund und den Forschungsprozess Bescheid. Obwohl diese Form der Beobachtung aus ethischen und rechtlichen Gründen zu bevorzugen ist, muss man dabei stets das sogenannte ‚Beobachterparadoxon‘ (Labov 1971) bedenken. Damit ist gemeint, dass das Bewusstsein über die Erhebungssituation zu Veränderungen im Verhalten der beobachteten Personen führen kann (vgl. Ricart Brede 2014, 138). Für diese Studie könnte dies bedeuten, dass sich die Schüler_innen im Unterricht bewusst weniger äußern. Es wurde versucht, dem entgegenzuwirken, indem sich die beobachtende Person, so unauffällig wie nur möglich

verhielt. Erleichtert wurde dies in der vorliegenden Studie dadurch, dass die Forscherin in dieser Beobachtungsphase keine aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen einnahm. Ich trat als Beobachterin zwar in das zu erforschende Feld ein, da ich im Unterricht anwesend war, blieb hierbei jedoch in der Rolle der Beobachterin und nahm die Unterrichtsinteraktion wahr, ohne daran aktiv teilzuhaben (vgl. Lamnek / Krell 2016, 529). Bei der Sprachstandserhebung handelte es sich daher um eine teilnehmende Beobachtung mit sehr geringem Partizipationsgrad, eine passiv teilnehmende Beobachtung (vgl. Lamnek / Krell 2016, 529). Das Zielobjekt der Beobachtungen stellten die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden dar, es handelte sich daher um Fremdbeobachtung (vgl. Ricart Brede 2014, 139f.). Da die Sprachstandserhebung anhand des Beobachtungsverfahrens ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ erfolgte und ich mich dabei an einem vorgegebenen Beobachtungssystem orientierte, handelte es sich um eine systematische Beobachtung (vgl. Ricart Brede 2014, 138). Dieses Beobachtungsinstrument wurde für die teilnehmende Beobachtung gewählt, da es sich hierbei um ein empirisch fundiertes und an der Sprachaneignungsforschung orientiertes Verfahren handelt, das sehr gut im Unterricht einsetzbar ist und eines der wenigen Verfahren ist, das für die Sekundarstufe II konzipiert ist (vgl. Döll 2012).³² Der Beobachtungszeitraum wurde auf zwei Wochen festgelegt, weil diese Zeitspanne einerseits vom Erhebungsinstrument vorgeschlagen wird und andererseits aus zeitökonomischen Gründen kein längerer Zeitraum zur Verfügung stand (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 19). Da es sich bei der Beobachtung um eine offene Beobachtung handelte und die Schüler_innen über meine Rolle im Unterrichtsgeschehen Bescheid wussten, konnten direkt während des Beobachtens Feldnotizen gemacht werden (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 53). Obwohl es sich bei dem Instrument um ein praktikables Verfahren handelt, ergaben sich bei der Anwendung teilweise einige Herausforderungen. Eine Schwierigkeit stellte die „Flüchtigkeit von Situationen“ dar, da die Beobachtung ohne digitale Aufzeichnung stattfand, musste sehr aufmerksam zugehört werden, um die Sprachdaten der Lernenden wahrzunehmen und schriftlich festhalten zu können (vgl. Ricart Brede 2014, 139).

³² Die ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ sind genau genommen für die Schulstufen 11 – 13 entwickelt worden. Sie stellen eine Fortsetzung der ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I‘ dar, die in den Schulstufen 5 – 9 anzuwenden sind. Dies liegt daran, dass die ‚Niveaubeschreibungen‘ im Freistaat Sachsen entwickelt wurden und sie sich daher am sächsischen Bildungssystem orientieren, in dem die 9. Schulstufe zur Sekundarstufe I gezählt wird (vgl. Sächsisches Bildungssystem 2013). Obwohl die beobachteten Schüler_innen die 9. Schulstufe besuchen, werden die ‚Niveaubeschreibungen‘ für die Sekundarstufe II dennoch als geeigneter als jene für die Sekundarstufe I angesehen, da die höchste Stufe dieses Verfahrens den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)“ entspricht und daher für die beobachteten Schüler_innen nicht mehr viel Spielraum nach oben zulassen würde. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die ‚Niveaubeschreibungen‘ für die Sekundarstufe II zu verwenden, da diese auch Kompetenzen berücksichtigen, die sich die Schüler_innen erst im Laufe der Sekundarstufe II aneignen.

Dies stellte sich häufig aufgrund akustischer Probleme als schwierig heraus. Da es kaum möglich war, während des Beobachtens die Aufmerksamkeit den Äußerungen der Schüler_innen und gleichzeitig eine Verortung auf der jeweiligen Skala zu machen, wurden während des Beobachtens nur teilweise Entscheidungen über die Einordnung auf einer der Niveaustufen getroffen und zusätzlich Notizen zu den Äußerungen der Schüler_innen gemacht, die anschließend direkt nach der Unterrichtseinheit ausgewertet wurden. Die Beobachtung stellte sich auch besonders herausfordernd dar, da das Instrument 27 Skalen vorgibt, auf denen die beobachteten Schüler_innen einzuordnen sind (vgl. Kapitel 5.6). Dies ermöglicht einerseits ein sehr detailliertes Kompetenzprofil zu erstellen, der große Umfang stellt sich jedoch als Herausforderung dar, da beim Beobachten sehr viele unterschiedliche Teilbereiche beachtet werden müssen. Des Weiteren waren die Einordnungen bei einigen Skalen leichter zu treffen als bei anderen. Die Bereiche mit ‚konkret beschreibenden Deskriptoren‘ erwiesen sich als weniger schwierig, da man diese sprachlichen Phänomene an etwas Konkretes festmachen konnte. Skalen mit schätzenden und beschreibenden Deskriptoren mit interpretativem Moment stellten sich teilweise als herausfordernd dar (vgl. Kapitel 5.6). Bei einigen Bereichen fiel es besonders schwer, eine Entscheidung bezüglich der Niveaustufen zu treffen, solch einen Bereich stellte beispielsweise der Wortschatz dar. Außerdem wurden auch einige Phänomene beobachtet, die in keine der Niveaustufen eingeordnet werden konnten, diese Aspekte wurden dennoch als Notiz vermerkt.

Da es sich bei der Sprachstandsdiagnose um eine strukturierte Beobachtung mit einem vorgegebenen Beobachtungsbogen des Erhebungsinstruments handelte, erfolgte die Auswertung der Daten anhand des Beobachtungsbogens, indem die Schüler_innen auf jeder Skala einer der Niveaustufen zugeordnet wurden (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2015, 19). Die ausgefüllten Beobachtungsbögen sind im Anhang vorzufinden (vgl. Beilage 1). Aufbereitet wurden die Daten in Form von individuellen Sprachprofilen der deutschen Sprache (vgl. Kapitel 8.1).

7.4.2 Erprobung der geplanten Unterrichtskonzepte: Teilnehmende Beobachtung, dichte Beschreibung und Inhaltsanalyse

7.4.2.1 *Erhebung der Daten: Teilnehmende Beobachtung*

Die Erprobung der geplanten Unterrichtskonzepte, bediente sich ebenso der Methode der teilnehmenden Beobachtung. Im Unterschied zur ersten Phase wies diese Beobachtungsphase jedoch teilweise andere Merkmale auf, es handelte sich hierbei nämlich auch um eine

teilnehmende und offene, jedoch um eine *unstrukturierte* Beobachtung. Offen war die Beobachtung, da alle Schüler_innen der Schulklasse über den Zweck der Anwesenheit der Forscherin in Kenntnis gesetzt wurden (vgl. Lamnek / Krell 2016, 527). Unterschieden hat sich diese Beobachtungsphase von der ersten auch bezüglich des Partizipationsgrads der forschenden Person. Bei der Durchführung der Unterrichtskonzepte nahm die Beobachterin eine aktiv teilnehmende Rolle ein (vgl. Lamnek / Krell 2016, 529). Die Beobachterin war in einem hohen Maße in das Forschungsfeld involviert, indem sie nicht nur beobachtete, sondern auch als Lehrende agierte. Die Forscherin schlüpfte in eine Doppelrolle, sie fügte sich in das Feld ein und stellte dadurch eine beobachtende Teilnehmerin dar (vgl. Lamnek / Krell 2016, 542). Die Entscheidung, als Forschende auch aktiv am Geschehen teilzunehmen und es nicht nur als Außenstehende zu beobachten, indem der Lehrperson das Unterrichten überlassen wird, wurde aus zwei Gründen getroffen. Einerseits konnten die Planungen dadurch von derjenigen Person erprobt werden, die diese auch erstellt hatte, die Forscherin konnte dadurch ihr eigens auf Basis zuvor erhobener Daten konzipiertes Material selbstständig überprüfen. Andererseits konnte sich die Forscherin durch die aktive Teilnahme am besten ein Bild davon machen, ob auf unterschiedliche Sprachstände tatsächlich eingegangen werden kann, welche Schwierigkeiten sich dabei für die Lehrperson auftun könnten und wo die möglichen Grenzen der Berücksichtigung der heterogenen Kompetenzen im Deutschen liegen. „Die Nähe zum Forschungsgegenstand hilft dabei, gehaltvolle und tiefgründige Daten zu erhalten“ (Hug et al. 2010, 108).

Diese Form der Beobachtung bringt daher einige Vorteile mit sich, birgt jedoch auch Nachteile, derer man sich bewusst sein muss. „Als nachteilig an teilnehmenden Beobachtungen ist anzuführen, dass die aktive Teilhabe des Beobachters mit Sicherheit zu einer Veränderung der beobachteten Situation führt und den Grad der Invasivität somit deutlich erhöht“ (Ricart Brede 2014, 138). Um diesen Effekt möglichst gering zu halten, ist es wesentlich, das Geschehen, so natürlich wie möglich zu gestalten, auch wenn durch die Anwesenheit der Beobachterin ein „Element der Künstlichkeit in die beobachteten Situationen hineingetragen wird“ (Lamnek / Krell 2016, 537). Wesentlich ist deshalb, dass für die_den teilnehmende_n Forscher_in eine geeignete Rolle im Feld vorhanden ist (vgl. Lamnek / Krell 2016, 529). Diese Bedingung konnte bei dieser Studie als gegeben erklärt werden, da die forschende Studentin in die Rolle einer Lehrenden geschlüpft ist. Da ich als Lehrperson agierte, nahmen mich die Schüler_innen vermutlich mehr in dieser Rolle wahr, als mich als Beobachterin zu identifizieren, wodurch sie sich in ihrem Verhalten nicht beobachtet fühlten und sich so natürlich verhielten, als wäre keine

Beobachterin anwesend gewesen. Komplex gestaltete sich die Situation für mich als forschende Person dadurch, dass den Gegenstand der Beobachtung in dieser Beobachtungsphase nicht mehr, wie in der ersten Phase, ausschließlich die Lernenden, sondern vor allem deren Interaktion mit der Lehrperson und der Forschenden und auch das Handeln der Forschenden selbst, also mein eigenes Handeln im Forschungsfeld, darstellte (vgl. Ricart Brede 2014, 140). Es handelte sich daher nicht mehr um reine Fremd-, sondern auch um Selbstbeobachtung (vgl. Ricar Brede 2014, 139). Przyborski / Wohlrab-Sahr (2014, 46) betonen, dass die teilnehmende Beobachtung „die Reflexion der Rolle des Feldforschers“ miteinschließt. Die forschende Person befindet sich auf einer Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz, Inklusion und Exklusion (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 46).

Ein weiteres Merkmal dieser Beobachtungsphase stellte deren unstrukturierte Form dar. Obwohl ich bei dieser Studie von einer Vorannahme ausging, die es anhand der Erprobung der Unterrichtseinheiten zu überprüfen galt, lag der Beobachtung dennoch kein systematisches Beobachtungssystem zugrunde. Dieser Beobachtungsform, die keinem vordefinierten Kategorienraster oder einer Leitfragenliste folgt, sollte jedoch nicht ihre Wissenschaftlichkeit abgesprochen werden, da die Beobachtungen dennoch „ein eindeutig erklärtes Anliegen haben und damit wissenschaftlichem Interesse folgen“ (Ricart Brede 2014, 139). Außerdem sollte ihr gegenüber der strukturierten Form keine marginale Position zugewiesen werden, gerade für aktiv teilnehmende Beobachtungsformen ist die unsystematische Beobachtung äußerst gewinnbringend (vgl. Ricart Brede 2014, 139). Vor allem beim Forschen im pädagogischen Bereich kann man vor Beginn der Beobachtungstätigkeit schwer abschätzen, wie sich das Unterrichtsgeschehen entwickeln wird, es können nicht alle möglichen Abläufe vorhergesehen werden. Daher ist es bei der Form der aktiv teilnehmenden Beobachtung wesentlich, eine offene und unstrukturierte Form einzunehmen:

„Insoweit ist der Forscher bei teilnehmender Beobachtung für alle unvorhersehbaren und unvorhergesehenen Entwicklungen offen, wobei Vorab-Annahmen und Hypothesen bei qualitativ-teilnehmender Beobachtung nicht völlig zu verwerfen sind: Qualitatives Forschen heißt ja keineswegs unsystematisches und konzeptionsloses Vorgehen, sondern es bedeutet nur, dass trotz dieser gedanklichen Vorstrukturierung variabel, flexibel und offen gearbeitet wird“ (Lamnek / Krell 2016, 537).

Es wurde daher die Entscheidung getroffen, bei der teilnehmenden Beobachtung des Unterrichtsgeschehens auf ein systematisches Beobachtungsprotokoll zu verzichten, um bei der

Erstellung der Protokolle auf die jeweiligen im Unterricht vorkommenden Geschehnisse eingehen zu können. Dennoch wurden die Protokolle nicht willkürlich, sondern stets mit dem Fokus auf die Beantwortung der Forschungsfrage verfasst.

7.4.2.2 Protokollierung und Aufbereitung der Daten: Dichte Beschreibung

Eine Frage, die sich vor der teilnehmenden Beobachtung stellte, war jene der Form der Beobachtungsprotokollierung. Während der teilnehmenden Beobachtung Protokoll zu führen, stellte sich als schwierig dar. Neben der Tatsache, dass es mir in der Rolle der Lehrperson nicht möglich war, neben dem Unterrichten ausführliche Notizen zu machen, hätte der „Akt des Protokollierens“ dazu geführt, meine Rolle als Forscherin hervorzuheben, was die Schüler_innen möglicherweise irritiert und den ‚natürlichen‘ Ablauf gestört hätte (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 52). Daher wurde die Entscheidung getroffen, ein nachträgliches Gedächtnisprotokoll zu erstellen. Da es sich empfiehlt, Notizen unmittelbar nach der Beobachtung zu machen und die Beobachtungserfahrungen zeitnahe niederzuschreiben, um eine möglichst realitätsgetreue Protokollierung zu ermöglichen, wurden direkt nach jeder Unterrichtseinheit Notizen gemacht, die anschließend ausformuliert wurden (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 57). Das Unterrichtsgeschehen und die Beobachtungserfahrungen wurden in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten. Eine weitere Frage, die sich hierbei stellte, war jene, wie die Beobachtungserfahrungen dargestellt werden sollten. Mayring betont, dass „[d]ie Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, [...] ein besonderes Anliegen qualitativ orientierter Forschung [ist]“ (Mayring 2002, 85). Eine möglichst detaillierte Aufbereitung der Daten ist wesentlich (vgl. Mayring 2002, 86). In den Beobachtungsprotokollen wurde versucht, den Verlauf der Unterrichtseinheit möglichst detailgetreu nachzuzeichnen. Um eine möglichst dichte und umfassende Beschreibung des Unterrichtsgeschehens zu ermöglichen, orientieren sich die Beobachtungsprotokolle an der Methode der ‚dichten Beschreibung‘ (vgl. Geertz 1983, 294). Die ‚dichte Beschreibung‘ ist eine „Form der schriftlichen Darstellung von Feldforschungsergebnissen“, die in der interpretativen Ethnographie angewandt wird und zum Ziel hat, die Leser_innen mitten in das Geschehen hineinzusetzen und ihnen „einen Zugang zur Gedankenwelt und Alltagserfahrung der untersuchten Subjekte“ zu eröffnen (Bohnsack/ Marotzki / Meuser 2006, 33). Bei einer dichten Beschreibung wird das Datenmaterial selektiert, rekonstruiert und interpretiert (vgl. Bohnsack/ Marotzki / Meuser 2006, 33). Die Reflexivität der forschenden Person zu berücksichtigen, stellt einen wesentlichen Bestandteil des qualitativen Forschungsprozesses dar: „Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen,

Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretationen einfließen, und in Forschungstagebüchern, oder Kontextprotokollen dokumentiert“ (Flick 2009, 29). Die Beobachtungsprotokolle (vgl. Kapitel 8.4) enthalten daher nicht nur berichtenden, sondern gleichzeitig interpretativen Charakter, da auch die subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Forscherin miteinbezogen wurden.

7.4.2.3 Auswertung der erhobenen Daten: Qualitative Inhaltsanalyse

Nachdem es sich bei der Beobachtung um keine systematische handelte, sondern das gesamte Unterrichtsgeschehen dokumentiert wurde, stellte sich die Frage, wie die Beobachtungsprotokolle hinsichtlich der für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekte ausgewertet werden sollten. Eine weitere Entscheidung stellte demnach die Wahl einer geeigneten Methode zur Auswertung der Daten dar, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Da man sich bei der Planung der Unterrichtseinheiten an gewissen Aspekten orientierte, wurde entschieden, das Unterrichtsgeschehen anhand dieser zu analysieren. Es wurde daher ein kategorienbasiertes Verfahren für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle gewählt (vgl. Demirkaya 2014, 218). Die Beobachtungsprotokolle wurden einer inhaltlichen Analyse unterzogen und hinsichtlich gewisser Kategorien analysiert (vgl. Kapitel 8.5). Zur Auswertung der Beobachtungserfahrungen wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Mayring 2002, 114). „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, 114). Dabei wurde die deduktive Kategorienbildung angewandt, die Kategorisierungssysteme wurden vorab definiert und an das Material herangetragen, es handelte sich um eine strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002, 118). Die Kategorien bildeten einerseits die Diagnoseergebnisse der Sprachstandserhebung und andererseits die Qualitätsmerkmale ‚durchgängiger Sprachbildung‘ (vgl. Kapitel 4.3). Es wurden Definitionen, Beispiele und Kodierregeln für die einzelnen Kategorien erstellt (vgl. Mayring 2002, 118). Nach der Kategorienbildung erfolgte die Materialdurchsicht, die Beobachtungsprotokolle wurden hinsichtlich der gebildeten Kategorien durchleuchtet, indem jene Passagen, die sich auf eine Kategorie beziehen, zusammengefasst und hinsichtlich der Erreichung des Forschungsziels interpretiert wurden (vgl. Mayring 2002, 120).

7.4.3 Erkenntnisse der Lehrperson: Expert_inneninterview

7.4.3.1 Datenerhebung: Expert_inneninterview

Die Deutschlehrkraft nahm in dieser Studie eine besondere Rolle ein, sie war von Beginn an in den Forschungsprozess involviert und nahm sowohl die Rolle einer Teilnehmerin als auch die einer Beobachterin ein. Die Lehrperson wurde bereits zu Beginn der Studie von mir über das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ informiert. Aus zeitökonomischen Gründen war die Deutschlehrkraft zwar nicht an der Entwicklung der Materialien beteiligt, sie war jedoch in die Planung der Unterrichtskonzepte involviert und lernte das Konzept durch das gemeinsame Unterrichten kennen. Durch das Team-Teaching nahm die Lehrperson während der von mir unterrichteten Sequenzen die Rolle einer Beobachterin ein. Da ihr das Konzept vorher nicht bekannt war, sollten ihre Erkenntnisse über die Auswirkungen der Anwendung des Konzepts auf den Unterricht aus der Sicht einer ‚Außenstehenden‘ dokumentiert werden. Die Lehrperson sollte daher dazu befragt werden, wie sie den von mir geplanten Unterricht im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen einschätzt. Die Sicht der Lehrperson soll neben meiner Erkenntnisgewinnung eine weitere Perspektive und damit eine alternative Sichtweise darstellen. Um die Erkenntnisse der Lehrperson zu ergründen, wurde die Methode des Expert_inneninterviews gewählt (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 118). Das Expert_inneninterview stellt eine Art der qualitativen Interviewformen dar und meint die „Befragung von Personen, die sich durch eine besondere Expertise über den Forschungsgegenstand auszeichnen“ (Hug et al. 2010, 101). Da es sich beim untersuchten Gegenstand um den Deutschunterricht handelte, verfügt die Deutschlehrkraft über relevantes Wissen über das Gebiet des Forschungsinteresses und gilt daher als Expertin für dieses Forschungsgebiet (vgl. Hug et al. 2010, 104). Das Interview wurde als Leitfadeninterview geführt, im Vorfeld wurden Leitfragen erstellt (vgl. Beilage 4.1), an denen ich mich beim Interview orientierte (vgl. Lamnek / Krell 2016, 698).

7.4.3.2 Datenaufbereitung: Wörtliche Transkription

Zur Aufbereitung der Daten wurde das Darstellungsmittel des wörtlichen Transkripts gewählt (vgl. Mayring 2002, 89). Das Transkript stellt die „Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung“ (Mayring 2002, 89) dar. Die Auswahl eines geeigneten Transkriptionssystems sollte sich daher an den für die Auswertung relevanten Aspekten ausrichten (vgl. Langer 2010, 519). Da das Auswertungsinteresse des vorliegenden Expert_inneninterviews lediglich auf der Erfassung des Inhalts lag, wurde eine einfache Transkriptionsstufe gewählt, die Verschriftlichung des Interviews orientierte sich an den Transkriptionskonventionen des

Minimaltranskripts des ‚Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2)‘, das eine überarbeitete Version des ‚Gesprächsanalytische Transkriptionssystems (GAT)‘ (Selting et al. 1998) darstellt (vgl. Hagemann /Henle 2014, 1). GAT vereinheitlicht unterschiedliche existente Transkriptionskonventionen und bildet einen Mindeststandard ab (vgl. Langer 2010, 520). Die Transkription nach GAT 2 ist auf drei Detailliertheitsstufen möglich, das Minimaltranskript gilt als basale Ausbaustufe und kann zu einem Basis- oder Feintranskript ausgebaut werden (vgl. Selting et al. 2009, 353). „In der Minimaltranskription werden der Wortlaut der Redebeiträge und deren Unterteilung in Segmente erfasst [...]. Darüber hinaus werden Überlappungen, Verzögerungen, Pausen, Ein- und Ausatmen, Lachen und nonverbale Handlungen und Ereignisse sowie schwer- oder unverständliche Segmente notiert“ (Selting et al. 2009, 359). Da das Interview für eine Inhaltsanalyse herangezogen wird und kein konversationsanalytisches und linguistisches Untersuchungsinteresse verfolgt, wurde eine fortlaufende Segmentschreibweise angewandt, wobei die Segmentgrenzen durch einen vertikalen Strich markiert wurden (vgl. Selting et al. 2009, 359). Die Verschriftung der mündlichen Äußerungen orientiert sich an der StandardOrthografie und erfolgt in der ‚literarischen Umschrift‘, das bedeutet, in „einer genormten Umsetzung der Lautsegmente in die Schrift“ (Selting et al. 2009, 360). Als Bezugsnorm wurde im vorliegenden Transkript, das im Anhang (vgl. Beilage 4.2) vorzufinden ist, das gesprochene österreichische Standarddeutsch herangezogen.

7.4.3.3 Auswertung des Interviews: Inhaltsanalyse

Für die Auswertung des Expert_inneninterviews wurde ein kategorienbasiertes Verfahren gewählt, die Datenausschnitte wurden in Kategorien zusammengefasst und anschließend einer inhaltlichen Analyse unterzogen (vgl. Demirkaya 2014, 218). Es wurde eine deduktive Kategorienbildung angewandt, die Kategorien wurden im Vorhinein erstellt und ergaben sich aus den Leitfragen. Das Datenmaterial wurde hinsichtlich der gebildeten Kategorien durchleuchtet und jene Passagen, die inhaltlich einer Kategorie angehören, zusammengefasst. Die Äußerungen der Lehrperson wurden paraphrasierend wiedergegeben (vgl. Kapitel 8.5.4). Hierbei kam eine datenexpandierende Strategie zur Anwendung, zu den einzelnen Kategorien wurden differenzierte Ausführungen geschrieben (vgl. Demirkaya 2014, 217). Die Auswertung des Interviews hat daher interpretativ-explikativen Charakter (vgl. Lamnek / Krell 2016, 379).

8 Darstellung der Ergebnisse

Nachdem der Forschungsprozess und die hierbei angewandten Methoden erläutert wurden, sollen die Ergebnisse der einzelnen in Kapitel 7.3 vorgestellten Schritte dargestellt werden.

8.1 Sprachprofile der Proband_innen

Im folgenden Abschnitt sollen die Sprachprofile der vier Schüler_innen, die auf Grundlage der Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtung erstellt wurden, vorgestellt werden. Hierbei ist nochmals zu betonen, dass es sich bei den Sprachprofilen rein um die Kompetenzen in der deutschen Sprache handelt, da Kompetenzen in anderen lebensweltlichen Sprachen der Schüler_innen nicht erhoben wurden. Die Beobachtungsbögen sind dem Anhang zu entnehmen (vgl. Beilage 1). Die Schüler_innen wurden während des zweiwöchigen Beobachtungszeitraums in folgenden Unterrichtsfächern beobachtet: Deutsch, Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde und Biologie. Zusätzlich wurden Texte, die im Rahmen des Deutschunterrichts entstanden sind, für die Analyse herangezogen. Vorweg ist festzuhalten, dass einige Bereiche nicht beobachtet werden konnten und somit auch keine Verortung auf den betreffenden Skalen vorgenommen wurde. Während der Beobachtungen kam die Gesprächsform des *Formellen Gesprächs* in keiner Unterrichtseinheit vor, daher konnte diese Skala im Kompetenzbereich der *Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit* nicht berücksichtigt werden. Im Bereich des *Lesens* konnte keine Aussage über die Skalen *Verstehen* und *Techniken und Strategien der Texterschließung* getätigt werden, da zwar einige Texte gelesen wurden, der Unterricht jedoch keinen Aufschluss darüber gab, inwiefern die Proband_innen diesen verstanden haben bzw. sie bestimmte Strategien zur Texterschließung verwendeten. Als besonders schwierig stellte sich heraus, den passiven Wortschatz, den *Verstehenswortschatz*, zu erheben. Es stellte eine Schwierigkeit dar, einzuschätzen, welche Ausdrücke von den Schüler_innen verstanden wurden und welche nicht. Häufig wurden Begriffe, die dem Grundwortschatz zuzuordnen sind, wie etwa *Laub* oder *Moskito*, von einigen Schüler_innen nicht verstanden. Es war jedoch schwierig, zu eruieren, ob die genannten Begriffe auch von den Proband_innen nicht verstanden wurden, wenn diese nicht selbst danach fragten. In diesem Bereich konnte häufig nur eine Einschätzung aufgrund des Mitteilungswortschatzes erfolgen.

Die Sprachprofile enthalten auch Beispiele, die den Sprachgebrauch veranschaulichen und die Verortung auf einer Niveaustufe begründen sollen. Die Beispiele werden in der von den

Schüler_innen realisierten Form wiedergegeben, zielsprachlich nicht korrekt realisierte Formen werden mit einem * markiert.

8.1.1 Sprachprofil Schüler A

Schüler A lebt seit drei Jahren in Österreich und eignet sich seither die deutsche Sprache an. Die Erstsprache des 17-jährigen Schülers ist Rumänisch, da er acht Jahre lang in Spanien gelebt hat, beherrscht er die spanische Sprache perfekt und besucht auch den Spanischunterricht, außerdem spricht er Englisch.

Die **Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeiten** des Schülers A einzuschätzen, erwies sich als besonders schwierig, da sich der Schüler im Unterricht nicht häufig äußerte. In den beobachteten Situationen, in denen sich der Schüler zu Wort meldete, konnte er sich jedoch aktiv an der Erarbeitung der Unterrichtsthemen beteiligen und sich auch zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Der Schüler scheint auch Unterrichtsvorträgen folgen zu können, da er spontan gestellte Fragen der Lehrkräfte beantworten kann. Der Schüler wird daher auf Stufe IV eingeordnet. Es konnten nur sehr wenige private Gespräche akustisch vernommen werden, aufgrund der Äußerungen im Unterricht kann jedoch vermutet werden, dass der Schüler auch bislang unvertraute Themen verstehen kann und im Gespräch seine Meinung vertreten kann, weshalb er ebenso Stufe IV zugeordnet wird. Im Bereich der Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten konnte beobachtet werden, dass der Schüler in der Lage ist, wenn er etwas nicht versteht, Begriffe aus anderen Sprachen, herzuleiten (z.B.: *interaktiv*, aus dem Rumänischen und Spanischen) und wird daher auf Stufe III eingeordnet.

Da der Schüler während des Beobachtungszeitraums generell sehr wenig sprach, war es schwierig, eine Einschätzung im Bereich des **Wortschatzes** zu treffen. Aufgrund einiger Aussagen konnte jedoch beobachtet werden, dass der Schüler Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes (z.B.: *medizinische Versorgung, infizieren, Turbine, Generator*) verwendet, was Stufe III entspricht. Auch im schriftlichen Deutschgebrauch ist der Mitteilungswortschatz dem altersgemäßen Aufbauwortschatz zuzuordnen. Bemerkenswert ist, dass er teilweise auch fachspezifische Begriffe äußert (z.B.: *Bakterie, Archaea*). Bei einigen Äußerungen konnte jedoch nicht beobachtet werden, ob der Schüler diese Wörter ohne Hilfe produziert oder ob sie einem Arbeitsblatt oder dem Schulbuch entnommen wurden. Bezüglich des **Fachwortschatzes** wird Schüler A der Stufe III zugeordnet, da er Fachbegriffe und

fachliche Wendungen aus den im Unterricht behandelten Themengebieten zu verstehen scheint. Als besonders schwierig erwies es sich, den passiven Wortschatz des Schülers zu ermitteln. Da der Mitteilungswortschatz auf Stufe III eingeschätzt wird und der **Verstehenswortschatz** in der Regel umfangreicher ist, wird der Schüler in diesem Bereich zwischen Stufe III und IV eingeordnet. Er scheint Begriffe, die aus schulisch und außerschulisch relevanten Themenbereichen und die schon im Unterricht behandelt wurden, zu verstehen und dem Unterricht folgen zu können. Einige Begriffe, die dem Grund- oder Aufbauwortschatz zuzuordnen sind, werden jedoch von der gesamten Klasse nicht verstanden (z.B.: *Säuger, einnisten, Pointe*). Daher wird angenommen, dass auch Schüler A diese Begriffe nicht kennt.

Bezüglich der **Aussprache** des Schülers, ist festzuhalten, dass der Schüler hinreichend deutlich spricht, weshalb er auf der Skala der Deutlichkeit auf Stufe III eingestuft wird. Was die Flüssigkeit des Sprechens betrifft, wird er zwischen II und III eingeschätzt, da er häufig kurze Sätze mit Pausen äußert.

Im Bereich des **Lesens** konnten bei Schüler A keine Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen beobachtet werden. Auf der Skala, die die Flüssigkeit des Vorlesens betrifft, wird der Schüler zwischen I und II eingestuft, da er sehr unsicher, stockend und monoton vorliest.

Im Bereich der **Textproduktion** wird der Schüler zwischen Stufe II und III eingegliedert, er kann einfache, verständliche und strukturierte Texte zu einem Thema verfassen, in denen Schreibhandlungen, die der Textsorte entsprechen, überwiegend erkennbar sind. Schüler A kann auch mit Inputtexten umgehen und in seinen Schreibprodukten auf diese eingehen und zeigt auch Ansätze zur Eigenständigkeit. Der Schüler weist im Kompetenzbereich Stil und Ausdruck jedoch Schwierigkeiten auf, ihm scheinen Sprachstrukturen zu fehlen. Bezüglich der **Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern** konnte beobachtet werden, dass der Schüler, wenn er ein Wort nicht in deutscher Sprache kennt, versucht, dieses aus der Herkunftssprache herzuleiten (z.B.: *Peisage* [rumänisch *peisaj*] für *Landschaft*). Erwähnenswert ist, dass der Schüler im Bereich der **Orthografie** keine allzu großen Mängel aufweist, er verstößt nur gelegentlich gegen Rechtschreibregeln (z.B.: *dannach**) und wird daher auf Stufe III eingereiht. Im Bereich der **Interpunktion** wird er zwischen Stufe II und III eingeordnet, dies wird dadurch begründet, dass der Schüler Regeln der Kommasetzung zu kennen scheint, da Kommata teilweise vor Nebensätzen gesetzt werden, häufig passiert dies

jedoch nicht oder nicht korrekterweise (z.B.: *sagt den* Fischer dass,* der Fischer; Ich glaube dass,**). Diese Beispielsätze verdeutlichen, dass dem Schüler bewusst ist, dass die Konjunktion *dass* einen Beistrich verlangt, er setzt ihn jedoch an falscher Stelle.

Da sich der Schüler im Unterricht sehr wenig und häufig nur in kurzen Sätzen äußert, mussten die meisten grammatikalischen Phänomene anhand von Texten des Schülers analysiert werden. Einige Bereiche konnten jedoch auch im mündlichen Sprachgebrauch beobachtet werden. Im Bereich der **Verbstellung** wird der Schüler auf Stufe IV eingeordnet, da er Nebensätze äußert, in denen das Verb am Ende steht (z.B.: *weil nicht alle Licht haben; dass ihr Kind nicht in der Schule ist.*). Nur gelegentlich verstößt er gegen die Regeln der Stellung des Verbs und setzt es auch in Nebensätzen an die zweite Stelle. Zweiteilige Verbformen stellen für den Schüler kein Problem dar, er verwendet Modalverben mit korrekt gebildeten Partizipien, auch die Bildung von reflexiven Verben stellt kein Problem dar (z.B.: *vielleicht fühlen Sie sich verfolgt*). Der Schüler weist ein hohes syntaktisches Wissen auf, er berücksichtigt auch in komplexen Sätzen die Regeln der Syntax (z.B.: *Wenn die Schüler von Vitoria da Conquista nich* so viel schwenzen*, sollen die Funkchips weiter in andere* Schulen verwenden**). Im Bereich der **Satzverbindungen** stellte sich die Einordnung des Schülers als schwierig heraus. Einerseits verwendet der Schüler hauptsächlich einfache reihende Konjunktionen wie *und* oder *dann*, und keine seltener vorkommenden Konjunktionen wie *aber*, *oder* und *denn*, um Hauptsätze miteinander zu verknüpfen. Schüler A äußert auch *weil*-Sätze, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch subordinierend, teilweise jedoch auch koordinierend (z.B.: *weil er hat* schon genug Fisch*). Andererseits verwendet er im schriftlichen Sprachgebrauch auch seltener vorkommende unterordnende Konjunktionen, wie *wenn* oder *ob* korrekt und befolgt dabei die syntaktischen Regeln (z.B.: *wenn ein Schüler dreimal die Schule geschwänzt hat; Die Funkchips in T-shirts sagen, ob die Schüler in der Schule sind.*) Aufgrund der korrekten Anwendung von unterordnenden Konjunktionen und des fehlenden Gebrauchs selten vorkommender Konjunktionen, um zwei Hauptsätze miteinander zu verbinden, wird er zwischen Stufe III und IV eingegliedert. Der beobachtete Schüler weist im Gebrauch der **Präpositionen** sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch große Unsicherheiten auf. Er kennt und verwendet zwar unterschiedliche Präpositionen wie z.B. *in*, *am*, *mit* oder *von* bildet die Präpositionalkonstruktionen zum Teil jedoch mit fehlerhaftem Artikel und dekliniert die Objekte nicht in zielsprachlich korrekter Form und wird daher auf Stufe II verortet. Vor allem mit der Präposition *mit* scheint der Schüler Schwierigkeiten zu haben: *mit die* Regeln sollte man nicht spielen; mit ein* ärmlich gekleideter* Mann, mit die**

Schüler). Im Bereich der **Formen des Verbs** ist festzuhalten, dass der Schüler die Bildung des Perfekts beherrscht. Schüler A beherrscht auch die Bildung des Konjunktiv I, einem Text wurde auch eine korrekt gebildete Form der Konjunktivs II entnommen. Daraus wird der Schluss gezogen, dass der Schüler zumindest die Bildung einiger nichtzusammengesetzter Konjunktivformen beherrscht. Es wurden jedoch weder im mündlichen noch im schriftlichen Sprachgebrauch Vollverben im Präteritum und auch keine Passivformen vernommen, daher wird der Schüler zwischen Stufe III und IV eingereiht. Im Bereich der **Formen des Nomens** befindet sich der Schüler auf Stufe II. Der Schüler kann Formen des Nominativs und Akkusativs bilden, häufig kommt es bei Akkusativobjekten jedoch zu Abweichungen. Dass er sich bei der Bildung der Formen sehr unsicher ist, verdeutlicht folgender Satz, in dem das Akkusativobjekt einmal korrekt und dann falsch gebildet wird: *Die Kurzgeschichte [...] geht es* um einen Fischer der döst und ein* Tourist**. Der Schüler weist große Schwierigkeiten bei der Bildung von Dativ- und Akkusativobjekten auf (z.B.: *Der Tourist sagt den* Fischer dass, der Fischer ein* gute* Fang machen kann.*) und wird daher auf Stufe II eingereiht. Wie bereits erwähnt, weist der Schüler im Bereich der Präpositionen Förderbedarf auf und bildet Objekte, die von Präpositionen regiert werden, daher häufig nicht korrekt (*mit die* Regeln*).

Abschließend ist zu den **Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers** zu erwähnen, dass der Schüler im Unterricht überwiegend still ist und sehr wenig spricht. Ab und zu meldet er sich freiwillig zu Wort, meist äußert er sich jedoch nur, wenn er dazu aufgefordert wird. Sobald er spricht, scheint er jedoch Freude daran zu haben. Da er sich aber nur gelegentlich unaufgefordert an Unterrichtsgesprächen beteiligt, wird er im Bereich *Freude und Interesse am Sprechen in deutscher Sprache während des Unterrichts* auf Stufe II eingeordnet. Auch in den Pausen ist der Schüler eher ruhig, wenn er mit seinen Klassenkolleg_innen spricht, zeigt er jedoch Sprechfreude. Er wird daher im Bereich der privaten Situationen auf Stufe III eingestuft. Es konnte keine Situation beobachtet werden, in der der Schüler in seiner Herkunftssprache spricht, obwohl bekannt ist, dass eine der Mitschüler_innen ebenfalls Rumänisch spricht.

