

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Brücke zwischen Sprachstandsdiagnostik und Deutsch-
förderung im UF Psychologie/Philosophie:
Entwicklung eines fachsensiblen Sprachdiagnoseinstruments“

verfasst von / submitted by

Sophie Rosenwirth

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie/Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Dr. sc. ed. Beatrice Müller

Danksagung

Ich möchte auf diesem Weg meiner Familie und meinen Freunden danken, die mich auf meinem Weg nicht nur begleitet, sondern mir stets unterstützend beigestanden sind.

Insbesondere möchte ich mich bei **meinen Eltern** bedanken, welche mir nicht nur im Studium, sondern mein ganzes Leben lang mit viel Geduld, Liebe und Verständnis begegnet sind und mich in allen Lagen unterstützt haben.

Ebenso waren **meine Freunde** für mich eine große und wertvolle Stütze auf dem Weg meines Studiums, weshalb ich auch ihnen danken möchte für all ihren seelischen Beistand im Studium und vor allem während des Schaffens dieser Arbeit. Ihre motivierenden Worte haben mich auch in Momenten der Verzweiflung wieder optimistisch an dieses Vorhaben gehen lassen. Danke dafür, dass ich mich immer auf euch verlassen kann!

Besonderer Dank gebührt auch meiner **Betreuerin, Dr. sc. Beatrice Müller**, die mich auf diesem Weg begleitet hat und mir mit Rat und Unterstützung zur Seite stand, um diese Diplomarbeit fertig zu stellen.

Ich verdanke es all diesen Personen, dass ich nach der langen, oft schwierigen, aber sehr erfüllenden Zeit meines Studiums beim finalen Prozess dessen angelangt bin.

Vielen Dank!

Abstrakt

Sprache stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein Bestehen im Fachunterricht und damit weiterführend auch für ein Bestehen im gesamten Bildungssystem dar. Dies betrifft besonders Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, da diese im einsprachig orientierten Schulsystem doppelt gefordert sind. Sie müssen die für sie fremde Sprache Deutsch in einem an eben dieser Sprache orientierten Schulsystem und in einer deutschsprachigen Umgebung lernen und gleichzeitig die fachlichen Anforderungen im Fach bestehen. Um den momentanen Sprachstand eines Lernenden zu ermitteln sind Sprachdiagnoseinstrumente notwendig, da darauf aufbauend als Lehrperson unterstützend eingegriffen werden kann. Hier wird in dieser Arbeit ein selbst erstellter für das Fach Psychologie und Philosophie spezifischer C- Test als Diagnoseinstrument in einer Schulklasse Anwendung finden, um in einem ersten Schritt mögliche fachsprachliche Besonderheiten zu erkennen, denn die Sprache eines jeden Faches zeichnet sich durch spezifische Eigenheiten aus, die sich klar von der Alltagssprache unterscheiden. Diese spezifischen Herausforderungen des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie gilt es anhand der Fachbegriffe zu benennen und zu identifizieren, um diese den Lernenden sprachsensibel zu vermitteln.

Darauf aufbauend wird eine Brücke zwischen Sprachdiagnostik und Deutschförderung im Psychologie- und Philosophieunterricht hergestellt. Anhand der Testung mittels des C-Tests bestätigt sich, dass die fachsprachlichen Begriffe den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten. Auch in der qualitativ- deskriptiv orientierten empirischen Analyse der Fachsprache anhand der Fachbegriffe in der Wort- Satz- und Textebene können diese sprachlichen Herausforderungen benannt werden. Diese Analyse wird auch mit quantitativen Elementen ergänzt, da auch genannt wird, wie oft die Fachbegriffe erklärt werden und in welcher Funktion sie auftreten.

Inhaltsverzeichnis

I. EINFÜHRUNG	10
1. Einleitung	10
1.1. Methodisches Vorgehen	11
1.2. Forschungsinteresse und Hypothese.....	12
1.2.1. Forschungsziel.....	12
1.3. Begründung der Relevanz der Sprache für den Fachbereich PP	13
1.4. Begründung der Relevanz für den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache	14
II. Theoretischer Teil 1: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache	16
2. Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext	16
2.1. Mehrsprachigkeit allgemein und in Abgrenzung zu anderen Begriffen	16
2.2. Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzungen	17
2.2.1. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	17
2.2.2. Individuelle Mehrsprachigkeit	18
2.3. Migrationsspezifische Mehrsprachigkeit	18
2.4. Mehrsprachigkeit in der Schule	19
2.4.1. Der monolinguale Habitus der deutschsprachigen Schule	19
3. Zweitspracherwerb	21
3.1. Der Unterschied zwischen dem Erwerb und dem Erlernen einer Sprache	21
3.2. Deutsch als Muttersprache	22
3.3. Deutsch als Zweitsprache.....	24
3.4. Deutsch als Fremdsprache.....	24
3.5. Deutsch als Zweitsprache: Herausforderung für Lehrkräfte	25
4. Die Aneignung von Zweisprachigkeit	25
4.1. Allgemeine Aspekt und Einflussfaktoren im Zweitspracherwerbsprozess	25
4.2. Die Aneignung einer zweiten Sprache	26
4.3. Spracherwerbshypothesen.....	27
4.3.1. Die Kontrastivhypothese	28
4.3.2. Die Identitätshypothese.....	28
4.3.3. Die Interlanguagehypothese.....	29
4.3.4. Die Interdependenz- oder Schwellenhypothese	31
4.4. Fazit zum Zweitspracherwerb	31
5. Die Notwendigkeit von Sprachstandsdiagnostik	32
5.1. Ergebnisse der PISA- Studie und der IGLU- Studie als Indiz für Handlungsbedarf.....	32
5.1.1. Ergebnisse der PISA- Studie	33
5.1.2. Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichtes aus 2016.....	35
5.1.3. Ergebnisse der IGLU- Studie.....	35
III. Theoretischer Teil 2: Diagnostik.....	37
6. Diagnoseinstrumente zur Feststellung des Sprachstandes	37

6.1. Die Rolle der Sprachstanddiagnostik für DaZ- Lernende	37
6.2. Untersuchungs- und Evaluationsstrategien der Sprachstanddiagnosen.....	38
6.3. Ziele der Sprachstandserhebungen.....	38
6.4. Die Qualifikationen der Sprachstandmessung und Gütekriterien der Verfahren	40
6.4.1. Grundsätzliche Entwicklungen.....	40
6.4.2. Die Basisqualifikationen nach Ehlich	41
6.4.3. Testgütekriterien.....	43
6.4.4. Mehrsprachigkeit als Kriterium.....	43
7. Sprachstandsdiagnostische Verfahren	44
7.1. Die Verfahrenstypen	44
7.1.1. Schätzverfahren	45
7.1.2. Beobachtungsverfahren.....	46
7.1.3. Profilanalysen.....	46
7.1.4. Tests	47
8. Das Diagnoseinstrument C-Test.....	47
8.1. Einordnung des C-Tests in der Klassifikation der Diagnoseinstrumente	48
8.2. Das Prinzip der C-Tests.....	48
8.2.1. Das Prinzip der reduzierten Redundanz und der Unterschied zum Cloze Test	48
8.2.2. Das Tilgungsprinzip	49
8.3. Durchführung und Auswertung eines C- Tests.....	50
8.3.1. Vorgangsweise bei der Durchführung	50
8.4. Der Ablauf der Auswertung	51
8.4.1. Die Auswertung.....	52
8.4.2. Die Ergebnisinterpretation	53
8.5. Einordnung in Förderkategorien anhand des C- Tests.....	53
8.6. Das Potential des C- Tests.....	54
IV: Fokus Sprache	55
9. Alltags- Bildungs- und Fachsprache.....	55
9.1. Definition der Alltagssprache.....	55
9.2. Definition der Bildungssprache	55
9.3. Definition der Fachsprache	58
9.4. Sprachliche Kompetenzen in der Schule und im Fach	60
10. Durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern.....	61
10.1. Die drei Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung	62
11. Sprachsensibler Fachunterricht mit Fokus auf das Fach Psychologie und Philosophie und die Rolle der Sprache im Fachunterricht	63
11.1. Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts	63
11.3.1. Die neun Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts	64
11.2. Sprache als Medium des Lernens im Fach	66
11.3 Sprachförderung im Fach als Teil des Lehrberufs	67
11.3.1. Sprachförderung als eine Aufgabe aller Lehrkräfte	68
11.4. Sprachsensibler Psychologie- und Philosophieunterricht	69

V. Empirischer Teil	71
12. Die Wahl der Methodik der empirischen Sprachanalyse	71
12.1. Methodische Vorüberlegungen	71
12.1.1. Die Rolle des Schulbuches für die sprachensible Analyse der Lehrmittel im Fachunterricht	71
12.2. Methodik der sprachsensiblen Analyse.....	72
12.2.1. Definition des Fachbegriffes	73
12.2.2. Begründung des Augenmerks auf die Fachbegriffe für die Analyse.....	74
12.3. Das konkrete methodische Vorgehen	75
13. Die empirische Analyse des Lehrmaterials.....	76
13.1. Analyse der Fachbegriffe auf der Wortebene.....	76
13.1.1. Tabellarische Darstellung der Fachbegriffe in den Texten der Psychologie- und Philosophieschulbücher auf der Wortebene	77
13.1.2. Sprachensible Interpretation der Fachbegriffsanalyse auf der Wortebene	88
13.2. Fazit der Wortebene in Psychologie und Philosophie	91
13.3. Analyse der Fachbegriffe auf der Satzebene	92
13.3.1. Die sprachensible Interpretation der Satzanalyse	100
13.4. Fazit der Satzebene in Psychologie und Philosophie.....	101
13.5. Analyse der Fachbegriffe auf der Textebene	101
13.5.1 Die Textebene in den Philosophie-und Psychologietexten	102
13.6. Interpretation und Fazit der textuellen Ebene in Psychologie und Philosophie.....	105
13.7. Die Charakterisierung der fachsprachlichen Besonderheiten und Herausforderungen in Psychologie- und Philosophie.....	107
13.8. Abschließende Beschreibung der Fachsprache in Psychologie und Philosophie anhand der Analyseergebnisse.....	108
14. Die Durchführung und Auswertung der C-Tests	109
14.1. Entwicklung und Durchführung des C-Tests	109
14.1.1. Das sprachliche Klassenprofil.....	110
14.2. Die Methode der Auswertung.....	112
14.3. Die Lösungen der C- Tests	112
15. Die Ergebnisse der C-Testung.....	114
15.1. Die Ergebnisse und die Interpretation des allgemeinsprachlichen C-Tests	114
15.2. Die Ergebnisse und die Interpretation der fachsprachlichen Testung	116
15.3. Der Zusammenhang zwischen der Note im Fach und der Testleistung.....	117
15.4. Fazit zu den Ergebnissen im C- Test.....	118
VI: Zusammenführung der Ergebnisse	121
16. Abschließende Schlussfolgerungen	121
16.1. Die Verknüpfung der fachsprachlichen Analyse mit den Ergebnissen des C-Tests.....	121
16.2. Zusammenfassung der Erkenntnisse dieser Arbeit	123
16.3. Sprachsensibler Umgang mit der Fachsprache in PP und weiterführende Gedanken	124
VI. Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis und Anhang	127

17. Literaturverzeichnis	127
18. Abbildungsverzeichnis.....	135
19. Anhang.....	136
<i>19.1. Der fachsprachliche und der allgemeinsprachliche C- Test</i>	<i>136</i>
<i>19.2. Die Lösungen des C- Tests.....</i>	<i>144</i>

I. EINFÜHRUNG

1. Einleitung

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit der Verbindung des C-Tests als Diagnoseinstrument zur Feststellung des Sprachstandes und mit dem Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie. Genauer gesagt, geht es um die fachsprachlichen Besonderheiten der Sprache im Fachbereich Psychologie und Philosophie, welche anhand von Schulbuchtexten in einer empirischen Analyse untersucht werden wird. Somit besteht diese Arbeit aus einem theoretischen und einem empirischen Teil, in denen meine beiden Fächer - und Leidenschaften – Deutsch, sowie Psychologie und Philosophie miteinander verknüpft werden.

Die erstfolgende Theorie dient dazu, eine Grundlage für die empirische Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage aufzubauen.

Im Detail wird in dieser Arbeit zum einen ein Sprachdiagnoseinstrument Anwendung finden, indem ein C- Test selbst erstellt wird und in einer Schulklasse der Sekundarstufe 2 im Unterrichtsfach Psychologie- und Philosophie durchgeführt wird, und zum anderen wird eine Analyse der Fachbegriffe in unterschiedlichen Schulbuchtexten erfolgen, welche sich inhaltlich sowohl mit psychologischen, als auch philosophischen Themen auseinandersetzen.

Zuerst soll aber die zentrale Rolle der empirischen Analyse in dieser Arbeit festgestellt werden. Diese wird auf der Wort- Satz- und Textebene in unterschiedlichen Schulbuchtexten versuchen, die fachsprachlichen Spezifika in PP zu benennen. Die Analyse wird auf allen drei Ebenen rund um die Fachbegriffe angesetzt werden, da davon auszugehen ist, dass die Fachbegriffe einen wesentlichen Aspekt der Fachsprache bilden. Ziel ist es hier, die fachsprachlichen Spezifika der Fachsprache in PP zu benennen, die es in einem sprachsensiblen Fachunterricht zu beachten und gegebenenfalls zu fördern gilt.

Ergänzend dazu spielt der C- Test als Diagnoseinstrument eine Rolle. Mittels der C- Testung soll gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler den unterschiedlichen Schwerpunkten des C- Tests auch unterschiedlich gerecht werden können.

Die Annahme ist hier, dass sich durch die Testung bei den Schülerinnen und Schülern Differenzen zwischen den allgemeinsprachlichen und den fachsprachlichen Fähigkeiten bestätigen, da die Fachsprache, wie untersucht werden soll, vermutlich eine spezifische Hürde für die Lernenden darstellt. Das heißt der C- Test stellt die Ergebnisse der

allgemeinsprachlichen Testung und der fachsprachlichen Testung gegenüber, um zu zeigen, dass die Fachsprache sprachliche Stolpersteine beinhaltet. Hier wird auch betrachtet werden, welche Rolle ein möglicher Zweitsprachhintergrund für die C- Test Ergebnisse haben wird. Das heißt der C- Test dient dazu, die Ergebnisse der empirischen Analyse der fachsprachlichen Besonderheiten in den Schulbuchtexten in der Realität durch die Testung in der Schulklasse zu stützen.

Es sei außerdem erwähnt, dass in dieser Arbeit die Kürzung SuS stellvertretend für Schülerinnen und Schüler verwendet wird.

1.1. Methodisches Vorgehen

Im ersten Teil, der Theorie, wird die Relevanz der Thematik dieser Arbeit erläutert, ein Blick auf aktuelle Theorien des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache geworfen, da später auch ein möglicher Zweitsprachhintergrund Thema sein wird, und es wird auf die Notwendigkeit von Diagnoseinstrumenten, sowie auf aktuell gängige Verfahren der Sprachdiagnostik eingegangen. Hier wird das in dieser Arbeit zentrale Diagnoseinstrument, nämlich der C- Test, in seinen Grundzügen vorgestellt und erklärt werden. Ebenso wird auch auf die Unterschiede zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache eingegangen, da das Thema der Analyse die Fachsprache des Schulfaches PP sein wird. Auch das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung soll angesprochen werden. Danach wird auf den sprachsensiblen Fachunterricht eingegangen, da im Schluss der Arbeit anhand der Ergebnisse auf einen sprachsensiblen Unterricht in PP geschlossen werden soll.

Dann wird der theoretische Teil durch die Empirie ergänzt. Diese wird aus zwei wichtigen Aspekten bestehen, nämlich der erstfolgenden Analyse der fachsprachlichen Spezifika in PP anhand von Schulbuchtexten und der nachfolgenden Stützung durch die Ergebnisse der C- Testung.

Bei der empirischen Analyse soll die Sprache im PP-Unterricht analysiert werden, indem aktuelles Lehrmaterial anhand der Fachbegriffe- wie bereits beschrieben - untersucht werden soll und dies soll dann mit den Ergebnissen des C- Tests zusammengeführt werden.

Die Frage, die in diesem Kontext von Bedeutung sein wird, ist, welchen sprachlichen Herausforderungen sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Fachsprache des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie zu stellen haben, also wodurch sich die

Fachsprache in PP charakterisiert. Der Fokus innerhalb dieser linguistischen Schulbuchanalyse wird auf das Auftreten und die Charakterisierung der Fachbegriffe gelegt.

1.2. Forschungsinteresse und Hypothese

Die zentralen Fragen dieser Arbeit lauten somit:

- Lassen sich die fachsprachlichen Besonderheiten anhand der Fachbegriffe im Fach Psychologie und Philosophie charakterisieren, die es zu beachten und gegebenenfalls zu fördern gilt und wie wir mit diesen für die Fachsprache wesentlichen Fachbegriffen in den Schulbüchern in PP umgegangen?
- Lässt sich mithilfe des C-Tests eine Aussage darüber treffen, ob Schülerinnen und Schüler durch das Vorkommen von Fachsprache im Fach Psychologie- und Philosophie im Gegensatz zur Alltagssprache mehr gefordert sind und welche Rolle hier ein möglicher Zweitsprachhintergrund spielt?
- Was lässt sich aus etwaigen Unterschieden im Hinblick auf einen sprachsensiblen Fachunterricht in PP schließen?

Daraus ergibt sich die Hypothese, deren Bestätigung darauffolgend gezeigt werden soll.

Diese lautet:

- Es lassen sich die fachsprachlichen Besonderheiten im Fach Psychologie und Philosophie anhand der Analyse der Fachbegriffe in Schulbuchtexten charakterisieren, die es zu beachten und in einem sprachsensiblen Fachunterricht zu vermitteln und gegebenenfalls zu fördern gilt. Es kann anhand des C- Tests gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich unterschiedliche Ergebnisse im fachsprachlichen und allgemeinsprachlichen Teil aufweisen, was auch auf unterschiedliche sprachliche Herausforderungen in diesen Bereichen schließen lässt.

1.2.1. Forschungsziel

Ziel ist es auf der einen Seite anhand der Testung mittels des C-Test im PP- Unterricht zu zeigen, dass die Lernenden den unterschiedlichen Anforderungen des C- Tests, also den allgemeinsprachlichen und dem fachsprachlichen, auch unterschiedlich gerecht werden können.

Zum anderen soll die Rolle der Fachsprache für den PP- Unterricht in dieser Arbeit durch die empirische Analyse der fachsprachlichen Begriffe in Schulbüchern in PP deutlich gemacht

werden. Diese wird auf der Wort- Satz- und Textebene an den Fachbegriffen orientiert sein, um so die Spezifika der Fachsprache zu benennen. Durch die Einbringung des C-Tests als unter anderem auf die Fachbegriffe in PP bezogenes Diagnoseinstrument soll die Sprachdiagnostik in die Arbeit einfließen. Die dadurch erzielte Ermittlung des Sprachstandes könnte man weiterführend für eine etwaige Deutschförderung nutzen und wenn sich die Testung speziell auf PP bezog, könnte man dadurch Erkenntnisse für eine Deutschförderung in PP gewinnen. So ist es möglich, eine Brücke zur Deutschförderung im UF Psychologie und Philosophie zu schlagen.

1.3. Begründung der Relevanz der Sprache für den Fachbereich PP

Es taucht notwendigerweise die Frage auf, wie das Thema der Sprache nun mit dem Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie zu verbinden ist.

Zweifellos liegt das Hauptaugenmerk in diesem Fach auf Themen, die einerseits in Psychologie, also auf dem menschlichen Handeln, Verhalten und Denken, und andererseits in Philosophie, also auf Fragen theoretischer und praktischer philosophischer Natur, liegen. Es geht um Fragen der Erkenntnis, der Ethik und um ein permanentes Suchen nach Antworten auf Fragen der Wirklichkeit. Nicht umsonst lässt sich das Wort *Philosophie*, welches aus dem Griechischen stammt, als *Liebe zur Weisheit* übersetzen. (vgl. Liessmann/ u.a. 2012:5) Ein Philosoph oder eine Philosophin ist also jemand, „der [oder die] die Erkenntnis, die Weisheit liebt, aber erst auf der Suche nach ihr ist“ (Liessmann/u.a. 2012:5).

Es steckt das Element der Sprache deutlich verankert im Forschungsinteresse der Psychologie und der Philosophie. So behandelt etwa die Psychologie den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken. Und auch die Philosophie behandelt das Gebiet der Sprache und mit Sprache hat sich die Philosophie schon sehr lange beschäftigt. Im zwanzigsten Jahrhundert stieg das Interesse der Philosophie an der Sprache. Sprache „wird zu ihrem einzigen Gegenstand, zumindest zu ihrem einzigen aktuellen Gegenstand, bei dem noch auf eigene Kosten nachgedacht wird. [...]“ (Leiss 2012: 1).

Dieses gesteigerte Interesse an Sprache von Seiten der Philosophie wurde als linguistische Wende oder *linguistic turn* bezeichnet. (vgl. ebd.) Dies bezeichnet die Hinwendung des Forschungsinteresses der Philosophie zur Sprache, denn lange Zeit wurde das Thema Sprache von der Philosophie sehr stiefmütterlich behandelt. (vgl. Schnädelbach 2007: 28) Sprache wurde „bis weit in das 19. Jahrhundert [...] als ein nachrangiges Thema der Philosophie

angesehen“ (ebd.) Sprache wurde nämlich bis dahin als bloßes „Werkzeug der Kommunikation“ (ebd.) verstanden. Man kam allerdings zur Einsicht, dass „die Sprache zugleich Medium und Gegenstand der Philosophie ist“ (ebd. 2007:42). Wegbegleitend zu der Annahme, dass es ohne Sprache keine Philosophie gäbe, war insbesondere Wittgenstein. (vgl. ebd.) Dazu heißt es: „Mit der Wendung zur Sprache (*linguistic turn*) durch Wittgenstein lässt die neueste Philosophiegeschichte das beginnen, was man mit einem mehrdeutigen Ausdruck als >Analytische Philosophie< bezeichnet.“ (ebd.)

Analytisch wird dabei als Gegenteil zu synthetisch gesehen und bezeichnet „die Überzeugung, dass die Welt letztlich aus einfachen, unteilbaren Tatsachen besteht und nicht eine alles umfassende Großtatsache bildet, von der die englischen Neoidealisten im Anschluss an Hegel ausgingen“ (ebd.)

Zusammengefasst ist mit dem *linguistic turn* der Philosophie die Ablösung des mentalistischen durch das linguistische Paradigma der Philosophie gemeint und die Erkenntnis, dass die Bedeutung der Sprache in der Philosophie zunehmend wichtiger wird. (vgl. Schnädelbach 2007:42).

Man kann sagen, die Philosophie „hängt am Tropf der Sprache“ (Leiss 2012:1), das eine ist also nicht ohne das andere möglich.

Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass Sprache auch in diesem Fach von großer Relevanz ist. Der Psychologie- und Philosophieunterricht ist schlichtweg ohne Sprache nicht denkbar, da beispielsweise die Linguistik und die Philosophie aufs Engste miteinander verknüpft sind, wie durch die Hinwendung der Philosophie zur Sprache in der genannten linguistischen Wende in der Philosophie deutlich wird.

Denn vor allem im Philosophieunterricht, wo die semantische Bedeutung einzelner sprachlicher Elemente zentral ist und die Veränderung einzelner auch nur kleiner Elemente eines Satzes die gesamte Bedeutung der Aussage verändern kann, spielt Sprache eine zentrale Rolle.

1.4. Begründung der Relevanz für den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache

Wenn die Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch aufgewachsen sind und in der deutschsprachigen Umgebung die für sie neue Sprache Deutsch lernen müssen, kann das Einfluss auf die schulische Leistung haben: „Sprache spielt eine elementare Rolle im Fachunterricht, da sie das Bindeglied zwischen fachlichem Gegenstand und kognitiven Verständnis der Lernenden darstellt“ (Fellner 2014:1), wie in einem späteren Kapitel noch gezeigt werden wird.

Da der C- Test auch einen linguistischen Teil enthalten wird, wo unter anderem die allgemeinen Sprachkenntnisse erhoben werden, wird eine Verbindung zum Unterrichtsfach Deutsch hergestellt.

Mittels des C- Tests soll zudem untersucht werden, ob es eine Rolle spielt, wenn Schülerinnen oder Schüler die deutsche Sprache als Erst- oder Zweitsprache erwerben und, ob dies die Testergebnisse beeinflusst.

Mit Hilfe der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse der fachsprachlichen Begriffe des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie wird die Sprache in diesem Fach in Hinblick auf einen sprachsensiblen Unterricht analysiert werden. Wie sich ein sprachsensibler (Fach-) Unterricht auszeichnet, wird in einem späteren Kapitel noch erläutert werden.

Noch einmal sei hervorgehoben, dass es bei der Analyse darum geht, die Spezifika der Fachsprache im Unterrichtsfach PP zu charakterisieren.

II. Theoretischer Teil 1: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

2. Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext

2.1. Mehrsprachigkeit allgemein und in Abgrenzung zu anderen Begriffen

Mehrsprachigkeit ist vom Begriff des Plurilingualismus abzugrenzen, obwohl beide Begriffe oftmals synonym verwendet werden. Mehrsprachigkeit wird verwendet, um die „individuellen menschlichen Sprachfähigkeiten und -kompetenzen zu benennen“ (Lagler 2015:14), während Plurilingualismus die Fähigkeit beschreibt, in kommunikativen Situationen zu bestehen und an interkulturellen Prozessen, in denen von den Beteiligten mehrere Sprachen gesprochen werden, teilzuhaben. (vgl. ebd.:14)

Zudem unterscheidet man bezüglich des Erwerbes zwei Formen, nämlich einerseits einen sukzessiven Erwerb und andererseits einen simultanen Erwerb der Mehrsprachigkeit. Ein simultaner Erwerb erfolgt dabei natürlich ablaufend und beim sukzessiven Erwerb der Mehrsprachigkeit sind wiederum zwei Formen zu unterscheiden. Diese sind erstens der Erwerb zweier oder mehr Sprachen bei Kindern und zweitens der gesteuerte Erwerb im Unterrichtskontext. Nach Müller, Kupitsch, Schmitz und Cantone (vgl. ebd. 2011:16) handelt es sich beim simultanen Spracherwerb um einen Erwerb mit einem raschen Erwerbsverlauf, welcher ohne Interferenzen stattfindet, während die sukzessive Form des Erwerbs ein langwieriger und von zahlreichen Spracheinflüssen begleiteter Prozess ist. Dies weist auch schon auf eine weitere Dichotomie, nämlich den Gegensatz zwischen gesteuerten und ungesteuerten Erwerb hin. Darauf soll noch bei der Betrachtung von Deutsch als Zweitsprache eingegangen werden. (vgl. Lagler 2015:14)

Mehrsprachigkeit lässt sich als einen äußerst vielschichtigen Begriff charakterisieren, der zahlreiche Phänomene umfasst. So umfasst Mehrsprachigkeit etwa frühkindliche und späte Mehrsprachigkeit, erwünschte und aufgezwungene Mehrsprachigkeit, ausgeglichene und asymmetrische Kompetenzen oder Mehrsprachigkeit in polyglossischen Situationen, sowie individuelle und isolierte Mehrsprachigkeit. (vgl. Wojnyesitz 2009:58)

Zudem grenzt sich Mehrsprachigkeit von Vielsprachigkeit ab und skizziert dabei einen Menschen, „der flexibel mit seinen Sprachkompetenzen und interkulturellen Kenntnissen Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bewältigt“ (Ahrenholz 2008:5).

Hier ist zu sagen, dass Mehrsprachigkeitserwerb monolingual oder bilingual erfolgen kann, wenn in den ersten Jahren des Lebens zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden. Hier spricht man von Zweisprachigkeit oder Bilingualismus, wobei Bilingualismus oft als Überbegriff für Phänomene der Zweisprachigkeit beziehungsweise auch für Semilingualismus verwendet wird. Mehrsprachigkeit ist daher klar vom Begriff Bilingualismus abzugrenzen (vgl. Ahrenholz 2014:5)

Der Begriff Bilingualismus wird allerdings auch kritisiert, da dadurch der „Eindruck eines additiven Nebeneinanders von Einzelsprachen und die Vorstellung von Zählbarkeit von Sprachen verstärkt werde. Daher wird der Begriff Sprachigkeit anstelle von Mehrsprachigkeit vorgeschlagen“ (Dirim 2017:113).

Mehrsprachigkeit ist nun ein Begriff, „der aber nicht auf den Erwerbszeitraum begrenzt ist, sondern für alle Formen multipler Sprachkompetenz verwendet wird und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit umfasst“ (ebd.).

2.2. Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungsvorraussetzungen

Nun soll auf die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit eingegangen werden.

2.2.1. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit beschreibt die vorherrschende Heterogenität in der Gesellschaft. Die Zusammensetzung der Gesellschaft entsprach etwa in Deutschland zu keinem Zeitpunkt der im 19. Jahrhundert vorherrschenden Idealvorstellung, dass ein Staat auch nur eine Sprache haben müsse. Es beschreibt das Verhältnis von der im Staat vorherrschenden Nationalsprache und deren sprachlicher Minderheiten. (vgl. Fürstenau 2011: 26)

Mit dieser sozialen und politischen „Konstruktion sprachlicher Homogenität zugunsten einer Nationalsprache oder einer Standardsprache geht auch immer eine Abwertung anderer auf einem Territorium gebrauchten Sprachen oder sprachlichen Varietäten einher“ (ebd.).

Es ist eine Tatsache, dass mehrsprachige Kinder vermehrt aus „allochthonen (eingewanderten) sprachlichen Minderheiten“ (ebd. 2011:27) kommen und der Anteil an der Schülerschaft der deutschsprachigen Schulen zunimmt, wobei sich dieser regional auch unterscheidet. Mehrsprachigkeit aufgrund von Migration ist also ein bleibendes Merkmal in unserer Gesellschaft, wobei „das Deutsche und die Familiensprachen in der Lebensgestaltung der Einwandererfamilien nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen“ (ebd.). Die Sprachen werden also situationsbedingt gebraucht und die Familiensprache wird nicht auf Kosten der Deutschkenntnisse gesprochen. (ebd.)

Hierfür ist das folgende Zitat von Sara Fürstenau sehr treffend, denn sie schreibt: „Mehrsprachigkeit wird gelebt und die Familiensprachen sind und bleiben lebendig [...]“ (ebd. 2011: 27).

2.2.2. Individuelle Mehrsprachigkeit

Dies beschreibt einen von Wandruzka geprägten Begriff, der beschreibt, dass jedes Kind im Grunde mehrsprachig aufwächst, denn

jedes Kind macht schon früh die Erfahrung, dass es von verschiedenen Personen unterschiedlich angesprochen wird, und mit der Zeit lernt es, sich sprachlich auf wechselnde Situationen und Gegenüber einzustellen. Unser sprachlicher Horizont wird dadurch erweitert, dass wir keineswegs nur einer Gemeinschaft einer Gruppe [angehören]. (Wandruzka 1979: 38 nach Fürstenau 2011:28)

Dies ist ein etwas anderer Blick auf Mehrsprachigkeit, nach dem „auch vermeintlich einsprachig aufwachsende Kinder Erfahrungen mit sprachlicher Differenz“ (ebd. 2011:29) machen.

Diese innersprachliche Mehrsprachigkeit ist auch in der Schule wirksam und Wandruzkas Mehrsprachigkeitsbegriff ist als deskriptiv zu sehen. Er umfasst dabei die unterschiedlichsten Konstellationen und mehrsprachigen Bildungswege, welche geprägt sind durch innersprachliche Varietäten, sowie durch Varietäten der unterschiedlichen (National-) Sprachen. Dementsprechend sind die Übergänge zwischen Einsprachigkeit, Zwei- und Mehrsprachigkeit fließend. (vgl. ebd.)

2.3. Migrationsspezifische Mehrsprachigkeit

Der Mehrsprachigkeit, welche durch Migration bedingt ist, kommt eine besondere Rolle zu. Ingrid Gogolin spricht im Zusammenhang des Multilingualismus von Menschen mit Migrationshintergrund von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. (vgl. Gogolin 1988: 9f.)

Unter einem Migrationshintergrund versteht man dabei aktiv migrierte Personen erster Generation oder in der Aufnahmegesellschaft geborene Kinder, die mindestens einen migrierten Elternteil haben, welcher der zweiten Generation entspricht. Migration ist zudem nicht zu vererben und als umstrittener Begriff zu sehen, da er auch zu Zwecken der Ausgrenzung und Stigmatisierung genutzt werden kann. Das Konstrukt des Migrationshintergrundes wird häufig als Synonym für Schülerinnen und Schüler genutzt, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben. Damit werden allen Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, häufig auch schulsprachliche oder andere Defizite unterstellt. (Rösch 2017:48)

Es ist jedoch zu sagen, dass der Begriff der Migration die Menschheitsgeschichte entscheidend geprägt hat und zum Ausbreiten des Menschen auf der ganzen Welt beitrug (vgl. Rösch 2017: 45). Das bedeutet, Migration ist seit jeher ein Teil von Gesellschaften. Wir leben somit prinzipiell in einer Gesellschaft der Migration und der Mehrsprachigkeit.

Unter einer Migrationsgesellschaft versteht man also ein Alternativkonzept zum Begriff des Einwanderungslandes und es fokussiert Migration als „konstitutives Element von pluralen Gesellschaften, deren Ungleichstellungen zu reflektieren sind und mit dem Ziel einer gleichberechtigten Partizipation“ (ebd.).

Diese durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit nennt man auch gesellschaftliche oder migrationsbedingte beziehungsweise migrationspezifische Mehrsprachigkeit, ohne dabei die gemeinten Sprachen genauer zu definieren (vgl. Dirim 2016:313.).

2.4.Mehrsprachigkeit in der Schule

Da wir in einer Gesellschaft der sprachlichen und kulturellen Vielfalt leben, ist Mehrsprachigkeit auch in der Schule zum Alltag geworden. Es ist eine Tatsache, dass in unserer Gesellschaft immer mehr Kinder und Jugendliche mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen.

In Deutschland kommt etwa jeder fünfte Heranwachsende aus einer Migrationsfamilie und die „Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen wächst sich auch bei verstärkter Sprachförderung nicht aus, sondern bleibt als permanente Bildungsvoraussetzung erhalten, da die Vitalität der Herkunftssprachen nachweislich hoch ist und langfristig erhalten wird“ (Röhner 2008:7).

Daher stellt Mehrsprachigkeit auch in „der Institution Schule keine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel dar“ (Lagler 2015:7). Lehrkräfte aller Fächer und damit auch jene des PP-Unterrichtes sind in jeder Schulklasse mit großer Pluralität und Heterogenität in Hinblick „auf Volksgruppen, sozioökonomische Hintergründe, Sprachen, Werte und Normen“ (ebd.) konfrontiert. Durch die große sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern zeigen sich auch sprachlich große Unterschiede und nicht alle SuS sind dabei auf dem gleichen Niveau. Dies liegt daran, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht als Muttersprache, sondern erst als Zweitsprache lernen, was sie vor nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten stößt.

2.4.1. Der monolinguale Habitus der deutschsprachigen Schule

Aber trotz all dem wird „Deutsch [...] in deutschsprachigen Ländern als Regelsprache im Unterricht vorausgesetzt und steht damit nicht. selten in einem großen Gegensatz zur sprachlichen Vielfalt der Realität“ (Lagler 2015:7).