Da vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch einige Lerner_innenphänomene festgestellt werden konnten, stellt die Textproduktion ein wesentliches Förderziel dar. Der Schüler soll dabei unterstützt werden, auf die nächste Stufe zu gelangen, indem er im Bereich des Wortschatzes und im Bereich Stil und Ausdruck gefördert wird. Da er schon Ansätze des gehobenen Wortschatzes zeigt, soll ihm verholffen werden, auf diese Stufe zu gelangen. Ihm soll ebenso bei der Aneignung weiterer sprachlicher Mittel geholfen werden, um komplexere

Texte verfassen zu können. Außerdem weist er auch im Bereich der Interpunktion Förderbedarf auf, weshalb Regeln der Kommasetzung mit dem Schüler wiederholt werden sollten. Der Schüler soll auch die Stufen des Schreibprozesses kennenlernen, um Schreibhandlungen besser planen und strukturiertere Texte schreiben zu können. Im Bereich der Grammatik stellen die Anwendung von Präpositionen und die Realisierung von Objekten Förderschwerpunkte dar. Da der Schüler beim Vorlesen sehr unsicher ist, soll auch in diesem Bereich mit der Förderung angesetzt werden. Als individuelle Förderziele wurden bei Schüler A daher die Erweiterung des Wortschatzes, die Förderung der Lesekompetenz, der Textproduktion und bestimmter grammatikalischer Phänomene festgelegt.

8.1.2 Sprachprofil Schüler B

Die Erstsprache des Schülers B ist Türkisch, er spricht zuhause Deutsch und Türkisch. Der 16-jährige Schüler ist in Österreich aufgewachsen und hat seine gesamte Schullaufbahn in Österreich verbracht.

Im Bereich der **Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeiten** weist der Schüler ausgeprägte Fähigkeiten auf. Die Kommunikationsfähigkeit des Schülers im Deutschen wird im Bereich der privaten Gespräche auf der höchsten Stufe (IV) eingestuft, da er sich problemlos mit Klassenkolleg_innen unterhalten kann, seine Meinung vertreten und Argumente bringen kann. Auch in Unterrichtsgesprächen verfügt der Schüler über eine hohe Kommunikationsfähigkeit und wird zwischen Stufe IV und V eingestuft. Der Schüler versteht Unterrichtsvorträge, kann bei Unklarheiten nachfragen und kann sich problemlos zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Außerdem kann Schüler B auch Meinungen begründen. Es konnte bei der Beobachtung nicht festgestellt werden, ob der Schüler in der Lage ist, Fachdiskussionen zu führen oder über Fachthemen zu referieren, da keine geeignete Situation beobachtet wurde. Aufgrund der beobachteten Äußerungen ist jedoch zu vermuten, dass dem Schüler auch dies gelingen könnte. Der Schüler erfragt auch die Bedeutung nicht verstandener Begriffe, er wendet auch die Strategie an, Begriffe zu umschreiben und wird im Bereich der **Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten** daher auf Stufe IV eingeordnet.

Den **Wortschatz** des beobachteten Schülers betreffend, konnte festgestellt werden, dass der Schüler einen hohen aktiven und passiven Wortschatz aufweist. Schüler B scheint den Großteil der Begriffe, die im Unterricht genannt werden, zu verstehen. Es konnte beobachtet werden,

dass der Schüler Begriffe, die von einigen Schüler_innen nicht verstanden werden, erklärt, indem er sie umschreibt (z.B.: *Parodie*). Der Schüler versteht Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes, Begriffe des Bildungswortschatzes und spezielle Fachbegriffe. Vermutlich versteht er auch einige hochspezifische Fachbegriffe und wird daher im Bereich des **Verstehenswortschatzes** zwischen Stufe IV und V eingereiht. Im Bereich des **Mitteilungswortschatzes** wird der Schüler auf Stufe IV eingeordnet, er produziert mündlich und schriftlich Wörter des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes (z.B.: *Mantra, Erzfeinde, harmlose Eifersüchteleien, Verse, diskutieren, schildern, anonym*). Die Texte des Schülers weisen auch eine Varianz in der Wortwahl auf, er verwendet Synonyme im Bereich der Nomina (z.B.: *Autorin, Verfasserin*) oder der Verben (z.B.: *vertritt die Meinung, ist der Meinung*). Im Bereich des **Fachwortschatzes** wird der Schüler auf der höchsten Stufe (V), verortet, da angenommen wird, dass er in der Lage ist, sich Fachbegriffe selbstständig anzueignen.

Schüler B hat eine sehr flüssige und deutliche **Aussprache**, bei den Äußerungen des Schülers kommt es zu keinen Verstehensproblemen. Außerdem spricht der Schüler in zusammenhängenden Sätzen, Abbrüche oder störende Pausen kommen nicht vor, Schüler B wird daher auf den Skalen der Deutlichkeit und der Sprechflüssigkeit auf der höchsten Stufe (IV) eingeordnet.

Das **Lesen** betreffend, konnte beobachtet werden, dass der Schüler zusammenhängend, ohne zu stocken, und mit angemessener Intonation vorliest, weshalb er auf Stufe III eingeordnet wird. Bei Schüler B konnte keine Strategie zur Überwindung von Verstehensproblemen beobachtet werden.

Eine interessante Erkenntnis war jene, dass der Schüler im mündlichen Sprachgebrauch sehr hohe Deutschkompetenzen aufwies und auf einen hohen Sprachstand schließen ließ. Die mündlichen Fähigkeiten unterschieden sich jedoch von den schriftlichen, die Performanzen haben einige ‚Schwachstellen‘ des Schülers im Bereich des Schreibens aufdecken können. Der Schüler zeigt bei der Produktion von eigenen Texten, dass er verständliche und gut strukturierte Texte verfassen kann. Er kann auch Schreibhandlungen bestimmter Textsorten, wie beispielsweise des Leserbriefs, realisieren, in den Texten seine eigene Meinung vertreten und Schlüsse ziehen. Auch im Bereich des Stils und Ausdrucks zeigen die Texte des Schülers gute Ansätze (z.B.: Formulierungen wie *in den Griff zu bekommen, zu Problemen führen*), häufig

fällt es ihm jedoch schwer, den passenden Ausdruck zu finden (z.B.: *Im letzten Abschnitt geht* die Verfasserin hervor*). Seine Texte weisen außerdem einige Verstöße gegen die Regeln der Grammatik und Rechtschreibung auf. Der Schüler wird im Bereich der **Textproduktion** auf Stufe IV verortet. Die analysierten Texte des Schülers weisen einige Verstöße gegen Rechtschreibregeln, wie beispielsweise die Großschreibung von substantivierten Verben, die *das/dass*-Schreibung oder die Doppelkonsonanten, auf, weshalb er sich auf der Skala der **Orthografie** auf Stufe II befindet. Die **Interpunktion** betreffend, konnte festgestellt werden, dass der Schüler vor Nebensätzen Kommata setzt, am Ende von eingebetteten Nebensätzen oder Einschüben, setzt er sie meist jedoch nicht, weshalb er Stufe III zugeordnet wird. Es konnten keine Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern vernommen werden, da der Schüler während des Beobachtungszeitraums keinen Text im Regelunterricht verfasst hat.

Der Schüler beherrscht die Bildung von Nebensätzen, er setzt dabei das Verb korrekterweise an die letzte Stelle (z.B.: *wenn ihr Kind im Unterricht nicht auftaucht*). Generell scheint er mit den Regeln der Syntax keine Schwierigkeiten zu haben, er kann komplexe Sätze bilden. Eine Schwierigkeit stellt der Umgang mit reflexiven Verben dar, wie durch das folgende Beispiel deutlich gemacht werden soll: *dass Jugendliche wohl nicht bewusst sind, dass sie mit dieser Demütigung sich strafbar machen**. Der Schüler wird im Bereich der **Verbstellung** der Stufe IV zugeordnet. Schüler B verwendet in seinen Texten seltener vorkommende Konjunktionen wie *aber*, *oder*, *denn*, um Hauptsätze miteinander zu verknüpfen, und auch seltener vorkommende subordinierende Konjunktionen, wie *wenn*, *ob* oder *damit*. Er wird auf der Skala der **Satzverbindungen** daher der höchsten Stufe zugeteilt. Im Bereich der **Präpositionen** konnte beobachtet werden, dass der Schüler sowohl Präpositionalgruppen, als auch Wechselpräpositionen mit korrektem Artikel bilden kann. Der Schüler beherrscht auch die Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel (z.B.: *vom Jugendbeamten*; *am dreiundzwanzigsten*; *Gehen wir auch zum Mci?*). Er verwendet zahlreiche Präpositionen wie *mit*, *in*, *auf*, *bei*, *von* oder *zu* und realisiert die Objekte überwiegend korrekt (z.B.: *in der Nacht*, *im ersten Abschnitt*, *von der Verfasserin*). Gelegentlich hat der Schüler jedoch Probleme damit, die korrekte Präposition zu wählen (z.B.: *auf sozialen Netzwerken gestellt**). Der Schüler beherrscht ebenso die korrekte Bildung von Präpositionalobjekten, wie seinen Texten entnommen werden konnte (z.B.: *zu psychischen Problemen*). Da ihm jedoch gelegentlich Fehler unterlaufen, wird Schüler B auf der Zwischenstufe III – IV eingereiht.

Der Schüler beherrscht die Verwendung des Perfekts, er kann auch Vollverben im Präteritum bilden. Schüler B bildet Konjunktivformen mit *würde*, kann jedoch auch nichtzusammengesetzte Konjunktivformen bilden (*hätte, wäre, gäbe*). Auch die Bildung des Vorgangspassivs beherrscht der Schüler (z.B.: *wird von der Verfasserin geschildert*), die Bildung von Formen des Zustandspassivs wurden nicht beobachtet. Der Schüler wird im Bereich der **Formen des Verbs** daher Stufe IV zugeordnet.

Im Bereich der **Formen des Nomens** hat die Erhebung ergeben, dass der Schüler Dativ und Akkusativ differenziert und weitgehend korrekt verwendet. Im mündlichen Sprachgebrauch wies der Schüler keine inkorrekten Formen auf, den Texten des Schülers konnten einige Fehler im Bereich des Kasus entnommen werden (z.B.: *im weiterem* Verlauf; er hat es geschafft ihm* selbstbewusster zu machen*). Der Schüler beherrscht die Genuszuweisung überwiegend, gelegentlich weist er den Substantiven das falsche Genus zu (z.B.: *eine Mantra*). Weder bei den mündlichen noch bei den schriftlichen Äußerungen konnte eine Genitivform vernommen werden, weshalb der Schüler der Stufe III zugeordnet wird.

Bezüglich der **Persönlichkeitsmerkmale des Schülers** ist festzuhalten, dass Schüler B Interesse und Freude am Sprechen in der deutschen Sprache zu haben scheint. Er meldet sich im Unterricht häufig freiwillig und äußert sich gerne und oft zu im Unterricht behandelten Themen. Auch in den Pausen unterhält er sich mit seinen Mitschüler_innen in deutscher Sprache, weshalb er in beiden Bereichen auf der höchsten Stufe eingeordnet wird. Schüler B teilt mit, dass er auch in seiner Freizeit deutsche Texte, vorwiegend Zeitungen, liest. In seiner Herkunftssprache liest er keine Texte. Schüler B spricht in den Pausen mit seinen Mitschüler_innen auch häufig in seiner Herkunftssprache Türkisch. Er scheint daher ebenso große Freude und Interesse daran zu haben, in seiner Herkunftssprache zu sprechen.

Bei Schüler B wurden zwei Förderschwerpunkte festgestellt, der Bereich des Schreibens und der Grammatik. Da der Schüler bei der Produktion von Texten bereits gute Ansätze zeigt, soll in diesem Bereich mit der Förderung angesetzt werden. Dem Schüler soll durch ein ‚Überangebot‘ an sprachlichen Mitteln (Gogolin et al. 2011b, 24) gelingen, komplexe fachtypische Texte zu verfassen. Außerdem soll auch dem Bereich der Orthografie und Interpunktion bei der Förderung Beachtung geschenkt werden. Im Kompetenzbereich der Grammatik soll der Fokus auf den Bereich der Verbstellung gelegt werden, indem mit dem

Schüler reflexive Verben geübt werden. Auch die Unsicherheiten im Bereich der Dativ- und Akkusativobjekten sollen einen Förderschwerpunkt darstellen.

8.1.3 Sprachprofil Schülerin C

Bei der Probandin C handelt es sich um eine 17-jährige Schülerin, deren Erstsprache Rumänisch ist. Sie lernt seit 4 Jahren Deutsch, außerdem besucht sie den Englisch- und Spanischunterricht.

Die Schülerin scheint bei privaten Gesprächen keinerlei Kommunikationsschwierigkeiten zu haben. Auch wenn die Äußerungen der Schülerin teilweise grammatikalische Fehler aufweisen, kann sie sich problemlos verständigen, ihre Meinung vertreten und argumentieren, weshalb die **Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeiten** in diesem Bereich auf der höchsten Stufe eingeordnet wird. Im Bereich der Unterrichtsgespräche wird die Schülerin auf Stufe IV eingeordnet, da sie Unterrichtsvorträge im Fach zu verstehen scheint und auch Fragen stellt, wenn sie etwas nicht versteht. Schülerin C äußert sich häufig freiwillig und kann sich zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Es wurde keine Situation beobachtet, in der die Schülerin eine Präsentation gehalten hat, weshalb keine Einschätzung in diesem Bereich erfolgen kann. Zu den Strategien zur Überwindung von Verständnisschwierigkeiten ist zu erwähnen, dass die Schülerin ihre Gesprächspartner_innen um sprachliche Hilfe bittet, wenn sie den passenden Ausdruck nicht findet oder etwas nicht versteht, weshalb sie sich auf Stufe II befindet.

Der **Wortschatz** der Schülerin entspricht im Bereich des **Mitteilungswortschatzes** der Stufe III, sie verwendet beim Sprechen und Schreiben Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes. Teilweise verwendet sie im Unterricht auch fachspezifische Begriffe, jedoch eher selten (z.B. *konstante Steigung*). In ihren Texten verwendet die Schülerin Lexeme des altersgemäßen Aufbauwortschatzes, die Texte zeugen jedoch auch von Ausdrucksschwierigkeiten und mangeln an Varianz in der Wortwahl. Da der passive Wortschatz, **Verstehenswortschatz**, meist umfangreicher als der aktive Wortschatz ist, wird die Schülerin in diesem Bereich zwischen Stufe III und IV eingeordnet. Die Schülerin scheint Begriffe des Bildungswortschatzes und spezielle Fachbegriffe, insofern sie bereits im Unterricht behandelt wurden, zu verstehen. Auf der Skala des **Fachwortschatzes**, befindet sich Schülerin C auf der Stufe III. Sie scheint Fachbegriffe und Wendungen, die sich auf im Unterricht behandelte Themen beziehen, zu verstehen. Die Schülerin kann beispielsweise den Äußerungen des Mathematiklehrers folgen, wenn der Lehrer sie etwas fragt, kann sie die Frage meist beantworten, woraus man schließen

kann, dass die verwendeten Fachwörter (wie z.B. *Definitionsmenge*, *Parabel*, *Abszisse*) verstanden werden.

Die **Aussprache** der Schülerin wird als hinreichend deutlich und flüssig eingeschätzt. Auf der Skala der Deutlichkeit wird die Schülerin auf die Übergangsstufe zwischen III und IV zugewiesen, ihre Aussprache ist überwiegend deutlich, gelegentlich kommt es dennoch zu Verstehensproblemen. Was die Sprechflüssigkeit betrifft, wird die Schülerin der höchsten Stufe (IV) zugeordnet, sie spricht flüssig, nur sehr selten kommt es zu Pausen und Abbrüchen.

Auf der Skala, die das **Vorlesen** betrifft, wird die Schülerin der Stufe II zugeordnet, da sie leicht stockend vorliest. Die **Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen** betreffend, konnte beobachtet werden, dass die Schülerin die Bedeutung unbekannter Wörter erfragt, und somit auf Stufe II verortet werden kann.

Im Bereich des **Schreibens** weist die Schülerin in einigen Bereichen großen Förderbedarf auf. Auf der Skala der **Textproduktion** befindet sich die Schülerin zwischen Stufe II und III. Auffällig ist, dass die Schülerin Schwierigkeiten hat, sich auszudrücken, weshalb die Texte häufig unverständlich und unstrukturiert sind. Die Schülerin bemüht sich, Sprachhandlungen zu realisieren, was ihr zum Teil auch gelingt, man merkt jedoch, dass es ihr an sprachlichen Strukturen fehlt, um ihre Gedanken zu formulieren, wodurch die Darlegungen unzusammenhängend und die Texte unverständlich werden. Da die Schülerin nicht direkt beim Schreibprozess beobachtet werden konnte, kann keine Aussage über die Strategien auf der Suche nach passenden Begriffen getätigt werden. Da die Texte jedoch viele orthografische Fehler aufweisen, scheint es nicht so, als würde sie ein Wörterbuch verwenden. Im Bereich der **Orthografie** befindet sich die Schülerin zwischen Stufe I und II, da ihre Texte zahlreiche grobe Rechtschreibfehler aufweisen (z.B. *Schüller**, *geschafft**, *grafft**, *eifersücht**, *zusammengefast**, *Beispile**). Auf der Skala der **Interpunktion** befindet sich die Schülerin zwischen Stufe II und III, da teilweise Kommata vor Nebensätzen gesetzt werden, sehr häufig jedoch nicht. Die Schülerin weist bei der Produktion von Texten in den Bereichen der Grammatik, Orthografie und Interpunktion ein großes Förderbedürfnis auf.

Im Bereich der **Grammatik** ist auffällig, dass die Schülerin, vor allem im schriftlichen Bereich einige ‚Schwachstellen‘ aufweist. Im Bereich der **Verbstellung** wird die Schülerin auf der Zwischenstufe III – IV verortet, da sie sowohl schriftlich als auch mündlich teilweise

Nebensätze äußert, in denen das Verb am Ende steht (z.B.: *dass er nicht so religiös ist*), manchmal nimmt das Verb jedoch nicht die Endstellung ein (z.B.: *weil er wiederholt oft die Wörter und dann man verliert sich*). Teilweise wird in invertierten Hauptsätzen das Subjekt vor das Verb gesetzt. Die syntaktischen Regeln stellen für die Schülerin in komplexeren Sätzen eine Schwierigkeit dar. Im Bereich der **Satzverbindungen** verwendet die Schülerin im mündlichen Sprachgebrauch hauptsächlich einfache reihende Konjunktionen wie *und*, *dann*, *und dann*, die Konjunktion *weil* verwendet sie koordinierend. Im schriftlichen Sprachgebrauch wird die Konjunktion *weil* auch subordinierend verwendet. Seltener vorkommende Konjunktionen wie *aber*, *oder*, *denn* kommen jedoch nicht vor, weshalb die Schülerin auf der Stufe II verortet wird. Im Bereich der Präpositionen konnte beobachtet werden, dass die Schülerin mehrere Präpositionen, wie z.B. *bei* oder *in*, verwendet, das Objekt jedoch häufig nicht korrekt realisiert (z.B.: *bei diese* Hexendings*, *in den* Zelt*, *in die* (der) Mitte*, *von soziale* Netzwerke**). Dies betrifft sowohl den mündlichen als auch den schriftlichen Gebrauch, die Skala der Präpositionen betreffend, konnte daher festgestellt werden, dass sich die Schülerin auf Stufe II befindet. Festzuhalten ist jedoch, dass der Schülerin auf der anderen Seite komplexe Strukturen wie z.B.: *mit sich selbst* gelingen. Im Bereich der **Formen des Verbs** konnte festgestellt werden, dass sich die Schülerin zwischen Stufe III und IV befindet. Sie produziert korrekte Äußerungen im Perfekt, im Präteritum und verwendet Konjunktivformen von *sein*. Es konnten jedoch weder im mündlichen noch im schriftlichen Sprachgebrauch Passivformen vernommen werden. Im Bereich der **Formen des Nomens** weist Schülerin C sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch Kasus- und Genusprobleme auf (z.B.: *ein* Predigt*, *der* Lösung*, *den* Schularbeiten*, *gegen den* Krankheit*, *meine* alte* Leben*). Bei der Bildung von Akkusativ- und Dativobjekten kommt es beim Sprechen häufig zu Abweichungen (z.B.: *Er ist in den* Zelt*.). Beim Schreiben von Texten werden Akkusativ- und Dativobjekte teilweise korrekt gebildet, selten kommen sogar korrekt realisierte Formen des Genitivs vor (z.B.: *die Hausübungen des Beurteilungssystems*, *eine Studie des Bündnisses*). Sehr häufig werden Objekte jedoch nicht korrekt realisiert, dies hängt häufig mit dem Gebrauch von Präpositionen zusammen. Häufig dekliniert die Schülerin das Pronomen oder Adjektiv nicht (*es hat kein* Sinn*, *mit mein* Leben*, *an meine letzte* Tage*). Mit der Deklination der Pronomina scheint sie generell Schwierigkeiten zu haben (z.B.: *Ich will die* [ihnen] nicht dabei helfen*, *will Sie* [ihnen] keine falsche Hoffnung* machen*.). Aufgrund der häufigen Abweichungen vom sprachlichen Standard wird die Schülerin auf Stufe II eingeordnet.

Im Bereich der **Persönlichkeitsmerkmale** konnte festgestellt werden, dass die Schülerin weder im Unterricht, noch in den Pausen, Hemmungen hat, zu sprechen hat was ein sehr positiver Aspekt ist. Sie spricht sehr gerne und sehr viel, und scheut sich auch nicht davor, nachzufragen, wenn sie etwas nicht versteht. Die Schülerin meldet sich häufig freiwillig und äußert sich zu den im Unterricht behandelten Themen. Schülerin C scheint große Freude und Interesse am Sprechen in deutscher Sprache im Unterricht zu haben. Auch in privaten Situationen spricht sie mit ihren Klassenkolleg_innen sehr häufig in deutscher Sprache und zeigt große Sprechfreude, weshalb sie in beiden Bereichen auf Stufe IV eingeordnet wurde. Zur Freude bezüglich des Sprechens in der Herkunftssprache kann keine Aussage getroffen werden, da keine Situation beobachtet werden konnte, in der die Schülerin in der Klasse in ihrer Herkunftssprache sprach.

Da die Schülerin im schriftlichen Sprachgebrauch einige ‚Baustellen‘ aufweist, stellt die Förderung des Kompetenzbereichs Schreiben ein Förderziel dar. Hierbei ergeben sich mehrere Förderschwerpunkte, einerseits, soll zur Erweiterung des Wortschatzes beigetragen werden, um der Schüler_innen mehr Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen. Großen Förderbedarf weist die Schülerin im Bereich der Orthografie auf, die Regeln der Rechtschreibung müssen bei der Förderung der Schülerin einen Schwerpunkt darstellen. Auch im Bereich der Interpunktion ist die Schülerin zu fördern. Der Bereich der Grammatik stellt das zweite große Förderziel dar, wobei mehrere Teilbereiche zu fördern sind. Einerseits soll die Schülerin im Bereich der Verbstellung, bei der Bildung komplexer Sätze, gefördert werden. Die Aneignung von Satzverbindungen soll ein weiteres Förderziel darstellen, um der Schülerin im Bereich der Textproduktion mehr Varianz zu ermöglichen. Förderbedarf stellt die Schülerin auch in den Bereichen der Präpositionen und der Deklination von Nomina und Pronomina dar, weshalb diese Kompetenzen gefördert werden sollen.

8.1.4 Sprachprofil Schülerin D

Die Herkunftssprache der 14-jährigen Schülerin ist Arabisch, sie beherrscht die Sprache in Wort und Schrift. Zuhause spricht sie größtenteils Arabisch, mit ihrer Schwester spricht sie gelegentlich auch Deutsch. Schülerin D lebt seit 5 Jahren in Wien, gelernt hat sie die deutsche Sprache in der Schule, sie besuchte von der 2. bis zur 4. Klasse eine bilinguale Schule (Deutsch und Englisch). Die Schülerin beherrscht die englische Sprache und lernt Französisch als Fremdsprache.

Im Bereich der **Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeiten** wird die Schülerin auf der Skala, die sich auf private Gespräche bezieht, auf der höchsten Stufe (IV) eingeordnet, da die Schülerin in den Pausengesprächen mit ihren Klassenkolleg_innen keinerlei Verständigungsschwierigkeiten hat und sich über jedes Thema problemlos unterhalten, ihre Meinung vertreten und Argumente bringen kann. Auch im Bereich der Unterrichtsgespräche weist die Schülerin eine hohe Kommunikationsfähigkeit auf, sie scheint keine Probleme damit zu haben, Unterrichtsvorträgen zu folgen, sie meldet sich sehr häufig freiwillig und fragt auch häufig nach, wenn ihr etwas unklar ist. Die Schülerin ist außerdem in der Lage, ihre Meinung zu begründen. Die Schülerin wird in diesem Bereich zwischen Stufe IV und V eingeordnet. Da innerhalb des Beobachtungszeitraums keine Präsentationen abgehalten wurden, kann keine Einschätzung darüber getroffen werden, ob die Schülerin in der Lage wäre, über Fachthemen zu referieren. Die Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten betreffend, wird Schülerin D der Stufe II zugeordnet, da beobachtet werden konnte, dass sie die Lehrperson um sprachliche Hilfe bittet, indem sie die Bedeutung von unbekannten Wörtern oder Äußerungen erfragt. Sie bittet auch um Hilfe, wenn sie Fachbegriffe beim Vorlesen nicht aussprechen kann.

Den **Wortschatz** der Schülerin betreffend, konnte beobachtet werden, dass die Schülerin im mündlichen Sprachgebrauch einen relativ hohen Wortschatz aufweist und ein hohes Auffassungsvermögen besitzt. Auf der Skala, die den **Verstehenswortschatz** betrifft, wurde die Schülerin zwischen Stufe IV und V eingeordnet. Die Schülerin scheint mit dem Bildungswortschatz und speziellen Fachbegriffen in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern keine Probleme zu haben. Besonders auffällig ist, dass die Schülerin unbekannte hochspezifische Fachbegriffe sehr schnell aufnimmt und sie sofort anwenden kann. Dies wurde vor allem anhand einer Unterrichtssequenz im Biologieunterricht deutlich, die Schüler_innen lernten eine Reihe neuer Fachwörter zum Thema Malariaübertragung kennen (z.B.: *Sporozoiten*, *Gamonten* etc.), die erklärt und an der Tafel notiert wurden. Die Schülerin hörte diese Wörter zum ersten Mal, konnte sie jedoch sofort anwenden, indem sie den Prozess der Übertragung in der gleichen Stunde selbstständig anhand einer Grafik erklärte und dabei die Fachbegriffe angemessen anwenden konnte. Es konnte jedoch auch beobachtet werden, dass manche Wörter, die eher dem Aufbauwortschatz zuzuordnen sind (z.B.: *Schüttelfrost* oder *Moskito*), nicht verstanden werden, weshalb sie nicht auf der höchsten Stufe, sondern auf der Zwischenstufe (IV – V) verortet wird. Im Bereich des **Mitteilungswortschatzes** wird die Schülerin auf der Stufe IV eingestuft. Sie wendet problemlos Wörter des gehobenen

Aufbauwortschatzes (z.B.: *massenhaft, episch, befallen, sich vermehren, Sauerstoff*) und auch spezielle Fachbegriffe aus schulisch und außerschulisch relevanten Themenbereichen an (z.B.: *Blutkörperchen, Vielfachteilung, Prokaryonten, autotroph, Zitronensäure*). Die Schülerin verwendet teilweise im Unterricht zwar auch hochspezifische Fachbegriffe, was der Stufe V entsprechen würde, dies tut sie jedoch nur, wenn diese Lexeme in der Unterrichtsstunde thematisiert wurden. Im schriftlichen Bereich verwendet die Schülerin eher einen altersgemäßen Aufbauwortschatz und weniger Begriffe des Bildungswortschatzes, weshalb sie hier im Bereich des aktiven Wortschatzes eher zwischen Stufe III und IV einzustufen wäre. Bei Texten, die sich auf einen Inputtext beziehen, übernimmt sie viele Lexeme des Ausgangstextes. Dabei entstehen manchmal Fehler, da sie die Wörter nicht zu kennen scheint, wie z.B. das Wort *der Jugendbeamte*, und es daher auch nicht korrekt deklinieren kann (*erkennt der Jugendbeamter*). Im Bereich des **Fachwortschatzes** wird Schülerin D auf der Stufe IV eingeordnet, da sie unbekannte Begriffe und fachliche Wendungen erschließen und im mündlichen Bereich unmittelbar darauf anwenden kann. Im schriftlichen Sprachgebrauch fällt der Schülerin der Umgang mit Begriffen des Bildungswortschatzes und Fachbegriffen schwer. Aus diesem Grund wird die Vermutung aufgestellt werden, dass die Schülerin Schwierigkeiten damit hat, sich Fachbegriffe selbstständig zu erschließen.

Die **Aussprache** der Schülerin fällt sehr positiv auf, sie weist eine sehr deutliche und flüssige Sprechweise auf und artikuliert sich klar und deutlich. Die Schülerin spricht jedoch sehr leise, wodurch es gelegentlich zu Verstehensproblemen kommt. Schülerin D artikuliert zusammenhängende Satzfolgen, stockt nur selten, wenn sie beim Gebrauch von bestimmten Ausdrücken unsicher ist, zu Abbrüchen und störenden Pausen kommt es nur sehr selten. Daher wird sie sowohl auf der Skala der Deutlichkeit als auf der Skala der Sprechflüssigkeit auf der IV und damit höchsten Stufe eingeordnet.

Im Bereich des **Lesens** ist festzuhalten, dass die Schülerin auf der Skala, welche die Flüssigkeit des **Vorlesens** betrifft, auf Stufe II eingestuft wird. Obwohl Schülerin D sehr deutlich und flüssig spricht, liest sie mit sehr monotoner und leiser Stimme. Der Schülerin fehlt es beim Vorlesen an Ausdrucksstärke, sie stockt bei unbekannten Begriffen und liest sehr unsicher. Positiv aufgefallen ist, dass die Schülerin ihre Unsicherheit bei unbekannten Wörtern artikuliert („*Ich kann das nicht aussprechen.*“) und nach der richtigen Aussprache fragt. Die Schülerin ist daher fähig, bei Verstehensproblemen oder Problemen der Artikulation um sprachliche Hilfe zu bitten, weshalb sie auf der Skala der **Strategien zur Überwindung von**

Verstehensproblemen auf Stufe II verortet werden. Es konnte nicht beobachtet werden, dass die Schülerin andere Medien, wie Nachschlagewerke oder das Internet, verwendet, um Verständnisprobleme zu überwinden.

Im Bereich des **Schreibens** konnte erhoben werden, dass die Schülerin die Fähigkeit, verständliche, strukturierte Texte zu verfassen, besitzt. Sie kann auch fachtypische Texte, wie z.B. einen Leserbrief, verfassen und realisiert die Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte dabei weitgehend. Die Schülerin nimmt Bezug auf den Inputtext, kann reflexiv damit umgehen, Argumente bringen und persönlich Stellung beziehen. Dennoch weisen die Texte einige Leerstellen im Bereich des Ausdrucks auf, weshalb die Schülerin im Bereich der **Textproduktion** zwischen Stufe IV und V eingeordnet wird. Da die Schülerin bei keinem Schreibprozess direkt beobachtet wurde, kann keine Aussage über die Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern getätigt werden. Die Schülerin wurde im Bereich der **Orthografie** auf der Zwischenstufe III – IV eingeordnet, da die Texte weitgehend fehlerfrei sind und den orthografischen Regeln größtenteils entsprechen. Verstöße gegen die Rechtschreibung finden sich gelegentlich bei zusammengesetzten Verben (z.B.: *weiter zu leiten*, *zu hören* (statt *zuhören*)) und bei der Großschreibung (z.B. *beim ersten mal**), jedoch nur selten. Auf der Skala der **Interpunktion** wird die Schülerin auf der Zwischenstufe zwischen II und III verortet, da die Schülerin Regeln der Kommasetzung teilweise zu beherrschen scheint, vor Nebensätzen jedoch nicht immer ein Komma setzt. Auch bei Einschüben werden von der Schülerin keine Kommata gesetzt. Obwohl die Schülerin in der Lage ist, verständliche und strukturierte Texte zu verfassen, weisen diese im Bereich der Grammatik einige Mängel auf, was im Folgenden erläutert werden soll.

Die Analyse des Bereichs der **Grammatik** stellte sich als äußerst spannend heraus. Obwohl beim Beobachten des mündlichen Sprachgebrauchs keine groben grammatikalischen Fehler festgestellt werden konnten und die Schülerin den Eindruck machte, ein hohes grammatikalisches Wissen aufzuweisen, wurden durch die Analyse der Texte der Schülerin einige Lerner_innenphänomene aufgedeckt. Im Bereich der **Verbstellung**, konnte bei Schülerin D Stufe IV festgestellt werden, da die Probandin sowohl schriftlich, als auch mündlich Nebensätze produziert, in denen das Verb am Ende steht (z.B.: *dass-Sätze* oder *wenn-Sätze* mit Verbendstellung). Auf der Ebene der **Satzverbindungen** hat die Schülerin bereits die höchste Stufe (IV) erreicht, da sie seltener vorkommende, unterordnende Konjunktionen, wie *wenn* oder *ob* verwendet und die Sätze korrekt realisiert. Die Schülerin beherrscht die Fähigkeit, mündlich

und schriftlich komplexe Sätze zu bilden. Sie bildet Kausalsätze, Relativsätze, und lange Schachtelsätze, wobei sie keine syntaktischen Fehler aufweist (z.B.: *Die meisten Eltern wissen nicht einmal, dass man nachschauen kann, ob die Schüler die Schule besucht haben oder nicht, weil die Kinder ihnen das nicht sagen oder weil die Eltern sich bei* „Technologie“ nicht auskennen.*). Auf der Skala der **Formen des Verbs** wird die Schülerin auf Stufe IV verortet, da sie Vollverben im Präteritum äußert und auch das Passiv in fachunterrichtlichen Zusammenhängen korrekt bildet und anwendet (z.B.: *Die Mücke wird von Sporozoiten befallen.*). Konjunktivformen konnten hingegen im mündlichen Bereich nicht beobachtet werden, schriftlich wurde die Konjunktivform *wäre* verwendet. Auch das Zustandspassiv wurde nicht beobachtet, weshalb die Schülerin nicht der höchsten Stufe zugeordnet werden kann. Der Bereich der **Präpositionen** stellt eine ‚Problemzone‘ dar und weist im Vergleich zu den anderen Bereichen eine niedrige Stufe auf. Die Schülerin verwendet zwar mehrere Präpositionen (z.B.: *auf, aus, mit, durch, nach*), realisiert das Objekt jedoch nicht korrekt. Die Texte der Schülerin weisen eine sehr hohe Anzahl an Fehlern im Bereich der Präpositionen auf. Die Schülerin scheint Probleme mit dem Gebrauch von Präpositionen zu haben, da sie nicht zu wissen scheint, welcher Kasus von welcher Präposition regiert wird (z.B.: *auf die sozial* Netzwerke*, aus die* Zeitung, in den* Alter, mit eine* Freundin, an den* Unterricht nicht teilnehmen, durch einen* T-shirt, nach eine* dreimalige* Schulschwänzen*). Teilweise realisiert sie die Objekte jedoch auch korrekt (z.B.: *mit einem klassischen Beispiel*). Da die fehlerhaften Formen, vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch, jedoch dominieren, wird die Schülerin Stufe II zugewiesen. Die korrekte Realisierung von Objekten stellt nicht nur in Zusammenhang mit Präpositionen eine Schwierigkeit für die Schülerin dar. Teilweise werden Akkusativ- und Dativobjekte zwar korrekt gebildet, häufig kommt es jedoch zu Fehlern im Bereich der Deklination. Vor allem bei der Deklination der Pronomina tauchen zunehmend Fehler auf (z.B.: *die Diskussion gab sie* [es] sicher mehrmals, für ihnen* [sie]*). Probleme zeigen sich nicht nur im Bereich des Kasus, sondern auch des Genus. Auffällig ist, dass die Schülerin, obwohl sie im mündlichen Sprachgebrauch einen sehr reichen Wortschatz aufweist und sehr positiv in ihrer Wortwahl auffällt, beim Produzieren von eigenen Texten bei Lexemen, die dem Grund- oder Aufbauwortschatz zuzuordnen sind, Schwierigkeiten mit der Genuszuweisung hat (z.B.: *die* Zeitungsartikel, einen* Klassenbuch, einen* Passwort*). Auch im mündlichen Sprachgebrauch ordnet die Schülerin den Nomina gelegentlich nicht das richtige Genus zu (z.B.: *ein episches* Text*). Die Schülerin wird aufgrund der häufigen Abweichungen vom sprachlichen Standard im Bereich der **Formen des Nomens** auf Stufe II eingeordnet.

Die **Persönlichkeitsmerkmale der Schülerin** betreffend, konnte im Bereich des Lesens in Erfahrung gebracht werden, dass die Schülerin früher gerne deutsche Texte auch in ihrer Freizeit gelesen hatte, sie dies momentan aufgrund Zeitmangels jedoch nicht mehr tut und daher nur die Pflichtlektüre des Deutschunterrichts liest. Obwohl die Schülerin auch in arabischer Sprache lesen kann, tut sie dies nicht mehr. Die Schülerin scheint große Freude und Interesse am Sprechen im Unterricht zu haben, sie meldet sich häufig freiwillig und äußert sich zu im Unterricht behandelten Sachverhalten und wird daher auf der Skala, die den Unterricht betrifft, auf der höchsten Stufe (IV) eingestuft. Auch in privaten Situationen, in den Pausen, unterhält sich die Schülerin mit ihren Mitschüler_innen gerne und oft in der deutschen Sprache. Sie zeigt große Sprechfreude und wird daher auch in diesem Bereich auf der höchsten Stufe (IV) verortet. Die Skala zur Sprechfreude in privaten Situationen in der Herkunftssprache kann nicht berücksichtigt werden, da keine Situation beobachtet werden konnte, in der die Schülerin in ihrer Erstsprache spricht.