Bis in die 1960er Jahre herrschte sogar „Konsens darüber, dass es die Aufgabe der Schule sei, die deutsche Sprache [...] durchzusetzen, ohne Berücksichtigung der nicht deutschen Erstsprachen von Kindern und ohne Rücksicht auf die Erstsprache ausländischer Kinder“ (Krüger-Potratz/Supik 2014:300).

Auch heute noch wird im Schulsystem „die Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Muttersprache [...] teilweise als Störung, ihre mangelnden Deutschkenntnisse als Defizit“ (Krumm 2005:193) angesehen.

Dies bezeichnet man auch als den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (ebd.). Das meint, dass zu wenig Rücksicht auf die Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern genommen wird. Dieses Phänomen beschreibt, dass das Schulsystem trotz all der sprachlichen Vielfalt immer noch auf eine monolinguale Schülerschaft zugeschnitten wird, anstatt die sprachliche Vielfalt, welche unter den Schülerinnen und Schülern herrscht, anzuerkennen und in den Unterricht einzubringen. Denn oftmals ist die Schülerschaft keineswegs mehr nur als monolingual, sondern eher als multilingual zu bezeichnen. (vgl. ebd.) Dieser Ansatz die Schule ausschließlich monolingual, also als deutschsprachige Schule zu institutionalisieren und

mehrsprachige Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse als grundsätzlich defizitär (bis hin zur Abschiebung in die Sonderschule) zu behandeln, steht in deutlichen Gegensatz zu den politischen Bekenntnissen der Mehrsprachigkeit Europas und der Zielsetzung, diese Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern (Krumm 2005:193)

Der monolinguale Habitus der deutschen Schule wird vielfach kritisiert, da er Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien verneint. Es ist der Regelfall, dass jene Kinder und Jugendlichen Deutsch unter Bedingungen der Submersion erwerben, das heißt sie tauchen gewissermaßen in ein Programm unter, welches das Ziel der Einsprachigkeit in der Zweitsprache hat. Die Muttersprache, welche eine andere als Deutsch hat, erhält dadurch einen niedrigen Status und die Kinder und Jugendlichen sind gezwungen die Mehrheitssprache ihrer Umgebung, also Deutsch, zu erwerben. (vgl. Röhner 2008:7)

Dabei kann Mehrsprachigkeit, wie nur kurz angesprochen werden soll, durchaus auch eine wertvolle Ressource sein, denn Schülerinnen und Schüler mit divergenten Lernerfahrungen können bei der Spracharbeit wichtige Beiträge liefern, die auch für einsprachig deutsche Lernende hilfreich sein können. Mehrsprachigkeit kann zu vertiefender Sprachkompetenz und zu Sprachbewusstheit führen und ist als lebenslange Ressource zu sehen. (vgl. Lütke 2013:99)

3. Zweitspracherwerb

3.1. Der Unterschied zwischen dem Erwerb und dem Erlernen einer Sprache

Im Kontext des Sprachenlernens tauchen häufig die Begriffe Erwerb und Erlernen auf. Dabei ist zu beachten, dass es einen Unterschied macht, ob der Sprachaneignungsprozess größtenteils „in und durch Kommunikation erfolgt oder in Lehr-Lernsituationen stattfindet“ (Ahrenholz 2014:8). Daher muss auch im Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache zwischen dem Erlernen und dem Erwerben, dem gesteuerten und ungesteuerten Erwerb beziehungsweise Erlernen unterschieden werden.

Dabei entspricht der Unterschied zwischen „*ungesteuerten* und *gesteuerten* Erwerb [...] ein Stück weit die Dichotomie Erwerben und Lernen, die häufig auch mit der Unterscheidung von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen identifiziert wird“ (Ahrenholz 2014:10).

Von Lernen ist die Rede, wenn die sprachlichen Erwerbsprozesse in Form eines Unterrichts gelenkt werden. In diesem Fall spricht man auch von einem gesteuerten Erwerb. Von gesteuertem Sprachenlernen spricht man somit, wenn eine Sprache durch Unterweisung in Form eines Unterrichts bewusst gelernt wird. (vgl. Aufgebaur 2016:12)

Lernen ist zudem mit „einer starken Selbstkontrolle (monitoring) in Bezug auf die Einhaltung von angeeigneten Regeln verbunden, während Erwerben die nicht kontrollierten Seiten der Sprachaneignung bezeichnet“ (Ahrenholz 2014:10).

Werden die Erwerbsprozesse nicht durch unterrichtliche Bedingungen gelenkt, sondern erfolgen ungesteuert im Alltag, dann spricht man von einem Erwerb oder auch von einem natürlichen Spracherwerb. (vgl. Kniffka/ Siebert- Ott 2012:28-29)

Ein Beispiel dafür wäre die kindliche Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren, wo die Sprache ohne formalen Unterricht erworben wird. Dies wäre ein ungesteuerter und natürlicher Spracherwerb, wobei dieser auch in späteren Jahren erfolgen kann und nicht nur auf die Zeitspanne der frühen Kindheit beschränkt ist. (vgl. ebd.)

Spracherwerb ist nicht mehr auf die Entwicklung von ohnehin vorhandenen Anlagen im Individuum gerichtet, sondern auf die Aufnahme von *input*, also die Hereinnahme von Erfahrungen und Wissen in das Individuum, welche vorher nicht vorhanden waren. Es kommt dem *input* nicht mehr nur eine prozessbegleitende, sondern eine prozesssteuernde Funktion zu (vgl. Ehlich 2005:80). Das bedeutet, es erfolgt nicht mehr ungesteuert.

Es wird allerdings darauf hingewiesen, „dass der Begriff „ungesteuerter Spracherwerb“ irreführend sei, da auch der Erwerb einer Erstsprache eines Kindes zum Beispiel durch die Eltern gesteuert werde, wenn sie das Kind bei falscher Verwendung eines Wortes korrigieren“ (Oskaar 2003 und Wode 1993:31 nach Aufgebaur 2016:12).

Außerdem ging Oskaar (2003) davon aus, dass ein Spracherwerb nie ausschließlich gesteuert und im Unterricht oder im anderen Fall ausschließlich ungesteuert außerschulisch erfolgt (vgl. Oskar 2003:14)

Die Bezeichnungen Spracherwerb und Sprachenlernen können jedoch verschieden konnotiert werden, weshalb dazu geraten wird, neutralere Begriffe wie die Bezeichnung als Sprachaneignung zu verwenden. (vgl. Ahrenholz 2014:10)

Es ist wichtig zu zeigen, dass auch außerhalb des Unterrichts der Spracherwerb in gewisser Weise gesteuert wird und die Bezeichnung eines ungesteuerten Spracherwerbs nicht eindeutig ist, aber dennoch soll in dieser Arbeit an den Unterschieden zwischen Erwerb und Erlernen, sowie ungesteuerten und gesteuerten Erwerb festgehalten werden.

Kinder und Jugendliche, die im Zuge einer Zuwanderungsbewegung Deutsch als Zweitsprache erlernen, erhalten meist in der Schule formalen Unterricht in der Zweitsprache, aber gleichzeitig erwerben sie die zweite Sprache auch außerhalb des Unterrichts im Alltag und in der Freizeit. Dies wäre somit ein Spracherwerb, der sich aus gesteuerten und ungesteuerten Elementen zusammensetzt. (vgl. Kniffka/Siebert Ott 2012:29)

Dies führt zu den Begriffen Deutsch als Muttersprache, als Fremdsprache und als Zweitsprache, die im nächsten Kapitel definiert werden sollen.

3.2. Deutsch als Muttersprache

Es sei zuerst geklärt, was man unter Deutsch als Muttersprache (DaM) versteht, bevor auf den Kontext der Zweisprachigkeit eingegangen werden kann.

Der Begriff Muttersprache wurde aus dem Lateinischen übernommen. Dementsprechend heißt die Muttersprache in romanischen Sprachen *langue maternelle* oder im Englischen *mother tongue*. (vgl. Ahrenholz 2014:3) Im Englischen wird bei der Muttersprache von *First Language*, *Language one* oder auch *L1* gesprochen. (Ahrenholz 2014:4)

Zudem wird mit der Bezeichnung Erstsprache

indirekt auch auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen verwiesen. Zuweilen wird der Ausdruck [...] auch für die im Status höhere Sprache verwendet, [...] im Vordergrund steht aber im Allgemeinen die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert. (ebd.)

Man bezeichnet die Sprache, „die wir- meist im familiären Kontakt- von Geburt an lernen [...] als Muttersprache oder - zumeist in wissenschaftlicher Literatur - als Erstsprache“ (Ahrenholz 2010 : 3-4).

Als Muttersprache wird somit die Sprache definiert, welche „die erste Sprache eines Menschen [ist], nämlich die Sprache in der er zu sprechen und zu denken gelernt hat, die er auf natürliche Weise erworben hat und die er am besten beherrscht“ (Oomen-Welke 2003:145).

Der Erwerb von Deutsch als Muttersprache erfolgt dabei ungesteuert und ohne große Anstrengung eingebettet in den lebensweltlichen Alltag der Kinder. Das bedeutet, bei Deutsch als Muttersprache nimmt die Muttersprache Deutsch eine zentrale Rolle im Leben eines jeden Menschen ein und ist die wichtigste und erste Wahl in Kontext der alltäglichen Kommunikation. Bei Deutsch als Muttersprache sind die Kommunikations- und Instruktionssprache identisch, in der Spracherwerbssituation ist die Erstsprache altersgemäß und sozialisationsbedingt ausgebildet und in der Lernsituation besteht sprachlich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem häuslichen und schulischen Umfeld. (vgl. Rösch 2011:16)

Jedoch erscheint die Bezeichnung Deutsch als Muttersprache nicht immer unproblematisch, denn der Begriff der Muttersprache verzerrt in gewisser Weise das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist auch Väter, Geschwister und andere Bezugspersonen beteiligt sind. Deshalb wird von vielen Seiten gefordert den Terminus Erstsprache zu verwenden, aber es bleibt zu sagen, dass mit dem Begriff Muttersprache oftmals eine emotionale Dimension verbunden ist, die im Ausdruck Erstsprache so nicht miterfasst ist. (vgl. ebd.)

Zudem kann der Begriff Muttersprache auch wertend aufgefasst werden, was für die Verwendung des Synonyms Erstsprache statt dem Begriff Muttersprache spricht. Allerdings kann auch dieser Begriff wiederum negativ konnotiert werden, weshalb Oskar (2003) als alternative Bezeichnungen Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache oder Herkunftssprache einführte. (vgl. Oskar 2003:13)

3.3. Deutsch als Zweitsprache

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezeichnet sowohl einen persönlichen Zugang zur Aneignung des Deutschen als auch einen didaktisch- methodischen Zugang zur sprachpädagogischen Unterstützung von Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Unter DaZ wird

die weitgehend ungesteuerte Aneignung des Deutschen (= Erwerb) in verschiedenen Lebenskontexten in den amtlich deutschsprachigen Regionen verstanden, die in dieser ungesteuerten Form auch in Form von Schulstunden stattfindet, wenn nicht systematisch berücksichtigt wird, dass Schüler_innen, die den Unterricht besuchen, DaZ erwerben.(Dirim 2017:111)

Zweitspracherwerb ist ein Erwerb, der „erkennbar nach der Erstsprache einsetzt“ (Ahrenholz 2012: 2). Man bezeichnet also den Spracherwerb einer zweiten Sprache „in und durch alltägliche Kommunikation ohne expliziten Sprachunterricht [...] als Zweitspracherwerb“ (Ahrenholz 2014.:64).

DaZ erfüllt die Funktion der Kommunikations- und Instruktionssprache in allen Fächern, da es die Voraussetzung für den Schulerfolg und die gesellschaftliche Integration darstellt. In der Spracherwerbssituation ist die Erstsprache sozialisationsbedingt oft nicht altersgemäß ausgebildet und bei DaZ, wo der Spracherwerb meist ungesteuert erfolgt, haben die Schüler manchmal auch ein schwieriges Verhältnis zur Zielsprache. Zudem können Lernerschwernisse aufgrund psychosozialer Bedingungen in der Lernsituation bestehen, die Erstsprache wird dabei in der Regel nicht als Unterrichtssprache genutzt und die Zielsprache ist von Beginn an die Instruktionssprache. (vgl. Rösch 2011:16)

Die Trennung zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache ist nicht immer eindeutig, bei DaZ wird das Deutsche allerdings in einer amtlich deutschsprachigen Region erworben und das Deutsche stellt sowohl Unterrichtssprache als auch die Sprache im Alltag, also Sozialisations- und Subjektivierungssprache, dar (vgl. Dirim 2017:111).

3.4. Deutsch als Fremdsprache

Beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache erfolgt die Aneignung des Deutschen in einer nicht deutschsprachigen Umgebung, das heißt zum Beispiel im englischsprachigen Raum. Zudem ist der DaF- Erwerb eine weitgehend gesteuerte Sprachaneignung, welche mit Lernaufwand verbunden wird. DaF- Erwerb erfolgt meist gesteuert, wie etwa im Rahmen von Unterrichtssituationen. DaF wird meist im Zuge eines gewählten Faches in der Schule gewählt, da der Lernerfolg etwaige Berufschancen verbessert. In der Regel zeigen die Schüler dabei auch Interesse am Lernen der Sprache, also am Fach, und es muss gesagt werden, dass die

Erstsprache beim Lernen der Fremdsprache im Unterricht auch zur Verfügung steht. (vgl. Dirim 2017:111)

3.5. Deutsch als Zweitsprache: Herausforderung für Lehrkräfte

Lehrkräfte sind mit einer großen Herausforderung konfrontiert, da Deutsch als Zweitsprache mittlerweile gesellschaftlich und kulturell zum Alltag geworden ist. Es ist eine wesentliche Herausforderung und Aufgabe aller Lehrkräfte, insbesondere jene des Faches Deutsch, Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die sprachliche Integration zu erleichtern und den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zu fördern. Diese Aufgabe, welche wie gezeigt wurde keineswegs nur ein Phänomen der letzten Jahre ist, wurde durch aktuelle Tendenzen und Veränderungen, wie etwa die vermehrte Zuwanderung in den letzten Jahren, noch verstärkt. Es ist wesentlich den Erwerb der deutschen Sprache jener Kinder und Jugendlichen, welche Deutsch nicht als Erst- sondern als Zweitsprache erworben haben, zu fördern und deshalb wurde diese Aufgabe auch im Lehrplan von 2007 (vgl. BMFB 2007) verankert.

Es ist eine Aufgabe, die mit dem Lehrberuf eng verbunden ist und aktuell und auch in Zukunft bedeutsam sein wird.

4. Die Aneignung von Zweisprachigkeit

4.1. Allgemeine Aspekt und Einflussfaktoren im Zweitspracherwerbsprozess

Bevor auf die wichtigsten aktuellen Theorien des Zweitspracherwerbs eingegangen werden kann, lassen sich zur Zweitspracherwerbsforschung einige allgemeine Aussagen zu günstigen Erwerbsbedingungen machen, die nun thematisiert werden sollen.

Es sei gesagt, dass Zweitspracherwerb „einen psycholinguistischen Prozess [darstellt], der die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache sowie die Planung und Produktion von mündlichen und schriftlichen Äußerungen umfasst“ (Ahrenholz 2014:65).

Am Spracherwerbsprozess sind diverse Faktoren beteiligt, welche diesen Prozess beeinflussen. Einerseits gehören dazu der „Umfang und die Art des Inputs, Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern, Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen“ (ebd.).

Zudem beeinflussen die bestehenden Wissensbestände der Lerner in der L1 oder auch in der L2 und der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den Sprachen den Prozess.

Außerdem sind am Prozess interne und externe Faktoren beteiligt. Interne Faktoren betreffen die Lernmotivation und die Einstellung der Lernenden, sowie das Alter und die allgemeine kognitive Entwicklung und die Sprachlernfähigkeit dieser. (vgl. Ahrenholz 2014:65)

Externe Faktoren, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen, sind beispielsweise „Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft der Zielsprache (Einwanderung oder Aufenthalt auf Zeit, Aufenthaltsdauer, soziales Prestige, Bildungserfahrung in der Familie, Wohnsituation [und] Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern)“ (ebd.).

Zusätzlich sollen folgende sechs Aspekte hervorgehoben werden, die man im Zusammenhang des Zweitspracherwerbs berücksichtigen sollte:

Die erste Voraussetzung betrifft den angemessenen Zugang zur Zielsprache, also somit das Vorhandensein von genügend verständlichen und bedeutungsvollen Input. Zweitens haben Interaktionen einen zentralen Stellenwert im Spracherwerb. Hier können Unterstützungsverfahren oder die Bearbeitung von Problemen in der Verständigung durch reparative Verfahren positiv zum Erwerbsprozess beitragen. Drittens sind Erwerbsverläufe nicht dadurch gekennzeichnet, dass sie geradlinig verlaufen oder zunehmen, da es durchaus auch zu einer diskontinuierlichen Zunahme der Sprachkompetenz kommen kann. Viertens sind Erwerbsverläufe immer ein Stück weit individuell, wobei sich dennoch für größere Gruppen an Lernenden gemeinsame Merkmale zeigen. Diesen Erwerbsverläufen liegen komplexe psycholinguistische Prozesse zugrunde, weshalb diese auch nicht durch den Unterricht beliebig beeinflussbar sind. Fünftens zeigen sich individuelle Unterschiede bei den Lernenden vor allem in Bezug auf die Geschwindigkeit. Es besteht ein Unterschied zwischen der Erwerbszeit von sehr kleinen Kindern und von Jugendlichen, denn kleine Kinder benötigen in der ersten Phase oft noch mehr Zeit als zum Beispiel ältere Kinder. Zuletzt muss gesagt werden, dass die Erstsprache eine umstrittene Rolle im Erwerbsprozess einnimmt, denn es gibt natürlich einen gewissen Einfluss, welcher sich im Bereich der Lexik und der Aussprache zeigt, aber wie groß jeder weitere Einfluss tatsächlich ist, bleibt fraglich. (Ahrenholz 2014: 73-74)

4.2. Die Aneignung einer zweiten Sprache

Wenn Kinder von Geburt an zwei Sprachen lernen spricht man von einer simultanen Aneignung zweier Sprachen. In diesem Fall erhalten die Kinder von Geburt an genügend Input in beiden Sprachen und die Kinder können ab dem zweiten Lebensjahr beide Sprachen voneinander unterscheiden. Es herrscht hierzu weitgehend Einigkeit darüber, dass Kinder, die zwei Sprachen von Geburt an lernen diese wie zwei Muttersprachen erwerben. Beim simultanen Erwerb sind

verzögerte Wirkungen nicht anzunehmen und die Kinder können schon ab dem zweiten Lebensjahr zwischen den beiden Sprachen unterscheiden. (vgl. Ehlich 2005:134)

Man nennt die gleichzeitige Aneignung zweier Sprachen von Geburt an auch bilingualen Erstspracherwerb. Hier gestaltet jeder Elternteil mit dem Kind den Lebensalltag in der Sprache. Dies entspricht allerdings nicht dem Sprachenlernen von zugewanderten Familien. Diese simultane Aneignung zweier Sprachen ist allerdings „auf die ersten drei, allenfalls vier Lebensjahre begrenzt. Wenn Kinder mit einer Sprache aufwachsen spricht man gelegentlich auch von „monolingualen Erstspracherwerb“ (Kniffka/ Siebert- Ott 2012: 30).

Wenn Kinder von klein an mit zwei Sprachen aufwachsen wird dies auch „bilingualer Erstspracherwerb“ (vgl. ebd.) genannt. In dem Fall, dass der Erwerb einer Erstsprache und einer Zweitsprache deutlich verzögert erfolgt spricht man von Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb.

Setzt die Aneignung der zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr ein, spricht von einer „sukzessiven Zweisprachigkeit“ (Ehlich 2005:134). Beim sukzessiven Zweitspracherwerb überwiegt in der Familienkommunikation die Erstsprache beziehungsweise die Herkunftssprache. Das heißt, der Kontakt zur Zweitsprache ist mit einem eher unregelmäßigen Input verbunden. (vgl. ebd.)

Der früheste Zeitpunkt für das Einsetzen des Zweitspracherwerbs ist also um das dritte oder vierte Lebensjahr und es ist ein Spracherwerb,

der sich wesentlich in und durch spezifische Kommunikation vollzieht und nicht wie beim Fremdspracherwerb wesentlich durch spezifischen Sprachunterricht erfolgt. Dies gilt auch dann, wenn die Lerner einen Kindergarten oder später die Schule besuchen. Zwar liegen in diesen Fällen durch den hohen Anteil bedeutungsvoller Kommunikation in der Zweitsprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb vieler Erwachsener gute Voraussetzungen vor, dennoch sind entscheidende Rahmenbedingungen für den Spracherwerb typisch für [...] Zweitspracherwerb. (Ahrenholz 2012:2)

4.3. Spracherwerbs-hypothesen

Der „Gegenstand der Zweitspracherwerbsforschung ist auch immer wieder die Frage, welche Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten den Zweitspracherwerb steuern“ (Ahrenholz 2014:70). Es gibt verschiedene Hypothesen zum Verständnis des Zweitspracherwerbs. Dabei wird stets das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitspracherwerb beziehungsweise das Verhältnis der verschiedenen Sprachen zueinander beschrieben.

Dabei spielen insbesondere drei wichtige Fragen eine Rolle. Erstens die Frage des Einflusses des Wissens der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb, zweitens, ob der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsmechanismen denselben Prinzipien folgt, wie

beim Erstspracherwerb und drittens, was den Prozess des Lernens einer Zweitsprache in verschiedenen Stadien kennzeichnet. (vgl. ebd.)

Erstmals wurden im Jahr 1979 von Richard Bausch und Gabriele Kasper „drei große Hypothesen“ (Rösch 2011:23) des Zweitspracherwerbs formuliert. Diese waren die Kontrastiv-, die Identitäts- und die Interlanguagehypothese. (vgl. ebd.) In Folge soll nun auf die wichtigsten Hypothesen zum Zweitspracherwerb eingegangen werden.

4.3.1. Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese entstand im Sprachunterricht und vertritt die Annahme, dass die Kenntnisse der Erstsprache den Zweitspracherwerb entscheidend mitprägen, denn die Unterschiede zwischen der L1 (Erstsprache) und der L2 (Zweitsprache) führen demnach zu Fehlern, meist aufgrund von Interferenz. Ähnlichkeiten würden demnach zu positivem Transfer führen. Dabei wurden zunächst große Unterschiede struktureller Natur zwischen Sprachen und später auch Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen als Auslöser von Fehlern angesehen. (vgl. Ahrenholz 2014: 71)

Die Kontrastivhypothese gilt als eine der ältesten Annahmen der entscheidende Einflussfaktoren und bezieht sich auf den Einfluss der Erstsprache. Gelegentlich taucht diese Hypothese auch unter dem Begriff der Transferhypothese auf, da es um negativen und positiven Transfer zwischen der Erst- und der Zweitsprache geht. (vgl. Schmidt 2014:19)

Bausch und Kasper definierten 1979 die Kontrastivhypothese folgendermaßen:

Die Grundsprache des Lerners beeinflusst seinen Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen. (Bausch/Kasper 1979:5 nach Rösch 2011:23)

Das bedeutet, dass nach dieser Theorie Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen das Lernen einer neuen Sprache erleichtern, Unterschiede das Lernen jedoch erschweren und die Zweitsprache mit Rückgriff auf die Erstsprache erlernt wird. Es besteht also ein positiver und ein negativer Transfer zwischen Sprachen, wobei das Potential dieser Theorie darin zu sehen ist, dass ein typischer Umgang mit Fehlern erkannt werden kann. Man könnte jedoch behaupten, dass Sprachen dabei generalisiert werden, was man problematisch ansehen könnte. (vgl. Ahrenholz 2010:72.)

4.3.2. Die Identitätshypothese

Die Hypothese, welche man als gegenteilig dazu sehen könnte, ist die Identitätshypothese, welche den nativistischen Ansatz vertritt, dass der Zweitspracherwerb wie ein zweiter

Erstspracherwerb anzusehen ist. Kasper und Bausch (1979) definieren die Identitätshypothese folgendermaßen:

Der Erwerb einer Sprache L als Zweitsprache verläuft prinzipiell isomorph zum Erwerb von L als Grundsprache, in beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die grundsprachlichen. (Bausch/Kasper 1979:9)

Wichtig ist die Ansicht, dass

Entwicklungssequenzen in der zweisprachlichen Erwerbschronologie durch die Struktur der Zweitsprache [...] gesteuert werden. Ebenso wie Fehler beim Grundsprachenerwerb determiniert werden, sind Fehler beim Zweitspracherwerb durch die Struktur der Zweitsprache [...] bedingt (developmental errors). (ebd. 1979:9).

Nach der Identitätshypothese ist der L2- Erwerb somit als gleichgeordnet zum L1- Erwerb zu sehen und das Potential dabei ist, dass der Lernprozess berücksichtigt wird. Erst- und Zweitspracherwerb verlaufen demnach identisch und es ist „unwichtig, ob es sich beim Spracherwerb um die Erst- oder Zweitsprache handelt, denn die Sprache wird in identischen Schritten erworben. [...]“ (Schmidt 2014:18).

Dieser Ansatz geht auch auf Noam Chomskys These der angeborenen Spracherwerbsmechanismen (LAD) zurück, wonach „die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache von der in der Erstsprache zu Beginn des Spracherwerbs abhängig“ (Schmidt 2014:18) sind.

Problematisch könnte sein, dass der Erwerbskontext dabei weitgehend unberücksichtigt bleibt und es sich um eine eher isolierte Betrachtung von Sprachen handelt.

4.3.3. Die Interlanguagehypothese

Es bleibt zu sagen, dass diese beiden Theorien schnell als überholt galten und durch die sogenannte Interlanguagehypothese ersetzt wurden. Diese besagt, dass der Zweitspracherwerb so wie jeder andere Spracherwerb als ein kreativer Aneignungsprozess zu sehen ist, welcher vom Lernenden gestaltet wird. Sogenannte Interlanguages bilden den Zweitspracherwerb. (vgl. Rösch 2011:24)

Dies sind

grammatische Systeme, die Elemente der Zielsprache und der Erstsprache enthalten und außerdem Elemente, die weder in der Ziel- noch in der Erstsprache zu finden sind. Zentrale Annahme ist, dass Lernende Hypothesen über die Struktur der Sprache bilden, mit denen sie dann experimentieren. (Rösch 2011:24)

Wenn diese Hypothesen erfolgreich sind, dann werden sie von den Lernenden weiterentwickelt oder sonst wieder fallen gelassen. Aus diesem Ansatz folgt für den Sprachunterricht ein „differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen, das Lernersprachen als Zwischenstadien nicht

nur zulässt, sondern daraus resultierende Normabweichungen als Lernleistung betrachtet und den kreativen Prozess der Hypothesenbildung- und Überprüfung zu nutzen versucht“ (ebd.).

Der Interlanguage - Ansatz befasst sich mit dem Prozesscharakter im Spracherwerb, der inneren Struktur und deren Dynamik. Beschrieben wurde dieser Ansatz von Selinker in einem gleichnamigen Artikel im Jahr 1972. Ursprünglich ging er dabei von psycholinguistischen Prozessen aus. Dies ist zwar heutzutage nicht mehr ganz so zu sehen, doch der ursprüngliche Grundgedanke, Lernersprachen als eigene Ausdrucksformen zu untersuchen, ist bis heute erhalten geblieben. (vgl. Ahrenholz 2014:73)

Zudem ist dieser Ansatz deutlich von fehlerbasierenden Ansätzen abzugrenzen, „da Lernersprachen Sprachen *sui generis* sind, deren Aufbau, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungen es zu untersuchen und zu beschreiben gilt“ (ebd.).

Die Interlanguagehypothese von Selinker (1972) vertritt die Ansicht, dass

die zielsprachlichen Äußerungen von Lerner einer zweiten Sprache (oder weiteren Sprachen) zu jedem Zeitpunkt ihres Lernens auf ein eigenes System, eine „Interlanguage“ zurückzuführen sind. Durch diese These wurden ältere Ansätze überwunden, die sich auf Fehleranalysen [...] konzentrierten und dabei hauptsächlich dem Einfluss der jeweiligen Erstsprache nachgingen. Dadurch wurde der Blick frei für eine mögliche universale Erwerbssystematik, auf individuelle Aneignungsstrategien und auf den zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Kompetenzen und deren gegenseitigen Zusammenhang. (Ehlich 2005:137)

Das bedeutet, die Interlanguagehypothese geht davon aus, dass der L2- Erwerb über den systematischen Aufbau von Lernervarietäten erfolgt. Das Potential dabei ist, dass individuelle Lernprozesse bedeutend sind und beide Sprachen dabei berücksichtigt werden. Dadurch, dass Bausch und Kasper 1979 von drei großen Hypothesen sprachen, entstand der Eindruck die Interlanguagehypothese wäre eine Art Verbindung der zwei schon existenten Theorien, also der Kontrastiv- und der Identitätshypothese. Ein Argument für diese These ist, dass eindeutig erkennbar ist, dass Vorwissen aus der Erstsprache beziehungsweise dem Erstspracherwerb für das Erlernen einer Zweitsprache genutzt wird und, dass Interferenzen zwischen der Erst- und der Zweitsprache in der Interlanguagehypothese nicht zu widerlegen sind. Ebenso sind aber auch Parallelen zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb erkennbar, die unabhängig voneinander auf eine feste Grundstruktur des Erwerbs einer Sprache deuten. (vgl. Rösch 2011:25) Dieser Verweis auf die Grundstruktur im Spracherwerb stellt den kreativen Aspekt des Erwerbs durch die Lernenden in den Vordergrund. Deshalb könnte man die diese Hypothese auch als Weiterentwicklung der Identitätshypothese sehen (vgl. ebd.).

4.3.4. Die Interdependenz- oder Schwellenhypothese

Eine weitere Theorie zum Sprachverlauf stellt die sogenannte Interdependenz- oder Schwellenhypothese von James Cummins dar, welche drei Schwellen in der bilingualen Entwicklung beschreibt. Die erste Schwelle stellt eine niedrige Kompetenz in beiden Sprachen dar und wird als Semilingualismus bezeichnet, in der zweiten Schwelle entsteht eine dominante Zweisprachigkeit und somit eine hohe Kompetenz in einer Sprache und zuletzt besteht in der dritten Schwelle eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen. (vgl. Rösch 2011:25)

Es wird davon ausgegangen, dass „eine gut ausgebildete Erstsprache eine positive Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache bildet“ (Ahrenholz 2014: 72). Dieser Aspekt, welcher auch von Cummins thematisiert wurde, geht davon aus, „dass beim Spracherwerb bestimmte Schwellen erreicht werden müssen [...], deren Erreichen auch den Zweitspracherwerb erleichtert“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sind insbesondere auch „BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), die durch eine alltagssprachliche mündliche Kompetenz gekennzeichnet sind, und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), welcher der „konzeptionelle Schriftlichkeit entspricht“ (Ahrenholz 2014:72) zu nennen.

Als Beleg für diese Hypothese wird häufig genannt, dass Lernende mit einer guten erstsprachlichen Kompetenz, die als Seiteneinsteiger einsteigen, „häufig ausgebaute Sprachkompetenzen erwerben als diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind. So verfügen Lerner beispielsweise über Textsortenkenntnisse oder narrative Muster, die ihnen beim Erwerb der Zweitsprache helfen“ (vgl. ebd.).

4.4. Fazit zum Zweitspracherwerb

Es gibt noch zahlreiche weitere Ansätze und Erklärungsversuche zum (kindlichen) Spracherwerb beziehungsweise zum Erwerb einer Zweitsprache. Diese sollen aber im Zuge dieser Betrachtung nicht näher beleuchtet werden, da sie für die theoretische Grundlage dieser Arbeit nicht weiter relevant sind. Es wurde also nur ein Blick auf die wichtigsten Theorien geworfen und es ist festzuhalten, dass Zweitspracherwerb „Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen“ (Ahrenholz 2014:65) ist und zahlreiche andere Wissenschaften wie Psycholinguistik, Soziolinguistik, Psychologie, Erziehungswissenschaften, aber auch Neurowissenschaften und die Zweit- beziehungsweise Fremdsprachendidaktik daran teilhaben. (vgl. ebd.)

Auch wenn es, wie dargestellt wurde, zahlreiche Erklärungshypothesen gibt, die versuchen diesen komplexen Prozess zu erklären, so muss deutlich festgehalten werden, dass es dennoch unklar bleibt, wie der komplizierte und vielschichtige Prozess des Sprachenlernens tatsächlich funktioniert. Es kann nicht gesagt werden, dass es die eine Theorie gibt, die diesen Vorgang zu erklären vermag. Es können Vermutungen, Theorien und Hypothesen gebildet werden, aber deren endgültige Bestätigung ist ein Vermögen, das so nicht zu leisten ist.

Das heißt die Mechanismen, die hinter dem menschlichen Spracherwerb liegen können beschrieben und untersucht werden, aber was tatsächlich im menschlichen Gehirn und im Menschen während dieses Vorgangs vorgeht, kann nie vollständig geklärt werden, egal wie viele Theorien und Erklärungsversuche Sprachwissenschaftler dazu unternehmen.

Als Abschluss zum Zweitspracherwerbsprozess sei Ahrenholz zusammenfassendes Zitat genannt:

Theoretische Klarheit herrscht [...] in keiner der genannten Bezugswissenschaften. Es gibt eine Reihe von Annahmen, welche Faktoren am Zweitspracherwerbs-Prozess beteiligt sind, aber eine geschlossene Theorie des Zweitspracherwerbs fehlt, und die Vermutung [...], dass es noch ein langer Weg zu solch einer Theorie sei, gilt heute immer noch. (ebd.2014:76)

5. Die Notwendigkeit von Sprachstandsdiagnostik

5.1. Ergebnisse der PISA- Studie und der IGLU- Studie als Indiz für Handlungsbedarf

Zwischen Kindern und Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund zeigen sich nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich oftmals massive Differenzen.

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern zeigen diese SuS in Österreich leider auch ungenügende Ergebnisse in schulischen Leistungen. Österreich zählt, so muss festgehalten werden, zu jenen Ländern mit den größten Leistungsnachteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die folgenden Einblicke in die Ergebnisse der PISA- Studie aus dem Jahr 2015 und die Ergebnisse der IGLU- Studie aus 2016 bestätigen den immensen Zusammenhang zwischen ausreichenden Sprachkenntnissen und schulischen Leistungen. Es zeigt sich nämlich leider, dass jene Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, welche also beispielsweise aufgrund eines Migrationshintergrundes Deutsch als Zweitsprache lernen, immer noch niedrigere Leistungen im schulischen Bereich erzielen. Natürlich ist dies keineswegs zu verallgemeinern, da auch SuS mit Deutsch als Erstsprache ungenügende Leistungen erzielen können und umgekehrt können jene mit Migrationshintergrund auch über sehr gute Leistungen verfügen. Jene Schülerinnen und Schüler, die monolingual deutsch aufgewachsen sind, können ebenso „mit der Integration der neuen bildungssprachlichen Begriffe Schwierigkeiten haben und immer wieder ihre

alltagssprachlichen Konstruktionen verwenden. Aber sie bringen mehr allgemeinsprachliches Wissen ein und können eher komplexere Zusammenhänge darstellen“ (Ahrenholz 2010:31f). Dies unterscheidet sie gewissermaßen von jenen Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache lernen. Der Trend, dass durch den Migrationshintergrund Leistungsbenachteiligungen entstehen, ist somit leider deutlich erkennbar und deutet auf die immense Bedeutung einer ausreichenden Beherrschung der deutschen Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung und damit im deutschsprachigen Schulsystem hin.