Schülerin D weist vor allem im Kompetenzbereich der Grammatik Förderbedarf auf. Die korrekte Realisierung von Objekten, die von Präpositionen regiert werden, fällt der Schülerin schwer, weshalb in diesem Bereich mit der Förderung angesetzt werden soll, um Schülerin D auf der Skala der Präpositionen und der Formen des Nomens auf die nächste Stufe zu verhelfen. Neben der Deklination der Nomina stellt auch die Genuszuweisung eine Schwierigkeit dar, weshalb auch dieser Bereich gefördert werden muss. Beim schriftlichen Sprachgebrauch weist die Kommasetzung Förderbedarf auf, der ebenso gedeckt werden soll. Außerdem ist die Schülerin im Bereich der Lesekompetenz zu unterstützen, indem ausdrucksstarkes Vorlesen gefördert werden soll.

8.2 Identifikation von Förderzielen

Durch die Heranziehung der individuellen Förderziele der vier Schüler_innen, die in den Sprachprofilen vermerkt sind, konnten Bereiche, die bei allen vier Schüler_innen als förderbedürftig identifiziert wurden, festgestellt und zu gemeinsamen Förderzielen erklärt werden, an denen sich die Planung der Unterrichtseinheiten orientieren soll. Hierbei handelt es sich um folgende Kompetenzbereiche:

- Schreiben: Textproduktion
- Grammatik: Präpositionen + Formen des Nomens
- Wortschatzarbeit: Mitteilungs- und Verstehenswortschatz

Die Sprachstandsdiagnose hat ergeben, dass alle vier Schüler_innen im Bereich der **Textproduktion** Förderbedarf aufweisen. Einerseits wurden durch die Texte individuelle Schwachstellen im Bereich der Grammatik, Orthografie und Interpunktion aufgedeckt, die vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch zum Tragen kommen. Andererseits hat die Erhebung Förderbedürfnisse im Kompetenzbereich des Stils und Ausdrucks aufgezeigt. Vor allem Schülerin C und Schüler A ringen häufig danach, die passende Ausdrucksweise zu finden, dieses Fehlen an Satzstrukturen, behindert die Schüler_innen, ihr Wissen auszudrücken, obwohl sie inhaltlich einiges zu sagen hätten. Daher soll bei der Planung der Unterrichtsstunden der Fokus auf die Produktion von Texten gelegt werden und in diesem Bereich mit der sprachlichen Bildung angesetzt werden. Die Schüler_innen sollen beim Schreibprozess unterstützt werden, indem ihnen beispielsweise Satzstrukturen angeboten werden.

Die Sprachprofile machen deutlich, dass alle vier Schüler_innen Schwächen bei der Bildung bestimmter grammatikalischer Strukturen aufweisen, der Bereich der **Grammatik** stellt daher ebenso Förderbedarf dar. Als gemeinsame Förderziele konnte der Bereich der Präpositionen und jener der Formen des Nomens identifiziert werden. Alle vier Proband_innen haben, in unterschiedlicher Ausprägung, Probleme damit, Objekte, die von einer Präposition regiert werden, zielsprachlich korrekt zu realisieren. Aus diesem Grund soll auch in diesem Bereich mit sprachförderlichen Angeboten angesetzt werden. Der Literaturunterricht soll dazu genutzt werden, um Präpositionen und Nominalflexion zu thematisieren und den Schüler_innen die Möglichkeit geben, diesen Kompetenzbereich auszubauen.

Als dritter Förderbereich wird der **Wortschatz** angesehen, da die vier Proband_innen in diesem Bereich gute Ansätze zeigen und sie dabei unterstützt werden sollen, auf die nächsthöhere Niveaustufe zu gelangen. Obwohl die Schüler_innen teilweise einen sehr hohen Verstehens- und Mitteilungswortschatz aufweisen, ist während des Beobachtens aufgefallen, dass den Schüler_innen der gesamten Klasse häufig gängige Begriffe wie *Laub* oder *Moskito* nicht bekannt sind. Da die Schüler_innen aufgrund der Rezeption eines literarischen Textes mit einer Menge an Begriffen des gehobenen Wortschatzes konfrontiert werden, soll in den Unterrichtseinheiten auch am Ausbau des Wortschatzes gearbeitet werden.

8.3 Der literarische Ausgangstext – ‚Superhero‘ von Anthony McCarten

Im folgenden Kapitel wird das literarische Werk, das für die Durchführung der Studie in Absprache mit der Lehrperson ausgewählt wurde, vorgestellt und hinsichtlich der sprachlichen

Anforderungen, die es an die Schüler_innen stellt, analysiert. Bei der Analyse des Ausgangstextes, wurden die in Kapitel 3.2 vorgestellten Merkmale des bildungssprachlichen Registers und die Stolpersteine der deutschen Sprache (vgl. Rösch 2009, 213ff.) herangezogen. Es wurde untersucht, inwiefern diese Elemente im literarischen Text eine Rolle spielen, wobei auch sprachliche Besonderheiten, die über diese Merkmale hinausgehen in der Analyse berücksichtigt wurden. Bevor die Ergebnisse der Analyse präsentiert werden, soll jedoch ein kurzer Überblick über den Inhalt und formale Aspekte des literarischen Textes gegeben werden.

8.3.1 Inhaltlicher Abriss und formale Merkmale von ‚Superhero‘

Beim behandelnden literarischen Werk handelt es sich um den im Jahr 2008 erschienenen Roman ‚Superhero‘ des neuseeländischen Autors Anthony McCarten. Die Handlung dreht sich um den 14-jährigen krebskranken Jungen Donald Delp, der neben seiner Krankheit mit vielen weiteren altersbedingten Problemen zu kämpfen hat. Der Protagonist ist unnahbar, überwiegend wütend und desinteressiert an den Bemühungen seiner Eltern, er scheint nicht gegen seinen Krebs ankämpfen zu wollen und rettet sich mit seiner regen Fantasie in eine Parallelwelt. Er zeichnet leidenschaftlich gerne Comics und lässt sein Alterego MiracleMan, ein etwas unkonventioneller Superheld, in seinem Comicroman ‚Die Abenteuer von MiracleMan‘ gegen den Feind, einen Chirurgen namens Gummifinger, kämpfen. MiracleMan erlebt auch die spannenden Abenteuer mit Frauen, die in Donalds Leben ausbleiben. Donalds Gedanken drehen sich ständig um Mädchen und seine größte Angst ist es, als Jungfrau zu sterben, diese Furcht plagt ihn permanent. Generell spielt das Thema der Sexualität die gesamte Handlung über eine große Rolle, Donald wird ständig von sexuellen Gedanken begleitet, dies kommt auch in seinen Zeichnungen zum Ausdruck. Donalds Eltern kommen nicht an ihren Sohn heran und beschließen aus ihrer Verzweiflung heraus, ihn zu einem Therapeuten, Dr. Adrian King, zu schicken. Obwohl Donald anfangs alles andere als begeistert ist, schafft es Adrian im Laufe der Zeit an den Jungen heranzukommen und es entsteht so etwas wie eine Freundschaft. Es entwickelt sich eine besondere Beziehung zwischen den beiden, Adrian verbringt sehr viel Zeit mit Donald und versucht alles, um dem Jungen seine Wünsche zu erfüllen, wofür er schließlich sogar gegen Regeln verstößt und in große Schwierigkeiten gerät. Obwohl Adrian Donald verhilft, neue Kraft zu schöpfen, verschlechtert sich sein Gesundheitszustand zunehmend. Als Donald Shelly, sein Traummädchen, kennenlernt und schließlich für sich gewinnen kann, macht er schließlich seine ersten Erfahrungen mit der Liebe und kann sich doch noch seinen letzten Wunsch erfüllen, bevor er seiner Krankheit erliegt.

Formal stellt der Roman eine Besonderheit dar, da er sich von einem herkömmlichen Roman deutlich unterscheidet. Der Roman orientiert sich am Medium des Films und ähnelt in seinem Aufbau und Stil dem eines Drehbuchs. Der Text ist in drei Akte gegliedert, diese sind wiederum in einzelne Szenen untergliedert, jede Szene weist am Beginn, wie in einem Drehbuch, eine Ort- und Zeitangabe auf. Das vierte und letzte Kapitel des Romans stellt das Kapitel ‚Outtakes und gestrichene Szenen‘ dar. Dieses Kapitel gibt Aufschluss über den Verlauf gewisser Szenen und füllt dadurch Lücken der Handlung, die für den_ die Leser_in während der Lektüre entstanden sind. Erzählt wird die Geschichte von einem auktorialen Erzähler. Im gesamten Text tauchen filmspezifische Aspekte, wie beispielsweise Regieanweisungen für den Kameramann, auf. Der Fließtext wird von zahlreichen Dialogen durchbrochen, die ebenso an ein Drehbuch angelehnt sind und Regieanweisungen aufweisen, wodurch den einzelnen Figuren eine eigene Stimme verliehen wird. Zudem spielt auch das Genre des Comics eine große Rolle, zwischendurch wird der_ die Rezipient_in direkt aus der Handlung in Donalds Comic übergeleitet. Die eingeschobenen Comics werden auch typographisch deutlich gekennzeichnet. Es wird dadurch ständig zwischen Donalds und MiraclesMans Geschichte, zwischen Realität und Fiktion, hin und her gewechselt.

8.3.2 Analyse der sprachlichen Anforderungen des literarischen Ausgangstextes

Der Roman ist nicht nur inhaltlich und formal sehr spannend, sondern auch aus linguistischer Perspektive äußerst interessant. Der Autor verwendet eine sehr bildliche Sprache, welche die Rezipient_innen direkt an den Ort des Geschehens transportiert. Wie bereits erwähnt wurde, orientiert sich der Roman am Medium des Films und weist daher auch filmtypische Elemente auf, die sich auch im Sprachgebrauch niederschlagen. Der Text weist sowohl epische als auch dramatische Elemente auf, da häufig zwischen Prosa und Dialogform gewechselt wird. Andererseits weist der Text auch im Bereich der Lexik filmsprachliche Elemente auf, es kommen beispielsweise englische Fachwörter, die das Medium Film betreffen, zum Ausdruck. Außerdem orientiert sich der Roman am Genre des Comics, weshalb eine sehr bildliche Sprache verwendet wird, was beispielsweise durch lautmalerische Elemente zum Ausdruck kommt.

Den lexikalisch-semantischen Bereich betreffend, lässt sich feststellen, dass der Roman einen hohen Wortschatz voraussetzt. Im Text kommen unzählige zusammengesetzte Nomina, viele Substantivierungen und zahlreiche zusammengesetzte und ungebräuchliche Adjektive vor. Da der Protagonist von einer schweren Krankheit betroffen ist, spielt das medizinische Umfeld des Jungen eine wesentliche Rolle. Dies führt dazu, dass der Text eine Reihe medizinischer

Fachbegriffe aufweist. Neben Begriffen aus der Medizin, kommen auch Wörter aus der Kunst zur Anwendung, da Adrian Kunstliebhaber ist, bringt er viele Begriffe aus der Kunstwelt zur Sprache. Da sich Adrian in seiner Freizeit mit Kunst und Literatur beschäftigt, weist der Text zahlreiche intertextuelle Bezüge auf, indem auf andere literarische Werke oder Kunstwerke verwiesen wird. Adrian ist ein gebildeter Mann und weist daher auch einen sehr gehobenen Sprachstil auf, weshalb sein Sprachgebrauch bildungssprachliche Elemente aufweist. Er verwendet beispielsweise lateinische und französische Fremdwörter.

Dadurch, dass der Autor in den Dialogen unterschiedliche Figuren selbst zu Wort kommen lässt, kommen sehr unterschiedliche sprachliche Stile zur Anwendung. Einen starken Kontrast zu Adrians bildungssprachlichem Sprachgebrauch stellt der sprachliche Stil Donalds dar. Der 14-jährige Protagonist spricht, ohne ein Blatt vor den Mund zu nehmen, er ist sehr direkt und hat eine jugendsprachliche, teilweise sehr vulgäre, Ausdrucksweise. Auf der anderen Seite enthält der Text daher zahlreiche umgangssprachliche Elemente. Donalds ständige Beschäftigung mit der Sexualität kommt auch sprachlich zum Ausdruck. Der Autor verwendet einen sehr direkten und teilweise derben Sprachstil, was im Bereich der Lexik zum Ausdruck kommt. Donald verwendet vor allem im Umgang mit seinen Freunden viele Kraftausdrücke und jugendsprachliche Floskeln.

Auch syntaktisch weist der Roman einige Besonderheiten auf. Einerseits zeichnet sich der Text durch sehr kurze, fragmentarische Sätze, die im Telegrammstil aneinandergereiht werden, aus. Auf der anderen Seite kommen jedoch auch komplexe und verschachtelte Sätze zum Ausdruck. Außerdem findet man im Text viele umfängliche Attribute und Redewendungen vor. Im Text werden zentrale Begriffe immer wieder aufgenommen, Pronomina und rückverweisende Adverbien verwendet, um Textkohäsion herzustellen.

Im Folgenden sollen die diskursiven, syntaktischen und lexikalisch-semanticen Besonderheiten³³ des Romans ‚Superhero‘, die sich an den in Kapitel 3.2 vorgestellten Merkmalen orientieren, aufgelistet und anhand von Beispielen aus dem Roman veranschaulicht werden (vgl. McCarten 2008).

³³ Die Einteilung der Merkmale in diskursive, syntaktische und lexikalisch-semanticen Besonderheiten erfolgt in Anlehnung an die von Reich genannten Ebenen der bildungssprachlichen Merkmale (vgl. Reich 2008 zitiert nach Gogolin / Lange 2010, 13).

Diskursive Merkmale:

- **Auktorialer Erzähler**
- **Wechsel zwischen Prosa und Dialogform**
- **Orientierung am Medium des Films:**
 - häufige und rasche ‚Szenenwechsel‘
 - Wechsel der Erzählperspektive
 - Regieanweisungen
 - Filmtypischer Wortschatz: z.B. Aufblende; Outtakes; Schnitt; Soundtrack
- **Intertextuelle Bezüge:** Zahlreiche Verweise auf Opern, künstlerische und literarische Werke;

Lexikalisch-semantische Merkmale:

- **Zusammengesetzte Nomina:** Kunststoffventil; Strahlentherapieapparat; Stoßstangenhöhe; lichtdurchflutete Zelluloidbilder; Adrenalindüsen; Quecksilbersäule; Gedächtniskapazität; Atomwaffentestgelände;
- **Substantivierungen:** etwas Ruhiges, Beherrschtes, Aufmunterndes, Mütterliches; etwas Verkniffenes, allzu Systematisches; das Reich der Schicksalsgeplagten, der Halbverrückten; nichts Absurderes; ein rhythmisches Pulsieren; etwas unausgesprochen Unanständiges;
- **ungeläufige Adjektive:** die wolkenverhangene Stadt; dem hirnamputierten Vater; chemotherapeutischer Ansturm; telemetrische Linsen; hirnsplattende Lautstärke; mit einem vergilbten Schild; eine großformatige Kladde; die onkologischen Befunde; klammheimlich; ein halbfertiger Gedanke; mit einem abstrusen neuen Szenario; krankenhaustypisch gefaltet;
- **Medizinische Fachbegriffe:** tragbare Travenol-Pumpe; T-Zellen; Morphinum, Computertomographie; Metastasen; Enzymtherapie; Kobalt-60; Onkologie;
- **Begriffe aus der Kunst:** Pietá; Darwinismus; Kubismus;
- **Fremdwörter:**
 - *englische Begriffe:* Soundtrack; Freak; Play; tough; Special effect; top secret, Game over; Storyboard;
 - *lateinische Begriffe:* Delirium tremens; Homo delinquentus;
 - *französische Begriffe:* Terrain; Revue; Fauxpas; cinéma-vérité; Dekolletés; Negligé;

- **Umgangssprachliche / jugendsprachliche Elemente:**
 - *Lexik:* Seelenklempner; wandelndes Kondom; Fuck; Scheiße; furzen; Schlampe Ständer; Loser; schwadronieren;
 - *Umgangssprachliche Floskeln:* auf den Keks gehen; am Arsch sein; Kommt nicht in die Tüte;
- **Lautmalerische Elemente:** Peng; Krach; Wumm; Schepper; Klirr; Quiiiietsch;
- **Form- und Strukturwörter:** Adverbien; Konjunktionen; Präpositionen;
- **Metaphern:** ein wandelndes Tschernobyl auf zwei Beinen; ohne den Beanie sieht er wie einer von diesen glatzköpfigen Untergebenen auf der Enterprise aus;

Syntaktische Merkmale:

- **Umfängliche Attribute:** eine rasch skizzierte Domina in Lederkluft; über die auf dem Bürgersteig ausgestreckten Beine eines Obdachlosen; einem unvermindert pessimistischen Sohn;
- **Fragmentarische Sätze:**
 - z.B. „Donald Delpe. Vierzehn. Magerer Junge, Schultern dürr wie ein Kleiderbügel. Schräger Vogel. Keine Augenbrauen, keine Haare. Gesicht wie eine Pellkartoffel“ (vgl. McCarten 2008, 11);
 - z.B. „Tiefe Stille. Bohnenwachs mit Zitronenaroma. Verlassene Gänge. Die Lichter der Station zum Schlafen heruntergedreht. Personal auf ein Minimum reduziert. Kein Mensch zusehen. Auf geht's.“ (McCarten 2008, 213);
- **Verschachtelte Sätze:**
 - z.B. „Weil er die pikante Situation nicht am Telefon erläutern wollte – das extrem niedrige Alter des Interessenten, die extrem hohe Wahrscheinlichkeit, daß er sterbenskrank ist – , hatte er so getan, als handle es sich bei dem heutigen Vorstellungsgespräch um ein Schäferstündchen mit ihm.“ (vgl. McCarten 2008, 186).
- **Funktionsverbgefüge:** in Trance geraten; guter Hoffnung sein; einen Fauxpas begehen; sich auf unbekanntem Terrain befinden; etwas Revue passieren lassen;
- **Explizite Markierung von Kohäsion:** Wiederaufnahme zentraler Begriffe, Verwendung von Pronomina, rückverweisende Adverbien;

8.4 Planung und Erprobung der Unterrichtseinheiten

Im Rahmen der Studie wurden vier Unterrichtseinheiten zu ‚Superhero‘ unter Berücksichtigung des Konzepts der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ geplant. Der Roman wurde in der 5. Klasse insgesamt drei Wochen behandelt, die erste Woche wurde von der Lehrperson unterrichtet und von mir für weitere Hospitationen genutzt. Dadurch konnte ich mir einen guten Überblick über den Literaturunterricht der Lehrperson machen und mir überlegen, wie dieser mit sprachlicher Bildung verbunden werden könnte. In der ersten Woche wurde der Großteil des ersten Aktes behandelt. Die Unterrichtsplanungen zur sprachlichen Bildung wurden in der zweiten Woche erprobt. In den vier vorliegenden Planungen wurden inhaltlich das Ende des ersten Aktes und der zweite Akt behandelt (vgl. McCarten 2008, 73 – 213). Die Stunden wurden im Team-Teaching abgehalten, um klar zu machen, wer welchen Teil der Stunde geplant und auch abgehalten hat, wird die Deutschlehrkraft, mit der kooperiert wurde, stets als ‚die Lehrperson‘ bezeichnet, während ich selbst in den Planungen als ‚die Studentin‘ gelte.

Die Grundlage der Planungen stellten mehrere Aspekte dar, eine wesentliche Basis lieferten die erstellten Sprachprofile. Eine diagnosegestützte Planung stellt die Grundvoraussetzung für bildungssprachförderliches Unterrichten dar (vgl. Gogolin et al. 2011a, 82). Ein wesentliches Ziel ist, eine Verbindung von Diagnoseergebnissen und didaktischen Entscheidungen in Bezug auf Organisation, Ziel und Methoden der Sprachbildung zu treffen, die Ergebnisse der Sprachstandserhebung müssen sich in den didaktischen Planungen wiederfinden (vgl. Gogolin et al. 2011a, 82). Wesentlich bei der Verknüpfung von Diagnoseergebnissen und der Planung ist es, keine zu direkten Bezüge herzustellen, die zu isolierten Übungen von einzelnen Schwierigkeiten führen (vgl. Gogolin et al. 2011a, 88). Nachdem die Sprachprofile sehr unterschiedlich ausfielen, stellte sich die Frage, wie die Ergebnisse für die Planungen zusammengeführt werden können. Um die differenzierten Diagnoseergebnisse, sozusagen ‚auf einen gemeinsamen Nenner‘ zu bringen, wurden einige Förderschwerpunkte festgelegt. Zunächst musste eine Entscheidung über einzelne Förderschwerpunkte bei jedem der Proband_innen getroffen werden, um anschließend gemeinsame Förderziele festzulegen. Die eruierten gemeinsamen Förderziele dienten als Basis für die vier Planungen, wobei auch die individuellen Kompetenzprofile im Auge behalten wurden. Eine weitere Grundlage für die Planungen stellten die Ergebnisse der sprachlichen Analyse des literarischen Ausgangstextes dar. Bei der Bestimmung der Ziele wurden die Sprachentwicklungsstände der Schüler_innen und die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts berücksichtigt (vgl. Gogolin et al. 2011a, 86f.). Eine zentrale Rolle für die didaktischen Entscheidungen spielten vor allem die

Qualitätsmerkmale der ‚durchgängigen Sprachbildung‘, an denen sich die jeweiligen Planungen orientieren (vgl. Gogolin et al. 2011b). Theoretische und methodische Grundlagen stellte auch die produktorientierte Literaturdidaktik bereit (vgl. Waldmann 2013). Außerdem spielten auch die Überlegungen und Vorschläge der Lehrperson eine Rolle. Die Planungen orientieren sich an der mittelfristigen Planung der Lehrperson, sie wurden zwar von mir entwickelt, einige Aktivitäten und Aufträge, beispielsweise Schreibaufträge, wurden aber von der Lehrkraft übernommen. Zu guter Letzt stellen die Planungen eine Verknüpfung mit dem Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch der AHS-Oberstufe her.

Bei jeder der vier Planungen wird der Ablauf der Unterrichtsstunde geschildert, wobei auch theoretische und methodische Vorüberlegungen erläutert werden. Hierbei soll stets die Verknüpfung mit dem Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ aufgezeigt werden, indem bei jeder Unterrichtsphase die Qualitätsmerkmale, an denen sich die Einheit orientiert, thematisiert werden. Außerdem wird auch die Wahl bestimmter Methoden begründet und deren Ziel und Intention erläutert. Im Anschluss an die Schilderung des Unterrichtsverlaufs werden die Themen und Ziele jeder Unterrichtseinheit überblicksmäßig dargestellt und ein Stundenbild jeder Einheit hinzugefügt. Die Materialien der jeweiligen Unterrichtseinheit werden in jener Form, in der sie die Schüler_innen erhalten haben, im Anhang beigelegt (vgl. Beilage 2). Um den tatsächlichen Ablauf der Unterrichtseinheit bei der Durchführung zu rekonstruieren, wird bei jeder Einheit im Anschluss an die Planung das Beobachtungsprotokoll beigelegt. Die Gedächtnisprotokolle wurden auf Basis von Notizen verfasst, und sollen Auskunft darüber geben, wie die Stunden verlaufen sind, welche Aktivitäten wie geplant umgesetzt werden konnten, welche Ziele dabei erreicht wurden und welche Schwierigkeiten aufgetreten sind. Sie beinhalten eine ausführliche Reflexion der beteiligten Forscherin und eine Evaluation des abgehaltenen Unterrichts. Bei den Protokollen kommt stets die gesamte Unterrichtseinheit zur Sprache, wobei jene Übungen, die sprachliche Bildung zum Ziel hatten, vordergründlich thematisiert werden.

8.4.1 Unterrichtseinheit 1

8.4.1.1 Planung

Die erste geplante Unterrichtseinheit beschäftigt sich thematisch mit dem Ende des 1. Aktes (vgl. McCarten 2008, 73-148). Der erste Teil der geplanten Unterrichtseinheit widmet sich der inhaltlichen Erarbeitung des Romans. In diesem Abschnitt machen Donald und Adrian einige gemeinsame Ausflüge. Adrian versucht, eine Beziehung zu Donald aufzubauen, indem er einige

Aktivitäten plant und ihn dadurch in seine Welt „schnuppern“ lässt. Adrian bringt Donald in eine Kunstgalerie, ein vornehmes Restaurant und in einen Aktzeichenkurs. Auch Donald plant Aktivitäten und geht mit Adrian auf den Rummelplatz und zu Burger King. Diese Ausflüge in die jeweilige Welt des Anderen stellen den thematischen Einstieg in die Unterrichtseinheit dar, wodurch an die vorherige Deutschstunde angeknüpft wird, in der bereits Hobbies und das Verhalten der beiden Protagonisten thematisiert wurden.

Der erste Teil der Einheit wird von der Deutschlehrkraft angeleitet, die Schüler_innen erhalten ein Arbeitsblatt zum Thema ‚Donald und Adrian – Zwei Welten treffen aufeinander‘ (vgl. Beilage 2.1) und sollen zu Beginn in eine Tabelle eintragen, welche Aktivitäten Adrian für Donald plant und wodurch sich dieser Ausflug in Adrians Welt auszeichnet, bzw. wie sich Donald dabei verhält und wie er seine Gefühle zum Ausdruck bringt. In die zweite Spalte der Tabelle tragen die Schüler_innen ein, welche Aktivitäten Donald für Adrian plant und wie es Adrian bei diesem Ausflug in Donalds Welt ergeht (vgl. Beilage 2.1, 1.). Dadurch soll einerseits eine Charakterisierung der beiden Protagonisten und andererseits eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen, womit zur literarischen Bildung beigetragen wird (vgl. Lehrplan 2004, 5).

Im zweiten Abschnitt der Einheit wird ‚Sprache‘ zum zentralen Thema, der Sprachgebrauch der beiden Figuren wird thematisiert. Der zweite Teil der Stunde widmet sich demnach dem Bereich der Sprachreflexion, es soll ein „Nachdenken über [...] die Funktionsweise und Verwendungsbedingungen von Sprache“ erfolgen und zugleich ein Beitrag zur literarischen Bildung geleistet werden, da die Beschäftigung mit Sprache anhand des literarischen Textes erfolgt und somit auch zur Interpretation angeregt wird (vgl. Lehrplan 2004, 2f.). Da bei der Lektüre des Romans auffällig war, dass Donald einen sehr umgangssprachlichen Sprachstil mit zahlreichen jugendsprachlichen Elementen aufweist und Adrians Sprachgebrauch im Gegensatz dazu eher dem bildungssprachlichen Register zuzuschreiben ist, wurde dieser Aspekt dazu ausgewählt, um mit den Schüler_innen unterschiedliche sprachliche Register zu thematisieren. Zur Veranschaulichung wurden drei Dialoge ausgewählt, die einerseits thematisch zu der Unterrichtseinheit passen und andererseits einen deutlichen Kontrast im Sprachgebrauch der beiden sichtbar machen. Die Studentin macht darauf aufmerksam, dass sich die beiden nicht nur in ihrem Verhalten unterscheiden, sondern auch ihr Sprachgebrauch sehr unterschiedlich ist. Diesen Unterschied sollen die Schüler_innen durch Arbeitsauftrag 1 selbst erarbeiten, indem sie jeder für sich drei sich auf dem Arbeitsblatt befindende Dialoge zwischen

Donald und Adrian lesen (vgl. Beilage 2.1, Arbeitsauftrag 1). Anschließend werden sie in Gruppen von ca. 4 Schüler_innen eingeteilt und besprechen gemeinsam den Sprachgebrauch der beiden, indem sie folgenden Arbeitsauftrag erfüllen:

Arbeitsauftrag 1 – Sprachliche Besonderheiten erkennen (Gruppenarbeit)

- Lest euch die drei Dialoge zwischen Adrian und Donald leise durch.
- Vergleicht die sprachlichen Stile von Adrian und Donald.
- Was unterscheidet die beiden Ausdrucksweisen? Welche Besonderheiten fallen euch bei Adrians bzw. Donalds Sprachstil auf?
- Schreibt die Merkmale in eine Tabelle und unterstreicht die Beispiele im Text. (Tipp: Achtet dabei nicht nur auf die Wortwahl, sondern auch auf die Struktur der Sätze.)

Zur Erarbeitung der sprachlichen Merkmale wurde ein induktiver Zugang gewählt, die Schüler_innen sollen die sprachlichen Besonderheiten selbstständig erarbeiten. Als Sozialform wurde die Arbeit in Gruppen gewählt, da sich die Schüler_innen dadurch austauschen können und sie sich somit beim Erkennen von Merkmalen gegenseitig unterstützen können. Nach der Erarbeitungsphase werden die Merkmale, die die einzelnen Gruppen erarbeitet haben, im Plenum präsentiert und zusammengetragen und von der Studentin an der Tafel notiert.

Der erste Arbeitsauftrag soll bewirken, dass die Schüler_innen durch die Arbeit am literarischen Text erkennen, dass der Gebrauch von Sprache sehr unterschiedlich ausfallen kann. Den Schüler_innen soll bewusst werden, dass sich dies nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf sprachliche Strukturen bezieht, sie sollen erkennen, dass sich der Gebrauch unterschiedlicher Register nicht nur durch den Wortschatz, sondern auch durch gewisse grammatische und syntaktische Strukturen auszeichnet. Durch den Vergleich des Sprachgebrauchs von Adrian und Donald soll auf das bildungssprachliche und das Alltagssprachliche Register verwiesen werden, die Schüler_innen sollen für beide Sprachregister sensibilisiert werden und lernen, zwischen ihnen zu unterscheiden. Diesem Arbeitsauftrag liegt das Qualitätsmerkmal 1 „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her“ zugrunde (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). Dieses Qualitätsmerkmal fordert von den Lehrkräften, die Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Registern zu kennen und im Unterricht explizit Verbindungen zwischen den Registern herzustellen, außerdem sollen durch die Aktivitäten die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen erweitert werden, was durch die Thematisierung bildungssprachlicher Merkmale bei den Arbeitsaufträgen 1, 2 und 3 gewährleistet werden soll (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14).

Nachdem festgestellt wurde, durch welche Merkmale sich Adrians bzw. Donalds Sprachverhalten auszeichnet, sollen die Schüler_innen die unterschiedlichen sprachlichen Mittel anwenden. In Arbeitsauftrag 2 (Beilage 2.1) formulieren die Schüler_innen daher einige Aussagen von Donald, die ein sehr umgangssprachlicher Ton prägt, um, indem sie umgangssprachliche Elemente durch bildungssprachliche Formulierungen ersetzen:

Arbeitsauftrag 2 – Formulierungsübungen

- Formuliere folgende Äußerungen von Donald um, indem du umgangssprachliche und Alltagssprachliche Elemente durch andere ersetzt. (Tipp: Donalds Äußerungen sollten dann Adrians Sprachstil ähneln.)

Die Schüler_innen gehen diesem Auftrag in Einzelarbeit nach. Die Beispielsätze (vgl. Beilage 2.1, Arbeitsauftrag 2) wurden ausgewählt, da sie viele umgangs-, alltags- und jugendsprachliche Elemente, wie beispielsweise sehr saloppe Redewendungen, enthalten. Durch diese Übung soll bei den Schüler_innen ein Bewusstsein für den Gebrauch unterschiedlicher Register entstehen. Durch die Umformulierung der Äußerungen in einen gehobenen Sprachstil, sollen die Schüler_innen erkennen, wodurch sich das jeweilige sprachliche Register auszeichnet. Den Schüler_innen soll durch die eigenständige Produktion bildungssprachlicher Äußerungen bewusst werden, dass sich die Register nicht nur durch lexikalische, sondern auch durch strukturelle Merkmale auszeichnen. Durch die Anwendung im schriftlichen Sprachgebrauch sollen die zuvor erarbeiteten Merkmale verinnerlicht werden. Der Arbeitsauftrag orientiert sich an Qualitätsmerkmal 3, indem allgemeinsprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und modelliert werden (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). Außerdem wird den Schüler_innen durch diese Übung die Möglichkeit geboten, bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln, was Qualitätsmerkmal 4 entspricht (vgl. Gogolin et al. 2011b, 22). Anschließend lesen die Schüler_innen ihre umformulierten Sätze dem Plenum vor. Hierbei wird thematisiert, welche Begriffe und Strukturen ersetzt werden mussten, um die Äußerung stilistisch zu verändern. Durch die Thematisierung wird zur Sprachreflexion beigetragen, die Schüler_innen reflektieren nochmals darüber, welche Merkmale das bildungssprachliche und Alltagssprachliche Register im Deutschen auszeichnet. In den Arbeitsaufträgen 1 und 2 findet daher eine Verknüpfung von Sprach- und Literaturunterricht statt.

Nach der Erarbeitung allgemein- und bildungssprachlicher Merkmale, soll eine Verbindung zur Lebenswelt der Schüler_innen hergestellt werden, indem das eigene Sprachverhalten reflektiert wird (vgl. Beilage 2.1, Arbeitsauftrag 3):

Arbeitsauftrag 3 – Mein eigenes Sprachverhalten:

- Notiere zwei bis drei verschiedene Situationen, in denen du jeweils einen anderen sprachlichen Stil verwendest.
- Beschreibe, wodurch sich dein Sprachstil in den jeweiligen Situationen auszeichnet.

Situation:

Merkmale:

Der dritte Arbeitsauftrag soll vom literarischen Text zur eigenen Lebenswelt überleiten und eine Verknüpfung zum persönlichen Sprachgebrauch darstellen. Durch diese Aktivität sollen die zuvor erarbeiteten Unterschiede im Sprachgebrauch auf das Leben der Schüler_innen übertragen werden. Den Schüler_innen soll klar werden, dass abhängig von der Situation unterschiedliche sprachliche Register verwendet werden und es abgesehen von der Bildungssprache weitere Register gibt. Dieses Bewusstsein soll dadurch geweckt werden, dass sich die Schüler_innen zwei bis drei Situationen überlegen, in denen sie persönlich jeweils einen anderen Sprachstil verwenden, wie zum Beispiel in der Schule, zuhause, mit Freunden, im Mathematikunterricht, etc. Zu jeder Situation notieren sie auch Merkmale, durch die sich der jeweilige Stil auszeichnet. Anschließend berichten die Schüler_innen von ihren Reflexionen zum eigenen Sprachverhalten. Die Schüler_innen sollen dadurch erkennen, dass sich nicht nur unterschiedliche Personen durch unterschiedliche Sprachstile auszeichnen, wie es am Beispiel von Adrian und Donald illustriert wurde, sondern dass auch der Sprachgebrauch einer Person vom jeweiligen Kontext abhängt. Die Schüler_innen sollen dadurch einerseits über ihr persönliches Sprachverhalten reflektieren und andererseits verschiedene Register kennenlernen. Anhand der Beispiele, die die Schüler_innen aus ihrer persönlichen Lebenswelt bringen, soll auf unterschiedliche Sprachstile, die für bestimmte Situationen charakteristisch sind, verwiesen werden. Sich im Unterricht „an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren“ (Lehrplan Allg. Bildungsziel 2004, 1) entspricht den Leitvorstellungen des Lehrplans und muss auch im Deutschunterricht eine Rolle spielen. Bei der Sprachreflexion, soll von „Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler“ ausgegangen werden (vgl. Lehrplan 2004, 3). Durch die Beispiele sollen die unterschiedlichen Register hergeleitet werden, die Begriffe ‚Alltagssprache‘, ‚Jugendsprache‘, ‚Schulsprache‘, ‚Fachsprache‘ und ‚Bildungssprache‘ werden von der Studentin eingeführt. Die Schüler_innen sollen den Unterschied und die Merkmale dieser Register kennenlernen, indem die Studentin diese Begriffe an die Tafel schreibt und bei jedem Register Merkmale erläutert werden. Der Arbeitsauftrag orientiert sich am ersten Qualitätsmerkmal ‚durchgängiger Sprachbildung‘: „Die Lehrkräfte setzen an der

Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an und beziehen diese ein“ (Gogolin et al. 2011b, 14). Durch diese Aktivität soll den Schüler_innen auch erkenntlich gemacht werden, dass in einigen Kontexten bestimmte Wörter und spezifische Sprachstrukturen angemessener sind, was dem dritten Qualitätsmerkmal entspricht (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18).

Am Ende der Unterrichtseinheit wird die Hausübung bekanntgegeben, die Lehrperson erläutert den von ihr erstellten Schreibauftrag (vgl. Beilage 2.1, 3.):

Schreibauftrag: Donald wendet sich in einer Mail an dich: Er erzählt dir von seinem geplanten Date mit Shelley und den Ratschlägen, die sein Bruder Jeff ihm dazu gegeben hat. Antworte auf diese Email und berücksichtige dabei folgende Arbeitsaufträge:

- **Fasse zusammen**, was Donald dir über Shelley und die Vorgeschichte zu seiner Verabredung erzählt hat.
- **Nimm Stellung** zu den Ratschlägen, die Jeff Donald gegeben hat.
- **Gib** Donald **Ratschläge**, wie er sich bei seinem Date verhalten soll.