Nicht nur für das Leseverständnis, wie IGLU 2016 belegt, sondern für den gesamten schulischen Erfolg, ist die Beherrschung der Amts- und Verkehrssprache unerlässlich (Hußmann/Wendt/ u.a. 2017:11).

Fehlende sprachliche Kompetenzen wirken sich folglich „negativ auf den Wissenserwerb in allen Fächern und damit auf die gesamte Schulleistung aus“ (Baur /Goggin/ u.a. 2013:1).

Die Befunde sind alarmierend „vor dem Hintergrund, dass sich sprachliche Defizite kumulativ auf alle Lernleistungen auswirken. Personen mit geringen sprachlichen Kompetenzen sind auch in anderen Lernbereichen in ihrer Kompetenzentwicklung benachteiligt“ (Röhner 2008:25).

Die Probleme beim Verstehen von Fachtexten und Textaufgaben können nur verringert werden, „wenn allgemeine und fachgezogene Sprachkompetenzen rechtzeitig gefördert werden“ (Baur/Goggin/u.a. 2013:1). Sprache ist somit ein „ausgesprochen bedeutsamer Risikofaktor für den Bildungserfolg“ (Dirim 2017:110). Zudem kann die Wahrscheinlichkeit erhöht sein, keine formalen Bildungsabschlüsse zu erzielen, wenn die Deutschkenntnisse nicht den Erwartungen des Bildungssystems entsprechen. (vgl. Baur /Goggin/u.a. 2013:104)

Dies macht die Sprachstandsdiagnostik so notwendig, denn nur wenn etwaige Leistungsnachteile und fehlende Grundkompetenzen in der deutschen Sprache rechtzeitig erkannt und diagnostiziert werden, kann entsprechend interveniert und gefördert werden. Dafür braucht es eine genaue Diagnose der bisherigen Sprachkompetenzen und dazu sind Instrumente zur Diagnose des Sprachstandes geeignet, um unterstützend einzugreifen. Die folgenden Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass eine rechtzeitige Diagnose der Sprachkenntnisse unerlässlich ist, um Kinder und Jugendliche durch daraus abgeleitete geeignete Fördermaßnahmen frühzeitig zu unterstützen.

5.1.1. Ergebnisse der PISA- Studie

Befunde des *Programm for international Student Assessment* (PISA), belegen die Leistungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als

Deutsch und „machen deutlich, dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund in anderen Ländern [...] besser gelingt“ (Röhner 2008:25).

Die PISA Studie, welche die Leistungen der SuS in den Grundkompetenzen im internationalen Vergleich misst, beschränkte sich 2015 zwar „auf die Domäne Naturwissenschaft (weil diese bei PISA 2015 besonders eingehend getestet wurde) und Lesen (weil sprachliche Kompetenzen im Zusammenhang mit Migration von besonderem Interesse sind)“ (Suchan/Breit 2016:92), aber die Ergebnisse sprechen dennoch deutlich für sich.

Die Ergebnisse aus dem Jahr 2015 zeigen, „dass Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund in Österreich ein wesentlich schlechteres Kompetenzniveau in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften aufweisen, als jene ohne“ (Suchan/Breit 2016:90).

Es ist eine Tatsache, dass fast 50 Prozent der durch die PISA- Studie getesteten Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe 1 überschreiten. Dies bezieht sich zwar auf die Ergebnisse in Deutschland, doch es herrscht in Österreich eine ähnlich brisante Situation (vgl. ebd.) Es zeigte sich in der PISA- Studie aus 2015, dass „in 20 der 25 Vergleichsländer Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant schlechter abschneiden als jene ohne. Österreich sticht dabei besonders hervor: Hier zeigt sich mit 64 Punkten der größte Nachteil im Leseverständnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund über alle 25 Vergleichsländer“ (ebd.2016:96).

Eine statistische Kontrolle des sozioökonomischen Status kann diese Leistungsnachteile verringern, jedoch zeigt Österreich dennoch den größten Leistungsunterschied verglichen mit allen anderen 25 Vergleichsländern der Studie. (vgl. ebd.)

Als wesentliche Erkenntnis der PISA- Studie aus dem Jahr 2015 lässt sich somit festhalten, dass im statistischen Durchschnitt betrachtet, die Leistungen der SuS mit Migrationshintergrund nicht denen der gleichaltrig einsprachig deutschsprechenden Mitschülerschaft entsprechen. Dies ist aber keineswegs zu verallgemeinern und nicht auf alle SuS mit Migrationshintergrund zu übertragen, denn auch SuS ohne Migrationshintergrund können massiven sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Es ist auch nicht darauf zurückzuführen, dass diese SuS über schlechtere kognitive Voraussetzungen verfügen würden, sondern es ist vielmehr damit zu begründen, dass ihnen wesentliche Kompetenzen des Deutschen fehlen, welche erfolgreiche Leistungen in allen Unterrichtsfächern und damit auch im Psychologie- und Philosophieunterricht erschweren. Dies führt wieder zum Problem der Monolingualität des deutschen Schulsystems, welche mit der Tatsache der fehlenden

sprachlichen Homogenität in den Klassenzimmern nicht mehr übereinstimmt. Deshalb sind SuS mit Migrationshintergrund doppelt gefordert, da sie gleichzeitig Deutsch lernen müssen und am deutschsprachigen Unterricht aller Unterrichtsfächer teilnehmen müssen, der in den meisten Fällen nicht auf ihre sprachlichen Bedürfnisse abgestimmt wird. (vgl. Suchan/Breit 2016:90)

Zudem muss gesagt werden, dass in PISA 2015 nur Länder, wie eben Österreich, einbezogen wurden, in denen der Anteil jener SuS mit Migrationshintergrund zumindest fünf Prozent betrug. Jene Kinder und Jugendliche, die mit der großen Flüchtlingswelle 2015 nach Österreich kamen, wurden in dieser Studie daher noch gar nicht erfasst. (vgl. ebd.)

Es kann also vermutet werden, dass aktuelle Situation noch brisanter und dramatischer als schon gegeben sein könnte.

5.1.2. Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichtes aus 2016

Dass diese Begründungen keineswegs unbegründet sind, belegt auch der Nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 (vgl. Dirim 2017:109).

Demnach beenden 13,1 Prozent der männlichen Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache die Schule nach Beendigung der Pflichtschulzeit, ohne eine Ausbildung abgeschlossen zu haben. (vgl. ebd.) Ebenso besteht eine „Überrepräsentation von SuS mit Migrationshintergrund in Haupt- und Förderschulen bei gleichzeitiger Unterrepräsentation in Gymnasien bzw. den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich“ (Dirim 2017:109), was ein weiteres wichtiges Indiz dafür ist, dass der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den weiteren Bildungsweg ist. Es zeigt, dass klarer Handlungsbedarf besteht, was die Sprachdiagnostik als Möglichkeit mangelnde Deutschkenntnisse rechtzeitig zu erkennen und fördernd einzugreifen, in seiner Wichtigkeit betont.

5.1.3. Ergebnisse der IGLU- Studie

Die Schulleistungstudie IGLU, die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, wird seit 2001 alle fünf Jahre durchgeführt. Folgende Ergebnisse beziehen sich zwar auf Deutschland, die Lage in Österreich ist aber sehr ähnlich. Lesen gilt als eine der wichtigsten Kompetenzen zur sozialen und kulturellen Teilhabe und die Ergebnisse der IGLU- Studie haben wiederholt belegt, dass SuS unterschiedliche Ergebnisse in der Lesekompetenz aufweisen. (vgl.

Hußmann/u.a. 2017:11) 2016 nahmen 47 Staaten an IGLU im internationalen Vergleich teil. (vgl. ebd.)

Im Fokus seien nun die Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da diese für die Notwendigkeit von Sprachstandsdiagnostik besonders ausschlaggebend sind. Zuerst sei zu sagen, dass Deutschland mit einem Wert von knapp 17 Prozent jener Kinder, die zuhause nie oder kaum Deutsch sprechen, nahe am Mittelwert der Vergleichsgruppe der EU, welcher 14,5 Prozent beträgt (vgl. Hußmann/u.a. 2017 :21), liegt.

Zu den Ergebnissen ist zu sagen, dass

die Leistungsdifferenz in Deutschland [...] 40 Punkte [beträgt] und somit fast eine halbe Standardabweichung. Die Befunde [...] bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler, die zuhause nicht die Testsprache sprechen in fast allen Teilnehmerstaaten und -regionen niedriger Leistungen aufweisen als Mitschülerinnen und Mitschüler, die zuhause die Testsprache sprechen. (ebd.: 22)

Viertklässler, deren Erstsprache Deutsch ist, erreichten einen Leistungsmittelwert von 549 Punkten, jene SuS, die zuhause nie oder fast nie Deutsch sprechen, erreichten lediglich 509 Punkte. Allerdings ist es schwierig, verlässliche Daten über den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der IGLU- Studie von 2016 zu erfassen, da ein hoher Anteil fehlender Daten besteht, weil etwa 20 Prozent der Eltern den Fragebogen nicht ausgefüllt haben. Laut den vorhandenen Daten liegt der Anteil der SuS mit Migrationshintergrund bei etwa 32 Prozent, was plausibel erscheint. (vgl. ebd.)

Auch der IQB- Bildungstrend 2016 berichtet über einen vergleichbaren Anteil von 34 Prozent. Im Vergleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erzielten SuS mit mindestens einem Elternteil, welcher im Ausland geboren ist, eine um 24 Punkte geringere Leistung in der Leseleistung. Jene SuS, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, erzielten sogar eine um 49 Punkte geringere Leistung, obwohl zu sagen ist, dass sich im Vergleich zu den Ergebnissen aus 2001 im Jahr 2016 höhere Leseleistungen beobachten ließen. Wichtig ist auch, dass sich beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ein bedenklicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und den Präferenzen der weiteren Schullaufbahn zeigt. Kinder aus Elternhäusern, die guten Zugang zur Bildung haben, weisen eine deutlich höhere Chance auf die Präferenz zur Wahl eines Gymnasiums als weitere Schullaufbahn auf, als Kinder aus bildungsfernen Familien. (vgl. ebd.: 21-23)

Es ist somit klar erkennbar aus den Ergebnissen der IGLU- Studie von 2016, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der gesamten Schulleistung, sowie einem Migrationshintergrund besteht.

III. Theoretischer Teil 2: Diagnostik

6. Diagnoseinstrumente zur Feststellung des Sprachstandes

6.1. Die Rolle der Sprachstanddiagnostik für DaZ- Lernende

Ergebnisse wie jene der PISA- Studie haben dazu geführt, dass ein Bewusstsein dafür entstand, dass der Sprachentwicklung und dem Sprachstand der Lernenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste. (vgl. Baur/ Spettmann 2014:430)

Instrumente der Sprachstandsdiagnostik erfüllen hier eine elementare Rolle, da sie helfen können, einen potenziellen Förderbedarf zu erkennen, indem sie den momentanen Sprachstand der Kinder und Jugendlichen erfassen und verorten. Sprachdiagnoseinstrumente können aufzeigen, auf welche Fähigkeiten bereits zurückgegriffen werden kann und wo noch angeknüpft werden muss.

Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, insbesondere der Deutschlehrkräfte, den Leistungsstand der SuS objektiv zu erfassen, einzuordnen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Dies kann weiterführend für den Unterricht aller Fächer und damit auch für den Psychologie- und Philosophie Unterricht von Bedeutung sein. Grundlage dafür bilden unter anderem die Bildungsstandards als Norm, aber dennoch werden notwendigerweise Verfahren benötigt, mit denen Potentiale und Lernschwierigkeiten erfasst werden können und die als Grundlage für Förderung dienen können. (vgl. Jeuk 2015:82)

Die Frage, was als Grundlage und somit als Norm der Diagnostik des Sprachstandes dienen soll, ist allerdings nicht unumstritten. Vielfach wird davon ausgegangen,

dass der Durchschnitt der einsprachigen Kinder die Norm darstellt, an die sich mehrsprachige Kinder anzupassen haben. Im Hinblick auf vergleichende Schulabschlüsse wird davon ausgegangen, dass Bildungsstandards für alle Schülerinnen und Schüler gelten müssen. In Hinblick auf sprachliche Qualifikationen [...] gibt es jedoch keine Untersuchungen, die eine verlässliche Grundlage für eine solche Norm bieten würden. Denn diese sprachlichen Qualifikationen werden zu einem großen Teil vorausgesetzt, in den Bildungsstandards werden sie nur zum Teil expliziert. (Jeuk 2015: 83)

In der Praxis hat dies zur Folge, dass häufig intuitive und subjektive Urteile oder auch eine willkürliche Setzung von Grenzwerten an deren Stelle treten. (vgl. ebd.)

Die Orientierung an gewissen Normen ist allerdings wesentlich, um festzustellen, wo der individuelle Sprachstand der Schülerin oder des Schülers zu verorten ist. Auch wenn es von manchen Seiten umstritten ist, wird eben meist dennoch davon ausgegangen, dass der Durchschnitt der einsprachigen SuS die Norm darstellt. Zudem sollten notwendigerweise alle

Kinder und Jugendlichen unterstützt werden und nicht nur jene, die besondere Schwierigkeiten aufweisen. (vgl. Jeuk 2015:83)

Daher sind in der Praxis Verfahren nötig, die „Hinweise geben, wie das jeweilige Kind am besten unterstützt werden kann“ (ebd.).

6.2. Untersuchungs- und Evaluationsstrategien der Sprachstanddiagnosen

Sprachstandsdiagnostik kann entweder evaluativ, also bewertend, aber auch explorativ, also erkundend, angelegt sein. Evaluative Ansätze werden von der Frage geleitet, was die pädagogische Arbeit gebracht hat, während explorative Ansätze der Frage nach gehen, wo das Kind in seiner oder ihrer sprachlichen Entwicklung steht. Es geht hier darum, individuell anzusetzen und zu fördern. (vgl. Schwippert 2007: 32)

Es geht darum, optimale Förderkonzepte für die Kinder und Jugendlichen zu wählen. Es bleibt zu sagen, dass die „Feststellung des Sprachstandes [...] den status quo der einzelnen Kinder und Jugendlichen“ (Schwippert 2007:32) erkundet.

In Bezug auf die Evaluationsstrategien kann Sprachstandsdiagnostik dabei sowohl punktuell, also, um eine Maßnahme zu beginnen oder abzuschließen, als auch begleitend und wiederholend angelegt sein. Die einmalige Betrachtung nennt man in der Fachsprache *summativ* und für begleitende Untersuchungen verwendet man den Ausdruck *formativ*. Zudem kann man neben der beschriebenen zeitlichen Unterscheidung zwischen einer externen und einer internen Variante unterscheiden. Evaluiert sich die Fördergruppe selbst, so wird dies als interne Evaluation bezeichnet, aber wenn jemand außerhalb der Gruppe dies übernimmt, so spricht man von einer externen Evaluation. Man muss aber beachten, dass sich beide Ansätze nicht gegenseitig ausschließen. (vgl. ebd.)

6.3. Ziele der Sprachstandserhebungen

Sprachstandserhebungen als „pädagogisch einsetzbare Verfahren, die Aussagen über die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in ungesteuert erworbenen Sprachen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiographie liefern“ (Reich 2014:420) , haben zweierlei Ziele.

So gibt es Zuweisungsverfahren und förderdiagnostische Verfahren (vgl. ebd.). Zuweisungsverfahren haben den Zweck, „Entscheidungen über den Sprachförderbedarf eines Kindes oder Jugendlichen und Entscheidungen über die Einrichtung von

Sprachförderangeboten zu legitimieren“ (ebd.). Förderdiagnostische Verfahren hingegen sollen „Entscheidungen über die didaktische Anlage der Förderung begründen.“ (ebd.)

Zuweisungsverfahren zielen also „auf möglichst eindeutige Resultate: Einleitung einer logopädischen Behandlung, Berechtigung oder Verpflichtung einer vorschulischen Sprachfördermaßnahme, Einschulung in eine Sprachlernklasse [...], Berechtigung oder Verpflichtung zum Besuch einer unterrichtlichen Sprachförderung“ (Reich 2014:421).

Letztlich geht es also dabei um Entscheidungen, die mit Ja oder Nein zu beantworten sind, um Entscheidungen, die gegenüber dem Kind, den Eltern und den öffentlichen Geldgebern zu rechtfertigen sind. Uneinigkeit herrscht hier allerdings bezüglich der Kriterien, nach denen solche Entscheidungen getroffen werden können. Dennoch ist es wichtig, solche Verfahren bereit zu stellen, da die Förderung beziehungsweise die Mittel für Therapie zugunsten derer ausgegeben werden sollen, die den meisten Bedarf haben. Förderdiagnostische Verfahren haben also den Zweck, das Wissen für die Begründung von förderdiagnostischen Entscheidungen zu erheben. Daher wird Sprache in seiner Gesamtheit in verschiedenen Dimensionen erfasst. (vgl. Reich 2014:421)

Wesentlich ist allerdings immer zu beachten, dass der Sprachstand nur „eine Momentaufnahme der sprachlichen Symbole und der Routinen bei der handelnden Nutzung dieser Symbole, über die ein Individuum verfügt“ (ebd.) darstellt.

Diagnoseinstrumente zur Feststellung des Sprachstandes dienen dazu, zu bestimmen, wie der momentane Stand der Sprachaneignung einer Schülerin oder eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt beschaffen ist. Es geht also „um die Voraussetzungen zum weiteren (sprachlichen) Lernen und um die Frage nach einer sinnvollen Intervention“ (Jeuk 2015, S. 82). Sprachstandsdiagnoseinstrumente knüpfen an die Aufgabe der Lehrkräfte an, einerseits die Fachsprache dem Fach gerecht zu vermitteln und andererseits müssen diese an „die ganz unterschiedlichen Horizonte der heterogenen Schülerschaft anknüpfen, damit jede/r Einzelne den fachbezogenen Inhalt auch verstehen und verarbeiten kann“ (Fellner 2014:21-22).

Hier taucht daher die Notwendigkeit nach Instrumenten der Diagnose des jeweiligen Sprachstandes auf.

Deshalb sei nun geklärt, was man eigentlich unter Diagnostik versteht:

In der Psychometrik ist die Diagnostik „die Gesamtheit der Verfahren und Theorien, die dazu dienen, Verhalten, Leistungen und psychische Prozesse einzelner Personen oder auch Gruppen zu erforschen.“ (Bundschuh 2014:34). Man geht dabei davon aus, dass es möglich ist, „menschliche Eigenschaften genau, zuverlässig und objektiv zu messen“ (Jeuk 2015:85).

Dies verweist auf die Testgütekriterien, doch darauf soll erst in den nächsten Kapiteln eingegangen werden.

6.4. Die Qualifikationen der Sprachstandmessung und Gütekriterien der Verfahren

6.4.1. Grundsätzliche Entwicklungen

Der Wunsch nach Verfahren zur Bestimmung des Sprachstandes von Kindern wurde erstmals in den 1970er-Jahren geäußert, da es in dieser Zeit zu einer zunehmenden Anzahl von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache in den Schulen kam. (vgl. Döll/Dirim 2011: 153) Damals war allerdings die Bedeutung der Erstsprache für den Prozess der Sprachaneignung noch nicht erkannt, weil Mehrsprachigkeit noch kaum systematisch erfasst wurde. Es wurden im Zuge dieser Entwicklungen einige Verfahren entwickelt, doch die meisten dieser Verfahren konnten sich nicht dauerhaft etablieren. Gründe dafür waren auf der einen Seite die Annahme, dass die Kinder und deren Familien sich auf lange Sicht selbständig, also von alleine, sprachlich an ihre deutschsprachige Umgebung anpassen würden und andererseits wurden die Verfahren abgelehnt, weil befürchtet wurde, dass diese zu häufig für Selektions- und Zuweisungsentscheidungen verwendet werden würden. (vgl. Dirim/Döll 2011:154)

Ende der 1980er wurden zudem Mängel bezüglich der Testgütekriterien festgestellt und bis zum Eintritt des großen Schocks, welcher durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöst wurde, war es sehr still um die Analyse des Sprachstandes von Kindern mit Migrationshintergrund geworden. (vgl. Dirim/Döll 2011:154) Im Laufe der letzten Jahre wurden dann wieder eine Vielzahl an verschiedensten Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes entwickelt. Ehlich sprach sogar von einer „Inflation der Verfahren“ (Ehlich 2005:17) und bedauerte im gleichen Moment, dass mit steigender Anzahl an möglichen Verfahren die Qualität derer nicht im gleichen Maße ansteige. (vgl. ebd.:17).

Deshalb wurde im Jahr 2005 von Konrad Ehlich „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (ebd. 2005) herausgegeben und damit eine Reihe an Qualitätsmerkmalen herausgearbeitet. Diese zeigen, dass Verfahren, welche die Gesamtheit an Fähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen in einer oder mehreren Sprachen erfassen, eine gewisse Menge an Qualitätsmerkmalen zu berücksichtigen haben (vgl. Döll/Dirim 2011:154).

6.4.2. Das zugrundeliegende Sprachkonzept

In der Schrift wird Sprache sichtbar und „verobjektiviert auch für Lehrerinnen und Lehrer individuelle sprachliche Fähigkeiten und deren tatsächliches Verhältnis zu curricularen

Erfordernissen. Die Notwendigkeit, dass einzelne Kinder spezifische Förderung erhalten [...] wird hier am ehesten deutlich“ (Ehlich 2013:201).

Weniger deutlich wird dies für viele andere Bereiche der Sprache und Sprachaneignung, was eine Reihe von Gründen hat. Der entscheidende Grund ist jedoch, dass dieses Sprachkonzept Sprache auf ein Doppelmodell von Grammatik und Lexikon reduziert. (vgl. Ehlich 2013:201) Dieses Konzept kann aber nicht alles erfassen, „was Sprache für das kommunikative Handeln des Einzelnen und der Gesellschaft bedeutet“ (ebd.2013:202). Sprache wird dabei nur als Teilausschnitt erkennbar, aber Sprache ist auch „kommunikatives Handlungsmittel für vielfältige und sich beständig ändernde Interaktionsanforderungen, ein herausragendes Mittel für die Aneignung und Veränderung von Wissen [und] Sprache ermöglicht, denen die sich sie angeeignet haben, die Erfahrung von Zugehörigkeit“ (Ehlich 2013:202).

Im theoretischen Diskurs setzt sich dieses „über den klassischen, aus dem Deutschunterricht bekannten Qualifikationen (wie Wortschatz oder Grammatik) hinausgehende Sprachverständnis [...] zunehmend durch“ (Döll/Dirim 2011:155).

Dennoch findet es sich im Großteil der in den letzten Jahrzehnten entwickelten Verfahren kaum wieder. Es liegen nur wenigen der aktuellen Verfahren eine linguistische Theorie zugrunde, denn vermehrt wird stattdessen auf Alltagsauffassungen von Sprache rekonstruiert und diese ist wiederum vom grammatikalisch orientierten Schulunterricht geprägt. Teilweise erfolgt eine Orientierung an den Normen der schriftlichen Sprache oder dem Sprachstand erwachsener Personen. Dies wird den Prozessen der kindlichen Sprachaneignung aber meist nicht gerecht. (vgl. ebd.)

6.4.2. Die Basisqualifikationen nach Ehlich

Dass Sprachaneignung mehr ist als die bloße Aneignung von Grammatik und Lexik, nämlich die Aneignung einer umfassenden Ressource für die alltägliche Qualifikation, wurde von Konrad Ehlich in den sprachlichen Basisqualifikationen erfasst. Diese sind sieben unterschiedlichen Qualifikationen, die sich jedes Kind im Prozess des Lernens von Sprechen und Verstehen, sowie des Lernens sprachlich kompetent zu handeln, aneignet. (vgl. Lengyel/Reich/u.a. 2009:19).

Diese Basisqualifikationen sind rezeptive und produktiv phonische Qualifikationen, die pragmatischen, semantischen und morphologisch- syntaktischen Qualifikationen, die diskursiven Qualifikationen, die pragmatischen Qualifikationen II, sowie die literalen Qualifikationen. In manchen Ausführungen wird nicht von sieben, sondern von acht

Basisqualifikationen ausgegangen, da die bestehenden Qualifikationen noch um literale Qualifikationen II erweitert werden. (vgl. Siems 2013:2)

Unter rezeptiv und produktiv phonischen Qualifikationen versteht man die phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, die Erfassung und Produktion von sprachsegmental- prosodischen Strukturen, also die Wort- und Satzintonation, sowie sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion wie Betonung oder den Unterschied zwischen Schreien und Flüstern. Unter den pragmatischen Qualifikationen I versteht man die Fähigkeit aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele zu erkennen und darauf auch angemessen zu reagieren, sowie die Fähigkeit Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele zu verwenden. (vgl. Ehlich 2005:202)

Unter der semantischen Qualifikation ist die „Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselemente und zu Vorstellungselementen, sowie die Kombinatorik rezeptiv und produktiv“ (ebd.) herzustellen.

Unter den morphologisch- syntaktischen Qualifikationen ist die „zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen, sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen“ (ebd.) gemeint. Die diskursiven Qualifikationen beschreiben die

Fähigkeit die Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation [zu] erwerben, [die] Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln zur Narration (Erzählfähigkeit), zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten. (ebd.)

Unter den pragmatischen Qualifikationen II ist unter anderem zu verstehen, dass man „die Einbettung von sozialen Wirklichkeitsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche“ (ebd.) erkennen kann.

Mit den literalen Qualifikationen I ist gemeint, dass man Schriftzeichen erkennen und produzieren kann, sowie die Umsetzung der Schrift in mündliche Sprachprodukte und umgekehrt. Die literalen Qualifikationen II, die in manchen Ansichten als achte Basisqualifikation angeführt werden, beschreiben schließlich die Entwicklung von Graphie, Orthographie und schriftlicher Textualität, das Vermögen zu lesen, sowie den Aufbau und Ausbau von Sprachbewusstheit. (vgl. ebd.)

Da die einzelnen sprachlichen Qualifikationen aufeinander bezogen sind, bringen „Kompetenzzuwächse in bestimmten sprachlichen Teilbereichen [...] Kompetenzzuwächse in anderen mit sich; Stagnation/Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnation/Fehlentwicklungen in anderen sein“ (Ehlich 2005:25).

Diese Basisqualifikationen, welche eine Grundlage dafür bilden, was der Prozess Sprachaneignung heißt, sollten bei der Diagnostik des Sprachstandes berücksichtigt werden.

6.4.3. Testgütekriterien

Zudem nennen Döll und Dirim die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien der Tests, die es einzuhalten gilt. Das bedeutet, es muss gewährleistet sein, dass das Ergebnis nicht willkürlich oder zufällig ist (Objektivität), es muss bei wiederholten Verfahren das gleiche Ergebnis zustande kommen (Reliabilität) und schlussendlich muss das Verfahren auch wirklich das testen, was getestet werden soll (Validität). (vgl. Döll/Dirim 2011:156)

Unter Objektivität versteht man also den Grad, in dem ein Testergebnis unabhängig von der Untersuchungsperson ist. Als objektiv kann man somit einen Test bezeichnen, bei dem ein anderer Untersucher bei derselben Versuchsperson zum gleichen Resultat kommen würde. Bei der Objektivität unterscheidet man zudem zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. Das Gütekriterium der Reliabilität wird auch Zuverlässigkeit genannt und beschreibt den Grad der Genauigkeit der Messung eines Merkmals innerhalb einer Aufgabe und mit der Validität wird die Gültigkeit eines Tests gemessen. (vgl. Jeuk 2015:83)

6.4.4. Mehrsprachigkeit als Kriterium

Mehrsprachigkeit ist nach Ehlich zudem ein weiteres wichtiges Kriterium „für eine personengerechte Diagnose, das heißt, alle Sprachen müssen fairerweise in die Sprachstandsdiagnostik miteinbezogen werden, um das Gesamtbild der Sprachkompetenzen des Kindes zu erhalten“ (vgl. Fellner 2014:22). Mehrsprachigkeit als Kriterium wurde bisher unzureichend berücksichtigt, doch bei Kindern, welche eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, ist diese andere Sprache notwendigerweise in die Sprachstandsfeststellung miteinzubeziehen. Denn nur „auf diesem Weg kann ein umfassendes Bild der sprachlichen Fähigkeiten, die „Gesamtsprachlichkeit“ eines Kindes oder Jugendlichen erfasst werden, dass die Grundlage ist für eine an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler ansetzenden Förderung“ (Döll/Dirim 2011:156).

7. Sprachstandsdiagnostische Verfahren

7.1. Die Verfahrenstypen

Die verschiedenen Verfahren differenzieren hinsichtlich dessen was genau sie erfassen und in welcher Weise sie das tun, also hinsichtlich verschiedener Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung. (vgl. Ehlich 2005:43) Das bedeutet, einerseits spielt bei den Verfahren die Frage, welche sprachlichen Qualifikationen für die Feststellung des Sprachaneignungsstandes berücksichtigt werden sollen, eine Rolle und andererseits unterscheiden sich die Verfahren „auch darin, in welcher Form Informationen über den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes erfasst werden“ (Döll /Dirim 2011:158).

Die verschiedenen Verfahren stillen dabei einen unterschiedlichen Bedarf. Man unterscheidet zwischen Förderdiagnostik, welche prozess- und ressourcenorientiert angelegt ist und die Optimierung und Unterstützung des Lernprozesses anstrebt, sowie Auslese- beziehungsweise Zuweisungsdiagnostik. (vgl. ebd.) Im Gegensatz dazu geben Screenings gewöhnlich „keinen detaillierten Einblick in die individuelle Kompetenz, sondern ermöglichen lediglich die Feststellung, ob Förderbedarf besteht. Je nach Erfordernis kann eine Kombination von Verfahren sinnvoll sein“ (ebd.)

Zunächst ist zu sagen, dass es quantitative, standardisierte und qualitative Verfahren gibt, deren Widerspruch in der Sonderpädagogik in den 1970er- Jahren diskutiert wurde. Quantitative Verfahren wurden im Zuge der testdiagnostischen Herangehensweise entwickelt. (vgl. Jeuk 2015: 85) Es gibt also standardisierte beziehungsweise normierte Verfahren.

Diese Instrumente der

Psychometrik sind normierte Tests oder Screenings. Sprachtests sind häufig recht aufwändig und erfordern von Seiten des Testleiters psychometrisches Wissen. Screenings bestehen aus wenigen Aufgaben und sind innerhalb kürzester Zeit durchzuführen. Sie sollen nur einen ersten Hinweis geben. [...] Kinder deren Fähigkeiten bei einem Screening als unterdurchschnittlich eingeschätzt werden, müssen mittels eines umfangreichen Tests genauer untersucht werden. (Jeuk 2015:86)

Informelle Verfahren wurden in den 1970er-Jahren im Zuge der Kritik von Seiten der Sonderpädagogik entwickelt, da diese die reine testpsychologische Herangehensweise der Tests bemängelte und stattdessen qualitative Verfahren in den Fokus rückte. (vgl. Jeuk 2015:86)

Diese Verfahren haben in der Regel den Anspruch, förderdiagnostisch vorzugehen, was bedeutet, dass die weitere Förderung des Kindes im Zentrum steht. „Die gegen das quantitative Paradigma ins Feld geführte qualitative Herangehensweise stellt das einzelne Kind ins Zentrum der Beobachtung. Es geht aber nicht um den momentanen Stand, sondern um den Prozess der Entwicklung“ (ebd.).

Es ist zu sagen, dass die Methoden der qualitativen Diagnostik dabei vielfältig sind. Es gehören informelle Tests dazu, welche durch genaue Anleitung versuchen, Objektivität zu gewährleisten, aber es gehören auch Beobachtungsbögen, Fragebögen und Kriterienraster zu den informellen Verfahren. Obwohl qualitative Verfahren eine größere Offenheit als quantitative Verfahren haben, darf dies nicht zur Beliebigkeit führen, denn auch sie sollen das erfassen, was sie vorgeben zu testen. (vgl. Kniffka/Siebert Ott 2007:121)

Es lassen sich insgesamt die Verfahrenstypen Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests unterscheiden.

7.1.1. Schätzverfahren

Schätzverfahren arbeiten mit standardisierten Befragungen, um damit den Sprachstand eines Kindes mittels Selbst- oder Fremdeinschätzung zu erheben. Sie spielen im Feld der schulischen Sprachförderung eine minimale Rolle, da die Einschätzung des Sprachstandes durch Selbstbeziehungsweise Fremdeinschätzung selten eine ausreichend detaillierte und exakte Diagnose ermöglicht. (vgl. Döll/Dirim 2011: 158)

Mit Schätzverfahren lässt sich das Wissen von Personen aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder, wie Eltern oder Kindergartenpersonal, in die Sprachstandfeststellung miteinbeziehen, was besonders bei kleineren Kindern interessant ist, da es hier nur wenig systematische Testverfahren gibt. Selbsteinschätzungen von älteren Kindern können wiederum Auskunft über das Metawissen des Kindes über seine sprachlichen Fähigkeiten geben. Ein Problem bei Schätzverfahren stellt allerdings die Frage der Zuverlässigkeit und Genauigkeit dar, da die Urteile subjektiv geprägt werden und wie gesagt meist zu wenig detailliert ausfallen. (vgl. Ehlich 2005:43)

Schätzverfahren, welche sich großer Beliebtheit zur Einordnung des Sprachstandes im Elementarbereich oder bei Einschulungsverfahren erfreuen, sind somit bewertende Einschätzungen nach dem persönlichen Eindruck anhand vorgegebener Skalen. Der Vorteil dabei ist, dass diese sehr zeitsparend sind, aber die Gefahr dabei ist, dass die Bedeutung der Skalenwerte zu vage bleibt und die Zuordnung der Sprachwahrnehmungen zu den Skalen zu subjektiv ausfällt. Eine Möglichkeit dies zu minimieren ist es, Selbst- und Fremdeinschätzung zu kombinieren und die Vorgaben konkret und differenziert zu halten. (vgl. Reich 2008:423)

Im Fremdsprachenunterricht werden häufig Sprachenportfolios eingesetzt, welche mit Selbsteinschätzungen arbeiten. „Trotz der Gefahren, die Schätzverfahren mit sich bringen, ermöglicht der Einsatz von Sprachenportfolios die Stärkung der Selbsteinschätzung, fördert die Fähigkeit über die eigene(n) Sprache(n), über sprachliche Kompetenzen, sowie über

individuelle Fortschritte zu reflektieren“ (Siems 2013:2). Dies wirkt sich fördernd auf die Motivation der SuS aus, was Sprachenportfolios auch im DaZ- Kontext interessant macht (vgl. ebd.).

7.1.2. Beobachtungsverfahren

Bei Beobachtungsverfahren „wird das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen Handlungssituationen etwa im Kindergarten bzw. in gestellten Handlungssituationen beobachtet und beschrieben“ (Ehlich 2005:43).

Das heißt, es wird das sprachliche Handeln aus pädagogischer Sicht beschrieben und ebenso wie bei Schätzverfahren erfolgt dies durch persönliche Eindrücke. Der Unterschied zu Schätzverfahren ist allerdings, dass diese zuerst auf Beschreibung und nicht auf Bewertung ausgerichtet sind. Zudem besteht eine intersubjektive Vergleichbarkeit durch vergleichsweise detaillierte Vorgaben der Beobachtungssituationen- und Gesichtspunkten. Beobachtungsverfahren sind fest in der Elementarpädagogik verankert. Hier werden sie als Teil von Entwicklungsbeobachtungen eingesetzt. (vgl. Reich 2014:423) Beobachtungsverfahren sind also geeignet, um „einen breiten Überblick über die sprachlichen Kompetenzen in Alltagssituationen zu generieren. Sie sind in den pädagogischen Alltag einer Einrichtung besonders gut integrierbar“ (Döll/Dirim 2011:158).

7.1.3. Profilanalysen

Profilanalysen ermöglichen auf der Grundlage einer Sprachprobe einen detaillierten Einblick in die Sprachkompetenz (Siems 2013:5).

Sie

versuchen die sprachlichen Qualifikationen der Kinder in natürlichen oder quasi-natürlichen Handlungssituationen zu erfassen, ohne die Teilqualifikationen gegenseitig zu isolieren. Anders als Beobachtungen basieren sie aber auf entsprechenden Audioaufnahmen, die nachträglich einer eingehenden Analyse unterzogen werden. (Ehlich 2005:44)

Die Daten werden also aus Audiodaten oder Schreibprodukten gewonnen und umfassend analysiert, weshalb die Auswertungen auch entsprechend aufwändig sind, aber sie eignen sich insbesondere für die Beschreibung von pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten. (vgl. Siems 2013:3).

Bekannt ist die Profilanalyse von Grieshaber, welche auf der Grundlage der Regeln der Wortstellung des finiten und infiniten Verbs ein syntaktisches Profil ermittelt und darauf basiert, dass der Erwerb der Verbstellung in bestimmten Erwerbsstufen abläuft. (vgl. ebd.)

7.1.4. Tests

Tests sind standardisierte und normierte Verfahren, welche an einer für die Zielgruppe repräsentativen Stichprobe erprobt werden und damit liegen auch Referenznormwerte vor, an denen man sich bei der Auswertung und Interpretation der Tests orientieren kann. (vgl. Siems 2013: 4)

Mit Tests als standardisierte Verfahren können die Kompetenzen in spezifischen Sprachbereichen erhoben werden (vgl. Döll/Dirim 2011:148).

Tests gehören zu den am häufigsten verwendeten Verfahren und dadurch, dass in kontrollierten Handlungssituationen getestet wird, wird das kommunikative Handeln der Kinder weitgehend gesteuert und reduziert. Mit Tests lassen sich einzelne sprachliche Phänomene gut erfassen und durch die weitgehende Kontrolle während der Erhebung werden systematische Vergleiche innerhalb der Testleistungen möglich. Dadurch, dass Tests aber immer nur einen kontrollierten Ausschnitt der Qualifikationen, welche die gesamte kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder bildet, erfassen, stellt sich die Frage, wie daraus auf die gesamten Fähigkeiten des Kindes geschlossen werden kann. (vgl. Ehlich 2005:44)

8. Das Diagnoseinstrument C-Test

Ein C-Test ist ein diagnostisches Verfahren zur Überprüfung „bestimmter Kompetenzen in der Morphosyntax sowie im Leseverständnis“ (Jeuk 2015:97) in Form eines schriftlichen Tests. Ursprünglich wurden C-Tests als Instrument zur Erfassung des Sprachstandes von erwachsenen Fremdsprachenlernenden entwickelt, wo sie zur „globalen Bestimmung der Sprachkompetenz eingesetzt“ (Baur/Spettmann 2010:95) werden, jedoch hat sich auch die Verwendung bei Lernenden von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Bereich erprobt. Es handelt sich beim C- Test „um einen integrativen schriftlichen Test, der allgemeine sprachliche Leistungen in der Muttersprache und in der Fremdsprache prüft“ (Rösch 2011:57). Im Bereich DaZ sieht man den C-Test als „Instrument an, mit dem Lesekompetenz und Textverständnis überprüft werden können“ (Baur /Spettmann 2010:95).

C- Tests erheben somit die die „allgemeine Sprachfähigkeit, wobei der Grad des Textverständnisses, sowie die orthographisch-morphologischen Fähigkeiten im Sinne eines Screenings erfasst werden“ (Benholz 2010:105), denn ein wesentliches Kriterium der

allgemeinen Sprachfähigkeit stellt die Fähigkeit dar, beschädigte Nachrichten zu verstehen und die unvollständigen Sequenzen zu vervollständigen (vgl. Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015:21). Folglich sind bestehende Schreib- und Lesefertigkeiten eine notwendige Grundlage für die Anwendung dieses Testformats, da die Schüler, um die Texte korrekt rekonstruieren zu können ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren müssen. Daher können C-Tests umso besser gelöst werden, je größer das sprachliche Vermögen der Schülerinnen und Schüler ist. (vgl. Baur/Goggin/u.a. 2013:2)

Aus den Ergebnissen der Testung ist es anschließend möglich den konkreten Förderbedarf der Jugendlichen einzuordnen und diese angemessen zu fördern.

8.1. Einordnung des C-Tests in der Klassifikation der Diagnoseinstrumente

C-Tests gehören in der Klassifikation der Instrumente der Sprachstanderhebung zu den halbstandardisierten Verfahren, welche zwar große Ähnlichkeiten mit Tests vorweisen, da es in der Regel auch Vergleichswerte gibt, aber dennoch werden sie nicht zu den standardisierten Verfahren gezählt. Dies ist damit zu begründen, dass häufig die Normierungsstichprobe zu klein ist, da eine Normierung, die den Gütekriterien entsprechen würde, sehr teuer und aufwändig wäre. (vgl. Jeuk 2015:96)

Dennoch stellen

die meisten halbstandardisierten Verfahren [...] den Anspruch, bei der Auswertung mehr als Zahlenwerte vorzugeben und es ergeben sich Interpretationsspielräume, die sich nicht immer normieren lassen. Aus der Sicht der normativen Diagnostik wird eine eingeschränkte Objektivität und Reliabilität als Schwäche gesehen, doch hier wird dies als Stärke angesehen. (ebd.2015:96)

8.2. Das Prinzip der C-Tests

8.2.1. Das Prinzip der reduzierten Redundanz und der Unterschied zum Cloze Test

Der C- Test besteht aus vier bis fünf Texten mit unterschiedlichen Themen, welche eine Länge von 50 bis 60 Wörtern aufweisen und in sich geschlossen sein sollten.

Diese werden im Testformat nach einem bestimmten Prinzip manipuliert. Dieses Prinzip der Tilgung zielt darauf, dass die Lücken von den Schülerinnen und Schülern korrekt erschlossen werden müssen. Daher geht die Bezeichnung C-Test auch auf das englische Verb „close“ (schließen) zurück. (vgl. Aufgebaur 2016:42)

Entwickelt wurde der C- Test 1981 von Raatz und Klein- Braley

als Reaktion auf die Schwächen der CLOZE- Tests, bei dem aus einem Text durch vollständige Tilgung jedes n.ten Wortes ein Lückentext (Cloze) gestaltet wurde [...]. Im C- Test bleiben anders als beim Cloze-Test die Anfangsbuchstaben der Wörter stehen. Außerdem wird mehr Wert auf Textqualität gelegt. (Rösch 2011:57)

Die Tests beruhen auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz, welches besagt, „dass sprachliche Informationen sowohl mündlich als auch schriftlich durch verschiedene Merkmale mehrfach gekennzeichnet sind, welche zum Verstehen der unmittelbaren Informationen nicht unmittelbar notwendig sind“ (Aufgebaur 2016:42). Das bedeutet, Informationen können verarbeitet und auch verstanden werden, obwohl diese um redundante Informationen reduziert wurden, also die Aufnahme und Verarbeitung gestört wurde, sofern man die Sprache beherrscht. Dies ist auch der Unterschied zu den Cloze-Tests, aus denen der C-Test entwickelt wurde, denn bei einem Cloze Test werden Texte nach einem rein mechanischen Prinzip gestört. Cloze Tests zielen damit auf die Überprüfung des allgemeinen Sprachwissens, während der C-Tests die allgemeine Sprachkompetenz prüft. (vgl. ebd.)

8.2.2. Das Tilgungsprinzip

C-Tests werden nach dem klassischen Tilgungsprinzip, welches eine Löschung der zweiten Hälfte jedes zweiten Wortes vorsieht, beschädigt, sodass in einem Text 20 bis 25 Lücken vorhanden sind. Diese Lücken werden Items genannt. Es hat sich jedoch in der Praxis herausgestellt, dass das klassische Tilgungsprinzip für Schülerinnen und Schüler häufig zu schwierig ist. Daher wurde das Testformat vereinfacht und eine Tilgung der zweiten Hälfte jedes dritten Wortes vorgenommen, wodurch sich das Testformat in der Anwendung in der Klassenstufe vier bis fünf als geeigneter erwies. (vgl. Baur/Goggin u.a. 2013:2)

Zu beachten bei der Erstellung eines solchen C-Tests ist, dass die Texte in sich geschlossen sein müssen, sprich der letzte Satz des Textes bleibt immer tilgungsfrei. Außerdem ist es wesentlich, dass die Texte notwendigerweise dem Adressatenwissen der Probanden entsprechen müssen, um zu gewährleisten, dass die Texte auch tatsächlich erfasst und damit korrekt gelöst werden können. Darum bieten sich im schulischen Kontext auch bereits bekannte Schulbuchtexte an, um einen optimalen Schwierigkeitsgrad zu gewährleisten. (vgl. ebd.)

Fachwissen und spezielle Wortschatzkenntnisse sind grundsätzlich nicht vorausgesetzt (Rösch 2011: 58). Bei dem von mir erstellten C- Test wird dies jedoch anders sein, da eben der Fokus genau darauf liegen soll.

Außerdem sollten nach Möglichkeit keine kulturspezifischen Elemente enthalten sein, deren Bedeutung den Kindern wahrscheinlich unbekannt sein wird. Dies gilt sowohl für Elemente der deutschen Kultur, als auch für Elemente der Kultur fremder Länder, wie etwa der Herkunftsländer der DaZ- Lernenden. Denn „bei der Arbeit mit bilingual-bikulturellen Kindern

[können] die Verstehensprozesse in einer monokulturellen Gesellschaft vorausgesetzten Erfahrungen und Lernprozesse nicht als selbstverständlich angesehen werden“ (Rösch 2011:57).

Zu beachten ist auch, dass Eigennamen, Ziffern und Abkürzungen bei der Tilgung übersprungen werden und bei Komposita wird nur die zweite Hälfte der letzten bedeutungstragenden Einheit getilgt. Die zu ergänzenden Items werden zudem durch eine durchgehende Linie gekennzeichnet, da man, wenn man pro fehlenden Buchstaben einen Strich machen würde, Rückschlüsse auf die Anzahl der zu ergänzenden Buchstaben machen könnte, was den Text verfälschen würde. Dies wird durch die durchgehende Linie vermieden. Außerdem wird in den Texten versucht nicht das gleiche Wort mehrmals zu tilgen. Um all diese Merkmale auch tatsächlich erfüllen zu können und trotzdem inhaltliche Stimmigkeit zu erhalten, ist in den meisten Fällen eine Umstrukturierung der Texte notwendig, was dazu führt, dass diese auch häufig etwas vereinfacht werden. Sie sollten aber dennoch nicht zu sehr vereinfacht werden, da ein gewisser Schwierigkeitsgrad und eine Herausforderung durchaus zu erhalten ist. (vgl. Aufgebaur 2016:95)

8.3. Durchführung und Auswertung eines C- Tests

8.3.1. Vorgangsweise bei der Durchführung

Bei der Durchführung eines C- Tests ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler zuvor mit dem Testinstrument vertraut gemacht werden müssen.

Dies funktioniert am besten, wenn vor der eigentlichen Testbearbeitung ein Beispielttest gemeinsam, beispielsweise am Overheadprojektor, gelöst wird. Natürlich darf dies nicht ein Test sein, welcher Teil der eigentlichen Testung ist. So können etwaige Unklarheiten geklärt werden und Fragen dazu beantwortet werden. (vgl. Lengyel/Reich/u.a. 2009:115)

Wesentlich ist auch zu erwähnen, dass nie das gesamte Wort ergänzt werden soll, sondern immer nur der fehlende letzte Teil. Außerdem sollte ergänzt werden, dass sie, falls eine Lücke nicht lösbar ist, zum nächsten Wort übergehen sollen. Damit sich die Schülerinnen und Schüler auch nicht zu lange pro Test aufhalten, ist alle fünf Minuten darauf hinzuweisen, zum nächsten Text überzugehen. Die genaue Erklärung hat den Zweck, faire und gleiche Bedingungen für alle SuS zu schaffen. (vgl. Baur /Goggin 2013:5)

Anschließend können die Testbögen ausgeteilt werden und gemeinsam wird das Deckblatt ausgefüllt (vgl. Lengyel/ Reich/ u.a. 2009:15). Hier sind der Name und der jeweilige sprachliche Hintergrund zu ergänzen. Dies hat den Sinn, dass Lehrkräfte in Erfahrung bringen,

„wer zuhause eine andere und welche Sprache spricht, wie das Sprachverhalten in der Familie ist und wie sich das Sprachverhalten im Laufe der Jahre verändert“ (Baur /Goggin/u.a. 2013:5-6).

Nach der Bearbeitung des Deckblattes haben die Probanden 20 Minuten Zeit, um das komplette Testset zu bearbeiten. Wie bereits erwähnt, ist als Lehrkraft alle fünf Minuten darauf hinzuweisen, dass die SuS zum nächsten Text übergehen sollen, da in der Regel oft das Zeitgefühl während der Bearbeitung verloren geht. Sollten einzelne Schülerinnen oder Schüler früher fertig werden, sollten sie aufgefordert werden, die Texte erneut zu prüfen und durchzulesen. Es sei als selbstverständlich angesehen, dass während der Testung sichergestellt werden muss, dass keine Möglichkeit bestehen darf voneinander abzuschreiben, da dies die Tests natürlich stark verfälschen würde. (vgl. ebd.2013: 6).

8.4. Der Ablauf der Auswertung

8.4.1. Relevante Werte zur Auswertung

Hinsichtlich der Auswertung sind drei Werte zentral und zu unterscheiden.

Der erste wichtige Wert ist der Richtig/Falsch- Wert (R/F-Wert). Dieser auf einer binären Auswertungsmethode basierende Wert,

zeigt die Menge völlig korrekt, also semantisch, grammatikalisch und orthographisch korrekt ergänzender Lücken. Der R/F- Wert gibt Informationen über Fähigkeiten des Probanden in Bezug auf Lesen, Textverständnis, sowie über grammatikalische und orthographische Kompetenzen. (Aufgebaur 2016:43).

Dieser aus der Addition der maximal 80 R/F- Punkte pro Test resultierende Wert wird also vergeben, wenn die Lösung des Items orthographisch und morphologisch fehlerfrei umgesetzt wurde. Wenn es für ein Item mehrere richtige Lösungsvarianten gibt, dann wird auch für diese, sofern diese wie beschrieben fehlerfrei umgesetzt wurde, ein R/F- Punkt vergeben. (vgl. Baur/Goggin/ u.a. 2013:7)

Es ist zu beachten, dass anhand dieses Wertes nur Aussagen über die allgemein sprachlichen Kompetenzen getroffen werden können und allein anhand des R/F- Wertes noch keine Rückschlüsse über die Entwicklung einzelner Komponenten gemacht werden können (vgl. Aufgebaur 2016:43) Der R/F- Wert gibt die produktive Kompetenz des Probanden wider und repräsentiert das absolute Textverständnis. (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu, gibt der zweite relevante Wert, der Worterkennungswert (WE-Wert), die Menge der semantisch korrekt ergänzten Lücken wieder, auch wenn diese formalsprachlich noch nicht richtig umgesetzt wurden. So lässt sich beim R/F- Wert die grammatische und beim

WE- Wert die semantische Korrektheit unterscheiden. (vgl. Reich 2011:57 und Baur/ Goggin 2013:7).

Der Worterkennungswert zielt damit auf Textverständnis, weil es wesentlich ist, ob das Wort richtig erkannt wurde, ungeachtet etwaiger morphologischer oder orthographischer Fehler. Beispielsweise wird ein WE- Wert vergeben, wenn der Artikel erkannt wurde, jedoch das Wort noch falsch realisiert wurde. Dies gilt aber nur, solange es sich dabei nicht um bedeutungstragende Einheiten handelt, wie dies etwa bei Präpositionen der Fall wäre. Es ist zu sagen, dass C- Tests meist hauptsächlich nach den R/F- Werten interpretiert werden. Jedoch kann der Vergleich zwischen R/F- Wert und WE- Wert wichtige Informationen über den Sprachstand der Schülerin oder des Schülers liefern, welche nicht zu vernachlässigen sind. Daraus können Hinweise auf einen möglichen Förderbedarf geliefert werden, denn aus der Differenz zwischen den Worterkenntnis-Wert (WE-Wert) und dem Richtig/Falsch- Wert (R/F- Wert), ergibt sich der dritte Wert, welcher bei der Auswertung eines C-Tests bedeutsam ist. Dieser wird Differenzwert genannt und ist zentral für die Interpretation der Ergebnisse, da er Hinweise auf das Verhältnis von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten zulässt. Allerdings dürfen die beiden Werte nicht umgekehrt miteinander verrechnet werden, also der R/F- Wert mit dem WE- Wert. (vgl. Baur /Goggin/u.a 2013:9)

8.4.1. Die Auswertung

Man hat bei der Auswertung zwischen komplexen und einfachen Auswertungsvarianten zu wählen. Der vom Cornelsen Verlag und von Baur, Chlosta und Goggin entwickelte C- Test, welcher in einer Unterrichtsstunde im Paper- Pencil Verfahren durchgeführt werden kann, hat den Vorteil, dass er von der Lehrkraft selbständig und einfach computergestützt ausgewertet werden kann. (vgl. Baur/Goggin/u.a. 2013:6)

Komplexere Auswertungsverfahren erfolgen mit Hilfe von Programmen wie zum Beispiel SPSS. Darauf ist aber in der Unterrichtspraxis zu verzichten, da dies aufgrund der Komplexität zu kompliziert wäre (vgl. ebd. 2013:7).

Beim Cornelsen C- Test erfolgt die individuelle Auswertung in zwei Schritten. Zuerst werden auf dem Testbogen pro Teilttest die jeweiligen R/F- und WE- Werte ermittelt und auf dem Deckblatt eingetragen. Im zweiten Schritt kommt ein Programm zur Auswertung ins Spiel, welches sich auf einer CD- Rom befindet. In dieses elektronische Auswertungsformular werden die Namen der jeweiligen SuS und die Punktezahlen eingetragen, sodass das Programm dann eine Ziffern- Buchstaben- Kombination wiedergibt, welche die Einordnung der individuellen

Ergebnisse in Förderkategorien ermöglicht. Diese werden dann tabellarisch dargestellt. So ist ein klassenübergreifender Vergleich möglich. Damit kann ein Klassenranking erstellt werden, wobei zu erwähnen ist, dass dies anonymisiert erfolgt. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler werden mithilfe von Nummern in der Tabelle dargestellt. (vgl. ebd. 2013:9-10)

Die Auswertung kann aber auch ohne dem Programm, welches im Zusammenhang mit dem Cornelsen C-Test gegeben ist, selbständig vollzogen werden. So wird es auch in dieser Diplomarbeit im späteren Verlauf beim selbsterstellten C- Test mit linguistischem und fachsprachlichem Fokus der Fall sein.

Wesentlich ist allerdings, dass sich Aussagen über Förderbedarfe nur bei standardisierten Tests machen lassen für die vorher ein Referenznormwert ermittelt wurde. Der Referenznormwert ist „aus der durchschnittlichen Lösungsquote der monolingual einsprachigen SuS“ (Baur/Goggin 2013: 12) zu ermitteln.

8.4.2. Die Ergebnisinterpretation

Wenn zwischen dem R/F- Wert und dem WE- Wert keine oder nur eine sehr geringe Differenz besteht, dann lässt dies auf eine gute allgemeine Sprachkompetenz schließen und es würde kein Förderbedarf bestehen. Falls der Differenzwert relativ niedrig im unteren Punktebereich liegt, dann kann man daraus auf fehlendes Textverständnis bei der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler schließen. In dem Fall, dass R/F- Wert und WE- Wert sehr weit auseinanderliegen, ist davon auszugehen, dass Textverständnis gegeben ist, aber noch Schwierigkeiten bei der formalsprachlichen Umsetzung, sprich im Bereich der Orthographie und Grammatik, bestehen. (vgl. Baur /Goggin/u.a. 2013:9)

8.5. Einordnung in Förderkategorien anhand des C- Tests

Im schulischen Bereich ist eine schnelle und möglichst einfache Auswertung gefragt und daher bietet sich zur Einordnung des Förderbedarfs eine Ziffern- Buchstaben- Kombination an.

Die Ziffern, welche farblich markiert sind, beziehen sich auf den quantitativen Bereich, während sich der die Buchstaben qualitativen Bereich beziehen. (vgl. ebd.)

In der folgenden Abbildung sei diese Einordnung des Förderbedarfs mittels der Ziffern- Buchstabenkombination erklärt, auch wenn diese Einordnung in Förderkategorien beim in dieser Arbeit angewandten C- Test nicht durchgeführt werden wird.

1 (dunkelgrün)	Das R/F-Ergebnis liegt über dem Referenzwert. Es besteht kein Förderbedarf.
2 (hellgrün)	Das R/F-Ergebnis liegt knapp unter dem Referenzwert und ist noch akzeptabel. Es besteht kein Förderbedarf.
3 (gelb)	Das R/F-Ergebnis liegt unter dem Referenzwert. Es besteht ein möglicher Förderbedarf.
4 (orange)	Das R/F-Ergebnis liegt deutlich unter dem Referenzwert. Es besteht ein (deutlicher) Förderbedarf.
5 (rot)	Das R/F-Ergebnis liegt sehr weit unter dem Referenzwert. Es besteht ein hoher Förderbedarf.

Abbildung 1: Die Einordnung in Förderkategorien anhand des C-Tests

A	Es besteht kein Förderbedarf.
B	Es besteht kein Förderbedarf. Die Leistungen lassen sich aber noch steigern.
C	Der Förderbedarf liegt im formalsprachlichen Bereich (Grammatik und/oder Rechtschreibung).
D	Der Förderbedarf liegt im Bereich des Lese- und Textverstehens (Wortschatz, Lese- und Texterschließungsstrategien).
E	Der Förderbedarf liegt sowohl im Bereich des Lese- und Textverstehens als auch im formalsprachlichen Bereich.

8.6. Das Potential des C- Tests

C- Tests haben den Vorteil, dass sie sehr einfach durchzuführen sind, weshalb sie gut in den Unterricht integriert werden können, da sie als Gruppentests geeignet sind (vgl. Jeuk 2015:97). Hier ist hervorzuheben, dass die Durchführung, wie gesagt, nur 20 bis 30 Minuten dauert, was den C- Test als Diagnoseinstrument besonders attraktiv in seiner Anwendung macht. Durch vorher festgelegte Lösungen ergibt sich zudem eine objektive Auswertung. C- Tests weisen also eine hohe Testökonomie auf, sowohl im Hinblick auf die Erstellung als auch auf die Auswertung der Tests (vgl. Baur/Goggin/u.a. 2013:2).

C- Tests weisen eine hohe Reliabilität auf und zeigen hohe Korrelationen mit weitaus aufwändigeren Testverfahren (vgl. ebd.).

Somit sind die Vorteile, die den C- Test kennzeichnen, die hohe Reliabilität, die Objektivität und die hohe Testökonomie.

IV: Fokus Sprache

9. Alltags- Bildungs- und Fachsprache

9.1. Definition der Alltagssprache

Als Alltagssprache werden, „die sprachlichen Ausdrucksmittel, die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig sind“ (Ahrenholz 2010:15), bezeichnet.

Alltagssprache wird auch Allgemein- oder Umgangssprache genannt und bezeichnet eine Sprache, die zur alltäglichen Kommunikation verwendet und gewählt wird. Die Verwendung der Alltagssprache ist typisch für die Kommunikation mit vertrauten Personen und sie wird von Kindern als erste oder weitere Sprache erworben. (vgl. Hoffmann 2019:1)

Der Erwerb findet „durch spezifische Lehr- Lerndiskurse, durch Input/Rezeption und Resonanz des eigenen Sprechens“ (ebd.) statt und wird institutionell erweitert. Zusätzlich ist Alltagssprache von der Standardsprache zu differenzieren und das Verhältnis von Alltags- und Fachsprache ist für jede Institution zu klären. (ebd.) Außerdem kann Alltagssprache auch mit der Unterscheidung zwischen BICS (Basic interpersonal communicative skills) und CALP (Cognitive academic language proficiency) in Verbindung gebracht werden, wobei „BICS dem Konzept der Alltagssprache am nächsten kommt, den die sprachlichen Mittel zur Verständigung im Alltag werden von allen Menschen in ihrer Erstsprache erworben, ohne Abhängigkeit von Intelligenz oder akademischen Fähigkeiten“ (Grabner 2015:6).

Alltagssprache wird auch als Sprache der Nähe bezeichnet, wobei sich diese durch „Vertrautheit der Partner“, „face-to-face-Interaktion“, sowie Spontaneität und ein starkes Beteiligtsein auszeichnen. (vgl. Koch/Österreicher 1985:21) Alltagssprache ist eine Sprache, welche mit der Erlebnis- und Erfahrungswelt verbunden ist, ein sprachliches Register, welches auch oft beim Einstieg in ein neues Thema im Unterricht verwendet wird (vgl. Grabner 2015:6). Alltagssprache ist somit diejenige Sprache, „die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann 2019:1).

9.2. Definition der Bildungssprache

Es sei gesagt, dass Sprachen grundsätzlich „heterogene, dynamische und interaktive Systeme [sind], die von ihren Sprecher/innen nicht nur genutzt, sondern auch gestaltet werden“ (Rösch 2017:175).

Dadurch bilden sich regionale Varianten einer Sprache wie die Varianten des Deutschen in Österreich, der Schweiz und in Deutschland. Beide Länder haben Deutsch als Amtssprache und doch erkennt man meist intuitiv schnell, ob ein Sprecher oder eine Sprecherin aus Österreich, der Schweiz oder aus Deutschland stammt. Dennoch werden sie vereint durch die gemeinsame Amtssprache Deutsch. Dazu kommen noch bestimmte Register, die spezifisch in bestimmten Situationen oder Kontexten verwendet werden. (vgl. ebd.)

Hier taucht der Begriff der Bildungssprache auf, welcher nun, auch im Unterschied zur Alltagssprache erklärt werden soll.

Bildungssprache ist ein Begriff, der bereits signalisiert, dass es sich hierbei

um eine Sprache handelt, die nicht nur in der Schule, sondern in jedem Bildungskontext von Bedeutung ist. Bildungssprache ist jene Sprache, die sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen in einer Gesellschaft bestimmt. (Schmölzer- Eibinger 2013:25)

Im Pädagogischen Lexikon wurde Bildungssprache Ende der 1920er Jahre als *hohe* beziehungsweise *reine* Sprache definiert. Dies entspricht auch dem Verständnis, welches viele davon haben, nämlich als Sprache der Gebildeten im Gegensatz zur Alltagssprache Dies ist allerdings eine eher veraltete Konzeption des Begriffs. (vgl. Gogolin/Lange 2011:107)

Außerdem hat der Begriff Bildungssprache eine größere Reichweite und integriert alle Bildungsbereiche, während Begriffe wie Schulsprache nur die Schule umfassen (vgl. Rösch 2017:175).

Man bezeichnet also die an Schulen gelehrt Sprache als Bildungssprache.

Es handelt sich um ein Sprachregister, welches in Bildungskontexten verwendet wird. Bildungssprache gilt daher oft als Oberbegriff für Schul-und Fachsprache, weshalb der Begriff Bildungssprache auch oftmals synonym dazu verwendet wird. (vgl. Fellner 2016:10)

Dennoch gibt es auch hier Differenzierungen, denn Feilke definiert Schulsprache als „Sprache des Lehrens“ und Bildungssprache als Sprache des Lernens“ (vgl. Feilke 2012:6)

Verbreitet ist etwa die Ansicht von Jürgen Habermas, welcher mit Bildungssprache jenes sprachliche Register bezeichnet, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen schaffen kann“ (Habermas 1977: 40 nach Gogolin/Lange:108). Die Orientierungsfunktion ist somit entscheidend. Die Vermittlung der fachsprachlichen Inhalte ist zudem altersspezifisch oder genauer gesagt altersadäquat, „da Bildungssprache im Alter unterschiedliche Facetten annimmt“ (Fellner 2016:10-11). Die Bildungssprache ist das Instrument, „mit dem die Öffentlichkeit Angelegenheiten des allgemeinen Interesses diskutiert“ (Rösch 2017:175).

Dadurch grenzt sich die Bildungssprache von der Alltagssprache ab, wobei sie im Unterschied zur Fachsprache allen zugänglich ist und im Alltag relevant ist. (vgl. ebd.) Begründet wird dies

mit der Funktion der Bildungssprache „kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten, sowie Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen“ (ebd.). Daher ist Bildungssprache an die Schulbildung geknüpft, „da sie entsprechend Gebildeten ermöglicht, sich eine Art Orientierungswissen zu verschaffen. Damit erklärt er [Anmerk.: Jürgen Habermas] Bildungssprache zumindest implizit zu einer Aufgabe der Bildungsinstitutionen“ (ebd.). Bildungssprache ist somit die Sprache, „die jeweils Medium des Lehrens und Lernens in institutionellen Bildungskontexten ist“ (Vollmehr /Türmann 2013:42).

Bildungssprache wird auch als sozial dominante Varietät gesehen, welche von jenen verwendet wird, die gesellschaftlich Macht und Einfluss ausüben, um Menschen in eine Gruppe aufzunehmen oder sie davon auszuschließen (vgl. ebd.).

Zudem ist Bildungssprache stark „von Schriftlichkeit und einem differenzierten Wortschatz geprägt, der aus den unterschiedlichsten Wissenschaftsdomänen importiert ist“ (ebd.).

Wichtig ist auch, dass bildungssprachliche Konzeptionen durch ihren Bezug zur Schriftlichkeit definiert sind. Ebenso wichtig, ist die soziale Funktion des Begriffes, da Bildungssprache auch als Sprache der Öffentlichkeit, wie etwa zum Beispiel in den Medien, charakterisiert ist. (vgl. ebd.)

Man kann zudem zwischen der epistemischen, kommunikativen und sozialen Funktion der Bildungssprache unterscheiden, wobei letztere soeben angesprochen wurde. In der epistemischen Funktion ist Bildungssprache das Werkzeug des Denkens, in der kommunikativen Funktion das Medium für Wissenstransfer. (vgl. Morek /Heller 2012: 70)

Vielfach wird Bildungssprache auch als Eintritts- beziehungsweise Visitenkarte angesehen, da eine Beherrschung derer nicht nur für schulische Bildung qualifiziert, sondern auch das Bestehen in institutionellen und beruflichen Kontexten ermöglicht. Es kann in diesem Kontext Türen öffnen, die ansonsten verschlossen bleiben würden. Die Beherrschung der Bildungssprache im Unterschied zur Alltagssprache ist somit wesentlich und wird in schulischen und beruflichen Kontexten meist vorausgesetzt. Die Kompetenzen im Register Bildungssprache können also über den schulischen Erfolg entscheiden und „vorhandene Bildungsdisparitäten [sind] auf fehlende sprachliche Kompetenzen in eben diesem Register zurückzuführen“ (Hövelbrinks 2013:75). Zusammenfassend ist Bildungssprache also auf vielfältige Art und Weise definiert.

Wichtig ist, dass sie sich von der Alltagssprache unterscheidet und auch die Sprache des Lehrens und Lernens ist, also sozusagen eine didaktisch genutzte Sprache (vgl. ebd.: 76.).

Nicht vergessen werden darf der normative Charakter der Bildungssprache, da der Bildungserfolg abhängig ist vom Beherrschen der Bildungssprache, als die vorherrschenden Praktiken und Normen des Sprachgebrauchs. Bildungssprache ist somit in der Institution Schule in jedem Fach zu vermitteln. (vgl. Schmölzer- Eibinger 2013:25-26.)

Bildungssprache ist in gewisser Weise auch die Sprache der Gebildeten und Begriffe wie Fachsprachen sind spezifische Formen der Weiterentwicklung. (vgl. Fellner 2016:11)

9.3. Definition der Fachsprache

Zuerst sei gesagt, dass die verschiedenen Sprachkonzepte oft „nicht trennscharf definiert werden- sondern eine größere Schnittmenge an komplexeren Strukturen aufweisen“ (Rösch 2017:175). Daher werden Begriffe wie Fachsprache auch oftmals der Bildungssprache zugeordnet und die Sprache als eine Mischform zwischen Alltags-und Fachsprache gesehen. (vgl. ebd.)

Der Begriff der Fachsprache sei dennoch als gesondert betrachtet.

Fachsprache hat die „didaktische Konsequenz Sprache im Fach (statt Sprache als Fach) zu vermitteln [gemeinsam] und einen sprachbezogenen Fachunterricht statt eines fachbezogenen Sprachunterrichts zu konzipieren. Das stellt die Sprachlichkeit des Faches ins Zentrum zweitsprachdidaktischer Überlegungen“ (ebd.).

„Fachsprachen betreffen ein Teilgebiet [...] und sind vor allem den zuständigen Experten und Fachleuten dienlich. Daher gibt es nicht nur „eine“ Fachsprache, sondern mehrere Jargons, die mit den zugehörigen Fachbereichen erlernt werden“ (Fellner 2014:11).

Man kann also sagen, dass Fachsprachen sich notwendigerweise zur Verständigung innerhalb einzelner Fachbereiche entwickelt haben und die Sprache im Fach zeichnet sich durch die zwei Merkmale Abstraktheit und Komplexität aus. (vgl. Fellner 2014:11-12)

Möhn und Pelka definieren die Fachsprache als „Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt“ (Möhn/Pelka 1984:26).

Daher ist Fachsprache primär an Personen des Faches gebunden, doch Fachsprache ist dennoch öffentlich zugänglich und alle Personen, die sich für das jeweilige Fach interessieren, können an ihr teilhaben. Zudem wird die Fachsprache je nach der fachlichen Situation entweder

mündlich oder schriftlich gebraucht und sowohl innerhalb der Fächer, sprich fachintern, als auch zwischen den Fächern, also innerfachlich. (vgl. ebd.)

Rincke definiert die Fachsprache einer Disziplin als „durch ein bestimmtes Fachvokabular, ein sprachliches Inventar, um Fachvokabeln untereinander zu verbinden, und die Rücksichtnahme auf die jeweils vorliegende Kommunikationssituation gekennzeichnet“ (Rincke 2010a: 239).

Fachsprachen werden auch als Varietät, als Register oder als funktionaler Stil verstanden (vgl. Ahrenholz 2017:3). Fachsprache hat zudem die Tendenz den Text durch definierte Fachbegriffe und komplexe Satzstrukturen zu verdichten. Dies findet sich zum Beispiel auch in Schulbuchtexten. In der Fachsprache findet sich eine hohe Dichte an vorkommenden Fachbegriffen und von Satz- und Textkonstruktionen, die in der Allgemeinsprache unüblich wären. (vgl. Grabner 2015:12).