Der Schreibauftrag regt dazu an, mit dem literarischen Text produktiv umzugehen und fördert das kreative Schreiben (vgl. Lehrplan 2004, 2). Die Schüler_innen müssen sich in die Lage der Figur versetzen und dann von ihrer Perspektive aus, einen Text verfassen, was eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text voraussetzt und somit zur literarischen Bildung und zur schriftlichen Kompetenz einen Beitrag leistet (vgl. Lehrplan 2004, 2). Die Besprechung der Hausübung ist wesentlich, um sicherzustellen, dass der Arbeitsauftrag von allen Schüler_innen verstanden wurde und somit bewältigt werden kann. Die Schüler_innen sollen hierbei die vorgegebenen Operatoren in eigenen Worten wiedergeben, um sicherzustellen, dass sie damit umgehen können. Die Thematisierung der Operatoren basiert auf dem Qualitätsmerkmal 3, welches besagt, dass Schüler_innen Aufgabenstellungen in der Allgemeinsprache reformulieren sollten (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). Anschließend wird die Lektürehäusübung bekannt gegeben und die Wortliste (vgl. Beilage 2.2), die als Unterstützungsmaßnahme dienen soll, ausgehändigt und erläutert. Die Schüler_innen sollen die Wortliste als Nachschlagewerk während der Lektüre verwenden, unbekannte Wörter, die sich nicht auf der Liste befinden, können sie in die leeren Zeilen eintragen. Die eigens erstellte Wortliste basiert auf einer Methode von Josef Leisen (2013, 12) und enthält Begriffe des Kapitels, das die Schüler_innen bis zur nächsten Einheit lesen sollen. Die Auswahl der Lexeme wurde auf eigene Einschätzung, die auf den Beobachtungen der Klasse basiert, getroffen. Die Wortliste stellt eine Sprachstütze dar und ist zum Einführen neuer Begriffe gedacht (vgl. Leisen 2013, 12). Durch die Auflistung der Begriffe, soll den Schüler_innen die Lektüre erleichtert und der Ausbau des Wortschatzes gefördert werden. Diese unterstützende Maßnahme

entspricht einerseits Qualitätsmerkmal 2, da Resultate der Sprachstandsdiagnose bei der Unterrichts- und Förderplanung genutzt wurden (vgl. Gogolin et al. 2011b, 16) und andererseits Qualitätsmerkmal 3, indem diese Methode zur Wortschatzarbeit beiträgt (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). Außerdem ist die Wortliste sprachförderlich gestaltet, da zu den Nomina auch der Artikel, die Pluralendung und stets Beispielsätze angegeben sind (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18).

Themen

- Gegenüberstellung Adrian und Donald: Verhalten/Aktivitäten – Gefühle – unerwartete Folgen/Reaktionen – Sprachgebrauch
- Sprachregister

Ziele

- Unterschied zwischen unterschiedlichen Registern bewusstmachen und thematisieren (Bildungssprache, Alltagssprache, Jugendsprache, Schulsprache, Fachsprache)
- Erarbeitung allgemeinsprachlicher und bildungssprachlicher Merkmale
- Formulierung bildungssprachlicher Äußerungen
- Sprachreflexion

Stundenbild

Datum: Montag, 20.02.2017					
Phase	Inhalt	Form	Medien + Material	Ziel	Qualitätsmerkmale
Einstieg	Anknüpfen an das Vorwissen: Gegenüberstellung Donald / Adrian: Aktivitäten, Verhalten	Plenum	Arbeitsblatt 1, 1) Tafel	Charakterisierung der beiden Protagonisten; Erarbeitung des Inhalts;	-
Erarbeitung	Arbeitsauftrag 1 - Vergleich des Sprachgebrauchs von Donald und Adrian	Einzelarbeit + Gruppenarbeit	Arbeitsblatt 1, 2)	Sprachreflexion; Bewusstsein für unterschiedliche sprachliche Stile schaffen; Erarbeitung von Merkmalen unterschiedlicher Sprachstile;	QM 1
Ergebnissicherung	Sammeln und Festhalten der sprachlichen Besonderheiten Donalds und Adrians	Plenum	Tafel	Sicherung der Ergebnisse: Zusammentragen der Merkmale;	QM 1

Erarbeitung	Arbeitsauftrag 2 - Transformation umgangssprachlicher Äußerungen;	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 1, 2)	sprachliche Strukturen des bildungs-sprachlichen Registers anwenden;	QM 1 QM 4
Erarbeitung	Arbeitsauftrag 2 - Thematisierung des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Situationen;	Einzelarbeit + Plenum	Arbeitsblatt 1, 2) Tafel	Bezug zur Lebenswelt; Reflexion des eigenen Sprachverhaltens; Thematisierung unterschiedlicher sprachlicher Register;	QM 1 QM 3
Ausstieg	Erläuterung des Schreibauftrags; Bekanntgabe der Lektürehausübung (S. 149 – 169) und Erläuterung der Wortliste;	Plenum	Arbeitsblatt 1, 2) Wortliste 1	Besprechung der Operatoren; Erläuterung des Gebrauchs der Wortliste; Wortschatz-erweiterung;	QM 2 QM 3

8.4.1.2 Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit am 20.02.2017

Das Unterrichtskonzept konnte wie geplant umgesetzt werden, allerdings wurden aufgrund von Zeitmangel nicht alle Aktivitäten in dieser Einheit realisiert. Da die Einstiegsübung, die sich mit einem inhaltlichen Aspekt des Romans auseinandersetzte, und der Arbeitsauftrag 1 mehr Zeit in Anspruch genommen hatten als geplant, konnten die Arbeitsaufträge 2 und 3 nicht mehr in dieser Unterrichtsstunde umgesetzt und mussten auf die folgende Einheit verschoben werden.

Die erste Aktivität erwies sich als geeignete Übung zur Reaktivierung des Vorwissens, die Schüler_innen gaben bei der Thematisierung der Ausflüge der beiden Protagonisten sehr viel sprachlichen Input. Sie äußerten sich zu den unterschiedlichen Ausflügen und konnten auch beschreiben, wie es den Protagonisten dabei ergangen ist. Den Schüler_innen war auch bereits aufgefallen, dass sich Donalds Äußerungen durch einen besonderen Stil auszeichnen. Auch die Überleitung zum unterschiedlichen Sprachgebrauch der beiden Figuren kann daher als gelungen betrachtet werden. Nachdem der Arbeitsauftrag 1 erläutert wurde, teilte ich die Schüler_innen in vier Gruppen ein. Die Gruppenphase verlief ohne Schwierigkeiten, die Schüler_innen beschäftigten sich zunächst einzeln mit den Dialogen und erarbeiteten dann gemeinsam unterschiedliche Merkmale, indem sie eine Tabelle erstellten. Die Präsentation der erarbeiteten Merkmale fiel sehr ausführlich aus und nahm daher sehr viel Zeit in Anspruch. Bei der gemeinsamen Besprechung der Merkmale konnte festgestellt werden, dass die

Schüler_innen den Unterschied zwischen Donalds und Adrians Sprachverwendung sehr gut erfasst hatten. Auffallend war hierbei jedoch, dass sich die Schüler_innen schwer getan haben, die sprachlichen Besonderheiten und Unterschiede im Sprachgebrauch auf linguistischer Ebene zu benennen. Sie beriefen sich hierbei eher auf die Semantik der Äußerungen und betonten immer wieder, dass Adrians Sprachstil sich durch Höflichkeit und durch nette Formulierungen auszeichnen würde und Donald hingegen sehr unhöflich, gelangweilt oder unmotiviert wäre. Die Schüler_innen setzten sich auf der inhaltlichen Ebene mit den Sprachstilen auseinander, da es ihnen schwerfiel, die sprachlichen Phänomene zu bezeichnen, was durch folgende Mitschrift einer Schülerin exemplarisch dargestellt werden soll:

AORIAN	DONALD
- er redet höflich	- er nökt seine Krankheit aus
- er gibt immer ein Beispiel, Zitate	- er redet immer gelangweilt und schwer
- er redet sehr gerne über Kunst	- er ist unmotiviert
- er will ihn aufmuntern	- er redet nur über sich selbst und über seine Comics
- er redet über die jetzigen Themen	- fragmentarische Aussagen
- Redewendungen	- umgangssprachlich Floskeln - etw geht mir auf den Keks - am Arsch sein

Abb. 1:

Ein Merkmal, dass die Schüler_innen benennen konnten, war jenes, dass Donald sehr umgangssprachlich sprechen würde. Die Schüler_innen nannten als Beispiele auf lexikalischer Ebene die Begriffe *fett*, *Weiber* oder *Fleischklops*. Die Schüler_innen stellten fest, dass Adrians Wortschatz hingegen anders sei, wobei sie zunächst nicht ausdrücken konnten, wie dieser Wortschatz zu bezeichnen sei und sich wiederum auf die inhaltliche Ebene bezogen, indem sie mitteilten, dass er sich sehr höflich und zuvorkommend ausdrücke. Ich stellte die Frage, an welchen Wörtern sie festmachen konnten, dass sich Adrians Sprachgebrauch auf lexikalischer Ebene von Donald unterscheidet. Die Schüler_innen stellten zunächst fest, dass Adrian sehr gebildet ist und gerne über Kunst spricht und auch Zitate äußert. Nachdem schließlich von meiner Seite der Begriff ‚gehobener Wortschatz‘ genannt wurde und ich nach Beispielen für diesen fragte, nannten die Schüler_innen die Begriffe *Essenz*, *bisweilen*, oder *Vorrichtung zur Kernspaltung*. Des Weiteren wurde von den Schüler_innen festgestellt, dass Donalds Äußerungen sehr umgangssprachlich sind, weil er Sätze wie *auf den Keks gehen*, *am Arsch sein*

oder *auf jemanden scheißen* verwendet, wobei ihnen auch hier wieder die konkrete Benennung dieses Merkmals schwerfiel und die Bezeichnung ‚umgangssprachliche Redewendungen‘ von mir getroffen werden musste. Es wurden auch die Redewendungen von Adrian besprochen (*auf eine Behandlung ansprechen, allen Grund zur Hoffnung haben*), die nicht umgangssprachlicher Form sind und auch im schriftlichen Gebrauch geäußert werden können, wie von den Schüler_innen festgestellt wurde. Komplexer wurde es, als ich die Frage stellte, welche Merkmale ihnen, abgesehen vom Inhalt und vom Wortschatz, aufgefallen seien. Die Schüler_innen konnten erst, nachdem sie darauf aufmerksam gemacht wurden, zur Sprache bringen, dass sich die Sprachstile auch hinsichtlich der sprachlichen Strukturen und grammatischer Phänomene unterscheiden. Dies wurde somit erarbeitet, dass ich die Frage stellte, wodurch Adrians Höflichkeit, die sie immer wieder betonten, denn zum Ausdruck käme. Eine Schülerin meldete sich darauf zu Wort und äußerte, dass Adrian den Konjunktiv verwende, sie nannte das Beispiel *Wie fändest du das?*. Anschließend nannten andere Schüler_innen weitere Beispiele des Konjunktivs, hierbei wurde auch die indirekte Rede, die in Adrians Äußerungen zum Tragen kommt und von den Schüler_innen erkannt wurde, besprochen. Anschließend wurde festgestellt, dass Donalds Unhöflichkeit, Unmotiviertheit und Desinteresse, das von den Schüler_innen genannt wurde, auch auf syntaktischer Ebene festgemacht werden kann. Die Schüler_innen stellten fest, dass Donald im Gegensatz zu Adrian, der höflich und in ganzen Sätzen spricht, teilweise nur fragmentarische Äußerungen von sich gibt. Besonders aufschlussreich war jene Situation, als ich darauf aufmerksam machte, dass Donald auch verkürzte Formen wie *Ich hab‘* oder *dann gibt’s* verwende, wodurch auf den Besonderheiten des sprechsprachlichen Sprachgebrauchs hingewiesen werden sollte, und ein Schüler daraufhin äußerte, dass Donald ‚Ausländerdeutsch‘ spreche. Es war eine schockierende Erfahrung, dass den Schüler_innen dieser Begriff anscheinend geläufig ist und sie ihn sofort damit verknüpfen, wenn eine Äußerung nicht den standardsprachlichen Normen entspricht. Nachdem auf die Untragbarkeit dieses Begriffs aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen wurde, dass es sich bei Donalds Äußerungen um einen völlig natürlichen mündlichen Sprachgebrauch handelt, bei dem es zu verkürzten und verschmolzenen Formen kommt, musste die Besprechung der Merkmale beendet werden, da die Stunde beinahe zu Ende war und der Schreibauftrag und die Wortliste erläutert werden mussten. Am Ende wurden gemeinsam folgende Merkmale erarbeitet:

Adrian	Donald
<u>gehobener Wortschatz:</u> <i>die Essenz, bisweilen, Vorrichtung zur Kernspaltung, Gravitationsfeld, Atomkern (=Fachwörter)</i>	<u>umgangssprachliche Begriffe:</u> <i>fett, Weiber, Fleischklops, Schlangensteherei</i>
<u>Redewendungen:</u> <i>auf eine Behandlung ansprechen, allen Grund zur Hoffnung haben</i>	<u>umgangssprachliche Floskeln:</u> <i>auf den Keks gehen, am Arsch sein, auf jemanden scheißen</i>
<u>Syntax:</u> <i>ganze Sätze, komplexe Satzbildung</i>	<u>Syntax:</u> <i>fragmentarische Äußerungen</i>
<u>Grammatik:</u> <i>indirekte Rede, Konjunktiv I: er wolle gehen, wie sein Vater geangen sei</i> <i>Konjunktiv II: Wie fändest du das?</i>	<u>Mündlicher Sprachgebrauch:</u> <i>verkürzte und verschmolzene Formen: Ich hab´, dann gibt´s</i>

Tabelle 1: Nachträgliche Darstellung des Tafelbilds

Abschließend kann gesagt werden, dass es den Schüler_innen gelungen ist, die Unterschiede im Sprachgebrauch herauszuarbeiten, diese Merkmale explizit zu benennen, bereitete ihnen jedoch große Schwierigkeiten. Aufgrund der gemeinsamen Besprechung konnte festgestellt werden, dass die Schüler_innen den Arbeitsauftrag erfüllen konnten, da sie die wesentlichen Besonderheiten erkannt haben und auch Beispiele im Bereich der Lexik, Syntax und Grammatik aus den Dialogen bringen konnten. Die Schüler_innen haben dadurch einen Eindruck für unterschiedlichen Gebrauch der Sprache erhalten, was eine gute Basis für die Thematisierung verschiedener Register darstellt.

8.4.2 Unterrichtseinheit 2

8.4.2.1 Planung

In der zweiten geplanten Unterrichtseinheit wird der Einstieg wieder inhaltlich gestaltet. Am Beginn dieser Einheit soll ein Motiv, das im Roman immer wieder auftaucht, mit den Schüler_innen behandelt werden, es handelt sich um das Motiv der Pietà. Die Schüler_innen erhalten am Beginn der Stunde ein von der Lehrperson erstelltes Arbeitsblatt, das drei unterschiedliche Bilder, die eine Pietà darstellen, aufweist (vgl. Beilage 2.3). Im Plenum wird darüber diskutiert, was die drei Bilder ausdrücken und welche Verbindung die Schüler_innen zu Anthony McCartens ‚Superhero‘ herstellen können. Anschließend an dieses Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch wird Donalds Gesundheitszustand und dessen Auswirkung auf seinen Comicroman thematisiert. Als Input wird ein Satz aus einer MiracleMan-Episode genommen, der auf dem Arbeitsblatt vorzufinden ist (vgl. Beilage 2.3). Dadurch soll auf die Parallelen zwischen Donalds Leben und den Abenteuern seines ‚Superhelden‘ aufmerksam gemacht werden. Durch diese Unterrichtssequenz, die von der Lehrperson angeleitet wird, wird ein

Beitrag zur literarischen Bildung und zur Textkompetenz geleistet, da sie den Textinhalt erfassen, verstehen, reflektieren und bewerten müssen (vgl. Lehrplan 2004, 5). Durch die Arbeitsaufträge werden die Schüler_innen zur Reflexion und eigenständigen Interpretation angeregt, die in mündlicher Form wiedergegeben wird (vgl. Lehrplan 2004, 2).

Im Anschluss daran erfolgt ein Arbeitsauftrag, der der sprachlichen Bildung gewidmet ist und sich mit einem grammatischen Phänomen, der Bestimmung des Kasus durch Verben oder Präpositionen, der Rektion, auseinandersetzt. Die Schüler_innen erhalten die zuvor inhaltlich besprochene MiracleMan-Episode, wobei Objekte, die von Verben oder Präpositionen regiert werden, zu ergänzen sind. In Einzelarbeit sollen die Schüler_innen den Lückentext ausfüllen, indem sie die fehlenden Objekte in der korrekten Form einsetzen (vgl. Beilage 2.4):

Arbeitsauftrag:

Lies die folgende MiracleMan-Episode aus Donalds Comicroman (S. 156-159). Ergänze dabei die fehlenden Wörter, indem du die Begriffe, die in der Klammer stehen, in der korrekten Form einsetzt. Unterstreiche alle im Text vorkommenden Präpositionen.

Durch diese Übung soll die Nominalflexion geübt werden. Die ausgewählte Textpassage wird deshalb als passende Stelle für die Thematisierung der Zuweisung des Kasus durch Präpositionen angesehen, da sie eine sehr plakative Sprache aufweist und daher sehr viele Präpositionen in einem geringen Textumfang vorkommen. Der Text zeichnet sich vor allem durch eine Vielzahl an Wechselpräpositionen aus. Da einigen Schüler_innen der Gebrauch dieser Präpositionen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch schwerfällt, wie durch die Sprachstandserhebung festgestellt werden konnte und zu einem gemeinsamen Förderziel erklärt wurde (vgl. Kapitel 8.2), soll dies anhand der Einsetzübung geübt werden.

Nachdem die Schüler_innen den Lückentext in Einzelarbeit bearbeitet haben, werden die Ergebnisse im Plenum verglichen, wobei die vorkommenden Präpositionen thematisiert werden und vor allem auf die Wechselpräpositionen *in*, *auf*, *hinter*, *an*, *vor* und *über* aufmerksam gemacht werden soll. Außerdem werden auch Verschmelzungen wie *zur*, *zum*, *im*, *ans* und die Deklination von Pronomina thematisiert. Auch transitive Verben, die im Text vorkommen, wie *danken*, *abschlagen*, *erlassen* oder *erscheinen*, stehen im Fokus. Außerdem soll auch die Deklination von Pronomina zur Sprache kommen. Neben der Besprechung der grammatischen Phänomene, sollen auch spezifische Besonderheiten dieser Textpassage besprochen werden, da sich der Comicroman auch stilistisch vom restlichen Roman abhebt. Bei der gemeinsamen Besprechung soll auch auf den Wortschatz eingegangen werden, unbekannte Wörter werden

mit den Schüler_innen besprochen und erarbeitet. Die Einsetzübung und die anschließende ausführliche Besprechung der Übung stellt für die Schüler_innen eine Gelegenheit dar, ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen bzw. zu festigen, was dem vierten Qualitätsmerkmal entspricht (vgl. Gogolin et al. 2011b, 22f.). Durch die Übung und Festigung grammatischer Phänomene anhand des literarischen Textes wird eine Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen hergestellt (vgl. Belke 2012, 122). Gerlind Belke (2012, 121) verweist auf das „Potenzial der *Literatur* als Medium des *sprachlichen* Lernens [Hervorhebung im Original]“, wobei sie betont, bei der Übung von grammatischen Regeln anhand von literarischen Texten, nicht die ästhetische Qualität des Textes außer Acht zu lassen (vgl. Belke 2012, 122). Der literarische Text sollte nicht nur als Übungstext dienen, sondern sollte ganzheitlich behandelt werden. Aus diesem Grund wird die Textpassage zunächst inhaltlich thematisiert, anschließend wird der Fokus auf die Sprache gelegt. Dadurch wird einerseits zur literarischen Bildung und andererseits zum Grammatikwissen der Schüler_innen beigetragen (vgl. Lehrplan 2004, 3).

Sollte am Ende der Stunde noch Zeit verbleiben, erhalten die Schüler_innen einen Schreibauftrag, bei dem sie eine Fortsetzung der behandelten MiracleMan-Episode verfassen und gleichzeitig das zuvor thematisierte Grammatikwissen anwenden sollen (vgl. Beilage 2.5):

Schreibauftrag:

- Verfasse eine Fortsetzung der MiracleMan-Episode (S. 156 - 159).
- Orientiere dich dabei stilistisch an Donalds Comicroman (Baue Figurenreden, Regieanweisungen ein, verwende einen ähnlichen Sprachstil etc.).
- Baue in deinen Text folgende Präpositionen ein: *in, auf, zu, hinter, mit, vor, über, aus*.

Der Schreibauftrag orientiert sich am produktionsorientierten Literaturunterricht und stellt eine weitere Möglichkeit dar, um literarisches mit sprachlichem Lernen zu verbinden (vgl. Belke 2012, 133). Indem die Schüler_innen eine Fortsetzung der gelesenen MiracleMan-Episode (vgl. McCarten 2008, 156 ff.) schreiben und sich dabei stilistisch am literarischen Text orientieren, wird einerseits das produktive und andererseits das kreative Schreiben gefördert. Dieser Schreibauftrag lehnt sich am ‚generativen Schreiben‘ nach Belke an, eine Methode, bei der die Produktion eines eigenen Textes auf der Basis eines vorgegebenen ästhetischen Textes erfolgt, indem vorgegebene Strukturen aufgegriffen werden (vgl. Belke 2012, 134). Es handelt sich hierbei jedoch nicht um generatives Schreiben im strengen Sinn, da die sprachlichen Strukturen nicht eins zu eins übernommen und neu arrangiert werden, wie dies etwa bei einem poetischen Text der Fall wäre, sondern die Comicroman-Episode eher als Orientierungshilfe dienen soll

(vgl. Belke 2012, 133). Es handelt sich bei diesem Auftrag daher auch um keine streng textbezogene Kreativität, dennoch handelt es sich hierbei um einen produktiven Umgang mit dem literarischen Ausgangstext, wobei kreative Textproduktion mit einer grammatischen Übung verbunden wird (vgl. Belke 2012, 146). Die Methoden des generativen und produktiven Schreibens entsprechen auch dem Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ und lassen sich dem dritten Qualitätsmerkmal unterordnen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 20).

Themen

- Ausgangspunkt Pietà
- Veränderung von Donalds Zustand und dessen Auswirkung auf den MiracleMan-Comic
- Grammatik:
 - Rektion: Bestimmung des Kasus durch Verben oder Präpositionen
 - Wechselpräpositionen
 - Deklination von Pronomina

Ziele

- vielfältiger Zugang zum literarischen Text: analytisch, rezeptiv, kreativ, produktiv
- Festigung der Regeln des Gebrauchs von Wechselpräpositionen
- Korrekte Realisierung von Objekten nach unterschiedlichen Präpositionen
- Förderung produktiver und kreativer Textproduktion

Stundenbild

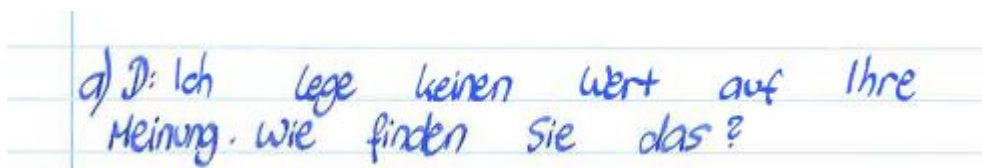
Datum: Dienstag, 21.02.2017					
Phase	Inhalt	Form	Medien + Material	Ziel	Qualitätsmerkmale
Einstieg + Erarbeitung	Inhaltlicher Block: Thematisierung des Motivs der Pietà (Vergleich von drei Bildern und Bezug zum Roman)	Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch (mündlich)	Arbeitsblatt 1	Beitrag zur literarischen Bildung; Interpretation des Werks;	-
Erarbeitung	Thematisierung der Parallelen zwischen Donald und MiracleMan	Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch (mündlich)	Arbeitsblatt 1	Beitrag zur literarischen Bildung; Inhaltliche Erarbeitung des Romans;	-
Erarbeitung	Arbeitsauftrag 1 – Einsetzübung zum Thema Nominalflexion:	Einzelarbeit (schriftlich)	Arbeitsblatt 2	Bildung von zielsprachlich korrekten Objekten;	QM 4

	Realisierung von Dativ- und Akkusativobjekten			Übung eines grammatischen Phänomes;	
Ergebnis-sicherung	Vergleich + Thematisierung der Zuweisung von Kasus durch Präpositionen und Verben	Plenum (mündlich)	Arbeitsblatt 2; Tafel	Thematisierung eines grammatischen Phänomens: Erweiterung des Grammatikwissens;	QM 4
Erarbeitung	Schreibauftrag: Auf Basis des literarischen Ausgangstextes eine Fortsetzung schreiben	Einzelarbeit (schriftlich)	Schreib-auftrag	Kreativer und produktiver Umgang mit einem literarischen Text; Anwendung der zuvor besprochenen grammatischen Regeln;	QM 3
Ausstieg	Erläuterung der Lektüreausübung: S. 169 – 197	Plenum (mündlich)	-	Bekanntgabe der Hausübung;	-

8.4.2.2 Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit am 21.02.2017

Da in der vorherigen Unterrichtsstunde aufgrund Zeitmangels nicht alle geplanten Aktivitäten durchgeführt werden konnten, wurden nicht wie geplant die Impulsbilder für den Einstieg herangezogen, sondern es wurde an die letzte Einheit angeknüpft. Der Einstieg wurde so gestaltet, dass die Merkmale des Sprachgebrauchs von Adrian und Donald nochmals kurz zusammengefasst wurden und anschließend zum Arbeitsauftrag 2, der Formulierungsübung, übergeleitet wurde (vgl. Beilage 2.1, Arbeitsauftrag 2). Nachdem die Schüler_innen in Einzelarbeit Donalds Sätze zu bildungssprachlichen Äußerungen umformuliert hatten, wurden die transformierten Sätze im Plenum vorgelesen. Den Schüler_innen ist die Umformulierung der umgangssprachlichen Äußerungen sehr gut gelungen. Bei den Beispielsätzen a), b) und d) wurde der Arbeitsauftrag von den Schüler_innen problemlos umgesetzt. Als etwas schwierig stellte sich das Beispiel c) heraus, da es sich hierbei um eine längere Aussage, die auch eine Regieanweisung beinhaltet, handelte. Außerdem kamen einige Wörter vor, die unklar waren, was die Schüler_innen zu verunsichern schien. Die übrigen drei Beispielsätze sind den Schüler_innen sehr geglückt. Die vorgelesenen Sätze zeichneten sich durch äußerst kreative Formulierungen aus, die einen bildungssprachlichen Stil aufwiesen. Sie nahmen nicht nur im Bereich der Lexik Ersetzungen vor, sondern strukturierten die Sätze auch um, was gezeigt hat, dass ihnen bewusst geworden ist, dass sich unterschiedliche Register nicht nur durch semantische, sondern auch strukturelle und grammatische Merkmale auszeichnen. Zur exemplarischen Darstellung sollen die umformulierten Sätze einer Schülerin gezeigt werden:

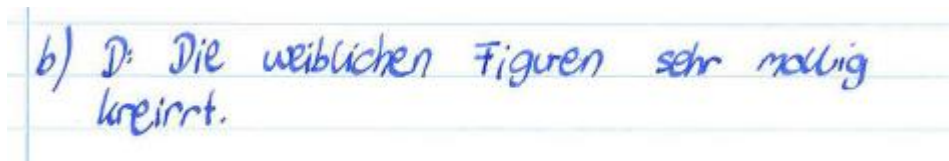
a) Ich scheiß auf Sie. Wie finden Sie das?



a) D: Ich lege keinen Wert auf Ihre Meinung. Wie finden Sie das?

Abb. 2

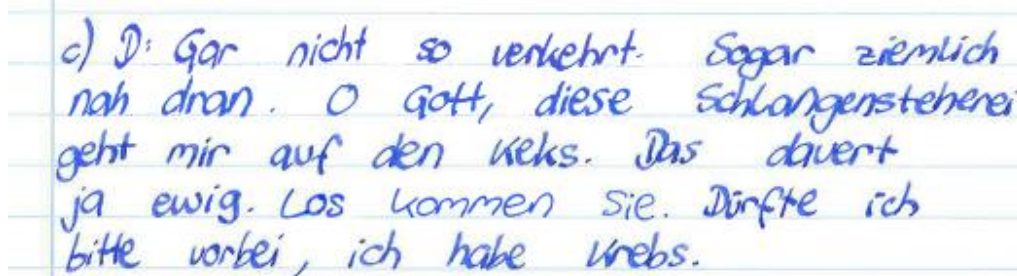
b) Die sind alle fett. Die ganzen Weiber hier. Die hier ist ein richtiger Fleischklops.



b) D: Die weiblichen Figuren sehr mollig kreiert.

Abb. 3

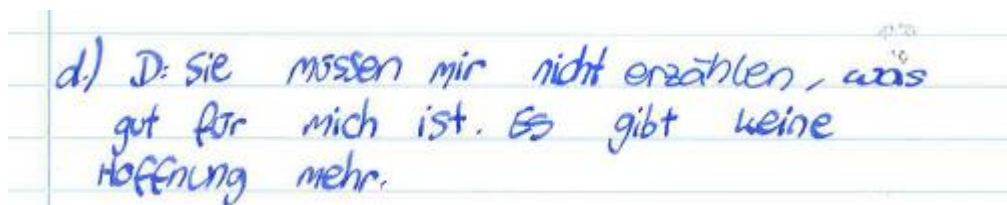
c) Gar nicht so verkehrt. Sogar ziemlich nah dran. O Mann, diese Schlangensteherei geht mir auf den Keks. Das dauert ja ewig. Los kommen Sie. (Er packt ADRIAN am Ärmel und zieht ihn hinter sich her; dabei ruft er lauthals.) 'tschuldigung, Verzeihung, Leute, ich hab' Krebs, todkrank, 'tschuldigung, Krebs, danke. Hab nur noch kurze Zeit zu leben, vielen Dank.



c) D: Gar nicht so verkehrt. Sogar ziemlich nah dran. O Gott, diese Schlangensteherei geht mir auf den Keks. Das dauert ja ewig. Los kommen Sie. Dürfte ich bitte vorbei, ich habe Krebs.

Abb. 4

d) Jetzt erzählen Sie mir bloß nicht, was gut für mich ist. Ich bin ohnehin am Arsch.

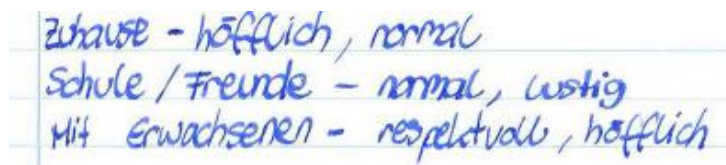


d) D: Sie müssen mir nicht erzählen, was gut für mich ist. Es gibt keine Hoffnung mehr.

Abb. 5

Nach der ausführlichen Besprechung der Beispielsätze, wurde zu Arbeitsauftrag 3 übergeleitet. Die Schüler_innen überlegten sich jeder für sich 2 – 3 Situationen, in denen sie einen besonderen Sprachstil aufweisen, bevor diese im Plenum thematisiert wurden. Auffällig hierbei

war, dass die Schüler_innen den Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten wieder eher auf den Inhalt bezogen, was sie durch Äußerungen wie „In der Schule spreche ich mit den Lehrpersonen eher höflich“ zum Ausdruck brachten und auch die Notizen einer Schülerin verdeutlichen:



Zuhause - höflich, normal
Schule / Freunde - normal, lustig
Mit Erwachsenen - respektvoll, höflich

Abb. 6

Erst durch den Verweis darauf, dass auch hier unterschiedliche Ebenen eine Rolle spielen, konnten gemeinsam Merkmale der unterschiedlichen Sprachregister festgestellt werden. Die Erkenntnisse der Arbeitsaufträge 1 und 2 wurden an dieser Stelle noch einmal thematisiert. Den Schüler_innen war der Begriff ‚Register‘ bisher nicht bekannt. Auch die Begriffe ‚Schulsprache‘, ‚Fachsprache‘, ‚Jugendsprache‘ und ‚Bildungssprache‘ waren für die Schüler_innen neu. Die Schüler_innen konnten, nachdem die Begriffe von mir erklärt wurden, jedoch viele unterschiedliche Beispiele bringen und diese sofort mit diesen Begriffen verknüpfen. Eine Schülerin merkte bezüglich des Begriffs ‚Fachsprache‘ an, dass im Mathematikunterricht viele fachliche Begriffe verwendet werden, die für dieses Unterrichtsfach spezifisch sind. Interessant war auch, dass die Schüler_innen Begriffe für ihren Sprachgebrauch äußerten, die mir nicht bekannt waren, wie beispielsweise ‚Käfigsprache‘, den ein Schüler in Bezug auf seinen Sprachgebrauch mit Freunden nannte. Der Arbeitsauftrag hat dazu beigetragen, dass die Schüler_innen über ihren persönlichen Gebrauch der deutschen Sprache reflektieren und kontextabhängige Sprachformen in Register einordnen.

Anschließend wurde mit dem ursprünglich geplanten Einstieg, der Thematisierung der Bilder, fortgeführt, wobei diese Sequenz wieder von der Lehrperson übernommen wurde. Der inhaltliche Block erwies sich als sehr fruchtbar, die Schüler_innen konnten die drei Bilder hervorragend mit ‚Superhero‘ verknüpfen und äußerten viele unterschiedliche Interpretationen. Auch die Thematisierung des Comics regte die Schüler_innen zum Sprechen an und stellte eine gute Ausgangslage für die geplante Einsetzübung dar. Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit konnte nicht der gesamte geplante Block in dieser Stunde durchgeführt werden. Die Schüler_innen begannen den Lückentext auszufüllen, der Vergleich im Plenum und die Behandlung der grammatischen Phänomene musste auf die darauffolgende Stunde verschoben werden.

Am Ende der Stunde wurde an die Schüler_innen die Frage gestellt, ob sie die Wortliste benutzt hätten, einige Schüler_innen meldeten sich zu Wort und gaben bekannt, dass die Wortliste eine sehr hilfreiche Unterstützung bei der Lektüre darstellte. Aufgrund von Zeitmangel konnten die Begriffe nicht mehr thematisiert werden.

8.4.3 Unterrichtseinheit 3

8.4.3.1 *Planung*

In der dritten Unterrichtseinheit wird der Fokus auf Wortschatzerweiterung gelegt, ein weiteres Förderziel, das aufgrund der Sprachstandserhebung diagnostiziert werden konnte. Ein literarischer Text stellt aufgrund seiner lexematischen Besonderheiten ein hervorragendes Medium dar, um am Ausbau des Wortschatzes der Schüler_innen zu arbeiten. Die Analyse des literarischen Ausgangstextes ergab, dass der Roman besonders viele ungeläufige Adjektive und zahlreiche Redewendungen aufweist. Aufgrund der Sprachstandserhebung konnte die Vermutung aufgestellt werden, dass den Schüler_innen viele Begriffe unbekannt sind. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die gesamte Unterrichtsstunde der Erarbeitung neuen Wortschatzes zu widmen. Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ sieht es als wesentlich an, Wortschatzarbeit kontextbezogen zu betreiben und Wortschatzübungen in thematische Zusammenhänge einzubetten (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). Diese Forderung, die dem dritten Qualitätsmerkmal entspricht, wird in dieser Einheit entsprochen, da der Wortschatz nicht isoliert anhand beliebiger Texte erarbeitet wird, sondern die Begriffe und Beispielsätze aus dem Roman stammen. Beim Vergleichen der Übungen wird nicht nur das sprachliche thematisiert, sondern es wird auch besprochen, worauf sich die Textpassagen beziehen. Die Begriffe sollen immer in Verbindung mit dem Inhalt des Romans gebracht werden. Hierdurch soll nicht nur der Wortschatz der Schüler_innen erweitert, sondern auch die Lektüre erleichtert werden, indem schwierige Begriffe des Textes thematisiert werden.

Da bereits bei der Lektüre des Romans aufgefallen ist, dass der Text zahlreiche unübliche Adjektive aufweist, und dies durch die ausführliche Analyse bestätigt werden konnte (vgl. Kapitel 8.3.2), wurde die Entscheidung getroffen, mit der Wortschatzarbeit im Bereich der Adjektive anzusetzen. Beim ersten Arbeitsauftrag erhalten die Schüler_innen Zitate aus ‚Superhero‘, in denen ungeläufige, zusammengesetzte Adjektive vorkommen. Die Schüler_innen sollen in Einzelarbeit versuchen, die zusammengesetzten Adjektive herzuleiten, indem sie Begriffe, die darin stecken, notieren. Anschließend sollen die Attribute entweder

durch ein Synonym ersetzt oder durch einen Relativ- oder Partizipialsatz umschrieben werden (vgl. Beilage 2.6, Arbeitsauftrag 1):

Arbeitsauftrag 1 - Adjektive herleiten und umformulieren

- Schreibe auf das leere Feld neben dem Satz, welche/-r Begriff/-e in dem Adjektiv steckt/-en.
- Ersetze das Adjektiv durch eine Umschreibung oder ein Synonym.

Durch den ersten Arbeitsauftrag sollen die Schüler_innen einerseits mit etwas unkonventionellen Adjektiven konfrontiert werden und andererseits Strategien kennenlernen, wie sie unbekannte Wörter herleiten können. Durch die Übung sollen die Schüler_innen erkennen, dass sich Wörter häufig aus mehreren Komponenten zusammensetzen. Durch die Aufgabe, Begriffe, die im Adjektiv stecken, zu notieren, sollen die Schüler_innen versuchen, herauszufinden, aus welchen Komponenten sich das Adjektiv zusammensetzt und es somit herleiten. Den Schüler_innen soll bewusst gemacht werden, dass in auf den ersten Blick unbekannt wirkenden Begriffen häufig bereits bekannte Lexeme stecken. Durch die Zerlegung der Adjektive sollen die Schüler_innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie durch diesen Prozess die Bedeutung dieser neuen Wörter selbstständig erschließen können (vgl. Belke 2012, 172). Durch diese Übung lernen die Schüler_innen daher nicht nur eine Reihe neuer Adjektive, sondern auch unterschiedliche Arten der Wortbildung kennen. Die Transformation der Sätze, dient als unterstützende Übung zum Verständnis von Wortbildungen (vgl. Belke 2012, 167). Anschließend wird die Übung im Plenum verglichen, indem die Schüler_innen ihre umformulierten Sätze vorlesen und die Adjektive einzeln besprochen werden.

Der zweite Arbeitsauftrag beschäftigt sich ebenso mit unkonventionellen Adjektiven. Es werden wiederum Zitate aus dem Roman vorgegeben, wobei in den Übungssätzen die Adjektive fehlen. Die fehlenden Adjektive sind oberhalb der Sätze vorgegeben und sollen in die richtige Lücke eingesetzt werden (vgl. Beilage 2.6, Arbeitsauftrag 2):

Arbeitsauftrag 2: Setze die Adjektive in der richtigen Form in die passende Lücke ein. Versuche anschließend Synonyme für die Adjektive zu finden und schreibe sie neben das jeweilige Wort.