Fachsprache grenzt sich von stark von der Alltagssprache ab, zu der von konzeptioneller Mündlichkeit geprägten Kompetenzen und auch ein Wissen über morphologische und syntaktische, pragmatische und textuelle Mittel gehört. (vgl.ebd.2017:5)

Fachsprache ist somit durch die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel auf den Ebenen der Morphologie, der Syntax und dem Text bestimmt und grenzt sich von anderen Sprachvarianten dadurch ab, dass sie durch einen höheren Grad an Normhaftigkeit insbesondere im Bereich der Lexik und der Textlinguistik gekennzeichnet ist. (vgl. Möhn/Pelka 1984: 26f)

Fachsprache ist also das spezifische sprachliche Register, welches in einem Fachgebiet vorherrscht und kennzeichnet sich durch die Verwendung genau definierter Fachbegriffe, die in einem Fachgebiet vorherrschen. Wenn man sich in einem Fachgebiet bewähren und verständigen möchte, so hat man diese Fachbegriffe zu verwenden und die Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache zu kennen.

Fachsprache ist gekennzeichnet durch spezifische sprachliche Erscheinungen. Dazu gehört die vermehrte Verwendung von Komposita, Kurzwörtern, Attributen, Nominalisierungen, Fremdwörtern, Präsens- und Passivkonstruktionen, die Bevorzugung der 3. Person, sowie das Auftreten von Funktionsverbgefügen, zahlreichen Tabellen und Abbildungen. Deshalb kann Fachsprache für Nicht- Fachleute häufig eine Barriere darstellen. (vgl. Littringer 2018:19)

Daher konzentriert sich die nachfolgende Analyse auch auf die Fachsprache in PP.

Man könnte die Fachsprache als „Sprache der Distanz“ und die Alltagssprache als „Sprache der Nähe“ bezeichnen (vgl. Koch/ Oesterreicher 1985:21 nach Fellner 2014:13).

Gerade Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, können somit auf Grund der charakteristischen sprachlichen Mittel, der komplexeren Satzstrukturen und der Verwendung von spezifischen Fachbegriffen, Probleme beim Verstehen der Fachsprache in einem Fach haben, weshalb darauf sprachsensibel einzugehen ist. Auch das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie ist, wie jedes andere Fachgebiet, durch solche spezifischen Termini gekennzeichnet, die man kennen sollte, um den Fachinhalt zu begreifen.

9.4. Sprachliche Kompetenzen in der Schule und im Fach

Im Zusammenhang mit sprachlichen Anforderungen in der Schule sind die von Cummins (1979, 1991) beschriebenen kognitiv- akademischen Sprachfähigkeiten (CALP) und die alltagssprachlichen dialogischen Fähigkeiten (BICS) zu nennen und zu unterscheiden. (vgl. Schmölzer- Eibinger 2013:25-26.).

Diese Terminologie hat die bildungspolitische Diskussion nachhaltig beeinflusst und ist „eng verbunden mit der Frage nach einem erfolgreichen Zweitspracherwerb und [den] Bildungschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ (ebd.) Schriftsprachliche Merkmale sind CALP zugeordnet, „während [...] BICS als mündlich konzipiert“ (Fellner 2014:13) zu sehen ist. Diese sprachlichen Kompetenzen sind allerdings für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache schwieriger anzueignen als für muttersprachliche Lernende. Verstärkt wird dies noch, wenn diese aus bildungsfernen Familien stammen. Jene Fähigkeiten, die für das Fachlernen grundlegend benötigt werden, werden allerdings als selbstverständlich von den Lernenden erwartet, denn „so wird die Fähigkeit, etwas erklären, beschreiben oder begründen zu können, meist einfach vorausgesetzt, obwohl viele SchülerInnen nicht genau wissen, was darunter zu verstehen ist“ (ebd. 2013:27).

Begriffe wie Textkompetenz und literale Fähigkeiten sind in diesem Zusammenhang notwendig für den Schul- und Bildungserfolg. Besonders die Bedeutung der literalen Fähigkeiten, die im fachlichen Unterricht erforderlich und auszubauen sind, ist hier zu nennen. In gewisser Weise wird die Entwicklung literaler Fähigkeiten im Fachunterricht nicht nur gefordert, sondern auch evoziert, denn „Sprache ist im Fachunterricht ein Instrument des Fachlernens und des Sprachlernens. [...] Dieses Potenzial entfaltet sich im Fachunterricht [...] nicht einfach von selbst, sondern muss von den Lehrkräften erkannt und didaktisch gezielt genutzt werden“ (ebd.2013:29).

Auch muss gesagt werden, dass die Beherrschung der genannten Bildungssprache, „den zentralen Dreh und Angelpunkt der Diskussion um die Bildungsbeteiligung von sprachschwachen Lernenden in der deutschen Schule“ (Drumm 2016:85) darstellt, denn

„Bildungssprache tritt in allen Fächern auf und ist dort aufgrund unterschiedlicher Diskurstypen und Textsorten jeweils spezifisch ausgestaltet“ (ebd.). Lernenden muss dieses sprachliche Register vermittelt werden, um sie einerseits zu befähigen sich in diversen Situationen angemessen auszudrücken und andererseits, um sie zu befähigen im Schul- und späteren Berufsleben zu bestehen. (vgl. ebd.)

Deshalb ist Bildungssprache im Unterricht zu vermitteln und zählt zu den zentralen Kompetenzen im Unterricht.

10. Durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern

Die Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ wurde im Mai 2006 gegründet und hat die gemeinsame Zielperspektive

Sprachbildung im Unterricht aller Fächer umzusetzen. Fächerübergreifend soll Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst verwendet und gefördert werden. Durch praktische Erfahrungen sollte das Ziel der „Sprachbildung in allen Fächern konzeptionell gefüllt werden und eine dafür geeignete Praxis systematisch in den Schulalltag integriert werden (Gogolin/Lange/u.a 2011:7).

Entwickelt wurde das Konzept im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). Dieses wurde von 2004 bis 2009 von der Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert (vgl. Gogolin 2019:1). Es galt möglichst viele Schulen für das Projekt zu finden, „mit dem Ziel, Einflussmöglichkeiten für das pädagogische Handeln in sprachliche Bildung zu finden“ (Grabner 2015:19). Anfangs wurde es als „sprachliche Förderung“ (vgl. Gogolin u.a. 2011:14) bezeichnet, der Begriff wandelte sich aber hin zur Bezeichnung „Durchgängige Sprachbildung“ (ebd.:17).

Zudem ist Sprachbildung von der Sprachförderung abzugrenzen, denn bei Sprachförderung handelt es sich um additive Maßnahmen, welche Kinder und Jugendliche bei der Überwindung sprachlicher Schwierigkeiten unterstützen sollen, während mit Sprachbildung „eine Verknüpfung der Lernaufgaben mit den jeweils relevanten sprachlichen Herausforderungen“ (Grabner 2015:19) gemeint ist. (vgl. Gogolin u.a. 2011:60)

Durchgängige Sprachbildung knüpft an die Realität der sprachlich heterogenen Schülerschaft in den Klassenzimmern an. Es ist ein Konzept, welches versucht erfolgreiche Handlungsstrategien im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu entwickeln. Die Hauptaufgabe des Programms war die Entwicklung und Erprobung in der Praxis von Förderkonzepten, welche dafür geeignet sind, Einschnitte in den Bildungslaufbahnen von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden. Diese Übergänge beschreiben den Wechsel von einer schulischen Institution in die

nächste, wie etwa von der Vorschule in die Grundschule, der Sekundarstufe I in eine berufliche oder weiterführende allgemeine Bildung (vgl. Gogolin 2019:1). Grundlegend für das Konzept war hierbei eine „umfassende Bestandsaufnahme des Forschungsstandes zur Sprachentwicklung und Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (ebd.).

Beim Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ handelt es sich um ein integratives Konzept und um keine additive Maßnahme, „da die sprachliche Arbeit als zentrale Aufgabe des gesamten Unterrichts verstanden wird“ (Grabner 2015:20).

Wichtig für das Konzept ist die Erkenntnis, dass Sprache das wichtigste Medium des Lernens darstellt und, dass das Verstehen von Lerninhalten untrennbar mit Sprache verbunden ist. Die Sprachbildung, also die Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten, muss daher durchgängig sein, das bedeutet, im Unterricht aller Fächer umgesetzt werden. Es wird als eine „Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen, die ein Kind bzw. ein Schüler durchläuft“ (FörMig Transfer Berlin 2019) verstanden.

10.1. Die drei Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung

Durchgängige Sprachbildung besitzt in diesem Verständnis drei wichtige Dimensionen.

Die erste ist die sogenannte bildungsbiographische Dimension, welche darauf hinweist,

dass Sprachbildung über die gesamte Bildungsbiographie hinweg erforderlich ist. Die zweite, die sogenannte Kooperationsdimension betrifft das Erfordernis, dass eine Zusammenarbeit aller am Sprachbildungsprozess beteiligten Partner(innen) ratsam ist. Die dritte, die sogenannte Mehrsprachigkeitsdimension betrifft die Beziehungen und Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachen oder Varietäten, in denen eine Person lebt und die sie lernt (Gogolin 2019:1).

In der bildungsbiographischen Dimension geht es also darum, dass bildungssprachliche Fähigkeiten entlang der Bildungsbiographie, also dem Wechsel von einer (schulischen) Institution in die darauffolgende, ohne Brüche in den Übergängen erfolgen. In der zweiten Dimension, welche auch thematische Dimension genannt wird, geht es um einen koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen über die Lernfelder und Themen, später über die Gegenstandsbereiche und Fächer des Unterrichts hinweg. In der Mehrsprachigkeitsdimension, geht es darum, Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu erkennen und Mehrsprachigkeit als Ressource dafür anzuerkennen (vgl. FörMig Univ. Hamburg 2019).

Um die Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung anschaulich zu machen, sei folgende Grafik zur Erklärung angeführt.

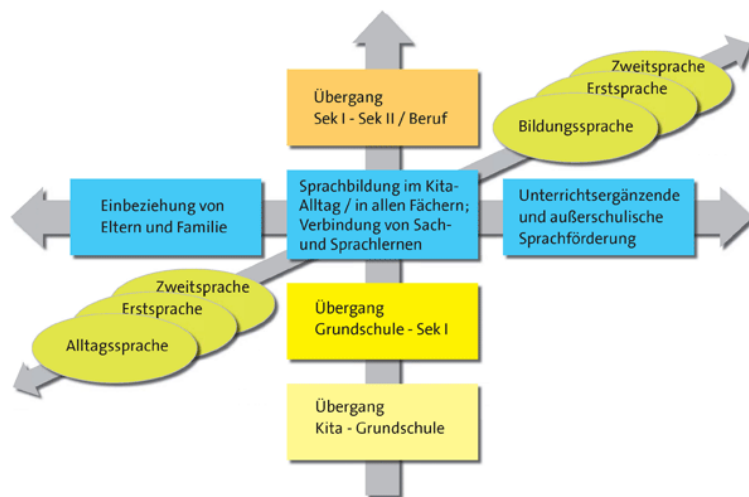


Abbildung 2: Die Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. FörMig- Transfer Berlin 2019).

Hier werden die drei Dimensionen aus etwas anderen Blickwinkeln betrachtet. Es wird von einer horizontalen, einer vertikalen und einer sprachlich- funktionalen Betrachtungsweise ausgegangen.

Horizontal ist gemeint, dass „Sprachbildung eine Kernaufgabe [...] in allen Unterrichtsfächern der Schule“ (ebd.) darstellt. Damit ist eine „Vernetzung und verstärkte Zusammenarbeit zwischen Beteiligten innerhalb einer Bildungsinstitution“ (Grabner 2015:20) gemeint.

Die vertikale Dimension beschreibt die Bedeutung der Schnittstellen innerhalb der Bildungsinstitutionen, wobei die Kooperation innerhalb der Einrichtungen betont wird. In der sprachlich- funktionalen Betrachtung wird eine Verbindung zwischen Alltags- und Bildungssprache und zum anderen zwischen der deutschen Sprache, sowie weiteren Familiensprachen oder schulischen Fremdsprachen hergestellt (vgl. FörMig- Transfer Berlin 2019).

11. Sprachsensibler Fachunterricht mit Fokus auf das Fach Psychologie und Philosophie und die Rolle der Sprache im Fachunterricht

11.1. Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts

Sprachsensibler Fachunterricht beschreibt einen bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach,

denn Sprache ist nicht nur ein gutes diagnostisches Instrument, um etwaigen Förderbedarf festzustellen und daran zu arbeiten; sie ist vielmehr Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach überhaupt. Sprache ist somit der Schlüssel [...] für einen gelingenden Fachunterricht. (Leisen 2013:3).

Unter einem sprachsensiblen Fachunterricht versteht man somit

ein didaktisches Konzept des integrierten fachlichen und sprachlichen Lernens. Die fachspezifischen Inhalte, Arbeits- und Denkweisen werden den Lernenden durch eine sprachbewusste Vorgehensweise nähergebracht. Zugleich werden ihnen (fach-) sprachliche Kompetenzen vermittelt, die für die aktive Teilnahme am Unterricht unabdingbar sind und ihnen die für das jeweilige Fach angemessene Verwendung der Sprache ermöglichen. (Ulrich/Michalak 2019:1)

Für das Verständnis dieses Konzepts ist es wesentlich zu erkennen, dass Fach- und Sprachunterricht eng miteinander verwoben sind und dass fachliche Hürden oft auf sprachlichen Barrieren basieren (vgl. Fellner 2016:16).

Sprache spielt somit eine entscheidende Rolle auch in Fachunterricht und soll als ein Bindeglied zwischen fachlichem Wissen des Faches und dem kognitiven Verständnis der Lernenden darstellen. Ein Fachunterricht, in dem man als Lehrperson fachsensibel mit Sprache umgeht, ist auch davon geprägt, sensibel mit den Lernenden umzugehen. Fachsensibler Sprachunterricht ist ein Unterricht, indem sachbezogenes Sprachlernen stattfindet. Das bedeutet, es wird die Sprachsituation angenommen, wie sie ist und Sprache innerhalb der Fragestellungen des Fachs gefördert. (vgl. Leisen 2013:6)

Leisen schreibt dazu, dass ein sprachsensibler Fachunterricht „sich als ausdrückliche Maßnahme zur Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner mit und ohne Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen und Schreiben“ (ebd.) versteht.

Um Lernende individuell zu fördern, legt Leisen zudem drei Grundthesen fest. Diese sind erstens, dass die Lernenden im fachsensiblen Sprachunterricht in „fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen gebracht“ (ebd.) werden, zweitens, dass die sprachlichen Anforderungen direkt über dem individuellen Sprachvermögen liegen und zuletzt, dass die Lernenden so wenige Hilfen wie möglich, aber genug Hilfen erhalten, um die Sprachsituation individuell erfolgreich bewältigen zu können (vgl.: ebd.).

11.3.1. Die neun Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Es gibt neun Prinzipien, welche in einem sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen und zu verfolgen sind.

Das erste Prinzip ist das Prinzip der Gleichzeitigkeit von Fachlernen und Sprachlernen. Damit ist gemeint, dass Sprachlernen eine durchgehende Angelegenheit des Fachunterrichts ist, da Sprach- und Fachlernen nicht voneinander trennbar sind und sich demnach auch gleichzeitig entwickeln können. Das nächste Prinzip ist jenes des Vorrangs der Sachdidaktik vor der Sprachdidaktik. (vgl. Leisen 2013:43)

Es geht dabei im sprachsensiblen Fachunterricht, da ein fremdsprachenbezogenes Inhaltslernen gefordert ist, darum, „den Erwerb von Wissen im Fach durch sprachorientierten Fachunterricht zu unterstützen“ (ebd.).

Das dritte Prinzip beschreibt das Prinzip der Problemdiagnostik und charakterisiert sich so, dass im sprachsensiblen Fachunterricht fachliche Probleme im Verständnis fachlich und sprachliche Probleme im Fach sachlich gelöst werden. Hierbei soll differenziert diagnostiziert werden und problemangemessen damit umgegangen werden (vgl. Leisen 2013:43).

Das vierte Prinzip ist jenes des sachlichen Aushandelns. Damit ist gemeint, dass die Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht als ein Prozess des Aushandelns von Bedeutungszuweisungen gesehen werden sollte, als ein Prozess, in dem im Unterricht mit der Sprache und um Sprache, gerungen wird (vgl. ebd.)

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist jenes der bewussten Sprachenvielfalt. Das meint, dass im sprachsensiblen Fachunterricht die Sprachenvielfalt in den verschiedenen Abstraktionsebenen, also der nonverbale Sprache, der Bildsprache, der Alltagssprache, der Unterrichtssprache, der Fachsprache und der symbolische Sprache, genutzt werden. Außerdem ist es gefordert, dass durch die Handlungsorientierung die sprachliche Eigentätigkeit und die auf die Mitteilung bezogene Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht gefördert wird. Dies entspricht dem Prinzip der sprachlichen Eigentätigkeit durch Handlungsorientierung (ebd.).

Auch darf nicht vergessen werden, dass „im Wechsel der Darstellungsformen [...] großes fach- und sprachdidaktisches Potential [liegt], das der sprachensible Fachunterricht für das Fach- und Sprachenlernen nutzt“ (Leisen 2013:43). Dies ist das Prinzip der verschiedenen Darstellungsformen.

Das vorletzte Prinzip wird das der sprachlichen Unterstützung genannt. Dies meint, dass in einem sprachsensiblen Fachunterricht „die Arbeit an der Sprache und mit der Sprache methodisch durch Methoden- Werkzeuge der Spracharbeit unterstützt“ (ebd.) werden.

Zuletzt ist das Prinzip der Aufgabenorientierung zu nennen. Dies ist folgendermaßen zu erklären:

Der sprachensible Fachunterricht erfolgt nicht zur Förderung des Erwerbs isolierter Fertigkeiten, sondern basiert auf (unterschiedlich komplexen) Lernaufgaben, die die Lernenden inhaltlich, fachmethodisch und sprachlich herausfordern und zu deren Bearbeitung sie fachliche und sprachliche Kompetenzen anwenden und erweitern müssen. (ebd.)

Diese neun Prinzipien sollten in einem sprachsensiblen Fachunterricht nicht vergessen werden. Es sollte sogar bewusst darauf geachtet werden, dass diese Prinzipien umgesetzt werden.

11.2. Sprache als Medium des Lernens im Fach

Im Zuge der ernüchternden Ergebnisse der PISA Studie wurde die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und der Forschung erstmals darauf gelenkt, dass große Leistungsunterschiede deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum europäischen Durchschnitt bestehen und dieses Problem schien insbesondere Schülerinnen und Schüler aus Zuwanderungsfamilien zu betreffen. Daraufhin entstand eine große Diskussion über den Zusammenhang von Sprachkenntnissen und dem Erfolg im jeweiligen Schulfach (vgl. Drumm 2016: 1).

Steinmüller und Scharnhorst erkannten bereits 1987 sehr treffend, dass jeder Fachlehrer zugleich ein Sprachlehrer ist. (vgl. ebd. 1987:19) Daraus folgt: „Jeder Fachunterricht ist [somit] auch Sprachunterricht“ (Ahrenholz 2011: 70). Zudem findet in jedem Fachunterricht „stets und ständig Kommunikation statt“ (Drumm 2016:1) und die Grundlage dafür ist Sprache beziehungsweise eine spezifische Fachsprache.

Sprache ist in der Schule

konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach, [...] Inhalte werden primär über Sprache vermittelt und mittels Sprache gelernt. Ohne Sprache ist Wissenserwerb im Fachunterricht nicht möglich- Sprache ist ein zentrales Medium des Lernens in jedem Fach“ (Schmölzer-Eibinger. 2013: 25).

Diese Erkenntnis ist zwar nicht neu, aber ist durch den steigenden Anteil an Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache in den Klassenzimmern noch mehr ins Blickfeld gerückt. Es ist zu sagen, dass Fach- und Unterrichtsprachen dabei Denkstrukturen widerspiegeln, welche durch die Methoden der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin bestimmt sind. (vgl. Drumm 2016:1) Daher „entstehen aus den Erkenntnis- und Forschungsinteressen des wissenschaftlichen Faches heraus [...] Mitteilungsstrukturen, die der Kommunikation über die erforschten Sachverhalte dienen. Solche Sachverhalte werden in Termini zusammengefasst“ (ebd.). Die fachsprachlichen Begriffe nehmen also eine wesentliche Rolle im Fachunterricht ein.

Sprache spielt im Unterricht aller Fächer eine Rolle. (Drumm 2016:3). Der Erwerb von bestimmten sprachlichen Phänomenen durch die Lernenden ist somit eine notwendige Bedingung für die Partizipation am Fachunterricht.

Ein Fachunterricht, in dem Sprache als Medium des Lernens dient, erfordert „eine bewusste Verwendung einer schriftsprachlich geprägten Sprache sowie eine koordinierte Förderung literaler Kompetenzen im Rahmen eines fächer- und schulstufenübergreifenden, integrierten Sprachcurriculums“ (Schmölzer- Eibinger 2013:28 bzw. Schmölzer- Eibinger 2008).

Zuletzt sei gesagt, dass Sprache im Fachunterricht mehrere Rollen einnehmen kann. So kann die Sprache als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung im Fach gesehen werden, aber auch als Lernhindernis, wenn sie nicht ausreichend beherrscht wird (vgl. Meyer/Tiedemann 2017:44-45).

11.3 Sprachförderung im Fach als Teil des Lehrberufs

Die Bildungspolitik hat sich nach PISA 2014

daraufhin nachhaltig bemüht, geeignete Lösungen zur Bewältigung der erkannten Herausforderungen für das Bildungssystem zu finden und eine Vielzahl von Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften und Schülern im schulischen wie beruflichen Bereich ergriffen (Leisen 2013:3).

Dabei soll dies den Schülerinnen und Schülern nicht nur zu besseren Lernleistungen zu verhelfen, sondern geht es auch darum, ihnen schulische und damit auch berufliche Chancen zu ermöglichen. Letztlich ist eine gezielte Sprachförderung „eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Integration“ (ebd.).

Für die gesellschaftliche Integration und damit auch die erfolgreiche Teilhabe an Bildung ist eine wichtige Voraussetzung die Kompetenz, „mit Sprache zu denken und in ihr zu handeln“ (Leisen 2013:2).

Dennoch muss gesagt werden, dass mangelnde Sprachleistungen ein Problem sind, welches nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund betrifft, sondern es kann auch Lernenden mit Deutsch als Muttersprache Schwierigkeiten bereiten. Wichtig ist, dass „mangelhafte Sprachleistungen [...] vielmehr ein Thema für alle Lerner [sind], da nicht nur die Vermittlung von Mindeststandards, sondern auch der Lernerfolg der gesamten Gruppe leidet, wenn nicht ein gewisses sprachliches (und fachliches) Mindestniveau eingehalten bzw. erreicht werden kann“ (ebd.).

Zudem sollte Sprachförderung auch als eine Möglichkeit gesehen werden, um die Motivation, welche einen wichtigen Einfluss auf den Lernerfolg hat, der Lernenden zu steigern.

Sprachförderung ist somit wesentlich, „weil die Kommunikation ein wichtiges Bildungsziel jedes Faches ist [und ist] sinnvoll, weil sich Fachlernen und Sprachlernen gegenseitig unterstützen [...] [Sprachförderung ist] unerlässlich, weil der Fachunterricht in und durch Sprache stattfindet“ (Leisen 2013:21).

Die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden stehen in direktem Verhältnis zum schulischen Erfolg, und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern im Unterricht aller Fächer. Es gilt daher notwendigerweise Sprache in allen Fächern zu vermitteln, da Sprache ebenso die Grundlage für ein erfolgreiches Lernen in jedem Fach darstellt. Dabei sollen „fachspezifische

Eigenheiten [...] nicht a priori von den SchülerInnen erwartet, sondern im jeweiligen Fach vermittelt werden.“ (Fellner 2015:19) Tanja Tajmel schreibt dazu: „Die Sprachhandlungen sind fachspezifisch und ihre Vermittlung ist daher im Fachunterricht zu verorten“ (Tajmel 2011:9).

Daher ist es eine „integrative Verpflichtung jeder Fachlehrkraft“ (Fellner 2015:19) die deutsche Sprache zu vermitteln. Dies ist eine Aufgabe, der jede Lehrkraft bewusst nachkommen sollte und welche im Interesse des Fachunterrichts verfolgt werden sollte.

11.3.1. Sprachförderung als eine Aufgabe aller Lehrkräfte

Sprachförderung ist damit ein essentieller Teil des Lehrberufs und damit auch eine Aufgabe aller Fachlehrerkräfte. Sprache nur im Deutschunterricht zu fördern wird den Anforderungen dabei nicht gerecht, auch wenn viele Fachlehrkräfte immer noch dazu tendieren, die Sprachförderung allein dem Aufgabenbereich des Deutschunterrichts zuzuschreiben und sich keiner Verantwortung in diesem Feld bewusst sind.

Dazu kann gesagt werden, dass es als

ureigenster Bestandteil der Lehrtätigkeit und Kernaufgabe einer jeden Lehrkraft, die ihr im Unterricht anvertrauten Lerner so zu unterstützen, dass diese am Ende des Schuljahres die geforderten Standards in den jeweils unterrichteten Fächern erfüllen. Die individuelle Förderung stellt somit ein zentrales Aufgabengebiet im Lehrberuf dar (Leisen 2013:7)

Nach Leisen (2010) liegt die Endabsicht in einem sprachsensiblen Fachunterricht darauf, „gezielt und geplant die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner im jeweiligen Fach zu fördern“ (Leisen 2010:29). Spracharbeit und Sprachentwicklung liegen daher im Aufgabenbereich der Lehrkraft, wobei damit nicht gemeint ist, dass Lehrende im Fachunterricht „explizit Grammatik vermitteln oder gar in ihren Unterricht die Inhalte des Deutschunterrichts integrieren sollen“ (Oleschko /Moraitis 2012:20). Es geht hingegen darum, dass die Fachlehrkräfte „ein Bewusstsein für die Sprache ihres Faches entwickeln und Stolpersteine in der Verwendung der Fachsprache [...] erkennen“ (ebd.) So können sprachlich schwächere Lernende, welche häufig auch mehrsprachigen Hintergrund aufweisen, bei der Aneignung der fachlichen Inhalte unterstützt werden.

Um dies zu gewährleisten, müssen die Fachlehrkräfte ausreichend geschult und qualifiziert werden. Leider verfügen die wenigsten Fachlehrerinnen und -lehrer über eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, weshalb diese kaum auf die Problematik, welche sich durch den zunehmenden Anteil von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem ergibt,

vorbereitet werden und sie sind auch nicht befähigt, eine Diagnose der Gründe für die nicht gelingende Kommunikation im Unterricht durchzuführen (vgl. ebd.2013:2).

Man kann also annehmen, dass die Lehrkräfte an Schulen im Zuge ihrer Ausbildung nicht ausreichend für die Sprachbildung qualifiziert werden. Begründet werden kann dies in der fachdidaktischen und fachlichen Ausrichtung, welche an den Universitäten und Hochschulen gelehrt wird. (vgl. Drumm 2016:85)

Es wäre angebracht, um eine ausreichende Professionalität im Unterricht sicher zu stellen, dass alle Lehrkräfte, egal welcher Fächer, im Bereich Deutsch als Zweitsprache geschult werden. Es gibt zwar immer wieder Initiativen, welche versuchen Lehrende aller Fächer für die sprachliche Ausbildung zu qualifizieren, diese sind aber noch lange nicht flächendeckend im Schulsystem angekommen. (vgl. Drumm 2016: 85).

Es müssen konkrete methodische und didaktische Hilfestellungen gegeben werden, damit die Fachlehrkräfte die Schülerinnen und Schüler unterstützen können. Diese müssen „zugleich auf die Problematik zugeschnitten, praxisnah und direkt einsetzbar“ (Leisen 2013:3) sein.

Gegenwärtig findet auch eine Entwicklung statt, die versucht eine neue Lehrergeneration auszubilden, der die Grundkenntnisse in der Sprachdiagnose und Sprachbildung nähergebracht wird. (vgl. Drumm 2016:85) Es hat sich in den letzten Jahren auch fachdidaktisch die Überzeugung durchgesetzt, dass „Sprache im Fachunterricht eine zentrale Rolle spielt und demnach [werden Lehrende sich] dieser Verantwortung für die sprachliche Bildung“ (Drumm 2016:85) der Schülerinnen und Schüler immer mehr bewusst. Es würden also teilweise Voraussetzung dafür geschaffen, sprachschwache Kinder und Jugendliche angemessen im Unterricht zu fördern. Für dieses Ziel besteht jedoch immer noch in Lehrerfortbildungsbeziehungsweise -ausbildung klarer Handlungs- und Verbesserungsbedarf.

11.4. Sprachsensibler Psychologie- und Philosophieunterricht

Ausgehend von der These, dass im sprachsensiblen Fachunterricht die (fach-) sprachlichen Kompetenzen nicht vorausgesetzt, sondern schrittweise vermittelt werden, ist eine Analyse der fachsprachlichen Besonderheiten nötig, welche die typischen Merkmale der Fachsprache erfasst. So sollen die spezifischen Text - und Diskursformen des Unterrichtsfaches ermittelt werden, sowie die typischen Handlungen wie Beschreiben oder Erklären berücksichtigt werden. (vgl. Ulrich/ Michalek 2019: 1)

Leisen fordert

fächerübergreifend, dass ein sprachsensibler Fachunterricht sich dadurch auszeichne, dass fortwährend vielfältige und reichhaltige Kommunikationssituationen bereitgestellt und eingefordert werden. Einen

solchen Umgang mit Sprache im Fachunterricht bezeichnet er als „Sprachbad“, in das die Lernenden eintauchen. (Meyer /Tiedemann 2017:82 und Leisen 2010:6)

Daher müssen im Fach Psychologie- und Philosophie die sprachlichen Besonderheiten herauskristallisiert werden. Dies wird in der im nächsten Kapitel folgenden empirischen Analyse erfolgen. So können die Fachlehrkräfte des Faches PP ein Bewusstsein dafür bilden, welche Stolpersteine die deutsche Sprache im Fach bietet. (vgl. Leisen 2017: 505). Die Lehrkräfte müssen sich „der bildungssprachlichen Gepflogenheiten des eigenen Faches und der Rolle, die Sprache für die Vermittlung spielt, bewusst sein“ (Leisen 2017:506). Nur dann, wenn die Rolle der Sprache für das Fach erkannt wird, kann fachliches Lernen auch effektiv erfolgen. Deshalb ist auch im Psychologie- und Philosophieunterricht ein sprachsensibler Unterricht nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig.

V. Empirischer Teil

12. Die Wahl der Methodik der empirischen Sprachanalyse

12.1. Methodische Vorüberlegungen

Es gilt nun in der empirischen Analyse zu identifizieren, mit welchen sprachlichen Herausforderungen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht konfrontiert werden, um dies nachfolgend durch die Ergebnisse des C- Tests zu stützen.

Deshalb stellte sich nun die Frage, wie man methodisch diese Besonderheiten der Fachsprache analysieren kann. Zunächst sei gesagt, dass zur Sprache im Fachunterricht in der Praxis nicht nur die Sprache gehört, welche in Schulbüchern verwendet wird. Es gehört auch die Sprache der Unterrichtskommunikation in Lehr-Lernarrangements zum Spektrum der sprachlichen Herausforderungen im Fach. Die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden im Rahmen des Unterrichts ist ein Teil der sprachlichen Spezifika des Faches, doch diese lässt sich - zumindest im Rahmen dieser Diplomarbeit - schwer analysieren und überprüfen, da kein Zugang zur alltäglichen Unterrichtspraxis bestand. Zudem wäre die mündliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden schwer objektiv fassbar, da diese immer situationsabhängig von den individuellen Schülerinnen und Schülern, sowie den Lehrenden ist. Deshalb sei an dieser Stelle gesagt, dass im Rahmen dieser empirischen Untersuchung nur die (schriftliche) Sprache in Schulbüchern analysiert werden kann und daraus Schlüsse über die sprachlichen Herausforderungen des Faches gezogen werden. Das bedeutet, es wird die Sprache anhand der Analyse der Schulbücher im Fach beschrieben und charakterisiert werden. Somit handelt es sich im Folgenden um eine linguistische Schulbuchanalyse, welche sich an den Fachbegriffen orientiert. Es geht darum, zu identifizieren, „welche potentiellen Schwierigkeiten die Sprache in Schulbüchern für heterogene Lerngruppen bereiten kann, ohne die fachliche Inhalte nicht vermittelt werden können“ (Oleschko/Moraitis 2012:12).

12.1.1. Die Rolle des Schulbuches für die sprachensible Analyse der Lehrmittel im Fachunterricht

Das Schulbuch, welches Gegenstand der nachfolgenden Analyse sein wird, ist als eine der „wichtigsten Ressourcen im Fachunterricht zu betrachten“ (Oleschko/Moraitis 2017:13).

Über das Schulbuch werden im PP- Unterricht die zentralen Inhalte des Faches ermittelt, es werden im Philosophieunterricht etwa Originaltexte diverser Philosophen gemeinsam gelesen

und erarbeitet und auch im Psychologieunterricht zentrale Themen mithilfe des Schulbuches oder der Schulbücher gelernt.

Der Unterricht orientiert sich somit im Fachunterricht an und um das Schulbuch, weshalb es eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnimmt. Doch das Schulbuch weist auch Schwierigkeiten sprachlicher Natur für die heterogene Schülerschaft auf, da diese sprachlich auf Grund der komplizierten Fachtexte und Fachbegriffe schnell überfordert sein können und dadurch möglicherweise die Unterrichtsziele nicht erreicht werden können.

Als Fachlehrkraft müssen „potenzielle Schwierigkeiten des Schulbuches, aber auch der Fachsprache im eigenen Fachunterricht“ (ebd. 2017:18) bewusst gemacht werden und diese zentrale Rolle des Schulbuches für den Fachunterricht begründet die Wahl dessen als Gegenstand der folgenden Analyse.

12.2. Methodik der sprachsensiblen Analyse

Am Beginn jeder wissenschaftlichen Herangehensweise steht die Frage, was man konkret wissen, also erforschen möchte. Hierzu ist als ersten Schritt die Formulierung einer Forschungsfrage für das empirische Vorgehen notwendig, da die Methodenwahl immer von der Fragestellung, also dem vorliegenden Phänomen, abhängig ist (vgl. Granzner- Stuhr 2016:9). Diese lautet in dieser Analyse, was die fachsprachlichen Herausforderungen der Sprache im PP- Unterricht sind. Wie wird also mit diesen für die Fachsprache wesentlichen Fachbegriffen in den Schulbüchern umgegangen? Wo können Stolpersteine in der Fachsprache für Schülerinnen und Schüler, insbesondere für jene mit Deutsch als Zweitsprache, liegen und wie sind diese Besonderheiten der Fachsprache zu charakterisieren?

Aufgrund der Fragestellung fiel die Entscheidung der Methode auf ein qualitatives Verfahren, da in der „qualitativen Forschung [...] verbale nicht numerische Daten interpretativ verarbeitet“ (Granzner-Stuhr 2016:6) werden können. Ein qualitativ- deskriptiv orientiertes Vorgehen erscheint mir für die Erforschung der sprachlichen Besonderheiten der Fachsprache in PP damit am besten geeignet. Dieses wird aber teilweise auch mit quantitativen Frequenzanalyseelementen kombiniert.

Es ist also nun gefordert, die angesprochenen Besonderheiten der Fachsprache in Form einer empirischen Analyse zu untersuchen, welche „zunächst deskriptiv für Wort- Satz- und Textebene fachspezifische Charakteristika, typische Hürden [...] untersucht“ (Prediger 2013:167). Der Fokus wird dabei auf die Fachbegriffe gelegt, wie im nächsten Schritt begründet werden soll. Dafür ist es allerdings zuerst notwendig den Begriff des Fachbegriffes zu definieren.

12.2.1. Definition des Fachbegriffes

Wie schon in einem vorigen Kapitel erläutert wurde, ist der Fachbegriff ein wesentlicher Aspekt der jeweiligen Fachsprache eines Fachbereiches. Fachbegriffe beschreiben und definieren spezifische Phänomene in einem Fachbereich. Der Fachbegriff, synonym auch Fachwort oder Fachausdruck genannt, wird als Synonym zu *Terminus* gesehen (vgl. Littringer 2018:24).

Ein Terminus ist „ein lexikalischer Ausdruck, mittels dessen innerhalb eines (Fach-) Textes mindestens ein Begriff eines zusammenhängenden gedanklichen Systems, d.h. ein Fachbegriff, bezeichnet wird“ (Roelcke 1989:6) Das heißt, die Grundeigenschaft eines Terminus besteht darin, einen Fachbegriff zu bezeichnen, was erklärt, dass diese Begriffe oft synonym verwendet werden. (vgl. ebd. 1989:4)

Littringer spricht allerdings an, dass sich die sprachwissenschaftliche Forschung nicht einig ist, dass Fachausdruck und Terminus dasselbe bezeichnen. (vgl. Littringer 2018:24)

Sie merkt an, dass ein Fachwort im weitesten Sinne ein Terminus sei, aber im engeren Sinne habe der Terminus die Aufgabe den „Gegenstand eindeutig und einmalig zu bezeichnen“ (Fluck 1985: 47 nach Littringer 2018:24).

In dieser Arbeit sei dennoch an der synonymen Verwendung von Terminus für Fachbegriff festgehalten, wobei jedoch vermehrt der Ausdruck Fachbegriff gewählt werden wird. Ziel ist es aber nun den Fachbegriff als Basis für die nachfolgende Empirie zu definieren.

Ein Fachbegriff ist laut Littringer in seiner Qualität zudem durch diverse Merkmale charakterisiert. Diese Merkmale der Qualität des Fachbegriffs oder des Terminus, welche nur erwähnt und nicht näher erläutert seien, sind Fachbezogenheit, Eindeutigkeit, Selbsteutigkeit, Knappheit, Neutralität, Begrifflichkeit und Exaktheit. (vgl. Littringer 2018:25)

Es ist auch zu sagen, dass nicht jeder Fachbegriff jedes dieser Merkmale auch tatsächlich realisiert, aber dennoch seien sie als Anhaltspunkte genannt.

Bei der Bildung von Fachbegriffen bedienen sich diese den Elementen der Wortbildung, Komposition, Derivation und der Konversion. Auch die Entlehnung und Lehnübersetzung aus anderen Sprachen, wie etwa Englisch, Latein oder Griechisch ist häufig, ebenso eine Kürzung oder Neubildung von Begriffen. (vgl. ebd. 2018:27-32)

Der Fachbegriff ist untrennbar mit der Fachsprache in einem Fachgebiet verbunden und man könnte sagen, dass er sich dadurch definiert, dass er nur mittels einer gewissen Kenntnis im jeweiligen Fachgebiet voll erfassbar ist. Fachbegriffe sind somit für Laien, welche noch

keinerlei Kontakt zum Wissensgebiet hatten, schwer zu verstehen. Zudem grenzt sich der Fachbegriff auch sprachlich von der Alltagssprache ab, da er sich den eben genannten Elementen bedient.

Außerdem muss die Polysemie der Fachbegriffe hervorgehoben werden, denn viele Fachbegriffe haben in verschiedenen Fächern unterschiedliche Bedeutungen und oft auch im Alltag eine Bedeutung fern von dieser Terminologie. (vgl. Roelcke 1989: 6) Dies wird auch in der Analyse der Fachbegriffe eine Rolle spielen und in den nun folgenden Bemerkungen zur Begriffsanalyse hervorgehoben werden.

12.2.1.1. Bemerkungen zur Begriffsanalyse

Bezüglich der Analyse der Fachbegriffe sind die unterschiedlichen Begriffsgruppen zu beachten, da Fachbegriffe anhand ihrer Bedeutung „systematisiert werden“ (Busch/Ralle 2013:280) denn es gibt sogenannte „echte“ Fachbegriffe, welche „nur [eine] im Fachzusammenhang geläufige Bedeutung“ (Busch/Ralle 2013:280) haben und meist so im Alltag nicht verwendet werden und es gibt Begriffe mit mehreren Bedeutungen.

Diese werden zum Großteil auch im Alltag verwendet, die Bedeutung in anderen Fachkontexten ist allerdings eine andere als im Kontext des untersuchten Faches. Dazu gehören Begriffe, welche modifiziert wurden, aber eine ähnliche Bedeutung in Alltag und Fach haben, geläufige Begriffe, die allerdings eine unterschiedliche Bedeutung in Alltag und Fach aufweisen und fachliche Bedeutungen, welche sich wandeln. (vgl. ebd.)

Umgangssprachliche Begriffe können im Kontext des Faches zudem konzeptualisiert werden und eine andere Bedeutung aufweisen als im Alltag. (vgl. Oleschko /Moraitis 2012:22)

All dies ist bei der Analyse der Fachbegriffe zu beachten.

12.2.2. Begründung des Augenmerks auf die Fachbegriffe für die Analyse

Der Entschluss die fachsprachliche Analyse anhand der Fachbegriffe zu konzipieren wurde gefällt, da Fachbegriffe einen grundlegenden, wenn nicht sogar den grundlegendsten Aspekt des sprachlichen Verständnisses des Fachgebietes ausmachen. Dies ist auch im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie der Fall, da auch hier zahlreiche Fachbegriffe in der fachwissenschaftlichen Praxis vorkommen und dementsprechend auch in den Schulbüchern des Faches einen großen Teil ausmachen. Der Fachwortschatz in Psychologie und Philosophie ist, wie noch gezeigt werden wird, sogar sehr dicht an Fachbegriffen, die teilweise ohne Erklärungen oder Vorwissen schwer eingeordnet und verstanden werden können.

Die Fachbegriffe sind teilweise sehr komplex oder bedienen sich aus der Entlehnung aus dem Fremdwortschatz, was wieder gewisse Vorkenntnisse voraussetzen würde und sie vermutlich schwer begreifbar macht. Dies beeinflusst dann weiterführend auch das fachliche Lernen negativ.

Deshalb fiel die Entscheidung darauf in der Analyse der sprachlichen Herausforderungen und Besonderheiten der Fachsprache in PP an den Fachbegriffen anzusetzen.

12.3. Das konkrete methodische Vorgehen

Nun werden 18 Schulbuchtexte des Faches aus 9 verschiedenen Schulbüchern, welche exemplarisch für die Fachsprache in PP stehen, in Bezug auf die Fachbegriffe untersucht und analysiert, und zwar auf der Wort- Satz- und Textebene.

Auf der Wortebene werden zunächst für jeden Text die Fachbegriffe analysiert, charakterisiert und nach der Einordnung des Begriffs als Fachbegriff oder nicht, interpretiert. Außerdem wird auch angegeben, wie mit diesen in den Schulbüchern umgegangen wird, also ob und wie diese erklärt werden. Auf der Satzebene werden die Fachbegriffe anhand der Funktion im Satz analysiert und interpretiert und auf der Textebene die Frage beantwortet, wo die Begriffe in den Texten verortet sind und welche Rolle diese insgesamt in den Texten einnehmen.

Um zu einer aussagekräftigen Interpretation der Analyseergebnisse zu gelangen, wird ein breiter Einblick in verschiedenste Lehrwerke des Faches gegeben. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die untersuchten Texte nicht alle gleich lang sind, obwohl darauf geachtet wird, dass diese ungefähr denselben Umfang umfassen. Die Texte stammen dabei aus Psychologie- beziehungsweise Philosophiebüchern des Unterrichts, welche aus den letzten zwei Jahrzehnten stammen. Es wurde allerdings nicht streng in der Reihenfolge zwischen Psychologie- und Philosophietexten differenziert.

Begonnen wird damit, dass die Fachbegriffe in jedem Text zuerst identifiziert und darauffolgend tabellarisch dargestellt werden, da diese einen wesentlichen Anteil der Fachsprache im Fach PP einnehmen. Es wird dann beschrieben, wie mit diesen im Text umgegangen wird. Es wird nun jeder Text auf den drei Ebenen der Wort-, der Text- und der Satzebene analysiert.

Auf der Wortebene stellt sich also stets die Frage, ob der Text schwierige (Fach-) Wörter enthält, die so nicht vorauszusetzen sind, weshalb die Fachbegriffe zuerst erfasst werden. Dies wird für alle Texte erhoben, sodass dann zur Analyse der Fachbegriffe im Kontext des Satzes und anschließend auf der Textebene gelangt werden kann. Nach jeder Ebene folgt eine Interpretation der Ergebnisse und ein Fazit der jeweiligen Ergebnisse mit Blick auf die

Bedeutung für die Fachsprache. Nachdem ein Text auf allen drei Ebenen sprachsensibel analysiert wurde, folgt eine abschließende Zusammenfassung und Beschreibung der sprachlichen Besonderheiten der Fachsprache in PP, welche SuS im Fach PP meistern müssen, um den fachlichen Anforderungen gerecht zu werden.

13. Die empirische Analyse des Lehrmaterials

13.1. Analyse der Fachbegriffe auf der Wortebene

Die folgende Analyse bezieht sich auf die Wortebene, da Fachbegriffe analysiert wurden. Ebenso wurden Eigennamen beachtet. Zum jeweiligen Begriff wird angegeben, ob es sich in Bezug auf grammatischen Kategorien um ein Substantiv (S), Verb (V), Adjektiv (Adj.), um ein Adverb (Adv.) oder um einen Eigennamen handelt. Auch wurde vermerkt, wenn die Begriffe Fremdwörter sind oder den Ursprung in einer Fremdsprache, wie etwa Latein oder Griechisch, haben. Sollten diverse Fachbegriffe in den Texten mehrmals aufkommen, so werden sie nicht erneut erwähnt. Die weiteren Kategorien sind folgende: Es wird untersucht, ob eine Erklärung im Text oder auf der Schulbuchseite vorhanden ist, was entweder mit Ja oder Nein beantwortet werden kann. Außerdem wird analysiert, wie der Erklärungsweg im Buch stattfindet. Es wird betrachtet, ob es sich bei dem Begriff um einen „echten“ Fachbegriff für den Fachbereich Psychologie und Philosophie handelt, der also nur spezifisch für das Fach PP gilt oder, ob es ein Begriff ist der in anderen Wissenschaften oder im Alltag etwas anderes bedeuten kann. (vgl. Bausch/Ralle 2013:280)

Beim Erklärungsweg sind die Optionen beispielsweise, dass eine Definition im Text angegeben wird, dass (deutsche) Synonyme zu Fachbegriffen aus dem Fremdwortschatz entweder im Text oder am Seitenrand angegeben werden oder, dass eine Erklärung gegeben wird. Eine Erklärung meint hier, dass der Begriff im Zuge eines weiteren Satzes oder Beispiels erklärt wird. Oft werden die Begriffe auch anhand der griechischen oder lateinischen Wortursprünge übersetzt beziehungsweise hergeleitet.

Die weitere Einordnung der Fachbegriffe erfolgt folgendermaßen: Wenn der Begriff auch in anderen Wissenschaften verwendet wird, aber in allen Fachbereichen *dieselbe* Bedeutung hat, so wird er trotzdem als echter Fachbegriff eingeordnet. Dies wird belegt, indem das jeweilige Wort im Duden (vgl. Duden 2019) nachgeschlagen wird. Wenn der jeweilige Begriff etwa in anderen Fachbereichen oder im Alltag auch verwendet wird, aber hier eine deutlich andere Bedeutung trägt, dann wird er als Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen eingeordnet.

13.1.1. Tabellarische Darstellung der Fachbegriffe in den Texten der Psychologie- und Philosophieschulbücher auf der Wortebene

Im Folgenden werden in Kürze das Thema und die Quelle des jeweiligen untersuchten Textes genannt, um darauffolgend die Fachbegriffe des jeweiligen Textes in Form einer Tabelle darzustellen. Dies wird für alle 18 untersuchten Texte in dieser Weise fortgeführt.

Der erste untersuchte Text behandelt das Thema des Logischen Denkens und Schlussfolgerns und stammt aus dem Psychologiebuch von Elisabeth Rettenwender (vgl. Rettenwender 2012:82-83).

Fachbegriffe	Erklärung?	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Mentale Operationen (Adj+ S)	Ja	Definition im Text und am Seitenrand	Begriff mit untersch. Bedeutung
Deduktiv (Adj.)	Ja	Definition anhand des lat. Begriffs am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Prämisse (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Syllogismus (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Konklusion (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Logischer Schluss (Adj+ S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Induktion (S)	Ja	Definition anhand des lat. Begriffs am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Analogie (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Hypothese (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Verifikation (S) /	Ja	Definition am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Falsifikation (S) /	Ja	Definition am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Bestätigungsfehler (S)	Ja	Erklärung des Begriffs im Text	Echter Fachbegriff

Tabelle 1: Fachbegriffsanalyse Text1 (Rettenwender 2012:82-83).

Der zweite untersuchte Text stammt ebenfalls aus dem Psychologiebuch von Elisabeth Rettenwender und behandelt schizophrene Störungen (vgl. Rettenwender 2012:214). Dieser Text wurde gewählt, weil er besonders repräsentativ für das Aufkommen für komplexe psychologische Fachbegriffe ist und auch psychoanalytische Aspekte enthält. In der folgenden Tabelle werden diese Fachbegriffe nach dem beschriebenen Schema dargestellt.

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Schizophrene Störung /Schizophrenie (S)	Ja	Definition mit griech. Wortursprung am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Emotionsverflachung (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Wahnvorstellungen (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Sinnestäuschungen (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Prädisposition	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Paradoxon (S), paradox (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Wahrnehmung (S)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Desorganisiertes Denken (Adj.+ S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Inkohärenz (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Akustisch (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Halluzination (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Paranoia (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Katatonie (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Symptome(S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Irrational Adj.)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Prädisposition (S)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
motorisch (Adj.)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Soziale Isolation	Nein	-	Echter Fachbegriff

Tabelle 2: Fachbegriffsanalyse Text 2 (Rettenwender 2012:214).

Der dritte untersuchte Text widmet sich dem Thema der transzendentalen Erkenntnistheorie rund um Immanuel Kant und stammt aus dem Psychologiebuch von Christian Fischill (vgl. ebd. 2012: 37.).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Synthese (S)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Kritik der reinen Vernunft (Eigenname)	Ja	Erklärung des Begriffs <i>Kritik</i> anhand des griech. Wortes	Echter Fachbegriff
Transzendental (Adj.)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Vernunft (S)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
a priori (Adj.)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff

a posteriori (Adj.)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Nichtsein (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Wahrnehmungsapparat (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Kopernikanische Wende (Eigenname)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
heliozentrisches (Adj.) (Weltbild)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Geozentrisches (Adj.) (Weltbild)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Aufklärung (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
fundamental (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff

Tabelle 3: Fachbegriffsanalyse Text 3 (Fischill 2012:37).

Dieser vierte, der empirischen Analyse zugrundeliegende Text stammt aus dem Schulbuch von Gerhard Donhauser, welches als Doppelband Psychologie und Philosophie behandelt. (vgl. ebd. 2015) Der untersuchte Text ist aus dem philosophischen Teil des Buches und thematisiert die Philosophie als Ideologiekritik (vgl. ebd. 2015: 237-238).

Fachbegriffe	Erklärung vorhanden	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Elenchik (S)	Ja	Deutsches Synonym + Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Vorurteil (S)	Ja	Definition am Seitenrand	Begriff mit untersch. Bedeutung
Novum Organum (Eigenname)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Stereotyp (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Idola / Idole (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Idola Tribus (Eigenname)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Idola Specus (Eigenname/Latein)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Idola fori (Eigenname/Latein)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Idola Theatri (Eigenname/Latein)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Ideologie (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Neigung (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Gewohnheit	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Vorläufige Urteile	Ja	Erklärung im Originalzitat von Kant	Begriff mit untersch. Bedeutung

Tabelle 4: Fachbegriffsanalyse Text 4 (Donhauser 2015:237-238).

Der fünfte Text, indem die Fachbegriffe analysiert wurden, setzt sich mit dem Thema der deontologischen Ethik rund um Immanuel Kant auseinander und stammt aus dem Philosophiebuch von Christian Fischill. (vgl. ebd. 2011: 81-82). Er enthält einen essentiellen Teil des Lehrstoffes, nämlich den bekannten kategorischen Imperativ, sowie auch ein Originalzitat. Zitate zeichnen sich oft durch sehr komplexe Sprachstrukturen aus.

Fachbegriffe	Erklärung vorhanden	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Pflicht (S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Deon (griech.)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Seinsollende (S)	Ja	Erklärung anhand des griech. Begriffes	Echter Fachbegriff
deontologische Ethik (Adj.+S)	Ja	Definition	Echter Fachbegriff
Das Gute (S)	Nein	-	Begriff mit unterschied. Bedeutung
Gewissen (S)	Nein	-	Begriff mit unterschied. Bedeutung
Absicht (S)	Nein	-	Begriff mit unterschied. Bedeutung
(Reines) Gewissen (S)	Nein	-	Begriff mit unterschied. Bedeutung
Der gute Wille (Adj.+S)	Ja	Erklärung anhand Originalzitat von Kant	Echter Fachbegriff
Vernunft (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit unterschied. Bedeutung
Pflicht (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Neigung (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Kategorisch (Adj.)	Ja	Definition	Begriff mit untersch. Bedeutung
Imperativ (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Kategorischer Imperativ	Ja	Definition mit Originalzitat von Kant	Echter Fachbegriff
Gesetz (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Maxime (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff

Tabelle 5: Fachbegriffsanalyse Text 5: (Fischill 2017:81-82).

Der sechste untersuchte Text bezieht sich auf die Psychoanalyse, sowie die Kategorien des Bewusstseins nach Sigmund Freud und stammt aus dem Psychologiebuch von Edith Konecny und Marie- Louise Leitner (vgl. ebd. 2009:175-177.).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Tiefenpsychologie (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Psychoanalyse (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Prüderie(S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Konflikt (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Verdrängung(S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Das Bewusste (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Das Vorbewusste (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Das Unbewusste (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung

Fehlleistungen (S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Neurosen (S)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff

Tabelle 6: Fachbegriffsanalyse Text 6 (Konecny/Leitner 2000: 175-177).

Der siebte untersuchte Text stammt aus dem psychologischen Teil des Lehrbuches von Donhauser und behandelt das Thema der Manipulation (vgl. ebd. 2015:107-108).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Persuasive Kommunikation (Adj. + S)	Ja	Erklärung im Text anhand des lat. Wortes	Echter Fachbegriff
Rhetorik (S)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Demagogisch (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Agonal (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Persuasion (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Emotion (S)	Ja	Definition des Begriffs	Begriff mit untersch. Bedeutung
Affekte (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Hemisphäre (S)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Elaboration-Likelihood- Modell (Eigenname)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
High elaboration (S)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff

Tabelle 7: Fachbegriffsanalyse Text 7 (Donhauser 2015:107-109).

Der nächste Text behandelt das Thema Gedächtnis und Lernen und stammt aus dem Psychologiebuch von Elisabeth Rettenwender. (vgl.ebd.2012:53-54) Der Text enthält unter anderem Begriffe, die im fachsprachlichen C- Test vorkommen werden. Das Wort *echoisch*, welches im Zusammenhang mit dem *echoischen* Gedächtnis steht, ist ein Beispiel dafür. (vgl. dazu den fachsprachlichen C-Test im Anhang beziehungsweise im Kapitel 18)

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Gedächtnisfähigkeit(S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Kognitiv (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Enkodierung (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Speicherung(S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Abruf (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung

Ultrakurzzeitgedächtnis(S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Kurzzeitgedächtnis (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Langzeitgedächtnis (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Neuronennetz (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Datenspeicher (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Gedächtnishemmung (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Gedächtnistäuschung (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Lernstrategien (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Ressourcenorientiert (Adj.)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Sensorisch (Adj.)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Echoisches Gedächtnis (Adj.+ S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Ikonisches Gedächtnis (Adj.+ S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Präsenzzeit	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff

Tabelle 8: Fachbegriffsanalyse Text 8 (Rettenwender 2012:53-55).

Der neunte untersuchte Text behandelt die Kognitive Entwicklung nach Piaget und stammt aus dem Psychologiebuch von Karl Lahmer. (vgl. ebd. 2012: 214- 218). Dieser Text enthält eine Reihe von Fachbegriffen, welche eng mit dem Fachgebiet Psychologie verbunden sind. Der untersuchte Text ist etwas länger als die anderen. Dies ist damit zu begründen, dass eine geringere Dichte an Fachbegriffen vorkommt, weshalb er breiter gefasst wurde, um mehr Fachbegriffe zu erfassen.

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Assimilation (S)	Ja	Erklärung im Text + Beispiel	Begriff mit untersch. Bedeutung
Akkommodation (S)	Ja	Erklärung im Text + Beispiel	Begriff mit untersch. Bedeutung
Sensomotorisch (Adj.)	Ja	Erklärung im Verlauf des Textes	Echter Fachbegriff
Präoperational (Adj.)	Ja	Erklärung im Verlauf des Textes	Echter Fachbegriff
konkret- operational (Adj.)	Ja	Erklärung im Verlauf des Textes	Echter Fachbegriff
formal-operational (Adj.)	Ja	Erklärung im Verlauf des Textes	Echter Fachbegriff
Logisch (Adj.)	nein	-	Echter Fachbegriff

Reflexhandlungen (S)	nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Stimuli(S)	nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Initiierung(S)	nein	-	Echter Fachbegriff
Antizipation (S)	Ja	Definition	Begriff mit untersch. Bedeutung
Objektrepräsentanz (S)	Ja	Erklärung im Text + Beispiele	Echter Fachbegriff

Tabelle 9: Fachbegriffsanalyse Text 9: (Lahmer 2012:214-218).

Der zehnte Text, indem die Fachbegriffe untersucht wurden, stammt ebenfalls von Karl Lahmer, allerdings aus einem anderen Schulbuch des Autors und behandelt das Thema der Personenwahrnehmung (vgl. Lahmer 2018:80-82).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Attribution (S)	Ja	Definition am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Attributionsfehler (S)	Ja	Definition am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Primacy- Effekt (S)	Ja	Definition in einer Tabelle + Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Halo- Effekt (S)	Ja	Definition in einer Tabelle + Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Funktionale Magnetresonanztomografie	nein	-	Echter Fachbegriff
Self- fulfilling prophecies (Englisch)	Ja	Deutsches Synonym + Erklärung im Text und Tabelle	Echter Fachbegriff
Interne Attribution (S)	Ja	Beispiel im Text	Echter Fachbegriff
Externe Attribution (Adj + S)	Ja	Beispiel im Text	Echter Fachbegriff
Zirkuläre Kausalität (Adj.+S)	Ja	Erklärung + Beispiele im Text	Echter Fachbegriff

Tabelle 10: Fachbegriffsanalyse Text 10 (Lahmer 2018-80-83).

Der elfte Text der empirischen Analyse stammt aus dem Psychologiebuch von Amann und Wipplinger und behandelt Konformität und Gehorsam, also Themen des Gruppenverhaltens. (vgl. ebd. 2011:173-176)

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg	Einordnung des Fachbegriffs
Konform (Adj.)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Konformität (S)	Ja	Erklärung anhand eines Beispiels	Echter Fachbegriff
Milgram- Experiment (Eigenname)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Prosoziales Verhalten (Adj +S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Antisoziales Verhalten (Adj+ S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Vorurteile (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff

Tabelle 11: Fachbegriffsanalyse Text 11 (Amann/Wipplinger 2011:173-176).

Der zwölfte untersuchte Text stammt aus dem Psychologiebuch von Marie Fürst und behandelt die kindlichen Entwicklungsphasen nach der Psychoanalyse Sigmund Freuds. (vgl. ebd. 2007: 69-71).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg	Einordnung des Begriffs
Orale Phase (Adj.+ S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Os (Latein)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Anale Phase (Adj.+ S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Prägenital (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Fixierung (S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Anus (Latein)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Phallische Phase (Adj.+ S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Phallus (Latein)	Ja	Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Ambivalenz (S)	nein	-	Echter Fachbegriff

Phallus (Latein)	Ja	Deutsches Synonym	Echter Fachbegriff
Ödipus (Eigenname)	Ja	Erklärung in einer Erzählung	Echter Fachbegriff
Ödipuskomplex (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Libido (Latein)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Latenzperiode (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Über- Ich (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Genitale Phase (Adj.+ S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Pathogen (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff

Tabelle 12: Fachbegriffsanalyse Text 12 (Fürst 2007:69-71).

Der 13. Text der Analyse stammt aus dem Philosophiebuch, welches von Konrad P. Liessmann, Gerhard Zenaty und Katharina Lacina herausgegeben wurde (vgl. ebd. 2016: 57-59), und beinhaltet einen Originaltext von Odo Marquard (vgl. ebd. 1981:23ff.). Da Originaltexte und Zitate einen großen Teil der Schulbücher im Philosophieunterricht ausmachen und sich diese häufig sehr komplexer Sprachstrukturen bedienen, wurde dieser Text gewählt.

Fachbegriff	Erklärung vorhanden	Erklärungsweg	Einordnung des Fachbegriffes
Inkompetenzkompensationskompetenz (S)	Ja	Erklärung anhand des Textes	Echter Fachbegriff
Delinquent (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Kompetenz/Inkompetenz (S)	Nein	-	Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung
Soteriologisch (Adj.)	Ja	Definition am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Ancilla teologiae (Latein)	-	Deutsche Übersetzung am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Ancilla scientiae (Latein)	Ja	Deutsche Übersetzung am Seitenrand	Echter Fachbegriff
Ancilla emancipationis (Latein)	Ja	Definition/Übersetzung im Text	Echter Fachbegriff

Duktus (S)	Ja	Definition am Seitenrand	Begriff mit untersch. Bedeutung
Peripetie (S)	Ja	Erklärung anhand des griech. Wortursprunges	Echter Fachbegriff

Tabelle 13: Fachbegriffsanalyse Text 13 (Liessmann/ u.a. 2016:57-59).

Der 14. untersuchte Text stammt aus dem psychologischen Teil des Schulbuches von Donhauser und behandelt die empirische Forschung in der Psychologie. (vgl. ebd. 2015:16-17)

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Physiologie (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Empirisch (Adj.)	Ja	Definition am Seitenrand anhand des griech. Wortursprunges	Echter Fachbegriff
Hypothese (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Operationalisierbar (Adj.)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Experiment (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Behavioristisch (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Psychophysisch (Adj.)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Psychopharmaka	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Pharmakologisch	Nein	-	Echter Fachbegriff

Tabelle 14: Fachbegriffsanalyse Text 14 (Donhauser 2015:16-17).

Der 15 untersuchte Text stammt aus dem philosophischen Teil des Lehrbuches von Donhauser und setzt sich mit einer ersten Annäherung und Erklärung der Psychologie auseinander (vgl. ebd. 2015:210-212).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Sich -Wundern (Adj.) /Verwunderung (S)	Ja	Erklärung + Originalzitat von Aristoteles + griech. Wortursprung	Begriff mit untersch. Bedeutung
Kosmos (S)	Nein	-	Begriff mit untersch. Bedeutung
Metaphysik (S)	Nein	-	Echter Fachbegriff
Mythos (S)	Ja	Erklärung und Definition am Seitenrand	Begriff mit untersch. Bedeutung
Theaitetos (Eigenname/Griechisch)	Ja	Definition als Eigenname /Werksname	Echter Fachbegriff
Philómythos (Griech.)	Ja	Deutsche Übersetzung/Synonym	Echter Fachbegriff
Philósophos (Griech.)	Ja	Deutsche Übersetzung/Synonym	Echter Fachbegriff

Tabelle 15: Fachbegriffsanalyse Text 15 (Donhauser 2015:210-212).

Im nächsten untersuchten Text, welcher aus dem Philosophiebuch von Fischill stammt, wurde das Leib- Seele Problem thematisiert. (vgl. Fischill 2011:125)

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärung vorhanden?	Einordnung des Begriffs
Leib- Seele Problem (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Psychosomatik (S)	Ja	Definitoon/Übersetzung anhand der zwei griech. Wortteile	Echter Fachbegriff
Seele(S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Geistig- Idee (S)	Nein	Ja	Echter Fachbegriff
Monistisch (Adj.) /Monismus (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Materialistischer (Adj.) (Monismus)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Idealistischer (Adj.) (Monismus)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Dualismus (S)	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Res extensa (Lat.)	Ja	Deutsches Synonym /Übersetzung	Echter Fachbegriff
Res cogitans (Lat.)	Ja	Deutsches Synonym /Übersetzung	Echter Fachbegriff
Identitätstheorie (S)	Ja	Erklärung im Text	(Fach-)Begriff mit untersch. Bedeutung

Tabelle 16: Fachbegriffsanalyse Text 15 (Fischill 2012:125).

Der vorletzte und 17. untersuchte Text stammt aus dem Psychologiebuch von Konecny und Leitner und behandelt das Wesen psychischer Erscheinungen in einem einführenden Kapitel des Schulbuches (vgl. ebd. 2009:5-6).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
Immateriell (Adj.)	Ja	Deutsches Synonym im Text	Echter Fachbegriff
Bewusstsein (S)	Ja	Erklärung im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Gegenstands- Bewusstsein (S)	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
Ich- Bewusstsein	Ja	Definition im Text	Echter Fachbegriff
(Psychische) Kräfte (S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
(Psychische) Funktionen (S)	Ja	Definition im Text	Begriff mit untersch. Bedeutung
Input	Ja	Deutsches Synonym	Begriff mit untersch. Bedeutung
Output	Ja	Deutsches Synonym	Begriff mit untersch. Bedeutung

Tabelle 17: Fachbegriffsanalyse Text 17 (Konecny/Leitner 2009:5-6).

Der letzte und 18. untersuchte Text stammt aus dem Philosophiebuch von Fischill und behandelt die verschiedenen Argumentationsfehler (vgl. ebd. 2011:60-61).

Fachbegriff	Erklärung vorhanden?	Erklärungsweg?	Einordnung des Begriffs
These	Nein	-	Echter Fachbegriff

Argumentum ad Hominem (Eigenname/Latein)	Ja	Erklärung im Text+ Herleitung anhand des lat. Wortes	Echter Fachbegriff
Petitio Principii (Eigenname/Latein)	Ja	Erklärung im Text+ Herleitung anhand des lat. Worte	Echter Fachbegriff
Zirkelschluss	Ja	Erklärung im Text	Echter Fachbegriff
Argumentum ad Misericordiam (Eigenname/Latein)	Ja	Erklärung im Text + Herleitung anhand des lat. Wortes	Echter Fachbegriff
Argumentum ad populum (Eigenname/Latein)	Ja	Erklärung im Text+ Herleitung anhand des lat. Wortes	Echter Fachbegriff
Tu quoque	Ja	Erklärung im Text + Herleitung anhand des lat. Wortes	Echter Fachbegriff

Tabelle 18: Fachbegriffsanalyse Text 18 (Fischill 2011:60-61).

13.1.2. Sprachensible Interpretation der Fachbegriffsanalyse auf der Wortebene

Wie in der sprachsensiblen Analyse der Fachbegriffe erkennbar ist, wurden in den Schulbuchtexten des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie zahlreiche Fachbegriffe verwendet.

Es konnte auch festgestellt werden, dass es sich bei den untersuchten Fachbegriffen hauptsächlich um Substantive und teilweise auch um Adjektive handelte.

Außerdem kamen viele Eigennamen und Begriffe der lateinischen oder griechischen Sprache vor. Ein Erklärungsansatz dafür wäre der Zusammenhang der Philosophie mit den Ursprüngen im antiken Griechenland.

Zuerst seien die Fachbegriffe in den Büchern zu Psychologie betrachtet und interpretiert.

Hier tauchen viele Fachbegriffe auf, die für Schülerinnen und Schüler, die zuvor noch keinerlei Kontakt mit den Themen der Psychologie und Philosophie hatten, also als Laien an den Fachbereich herantreten, vermutlich nicht vorauszusetzen sind. Es wäre möglich, dass SuS, die sprachlich schwächer sind, was unter anderem daran liegen könnte, dass sie Deutsch erst als Zweitsprache lernen oder erlernt haben, mit den fachspezifischen Begriffen überfordert sein könnten. Ein Beispiel für solch einen Begriff wäre der Begriff des *Syllogismus* (vgl. Text 1 / Rettenwender 2012: 82-84), welcher auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache eher unbekannt sein dürfte.

Dazu muss positiv hervorgehoben werden, dass diese sprachlichen Stolpersteine in allen Schulbüchern auch überwiegend erklärt oder definiert werden. Ein Beispiel dafür wäre der Begriff des *desorganisierten Denkens*, welcher im Text 2 (vgl. Rettenwender 2012: 214) auftaucht und umfassend erklärt wird. Ebenfalls wäre ein Beispiel dafür die Begrifflichkeit der Stufen des Bewusstseins nach Freud (*das Bewusste, das Unbewusste, das Vorbewusste*) in Text

6 (vgl. Konecny/Leitner 2009: 175-177). Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler werden nicht bloß mit den häufig sehr abstrakten Begriffen konfrontiert, sondern auch durch die Erklärungen an einem Verständnis derer herangeführt.

Häufig gibt es aber Begriffe, die entweder als echter Fachbegriff eingeordnet wurden oder auch als Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung, welche völlig ohne Erklärung angeführt wurden. Ein Beispiel dafür wären die Begriffe *dermagogisch* und *agonal* in Text 7 (vgl. Donhauser 2015:107-109), welche als echte Fachbegriffe eingeordnet und nicht näher erläutert wurden. Diese Begriffe sind sehr ungeläufig, weshalb davon auszugehen ist, dass diese vielen der SuS nicht bekannt sein dürften. Besonders konfliktreich sind auch Begriffe mit unterschiedlicher Bedeutung in Alltag und Fach, beziehungsweise auch in den verschiedenen Fachbereichen zu betrachten, wie etwa der Begriff *Analogie* (vgl. Tabelle 5 der Analyse der Wortebene), die ohne Erklärung angeführt werden. Ebenfalls wäre der Begriff *irrational* (vgl. Tabelle 2) hier zu nennen. Solche Begriffe oder auch der Begriff der *Kraft* (im Zusammenhang mit Psychischen Kräften) in Text 17 (Konecny/Leitner 2009:5-6) können sprachliche Stolpersteine der Fachsprache in PP sein, da sie mehrdeutig sind.