Hierbei handelt es sich jedoch nicht um zusammengesetzte Wörter, die Schüler_innen müssen die Bedeutung der Adjektive aus dem Kontext erschließen. Die Schüler_innen sollen zuerst selbstständig versuchen, die Adjektive in die Lücken zu setzen, ohne Informationen zu den vorgegebenen Begriffen zu erhalten, erst beim gemeinsamen Vergleichen soll die Bedeutung

der Wörter besprochen werden. Auch durch diese zweite Übung sollen die Schüler_innen eine Reihe ungeläufiger Adjektive kennenlernen. Den Schüler_innen soll auch vermittelt werden, dass sich einige Adjektive von anderen Sprachen ableiten und somit auch herleiten lassen (z.B. *amourös*, *viril*).

Nachdem die zweite Wortschatzübung im Plenum verglichen und die Lexeme besprochen wurden, wird von den Schüler_innen der dritte Arbeitsauftrag in Einzelarbeit erfüllt. Hierbei wurden dem Roman Redewendungen entnommen, deren Bedeutung die Schüler_innen in eigenen Worten wiedergeben sollen. Anschließend sollen Beispielsätze, die sich inhaltlich auf ‚Superhero‘ beziehen, verfasst werden (vgl. Beilage 2.6, Arbeitsauftrag 3).

Arbeitsauftrag 3 - Redewendungen: Gib die Bedeutung der Redewendungen in anderen Worten wieder und verfasse zu jeder Redewendung einen Beispielsatz, der sich auf den Roman „Superhero“ bezieht.

Die dritte Übung soll bewirken, dass die Schüler_innen Redewendungen kennenlernen und Sätze mit diesen produzieren können. Die Beispielsätze sollen sich auf den Roman beziehen, um zu bewirken, dass die Schüler_innen über den Inhalt reflektieren und entscheiden, welche Redewendung mit welcher Situation oder Figur in Verbindung gebracht werden könnte. Auch hierdurch soll das sprachliche mit dem literarischen Lernen verbunden werden. Danach werden die Redewendungen im Plenum thematisiert und die Beispielsätze der Schüler_innen vorgelesen. Auch diese beiden Übungen entsprechen dem dritten Qualitätsmerkmal: „Die Lehrkräfte betten Wortschatzübungen in thematische Zusammenhänge ein und sorgen für eine kontextbezogene Wortschatzarbeit“ (Gogolin et al. 2011b, 18).

Den Ausstieg der Unterrichtseinheit stellt die Ausgabe und Erläuterung der Wortliste dar. Diese enthält Begriffe, die auf den Seiten 197 – 213, die als Lektürehausübung gelten, vorkommen (vgl. McCarten 2008, 197ff.). Die Wortliste, die eine Adaption der Wortliste nach Leisen (2013, 12) darstellt, soll ebenso einen Beitrag zur Wortschatzerweiterung leisten. Bei dieser Wortliste handelt es sich jedoch nicht um eine reine Auflistung von Wörtern. Die Schüler_innen müssen den Begriffen die richtige Bedeutung selbstständig zuordnen. Dies können sie unabhängig vom Roman versuchen, sollte ihnen dies jedoch schwerfallen, kann die jeweilige Textpassage im Roman aufgrund der angegebenen Seitenzahlen aufgesucht und anschließend die Bedeutung des Begriffs aus dem Kontext hergeleitet werden (vgl. Beilage 2.7). Die Überlegung hinter dieser Übung ist jene, dass dadurch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Begriffen

erfolgt, als wenn sie diese nur in Form einer Liste als Nachschlagewerk zur Verfügung gestellt bekommen. Indem diese Übung vor der Lektürehausübung gemacht wird, werden die Schüler_innen vorentlastet, da sie sich mit der Bedeutung einiger Begriffe auseinandersetzen.

Themen

- Wortbildung
- Adjektive
- Redewendungen

Ziele

- Erweiterung des Wortschatzes
 - Erarbeitung ungeläufiger Adjektive
 - Synonyme finden und Wörter umschreiben
 - Erarbeitung von Redewendungen

Stundenbild

Datum: Mittwoch, 22.02.2017					
Phase	Inhalt	Form	Medien + Material	Ziel	Qualitätsmerkmale
Einstieg	Inhaltlicher Block: Vergleich von drei Bildern, die eine Pietá darstellen und Bezug zum Roman	Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch (mündlich)	Arbeitsblatt	Literarische Bildung: Rezeption und Interpretation des Werks	-
Erarbeitung	Arbeitsauftrag 1 - Adjektive herleiten und ersetzen / umschreiben	Einzelarbeit (schriftlich)	Arbeitsblatt	Bedeutung der Adjektive durch Zerlegung herleiten; Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Adjektive;	QM 3
Ergebnissicherung	Vergleich des Arbeitsauftrags 1	Plenum (mündlich)	Arbeitsblatt; Tafel	Thematisierung aller Begriffe + ihrer Bildung;	QM 3
Erarbeitung	Arbeitsauftrag 2 – Einsetzübung: Vorgegebene Adjektive in die passende Lücke einsetzen	Einzelarbeit (schriftlich)	Arbeitsblatt	Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Adjektive;	QM 3
Ergebnissicherung	Vergleich des Arbeitsauftrags 2	Plenum (mündlich)	Arbeitsblatt; Tafel	Klärung unbekannter Begriffe;	QM 3

Erarbeitung	Arbeitsauftrag 3 - Redewendungen	Einzelarbeit (schriftlich)	Arbeitsblatt;	Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Redewendungen;	QM 3
Ergebnissicherung	Vergleich des Arbeitsauftrags 3	Plenum (mündlich)	Arbeitsblatt; Tafel	Klärung unbekannter Begriffe;	QM 3
Ausstieg	Besprechung der Lektürehausübung (S. 197 – 213) und Erläuterung der Wortliste	Plenum (mündlich)	Wortliste	Erweiterung des Wortschatzes; Vorentlastung; Erleichtern der Lektüre;	QM 3

8.4.3.2 Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit am 22.02.2017

Am Beginn der Stunde wurde die Einsetzübung aus der vorherigen Einheit im Plenum verglichen, indem jede_r Schüler_in einen Satz laut vorlas (vgl. Beilage 2.4). Den Schüler_innen schien diese Übung leicht zu fallen, da sie beinahe alle Objekte korrekt realisiert haben. Dies ist insofern interessant, da im Rahmen der Sprachstandsdiagnose festgestellt werden konnte, dass bei der Produktion eigener Texte in diesem Bereich viele Fehler entstehen und daher festgestellt wurde, dass im Bereich der Präpositionen Förderbedarf besteht. Bei der isolierten Übung, bei der die volle Aufmerksamkeit auf die Wahl des korrekten Kasus und die korrekte Bildung der Objekte gelegt wurde, gelang es den Schüler_innen, richtige Formen zu bilden. Aufschlussreich war hierbei, dass die Schüler_innen offenbar intuitiv die richtigen Formen gebildet haben, denn als sie gefragt wurde, wonach sie entschieden hätten, welcher Fall verlangt ist, konnten die Schüler_innen keine Regeln erläutern. Nur bei einigen Präpositionen wie z.B. *mit* äußerten die Schüler_innen, dass diese stets den Dativ verlangt. Die Präpositionen wurden daher einzeln besprochen und an der Tafel die Regeln notiert. Interessant war, dass das Thema Wechselpräpositionen für die Schüler_innen neu war, sie konnten zumindest keine Regeln formulieren, wann eine Präposition den Dativ und unter welchen Bedingungen den Akkusativ verlangt. Daher wurde der Unterschied zwischen statischen und dynamischen Sachverhalten und auch die Hilfestellungen mit den Fragewörtern *Wo?* und *Wohin?* erläutert. Die Flexion der Pronomina stellte für die Schüler_innen kein Problem dar, alle wurden korrekt realisiert. Die Tatsache, dass die Schüler_innen die Objekte bei dieser Übung größtenteils korrekt realisiert haben, obwohl dieser Bereich als förderbedürftig eingeschätzt wurde, hat gezeigt, dass isolierte Übungen zur Förderung nicht immer geeignet sind, da sie die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Phänomen lenken, diese Aufmerksamkeit bei der Produktion von Texten jedoch nicht gegeben ist und dadurch wieder die gleichen Fehler entstehen. Daher wäre es notwendig, zusätzlich zu den isolierten Übungen auch beim Schreiben

den Schwerpunkt auf gewisse Aspekte zu setzen, wie es beispielweise der Schreibauftrag vorgibt (vgl. Beilage 2.5). Bei der Besprechung der Einsetzübung wurde auch Wortschatzarbeit betrieben, da sehr viele Begriffe zur Sprache kamen. Eine weitere Erkenntnis, die hierbei gemacht wurde, ist jene, dass neue Begriffe nicht einmalig eingeführt, sondern häufig wiederholt und im Spiralcurriculum gelernt werden müssen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). Dies wurde mir dadurch bewusst, dass Begriffe, die auf der Wortliste vorkamen, wie z.B. *Silhouette* oder *Kladde*, für einige Schüler_innen unbekannt waren. Dies könnte einerseits daran liegen, dass die Wortliste von einigen Schüler_innen nicht verwendet wurde. Andererseits hat es die Notwendigkeit gezeigt, neuen Wortschatz häufig zur Sprache zu bringen und stets auch durch Übungen zu festigen, um ihn abzusichern. Sinnvoll wäre es gewesen, eine Übung zu erstellen, bei der die Schüler_innen die Begriffe der Wortliste zur Anwendung gebracht hätten.

Da die Aktivitäten mehr Zeit in Anspruch genommen hatten, als geplant, wurde der Entschluss gefasst, den für die zweite Einheit erstellten Schreibauftrag, der eine Fortsetzung der MiracleMan-Episode nach der Methode des ‚generativen Schreibens‘ vorsah, nicht zu erfüllen, sondern stattdessen sofort zur Wortschatzarbeit überzugehen. Diese Entscheidung wurde getroffen, da dieser Schreibauftrag einerseits als Zusatz, falls in der zweiten Einheit noch Zeit übriggeblieben wäre, erstellt wurde und andererseits bei der Planung für die vierte Unterrichtseinheit Textproduktion ohnehin im Zentrum steht und auch in der ersten Einheit schon ein Schreibauftrag aufgegeben wurde und die Schüler_innen dadurch nicht überlastet werden sollten.

Die erste Übung zur Erweiterung des Wortschatzes stellte sich als überaus sinnvoll heraus und brachte eine Reihe wichtiger Erkenntnisse mit sich. Bei der Planung hatte ich Bedenken, dass die Übung ein zu leichtes Niveau hätte und die Schüler_innen die Adjektive problemlos herleiten würden. Dies war jedoch nicht der Fall, der Arbeitsauftrag schien die Schüler_innen anfangs sogar zu überfordern. Die Schüler_innen hatten große Schwierigkeiten, die Adjektive zu zerlegen, dies brachte zum Ausdruck, dass sie über keine Strategien verfügen. Die Schüler_innen konnten die Adjektive *blutüberströmt*, *wolkenverhangen* oder *selbstmörderisch* nicht ohne Hilfe in ihre Einzelteile zerlegen und dadurch die Bedeutung herleiten. Erst durch die gemeinsame Besprechung der Wörter und meine Unterstützung wurde den Schüler_innen zunehmend bewusst, welche Strategie dahintersteckt. Bei einigen Begriffen, wie beispielsweise *siedendheiß*, trat das Problem auf, dass sie das Wort *sieden* nicht kannten, weshalb die Herleitung der Bedeutung nicht gelingen konnte. Durch meine Erläuterung und das

gemeinsame Besprechen, konnte die Bedeutung erschlossen werden. Beim Adjektiv *unergründlich* trat der Fall auf, dass sie es klarerweise mit dem Begriff *Grund* in Verbindung setzten und es daher mit dem Synonym *grundlos* ersetzten. Auch die Umschreibung der Wörter stellte für die Schüler_innen eine große Schwierigkeit dar. Bei den ersten Beispielsätzen schienen die Schüler_innen völlig ahnungslos und wussten nicht, wie sie den Arbeitsauftrag erfüllen sollten. Nachdem ich bei einigen Sätzen Beispiele gab und die verschiedenen Möglichkeiten erklärte, indem ich die Adjektive mit einem Relativsatz oder einer Partizipialkonstruktion umschrieb oder es durch ein Synonym ersetzte, ist den Schüler_innen klar geworden, wie der Auftrag zu realisieren wäre. Die übrigen Sätze konnten die Schüler_innen selbstständig lösen, wobei einige Begriffe schwieriger waren als andere. Der erste Arbeitsauftrag brachte zum Ausdruck, dass den Schüler_innen der Großteil der Adjektive neu war. Durch die Übung lernten die Schüler_innen einerseits eine Reihe neuer Begriffe kennen und konnten gleichzeitig erkennen, dass sie sich die Bedeutung unbekannt erscheinender Begriffe selbstständig erarbeiten können. Die Übung hat gezeigt, dass es sehr wesentlich ist, bei der Arbeit mit einem literarischen Text auf dessen sprachliche Besonderheiten einzugehen und diese intensiv mit den Schüler_innen zu behandeln. Selbst wenn eine Übung bei der Erstellung simpel wirken mag, kann sie für die Schüler_innen eine sehr große Hilfe darstellen und einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung leisten.

Nach der ausführlichen Besprechung, begannen die Schüler_innen mit der Bearbeitung des zweiten Arbeitsauftrages. Obwohl sie diesen vorerst ohne Hilfe zu lösen versuchen sollten, zeigten einige Schüler_innen sofort auf, um die Bedeutung einiger Adjektive zu erfragen. Da die Zeit bereits sehr weit fortgeschritten war, wurde die Entscheidung getroffen, die Adjektive einzeln mit den Schüler_innen zu besprechen und Arbeitsauftrag 2 und 3 als Hausübung aufzugeben. Die Schüler_innen kannten den Großteil der vorgegebenen Adjektive nicht, gemeinsam konnte die Bedeutung einiger Begriffe, wie z.B. *amourös* oder *vergilbt*, hergeleitet werden. Dadurch, dass einige Schüler_innen Französisch lernen, konnte *amourös*, nachdem darauf aufmerksam gemacht wurde, dass ein französisches Wort darin steckt, hergeleitet werden. Auch *vergilbt* konnten die Schüler_innen mit *gelb* assoziieren und konnten daher die Bedeutung herleiten. Auffallend war hierbei, dass die Schüler_innen die Begriffe nur durch Anleitung und indem sie auf gewisse Aspekte aufmerksam gemacht wurde, herleiten konnten. Mit anderen Begriffen wie *viril* oder *telemetrisch* konnten die Schüler_innen nichts anfangen. Auf den ersten Blick erklärten sie die meisten Begriffe, wie auch schon bei Arbeitsauftrag 1, für unbekannt. Nach der Besprechung der Begriffe war die Stunde zu Ende und die

Schüler_innen bekamen den Auftrag, die beiden Arbeitsaufträge bis zur folgenden Stunde fertigzustellen. Außerdem wurde die Lektürehausübung bekannt gegeben und die Wortliste ausgeteilt und erläutert.

8.4.4 Unterrichtseinheit 4

8.4.4.1 Planung

In dieser Einheit steht die Förderung der Textproduktion, die als ein gemeinsames Förderziel identifiziert wurde, im Zentrum. Bei der Analyse der Texte der Schüler_innen wurde festgestellt, dass es den vier Proband_innen schwerfällt, bei der Produktion von Texten eine angemessene Ausdrucksweise zu finden. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Schüler_innen während des Unterrichts einen Text verfassen zu lassen. Hierzu erhalten sie einen konkreten Schreibauftrag und einige Hilfestellungen, die sie während der Textproduktionsphase unterstützen sollen. Durch diese Unterrichtseinheit wird ein wesentlicher Beitrag zum Ausbau der schriftlichen Kompetenz beigetragen, da alle Schritte des Schreibprozesses berücksichtigt werden sollen (vgl. Lehrplan 2004, 4).

Den Einstieg in die Unterrichtseinheit stellt ein Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch dar, das die Beziehung zwischen Donald und Shelly thematisiert. Gemeinsam soll rekonstruiert werden, wie die unterschiedlichen Begegnungen zwischen den beiden verlaufen sind und wie sich deren Beziehung dadurch entwickelt hat. Dieses Gespräch wird von der Studentin angeleitet, sie sammelt die Äußerungen der Schüler_innen und notiert sie an der Tafel. Nachdem die letzte Begegnung der beiden, Shellys Besuch im Krankenhaus, zur Sprache gekommen ist und Donalds Reaktion besprochen wurde, wird zum Schreibauftrag übergeleitet (vgl. Beilage 2.8).

Schreibauftrag:

Situation: Die Figur Donald Delpé ist sehr unglücklich über den Verlauf der Szene, in der Shelly ihn im Krankenhaus besucht. Er ist sehr wütend darüber und beschließt, einen Beschwerdebrief an den Autor des Romans, Anthony McCarten, zu verfassen.

- Versetze dich in Donalds Lage und verfasse aus seiner Perspektive einen **Beschwerdebrief** an den Autor.
- Erläutere, warum du unzufrieden mit dieser Szene bist.
- Schlage dem Autor einen alternativen Verlauf der Szene vor.

Tipps: Bedenke, dass Donald den Autor von seinem Vorschlag überzeugen möchte. Donald beschwert sich zwar, er versucht jedoch, einen angemessenen Sprachstil zu verwenden. Erstelle, bevor du mit dem Schreiben beginnst, ein Ideennetz (Brainstorming), indem du deine Gedanken aufschreibst.

Der Schreibauftrag fordert die Schüler_innen zum produktiven Schreiben auf. Die Idee für den Schreibauftrag, wurde dem Katalog produktiver Verfahren von Günter Waldmann entnommen (vgl. Waldmann 2013, 62ff.). Waldmann orientiert sich an einem didaktischen Phasenmodell, das aus vier Phasen besteht und ordnet die produktiven Verfahren jeweils einer Phase zu. Der vorliegende Schreibauftrag orientiert sich an einem Verfahren, das die produktive Veränderung eines literarischen Textes zum Ziel hat und sich auf die dritte Phase, das textuelle Erarbeiten literarischer Texte bezieht: „Erfinden einer Diskussion zwischen dem Autor eines Textes und einer Erzählfigur über eine problematische Szene oder Handlung der Figur mit Änderungsvorschlägen der Figur und Stellungnahmen des Autors dazu“ (vgl. Waldmann 2013, 77). Dieses Verfahren wurde ausgewählt, da es inhaltlich hervorragend mit einer Szene, die die Schüler_innen bis zu dieser Einheit zu lesen hatten, in Verbindung zu setzen ist. In der Szene, in der Shelly Donald im Krankenhaus besucht, verhält sich Donald nicht so, wie er es sich wünschen würde (vgl. McCarten 2008, 206f.). Obwohl er sich vermutlich sehr über die Anwesenheit des Mädchens freut, bringt er während ihres Besuchs kein Wort heraus, worauf sie das Krankenzimmer schnell wieder verlässt. Sobald das Mädchen aus dem Zimmer ist, ärgert sich der Protagonist über seine Reaktion. Diese Szene stellt eine optimale Ausgangssituation für dieses produktive Verfahren dar. Der Arbeitsauftrag fordert von den Schüler_innen, sich in Donalds Lage versetzen und zu interpretieren, wie er gerne gehandelt hätte. Dadurch müssen sich die Schüler_innen intensiv mit der Figur, mit seiner Beziehung zu Shelly und mit der Handlung auseinandersetzen, was den Anforderungen des Lehrplans für die 5. Klasse im Bereich der literarischen Bildung entspricht (vgl. Lehrplan 2004, 5). Das Verfahren wurde insofern adaptiert, dass die Schüler_innen keine Diskussion zwischen dem Autor und der Figur schreiben, sondern einen Beschwerdebrief verfassen sollen. Diese Entscheidung gründet darauf, dass sich die Schüler_innen dadurch einerseits an einer spezifischen Textsorte orientieren sollen, was zur Textkompetenz beiträgt (vgl. Lehrplan 2004, 5). Dadurch müssen sich die Schüler_innen beim Schreiben auch an gewisse formale Aspekte halten, zusätzlich gerät dadurch auch der Aspekt des Sprachlichen in den Vordergrund. Da es sich um einen Beschwerdebrief an den Autor handelt, müssen die Schüler_innen auch einen angemessenen Sprachgebrauch verwenden. Die Schüler_innen müssen den Text mit Berücksichtigung des Rezipienten verfassen, wodurch zur Förderung der Kompetenz „Schreiben für andere“ beigetragen wird (vgl. Lehrplan 2004, 4). Sie werden dazu aufgefordert, sich daher nicht nur im Hinblick auf Donalds Gefühle und Vorstellungen in die Lage der Figur zu versetzen, sondern auch zu überlegen, wie Donald in dieser Situation sprachlich agieren würde. Dadurch wird eine Verbindung des literarischen Lernens mit dem besonderen

Augenmerk auf die Sprache hergestellt. Der produktive Schreibauftrag entspricht insofern dem Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘, da das dritte Qualitätsmerkmal die Lehrkräfte auffordert, Aufgaben zu stellen, die das produktive Schreiben herausfordern (vgl. Gogolin et al. 2011b, 20).

Im Hinblick auf den Ablauf der Stunde geht die Studentin nach Aushändigen des Arbeitsblattes nochmals auf die Ausgangssituation für den Schreibauftrag ein und erläutert die einzelnen Arbeitsaufträge. Anschließend wird die Textsorte ‚Beschwerdebrief‘ im Plenum besprochen. Die Studentin geht auf den Aufbau eines Beschwerdebriefs ein, indem sie die auf dem Arbeitsblatt angegebenen Punkte bespricht (vgl. Beilage 2.8).

Aufbau Beschwerdebrief:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Anrede▪ Schilderung der Lage: Grund der Beschwerde | <ul style="list-style-type: none">▪ Forderung stellen▪ Schlussformel |
|---|---|

Die Schüler_innen sollen dadurch bereits einen Überblick über die Struktur des Textes erhalten und sich bei der Textproduktion an diesem Aufbau orientieren. Durch den Schreibauftrag wird auch die Textsortenkompetenz der Schüler_innen gefördert, da eine spezifische Textsorte mit den Schüler_innen geübt wird, was das Qualitätsmerkmal 3 im Hinblick auf die mündliche und schriftliche Sprachproduktion fordert (vgl. Gogolin et al. 2011b, 20).

Die Schüler_innen sollen bei der Textproduktionsphase durch Hilfsmittel unterstützt werden. Sie sollen lernen, dass es Möglichkeiten gibt, einen Schreibprozess zu planen und man nicht sofort zu schreiben beginnen muss, was der Forderung des Lehrplans „Verschiedene Techniken der Ideensammlung kennen und gezielt anwenden, Textaufbau erarbeiten“ entspricht (vgl. Lehrplan 2004, 4). Daher wird besprochen, wie an den Schreibauftrag herangegangen werden kann, die Lehrperson erklärt, dass es sinnvoll ist, zu Beginn ein ‚Ideennetz‘ zu erstellen, anschließend eine grobe Struktur des Textes zu planen und erst dann mit dem Schreibprozess zu beginnen. Das ‚Ideennetz‘ ist ein Verfahren zur Planung eines Schreibprozesses und dient dazu, Einfälle zu einem Thema zu sammeln. Hierzu wird in der Mitte der Kernbegriff positioniert, während die Ideen in Form von Ästen rund um den Kern notiert werden (vgl. Leisen 2013, 34). Jede Idee bildet daher einen eigenen Ast, der mit dem Kern verbunden wird, sodass am Ende eine Sammlung an Ideen in Form eines Netzes entsteht. Dieses Brainstorming-Verfahren, soll den Schüler_innen dazu verhelfen, ihre Gedanken vor dem Schreibprozess zu strukturieren und dient als Grundlage für die Textproduktion (vgl. Leisen 2013, 34). Das

Ideennetz wird auch vom Qualitätsmerkmal 1 der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ als sprachlernförderliches Werkzeug empfohlen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14).

Als nächstes erläutert die Studentin, wie die Schüler_innen die Formulierungshilfen und die ‚Wortschatz-Fundgrube‘, die sich auf dem Arbeitsblatt befinden, beim Schreibprozess nutzen können (vgl. Beilage 2.8).

Formulierungshilfen:

- | | |
|---|--|
| <p>Einstieg:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sehr geehrter Herr McCarten, ... ▪ Ich wende mich an Sie mit der Bitte, ... ▪ Als ich mich in ihrer Szene wiederfand... <p>Hauptteil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was mich besonders aufregte, ... ▪ Ich konnte nicht fassen, dass ... ▪ Stellen Sie sich einmal vor ... ▪ Versetzen Sie sich in meine Lage ... | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn Sie mich fragen ... ▪ Ich hätte an Ihrer Stelle ... ▪ Ich möchte Sie ersuchen, ... ▪ Ich bitte Sie, mir noch eine Chance zu geben ... <p>Schluss:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich hoffe, baldigst von Ihnen zu hören. ▪ Mit freundlichen Grüßen, ... |
|---|--|

Wortschatz-„Fundgrube“

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ fassungslos = entsetzt, erschüttert ▪ unfassbar = unerklärlich, unbegreiflich ▪ ersuchen = jemanden um etw. bitten ▪ stattdessen = anstelle, dagegen ▪ baldigst = sehr bald, in Kürze | <ul style="list-style-type: none"> ▪ seinen Unmut ausdrücken = Ärger, Unzufriedenheit mitteilen ▪ eine bodenlose Frechheit = unglaublich, unerhört ▪ eine ungeheure Zumutung = nicht zumutbar |
|---|--|

Durch diese sprachlichen Hilfsmittel, sollen die Schüler_innen bei der Textproduktion unterstützt werden, sie sollen ebenso als sprachlernförderliche Werkzeuge dienen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). Die Formulierungshilfen stellen den Schüler_innen, die beim Finden der passenden Ausdrucksweise Schwierigkeiten haben, Anhaltspunkte zur Verfügung und unterstützen sie dabei, ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Das dritte Qualitätsmerkmal fordert die Lehrkräfte auf, „Satzanfänge, Satzmuster, standardisierte Sätze, Aufgabenanfänge, zusätzliches Wortmaterial, Mustertexte (z.B. als Tafelanschrieb) vor[zugeben]“ (Gogolin et al. 2011b, 20). Außerdem sollen den Schüler_innen laut dem ersten Qualitätsmerkmal zusätzliche Hilfen zur Bewältigung der Anforderungen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). und laut dem fünften Qualitätsmerkmal ein „Überangebot“ an sprachlichen Mitteln bereit, aus denen die Schülerinnen und Schüler auswählen können“ zur Verfügung gestellt bekommen, was durch die Formulierungshilfen und die Begriffe gewährleistet wird (vgl. Gogolin et al. 2011b, 24).

Im Anschluss an die Erläuterung der ‚Formulierungshilfen‘ und der ‚Wortschatz-Fundgrube‘ beginnt für die Schüler_innen die Textproduktionsphase. Hierbei sollen die Schüler_innen möglichst selbstständig arbeiten, wobei jederzeit Fragen gestellt werden dürfen.

Nach der Schreibphase wird, falls noch Zeit verbleibt, die Methode der Textlupe durchgeführt, hierbei tauscht jede_r Schüler_in ihren_seinen Text mit einem_r anderen Schüler_in und liest den Text des_der Tauschpartner_in. Anschließend gibt man konstruktive Kritik in schriftlicher Form ab, indem man drei Fragen beantwortet (vgl. Beilage 2.8).

Arbeitsauftrag: Tausche deinen Text mit dem deines/-r Sitznachbars/-in und lies dir seinen / ihren Text durch. Gib ihm / ihr Feedback, indem du folgende Fragen beantwortest:

- Was hat dir am Text gefallen?
- Was ist dir besonders aufgefallen?
- Was ist unklar? Stelle eine konkrete Frage an den Text.

Es ist wesentlich, Produktionen der Schüler_innen im Nachhinein auch zu besprechen (vgl. Waldmann 2013, 94). Die Textlupe stellt ein Verfahren dar, um mit Schülerproduktionen umzugehen. Durch dieses Verfahren gelangen die Schülertexte einerseits ins Zentrum der Aufmerksamkeit, auf der anderen Seite lernen die Schüler_innen dadurch auch, dass Texte für Rezipient_innen verfasst werden (vgl. Lehrplan 2004, 4). Die Rückmeldung der Klassenkolleg_innen soll die Schüler_innen dazu anregen, sich mit ihrem Text auch nach der Produktion weiter auseinanderzusetzen und zu sehen, wie der Text von anderen eingeschätzt wird. Außerdem werden die Schüler_innen durch die Textlupe dazu angeregt, ihren Text zu hinterfragen und ihn zu überarbeiten. Den Schüler_innen soll bewusst werden, dass der Schreibprozess mit dem Formulieren des Textes nicht abgeschlossen ist, ein Text kann immer wieder überarbeitet und verändert werden und hinsichtlich der „Schreibhaltung, Textsorte, Lesererwartungen, Verständlichkeit, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit“ optimiert werden (Lehrplan 2004, 4). Durch die Beurteilung des eigenen Textes durch eine andere Person, soll der Schreiber oder die Schreiberin auf mögliche Urteile, die sie vom Partner mitgeteilt bekamen, bereits im Schreibprozess selbst vorwegnehmen und berücksichtigen (vgl. Ossner 2008, 120). Durch dieses Verfahren sollen die Schreiber_innen dazu geschult werden, bereits während des Schreibprozesses den eigenen Text zu hinterfragen, zu revidieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. Nachdem dieses Verfahren von allen beendet wurde, werden einige Schüler_innentexte im Plenum vom_von der Partner_in vorgelesen. Zum Abschluss gibt die Lehrperson Rückmeldung zu den Schreibprodukten. Die Schüler_innen sollen ihren Text

zu Hause selbst nochmals lesen und ihn überarbeiten, hierbei soll auch die Kritik der Klassenkolleg_innen berücksichtigt werden.

Durch diese einzelnen Schritte in der Unterrichtsstunde sollen die Schüler_innen alle Phasen des Schreibprozesses, das Planen durch das Ideennetz, das Formulieren mithilfe der sprachlichen Hilfsmittel und das Revidieren durch die Textlupe, kennenlernen. Das Qualitätsmerkmal 3 „Die Lehrkräfte schaffen Transparenz über den Schreibprozess und bieten Hilfestellungen und zielführende Strategien für die einzelnen Schritte des Schreibprozesses“ (Gogolin et al. 2011b, 20) wird in dieser Unterrichtseinheit besonders berücksichtigt. Außerdem entspricht die Planung dem Qualitätsmerkmal 4, da die Schüler_innen in dieser Unterrichtseinheit die Gelegenheit bekommen, „Texte zu planen, über schriftliche Formulierungen nachzudenken und ihre Texte zu überarbeiten“ (Gogolin et al. 2011b, 23).

Themen

- Beziehung Shelly und Donald:
 - Erste Begegnung + Date
 - Entwicklung der Beziehung
 - Shellys Krankenhausbesuch
 - Donalds Reaktion

Ziele

- Förderung des produktiven Schreibens
- Thematisierung der Textsorte Beschwerdebrief
- Angeleitetes Schreiben
- Anwendung bildungssprachlicher Merkmale im schriftlichen Sprachgebrauch

Stundenbild

Datum: Donnerstag, 23.02.2017					
Phase	Inhalt	Form	Medien + Material	Ziel	Qualitätsmerkmale
Einstieg	Inhaltlicher Block: Donalds und Shellys Begegnungen	Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch (mündlich)	Tafel	Inhaltliche Erarbeitung des Romans; Vorbereitung auf Schreibauftrag;	-

Erarbeitung	Erläuterung des Schreibauftrags, Thematisierung des Verfahrens ‚Ideennetz‘, der Textsorte ‚Beschwerdebrieff‘ und der sprachlichen Hilfsmittel;	Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch (mündlich)	Arbeitsblatt	Schritte des Schreibprozesses erläutern (Planen, Formulieren, Revidieren);	QM 3
Erarbeitung	Schreibphase: Die Schüler_innen produzieren den Text	Einzelarbeit (schriftlich)	Arbeitsblatt	Förderung der Textproduktion: produktives und kreatives Schreiben; Intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Inputtext;	QM 1 QM 3 QM 4
Erarbeitung	Textlupe: Die Schüler_innen revidieren den Text einer/-s Klassenkollegin/-en und geben konstruktive Rückmeldung	Partnerarbeit (schriftlich + mündlich)	Arbeitsblatt Performanz	Feedback geben; Möglichkeit der Überarbeitung eines Textes kennenlernen; Bewusstsein für Überarbeiten eines Textes schärfen;	-
Ausstieg	Vorlesen + Rückmeldung der Lehrperson: Nach der Feedback-Runde werden einige Texte vorgelesen und von der Lehrperson Feedback gegeben.	Plenum (mündlich)	Performanzen	Ausdruck von Wertschätzung; Anregungen von anderen Schülertexten holen;	-

8.4.4.2 Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit vom 23.02.2017

Am Beginn der Unterrichtsstunde wurden die Übungen zum Wortschatz, die als Hausübung erledigt worden sind, verglichen (vgl. Beilage 2.6, Arbeitsauftrag 2 und 3). Wie bereits in der Reflexion der dritten Unterrichtseinheit angesprochen wurde, stellte der Großteil der Adjektive der zweiten Aufgabe neue Begriffe für die Schüler_innen dar. Die Schüler_innen konnten bei der Besprechung der Adjektive in der 3. Unterrichtseinheit zu den meisten Begriffen keine Assoziationen herstellen. Der Vergleich der ersten Übung in dieser Stunde gab Aufschluss darüber, dass die Schüler_innen zuhause zu den Adjektiven recherchiert hatten, da sie diese nun größtenteils in die richtigen Lücken einsetzten und bei einigen Wörtern auch Synonyme äußern

konnten. Bei einigen polysemantischen Lexemen wurde jedoch nicht die passende Bedeutung recherchiert, beim Wort *pikant* beispielsweise äußerte eine Schülerin, dass es *schmackhaft* bedeuten würde, in jenem Kontext, in dem das Wort hier gebraucht wurde, *die pikante Situation*, kannten die Schüler_innen das Wort nicht. Dies zeigte ihnen, dass Begriffe, die ihnen möglicherweise aus einem Kontext bekannt sind, auch weitere Bedeutungen haben können. Die Sätze wurden nach der Reihe besprochen, wobei immer ein Satz von einem Schüler oder einer Schülerin vorgelesen wurde und anschließend über die Bedeutung des Begriffs gesprochen wurde. Bei der Besprechung der Beispielsätze wurde auch eine Verbindung mit dem literarischen Lernen hergestellt, indem diskutiert wurde, in welchem Zusammenhang diese Aussage mit dem Inhalt des Romans stehen könnte. Außerdem wurde thematisiert, was der Autor mit dem jeweiligen Lexem zum Ausdruck bringen möchte und welche Wirkung er damit erzielt. Durch die Einsetzübung haben sich die Schüler_innen intensiv mit den Adjektiven auseinandergesetzt und haben so eine Reihe neuer Adjektive, deren Bedeutung sie anfangs nur schwer erschließen konnten, kennengelernt.

Die Besprechung des dritten Arbeitsauftrages (vgl. Beilage 2.6, Arbeitsauftrag 3) hat gezeigt, dass den Schüler_innen einige Redewendungen völlig fremd waren (z.B. *sich auf unbekanntem Terrain befinden*, *ein Laster haben*), während sie die Bedeutung anderer sehr gut umschreiben konnten (z.B. *einen Fauxpas begehen* mit *etwas Unpassendes tun*). Aufschlussreich war, dass den Schüler_innen die Redewendung *ein Laster haben* nichts sagte, obwohl der Begriff Laster auf der Wortliste vorkam, dies hat wieder verdeutlicht, dass die Begriffe der Wortliste anschließend hätten thematisiert und durch weitere Übungen gefestigt werden müssen. Eine weitere Erkenntnis war, dass den Schüler_innen der Arbeitsauftrag nicht klar zu sein schien. Während der erste Teil der Aufgabe, die Bedeutung in anderen Worten wiederzugeben, gut gelöst wurde, haben die Schüler_innen den zweiten Teil, Beispielsätze zu verfassen, nicht erfüllt. Die Schüler_innen, die sich zu Wort meldeten, verwiesen nur auf Situationen aus ‚Superhero‘, die zu den Redewendungen passten, und bildeten keine ganzen Beispielsätze, in denen die Redewendung vorkam. Dies soll an dem Beispiel *sich auf unbekanntem Terrain befinden* illustriert werden, eine Schülerin umschrieb diese Redewendung mit *sich auf einem unbekannten Gebiet befinden* und gab als Beispielsatz „Donald kennt sich in der Kunst nicht aus“ an. Da einige Schüler_innen keine Sätze, in denen die Redewendung vorkam, verfassten, lässt darauf schließen, dass die Formulierung des Arbeitsauftrages nicht eindeutig war. Dennoch zeigten die gebrachten Beispiele der Schüler_innen, dass sie die Redewendungen verstanden haben und sie mit dem Inhalt des Werks verknüpfen konnten. Bei der Besprechung

der Redewendungen wurden auch die einzelnen Begriffe, wie beispielsweise die französischen Lehnwörter *Fauxpas*, *Terrain* oder *Revue*, besprochen.

Nach der Besprechung dieser beiden Wortschatzübungen wurde zu einem inhaltlichen Aspekt von ‚Superhero‘ übergeleitet, die Begegnungen zwischen Donald und Shelly wurden im Plenum besprochen. Dieser thematische Block wurde aufgrund des Zeitmangels etwas kürzer gestaltet als geplant. Nachdem mit den Schüler_innen der Krankenhausbesuch Shellys und Donalds Verhalten währenddessen thematisiert wurden, wurde das Arbeitsblatt mit dem Schreibauftrag ausgehändigt. Ich bat die Schüler_innen, sich den Schreibauftrag leise durchzulesen, um ihn im Anschluss besprechen zu können. Die Arbeitsaufträge wurden im Plenum nochmals einzeln besprochen, die Schüler_innen wurden auch darauf aufmerksam gemacht, auf eine angemessene Sprachwahl zu achten. Anschließend wurde der Aufbau eines Beschwerdebriefs kurz thematisiert. Außerdem wurden die Schüler_innen darauf hingewiesen, die Formulierungshilfen und die Begriffe der Wortschatz-‚Fundgrube‘ bei der Produktion ihrer Texte nutzen zu können. Leider wurde aufgrund der fortgeschrittenen Zeit nur sehr kurz auf das Ideennetz verwiesen. Die Frage, ob sie wüssten, was mit Brainstorming gemeint sei, bejahten die Schüler_innen zwar, die meisten begannen dennoch sofort mit dem Formulieren des Textes. Die Methode hätte im Detail erläutert und der Planungsprozess angeleitet werden müssen, um zu gewährleisten, dass die Schüler_innen in ihren Schreibprozess auch eine Planungsphase miteinschließen. Meine Überlegung bei der Erstellung der Planung war zuerst jene, das Brainstorming gemeinsam zu machen, ich entschied mich schlussendlich jedoch dagegen, da ich vermeiden wollte, dass sich alle am gemeinsamen Ideennetz orientieren würden und sie dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt und in ihrer Kreativität gehemmt worden wären. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Schüler_innen den Planungsprozess in Einzelarbeit durchführen zu lassen. Das Verfahren hätte jedoch konkreter erläutert werden müssen, da es beim Schreibauftrag auch nur als ‚Tipp‘ ausgewiesen war, wurde es vermutlich nicht ernst genommen.

Als die Schüler_innen aufgefordert wurden, in der Stunde mit der Textproduktion zu beginnen, merkte man, dass einige Schüler_innen nicht mit der Situation umgehen konnten. Während einige sofort die Bücher aufschlugen, um die Szene, auf die sich der Schreibauftrag bezieht, nochmals zu lesen, schien die Situation, in der Stunde schreiben zu müssen, für viele neu zu sein, weshalb sie nicht wussten, wie sie damit umgehen sollten. Während einige sehr ehrgeizig waren und sofort begannen, ihre Texte zu verfassen, haben sich andere trotz der Hilfestellungen

sehr schwer getan, mit dem Schreibprozess zu beginnen, wie beispielsweise eine Schülerin, die mir mitteilte, dass sie nicht wisse, wie sie anfangen solle. Als ich sie auf das Planungsverfahren aufmerksam machte, begann sie, sich Notizen zu machen. Der Rest der Stunde verlief sehr ruhig, die Schüler_innen waren alle mit der Produktion ihrer Texte beschäftigt, ab und zu fragten sie nach einem Wort, das in der Szene vorkam (z.B.: *Euthanasie, surreal*). Aufgrund der Wortschatzübungen und der Besprechung des Schreibauftrags verblieben den Schüler_innen für den Schreibprozess ungefähr 20 Minuten. Sie konnten die Texte daher nicht fertigstellen und auch das Verfahren der Textlupe konnte leider nicht mehr durchgeführt werden. Die Schüler_innen bekamen den Auftrag, die Texte als Hausübung fertigzustellen.

Am Ende der Stunde wurde die Wortliste (vgl. Beilage 2.7), die am Ende der 3. Einheit ausgeteilt wurde, verglichen. Die Schüler_innen wurden an die Reihe genommen und mussten jeweils einen Begriff und die Bedeutung vorlesen. Es ist ihnen gelungen, den Begriffen die richtige Bedeutung zuzuordnen. Leider blieben nur mehr wenige Minuten Zeit, um die Übung zu vergleichen, weshalb die Begriffe nicht einzeln thematisiert werden konnten. Im Idealfall hätten die Wörter durch eine weitere Übung gefestigt werden sollen.

Eine besonders erfreuliche Erkenntnis ist jene, dass die Texte der Schüler_innen sehr gelungen sind. Die Schülertexte, die der Lehrperson in der darauffolgenden Stunde abgegeben wurden, wurden von der Lehrperson korrigiert und anschließend an mich weitergeleitet. Die Performanzen haben deutlich gezeigt, dass der Schreibauftrag zu bewältigen war, er zum produktiven und kreativen Schreiben anregte und auch die Hilfsmittel eine Unterstützung bei der Textproduktion darstellten. Interessant ist hierbei, dass die Schüler_innen den Schreibauftrag sehr unterschiedlich gelöst haben. Die meisten bezogen sich eindeutig auf die Krankenhaus-Szene und schlugen unterschiedliche und sehr kreative Alternativen für die Szenengestaltung vor. Andere nahmen auf Donalds gesamte Situationen Bezug und äußerten Donalds Unmut darüber. Sehr gut gelungen ist allen Schüler_innen die sprachliche Gestaltung der Texte, Donald äußert sich dem Autor gegenüber in allen Texten sehr zuvorkommend und dennoch fordernd, was genau den Erwartungen dieses Schreibauftrags entspricht. Die Nutzung der Formulierungshilfen und der Wortschatz-Fundgrube ist sehr unterschiedlich ausgefallen. Während einige sehr viele Phrasen und Begriffe in ihre Texte eingebunden haben, haben einige Schüler_innen die Hilfsmittel nicht verwendet. Zur exemplarischen Darstellung wurden drei Texte ausgewählt, die aufzeigen, wie unterschiedlich die Schüler_innen die Schreibaufgabe gelöst haben und von Proband A, Probandin C und D stammen. Die Performanzen werden im

Folgenden kommentiert und finden sich im Anhang als Ganztexte wieder (vgl. Beilage 3). Sehr erfreulich ist, dass sich alle drei Schreiber_innen am vorgegebenen Aufbau eines Beschwerdebriefs orientiert haben, die drei Texte weisen jeweils eine Anrede, einen Einstieg, die Schilderung der Ausgangslage, Forderungen an den Adressaten und eine Schlussformel auf. Während die Probandin C und D sehr viele der vorgegebenen Satzstrukturen in ihren Texten aufgriffen (vgl. Beilage 3.1 und 3.2: *Als ich mich in Ihrer Szene wiederfand; Versetzten Sie sich in meine Lage; Ich hätte an Ihrer Stelle; ich bitte Sie, mir noch eine Chance zu geben; Wenn Sie mich fragen; Ich hoffe, baldigst von Ihnen zu hören*), baute der Schreiber von Text 3, Proband A, lediglich einen Satz ein (vgl. Beilage 3.3: *Stellen Sie sich einmal vor*). Text 1 und 2 verdeutlichen, dass die Satzanfänge eine hilfreiche Unterstützung für die Schüler_innen darstellten. Vor allem Text 2 macht dies deutlich, die Schülerin konnte ihre guten und kreativen Ideen auch sprachlich verwirklichen, weil ihr die Satzanfänge geholfen haben, passende Ausdrucksweisen zu finden, auch wenn ihr dabei einige grammatikalische Fehler unterlaufen sind. An jenen Stellen, an denen sie keine Formulierungshilfen verwendet, zeigt der Text im Bereich Stil und Ausdruck Mängel auf (vgl. Beilage 3.2: *Später können wir bisschen komplizierter machen, dadurch wird* die LeserInnen mehr aufregung* bekommen.*). Obwohl es inhaltlich eine sehr gute Idee ist, auch die Leser_innen miteinzubeziehen und dies als Argument heranzuziehen, um die Handlung zu verändern, hat die Schülerin Schwierigkeiten dabei, ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen, was verdeutlicht, dass diese Schülerin weiterhin verstärkt bei der Textproduktion unterstützt werden muss. Auch die Produzentin von Text 1 profitierte von den Formulierungshilfen, da sie diese nutzte, um ihre Vorschläge und Forderungen rund um diese aufzubauen (vgl. Beilage 3.1: *Versetzen Sie sich in meine Lage ... Sie hatten ein Date mit eine* wunderschöne* Frau und es ist alles schief gelaufen.*). Die Schülerin verwendet teilweise etwas umgangssprachliche Phrasen, (vgl. Beilage 3.1: *nicht mal; bevor sie rausgeht; Wäre nett, muss nicht sein;*), im Gesamten zeigt der Text jedoch einen angemessenen Ton auf (vgl. Beilage 3.1: *Als wären Lügen und ein peinliches Date nicht genug, [...]*). Weniger genutzt wurde von allen drei Schreiber_innen die Wortschatz-Fundgrube, einzelne Begriffe wurden nur von der Schreiberin 1 verwendet (vgl. Beilage 3.1: *[...] als ich mich in Ihrer Szene wiederfand, wo* Shelly mich im Krankenhaus* besucht hat auf der Seite 206 ich war einfach total **erschüttet****.) Inhaltlich sind die drei Texte sehr unterschiedlich gestaltet, sowohl der Einstieg als auch die Schilderung der Lage ist bei jedem anders aufgefallen. Während sich Schreiberin 1 und 2 stark an den Formulierungshilfen orientieren und diese für den Einstieg nutzen, wählt Schreiber 3 einen alternativen und sehr kreativen Einstieg. Schreiberin 1 bringt Donalds Unmut über die Krankenhaus-Szene sehr gut zum Ausdruck, auch

Schreiberin 2 zeigt, was Donald an der Szene gestört hat. Der Schreiber von Text 3 geht hingegen nur sehr kurz auf die Szene im Krankenhaus ein und bezieht sich dann sehr allgemein auf Donalds Situation und stellt auch seine Forderungen im Hinblick auf die Änderung der Gesamtsituation. Er bringt zum Ausdruck, was Donald an seiner Situation stört, was ihm gefällt und was er ändern möchte, nämlich einen höflicheren Umgang zu pflegen und mit Shelly zusammenzukommen (vgl. Beilage 3.3). Die Produzent_innen von Text 1 und 2 haben dem Autor unterschiedliche Alternativen vorgeschlagen. Schreiberin 1 wünscht sich eine dramatische und romantische Szene, die im Idealfall mit einem Kuss der beiden endet (vgl. Beilage 3.1). Schreiberin 2 bezieht sich, wie bereits angedeutet, sehr stark auf die Leserschaft und plädiert für eine möglichst spannende Handlung, um die Leser_innen zu unterhalten und das Buch dadurch für viele Menschen interessant zu machen (vgl. Beilage 3.2: *Ich hoffe, haben sie* mich nich* falsch verstanden, will das* es viele Mensche* ihre* Buch lesen.*). Sehr erfreulich ist, dass sich die Schüler_innen produktiv mit dem literarischen Text auseinandergesetzt und kreative Texte produziert haben. Außerdem ist es ihnen gelungen, die Merkmale eines Beschwerdebriefs sprachlich und formal zu erfüllen, wodurch sie sich auch eine neue Textsorte angeeignet haben. Durch die Verwendung der Formulierungshilfen haben sie auch ihren Wortschatz erweitern können. Der Schreibauftrag hat somit einen Beitrag zur Förderung der Textproduktion geleistet.

8.5 Erkenntnisgenerierung

Zur Generierung der Erkenntnisse wurden die Beobachtungsprotokolle einer kategorienbasierten Inhaltsanalyse unterzogen, wobei sich die Kategorien aus den Diagnoseergebnissen, also den gemeinsamen Förderzielen, die auf den individuellen Förderzielen der vier Schüler_innen basieren, und den Qualitätsmerkmalen, ergaben. Insgesamt wurden zehn Kategorien, die sich aus den sechs Qualitätsmerkmalen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 13) und den vier Förderzielen, Wortschatzerweiterung, Textproduktion, Präpositionen und Formen des Nomens zusammensetzen, festgelegt und an das Material herangetragen. Obwohl bei allen vier Schüler_innen diese Förderziele festgelegt wurden, unterscheiden sie sich teilweise ein wenig in der Schwerpunktsetzung (vgl. Kapitel 8.1), was bei der Analyse ebenso im Blick behalten wurde. Die Analyse soll Aufschluss darüber geben, inwiefern die Qualitätsmerkmale und die Förderziele in den vier Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden konnten, um daraus zu schließen, ob auf die unterschiedlichen Sprachstände der Schüler_innen eingegangen werden konnte.

8.5.1 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die erste Kategorie stellte das Qualitätsmerkmal 1 „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her“ (Gogolin et al. 2011b, 14) dar. Das Merkmal konnte in allen vier Einheiten berücksichtigt werden, wie den Beobachtungsprotokollen entnommen wurde. In der ersten Einheit wurden die Schüler_innen mit der Übung zu Donalds und Adrians Sprachgebrauch dazu angeregt, Unterschiede zwischen der Alltags- und Bildungssprache zu erkennen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 9). Es konnte dazu beigetragen werden, dass sich die Schüler_innen mit Unterschieden auf lexikalischer, struktureller und grammatikalischer Ebene auseinandersetzen. Außerdem wurden durch die Formulierungsübung in der zweiten Einheit einerseits die Unterschiede zwischen den beiden Sprachregistern plakativ gemacht und andererseits ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten in Richtung Bildungssprache erweitert (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). In der dritten Einheit wurde es insofern berücksichtigt, dass durch die Thematisierung des persönlichen Sprachgebrauchs an die Erfahrungswelt der Schüler_innen angeknüpft wurde (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14). In der vierten Einheit wurden sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt, die zur Bewältigung der im Unterricht gestellten Anforderungen, nämlich der Erfüllung des Schreibauftrags, notwendig waren (vgl. Gogolin et al. 2011b, 14).

Für die zweite Kategorie wurde das Qualitätsmerkmal 2 „Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse“ (Gogolin et al. 2011b, 16) herangezogen. Die Analyse hat ergeben, dass die Resultate der Diagnose vor allem für die Planung der zweiten, dritten und vierten Einheit genutzt wurden. Der Bereich der Präpositionen und der Formen des Nomens wurden in der zweiten Einheit, die Textproduktion in der vierten Einheit, und die Förderung des Wortschatzes in allen vier Einheiten berücksichtigt, inwiefern dies geschehen ist, kann den Ergebnissen der Analyse anhand der Kategorien 7- 10 entnommen werden (vgl. S. 142f.).

Die Analyse bezüglich der dritten Kategorie „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“ (Gogolin et al. 2011b, 18ff.) hat gezeigt, dass das Qualitätsmerkmal 3 in allen Einheiten seinen Platz gefunden hat. In allen vier Einheiten wurde zur Entwicklung des Wortschatzes beigetragen. In der ersten und dritten Einheit wurden den Schüler_innen Hilfsmittel, die zur Wortschatzarbeit beitragen, in Form von Wortlisten, zur Verfügung gestellt (vgl. Gogolin et al. 2011b, 18). In der vierten Einheit wurden

die Schüler_innen bei der Sprachproduktion unterstützt, indem Formulierungshilfen und zusätzliches Wortmaterial angeboten wurden, das von den Schüler_innen auch genutzt wurde, wie die Analyse des vierten Beobachtungsprotokolls ergeben hat (vgl. Gogolin et al. 2011b, 20).

Die vierte Kategorie analysierte das Datenmaterial hinsichtlich des vierten Qualitätsmerkmals, „Gelegenheiten, ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln“ (Gogolin et al. 2011b, 22), bekamen die Schüler_innen in der ersten und zweiten Unterrichtseinheit. In der ersten Einheit lernten sie bildungssprachliche Merkmale kennen, in der zweiten Einheit konnten sie diese anhand der Formulierungsübung aktiv anwenden und entwickeln.

Die Inhaltsanalyse bezüglich des fünften Qualitätsmerkmals „Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“ hat ergeben, dass diesem Merkmal insofern entsprochen wurde, als den Schüler_innen ein ‚Überangebot‘ an sprachlichen Mitteln zur Verfügung gestellt wurde (vgl. Gogolin et al. 2011b, 24). Dies geschah einerseits in Form von Wortlisten, die von den Schüler_innen auch genutzt wurden, wie das Beobachtungsprotokoll der zweiten Einheit zeigt. Hierbei soll nicht unerwähnt bleiben, dass der neue Wortschatz gefestigt und in schriftlicher Form abgesichert hätte werden müssen (vgl. Beobachtungsprotokolle der dritten und vierten Einheit). Andererseits wurden sprachliche Mittel in Form von Formulierungshilfen, den Satzanfängen und der Wortschatz-‚Fundgrube‘ zur Verfügung gestellt.

Die Materialdurchsicht hinsichtlich der sechsten Kategorie, dem Qualitätsmerkmal 6 „Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung“ (Gogolin et al. 2011b, 25) ergab, dass keine Passage der vier Beobachtungsprotokolle auf diese Kategorie zutrifft, dieses Qualitätsmerkmal wurde demnach nicht berücksichtigt.

Die Durchsicht der vier Beobachtungsprotokolle bezüglich der siebenten Kategorie, das sind all jene Inhalte, die die Förderung der Textproduktion betreffen, ergab, dass dieses Förderziel in der vierten Einheit berücksichtigt wurde. In der vierten Einheit nahm die Förderung des Kompetenzbereichs Schreiben die zentrale Rolle ein. Die Analyse des vierten Beobachtungsprotokolls hat ergeben, dass die individuellen Förderschwerpunkte der

Schüler_innen hierbei teilweise berücksichtigt werden konnten. Den Schüler_innen wurde durch den angeleiteten Schreibprozess dabei verholffen, strukturierte Texte zu schreiben, was ein Förderziel von Schüler A darstellt. Durch die Bereitstellung der Formulierungshilfen und des Wortmaterials wurde sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt, die den Schüler_innen bei der Produktion der Texte unterstützen sollten und ihnen mehr Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen sollten, was als Förderziel bei Schüler A, B und Schülerin C festgelegt wurde und sich auch positiv auf die Texte der Schüler_innen auswirkte (vgl. Beilage 3). Nicht berücksichtigt wurden hingegen die Förderbedürfnisse im Bereich der Orthografie und Interpunktion, die ebenso alle Schüler_innen betreffen.

Die Analyse hinsichtlich der achten Kategorie, die sich auf die Förderung der Wortschatzerweiterung bezog, stellte sich als sehr fruchtbar heraus. Den Schwerpunkt der Wortschatzarbeit stellten die dritte Einheit und vierte Einheit dar, da hier gezielte Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes durchgeführt wurden. Aber auch in der ersten Einheit wurde einerseits durch die Auseinandersetzung mit den Dialogen auf lexikalischer Ebene und andererseits durch die Wortliste zur Erweiterung des alltags- und bildungssprachlichen Wortschatzes beigetragen. Auch bei der Besprechung der Einsetzübung in der dritten Einheit wurde ein Beitrag zur Wortschatzarbeit geleistet, wie dem Protokoll der dritten Einheit entnommen wurde. Die Analyse hinsichtlich dieser Kategorie hat ergeben, dass zur Erreichung der individuellen Förderziele von Schüler A und Schülerin C, sie im Bereich des Wortschatzes auf die nächste Stufe, auf jene des gehobenen Aufbauwortschatzes, zu unterstützen, wesentlich beigetragen wurde.

Die letzten beiden Kategorien, sollen zusammen thematisiert werden, da die Analyse ergeben hat, dass die beiden Förderziele, die Förderung des Bereichs der Präpositionen und der Formen des Nomens, gemeinsam in der dritten Einheit eine Rolle spielten, indem eine Aktivität zur Festigung der grammatikalischen Phänomene durchgeführt und anschließend die Regeln, die diesen zugrunde liegen, besprochen wurden. Die Analyse hat gezeigt, dass hierbei jedoch nicht auf die individuellen Förderschwerpunkte der einzelnen Schüler_innen eingegangen werden konnte. Es wurde nicht eruiert, ob die Proband_innen die Übung bewältigen konnten, da diese im Plenum verglichen wurde und daher nicht in Erfahrung gebracht werden konnte, wie einzelnen Schüler_innen die Objekte realisiert haben. Dennoch wurde zur Förderung der beiden Teilbereiche der Grammatik beigetragen.

8.5.2 Erkenntnisse aufgrund der Auswertung

Die Inhaltsanalyse hat ergeben, dass bei der Durchführung der Unterrichtsstunden beinahe alle Qualitätsmerkmale, zumindest in gewissen Punkten, berücksichtigt werden konnten. Einige Merkmale wurden hierbei mehr, andere weniger stark forciert. Während die Qualitätsmerkmale 1, 2 und 3 eine größere Rolle spielten, fanden das vierte und fünfte eher weniger und das sechste keine Berücksichtigung. Es entspricht jedoch auch nicht den ‚Erwartungen‘ des Konzepts der ‚durchgängigen Sprachbildung‘, allen Qualitätsmerkmalen gleichermaßen zu entsprechen. Ziel ist es nicht, alle Qualitätsmerkmale gleichzeitig in Angriff zu nehmen oder sie einzeln abzuarbeiten, eine schrittweise Umsetzung der Qualitätsmerkmale in Planung und Durchführung des Unterrichts wird empfohlen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 10f.).

Aufgrund der zeitlichen Begrenzung der vorliegenden Untersuchung konnte nicht erwartet werden, alle Aspekte in vier Einheiten abdecken zu können. Dennoch wurde aufgrund der Durchführung und der Analyse die Erkenntnis gewonnen, dass es sinnvoll gewesen wäre, einigen Qualitätsmerkmalen mehr Raum einzuräumen. Im Sinne der Erreichung des Forschungsziels, wäre es zweckmäßig gewesen, das Qualitätsmerkmal 5 mehr zu berücksichtigen und den Schüler_innen differenzierte Arbeitsaufträge zur Verfügung zu stellen (vgl. Gogolin 2011b, 24). Die Analyse hat mich zu der Erkenntnis kommen lassen, dass die gemeinsamen Förderziele, welche die individuellen Förderziele zum Teil implizieren, zwar alle berücksichtigt wurden, auf die einzelnen Förderschwerpunkte der Schüler_innen jedoch wenig eingegangen wurde. Einige individuellen Förderziele der vier Schüler_innen wurden in den unterrichteten Einheiten gar nicht berücksichtigt, wie z.B. die Bereiche des Lesens, der Orthografie, Interpunktion, Verbstellung oder der Satzverbindungen, da sie bereits bei der Planung nicht miteinbezogen wurden. Hierbei ist zu erwähnen, dass es von vier Unterrichtseinheiten nicht zu erwarten ist, alle Förderziele abzudecken, weshalb eine Einschränkung auf einige Förderziele notwendig war. Dennoch wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die individuellen Schwerpunktsetzungen im Regelunterricht besser berücksichtigt hätten werden können. Dies soll anhand des Förderbereichs der Präpositionen veranschaulicht werden. Dieser Bereich wies bei allen vier Schüler_innen Förderbedarf auf, weshalb ihm eine zentrale Aktivität einer Unterrichtseinheit gewidmet wurde. Da alle Schüler_innen die gleiche Übung erhielten und sie anschließend im Plenum verglichen wurde, konnte nicht auf die einzelnen Schwächen der Schüler_innen eingegangen werden. Eine bessere Option wäre gewesen, differenzierte Unterrichtsmaterialien zu erstellen und auch bei der Besprechung auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen einzugehen.

Andererseits wurde die Erkenntnis gewonnen, dass es im regulären Deutschunterricht auch eine Grenze der individuellen Berücksichtigung der Sprachstände gibt. Es erwies sich als sehr schwer, im Regelunterricht auf die einzelnen Förderbedürfnisse der Schüler_innen einzugehen und dennoch den Unterricht für alle Schüler_innen zu gestalten und dies mit dem Literaturunterricht zu vereinbaren. In manchen Bereichen können binnendifferenzierte Aufgabenstellungen zwar sinnvoll sein und dazu genutzt werden, um die individuellen Sprachentwicklungsstände zu berücksichtigen, es wurde jedoch auch die Erkenntnis gewonnen, dass es gewisse Förderbedürfnisse gibt, die die Kapazitäten, die einem im regulären Literaturunterricht zur Verfügung stellen, sprengen. In manchen Bereichen sind die Förderschwerpunkte so ausdifferenziert, dass es sehr schwierig ist, im Regelunterricht alle Bedürfnisse zu berücksichtigen und gleichzeitig den Unterricht für alle zu gestalten. Da manche Schüler_innen in bestimmten Bereichen sehr ausgeprägten Förderbedarf aufweisen, da sich ihr Sprachentwicklungsstand auf einem niedrigen Niveau befindet, ist es schwierig, diese Bedürfnisse im Regelunterricht abzudecken. Bei der durchgeführten Studie handelte es sich bekanntlich nicht um die Erprobung integrativer Fördermaßnahmen, sondern um sprachliche Bildung, die Sprachförderung zwar beinhaltet, die jedoch die Erweiterung der Sprachkompetenzen im Deutschen aller Schüler_innen im Sinn hatte. Daher war es schwierig, das richtige Maß zwischen der Berücksichtigung individueller Bedarfe, ohne dabei auf isolierte Sprachfördermaßnahmen zurückzugreifen, und der Gestaltung des Unterrichts für alle Schüler_innen zu finden. Es wurde daher die Erkenntnis gewonnen, dass es notwendig ist, neben der Implementierung sprachlicher Bildung im Regelunterricht auch additive Fördermaßnahmen anzubieten, um spezifische Bedürfnisse abzudecken. Wesentlich ist hierbei, dass die Deutschlehrkraft eng mit der Sprachförderlehrkraft zusammenarbeitet. Im Deutschunterricht kristallisieren sich häufig die Schwierigkeiten der Schüler_innen heraus, es ist unumgänglich, dass die Deutschlehrkraft mit der Sprachförderlehrkraft kooperiert, damit diese einerseits inhaltlich eine Verknüpfung darstellen kann und andererseits jene ‚Baustellen‘ fördern kann, die die Deutschlehrkraft im Regelunterricht nicht berücksichtigen kann.

In den durchgeführten Unterrichtseinheiten konnten die eruierten Sprachentwicklungsstände dennoch bis zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden. Die unterschiedlichen Sprachstände wurden insofern beachtet, da die Diagnoseergebnisse der vier Schüler_innen verglichen und daraus gemeinsame Förderziele identifiziert wurden, die als Basis für die Planung herangezogen wurden. Auch wenn dabei nicht alle individuellen Förderschwerpunkte berücksichtigt werden konnten, orientierte sich der Unterricht dennoch an den Sprachständen

und den Förderbedarfen der Schüler_innen. Unterschiedliche Sprachstände wurden auch insofern beachtet, da ein sprachförderliches Unterrichtsklima geschaffen wurde. Die (bildungs-)sprachförderlichen Angebote, die in den vier Unterrichtseinheiten zum Einsatz kamen, haben es ermöglicht, Schüler_innen mit verschiedenen Sprachentwicklungsständen im Deutschen, den Zugang zu fachlichem, in diesem Fall literarischem, Lernen zu erleichtern, indem sie beispielsweise durch zusätzliches Wortmaterial oder Wortschatzarbeit entlastet wurden. Die Implementierung von sprachlicher Bildung in den Literaturunterricht kann daher als geglückt angesehen werden. Die Durchführung hat die Erkenntnis gebracht, dass das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ eine große Bandbreite an Möglichkeiten bereithält, die zur Berücksichtigung differenzierter Sprachkompetenzen des Deutschen im Regelunterricht beitragen können.

8.5.3 Ausblick

Wäre die Studie weitergeführt worden, hätte man versucht, bei den folgenden Unterrichtseinheiten noch stärker auf die individuellen Diagnoseergebnisse einzugehen, indem man binnendifferenzierte Aufgaben, beispielsweise in Form abgestufter sprachlicher Lernhilfen, anbietet (vgl. Gogolin et al. 2011b, 24). Zusätzlich hätte man eine kooperative Zusammenarbeit mit der Förderlehrkraft forciert, um auf bestimmte Aspekte des Sprachentwicklungsstands in der additiven Förderung gezielt eingehen zu können. Nachdem man nach dem Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ weitergearbeitet hätte, hätte man nach einiger Zeit eine weitere Sprachstandserhebung durchgeführt, um die Auswirkungen des Unterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen überprüfen zu können. Es wäre wesentlich, mehrere Sprachstandserhebungen durchzuführen, um die Progression in der Aneignung gewisser sprachlicher Phänomene zu beobachten, neue Förderziele zu setzen und dadurch im Regelunterricht stets auf die aktuellen Sprachstände eingehen zu können.

Die durchgeführte Untersuchung wurde nicht lange genug durchgeführt, um einen Unterschied verzeichnen zu können. Im Hinblick der Tatsache, dass zwischen den Beobachtungen mindestens drei bis vier Monate liegen müssten, hätte eine zweite Erhebung im Rahmen dieser Studie keinen Sinn gemacht (vgl. Döll 2015, 15).

8.5.4 Erkenntnisse der Lehrperson

Die Erkenntnisse der Deutschlehrkraft, die diese aufgrund der durchgeführten Studie gewinnen konnte, wurden anhand einer mündlichen Befragung in Erfahrung gebracht. Das Expert_inneninterview (vgl. Kapitel 7.4.3.1) wurde am 11.03.2017 im Lehrerzimmer der

betroffenen Schule durchgeführt, das gesamte Transkript des Interviews ist dem Anhang zu entnehmen (vgl. Beilage 4.2). Das erstellte Transkript wurde hinsichtlich der anhand der Leitfragen (vgl. Beilage 4.1) erstellten Kategorien einer inhaltlichen Analyse unterzogen (vgl. Kapitel 7.4.3.3).

Die erste Kategorie bezieht sich auf mögliche Unterschiede zwischen dem durchgeführten Literaturunterricht und dem herkömmlichen Literaturunterricht der Lehrperson. Die Lehrperson äußerte, dass sich der gemeinsam durchgeführte Literaturunterricht, der das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ berücksichtigte, „in gewisser Weise“ von ihrem konventionellen Unterricht unterschieden hätte (vgl. Beilage 4.2, 4³⁴). Der durchgeführte Literaturunterricht gestaltete sich insofern anders, als die Lehrperson im Literaturunterricht normalerweise nicht so viele sprachförderliche Übungen, vor allem was den Wortschatz betrifft, einbaue. Sie kenne solche Übungen zwar, setze sie im Rahmen des Literaturunterrichts jedoch sehr wenig, ihrer Meinung nach zu wenig, ein (vgl. 4 – 6). Manchmal würde sie im Literaturunterricht auch einzelne grammatikalische Phänomene noch einmal aufgreifen oder unterschiedliche sprachliche Register thematisieren, jedoch nicht in dem Ausmaß, in dem es bei der empirischen Untersuchung der Fall war (vgl. 7 – 13).

Die Lehrperson sollte die Auswirkungen dieser Unterschiede auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachentwicklungsstände im Deutschen beurteilen. Die zweite Kategorie betrifft daher die Einschätzungen der Lehrperson bezüglich des Gelingens der Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände des Deutschen im durchgeführten Unterricht. Der Lehrperson fiel es sehr schwer, zu bewerten, ob durch den abgehaltenen Literaturunterricht die unterschiedlichen Sprachentwicklungsstände berücksichtigt werden konnten (vgl. 19; 33). Die Deutschlehrkraft beteuert einige Male, dass diese Form des Unterrichtens sicherlich für alle sehr nützlich gewesen wäre (vgl. 21; 40; 53;). Sie äußert jedoch Bedenken, bezüglich der Möglichkeit, im Regelunterricht alle Sprachniveaus der einzelnen Schüler_innen zu berücksichtigen (vgl. 35 – 40). Die Lehrperson äußert sich bezüglich gewisser Grenzen der Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände im regulären Deutschunterricht, was auch die dritte Analysekategorie darstellt. Die Deutschlehrkraft hat Bedenken, ob man Schüler_innen, die ein niedriges Sprachniveau im Deutschen haben, im Regelunterricht in dem Ausmaß unterstützen kann, das notwendig wäre (vgl. 35 – 40). Außerdem betont sie, dass es schwierig

³⁴ Alle Verweise beziehen sich auf das im Anhang angeführte Transkript (Beilage 4.2), die Zahlen beziehen sich auf die jeweiligen Zeilennummern.

wäre, auf die individuellen Schwierigkeiten im Regelunterricht einzugehen, wenn diese Phänomene nur einzelne betreffen (vgl. 57 – 58). Sie stellt sich die Frage der Effektivität der integrierten Förderung und betont, dass es ohne additive Fördermaßnahmen sehr schwierig wäre, die Schüler_innen zu unterstützen (vgl. 39 – 40). Erschwert werde diese Situation durch die Anforderungen der AHS-Oberstufe, da die Inhalte, Textsorten und die sprachlichen Anforderungen zunehmend komplexer würden und die „Ausdrucksbedürfnisse“ der Schüler_innen höher seien, als in der Unterstufe, weshalb von den Schüler_innen eine steile Progression erwartet werde (vgl. 59 - 69). Als problematisch schätzt sie vor allem ein, wenn die Schüler_innen erst in der Oberstufe mit einem geringen Sprachniveau ins Gymnasium kämen, da es dann sehr schwierig sei, die Schüler_innen „rein durch integrative Fördermaßnahmen“ auf bildungssprachliches Niveau zu bringen, wie die Lehrperson betont (vgl. 59 – 80).

Die vierte Kategorie bezieht sich auf die Beurteilung seitens der Lehrperson, welche Konsequenzen sich für den Literaturunterricht ergeben würden, um den Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, den Zugang zu Literatur zu erleichtern. Eine Änderung, welche die Lehrperson aufgrund der gegebenen Verhältnisse bereits durchgeführt habe, ist jene, dass sie beinahe keine Ganztexte lese und stattdessen einzelne Ausschnitte aus literarischen Werken intensiver behandle. Außerdem behandle sie weniger literarische Texte aus anderen zeitlichen Epochen, da diese Texte den Schüler_innen aufgrund der sprachlichen Anforderungen große Schwierigkeiten bereiten würden (vgl. 96 – 100). Die Deutschlehrkraft beschränkt sich bei der Beschäftigung mit literarischen Werken daher mehr auf Schlüsselszenen und bespricht diese auch hinsichtlich der Sprache (vgl. 103; 106-107). Nachdem die Lehrperson von mir darauf aufmerksam gemacht wurde, auch solche Maßnahmen, wie es im Rahmen der Studie geschehen ist, einbauen zu müssen, bestätigt sie, dass eine weitere Anforderung an den Literaturunterricht wäre, sprachförderlich mit den Texten umzugehen (vgl. 117 -124). Die Lehrperson äußert Zweifel, ob durch solche Maßnahmen die Schüler_innen zum Lesen angeregt würden, sie würden jedoch Anregungen im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten erlangen (vgl. 122 – 124). Außerdem würden sie dadurch im Bereich des Wortschatzes unterstützt werden oder Strategien zum Nachschlagen erlangen, weshalb sie solche Übungen als hilfreich ansieht, um den Schüler_innen literarische Texte zugänglicher zu machen (vgl. 136 – 138).

Die fünfte und letzte Kategorie sollte die Auswirkungen des Unterrichtens nach dem Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ auf das zukünftige Handeln der Lehrperson aufgreifen. Die Lehrkraft äußerte, dass sie sich durchaus vorstellen könne, bei der Planung ihrer Unterrichtsstunden zukünftig die Qualitätsmerkmale des Konzepts zu berücksichtigen. Sie äußert auch die Vermutung, dass sie dies ab und zu bereits intuitiv getan hätte, ohne das Konzept gekannt zu haben (vgl. 143 – 145). Die Lehrkraft sieht einen Mehrwert im Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘, da es einerseits verhilft, den Schüler_innen Texte sprachlich näher zu bringen und andererseits auch eine Bereicherung für den Literaturunterricht darstellen würde, da es ihn abwechslungsreicher gestalten würde (vgl. 136 – 138; 1). Sie sieht jedoch auch Grenzen in der Umsetzung und führt hierbei eine zeitintensive Planung an, die nicht immer durchführbar wäre, da gewisse Methoden, wie beispielsweise die Erstellung von Wortlisten, ihr „Zeitbudget“ übersteige (vgl. 147 - 150). Auf der anderen Seite betont sie, dass es wesentlich wäre, immer wieder „Bausteine“ zu entwickeln und diese im Unterricht wiederholt einzusetzen oder bestehende Materialien hinsichtlich der Qualitätsmerkmale zu überarbeiten (vgl. 150 -154).

Die Lehrperson kommt zu dem Schluss, dass Literaturunterricht und bildungssprachförderliche Angebote sehr kompatibel sind, da diese einerseits dazu genutzt werden können, um den Schüler_innen ein besseres Verständnis literarischer Texte zu ermöglichen (vgl. 122 – 128; 130 – 138) und andererseits Literatur wiederum als Medium für sprachförderliche Übungen genutzt werden kann (vgl. 160). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrerin das Fazit zieht, dass man die ‚durchgängige Sprachbildung‘ zwar dazu einsetzen kann, um die Schüler_innen gewissermaßen bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, es zusätzlich jedoch additiver Förderung bedarf, um Schüler_innen mit einem geringen Sprachniveau im Deutschen eine individuelle Förderung zu ermöglichen (vgl. 39 – 40;56;).

V. Conclusio

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die am Beginn der Arbeit aufgestellten Hypothesen als bestätigt erklärt werden können, in der Sekundarstufe II herrschen nach wie vor differenzierte Sprachentwicklungsstände vor, die einer Berücksichtigung bedürfen. Auch die Vermutung, dass die sprachlichen Anforderungen im Literaturunterricht der Oberstufe besonders hoch sind und es daher im Rahmen literarischer Bildung einer besonderen Aufmerksamkeit hinsichtlich der divergenten Sprachniveaus bedarf, kann aufgrund der Studie als zutreffend erklärt werden. Die Unterstützung aller Schüler_innen bei der Aneignung des bildungssprachlichen Deutsch stellt eine wesentliche Forderung an alle Lehrkräfte dar und muss in allen Unterrichtsfächern und in den einzelnen Teilbereichen der Fächer stets forciert werden. Auch im regulären Deutschunterricht muss und kann dazu beigetragen werden.