Analogie bedeutet nämlich in der Fachsprache in PP etwas anderes als etwa im Fachbereich Germanistik, wo die *Analogie* eine bekannte Stilfigur darstellt. Der Begriff der *Kraft* ist sensibel anzuführen, denn *Kraft* ist ein sehr mehrdeutiger Begriff, der beispielsweise im Fachbereich Physik etwas ganz anderes meint, als die Bedeutung im Sinne der geistigen Kräfte in Psychologie. Auch *irrational* meint im Kontext der Mathematik in Bezug auf die irrationalen Zahlen etwas anderes als in der Psychologie, wo damit eine irrationale Denkart angesprochen wird. Begriffe wie diese bedürfen also einer sprachsensiblen Herangehensweise, die auch die verschiedenen Bedeutungen in diversen Fachbereichen und Kontexten den Schülerinnen und Schülern näherbringt. Es tauchen also viele sehr mehrdeutige Begriffe auf, die eine unterschiedliche Bedeutung in Alltag und Fach oder in den verschiedenen Fachbereichen aufweisen, und gerade für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch erst als Zweitsprache lernen, kann es sehr schwierig sein, diese Begriffe nun in einer anderen Bedeutung, als der zuerst gelernten, zu verwenden. Als sprachliche Herausforderung ist also zu sehen, dass gerade solche Begriffe mit mehrdeutiger Bedeutung nicht näher erklärt werden.

Viele der Fachbegriffe in der Psychologie sind auch Begriffe, die nicht nur lateinischen oder griechischen, sondern auch englischen Ursprungs sind, wie etwa der sogenannte *Halo- Effekt*, der *Primacy- Effekt* in Text 10 (vgl. Lahmer 2018:80-83) oder der Begriff der *High-*

Elaboration in Text 7 (vgl. Donhauser 2015:107-109). Lateinische Begriffe finden sich etwa im Text 12, wo Begriffe wie *Phallus* oder *Libido* verwendet werden (Fürst 2007:69-71). Solche Begriffe, welche die Fachsprache sehr gut repräsentieren, werden allerdings auch überwiegend erklärt.

Ähnliches gilt auch für die Begriffe in den Philosophiebüchern, welche besonders häufig aus den Sprachen Latein oder Griechisch stammen. Besonders erkennbar ist dies im Text 15, wo mehrere griechische Begriffe auftauchen, wie etwa *Philosophus* oder auch *Theaitetos* (vgl. Donhauser 2015:210-212). Lateinische Begriffe finden sich beispielsweise in Text 18 (vgl. Fischill 2011:60-6).

Es ist also zu sagen, dass die Fachsprache in Psychologie und Philosophie oft mit sehr schwierigen Fachbegriffen arbeitet, die so nicht im Alltag vorkommen. Ein typisches und sehr komplexes Wort ist etwa der Begriff der *Inkompetenzkompentationskompetenz* in Text 13 (vgl. Liesmann/u.a. 2016:57-59), welcher wohl auch sehr erfahrenen Sprecherinnen und Sprechern von Deutsch als Erstsprache Kopfzerbrechen bereiten wird.

Auf der Wortebene ist also festzuhalten, dass die Fachsprache PP teilweise mit wirklich komplizierten Fachbegriffen arbeitet, welche oft keinesfalls einer alltagssprachlichen Verwendung entstammen. Vielfach sind diese Begriffe auch mehrdeutig und bedeuten in Alltag und im Fach PP, aber auch innerhalb verschiedener Fachbegriffe, nicht dasselbe, was besonders SuS mit Deutsch als Zweitsprache als sehr verwirrend erleben könnten. Problematisch ist auch, dass vor allem diese Begriffe oft nicht näher erklärt werden und ein Verständnis dieser gewissermaßen vorausgesetzt wird. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass manche dieser Begriffe bekannt beziehungsweise auch in ihrer mehrdeutigen Bedeutung bekannt sein dürften, was wiederum betont, dass die Rolle der Lehrkraft als Vermittler der Fachinhalte noch vor dem Schulbuch umso bedeutender ist, denn diese sollte solche Begriffe dann in den verschiedensten Bedeutungen verständlich machen.

Als Abschluss zur Analyse auf der Wortebene sei in quantitativer Hinsicht erwähnt, dass von den insgesamt 204 als Fachbegriff eingeordneten Wörtern in den Schulbüchern insgesamt 137 erklärt wurden, was prozentuell einem Anteil von 67,1 entspricht. Außerdem wurden 55 Begriffe als (Fach-) Begriffe mit mehreren Bedeutungen eingeordnet (26,9 Prozent) und 146 (71,5 Prozent) als echte Fachbegriffe, die entweder ein alleiniger Fachbegriff in Psychologie und Philosophie sind oder in mehreren Fachbereichen als Fachbegriff mit derselben Bedeutung auftauchen.

13.2. Fazit der Wortebene in Psychologie und Philosophie

Nun sollen die Ergebnisse der Analyse auf der Wortebene mit Blick auf die Konsequenzen für die Fachsprache in PP betrachtet werden.

Wie erkennbar ist, wird die Mehrheit, also 137 von 204 Fachbegriffen in den Schulbüchern erklärt. Das bedeutet aber gleichzeitig auch, dass 67 Begriffe davon nicht erklärt wurden, was 32,8 Prozent der Begriffe entspricht. Die Schülerinnen und Schüler werden also mit fast einem Drittel der Fachbegriffe ohne erklärende Hilfestellungen konfrontiert, was man kritisch sehen könnte, insbesondere deshalb, weil viele der untersuchten Fachbegriffe, welche hauptsächlich Substantive, Adjektive oder auch Eigennamen waren, aus dem Wortschatz der griechischen und lateinischen Sprache stammen. Das heißt für die Fachsprache, dass die SuS hier Vorkenntnisse aus diesen Sprachen brauchen würden, um die Begriffe vollends zu verstehen. Sollten Vorkenntnisse aber nur zum Teil oder sogar kaum gegeben sein, dann wären Hilfestellungen in Form von Erklärungen umso bedeutender.

Zudem wurden 55 der Begriffe als mehrdeutige Begriffe eingeordnet, was wiederum eine Schwierigkeit darstellt, weil diese in verschiedenen Fachbereichen etwas Unterschiedliches bedeuten können. Für die SuS könnte es schwer sein, hier zwischen mehrdeutigen Bedeutungen zu differenzieren und zu erkennen, welche Bedeutung nun im Fachkontext von Psychologie und Philosophie gefragt ist. Die 146 der als echte Fachbegriffe eingeordneten Begriffe zeigen, dass aber auch zahlreiche Begriffe des Fachbereichs nur eine Bedeutung aufweisen. Ein Anteil von 71,5 Prozent an in der Bedeutung für das Fach typischen Fachbegriffen bedeutet also für die Fachsprache, dass eine sehr hohe Frequenz an nur für den Fachbereich typischen Begriffen diese kennzeichnet.

Die hohe Dichte an Fachbegriffen zeichnet demnach die Fachsprache in PP aus. Allerdings werden diese nur zum Teil erklärt. Das ist als kritisch zu betrachten, da sie nicht immer eine nur für das fachspezifische Bedeutung aufweisen, sondern auch mehrdeutig sein können. Das ist eine spezifische Herausforderung, welche sich für die Fachsprache in PP ergibt. Die Bedeutung von Hilfestellungen in Form von Erklärungen für mehrdeutige Begriffe, die nicht nur durch die Lehrperson erfolgen sollten, sondern auch schon beim Auftreten im Schulbuch erfolgen sollten, ist daher nicht zu unterschätzen.

13.3. Analyse der Fachbegriffe auf der Satzebene

Im nächsten Schritt der Analyse sei betrachtet, welche Funktion die Begriffe in den Sätzen der Schulbücher einnehmen. Es geht darum zu identifizieren, ob die Fachbegriffe beispielsweise als Objekt oder Subjekt fungieren, ob sie innerhalb eines Relativ- oder Konjunktionalsatzes auftauchen oder andere sprachliche Auffälligkeiten im Umfeld der Fachbegriffe erkennbar sind. Das heißt, die Fachbegriffe werden in ihrer Funktion als Satzglied im Satz betrachtet.

Wieder wird hier qualitativ beschreibend gearbeitet, wobei dies nur überblickshaft erfolgt, da aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht auf jeden Satz einzeln eingegangen werden kann. Ergänzt wird dies mit quantitativer Analyse der Frequenz, also wie oft die Fachbegriffe in welcher Funktion auftauchen. Dabei soll allerdings kein Vergleich zwischen den Texten hergestellt werden, da die Texte nicht alle die genau gleiche Länge aufweisen und Vergleiche diesbezüglich deswegen nicht aussagekräftig wären. Die Frage nach der Funktion der Fachbegriffe in den Sätzen bezieht sich nur auf die Frage des Umgangs mit diesen in den Schulbuchtexten.

So fiel im Text 1 aus dem Fachbereich Psychologie (vgl. Rettenwender 2012:82-83) auf, dass die Fachbegriffe sechsmal als Subjekt des Hauptsatzes, zweimal als Objekt im Hauptsatz und zweimal als Subjekt im Nebensatz auftauchten. Außerdem tauchen die Begriffe *Verifikation* und *Falsifikation* sowohl als Verb als auch als Subjekt im Hauptsatz auf (vgl. ebd. 2012:83). Die Subjekte in den Nebensätzen fungierten als solche in Konjunktionalsätzen, wovon der erste ein Kausalsatz ist und der zweite ein Konsekutivsatz. Um dies zu veranschaulichen, sei dieser Satz genannt: „Popper [Anmerkung: Karl Popper] fordert daher, dass wissenschaftliche Theorien durch *Falsifikation* „ausgesiebt werden“, sodass sich schließlich nur jene durchsetzen, deren *Falsifikation* misslingt“ (ebd.). Wie gut erkennbar ist, folgt hier ein weiterer untergeordneter Konsekutivsatz auf den ersten, sowie ein dritter Nebensatz (Relativsatz).

Im Umfeld der Fachbegriffe sind auch Infinitivsätze erkennbar, wie etwa im Satz: „Sobald im Gehirn neue Informationen sinnvoll organisiert wurden, können *mentale Operationen* stattfinden, um ein Problem zu lösen“ (vgl. ebd. 2012:82).

Das heißt Text 1 arbeitet mit hypotaktischem Satzbau, denn es finden sich im Umfeld der Fachbegriffe teilweise auch längere Nebensätze.

Die Fachbegriffe in Text 2, welcher ebenfalls ein Text des Psychologieunterrichts ist, tauchen sechsmal als Subjekte im Hauptsatz, viermal als Subjekt im Nebensatz, zweimal als Objekt im Hauptsatz und zweimal als Objekt im Nebensatz auf. Zwei der Fachbegriffe fungieren in der

Funktion eines Adjektivs, wo der Fachbegriff *akustisch* sowohl in der Funktion einer Überschrift vor dem Subjekt *Halluzinationen*, als auch vor demselben Subjekt im Hauptsatz auftaucht. Das Fachwort *Schizophrenie* beziehungsweise *schizophrene Störung* kommt im Text insgesamt achtmal vor, sowohl als Objekt im Hauptsatz, als auch als Subjekt, als Adjektiv und in einer Definition am Seitenrand. Wieder taucht etwa das Wort *Prädisposition* in einem Nebensatz auf, der durch die Konjunktion ‚dass‘ eingeleitet wird. Die Fachwörter *Wahnvorstellungen* und *Emotionsverflachung* fungieren als Objekte im Relativsatz. Generell finden sich in diesem Text häufig Nebensätze, die als Relativsätze fungieren. (vgl. Rettenwender 2012:214).

Im Text 3, der philosophisch ist, agieren die Fachbegriffe dreimal als Subjekt im Hauptsatz, zweimal als Subjekt im Nebensatz, fünfmal als Objekt im Hauptsatz und viermal als Adjektive. Die Begriffe *a priori* und *a posteriori* tauchen dabei sowohl als Adjektive als auch als Subjekte vor einer Definition auf. Die Fachbegriffe des *geozentrischen* und *heliocentrischen Weltbildes* nehmen die Funktion als Objekte im Hauptsatz ein, werden aber auch in Klammer im Nebensatz angeführt. Dieser Konjunktionalsatz wird wieder durch die Konjunktion ‚dass‘ eingeleitet. (vgl. Fischill 2011:37).

Im Text 4 – ebenfalls ein Text aus Philosophie- tauchen die Fachbegriffe fünfmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, einmal als Subjekt im Nebensatz, sechsmal als Objekt im Hauptsatz, zweimal als Objekt im Nebensatz und einmal als Adjektiv auf. Der Begriff des *Vorurteils* kommt dabei besonders häufig in verschiedenen Funktionen im Satz vor und ist auch einmal am Seitenrand mit einer Überschrift und einer Definition erkennbar. Dieser Begriff kommt auch einmal in einem Kausalsatz vor, welcher durch die Konjunktion ‚weil‘ eingeleitet wird. Die verschiedenen *Idola (Idole)* werden in einer Aufzählung angeführt, wobei zuerst immer eine Erklärung und in Klammer der Fachbegriff verwendet wird. (vgl. Donhauser 2015: 237)

Interessant ist auch, dass der Begriff Vorurteil in einem Originalzitat von Kant mehrmals erscheint, welcher durch einen besonders komplexen Satzbau gekennzeichnet ist. Hier fällt beispielsweise auf, dass zwei Hauptsätze durch die Konjunktion ‚und‘ miteinander verbunden werden, wobei nach dem zweiten Hauptsatz ein direkter Gegensatz (eingeleitet durch ‚sondern‘) im Akkusativ eingeleitet wird (vgl.ebd.2015:238). Zudem ist im Satz „Die Hauptquelle der Vorurteile sind: Nachahmung, Gewohnheit und Neigung“ (ebd.) eine Aufzählung nach dem Doppelpunkt angesetzt.

Im Text 5 (Psychologie) ist erkennbar, dass die Fachbegriffe zehnmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, einmal als Subjekt im Nebensatz, vierzehnmal als Objekt im Hauptsatz und einmal als Objekt im Nebensatz erscheinen. Oft werden auch mehrere Hauptsätze aneinandergereiht und nur durch ein Komma oder Semikolon voneinander getrennt. Zudem finden sich häufig im Text Sätze im Konjunktiv I, wie etwa der Satz: „Das Gute sei unabhängig von den jeweiligen Folgen geboten“ (Fischill 2011:81) Hier folgt auch ein weiterer Konjunktivsatz (Konjunktiv II) auf diesen: „Hätte Sokrates bei seiner Verteidigungsrede die Folgen in den Vordergrund gerückt, hätte er völlig anders sprechen müssen“ (ebd.) Generell finden sich in diesem Text häufig Konjunktivverwendungen. Auch Konjunktionalsätze finden sich, wie etwa im folgenden Satz.: „Frei seien wir also nur, wenn wir der eigenen Vernunft zufolge handeln“ (ebd. 2011:83). Zudem befindet sich ein Originalzitat von Kant zum *kategorischen Imperativ* im Text, indem dem Satz, welcher ebenfalls im Konjunktiv steht, ein Relativsatz eingefügt wird: „Handle nur nachderjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (ebd. bzw. Kant 2005:51) Insgesamt ist dieser Text bei Betrachtung auf der Satzebene also reich an Konjunktivwendungen. Es finden sich zudem unter anderem aber auch Konjunktionalsätze und Relativsätze.

Im Text 6 (Psychologie) tauchen die Fachbegriffe fünfmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, achtmal als Objekt im Hauptsatz und zweimal als Objekt im Nebensatz auf. Zudem taucht der Fachbegriff der *Verdrängung* sowohl als Verb als auch als Substantiv auf (vgl. Konecny/Leitner 2009: 177). Die Begrifflichkeiten des *Bewussten*, des *Vorbewussten* und des *Unbewussten* tauchen auch in ihrer Funktion als Überschrift auf, bevor sie erklärt werden. (vgl. ebd.)

Der Begriff der *Psychoanalyse* wird beispielsweise auch in einem vorangestellten Nebensatz, der durch die Konjunktion ‚dass‘ eingeleitet wird (Konjunktionalsatz), verwendet. Dieser Satz lautet: „Dass er [Anm. Sigmund Freud] [...] die Psychoanalyse begründete, lag [...] an der Kultur und Geisteshaltung des 19. Jhdts.“ (ebd.2000:175)

Im Text 7 (Philosophie) fungieren die Fachbegriffe zehnmal als Subjekt im Hauptsatz, einmal als Subjekt im Nebensatz, sechsmal als Objekt im Nebensatz (Akkusativ- oder Dativobjekt), fünfmal als Adjektive vor Substantiven und zweimal in einer Kapitelüberschrift. Auffällig ist, dass sehr häufig das Indefinitpronomen ‚man‘ in den Sätzen verwendet wird. (vgl. Donhauser 2015:107-109)

Im Satz: „Wie die gute alte Rhetorik, deren Relevanz auch heute nicht zu unterschätzen ist, arbeitet auch sie gezielt damit, Emotionen zu wecken“ (Donhauser 2015:107) ist dem Hauptsatz ein Relativsatz eingeschoben und der Satz endet mit einer Infinitivgruppe.

Im Text 8 (Psychologie) kommen die Fachbegriffe besonders häufig in der Funktion als Adjektiv vor dem Objekt des Haupt- oder Nebensatzes auf und auch als Verb. So kommen die Fachbegriffe hier dreizehnmal entweder als Verb oder als Adjektiv vor, sechsmal als Subjekt im Hauptsatz, sechsmal als Objekt im Hauptsatz, viermal als Objekt im Nebensatz und dreimal als Überschrift im Text und einmal als Kapitelüberschrift vor. (vgl. Rettenwender 2012:53-54) Es fällt außerdem auf, dass, so wie auch in den anderen Texten, häufig Infinitivsätze gewählt wurden. Ein Beispiel sei der Satz: „Unsere Gedächtnisfähigkeit ermöglicht uns zu lernen, also neues Wissen zu erwerben, sowie frühere Erfahrungen [...] zu verwerten“ (Rettenwender 2012:53). Hier wurde gleich dreimal eine Satzstruktur mit Infinitiv verwendet. Auch werden wieder zahlreiche Konjunktionalsätze in den Nebensätzen gewählt, wie etwa im Satz: „Wir könnten auch keinen Satz sinngemäß erfassen, da wir beim Lesen des zweiten Wortes das erste schon wieder vergessen hätten“ (ebd.2012:54). Hier handelt es sich um einen Kausalsatz. Oftmals werden auch Hauptsätze aneinandergereiht, wie im Satz: „Das Ultrakurzzeitgedächtnis ermöglicht uns [...] zu erinnern, aber immer nur für sehr kurze Zeit“ (ebd.) Hier werden zwei Hauptsätze durch die nebenordnende Konjunktion ‚aber‘ miteinander verbunden. Zudem finden sich auch zahlreiche Konjunktivwendungen und auch Relativsätze.

Im Text 9 (Psychologie) übernehmen die Fachbegriffe fünfmal die Funktion des Subjekts im Hauptsatz, einmal als Subjekt im Nebensatz, sechsmal als Objekt im Hauptsatz und zehnmal als Adjektiv oder Verb im Satz. Zudem werden dreimal Fachbegriffe als Überschrift genutzt und fünfmal am Seitenrand genutzt oder erklärt. (vgl. Lahmer 2012: 214-218)

Syntaktisch sind eher einfache Satzstrukturen verwendet worden, wobei wieder zahlreiche Relativ- oder Konjunktionalsätze in den Nebensätzen ins Auge stechen. Als Beispiel sei der folgende Satz genannt: „Ein Gegenstand, der versteckt wird, existiert für das Kind weiter, weil es eine innere Repräsentanz des Dinges hat: Das Kind hat ein kognitives Schema vom Gegenstand“ (ebd.2012:215). Hier bezieht sich das Relativpronomen auf das Subjekt (Gegenstand) und es wird damit ein Relativsatz in den Hauptsatz eingefügt. Anschließend folgt ein Kausalsatz (eingeleitet durch ‚weil‘) und außerdem ist wieder ein Doppelpunkt bei den Satzzeichen erkennbar. Ein Phänomen, das häufig in Psychologie und Philosophie Schulbuchtexten erkennbar ist. Das Subjekt des Satzes ist, um auch die Satzglieder zu

beschreiben, der *Gegenstand*, das Verb (Präsens, 3. Person Singular) ist *existiert* und *für das Kind* ist ein Akkusativobjekt.

Text 10 (Lahmer) arbeitet vor allem mit den Fachbegriffen als zu erklärende Begriffe am Seitenrand oder in Tabellen zur Veranschaulichung. So werden neunmal Fachbegriffe in dieser Form dargestellt. Die Fachbegriffe tauchen in den Sätzen kaum auf. Ein Beispiel sei folgender Ausschnitt aus dem Text: „Interne Attribution: Eine Lehrerin schreibt die Schüchternheit einer Schülerin deren Veranlagung zu“ (Lahmer 2018:80).

Hier ist erkennbar, dass der Fachbegriff vor dem Doppelpunkt angeführt wird, nur um ihn nachfolgend zu erklären. Satzstrukturen wie diese, ziehen sich durch den gesamten Text. Ein weiteres Beispiel sei der Satz: „Mit sich selbst erfüllenden Prophezeiungen (*Self- fulfilling prophecies*) meint man, dass die Erwartung einer beobachtenden Person das Ergebnis einer Handlung beeinflusst.“ (ebd.2018:82). Wieder hat der Satz die Funktion der Begriffserklärung. Das Subjekt des Satzes ist zudem das indefinite Pronomen *man* und das Modaladverbial (Womit?) sind die sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Das Verb (meint) steht in dritter Person Singular Präsens. Zudem folgt anschließend ein Konjunktionalsatz, eingeleitet durch ‚dass‘. (vgl. ebd.)

Im Text 11 (Psychologie) fungiert der Fachbegriff *Konformität* einmal in der Funktion der Kapitelüberschrift, sechsmal taucht dieser Begriff auch in der Funktion eines Adjektivs auf. Ansonsten werden die Fachbegriffe in der Funktion des Subjekts im Hauptsatz (sieben Mal), einmal als Subjekt im Nebensatz und dreimal als Objekt im Hauptsatz gebraucht. (vgl. Amann/Wipplinger 2011:174-176). Im Umfeld der Fachbegriffe sind zu Beginn zwei rhetorische Fragen gestellt und auch in weiteren Sätzen werden im Text Fragen genutzt. Es werden auch mehrere Hauptsätze miteinander verbunden:

In einem Experiment gaben alle vermeintlichen Versuchspersonen ein und dieselbe Lösung an [...], in einem anderen wick [...] eine der vermeintlichen Versuchspersonen in ihrer Meinung von der Gruppenmeinung ab [...] und in einem weiteren Experiment gaben alle [...] Versuchspersonen die richtige Lösung an [...] (ebd.2011:174).

Hier ist eine Verknüpfung beziehungsweise Aufzählung von mehreren Hauptsätzen erkennbar. Außerdem wurden auch wieder Relativ,- Konjunkional und Infinitivsätze identifiziert.

Im Text 12 (Psychologie) stehen die Fachbegriffe viermal in der Funktion als unterteilende Überschrift, siebenmal als Adjektiv, neunmal als Objekt und achtmal als Subjekt im Hauptsatz. Einmal fungiert ein Fachbegriff als Subjekt im Nebensatz. (vgl. Fürst 2007: 69-71).

Wieder sind Relativsätze erkennbar: „Das Kind entdeckt Impulse, die es noch nicht deuten kann“ (vgl. Fürst 2007 70).

Erkennbar sind viele einfache, jedoch auch komplexere Satzstrukturen. Ein Beispiel sei der Satz: „Werden die oralen Bedürfnisse frustriert oder extrem befriedigt, dann kann das dazu führen, dass das Kind an den Verhaltensweisen festhält, die mit dieser Phase verbunden sind“ (ebd.).

Der Text 13 (Philosophie) ist auf der Satzebene insofern interessant, da es sich um einen Originaltext handelt, der im Schulbuch enthalten ist. Dieser Text arbeitet daher mit sehr komplexen Satzstrukturen, es folgen oft mehrere Nebensätze auf die Hauptsätze. Parataxe und Hypotaxe sind also gegenwärtige Satzstrukturen. Die Fachbegriffe tauchen hier fünfmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, sechsmal als Subjekt im Nebensatz, elfmal als Objekt im Nebensatz, fünfmal als Objekt im Nebensatz und zwölfmal als Adjektiv beziehungsweise Verb auf. Die Begriffe *Soteriologie*, *ancilla theologiae* (Latein) und *ancilla scientiae* (Latein) werden am Seitenrand erklärt. (vgl. Liessmann/ u.a. 2016: 58)

Als Beispiel für die sprachlichen Strukturen des Textes sei folgender Satz veranschaulicht:

Meine Überlegung käme zu keinem Duktus und keiner Peripetie, wenn ich nicht zunächst dabei bliebe, nachhaltig die radikale Reduktionsgeschichte der Kompetenz der Philosophie und also nachdrücklich Folgendes zu behaupten, ich wiederhole es: Erst war die Philosophie kompetent für alles, [...]; schließlich ist die Philosophie kompetent nur noch für eines: nämlich das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz. (Liessmann/u.a. 2016:59)

Dieser Satz zeigt beispielhaft für den gesamten Text mit welchen schwierigen Satzstrukturen dieser arbeitet. Nicht nur, dass dieser Satz ein sehr abstraktes Verständnis benötigt, um ihn tatsächlich sinngemäß zu erfassen, er ist auch zusätzlich sehr herausfordernd. Hier folgt etwa auf den Hauptsatz ein Konjunktionalsatz, ein weiterer Hauptsatz und schließlich der Konnektor ‚nämlich‘. Zusätzlich steht der Beginn des Satzes noch im Konjunktiv. Dass Sätze, wie diese – und dieser Text ist voll von ähnlichen Satzkonstruktionen - Lernende mit Deutsch als Zweitsprache vor scheinbar unüberwindbare Herausforderungen stößt, mag wohl keiner bezweifeln.

Text 14 (Psychologie) behandelt die Fachbegriffe fünfmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, dreimal als Subjekt im Hauptsatz, einmal als Objekt im Hauptsatz und fünfmal als Adjektiv oder Verb. Beispielhaft sei der Satz: „Experimente mit Relevanz für die Psychologie reichen von nachgestellten Situationen bis hin zu pharmakologischen Experimenten, in denen Medikamente getestet werden, die sich auf das Gefühlsleben von Probanden auswirken (Psychopharmaka)“ (Donhauser 2015:17). In diesem Satz sind zwei Relativsätze enthalten, der

erste bezieht sich auf die Experimente und der zweite auf die Medikamente. Ein weiteres Beispiel sei der Satz: „Operationalisierbar bedeutet dabei, dass es möglich sein muss, später in mathematischer Form auszuwerten“ (Donhauser 2015:16). Hier ist ein Konjunktionalsatz in den Hauptsatz eingeschoben und zusätzlich ist ein Infinitiv enthalten. Solche Satzstrukturen können durchaus herausfordernd wirken.

Im Text 15 (Philosophie) tauchen die Fachbegriffe achtmal in der Funktion des Subjekts im Hauptsatz, einmal als Subjekt im Nebensatz, achtmal als Objekt im Hauptsatz, fünfmal als Adjektiv oder Verb und zweimal als Überschrift beziehungsweise am Seitenrand auf. (vgl. Donhauser 2015:210-212)

Es sei der folgende Satz betrachtet: „Der *philómythos*, also ein „Freund der Mythen“, wird bei Platon, anders als bei Aristoteles, nicht auf eine Stufe mit dem Freund der Weißheit, *philósophos* gestellt.“ (Donhauser 2015: 211) Hier übernimmt der Fachbegriff (*philómythos*) die Rolle des Subjekts im Hauptsatz und der zweite Fachbegriff (*philósophos*) die Rolle des Dativobjekts im Hauptsatz. Zwischen dem Hauptsatz sind zudem zwei Appositionen eingefügt. Auch fällt auf, dass – so wie auch in den Texten zuvor- viele Nebensätze auftauchen, wobei dabei zahlreiche Konjunktionalsätze und Relativsätze erkennbar sind. Ein Beispiel für die Verwendung von Relativsätzen ist der Satz: „Das griechische Wort *thaumázin* (Verwunderung oder Sich- Wundern), das Aristoteles gebraucht, begegnet [...] schon bei Platon, und zwar in dem Dialog „Theaitetos“, wo die Verwunderung [...] als Anfang allen Philosophierens gesehen wird“ (Donhauser 2015:211). Hier sind zwei Relativsätze erkennbar, zudem handelt es sich bei ‚und zwar‘ um eine Doppelkonjugation.

Zudem fällt auf, dass in diesem Text zahlreiche Fragesätze im Umfeld der Fachbegriffe verwendet werden. Dies ist wohl, so könnte man schlussfolgern, typisch für die Philosophie, denn die Philosophie hat, wie anfangs dieser Arbeit schon festgestellt wurde, den Ursprung im Fragen, im Suchen nach Antworten (vgl. Liessman u.a 2016:5).

Der 16. Text (Philosophie) zeigt, dass die Fachbegriffe fünfmal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz, dreimal als Objekt im Nebensatz, sechsmal als Objekt im Nebensatz, fünfmal als Adjektiv und einmal in einer Überschrift vorkommen. (vgl. Fischill 2011:125)

Wieder fällt auf, dass im Umfeld der Fachbegriffe zahlreiche (rhetorische) Fragesätze auftauchen, wie beispielsweise im ersten Absatz: „Ist dies zulässig? Zeigt nicht das Phänomen der Psychosomatik [...], dass es immer nur ein Ganzes gibt?“ (ebd.) Außerdem handelt es sich hierbei im Nebensatz um einen Konjunktionalsatz. Generell fiel in diesem Text auf der

Satzebene auf, dass sehr viele Konjunktionalsätze mit der Konjunktion ‚dass‘ erkennbar sind. Zudem finden sich auch wieder Relativsätze: „Modelle, die zwei getrennte „Substanzen“ annehmen, werden dualistisch genannt“ (ebd.) Es werden in diesem Text in Bezug auf den Satzbau einfache Sätze, aber auch komplexere Satzstrukturen verwendet. Zusätzlich werden - wie auch schon in den Texten zuvor - häufig Doppelpunkte vor Aufzählungen oder näheren Ausführungen gebraucht. (vgl. ebd.)

Im Text 17 (Psychologie) fungieren die Fachbegriffe zweimal als Adjektiv, dreimal als Objekt im Hauptsatz, einmal als Objekt im Nebensatz und fünfmal als Überschrift beziehungsweise als Unterpunkt vor einer näheren Erklärung. Syntaktisch zeigt sich im ersten Satz, dass drei Hauptsätze miteinander verbunden werden: „Den [...] Realitätsbereich können wir objektiv untersuchen, psychische Vorgänge und Zustände [...] kennen wir nur aus unserem subjektiven Erleben, sie sind einer direkten Beobachtung durch andere nicht zugänglich“ (Konecny/Leitner 2009:5). In diesem ersten Satz ist das Subjekt im ersten Fall (Nominativ) *wir*, das Objekt im vierten Fall (Akkusativ) *Realitätsbereiche* und es wird das Modalverb *können* verwendet. Im zweiten Satz ist das Subjekt (Nominativ) wieder *wir*, das Akkusativobjekt die *psychischen Vorgänge und Zustände*, das finite Verb *kennen* und im letzten Satz ist das Subjekt (Nominativ) *sie*, danach folgt ein Genitivobjekt (Wessen?- *einer direkten Beobachtung*) und durch andere ist ein Dativobjekt.

Ansonsten werden in diesem Schulbuchtext eher einfachere Satzstrukturen verwendet, sowie bei Erklärungen teilweise auch unvollständige Sätze, die meist nach einem Doppelpunkt folgen. Ein Beispiel sei: „Psychische Kräfte: Instinkte, Triebe, Gefühle, Motivation, Willenshandlung“ (ebd.) Hier fehlt klar erkennbar ein finites Verb, um einen vollständigen Satz zu bilden. Ein Beispiel für einen sehr einfachen Satz, welcher nur aus Subjekt, Verb und Adjektiv besteht sei dieser: „Sie sind unkörperlich (immateriell)“ (ebd.).

Im letzten untersuchten Text (Philosophie) werden die (lateinischen) Fachbegriffe vor allem in Überschriften genutzt, bevor eine Erklärung der jeweiligen Argumentationsfehlschlüsse folgt. Zusätzlich tauchen die Fachbegriffe aber auch dreimal in der Funktion als Subjekt im Hauptsatz und zweimal als Objekt im Hauptsatz auf. Es werden viele einfache Sätze verwendet, teilweise aber auch komplexere Satzstrukturen, in denen weder zahlreiche Relativ- und Konjunktionalsätze in den festgestellt werden konnten. Als Beispiel sei der folgende Satz betrachtet: „Bei der Argumentationsfigur „Tu quoque“ [...] wird versucht, Vorwürfe zu entkräften, indem man den Gegnern die gleichen Vorwürfe macht bzw. darauf hinweist, dass

den Gegnern genau die gleichen Vorwürfe gemacht werden könnten“ (Fischill 2011:61). Hier sind eine Infinitivgruppe, sowie zwei Konjunktionalsätze erkennbar. Ersterer wird eingeleitet durch „indem“ (Modalsatz) und der Zweite durch „dass“ (Konsekutivsatz).

Als Tempus wurde in allen untersuchten Texten überwiegend 3. Person Singular oder stellenweise auch Präteritum 3. Person Singular gewählt. Auch Passivformulierungen fanden sich vielfach wieder.

13.3.1. Die sprachensible Interpretation der Satzanalyse

Nachdem nun alle Texte auch auf der Satzebene betrachtet wurden, bleibt zu sagen, dass die Fachsprache in Psychologie und Philosophie auch auf dieser Ebene einige Stolpersteine für Schülerinnen und Schüler bereithalten kann, besonders für jene, die möglicherweise erst seit kurzem Deutsch lernen. Abgesehen von den zahlreichen Fachbegriffen, könnten die komplexen Satzstrukturen, die häufig anzutreffen sind, die Lernenden vor Schwierigkeiten stoßen.

Die Analyse zeigte, dass im Umfeld der Fachbegriffe sehr viele Nebensatzkonstruktionen in den Schulbuchtexten verwendet werden, wovon sehr häufig Relativ- oder Konjunktionalsätze erkennbar sind. Sprachsensibel ist auf syntaktische Phänomene wie diese als Lehrperson einzugehen, da solche Strukturen nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch jene mit Deutsch als Erstsprache herausfordern könnten.

Man kann also sagen, dass als die sprachlichen Herausforderungen auf der Satzebene besonders die zahlreichen neben- beziehungsweise unterordnenden Nebensätze zu nennen sind, wobei beobachtet wurde, dass dies ein Phänomen ist, welches in den Philosophietexten noch deutlicher als in den Psychologietexten erkennbar ist. Insbesondere, wenn Originaltexte in den Philosophietexten vorkamen, waren in diesen komplexere und längere Satzstrukturen erkennbar. Dies war beispielsweise im fünften Text erkennbar, in dem der kategorische Imperativ von Kant genannt wurde (vgl. Fischill 2011: 82) oder auch im Text 13, in dem der gesamte Schulbuchtext von einem Originaltext geprägt war. (vgl. Liessmann/ u.a. 2009:57-59) Zudem werden oftmals mehrere Hauptsätze aneinandergereiht und durch ein Komma oder Semikolon getrennt. Generell sind sehr lange Satzkonstruktionen zu beobachten. Als Beispiel sei dafür nochmals ein Satz aus Text 13 genannt:

Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung zu befinden, womit gerade bei der Philosophie von Anfang an nicht unbedingt gerechnet werden kann; denn schon immer hat es Philosophen gegeben, die für nichts zuständig, zu manchen fähig und zu allem bereit waren: Ob dieser Befund [...] zutreffend sei; vor zweitausend Jahren wäre dies eine diskutable Frage gewesen; [...]; und so kommt in diese Überlegung [...] hinein in Bezug auf die Philosophie und ihre Kompetenz. (Liessmann/u.a. 2009:57)

Dieser äußerst vielschichtige Satz kann als repräsentatives Beispiel für die sprachlichen Herausforderungen im Fachbereich Philosophie genannt werden, denn es reiht sich ein (Neben-) Satz an den anderen. Es befinden sich Relativsätze, Konjunktivkonstruktionen, Infinitive und Konjunktionalsätze in diesem Beispiel und das über eine Satzstruktur, die aufgrund der Länge sehr unübersichtlich wirkt. Zudem ist die Formulierung mit dem Adverb „irgendwie“ als sehr vage und nicht eindeutig einzuordnen, was typisch für Sätze im Philosophieunterricht zu sein scheint.