Die erste wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung differenzierter Deutschkompetenzen im Regelunterricht, ist die Durchführung einer Sprachstandsdiagnose. Erst durch die Kenntnis der individuellen Sprachentwicklungsstände der Schüler_innen kann gezielt an diese angeknüpft werden (vgl. Lengyel 2013, 154f.). Die Eruiierung der sprachlichen Kompetenzen stellt die Basis für die Planung passender Unterrichtsmaßnahmen dar (Gogolin et al. 2011a, 82). Beobachtungsverfahren eignen sich besonders gut für die Eruiierung der sprachlichen Voraussetzungen, da sie einerseits sehr gut für den Einsatz im Unterricht geeignet sind und andererseits ein sehr differenziertes Bild der sprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen ermöglichen (vgl. Döll 2012, 87). Dabei ist es optimal, wenn sich das sprachstandsdiagnostische Verfahren an der Sprachaneignungstheorie orientiert (vgl. Döll 2012, 63). Die ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II‘ erweisen sich als ein sehr wertvolles Instrument zur Feststellung der Sprachstände, da es dieser Forderung entspricht und darüber hinaus sehr detaillierte Diagnoseergebnisse liefert. Neben dem Vorteil, dass es die Erstellung von sehr umfangreichen Sprachprofilen ermöglicht, wird das Verfahren als besonders praktikabel eingestuft, da es gut in den Unterricht integrierbar ist, obwohl es zu Beginn einiger Eingewöhnungszeit bedarf, um sich an die zahlreichen Skalen und nuancierten Unterschiede der einzelnen Niveaustufen zu gewöhnen. Diese Erkenntnis zeigt auch, dass es wesentlich ist, über eine ausgeprägte Kenntnis über das anzuwendende Diagnoseverfahren zu verfügen, bevor es zum Einsatz gelangt. Es ist wesentlich, als Anwenderin das Erhebungsinstrument zu kennen und auch über mögliche Grenzen des Verfahrens Bescheid zu wissen (vgl. Döll 2012, 74).

Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung stellen die Grundlage für die angemessene und passgenaue Planung sprachförderlicher und sprachbildender Maßnahmen dar (vgl. Gogolin et al. 2011a, 82). Hierbei wurde die Erkenntnis gewonnen, dass es sich für die Planung regulären Unterrichts eignet, die ausdifferenzierten Sprachprofile in einem ersten Schritt zur Diagnostizierung individueller Förderziele heranzuziehen, um anschließend gemeinsame Förderziele zu identifizieren, an denen sich die Planung orientiert. Die eruierten sprachlichen Voraussetzungen sind anschließend mit den fachlichen Inhalten des Regelunterrichts zu verknüpfen.

Die ‚durchgängige Sprachbildung‘ (Gogolin / Lange 2010) stellt ein optimales Konzept dar, um im Regelunterricht auf differenzierte Deutschkompetenzen einzugehen. Die Orientierung an den Qualitätsmerkmalen der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ (vgl. Gogolin et al. 2011b) bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, hat sich als besonders ertragreich erwiesen, da es ermöglicht, im Unterricht an die sprachlichen Voraussetzungen anzuknüpfen und diese hinsichtlich der deutschen Bildungssprache weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin et al. 2011a/b). Die diagnosegestützte Planung bildungssprachförderlicher Angebote stellt daher die ideale Möglichkeit dar, auf die Bedürfnisse der Schüler_innen einzugehen und ihnen die Entwicklung bildungsrelevanter Sprachkompetenzen zu ermöglichen (vgl. Gogolin 2011a, 82ff.). Der Forderung, Sprache als Medium des Lernens und Handelns wahrzunehmen und es in allen Facetten des Unterrichts stets mitberücksichtigen, muss nachgegangen werden (vgl. Reich 2013, 59).

Die Untersuchung hat gezeigt, dass dies im Rahmen literarischer Bildung durchaus möglich ist, die Verknüpfung von sprachlicher Bildung und Literaturunterricht gelingt einwandfrei. Gerade der Literaturunterricht bietet sprachlich sehr viel an, das für Sprachbildung genutzt werden kann. Die sprachliche und literarische Bildung zeigen gegenseitig positive Auswirkungen aufeinander, einerseits kann durch sprachförderliche Übungen der Zugang zu literarischen Texten erleichtert werden, andererseits können literarische Texte gezielt für die Aneignung bestimmter sprachlicher Phänomene herangezogen werden. Bei der Implementierung des Konzepts der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ in den Literaturunterricht hat sich gezeigt, dass die Berücksichtigung der individuellen Sprachentwicklungsstände bis zu einem gewissen Grad möglich ist, da sich der Regelunterricht mit seiner Zielsetzung an den jeweiligen, zuvor eruierten, Sprachständen orientieren kann. Möglichkeiten der Berücksichtigung individueller Diagnoseergebnisse im Regelunterricht ergeben sich dadurch, aus den individuellen

Kompetenzprofilen der diagnostizierten Schüler_innen, gemeinsame Förderziele zu eruieren und diese (schwerpunktmäßig) in den Regelunterricht einzubinden. Hierbei können auch differenzierte Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen (vgl. Gogolin et al. 2011b, 24). Die Schwierigkeit bei der Berücksichtigung individueller Sprachentwicklungsstände des Deutschen im regulären Unterricht ist jene, die richtige Balance zu finden, da man Gefahr läuft, wenn man sich auf einzelne Förderschwerpunkte konzentriert, isolierte Übungen in den Regelunterricht einzubauen, ohne diese mit dem fachlichen Lernen zu verknüpfen. Sprachförderung stellt nur einen Teil sprachlicher Bildung dar (vgl. Gogolin et al. 2011a, 245). Ziel sprachlicher Bildung ist es, sich auf alle Schüler_innen zu beziehen, dies birgt wiederum die Gefahr, die Diagnoseergebnisse zu global zusammenzufassen und dadurch die individuellen Schwächen aus dem Blick zu verlieren. Es ist daher wesentlich, das richtige Maß zwischen der Aufmerksamkeit gegenüber einzelnen Förderbedürfnissen und den Bedürfnissen der gesamten Klasse zu finden.

Die Untersuchung hat daher auch gezeigt, dass es gewisse Grenzen der Berücksichtigung individueller Sprachentwicklungsstände im regulären Unterricht gibt. Auf die spezifischen Förderbedürfnisse gezielt einzugehen, ist im Regelunterricht nur bedingt möglich. Zusätzlich zur Implementierung sprachlicher Bildung in den Regelunterricht, sind daher additive Fördermaßnahmen, die sich gezielt auf bestimmte Förderbedürfnisse der Schüler_innen konzentrieren, unumgänglich. Das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ eignet sich vor allem, um Schüler_innen bei der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen und stellt auch Möglichkeiten bereit, hierbei auf Voraussetzungen der Schüler_innen anzuknüpfen, dennoch braucht es zusätzlich additiver Maßnahmen, da im Regelunterricht nicht differenziert genug auf die Sprachstände eingegangen werden kann. Dies wird vor allem in Zusammenhang mit Schüler_innen, die hohen Förderbedarf aufweisen, da ihre Deutschkompetenzen noch sehr weit von jener Ausprägung, die für schulische Bildung notwendig ist, entfernt sind, deutlich (vgl. Reich 2013, 59). Es ist wesentlich, diesen Schüler_innen durch integrative und additive Fördermaßnahmen jene Unterstützung zu gewährleisten, die ihnen den Zugang zu fachlichem Lernen ermöglicht. Das Ziel wäre, ‚durchgängige Sprachbildung‘ und additive Fördermaßnahmen zu verknüpfen, indem kooperativ mit der Förderlehrkraft zusammengearbeitet wird, um optimal auf die unterschiedlichen Sprachstände der Schüler_innen eingehen zu können und somit einen kleinen Beitrag zur Reduzierung der Ungleichheit beitragen zu können.

VI. Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- McCarten, Anthony (2008): *Superhero*. Zürich: Diogenes.

Sekundärliteratur:

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010a): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3 – 16.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2012): *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Beiträge aus dem 1. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2005. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bade, Klaus J. et al. (2008): *Enzyklopädie. Migration in Europa*. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 2. unveränd. Aufl. Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh / Wilhelm Fink.
- Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 3).
- Berendes, Karin et al. (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 17 – 41.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen / Framington Hills: Barbara Budrich.
- Böhme, Janette (2013): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden*

in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 733 – 744.

- Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele.* (=FörMig Material Band 8). Münster / New York: Waxmann.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad et al. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 78 – 118.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 23 – 53.
- Cummins, Jim (2000): BICS and CALP. In: Byram, M. (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, S. 76 – 79.
- Cummins, Jim (2006): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, S. 213 – 228.
- Dirim, İnci (2013): Rassialisierende Effekte? - Kritik sprachenpolitischer Hochschulpraxen am Beispiel der Diskriminierung von Studierenden mit Migrationshintergrund im österreichischen Hochschulwesen durch monolingual deutsche Studienangebote und Studieneingangsphasen. In: Arens, Susanne et al. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Ansprüche, Praxen, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer, S. 197 – 212.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 – 48.

- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 216 – 230.
- Dirim, İnci / Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99 – 120.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121 – 149.
- Dirim, İnci / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen - aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. (Mehrsprachigkeit und Bildung, 1)
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens* (=FörMig Edition Band 8). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. (= FörMig Edition Band 9). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 170 – 180.
- Döll, Marion (2015): Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“. Aufbau, Handhabung, Entwicklung und Evaluation. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul.
- Ehlich, Konrad (2005a): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad et al. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von*

Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 11 – 75.

- Ehlich, Konrad (2005b): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. (= FörMig Edition Band 1) Münster: Waxmann, S. 33 – 50.
- Ehlich, Konrad (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Universität Duisburg Essen: pro DaZ.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bredel, Ursula / Ehlich, Konrad / Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung Band 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung, S. 9 – 34.
- Fleck, Elfie (2010): Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In: Muhr, Rudolf / Biffl, Gudrun: *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*. Frankfurt: Peter Lang, S. 139 – 156.
- Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fried, Lilian (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. (= FörMig Edition Band 1) Münster: Waxmann, S. 19 – 32.
- Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Fürstenau, Sara (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1:*

Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 143 – 165.

- Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann (=FörMig Edition Band 9), S. 71 – 105.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011a): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. (=FörMig Edition Band 7). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011b): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. (=FörMig Material Band 3). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. (= FörMig Edition Band 9). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. (=FörMig Material Band 2). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag / Springer, S. 107 – 128,
- Gogolin, Ingrid / Roth, Hans-Joachim (2007): *Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 31 – 46.
- Grieshaber, Wilhelm (2008): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228 - 238.

- Haas, Gerhard (2013): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 10. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Habermas, J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977*. Göttingen: Vandenhoeck, S. 36-51.
- Hahn, Sylvia (2008): Österreich. In: Bade, Klaus J. (u.a) (2008): *Enzyklopädie. Migration in Europa*. 2. unveränd. Aufl. Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh / Wilhelm Fink.
- Halliday, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London [u.a.]: Arnold.
- Heinemann, Alisha M.B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«*. Bielefeld: transcript.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Jg. 57, S. 67 – 101.
- Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Studienbücher zur Linguistik, 5).
- Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke.
- Hug, Theo et al. (2010): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huther & Roth.
- Ingenkamp, Karlheinz / Lissmann, Urban (2005): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (2015): *Praxismaterial Förderdiagnostik: Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Kerschhofer-Puhalo, Nadja / Plutzar, Verena (Hrsg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven.* Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Koppensteiner, Jürgen / Schwarz, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* Komplett überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. (= FörMig Edition Band 1) Münster: Waxmann, S. 97 – 108.
- Kuchenreuther, Michaela / Michalak, Magdalena (Hrsg.) (2015): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache.* 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Labov, William (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, Wolfgang / Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik.* Frankfurt: Athenäum, S. 111 – 194.
- Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material.* 6., überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
- Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Bredel, Ursula / Ehlich, Konrad / Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.* Forschungsgrundlagen (Bildungsforschung Band 29/II). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung, S. 171 – 202.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 4., durchgesehene Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 515 – 526.
- Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken.* Schwalbach: Debus Pädagogik.

- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien*. Stuttgart: Klett.
- Lengyel, Drorit (2013): Pädagogische Sprachdiagnostik als die Grundlage für durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. (= FörMig Edition Band 9). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 154 – 169.
- Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. 2., überarbeitete Auflage. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 7 – 22.
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 – 53.
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 355 – 382.
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript. S. 151 – 177.
- Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, S. 147 – 166.
- Michalak, Magalena (Hrsg.) (2014): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Balmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Miladinović, Dragan (2014): *Deutsch ist meine Zweitsprache? Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle*. Universität Wien: Masterarbeit.
- Niebuhr-Siebert, Sandra / Baake, Heike (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ortner, Rosemarie / Özaylı, Günay (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In Knappik / Magdalena, Thoma / Nadja (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 195 – 209.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenburg.
- 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.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Döll, Marion et al. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (=FörMig Edition Band 5). Münster: Waxmann, S. 25 – 33.
- Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann (=FörMig Edition Band 9), S. 55 – 70.
- Reich, Hans H. (2015): Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2004): *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Marion Döll (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*.(= FörMig Edition Band 5.) Münster: Waxmann, S. 209-241.

- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. (=FörMig Edition Band 4) Münster: Waxmann, S. 209-237.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Neumann, Ursula (Hrsg.) (2007): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (= FörMig Edition Band 3). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. (=FörMig-Edition 9) Münster: Waxmann, S. 106 – 153.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, S. 15 – 32.
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, 137 – 146.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2009): *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Hannover: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt: *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, S. 219 – 237.
- Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. (Mehrsprachigkeit und Bildung, 1), S. 287-302.
- Rösch, Heidi (2017): Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In: Lütke, Beate / Petersen, Inger / Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: de Gruyter, S. 151-168.
- Rüßmann, Lars et al. (2016): *Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen*. Didaktik Deutsch 21(40), S. 41-59.

- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London / Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2015): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, S. 33 – 46.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schrod, Heidi (2014): *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien/Graz/Klagenfurt: Molden.
- Selting, Margret et al. (1998) *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, S. 57 – 72.
- Spinner, Kaspar H. (1999): Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Kaspar Spinner (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schrödel, S. 33 - 41.
- Stölting, Wilfried (2015): Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: II: Sprache - Rassismus – Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 49 – 63.
- Strecker, Geeske (2010): Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II – ein Luxusproblem? Erste Einsichten aus dem Sprachförderprojekt FJM. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund, 2009. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 255-272.
- Tajmel, Tanja (2013): Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert*. (= FörMig Edition Band 9). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 239 – 256.
- Thomas-Olalde, Oscar / Vehlo, Astride (2011): Othering and its effects - Exploring the concept. In Niedrig, Heike / Ydesen, Christian (Hrsg), *Writing Postcolonial Histories*

of *Intercultural Education*, 27 – 51, Frankfurt et al.: Peter Lang, Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie - Band 2.

- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim / Basel: Beltz.
- Waldmann, Günter (2013): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Deutschdidaktik aktuell. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Internetquellen:

- Bifie (2013): *Pressemitteilung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*. Wien.
https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf [03.04.2017].
- Bifie (2017): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung in der Grundschule*.
<https://www.bifie.at/usbplus> [03.04.2017].
- Breit, Simone (Hrsg.) (2009): *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung – Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam.
<https://www.bifie.at/buch/908> [03.04.2017].
- Breit, Simone (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.): *PISA 2006 Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, S. 146 – 158.
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA2006_NEB_web.pdf [03.04.2017].
- Breit, Simone (2016): PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Breit, Simone / Suchaň, Birgit (Hrsg.) (2016): *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S. 101 – 106.
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf [03.04.2017].
- Bruneforth, Michael et al. (2016a): D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Breit, Simone et al. (Hrsg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 129 – 194.

https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf
[03.04.2017].

- Bruneforth, Michael et al. (2016b): B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Breit, Simone et al. (Hrsg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 37 – 70.

https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf
[03.04.2017].

- BMB - Bundesministerium für Bildung (2016a): *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17. 11. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung. Abt. I/4, Arbeitsstelle für Migration und Schule. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf [03.04.2017].

- BMB - Bundesministerium für Bildung (2016b): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2016-17. 20. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung. Abt. I/4, Arbeitsstelle für Migration und Schule. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [03.04.2017].

- BMB - Bundesministerium für Bildung (2016c): Sprachliche Bildung. <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html> [20.04.2017].

- BMB (2016d): Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen (GZ BMB-27.903/0015-I/4/2016). <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?5te7a1> [20.04.2017].

- BMB - Bundesministerium für Bildung (2017): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16*. Informationsblätter

zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2016-17. 18. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abt. I/4 (Migration und Schule).

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf [03.04.2017].

- Hagemann, Jörg / Henle, Julia (2014): *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt*.
https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf [08.04.2017].
- Höller, Iris et al. (2016): Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. In: Breit, Simone / Suchań, Birgit (Hrsg.) (2016): *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S.77 – 100.
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf [03.04.2017].
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. Universität Duisburg Essen, Pro DaZ.
<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [03.04.2017].
- Lassnigg, Lorenz / Siegle, Thilo / Vogtenhuber, Stefan (2016): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Breit, Simone et al. (Hrsg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 21 – 36.
https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf [03.04.2017].
- Lehrplan (2000): *Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der AHS-Unterstufe*. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. BGBl. II Nr. 133/2000.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?5te5fx [10.04.2017].
- Lehrplan (2004): *Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der AHS-Oberstufe*. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert

wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 277/2004.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5te98x
[10.04.2017].

- Nusche, Deborah / Shewbridge, Claire / Rasmussen, Christian Lamhauge (2009): *OECD-Länderprüfungen. Migration und Bildung. Österreich*. Paris: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/44584913.pdf> [10.04.2017].
- OECD (2016): *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Germany.
<http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-ergebnisse-band-i-9789264267879-de.htm>
[10.04.2017].
- ÖSZ – Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2017): Methodisch-didaktische Entwicklungen.
http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=01 [20.04.2017].
- Petersen, Inger (2014): Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II. Universität Duisburg Essen: ProDaZ.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf
[27.04.2017].
- Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf
[03.04.2017].
- Schulunterrichtsgesetz: *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen* (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). BGBl. Nr. 472/1986.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [10.04.17].
- Selting, Margret et al. (2009) *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [08-04.2017].

- Statistik Austria (2015): *Bildung in Zahlen 2013/14 Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
<https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf> [29.12.2016].
- Statistik Austria (2016): *Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung* (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Erstellt am 23.03.2016. Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2015)
file:///C:/Users/Hannah/Downloads/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_nach_bundeslaendern.pdf [29.12.2016].
- Sprachförderzentrum Wien (2016): *Sekundarstufe I. Sprachförderkurse Handout 2016/17*. Wien: Sprachförderzentrum.
http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/ms/SFK-SEK_handout_2016-17.pdf [03.04.2017].
- UNCHR (2016): *Flucht und Vertreibung 2015 drastisch gestiegen*. 20. Juni 2016.
<http://www.unhcr.at/presse/pressemitteilungen/artikel/44199bda2e38d139d3de23d269c120b3/flucht-und-vertreibung-2015-drastisch-gestiegen-1.html> [13.12.2016].

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis:

- Abbildung 1: Schülerperformanz 1
- Abbildung 2: Schülerperformanz 2
- Abbildung 3: Schülerperformanz 3
- Abbildung 4: Schülerperformanz 4
- Abbildung 5: Schülerperformanz 5
- Abbildung 6: Schülerperformanz 6
- Tabelle 1: Nachträgliche Darstellung des Tafelbilds

VII. Anhang

Beilage 1: Beobachtungsbögen

Beilage 1.1: Beobachtungsbogen Schüler A

Kopiervorlage (Seite 1 von 4)

Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II)

beobachteter Schüler: Schüler A

beobachtender Lehrer: Hannah Darabas

Beobachtungszeitraum: 30.1. - 3.2.2017; 13.2. - 17.2.2017

besuchte Schulart (bitte ankreuzen):

- ☐ Berufsschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Berufsfachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Fachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☒ Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Abendgymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Kolleg (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Berufliches Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Fachoberschule (höchste Stufe: V_{HZB})

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Private Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Unterrichtsgespräche und Präsentationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
(Formelle Gespräche)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		

B. Wortschatz

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehenswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Mitteilungswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Fachwortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Ergänzende Hinweise (z. B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Deutschgebrauch):

⇒ im Bereich des Wortschatzes im schriftl. u. mündl.
 Deutschgebrauch ähnliche Ergebnisse: altersgemäßer
 Aufbauwortschatz (im Biologieunterricht Anwendung
 fachspezifischer Begriffe) + Geographie - " -

© Sächsisches Bildungsinstitut 2015

A | 37

C. Aussprache

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Deutlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		
Sprechflüssigkeit	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		

D. Lesen

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Techniken und Strategien der Texterschließung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Vorlesen	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐		
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		

↳ keine Strategien beobachtet

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ kurze Sätze mit Pausen
- ⇒ beim Vorlesen eher monoton, sehr unsicher und stockend
- ⇒ spricht hinreichend deutlich

E. Schreiben

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Textproduktion	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Orthografie	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		
Interpunktion	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ Schreibigkeiten mit Stil + Ausdruck
- ⇒ *versucht bei Suche nach passenden Wörtern, Begriffe aus Herkunftssprache herzuholen
- ⇒ keine groben orthographischen Verstöße
- ⇒ Schreibigkeiten mit Interpunktion

F. Grammatik –
mündlich und schriftlich

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verbstellung und komplexere Syntax	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Satzverbindungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		
Präpositionen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formen des Verbs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Formen des Nomens	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

→ Verbstellung: Nebensätze mit „dass“ u. „weil“
(manchmal an 2. Stelle, meist jedoch korrekt)

↳ kann komplexe Sätze bilden (z.B. mit „wenn“)

Satzverbindungen: → mündlich: eher einbode-reihende Konj.
→ schriftlich: auch selten vorkommende unterordnende Konj.

Präpositionen: mündl. + schriftlich große Schwierigkeiten

Verben: Perfekt ✓ Konj. I ✓ kein passiv

Nomen: → Unsicherheit bei Realisierung von Objekten
↳ Det. + Akk.

G. Persönlichkeitsmerkmale
des Schülers

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Freude und Interesse am Lesen (Texte in deutscher Sprache)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Lesen (Texte in der Herkunftssprache)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		

Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II)

beobachteter Schüler: Schüler B

beobachtender Lehrer: Hannah Dardos

Beobachtungszeitraum: 30.1. - 3.2.17; 13.2. - 17.2.17

besuchte Schulart (bitte ankreuzen):

- ☐ Berufsschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Berufsfachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Fachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☒ Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Abendgymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Kolleg (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Berufliches Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Fachoberschule (höchste Stufe: V_{HZB})

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Private Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Unterrichtsgespräche und Präsentationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Formelle Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		

B. Wortschatz

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehenswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Mitteilungswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Fachwortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒

Ergänzende Hinweise (z. B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Deutschgebrauch):

⇒ keine Kommunikations-schwierigkeiten
 Strategien: erfährt Bedeutung, umschreibt Begriffe
 Wortschatz: schriftlich + mündlich hoher Wortschatz

C. Aussprache

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Deutlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Sprechflüssigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		

D. Lesen

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
(Verstehen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Techniken und Strategien der Texterschließung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Vorlesen	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		
(Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ sehr deutliche + flüssige Aussprache
↳ keine Verstehensschwierigkeiten
- ⇒ stockt nicht, liest flüssig + intoniert gut
- ⇒ keine Shalepie beobachtet

E. Schreiben

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Textproduktion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
(Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Orthografie	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		
Interpunktion	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ↳ teilweise Schwierigkeiten mit Stil + Ausdruck: wendet bei Redewendungen manchmal nicht passende Begriffe an
- Verstöße gegen Rechtschreibung + Interpunktion

**F. Grammatik –
mündlich und schriftlich**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verbstellung und komplexere Syntax	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Satzverbindungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Präpositionen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Formen des Verbs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Formen des Nomens	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ Bildung komplexer Sätze
 - ↳ Schwierigkeiten m. reflexiven Verben
 - ↳ bildet problematisches Nebensätze
- ⇒ Verwendung koordinierender und subordinierender Konjunktionen
- ⇒ Beherrscht Anwendung v. Präpositionen überlappend
- ⇒ Vorhandspassiv ✓ Perfekt ✓ Präteritum ✓ Konj. I ✓
- ⇒ teilweise nicht korrekt realisierte Akk- + Datobjekte (schlecht)

**G. Persönlichkeitsmerkmale
des Schülers**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Freude und Interesse am Lesen (Texte in deutscher Sprache)	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Lesen (Texte in der Herkunftssprache)	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		

Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II)

beobachteter Schüler: Schülerin C

beobachtender Lehrer: Hannah Darabas

Beobachtungszeitraum: 30.1. - 3.2.17; 13.2. - 17.2.2017

besuchte Schulart (bitte ankreuzen):

- ☐ Berufsschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Berufsfachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Fachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☒ Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Abendgymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Kolleg (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Berufliches Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Fachoberschule (höchste Stufe: V_{HZB})

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Private Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Unterrichtsgespräche und Präsentationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
(Formelle Gespräche)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

B. Wortschatz

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehenswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Mitteilungswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Fachwortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Ergänzende Hinweise (z. B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Deutschgebrauch):

- ⇒ versteht Fachwörter, die im Unterricht behandelt werden
 ⇒ keine Hemmungen beim Sprechen: baut grammatikalische Teile ein, spricht sehr gerne, meldet sich freiwillig
 ⇒ bittet um sprachliche Hilfe, wenn sie etwas nicht versteht oder sie nach dem passenden Wort sucht
 ⇒ schriftlich: Ausdruckschwierigkeiten → Wortlab nützlich als mündlich

C. Aussprache

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Deutlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		
Sprechflüssigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		

D. Lesen

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Techniken und Strategien der Texterschließung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Vorlesen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ liest leicht stockend
- ⇒ spricht sehr flüssig aber manchmal etwas undeutlich
- ⇒ fragt nach Bedeutung unbekannter Wörter

E. Schreiben

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Textproduktion	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Orthografie	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐		
Interpunktion	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

- ⇒ viele grobe Rechtschreibfehler
- ⇒ große Schwierigkeiten im Bereich Stil + Ausdruck
↳ unverständlich + unstruktureller Text

**F. Grammatik –
mündlich und schriftlich**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verbstellung und komplexere Syntax	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Satzverbindungen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		
Präpositionen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formen des Verbs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Formen des Nomens	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

⇒ teilweise Nebensätze m. Verbendstellung, teilweise Verb an zweiter Stelle (v.a. im mündl. Gebrauch)
↳ Syntax in komplexen Sätzen schwierig ^{basale Koord.}

⇒ Satzverbindungen: mündl. ⇒ einfache reihende Konj. + weil
+ schriftl.

⇒ Perfekt v. Präteritum v. Konj. von „sein“ v. Konj. passiv

⇒ Kasus- + Genusprobleme: viele fehlerhafte Formen
↳ Akk. - + Dativobjekte →

**G. Persönlichkeitsmerkmale
des Schülers**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Freude und Interesse am Lesen (Texte in deutscher Sprache)	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Lesen (Texte in der Herkunftssprache)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		

Beilage 1.4: Beobachtungsbogen Schülerin D

Kopiervorlage (Seite 1 von 4)

Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II)

beobachteter Schüler: Schülerin D

beobachtender Lehrer: Hannah Darabai

Beobachtungszeitraum: 30.1.17.-3.2.17; 13.2.-17.2.2017

besuchte Schulart (bitte ankreuzen):

- ☐ Berufsschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Berufsfachschule (höchste Stufe: V_{BO})
☐ Fachschule (höchste Stufe: V_{BO})

- ☒ Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Abendgymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Kolleg (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Berufliches Gymnasium (höchste Stufe: V_{HZB})
☐ Fachoberschule (höchste Stufe: V_{HZB})

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Private Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Unterrichtsgespräche und Präsentationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Formelle Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

B. Wortschatz

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehenswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Mitteilungswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Fachwortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐

Ergänzende Hinweise (z. B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Deutschgebrauch):

Wortschatz: kann bisher unbekannte Fachwörter schnell übernehmen und sofort anwenden ⇒ hohes Auffassungsvermögen
 ↳ mündlich
 schriftlich: hoher Wortschatz aber häufige Fehler im Bereich der Grammatik
 → keine Kommunikationsschwierigkeiten
 ↳ spricht sehr häufig + gerne
 ↳ bittet um sprachl. Hilfe bei unbekannten Wörtern

© Sächsisches Bildungsinstitut 2015

C. Aussprache

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Deutlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Sprechflüssigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		

D. Lesen

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Techniken und Strategien der Texterschließung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Vorlesen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

⇒ liest sehr leise und monoton ⇒ nicht ausdrucksstark
 ⇒ stockt bei Fremdwörtern
 ↳ sehr unsicher
 ↳ fragt nach, wem die ausspricht
 ⇒ keine u. deutliche Artikulation + flüssige Sprechweise

E. Schreiben

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Textproduktion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Orthografie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		
Interpunktion	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

⇒ schreibt verständliche u. ruhige Texte
 Schwierigkeiten m. Ausdruck

Orthographie: weitgehend fehlerfrei, teilweise Verstöße gegen Groß-/ Kleinschreibung
 Interpunktion: bei Nebensätzen + Einschüben jedoch kein Kommasetzung

F. Grammatik –
mündlich und schriftlich

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Verbstellung und komplexere Syntax	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Satzverbindungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Präpositionen	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formen des Verbs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Formen des Nomens	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		

Ergänzende Hinweise:

⇒ dass- + wenn-Sätze m. Verbendstellung
 ↳ Satzverbindungen: höchste Stufe

↳ beherrscht Bildung komplexer Sätze

Schriftlich: Probleme m. Gebrauch v. Präpositionen

↳ häufig nicht korrekte Realisierung v.
 Präpositionalkonstruktionen

Probleme m. Deklination (Dat./Akk.)

⇒ häufig fehlerhaft

⇒ Präteritum ✓ Passiv ✓

↳ Genus- + Kasusprobleme

G. Persönlichkeitsmerkmale
des Schülers

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV	IV → V	V
Freude und Interesse am Lesen (Texte in deutscher Sprache)	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Lesen (Texte in der Herkunftssprache)	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		

Beilage 2: Unterrichtsmaterialien

Beilage 2.1: Arbeitsblatt 1

Anthony McCarten - *Superhero*

Donald und Adrian – Zwei Welten treffen aufeinander

1) Verhalten/Aktivitäten:

<u>Donalds Ausflug in Adrians Welt =</u>	<u>Adrians Ausflug in Donalds Welt =</u>

2) Sprache:

Arbeitsauftrag 1 – Sprachliche Besonderheiten erkennen (Gruppenarbeit)

- Lest euch die drei Dialoge zwischen Adrian und Donald leise durch.
- Vergleicht die sprachlichen Stile von Adrian und Donald.
- Was unterscheidet die beiden Ausdrucksweisen? Welche Besonderheiten fallen euch bei Adrians bzw. Donalds Sprachstil auf?
- Schreibt die Merkmale in eine Tabelle und unterstreicht die Beispiele im Text. (Tipp: Achtet dabei nicht nur auf die Wortwahl, sondern auch auf die Struktur der Sätze.)

Dialog 1: Gespräch im Sprechzimmer (S. 76 – 77)

ADRIAN: Deine Eltern fanden, wir sollten uns noch einmal unterhalten. (Schweigen.) Magst du Lakritz? (Als DON nicht antwortet, nimmt ADRIAN sich selbst ein Lakritz). Kennst du irgendwelche Witze?

DONALD: Was? (Ein Lebenszeichen.)

ADRIAN: Ein Mann wurde einmal gefragt ... ein Mann wurde gefragt, wie er sterben wolle. Darüber dachte er einen Moment lang nach. Er dachte einen Moment lang nach und antwortete dann, er wolle gehen, wie sein Vater gegangen sei, friedlich im Schlaf – friedlich im Schlaf – und nicht unter Schreien wie seine Fahrgäste. (DON sitzt wie versteinert.) Hör mal, warum machen wir nicht einen Ausflug? Wie fändest du das?

DONALD: Einen Ausflug?

ADRIAN: Ja, einen kleinen Ausflug.

DONALD: Sehe ich aus wie fünfundachtzig? Einen Ausflug.

ADRIAN: Sag, was dir durch den Kopf geht. Bitte. Hier kannst du alles sagen.

DONALD: Ich scheiß auf Sie. Wie finden Sie das?

ADRIAN: Gut. In Ordnung.

DONALD (laut): ICH!!! SCHEISS!!! AUF!!! SIE!!! (Pause.)

ADRIAN (gefaßt): Wunderbar.

Dialog 2: Gespräch in der Kunstgalerie (S. 80 – 81)

DONALD: Was machen wir hier?

ADRIAN: Also ... in der Kunst findet man bisweilen die Essenz des Lebens. „Durch die Kunst, und durch sie allein, können wir begreifen, was Vollkommenheit bedeutet.“ Oscar Wilde.

DONALD: Ein Freund von Ihnen?

ADRIAN: Ich wollte, daß du das hier siehst.

DONALD: Bevor ich sterbe, meinen Sie?

ADRIAN: Wer sagt, daß du stirbst? Du sprichst gut auf die Behandlung an. Wir haben allen Grund zur Hoffnung. Allen Grund. Und ... ich dachte, vielleicht inspiriert es dich. Als Künstler. Mich inspiriert es. Aber wenn es dir nicht gefällt, können wir gehen.

[...]

DONALD: Die sind alle fett. Die ganzen Weiber hier. Die hier ist ein richtiger Fleischklops.

ADRIAN: Vergiß nicht, das war vor dem Pilates-Training. Vor Aerobic. Damals waren nur arme Leute schlank und braun.

DONALD: Dann gibt's hier zu wenig Bilder von armen Leuten, wenn Sie mich fragen.

[...]

ADRIAN: Wie findest du das?

DONALD: Sieht aus wie ein Fahrradunfall.

[...]

ADRIAN: Marcel Duchamps Fahrrad-Rad. Als dieses Werk zum ersten Mal gezeigt wurde, 1913, wollte der Künstler, daß die Betrachter es anfassen können. Sie sollten das Rad drehen, sie sollten es mit allen fünf Sinnen erleben.

Dialog 3: Gespräch am Rummelplatz (101 – 103)

DONALD: Nun machen Sie schon!

[...]

ADRIAN: Klingt nach einer Vorrichtung zur Kernspaltung, ein Apparat, der Elektronen aus dem Gravitationsfeld des Atomkerns schleudert.

DONALD: Gar nicht so verkehrt. Sogar ziemlich nah dran. O Mann, diese Schlangensteherei geht mir auf den Keks. Das dauert ja ewig. Los kommen Sie. (Er packt ADRIAN am Ärmel und zieht ihn hinter sich her; dabei ruft er lauthals.) 'tschuldigung, Verzeihung, Leute, ich hab Krebs, todkrank, 'tschuldigung, Krebs, danke. Hab nur noch kurze Zeit zu leben, vielen Dank.

[...]

ADRIAN (zückt seine Geldbörse): Ich weiß nicht, ob das wirklich so eine gute Idee ist.

DONALD: Jetzt erzählen Sie mir bloß nicht, was gut für mich ist. Ich bin ohnehin am Arsch.

ADRIAN: Ich mache mir keine Sorgen um dich. Ich mache mir Sorgen um mich.

Arbeitsauftrag 2 – Formulierungsübungen

- Formuliere folgende Äußerungen von Donald um, indem du umgangssprachliche und Alltagssprachliche Elemente durch andere ersetzt. (Tipp: Donalds Äußerungen sollten dann Adrians Sprachstil ähneln.)

- a) DONALD: Ich scheiß auf Sie. Wie finden Sie das?
- b) DONALD: Die sind alle fett. Die ganzen Weiber hier. Die hier ist ein richtiger Fleischklops.
- c) DONALD: Gar nicht so verkehrt. Sogar ziemlich nah dran. O Mann, diese Schlangensteherei geht mir auf den Keks. Das dauert ja ewig. Los kommen Sie. (Er packt ADRIAN am Ärmel und zieht ihn hinter sich her; dabei ruft er lauthals.) 'tschuldigung, Verzeihung, Leute, ich hab Krebs, todkrank, 'tschuldigung, Krebs, danke. Hab nur noch kurze Zeit zu leben, vielen Dank.
- d) DONALD: Jetzt erzählen Sie mir bloß nicht, was gut für mich ist. Ich bin ohnehin am Arsch.

Arbeitsauftrag 3 – Mein eigenes Sprachverhalten:

- Notiere zwei bis drei verschiedene Situationen, in denen du jeweils einen anderen sprachlichen Stil verwendest.
- Beschreibe, wodurch sich dein Sprachstil in den jeweiligen Situationen auszeichnet.

Situation:

Merkmale:

3) Hausübung:

Schreibauftrag: Donald wendet sich in einer Mail an dich: Er erzählt dir von seinem geplanten Date mit Shelley und den Ratschlägen, die sein Bruder Jeff ihm dazu gegeben hat. Antworte auf diese Email und berücksichtige dabei folgende Arbeitsaufträge:

- **Fasse zusammen**, was Donald dir über Shelley und die Vorgeschichte zu seiner Verabredung erzählt hat.
- **Nimm Stellung** zu den Ratschlägen, die Jeff Donald gegeben hat.
- **Gib Donald Ratschläge**, wie er sich bei seinem Date verhalten soll.

Beilage 2.2: Wortliste

Wortliste *Superhero* S. 149 – 169

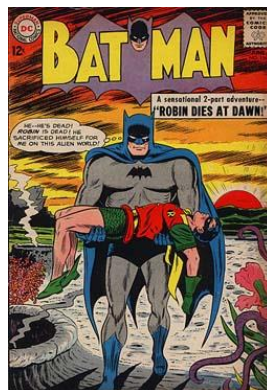
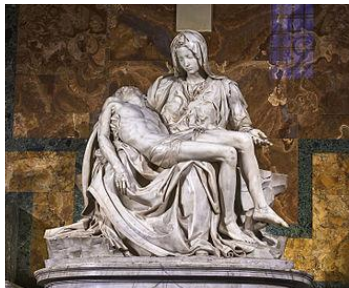
Begriff	Synonym / Bedeutung	Beispiel
<i>Laster, das (die Laster)</i>	schlechte Angewohnheit	ein Laster haben; Sein Laster ist das Rauchen;
<i>ambulant</i>	Medizin: nicht an eine Krankenhausaufnahme gebunden; nicht stationär	ein ambulanter Patient
<i>konsultieren</i>	um Rat fragen	den Arzt/Experten/Anwalt konsultieren
<i>Milieu, das (-s)</i>	das soziale Umfeld eines Menschen	in einem bestimmten Milieu aufwachsen
<i>Kladde, die (-n)</i>	(Schmier)heft, meist für einen ersten Entwurf; Konzept, Heft, Entwurf	der Artikel liegt bisher nur als Kladde vor
<i>Embryo, der/das (-s)</i>	ungeborenes Kind im Bauch der Mutter; Fötus;	in Embryostellung: zusammengerollt liegen, wie das Ungeborene im Bauch der Mutter
<i>Flinte, die (-n)</i>	Gewehr	Er greift zur Flinte.
<i>unversehrt</i>	unverletzt, ohne Schaden	Er überstand den Unfall unversehrt.
<i>Silhouette, die (-n)</i>	Umriss, Schatten	die Silhouette einer Stadt/eines Berges/einer Person sehen;
<i>versiegen</i>	nachlassen, schwächer werden, schwinden;	Ihre Leidenschaft versiegte.

<i>einpferchen</i>	einschließen, auf engem Raum zusammendrängen,;	jmd./etw. einpferchen; Seine Gefühle sind schon lange eingepfercht.
<i>widerstrebend</i>	ungern, gegen seinen / ihren Willen	Widerstrebend nimmt Donald die Medizin.

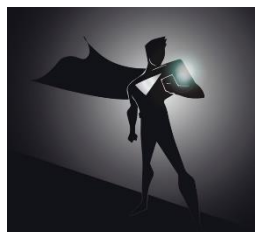
Beilage 2.3: Arbeitsblatt 1

Anthony McCarten - *Superhero*

Vergleiche die drei Bilder. Was ist zu sehen? Welche Gemeinsamkeiten kannst du feststellen? Wie stehen sie mit Anthony McCartens *Superhero* in Verbindung?



Folgender Satz stammt aus Donalds *Miracle Man*-Comic.



- Wie kann man ihn mit seinem Gesundheitszustand in Verbindung bringen?
- Wie reagieren andere Romanfiguren auf seinen Zustand – insbesondere Renata und Jim?

Beilage 2.4: Arbeitsblatt 2

Arbeitsauftrag:

Lies die folgende MiracleMan-Episode aus Donalds Comicroman (S. 156-159). Ergänze dabei die fehlenden Wörter, indem du die Begriffe, die in der Klammer stehen, in der korrekten Form einsetzt. Unterstreich alle im Text vorkommenden Präpositionen.

MIRACLEMAN, nackt, liegt in Embryostellung auf _____ (sein Bett), die Whiskyflasche in _____ (Art. + Hand) – ein Bild der Niedergeschlagenheit und der Selbstverachtung, während ... der Anrufbeantworter aufgezeichnete Nachrichten abspielt.

Erste Nachricht: Hallo MIRACLEMAN. Hier ist der Bürgermeister. Im Namen unserer Stadt möchte ich _____ (Pronomen: Miracleman) herzlich danken ...

MIRACLEMAN streckt ohne hinzusehen die Hand nach _____ (Art. + Apparat) aus und springt zur _____ (nächste Nachricht).

Zweite Nachricht: MIRACLEMAN. Hallo. Ich rufe aus Schweden an. Ich wollte Sie für den Friedensnobel ...

MIRACLEMAN springt zur _____ (nächste Nachricht).

RACHELS Stimme: Hi. Ich bin's nur. Ich äh ... ich trete heute abend auf und ... naja ... ich hab einfach gedacht, du kommst vielleicht gerne hin und ...

Im Club singt RACHEL die Lead vocals, flankiert von vier Tänzerinnen. Sie tanzt wunderbar, geschmeidig, erotisch, heiß, lüstern. Das Publikum tobt, und im Hintergrund steht MIRACLEMAN und lächelt.

Später. Draußen. Nacht. MIRACLEMAN donnert auf _____ (unbest. Art. + Motorrad) durch die Straßen, RACHEL auf dem Rücksitz mit _____ (wehend, Haar).

Während ... ein Stück die Straße hinunter GUMMIFINGER sein Fernglas sinken lässt und zu einer Flinte greift. Er und seine Krankenschwester haben die perfekte Stellung hinter _____ (unbest. Art. + Mäuerchen) gefunden.

GUMMIFINGER: Da kommt er. Wunderbar.

KRANKENSCHWESTER: Aber Liebling, du hast gesagt, ich dürfte es machen. Du weißt, ich habe so viel geübt. Bitte, bitte, lass mich _____ (Pronomen: MiracleMan) umbringen ...

Schwer, _____ (Pronomen: Krankenschwester) etwas abzuschlagen, gerade wenn sie ihm dabei ans Gesicht greift. Gummifinger überlässt ihr die Flinte.

GUMMIFINGER: Gut. Aber erst schießen, wenn ich es sage. (Hebt sein Fernglas und sieht MIRACLEMAN und RACHEL herabbrausen, sie kommen näher und näher.) Warte, bis er in Schussweite ist ... warte ... wir haben nur die eine Chance ... warte ...

KRANKENSCHWESTER (zielt): Kann ich dich was fragen?

GUMMIFINGER: Schieß los.

Sie feuert! Penggggg!!!

GUMMIFINGER: Was soll ...?! Das habe ich nicht – du Dummkopf!!! – ich wollte nur ...

KRANKENSCHWESTER: Wieso? Du hast gesagt „Schieß los!“ „Schieß los!“, hast du gesagt.

GUMMIFINGER schlägt sich die Hand vor _____ (Art. + Stirn), während MIRACLEMAN auf _____ (sein Motorrad) unversehrt davonbraust.

GUMMIFINGER: Aaaaaaargh! Frauen!

Später hält MIRACLEMAN mit dem Motorrad vor RACHELS Haus.

RACHEL: Danke.

MIRACLEMAN nimmt den Helm ab, und sie streichelt ihm die Wange.

MIRACLEMAN: Gern geschehen.

RACHEL: Möchtest du ... ähm ... noch auf _____ (unbest. Art. + Gläschen) mit hineinkommen?

MIRACLEMAN: Ich glaube, wir wissen beide, dass es nicht gut für uns wäre. Ich denke, wir sollten uns nicht mehr sehen.

RACHEL (enttäuscht): Als du mir gesagt hast, du bist immun gegen alles, das hast du wörtlich gemeint, nicht wahr? Du bist immun gegen alles.

MIRACLEMAN: Es ist ein Fluch. Vergiss mich einfach.

RACHEL: Ich werd's versuchen. Ehrlich.

Sie schließt die Tür hinter sich. MIRACLEMAN blickt auf zum Vollmond. Eine Denkblase erscheint über _____ (Pronomen: MiracleMan):

„Ich kann nicht mehr. ICH HASSE DIESES LEBEN!“

Langsam geht MIRACLEMAN zurück zu seinem Motorrad. Als er die Straße überquert, taucht aus dem Nichts ein Sattelschlepper auf. Er hört ihn, aber er dreht nicht einmal den Kopf, um zu sehen, in welcher Gefahr er schwebt. Statt dessen ... beugt MIRACLEMAN sich nur nieder und bindet mit selbstmörderischer Bedächtigkeit seine Schnürsenkel!

Schon im _____ (nächster Moment) erwischt der Lastwagen Luft. MIRACLEMAN liegt übel zugerichtet auf dem Bürgersteig. Der Sattelschlepper kommt ein Stück weiter hinten zum Stehen, und der Fahrer, in Silhouette, steigt aus und geht zum blutüberströmten Körper von MIRACLEMAN. Als das Licht auf sein Gesicht fällt sehen wir, es ist – GUMMIFINGER!

GUMMIFINGER: Das sollte reichen.

Beilage 2.5: Schreibauftrag

Schreibauftrag:

- Verfasse eine Fortsetzung der MiracleMan-Episode (S. 156 - 159).
- Orientiere dich dabei stilistisch an Donalds Comicroman (Baue Figurenreden, Regieanweisungen ein, verwende einen ähnlichen Sprachstil etc.).
- Baue in deinen Text folgende Präpositionen ein: *in, auf, zu, hinter, mit, vor, über, aus.*

Anthony McCarten – *Superhero: Wortschatz*

Arbeitsauftrag 1 - Adjektive herleiten und umformulieren

- Schreibe auf das leere Feld neben dem Satz, welche/-r Begriff/-e in dem Adjektiv steckt/-en.
- Ersetze das Adjektiv durch eine Umschreibung oder ein Synonym.

1) Der Sattelschlepper kommt ein Stück weiter hinten zum Stehen, und der Fahrer, in Silhouette, steigt aus und geht zum blutüberströmten Körper von Miracleman. → _____

2) Und das ist nur der Boden der „sauberen“ Tasse, die Roy vom Regalbrett nimmt und Adrian reicht, und dann gießt er siedendheißen Kaffee hinein. (S. 196) → _____

3) Donald lächelt. Es ist schon seit Tagen da, dieses unergründliche Lächeln. (S. 185) → _____

4) Strickmütze tief in die Stirn gezogen, Stöpsel in den Ohren, iPod voll aufgedreht, ist er unterwegs durch die wolkenverhangene Stadt. (S. 11) → _____

5) Stattdessen beugt MiracleMan sich nur nieder und bindet mit selbstmörderischer Bedächtigkeit seine Schnürsenkel! (S. 158). → _____

6) Staub liegt auf Schmutz über verkrustetem Dreck. (S. 196) → _____

7) Er stapft weiter und zuckt mit keiner Wimper, während aus seinen nagelneuen iPod-Stöpseln ein Song in hirnspaltender Lautstärke dröhnt. (S. 16) → _____

8) Jim reicht ihm eine großformatige Kladde. (S. 42) → _____

9) Was es so schwer, ja geradezu unmöglich macht, ist das Wissen, dass die Travenol-Pumpe in diesem Augenblick, in dem sie vor sich hin plappert, die abscheulichsten Gifte in ihren geliebten Sohn befördert, die ein menschlicher Körper überhaupt aushalten kann, ein chemotherapeutischer Ansturm, der die gesunden wie die wuchernden Zellen zerstört, der ohne Unterschied tötet, bis nichts mehr von ihrem Sohn übrig ist. (S. 27) → _____

Arbeitsauftrag 2: Setze die Adjektive in der richtigen Form in die passende Lücke ein. Versuche anschließend Synonyme für die Adjektive zu finden und schreibe sie neben das jeweilige Wort.

viril
amourös
vergilbt
telemetrisch

irdisch
lüstern
pikant
pessimistisch

angesehen
onkologisch
klammheimlich
schier

1) Er, ein _____ Psychologe, den viele erkennen könnten, ist mit seiner Brieftasche unterwegs und sucht _____ Unterhaltung für einen todkranken Jungen.

2) Und wenn Don trotzdem stirbt, was gäbe es Schöneres, als daß er seinen größten _____ Wunsch noch erfüllt bekommt, den Hauptpunkt auf seiner Liste unbewältigter Aufgaben doch noch abgehakt?

3) Dann den Korridor nach rechts, durch eine Schwingtür mit einem _____ Schild.

4) ADRIAN: Oh, er ist der Hengst. Ein _____ Veterinär. Reine Vorabendserie. Ich kann es nicht ändern.

5) Wie Don im Hamburgerladen ist er ein _____ Nervenbündel, bis er schließlich seine Stimme findet. Was soll er sagen? Er will keinen Fehler machen.

6) ADRIAN: Dachte ich mir. Und wie geht es dem _____ Veterinär?

7) Weil er die _____ Situation nicht am Telefon erläutern wollte – das extrem niedrige Alter des Interessenten, die extrem hohe Wahrscheinlichkeit, daß er sterbenskrank ist -, hatte er so getan, als handle es sich bei dem heutigen Vorstellungsgespräch um ein Schäferstündchen mit ihm.

8) Die Teufelinnen haben sich _____ wieder auf den Bildschirm geschlichen.

9) ADRIAN: Offenbar will er nicht mit mir reden. Obwohl die _____ Befunde positiv sind, ist er nach wie vor ausgesprochen angespannt, _____, zurückgezogen, er versucht mich zu provozieren.

10) Ein Fall für Röntgenblick, ein Fall für _____ Linsen, ein Fall für Clark Kent.

Arbeitsauftrag 3 - Redewendungen: Gib die Bedeutung der Redewendungen in anderen Worten wieder und verfasse zu jeder Redewendung einen Beispielsatz, der sich auf den Roman „Superhero“ bezieht.

1) *sich auf unbekanntem Terrain befinden:* _____

2) *einen Fauxpas begehen:* _____

3) *überhand nehmen:* _____

4) *ein Laster haben:* _____

5) *sich das Schlimmste ausmalen:* _____

6) *etwas Revue passieren lassen:* _____

Beilage 2.7: Wortliste

Wortliste *Superhero* S. 197 – 213

Verbinde die Begriffe mit ihrer Bedeutung:

Begriff
<i>Pirouette, die (-n)</i> (S. 198)
<i>Foyer, das (-s)</i> (S. 201)
<i>Attaché, der (-s)</i> (S. 200)
<i>Lagune, die (-n)</i> (S. 202)
<i>diskret</i> (S. 198)
<i>Headhunter_in, der/die</i> (die Headhunter) (S. 202)
<i>Fauxpas, der</i> (die Fauxpas) (S. 205)
<i>Honorar, das (-e)</i> (S. 202)
<i>leibhaftig</i> (S. 201)
<i>Mumm, der</i> (keine Mehrzahl) (S. 202)
<i>spottbillig</i> (S. 205)

Bedeutung
vom offenen Meer durch einen Streifen Land, durch Riffe o. Ä. abgetrenntes Wasser
Entschlossenheit, Tatkraft
jemand, der Führungskräfte abwirbt
vertraulich, geheim, taktvoll, verhalten
Verstoß gegen gesellschaftliche Umgangsformen; Taktlosigkeit
Eingangshalle, Empfangshalle
sehr billig, preiswert
Mitarbeiter einer diplomatischen Vertretung im niedrigsten Rang
schnelle Drehung um die eigene Achse auf dem Standbein
Bezahlung, Vergütung, Gage
körperlich, buchstäblich, tatsächlich

Superhero: Shellys Krankenhausbesuch S. 206 – 207

Schreibauftrag:

Situation: Die Figur Donald Delpe ist sehr unglücklich über den Verlauf der Szene, in der Shelly ihn im Krankenhaus besucht. Er ist sehr wütend darüber und beschließt, einen Beschwerdebrief an den Autor des Romans, Anthony McCarten, zu verfassen.

- Versetze dich in Donalds Lage und verfasse aus seiner Perspektive einen **Beschwerdebrief** an den Autor.
- Erläutere, warum du unzufrieden mit dieser Szene bist.
- Schlage dem Autor einen alternativen Verlauf der Szene vor.

Tipps: Bedenke, dass Donald den Autor von seinem Vorschlag überzeugen möchte. Donald beschwert sich zwar, er versucht jedoch, einen angemessenen Sprachstil zu verwenden.

Erstelle, bevor du mit dem Schreiben beginnst, ein Ideennetz (Brainstorming), indem du deine Gedanken aufschreibst.

Aufbau Beschwerdebrief:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Anrede▪ Schilderung der Lage: Grund der Beschwerde | <ul style="list-style-type: none">▪ Forderung stellen▪ Schlussformel |
|---|---|

Formulierungshilfen:

Einstieg:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Sehr geehrter Herr McCarten, ...▪ Ich wende mich an Sie mit der Bitte, ...▪ Als ich mich in ihrer Szene wiederfand... | <ul style="list-style-type: none">▪ Wenn Sie mich fragen ...▪ Ich hätte an Ihrer Stelle ...▪ Ich möchte Sie ersuchen, ...▪ Ich bitte Sie, mir noch eine Chance zu geben ... |
|---|--|

Hauptteil:

- Was mich besonders aufregte, ...
- Ich konnte nicht fassen, dass ...
- Stellen Sie sich einmal vor ...
- Versetzen Sie sich in meine Lage ...

Schluss:

- Ich hoffe, baldigst von Ihnen zu hören.
- Mit freundlichen Grüßen, ...

Wortschatz-„Fundgrube“

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ fassungslos = entsetzt, erschüttert▪ unfassbar = unerklärlich, unbegreiflich▪ ersuchen = jemanden um etw. bitten▪ stattdessen = anstelle, dagegen▪ baldigst = sehr bald, in Kürze | <ul style="list-style-type: none">▪ seinen Unmut ausdrücken = Ärger, Unzufriedenheit mitteilen▪ eine bodenlose Frechheit = unglaublich, unerhört▪ eine ungeheure Zumutung = nicht zumutbar |
|---|--|

Arbeitsauftrag: Tausche deinen Text mit dem deines/-r Sitznachbars/-in und lies dir seinen / ihren Text durch. Gib ihm / ihr Feedback, indem du folgende Fragen beantwortest:

- Was hat dir am Text gefallen?
- Was ist dir besonders aufgefallen?
- Was ist unklar? Stelle eine konkrete Frage an den Text.

Beilage 3: Performanzen

Beilage 3.1: Schülertext 1

Sehr geehrte Herr McLaren,

als ich mich in Ihrer Szene ^{wiederfand}, ~~so~~ ^{in der} Shelly ^{me}
mich im Krankenhaus besucht hat ^h auf der Seite
206. ~~Ich~~ ^{ich} war einfach total erschüttert. Versetzen
Sie sich in meine Lage... Sie hatten ein Date mit eine
wunderschöne Frau und es ist alles schief gelaufen.
Sie haben ihr Lügen erzählt, nur damit sie nicht
herausfindet, dass ~~Sie~~ ^{Sie} bald sterben werden!

Als wären Lügen und ein peinliches Date nicht
genug, ^{Shelly in dieser Szene auch} ~~deswegen~~ erzählt sie noch, dass ich Krebs
habe. Und ich habe Shelly einfach enttäuscht, ich
^{hätte} ~~konnte~~ mich entschuldigen aber, ich war nicht ^{ein} mal
dankbar, dass sie sich Sorgen um MICH gemacht
hat, zumindest ^{habe} ~~zeigte~~ ich es nicht ^{perzipiert}
Ich hätte an Ihrer Stelle eine dramatische/romantisches
Szenario geschrieben, indem ich Shelly im letzten
Moment, bevor sie ^{das Zimmer verlässt} ~~raus geht~~, rufe, und mich
entschuldige und ihr alles erkläre. Vielleicht können
Sie mir auch ein ^{en} Gefallen tun und ^{uns} ~~küssen~~ ^{einander} lassen.
^{Das wäre nett!} ~~Es~~ ^{war} muss nicht sein, aber ich bitte Sie, mir
noch eine Chance zu geben.

Ich hoffe baldigst von Ihnen zu hören (bevor ich
sterbe)

Donald.

Sehr geehrte Herr McCarten,

als ich mich in ihrer Szene wiederfand, bin auf die Idee gekommen. Ich bitte Sie, mir noch eine Chance zu geben, die Szene ^{mich an Sie zu wenden} Shellys Krankenhausbesuch zu ändern.

Wenn Sie mich fragen, würde ich sagen, dass ^{es}/_{ich} ^{ist}/_{sind} ^{aus}/_{an} ^{der}/_{dem} ^{Handel}/_{Markt}.

dass ich sie
Shelly zu ignorieren und ~~ich~~ bloßiert sein, wäre besser

1. ~~Das~~ wir keine Unterhaltung haben

Was mich besonders aufregte, dass ich mich
blödiere und am Ende selbst als einen Idiot bezeichne.

Es wäre ein bisschen mehr aufregender für ^{die} Leser/innen,

wenn ich mich "Unterhalte". Dadurch wird man depressiver.

dass ich nicht mehr die Prostituierte will, sondern

mit Shokly meint erstes Mal ^{erleben einer} ~~mache~~ Später können

wir ^{die Leute ein} bisschen komplizierter machen, dadurch wird die

die Leser/innen ^{aufregender} mehr aufregung bekommen.

Ich hoffe, Sie haben ~~me~~ mich nicht falsch verstanden,

will, dass ~~es~~^{er} viele Menschen ihr Buch lesen.

Ich hoffe, baldigst von Ihnen zu hören.

x Wie könnte die Geschichte dann weitergehen? Erklären.

Mit freundlichen Grüßen,

Sehr geehrter Herr McCarten,
ich bin mir sicher, dass Sie ein Comics
gelesen haben, also Sie wissen schon,
dass Helden nicht sterben, ich möchte auch
nicht sterben.

} guter Einstieg,
allerdings fehlt
ein wenig die
Verbindung mit dem darauffolgenden Absatz:

Ich bin unzufrieden mit die Szene im
Krankenhaus, als Shelly mich besucht.
stellen Sie sich einmal vor, wie das
für mich ist, ich habe Krebs und
ich kann nicht mit einem Mädchen
reden.

Ich möchte auch höflicher sein,
obwohl ich Krebs habe, Sie können
das sicher ändern, weil Sie meine
Geschichte schreiben.

Ich will weiter kämpfen und
vielleicht am Ende zusammen mit
Shelly sein, ich will auch länger
als 6 Monate leben.

Meine Eltern sind immer dabei
und das gefällt mir.

Können Sie vielleicht ~~mir~~ Jeff ändern?,
er redet sehr selten mit mir, ich
weiß, dass ^{es} für ihn ^h auch schwer ist.

Mit freundlichen Grüßen,
Donald Delpé

Beilage 4: Expert_inneninterview

Beilage 4.1: Interviewleitfaden

- Hat sich der durchgeführte Unterricht von Ihrem bisherigen Literaturunterricht unterschieden? Wenn ja, inwiefern?
- Konnten im durchgeführten Unterricht Ihrer Meinung nach die unterschiedlichen Sprachstände berücksichtigt werden?
- Konnten Sie feststellen, dass die besondere Berücksichtigung der Sprachstände für die Schüler_innen einen Mehrwert darstellte?
- Konnten Sie Grenzen der Berücksichtigung der verschiedenen Sprachstände des Deutschen feststellen?
- Müsste Ihrer Meinung nach etwas am herkömmlichen Literaturunterricht geändert werden, um Schüler_innen, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, den Zugang zu Literatur zu erleichtern?
- Können Sie sich vorstellen, in Zukunft bei der Planung Ihrer Unterrichtsstunden die Qualitätsmerkmale der „Durchgängigen Sprachbildung“ zu berücksichtigen?

Beilage 4.2: Transkript Expert_inneninterview

- Datum der Aufnahme: 11.03.2017
- Dauer der Aufnahme: 09:31
- Ort der Aufnahme: Lehrerzimmer in der Schule, in der die Studie durchgeführt wurde
- Interviewteilnehmerinnen: Interviewerin (I): Hannah Darabos
Expertin (E): Lehrerin des Unterrichtsfach Deutsch, die an einer Wiener AHS unterrichtet

Anmerkungen:

Das Österreichische Standarddeutsch wird als Bezugsnorm vorausgesetzt. Dialektale Äußerungen wurden als solche erfasst und an die standarddeutsche Schriftnorm angepasst. Mir wurde zu Beginn der gemeinsamen Arbeit von der Lehrperson das Du angeboten, weshalb auch das Interview in dieser Form geführt wurde.

1 I: hat sich der (.) der unterricht | den wir gemacht haben | von deinem
2 herkömmlichen literaturunterricht unterschieden(.)| und wenn ja
3 inwiefern?

4 E: mhm | ahm (.) ja schon | in gewisser weise |(--)| ähm (-) ich glaub
5 dass ich normalerweise nicht so viele (.) mhh | (---) | sprachfördernde
6 übungen (2.0) mache | besonders auf vokabular bezogen | also vielleicht
7 eher dass man bestimmte grammatikpunkte noch einmal aufgreift | oder
8 sprachregister | das schon (.) aber zum beispiel jetzt wirklich so
9 bedeutung von wörtern | das ähm (3.0) jo | das ist mir zwar bekannt
10 diese übungen dass man die übungen machen kann | ich mach sie auch |
11 manchmal aber im literaturunterricht wahrscheinlich sehr wenig | (---)
12 | zu wenig ja | also sicher nicht so viel wie jetzt | bei der
13 auseinandersetzung |
14 (.)

15 I: mhm | ahm | (2.0) | konnte deiner meinung nach | durch diese form | des
16 unterrichts jetzt auf die unterschiedlichen sprachstände der
17 schülerinnen eingegangen werden?
18 (---)

19 E: ahm (.) jo des is (-) natürlich jetzt irgendwie schwer zu sagen | ob des
20 | ahm | (---) | also ich glaub es war für sie | sicher für niemanden
21 langweilig | es war sicher für alle | (---) | nützlich | das zu machen
22 | (---) | ähm | (---) | ich hab dann versucht bei den korrekturen | ähm
23 | dieser hausübungsaufsätze auch wieder noch amal ein bissl
24 zurückzugehen | ahm | zum beispiel der | ahm | der eine schüler (.) hat
25 | ahm | genau diese fehler wieder gmacht mit den wechselpräpositionen
26 die wir besprochen [haben]

27 I: [mhm okay]

28 E: und ich hab dann in der | in der korrektur
29 eben dazugeschrieben | achtung erinnere dich | wir haben besprochen (.)
30 wechselpräpositionen | °hh | ahm | (2.3) | jetzt muss ich noch einmal
31 schau'n | was war die frage?

32 I: ob die [unterschiedlichen] sprachstände berücksichtigt werden konnten

33 E: [okay ja puh]
34 (4.0)

35 E: ja (.) i mein natürlich | is die frage ob man eben jetzt wirklich so
36 sehr basis | öhm | sprachniveau (--) auf dem die (name einer schülerin
37 wird genannt) und der (name eines schülers wird genannt) sich | in
38 gewisser weise doch no bewegen | vor allem im schriftlichen teil | °hh
39 | ob man des eben dann schafft | da so wirklich effektiv integriert zu
40 fördern | also es war sicher nützlich | da bin i ganz sicher | (3.0) |
41 jo |
42 (2.0)

43 I: das is auch die erkenntnis eigentlich | zu der ich gekommen bin | dass
44 es (--) sehr schwierig ist im regelunterricht dann wirklich die
45 individuellen (.)

46 E: genau

47 I: sch- ähm probleme [zu behandeln

48 E: [jo

49 I: und dass dann

50 eher [additiv gefördert werden müsste]

51 E: [jo | °hh] also | ähm | natürlich kann ma
52 dann | i glaub | so wie wir das irgendwie da konzipiert haben kann man
53 sicher den regelunterricht nützen um irgendwie | (--) | diagnosen zu
54 stellen | sozusagen und natürlich a dinge zu erklären | hh° aber | die
55 förderung (--) das is halt wahrscheinlich dann (---) schwierig | dass
56 man | ahm | des in der menge | die notwendig is (.) oder wäre | dass
57 man des im unterricht wirklich | macht | wenns wirklich dann nur
58 einzelne betrifft | (---) | und (.) ähm | was hinzukommt is | ähm (-)
59 jo dass | dass es glaub i überhaupt sehr schwierig is wenn die schüler
60 erst | in der oberstufe zu uns (damit bezieht sich die lehrperson auf
61 das gymnasium) kommen | und mit an relativ geringen sprachniveau | is
62 es sicher schwieriger des aufzuholen | als wenn sie in der unterstufe
63 kämen | weil die sache natürlich die is | in der unterstufe san die
64 textsorten noch nicht so komplex | und die sprachlichen anforderungen
65 | (--) und natürlich auch des was sie ausdrücken wollen | also ihre
66 eigenen bedürfnisse sozusagen | san auch wesentlich geringer | und in
67 der oberstufe is natürlich die anforderung viel komplexer (.) und ähm
68 | die die eigenen ausdrucksbedürfnisse san auch höher | des hast (.)
69 ähm (.) die (xxx) | die progression müsste viel steiler sein

70 I: mhm

71 E: und i glaub speziell deswegen is es a | schwierig des eben | rein durch
72 | integrierte (--) fördermaßnahmen unter anführungszeichen | des eben
73 zu schaffen | dass die (.) schüler (--) die eben spät in ihrer
74 schullaufbahn zu uns kommen | eben auf dieses niveau | auf dieses
75 bildungssprachliche niveau dann eben kommen | weil du hast ma ja gsagt
76 dass man eigentlich acht jahre braucht statistisch (damit bezieht sich
77 die lehrperson auf die aneignung bildungssprachlicher kompetenzen in
78 der zweitsprache) | wenn die jetzt in der fünften zu uns kommen | haben
79 die vier | die hälfte eigentlich also des heißt | ohne additive
80 fördermaßnahme wirts glaub i sehr sehr schwierig |
81 (.)

82 I: mhh | müsste deiner meinung nach | etwas am herkömmlichen
83 literaturunterricht geändert werden damit die schülerinnen die deutsch

84 als zweitsprache haben | ähm | den zugang | also dass | damit ihnen der
85 zugang zu literatur erleichtert wird?

86 E: hmm (.) najo | also es is halt schwierig | zu sagen | ähm ob die | ob
87 die des allein jetzt durch die literatur und also ob des | die
88 veränderung so quasi jetzt auf dem (--) niveau literatuunterricht
89 passieren müsste | sondern ob des ned überhaupt | ähm | (---) | jo (.)
90 deutschunterricht allgemein betrifft | oder ob des überhaupt a mit den
91 derzeitigen bedingungen | zentralmatura und so | überhaupt möglich is
92 | °hhh ahm | i glaub da literaturunterricht | wos (.) wos i hoit so
93 gelernt hob jetzt einfoch durch | die praxis | ähm | im vergleich zu
94 meiner eigenen schulzeit | und sicher zu anderen kollegen in anderen
95 schulen | die ned so vü schüler hom mit daf hintergrund oder daz
96 hintergrund | °hhh | ich les fost kane ganztexte | vor allem nicht äh
97 so klassische | weiß i ned | die ned aus der gegenwart jetzt irgendwie
98 stammen | weil es einfach für sie wirklich sehr sehr schwierig is | und
99 weil i die erfahrung gemacht hab dass sies ohnehin ned lesen weil sies
100 jo oft ned verstehen | und das heißt man | des is vielleicht schon eine
101 veränderung die ich (.) durchführe | dass ich halt sozusagen | ich mach
102 eher best of | also ich erzähl die handlung und dann | (---) | mach ma
103 eben einige wichtige schlüsselszenen die ma dann tatsächlich lesen |
104 und sprachlich besprechen | also des wär vielleicht a wesentliche
105 unterricht- | ähm (--) unterschied | dass ma eben eher weggeht von nur
106 ganztexten lesen und sich eben auf schlüsselszenen beschränkt und die
107 vielleicht genauer macht | (---) | ansonsten | (---) | jo | (3.0) | is
108 es schwierig dass man | (2.0) | i mein | (5.0) | natürlich hat man das
109 problem heterogener gruppen | auf der anderen seite is es a ned so
110 förderlich | wenn die gruppen jetzt nur homogen sozusagen | wenn man
111 des jetzt trennen würde | alle die | was i ned | die note hom oder die
112 probleme | die sind in der einen gruppn | und die anderen in der andern
113 | und man arbeitet ständig so | des is wahrscheinlich a ned sehr
114 förderlich | (3.0) | jo | puh also da bin ich ein bissl überfragt | ob
115 man eben diese förderung eben allein durch eine veränderung des
116 literaturunterrichts herbeiführen [könnte ich glaube nicht]

117 I: [na ich hab eher gemeint | ob man
118 (---) etwas ändern müsste damit ihnen der zugang zu literatur
119 erleichtert wird

120 E: erleichtert wird

121 I: also eben solche sachen zum beispiel wie wir das gemacht haben

122 E: jo natürlich | ähm | des is sicher | i was ned obs jetzt dazu anregt
123 mehr zu lesen | oder so | °h ähm | es bietet ihnen sicher (-) a anregung
124 im hinblick darauf wie kann i mit texten umgehen | oder vokabular
125 ange(xxx) dass ich nicht hundertprozentig versteh | wo kann i nachschaun

126 (---) | ähm | dann (---) | diese geschichte die wir a besprochen ham
 127 mit den sprachregistern | situationsadäquates sprechen | des is sicher
 128 a wos | wos wos hilfreich is | (2.0) | ahm | also wenn du jetzt wirklich
 129 meinst | also is- | meinst du mit zugang zu literatur eben dieses dass
 130 sie | dass sie (---) [lieber sich mit literatur auseinandersetzt
 131 I: [dass sie (---) na dass sie | dass sie sich | dass
 132 sie die texte einfach
 133 E: [besser verstehen]
 134 I: [besser verstehen] | dass sie sie | dass sie mehr
 135 damit anfangen können
 136 E: jo | des best- | also klar | des is sicher | des is sicher so | wenn
 137 im unterricht sozusagen einen text behandelt | und man (---) setzt also
 138 | solche übungen ein | is des sicher wos wos hilfreich is |
 139 I: mhm (---) okay | und die letzte frage | ahm | kannst du dir vorstellen
 140 in (.) in zukunft auch deine | bei der planung der unterrichtsstunden
 141 die qualitätsmerkmale der durchgängigen sprachbildung zu
 142 berücksichtigen?
 143 E: jo des kann ich ma schon | des | ich bin jetzt a draufgekommen dass i
 144 des wahrscheinlich eh in | also sozusagen ohne es zu wissen dass es da
 145 dieses (.) konzept gibt | wahrscheinlich eh (.) auch mache | nicht
 146 immer aber ja | i kanns ma ned vorstellen dass das immer möglich is
 147 weils einfach schon | ahm a gewisse art ah (---) | ahm (---) | jo
 148 schon vor- viel vorbereitungszeit ja teilweise is | gewisse dinge wie
 149 zum beispiel jetzt wirklich vokabellisten zu schreiben | des is einfach
 150 was glaub i | des übersteigt mein (.) mein zeitbudget | aber (--) ahm
 151 | i denk (--) wenn man (--) einfach immer wieder versucht bausteine da
 152 zu entwickeln | dann is das ja nix was verloren geht | das kann man ja
 153 dann a wieder verwenden | oder man kann materialien die man hat (.) ähm
 154 (.) daraufhin überarbeiten | und also i bin z- | wos mir | wos i sehr
 155 positiv daran find is dass es einfach a den literaturunterricht | (---
 156) | abwechslungsreicher irgendwie macht | es geht ned nur darum dass
 157 man eben jetzt | sozusagen irgendwas liest und dann redet man drüber |
 158 und dann vielleicht maximal no (--) passt des jetzt zur epoche | sondern
 159 dass mas eben vielleicht a | grad bei daf schülern oder daz schülern |
 160 als instrument für die sprachförderung eben einsetzt | natürlich san
 161 dem gewisse grenzen gegeben | wie ma schon gsagt ham aber | jo (--)
 162 also i kann ma scho vorstelln dass i des weiter mach |

Beilage 5: Abstract

Aufgrund der Tatsache, dass schulischer Erfolg in Österreich von der Beherrschung der deutschen Sprache abhängig ist und nicht alle Kinder und Jugendliche über gleiche Ressourcen bezüglich der deutschen Sprache verfügen, ist es notwendig, sie bei der Aneignung für den Bildungserfolg relevanter sprachlicher Kompetenzen, sogenannter bildungssprachlicher Fähigkeiten, zu unterstützen. Vorliegende Diplomarbeit hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern im regulären Deutschunterricht auf die heterogenen Sprachkompetenzen des Deutschen eingegangen werden kann. Im Zentrum der Arbeit stand die Frage, wo die Möglichkeiten und Grenzen der Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände des Deutschen im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II liegen würden. Im theoretischen Teil fand, nach der Beschäftigung mit dem Verhältnis von Migration und Bildung, eine Auseinandersetzung mit den bildungssprachlichen Fähigkeiten und Ansätzen, die eine Unterstützung der Schüler_innen beim Ausbau relevanter Deutschkenntnisse forcieren, wobei das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ im Zentrum stand, statt. Einen weiteren theoretischen Schwerpunkt stellte die Beschäftigung mit der Sprachstandsdiagnose, die eine wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung differenter Sprachentwicklungsstände ist, und die Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung im Deutschunterricht, speziell jenem Teilbereich des Unterrichtsfachs Deutsch, der literarische Bildung zum Ziel hat, dar. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden vier Unterrichtskonzepte, die an die zuvor erhobenen Sprachstände von vier Schüler_innen anknüpften und die sowohl sprachliche als auch literarische Bildung zum Ziel hatten, entwickelt und anschließend an einer Schulklasse erprobt. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass die Orientierung am Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ im Literaturunterricht ermöglicht, verschiedene Sprachstände des Deutschen zu berücksichtigen und gleichzeitig eine Verknüpfung von sprachlichem und literarischem Lernen ermöglicht. Die Studie hat bewiesen, dass eine Ausrichtung des Unterrichts an den Sprachentwicklungsständen der Schüler_innen möglich ist, die Kapazitäten des Regelunterrichts jedoch nicht ausreichen, um alle individuellen Förderschwerpunkte in jenem Ausmaß zu beachten, in dem es notwendig wäre, weshalb sprachliche Bildung additive Sprachfördermaßnahmen nicht ersetzt, sondern diese Ansätze in kombinierter und ergänzender Form einzusetzen sind, um die Ausgangslagen optimal berücksichtigen zu können und den Schüler_innen die bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten.

Beilage 6: Dankesworte

An dieser Stelle möchte ich einigen Menschen, die zur Realisierung dieser Arbeit einen großen Beitrag geleistet haben, von ganzem Herzen danken.

Mein großer Dank gilt meiner lieben Familie, die mich während meines gesamten Studienwegs begleitet hat und mir stets zur Seite gestanden ist, vielen Dank für eure Unterstützung.

Besonderen Dank möchte ich der Lehrperson aussprechen, die sich dazu bereit erklärt hat, mit mir zusammenzuarbeiten und mir dadurch die Realisierung meines Forschungsvorhabens zu ermöglichen. Ich danke ihr dafür, dass sie mir Einblick in ihren Unterricht gewährt hat, für die Umsetzung meiner Studie offen war und sich stets sehr viel Zeit für mich genommen hat. Es war mir eine außerordentliche Freude, mit ihr zusammenarbeiten zu dürfen.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Schüler_innen, die mir einerseits erlaubt haben, mich mit ihren sprachlichen Fähigkeiten sehr genau auseinanderzusetzen und es mir andererseits ermöglicht haben, meine Konzepte an ihnen zu erproben.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A., ohne deren Unterstützung die vorliegende Diplomarbeit nicht zustande gekommen wäre. Sie hat mich nicht nur bereits im Vorfeld bei der Themenfindung durch ihre Lehrveranstaltungen und Publikationen geprägt, sondern ist mir auch während der Realisierung der Arbeit stets mit Rat zur Seite gestanden und hat somit in hohem Maße zur Entstehung meiner Diplomarbeit beigetragen, herzlichen Dank.

Beilage 7: Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Hannah Darabos, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und dabei ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Außerdem erkläre ich, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, Mai 2017