SuS können mit derartig verwirrenden syntaktischen Konstruktionen, welche in den Philosophietexten öfters beobachtet wurden als in den Texten der Psychologie, schnell überfordert werden, vor allem wenn sie noch nicht lange Deutsch lernen.

13.4. Fazit der Satzebene in Psychologie und Philosophie

Wieder sollen die Ergebnisse der Analyse auf der Satzebene mit Blick auf die Konsequenzen für die Fachsprache beleuchtet werden.

Die Konsequenz für die Fachsprache in PP aus diesen Ergebnissen ist, dass für das Begreifen und Verwenden dieser der Umgang und das Erkennen von Nebensatzstrukturen notwendig ist. Es ist für das Begreifen der Fachsprache in PP notwendig Konjunktiv- und Passivkonstruktionen zu erkennen und vage Formulierungen im Gegensatz zu den doch eher präzisen Fachbegriffen zu differenzieren. Schülerinnen und Schüler müssen etwa auf der Satzebene den Überblick über vielschichtige Sätze behalten, die sich durch hypotaktischen und parataktischen Satzbau auszeichnen und es muss trotz der langen Sätze, die oft durch Doppelpunkt oder Semikolon fortgeführt werden, der Überblick über den inhaltlichen Gehalt des Satzes beibehalten werden, was eine nicht zu unterschätzende Herausforderung auf der Satzebene der Fachsprache in PP bedeuten kann. Außerdem nehmen die Fachbegriffe in der Fachsprache meist die Funktion eines Subjektes oder Objektes im Hauptsatz, teilweise auch als Adjektiv ein.

13.5. Analyse der Fachbegriffe auf der Textebene

Auf der dritten und letzten Ebene der Analyse, der Textebene, spielt die Frage eine Rolle, wo die Fachbegriffe in den Texten verortet sind. Es ist zu beobachten, ob die Texte verwendet werden, um Argumentationen zu erklären oder ob, diese verwendet werden, um Fachbegriffe zu erklären. Außerdem soll der gesamte textuelle Aufbau in Betracht gezogen werden, also wie die Texte gegliedert werden und wie der Aufbau der Schulbuchtexte erfolgt. Zentral ist dabei,

in welcher Art die Fachbegriffe dargestellt sind. Dies soll über alle untersuchten Texte erfolgen, wobei allerdings nicht auf jeden Text einzeln eingegangen wird, sondern nur ein Überblick gegeben wird, um so die Spezifika der Fachsprache in PP auf der Textebene zu charakterisieren. Daher soll dies zuerst in Bezug auf die Philosophie- und anschließend in Bezug auf die Psychologietexte analysiert werden. Dies ist nur eine thematische Trennung und bezieht sich nicht auf deutliche Differenzen zwischen den Fachbereichen.

13.5.1 Die Textebene in den Philosophie-und Psychologietexten

Zuerst werden thematisch die philosophischen Texte betrachtet:

Wenn man Text 3 (vgl. Fischill 2011:37) betrachtet, dann zeigt sich, dass ein zusammenhängender Text zur Thematik geschrieben wurde. Die Fachbegriffe sind überwiegend im zweispaltigen Text enthalten und dabei meist fett hervorgehoben oder werden in der Überschrift gebraucht. Die Fachbegriffe. Die Begriffe *a priori* und *a posteriori* werden gesondert angeführt und nach einem Doppelpunkt erklärt. Der Text dient überwiegend der Erklärung der Fachbegriffe, wie etwa *transzendental*. So wird zu Beginn des Textes mit Kant eingeführt, danach sein Werk genannt, um nachfolgend den genannten Begriff zu erklären. Zusätzlich wird mit rhetorischen Fragen gearbeitet. Das heißt in diesem Text, welcher graphisch durch ein Bild Kants und einem gesonderten Abschnitt zu Kopernikus arbeitet, dienen die Texte überwiegend dazu, die Fachbegriffe zu erklären. (vgl. Fischill 2011:37)

Ähnlich dazu ist auch im Text 4 (vgl. Donhauser 2015:237-238) ein zusammenhängender zweispaltiger Text gegeben, welcher durch Absätze vor neuen Begriffen oder Schwerpunkten getrennt ist. Wieder wird der erste Absatz genutzt, um die Fachbegriffe *Elenchik* und *Vorurteil* zu erklären. Auch der zweite Absatz und dritte Absatz wird genutzt, um Fachbegriffe zu erklären. Auffallend ist Originalzitat Kants, welches graphisch hervorgehoben wird. Dieses dient wieder der Begriffserklärung. (vgl. ebd.)

Etwas anders aufgebaut ist Text 5 (vgl. Fischill 2011:60-61). Hier werden die Fachbegriffe in den unterteilenden Überschriften genannt und im jeweiligen Absatz darunter erklärt. Das heißt, auch hier dienen die zweispaltigen Texte der Erklärung der Fachbegriffe, wobei dies argumentativ untermauert wird. Auch werden die Fachbegriffe in den Überschriften farblich und im Text durch eine hervortretende Schriftart gekennzeichnet. (vgl. ebd.)

Interessant ist auch Text 13 (vgl. Liessmann/u.a. 2009:57-59), der, wie bereits genannt wurde, gesamt aus einem Originalzitat besteht. Die auf die Thematik einführende Überschrift lautet hier: „Inkompetenzkompensationskompetenz?“ (ebd.2000:57) Danach ist zuerst eine einführende Erklärung zum Fachtext gegeben, sodass dann direkt in den Text (vgl. Marquard 1981:23ff.) eingestiegen werden kann. Der Text wird graphisch auch kaum durch Absätze getrennt, allerdings erfolgt eine Zeilennummerierung in Fünferschritten. Es ist zu sagen, dass eine etwas andere Struktur zu beobachten ist, denn hier werden die Fachbegriffe vermehrt in Argumentationen genutzt. Fachbegriffe wie *Kompetenz* oder die lateinischen Begriffe *ancilla theologiae* und *ancilla scientiae* werden dabei geschickt in den Argumentationsfluss verpackt und nur teilweise am Seitenrand gesondert erklärt. (vgl. Liessmann/u.a. 2009:57-59)

Als Beispiel für die textuelle Analyse der Philosophietexte rund um die Fachbegriffe sei auch der Text 16 zum Leib- Seele Problem genannt. (vgl. Fischill 2011:125)

Auch hier ist ein zusammenhängender Text zweispaltig gegeben, welcher aber durch mehrere Absätze deutlich getrennt ist. Die Fachbegriffe tauchen im Text eher zu Beginn der Absätze auf, diese werden meist auch fett hervorgehoben und nachfolgend näher erläutert. Das heißt auch hier dienen die Absätze überwiegend der Begriffserklärung.

So wird beispielsweise im letzten Absatz der Seite der Begriff der Identitätstheorie zu Beginn genannt und in diesem Absatz erklärt.

Nun folgt die Analyse der psychologischen Texte auf der Textebene:

Bei Betrachtung von Text 2 zu Schizophrenie (vgl. Rettenwender 2012:214) fällt als erstes auf, dass der Text nach Begriffen gegliedert wird. Zuerst erfolgt eine Einleitung zur Thematik, anschließend wird der Begriff *Schizophrenie* erklärt. Dies wird auch untermauert durch ein Zitat eines Betroffenen, welches kursiv vom übrigen Text dargestellt wird. Das heißt, der Text dient der Erklärung des Fachbegriffes. Anschließend werden die Symptome erläutert und diese durch die genannte begriffliche Aufzählung vorgestellt. Es wird auch mit einem Beispiel, welches wieder kursiv gedruckt wurde, gearbeitet. Dieses Beispiel bietet einen Einblick in einen fiktiven Briefausschnitt, welcher die unzusammenhängenden Gedankengänge eines Schizophrenen deutlich machen soll. Anhand dieses Briefausschnittes wird dies erklärt. Auch die übrigen Unterpunkte dienen der Erklärung der Begriffe, wobei die Fachbegriffe nicht in den Überschriften, sondern in den Texten erklärt werden. Die Texte dienen also der Erklärung der Fachbegriffe. Zudem ist der Seitenrand auf dieser Seite, aber auch im gesamten übrigen

Schulbuch optisch durch einen blauen Strich vom eigentlichen Text getrennt und hier tauchen zentrale (Fach-) Begriffe zu Überblickszwecken nochmals auf. Es werden außerdem am Seitenrand Literaturhinweise gegeben. (vgl. ebd.)

Bei Betrachtung von Text 7 zu den Manipulationsmechanismen (vgl. Donhauser 2015:107-109) fällt auf, dass zuerst unter der Überschrift ein fett gedruckter Einführungssatz folgt, bevor in das eigentliche Thema eingestiegen werden kann. Der Text wird optisch durch Absätze klar getrennt und der erste Absatz dient der Erklärung des ersten Fachbegriffes. Im zweiten Absatz ist der Fachbegriff allerdings in der Argumentationsstruktur enthalten, daher dient dieser Textabsatz der Argumentation des Fachbegriffes. Wichtig ist auch, dass dieser Text, sowie alle Kapitel des Schulbuches, am Seitenrand in die drei Bereiche Grundlagen, Ausführung und Vertiefung unterteilt werden, wobei nach jedem Bereich Anregungen zum selbständigen Weiterarbeiten folgen. Dies deutet auf die bestehende Kompetenzorientierung hin, welche im Hinblick auf die neue Reifeprüfung erzielt werden soll. Der Text arbeitet mit einem Bild und einem längeren Zitat, welches farblich vom übrigen Text abgetrennt wird. Im Originalzitat dient der Text wieder der Argumentation und die Fachbegriffe werden darin verstrickt und nicht näher erklärt. Danach folgen eine weitere Argumentation und im letzten Absatz, der Vertiefung, wird dieser wieder genutzt, um die Fachbegriffe zu erklären. (vgl. ebd.)

Im Text 17 zu den psychischen Erscheinungen (vgl. Konecny/Leitner 2009: 5-6) folgt nach einem kurzen einleitenden Text eine Aufzählung von Merkmalen, wobei wichtige Begriffe und damit meist auch Fachbegriffe durch eine fettere Schrift hervorgehoben werden. Der Text dient der Erklärung der Fachbegriffe. Die Fachbegriffe werden hauptsächlich in Aufzählungen gebraucht und nach einem Doppelpunkt erklärt. Die einzelnen Unterpunkte werden dabei klar durch Absätze voneinander getrennt. Am Ende des Kapitels werden mit einem großen und farblichen Fragezeichen einige weiterführende Fragen gestellt, die zum Weiterdenken auffordern sollen. (vgl. ebd.)

Bei der Analyse von Text 12 zu den Entwicklungsphasen nach Freud (vgl. Fürst 2007:69-71) fällt auf, dass der gesamte Text farblos und zweispaltig gehalten wird. Zusätzlich sind keine Bilder enthalten, aber der Text wird durch Unterüberschriften und Absätze klar gegliedert. Überwiegend werden die Texte zur Erklärung der Fachbegriffe, wie jenen des *Ödipuskomplexes*, gebraucht. Auch arbeitet der Text mit kleinen Ausschweifungen. Es wird etwa die Geschichte von König Ödipus erzählt und ein Originalzitat durch kursive Schrift

kenntlich gemacht. Wieder ist erkennbar, dass der Fachbegriff im Originalzitat auf textueller Ebene nicht erklärt, sondern zur Argumentation genutzt wird. (vgl. ebd.)

Die erkannten textuellen Strukturen sind in ähnlicher Weise auch bei den weiteren analysierten Texten erkennbar.

13.6. Interpretation und Fazit der textuellen Ebene in Psychologie und Philosophie

Wie in den Beispielen gezeigt wurde, dienen die Texte in Philosophieschulbüchern auf der Textebene hauptsächlich zur Erklärung der Fachbegriffe. Nach einführenden Sätzen, rhetorischen Fragen werden die Fachbegriffe genannt und nachfolgend erklärt. Die Fachbegriffe werden auch graphisch meist hervorgehoben oder gesondert vom eigentlichen Text, zum Beispiel am Seitenrand oder mittels paratextueller Hervorhebung, erklärt.

Anders scheint dies in jenen Philosophietexten zu sein, die überwiegend mit Originaltexten arbeiten. Hier werden die Fachbegriffe in die Argumentationsstruktur inkludiert. Das heißt der Text wird mehr für Argumentationszwecke genutzt. Es scheint ein Spezifikum der Textebene in Philosophie zu sein, mit Originaltexten zu arbeiten. Ähnliche Strukturen im Umgang mit Fachbegriffen wurden auch in den anderen untersuchten Philosophietexten beobachtet.

Auch in den Psychologieschulbüchern wird mit graphischen Mitteln, Absätzen und zum Beispiel kursiver Schrift gearbeitet. Hier werden die Fachbegriffe im Text hauptsächlich erklärt. Der Text dient also zur Erklärung der jeweiligen Fachbegriffe, aber – wie auch schon im Philosophieunterricht erkannt wurde - ist die Situation etwas anders, wenn Originalzitate im Text vorkommen. Dann dient der Text überwiegend der Argumentation der Fachbegriffe. Zudem werden etwaige Zitate und Ausführungen meist farblich gekennzeichnet oder in anderer erkennbarer Weise kenntlich gemacht. Dies ist in ähnlicher Weise auch in den anderen untersuchten Psychologietexten erkennbar. Es kann kein eindeutiger Unterschied auf der Textebene zwischen Psychologie- und Philosophietexten erkannt werden, auch wenn es scheint, dass die Philosophietexte häufiger mit Originalziten arbeiten würden und hier die Fachbegriffe in die Argumentationsstruktur zu inkludieren.

Es bleibt allerdings zu ergänzen, dass dennoch auch in den anderen Texten der Psychologie und Philosophie, welche nicht mit Originalziten arbeiten, die Texte für Argumentationen gebraucht werden und ebenso werden in Texten mit Originalzitat diese für die Erklärung der Fachbegriffe genutzt. Das Schema gilt also nicht absolut einheitlich. Es Jedoch bleibt dennoch an der These festzuhalten, dass in Originaltexten die Fachbegriffe hauptsächlich in der

Argumentationsstruktur inkludiert werden und in jenen Texten ohne Zitate diese mehr zur Erklärung der Fachbegriffe dienen, da dieses Phänomen bei Betrachtung aller untersuchten Texte vermehrt beobachtet wurde.

Somit bleibt als abschließendes Fazit zu erwähnen, dass die Texte überwiegend zur Erklärung der Fachbegriffe dienen, diese jedoch in Originalziten vermehrt das Ziel der Argumentation verfolgen.

Als Konsequenz für die Fachsprache in Psychologie und Philosophie ergibt sich auf der Textebene, dass diese mit graphischen Mitteln im Schulbuch arbeitet, um verschiedene sprachliche Elemente des Textes wie zum Beispiel die Fachbegriffe hervorzuheben oder Originalzitate, welche häufig durch eine andere Schriftart vom eigentlichen Text getrennt werden, erkennbar zu machen. Die Verwendung von längeren Zitaten diverser Philosophinnen und Philosophen oder von Forscherinnen und Forschern des Fachbereichs im Text ist zudem etwas, dass für die Fachsprache in PP kennzeichnend ist. Außerdem ist die Konsequenz für die Fachsprache, dass die fachsprachlichen Texte überwiegend die Funktion der Fachbegriffserklärung einnehmen.

13.7. Die Charakterisierung der fachsprachlichen Besonderheiten und Herausforderungen in Psychologie- und Philosophie

In der empirischen Analyse wurden die Besonderheiten und Stolpersteine der Fachsprache in PP auf drei Ebenen analysiert. Nun sollen diese besonderen fachsprachlichen Merkmale aller Ebenen nochmals kurz und prägnant zusammengefasst werden.

Auf der Wortebene:

- Die Verwendung zahlreicher, teilweise sehr schwieriger Fachbegriffe, die sich klar von der Alltagssprachlichen Verwendung abgrenzen oder nur im Fachkontext vorkommen. Als Beispiel dafür sei der Begriff *Inkompetenzkompentationskompetenz* genannt.
- Das Problem der Mehrdeutigkeit von Fachbegriffen, die entweder im Alltag oder in einem anderen Fachbereich etwas anderes bedeuten. Ein Beispiel dafür sind die Nomen *Kraft* oder *Analogie*.
- Übernahme aus dem Fremdwortschatz: Viele der Fachbegriffe sind griechische oder lateinische Begriffe; oder haben zumindest den Wortursprung deutlich erkennbar in diesen Sprachen, wie etwa *Libido* (Latein) oder *Philómythos* (Griechisch). Auch aus dem Englischen werden Begriffe übernommen, wie etwa *high elaboration*.
- Von den insgesamt 204 erkannten Fachbegriffen in den Texten wurden allerdings 137 auch erklärt, was positiv hervorzuheben ist. 55 Begriffe wurden als (Fach-) Begriffe mit mehreren Bedeutungen eingeordnet (26,9 Prozent) und 146 (71,5 Prozent) als echte Fachbegriffe.

Auf der Satzebene:

- Eine Neigung zu hypotaktischen und parataktischen Satzstrukturen, wobei der hypotaktische Satzbau besonders die Philosophietexte betraf.
- Einfache Sätze werden mit dem komplizierten Satzbau vermischt.
- Verwendung zahlreicher Nebensätze, davon hauptsächlich Konjunkional-, Relativ- und Infinitivsätze.
- Verwendung von Konjunktiv I und II als Modi des Verbs.
- Verwendung von Präsens oder selten auch Präteritum als Tempus.
- Passivkonstruktionen
- Vage Formulierungen zum Beispiel mit *irgendwie* besonders in Philosophietexten

- In Bezug auf die Satzzeichen die Verwendung von Doppelpunkten (stellenweise nach unvollständigen Sätzen) und Semikolon.
- Verwendung der Fachbegriffe überwiegend als Subjekte im Hauptsatz, als Objekte im Hauptsatz oder in der Funktion von Adjektiven.

Auf der Textebene:

- Die Texte dienen überwiegend der Erklärung der Fachbegriffe
- Originalzitate werden gekennzeichnet und hier dienen die Fachbegriffe der Argumentation.

13.8. Abschließende Beschreibung der Fachsprache in Psychologie und Philosophie anhand der Analyseergebnisse

Als Abschluss der empirischen Analyse der Fachsprache anhand der Fachbegriffe in den Schulbuchtexten seien die fachsprachlichen Besonderheiten nach den Ergebnissen dieser Analyse zusammenfassend beschrieben.

Die Fachsprache in Psychologie und Philosophie, welche sich insbesondere in den Schulbuchtexten äußert, ist durch die Verwendung zahlreicher Fachbegriffe, die sich in ihrer Bedeutung von Alltagssprachlichen Verwendungen abgrenzen, gekennzeichnet. Das heißt die für das Fach spezifischen Fachbegriffe haben oftmals eine Bedeutung, welche nur für den Fachbereich speziell ist. Allerdings darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass viele der Fachbegriffe sehr mehrdeutig sind, also in verschiedenen Fachbereichen oder in der Verwendung im Alltag etwas anderes bedeuten können. Hier wurden die Substantive *Kraft* oder *Analogie* als Beispiele genannt. Das Problem der Mehrdeutigkeit der Fachbegriffe ist eine sprachliche Besonderheit der Fachsprache in PP.

Außerdem ist es kennzeichnend für die Fachbegriffe in diesem Fachbereich, dass sie sich der Entlehnung aus dem Fremdwortschatz, speziell Griechisch, Latein oder Englisch bedienen. Zudem kennzeichnet sich die Fachsprache in Psychologie und Philosophie dadurch, dass die Fachbegriffe hauptsächlich als Subjekte oder Objekte im Hauptsatz, sowie auch als Adjektive fungieren. Als Tempus wird meist Präsens verwendet, stellenweise aber auch Präteritum. Außerdem ist die Verwendung von Konjunktiv- und Passivkonstruktionen ein häufig anzutreffendes Phänomen der Fachsprache. Wesentlich ist allerdings, die für die Fachsprache

so charakterisierende Neigung zu zahlreichen Nebensatzkonstruktionen und zu einem eher komplexeren Satzbau. Die langen, oft verschachtelt wirkenden Sätze werden häufig durch die Verwendung von Doppelpunkten oder Semikolon als Satzzeichen fortgeführt. Stellenweise finden sich auch unvollständige Sätze nach den Doppelpunkten.

Auf der Textebene ist die Verwendung von Originalzitaten im Text ein häufig anzutreffendes Charakteristikum der Fachsprache in PP. In den Originalzitaten dienen die Fachbegriffe hierbei der Argumentation und die Texte dienen überwiegend der Erklärung der Fachbegriffe.

Die Fachsprache in PP ist also ein sprachliches Register, welches sich durch die genannten sprachlichen Besonderheiten auszeichnet. Es ist ein sprachliches Register, das in seiner sprachlichen Schwierigkeit nicht zu unterschätzen ist. Schülerinnen und Schüler, die der beschriebenen Fachsprache gerecht werden müssen, um den Anforderungen des Faches Psychologie und Philosophie zu bestehen, können durch die Eigenheiten der Fachsprache gefordert oder auch überfordert werden. Ob die gestellte These, dass die Fachsprache in PP eine Herausforderung für die SuS im Gegensatz zur Alltagssprache bedeutet, zutrifft, soll in der nun folgenden Testung mittels des C- Tests überprüft werden.

14. Die Durchführung und Auswertung der C-Tests

14.1. Entwicklung und Durchführung des C-Tests

Die von mir selbst erstellten C- Tests, welche auf die Klassenstufe 10 abgestimmt wurden, beziehen sich speziell auf den Fachwortschatz in Psychologie- und Philosophie. Um im Vergleich auch die vorhandene allgemeine Sprachfähigkeit zu diagnostizieren, wurde zuerst ein fachsprachlicher und anschließend ein linguistischer Test hinzugefügt. Das bedeutet, der erste Teil des Tests zielt auf die Überprüfung der sprachlichen Wissensbereiche im Fach PP, während der zweite Teil allgemeinsprachliche Fähigkeiten überprüft. Beide Teile bestehen aus jeweils vier voneinander unabhängigen Teiltexten. Das heißt, die C- Tests wurden nach den Grundsätzen erstellt, welche auch Baur und Goggin (2013) beziehungsweise Baur und Spettmann (2010) beschreiben. (vgl. ebd.)

Der C- Test ist als fachsensibles Diagnoseinstrument einzuordnen, da er sich speziell auf die Überprüfung der fachsprachlichen Besonderheiten, welche durch die Fachbegriffe ausgedrückt werden, bezieht.

Jeder Text hat zwanzig Lücken, wodurch sich etwa 160 Items ergeben, die es zu lösen gilt. Es ist beim C- Test zu erwähnen, dass grundsätzlich eine Dreiertilgung verwendet wurde, dieses Schema aber teilweise durchbrochen wurde, um möglichst viele fachsprachliche Wörter zu tilgen. Außerdem blieb der erste und der letzte Satz immer tilgungsfrei, um einen geschlossenen Text zu schaffen. Es konnte aber dennoch nicht völlig vermieden werden, dass die Items auch immer wieder die Einsetzung von allgemein sprachlichen Begriffen betrafen. Jedoch wurde versucht, in der fachsprachlichen Testung größtenteils auch fachsprachliche Begriffe zu tilgen, da es um eben dieses Erkennen der Fachbegriffe ging. Bevor der Test jedoch durchgeführt werden konnte, wurde er an vier erwachsenen Muttersprachlern erprobt und erst als diese den Test zu 90 Prozent lösen konnten, wurde er als geeignet eingestuft und für die Anwendung in der Schulklasse konzipiert. (vgl. Aufgebaur 2016:43)

Durchgeführt wurde der C- Test in einer 10. Klasse der Sekundarstufe II am Gymnasium am Parhamerplatz in Wien, welche in einem Pilotprojekt das Fach Psychologie und Philosophie bereits in der 10. Klasse, also der zweiten Stufe der Sekundarstufe II behandelt. An dieser Stelle soll ausdrücklich erwähnt werden, dass die Durchführung anonym erfolgte. Per Zufall ergab es sich, dass es sich bei der Klasse um eine reine Mädchenklasse handelte. Das bedeutet, es kann in Folge nur von Schülerinnen gesprochen werden

14.1.1. Das sprachliche Klassenprofil

Die Schülerinnen der 10. Schulstufe, welche alle zwischen 15 und 16 Jahre alt sind, haben vor der Testung einige allgemeine Fragen zu deren Person beantwortet, wodurch sich ein Einblick in den sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen ergab. Die folgende Tabelle dient dabei als Überblick über den sprachlichen Hintergrund beziehungsweise das sprachliche Profil der Klasse, sowie der Einordnung der Kenntnisse im Fach PP anhand der Schulnoten. Hier soll auch ein möglicher sprachlicher Hintergrund der Mehrsprachigkeit beziehungsweise der Zweisprachigkeit festgestellt werden.

Schülerin	Muttersprache(n)	Sprache(n) zuhause	Geburtsort	Derzeitige Note in PP
1	Bulgarisch, Deutsch	Bulgarisch, Deutsch	Wien	1-2
2	Deutsch	Deutsch	Wien	1
3	Deutsch	Deutsch	Österreich	2
4	Deutsch	Deutsch	Österreich	1-2
5	Deutsch	Deutsch	Klosterneuburg	1

6	Deutsch	Deutsch	Wien	3
7	Deutsch	Deutsch	Österreich	2
8	Deutsch	Deutsch	Wien	1
9	Deutsch	Deutsch	Wien	1
10	Deutsch	Deutsch	Wien	3-4
11	Deutsch	Deutsch	Wien	1-2
12	Deutsch	Deutsch	Wien	1
13	Deutsch, Serbisch	Serbisch, Deutsch	Klosterneuburg	3-4
14	Deutsch, Serbisch	Deutsch, Serbisch Rumänisch	Wien	1
15	Polnisch, Deutsch	Polnisch, Deutsch	Wien	2

Tabelle 19: Das sprachliche Klassenprofil

Wie in der Tabelle zu erkennen ist, sind alle Schülerinnen in Österreich geboren und haben deshalb auch Deutsch als Muttersprache. Einige Schülerinnen sind allerdings zweisprachig beziehungsweise bilingual aufgewachsen. So sprechen zwei Schülerinnen zuhause Deutsch und Serbisch, das heißt, sie sind zweisprachig mit Deutsch und Serbisch als Muttersprachen aufgewachsen. Eine Schülerin gab als Muttersprache Bulgarisch an, aber gleichzeitig wurde sie in Wien geboren, was darauf schließen lässt, dass sie ebenfalls mit zwei Muttersprachen aufgewachsen ist. Eine andere Schülerin gab als Muttersprachen Deutsch und Polnisch an, ist aber ebenfalls in Wien geboren. Auch sie gab an, zuhause Deutsch und Polnisch zu sprechen. Das heißt, in der Klasse sind insgesamt nur fünf Schülerinnen mit einem zweisprachigen Hintergrund, wobei jedoch alle in Österreich geboren wurden. Das bedeutet eine zu geringe Anzahl, um daraus signifikante Schlüsse auf den Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Testergebnisse zu schließen. Alle anderen zehn Schülerinnen der Testung haben als Erstsprache Deutsch angegeben und gaben nur an, im Zuge der Schulbildung Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch zu sprechen. Die Fremdsprachen wurden aber in der Tabelle nicht erfasst, da sie keinen Einfluss auf das sprachliche Profil der Schülerinnen im Zuge der C- Testung haben.

Interessant sind allerdings die derzeitigen Schulnoten, da diese einen Hinweis geben könnten, dass die Klasse insgesamt sehr gute Leistungen im Fach Psychologie und Philosophie erbringt, da die meisten Schülerinnen laut deren Aussage auf einem Sehr gut oder einem Gut stehen. Schülerin 10 und 13 stehen allerdings zwischen Befriedigend und Gut, wobei Schülerin 13 zweisprachig mit Deutsch und Serbisch aufgewachsen ist, während Schülerin 10 über keinen Migrationshintergrund verfügt.

Von Interesse ist nun, ob sich die insgesamt doch relativ guten Noten im Fach auch sprachlich in der C- Testung zum Fach bestätigen werden.

14.2. Die Methode der Auswertung

Ausgewertet wurden die C- Tests manuell, indem bei jedem Teilttest die Items auf die korrekte Umsetzung überprüft wurden. Hier war es wichtig, dass es vorher klar bestimmte korrekte Lösungen der Items gab.

Die Auswertung erfolgte so, dass „alle völlig korrekt ausgefüllten Lücken, also alle sowohl semantisch, grammatikalisch als auch orthographisch korrekt realisierten Lücken, für die ein R/F- Punkt vergeben werden sollte, mit einem roten Stift gekennzeichnet wurden“ (Aufgebaur 2016:56). Alle Lücken, für die ein WE- Punkt vergeben werden sollte, wurden mit einem braunen beziehungsweise einem blauen Stift markiert. Im Anschluss daran wurden alle R/F- Punkte, sowie alle WE- Punkte, zusammengezählt und am oberen Rand des Tests notiert. (vgl. ebd.) Danach wurden alle Einzelergebnisse tabellarisch aufgelistet, wobei jede Schülerin mit einer Nummer dargestellt wird. Dabei wurde auch jeweils der durchschnittlich erreichte Wert berechnet, indem alle Werte in jeder Spalte addiert und anschließend durch die Gesamtanzahl der Schülerinnen dividiert wurden. So wurden beispielsweise alle Richtig/Falsch- Werte zusammengerechnet und dann durch 15 dividiert, um einen Mittelwert zu erhalten. Diese Mittelwerte sollen als Orientierungspunkte, als durchschnittlich erreichte Norm und als Referenznormwert dienen. So soll ein Gesamtüberblick geschaffen werden, der nicht nur die Einordnung in Förderkategorien erlauben würde, was aber in diesem Kontext nicht weiter relevant ist, sondern auch Rückschlüsse auf die anfangs gestellte Forschungsfrage geben wird. Es soll damit gezeigt werden, dass die Fachsprache im Psychologie- und Philosophieunterricht für die SuS eine Herausforderung bedeutet.

14.3. Die Lösungen der C- Tests

In der nächsten Tabelle ist ein Beispiel für die korrekten Lösungen eines C- Tests dargestellt. Diese sind im Folgenden fett hervorgehoben. Die Texte wurden dabei nach Schulbuchtexten erstellt, der Verweis darauf sei bei jedem Text angegeben. Dies soll nur einen Einblick geben, wie die C- Tests erstellt worden sind. Die gesamten Lösungen sind im Anhang enthalten beziehungsweise im Kapitel 18 nachzulesen.

Wie im Text erkennbar sein wird, wurden vermehrt Fachausdrücke getilgt, da es darum ging die fachspezifischen Kenntnisse im Fach Psychologie und Philosophie zu testen.

Watson begründete Anfang des 20. Jahrhunderts die Verhaltenspsychologie. Dieser sogenannte **Behaviorismus** geht davon **aus**, dass Verhalten **durch** verschiedene Umwelt**bedingungen** **determiniert** ist. Das von **außen** beobachtbare **objektiv** messbare Verhalten ist alleiniger Gegenstand der Psychologie. Versuchspersonen würden auf **Reiz** (**Stimulus**) reagieren. Dadurch wird diese **Richtung** auch Stimulus- **Response** Psychologie **bezeichnet**. Prozesse der Informations**verarbeitung** zwischen Reiz und **Erleben** sind nicht Gegen**stand** der Verhaltenspsychologie, da sie sich wissenschaftlicher Exakt**heit** entziehen. (vgl. Konecny 2009:7-8)

Weitere Vertreter dieser Richtung sind C. Hull, B. Skinner oder E. Thorndike.

Tabelle 20: Einblick in den fachsprachlichen C- Test

15. Die Ergebnisse der C-Testung

Nun seien die Ergebnisse des allgemeinsprachlichen und des fachsprachlichen C- Tests gegenübergestellt, um die anfangs gestellte Hypothese zu überprüfen.

15.1. Die Ergebnisse und die Interpretation des allgemeinsprachlichen C-Tests

Im Folgenden seien tabellarisch die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen beziehungsweise der linguistischen C- Testung dargestellt. Wie erwähnt waren in der Klasse nur Mädchen, weshalb nur von Schülerinnen gesprochen werden kann. Um Anonymität zu wahren, wurde jede Schülerin mit einer Nummer dargestellt, wobei insgesamt nur 15 Schülerinnen in der Klasse waren, da zwei Schülerinnen an diesem Tag nicht anwesend waren. Als Referenznorm dienten die jeweiligen durchschnittlichen errechneten Mittelwerte, welche in der untersten Zeile der Tabelle fett hervorgehoben wurden und sich aus der Summe aller Werte pro Spalte dividiert durch die Anzahl der Schülerinnen ergaben.

Schülerin	WE-Wert	Prozent	R/F-Wert	Prozent	Diff-Wert
1	70	87,5	60	75,0	12,5% (10)
2	78	97,5	74	92,5	5,0% (4)
3	75	93,75	70	87,5	6,25% (5)
4	74	92,5	68	85,0	7,5% (6)
5	68	85,0	63	78,75	6,25% (5)
6	64	80,0	60	75,0	5,0% (4)
7	63	78,75	55	68,75	10,0% (12)
8	70	87,5	64	80,0	7,5 % (6)
9	68	85,0	61	76,25	8,75 % (7)
10	57	71,25	51	63,75	7,5% (6)
11	75	93,75	69	86,25	7,5% (6)
12	79	98,75	73	91,25	7,5% (6)
13	69	86,25	54	67,5	12,5% (15)
14	77	96,25	75	93,75	2,8 % (2)
15	69	86,25	63	78,75	7,5% (6)
Durchschnitt	70,4	88	64	80	7,18 % (6,66)

Tabelle 21: Die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen C- Testung

Betrachtet man die R/F- Werte des C-Tests, dann ist zu erkennen, dass die Schülerinnen über gute allgemeine Sprachkenntnisse verfügen. Der durchschnittlich erreichte Wert der R/F- Punkte liegt bei 64 von insgesamt 80 zu erreichenden Punkten, was zeigt, dass durchaus noch bessere Ergebnisse möglich gewesen wären. Insgesamt haben alle Schülerinnen ähnliche Punktezahlen erreicht, wobei Schülerin 7 und Schülerin 10 unter dem Durchschnitt liegen.

Hier zeigten sich vor allem beim dritten Text über den dreißigjährigen Krieg, bei dem alle Schülerinnen die schlechtesten Ergebnisse der Testung erzielten, Probleme. Bei diesem Text konnten einzelne Wörter von vielen Schülerinnen nicht erkannt werden, so hat auch Schülerin 7 Probleme, die Wörter *Fürstentümer*, *Konflikt* und *Militärbündnisse* zu erkennen. Da diese Worte aber dem Großteil der Schülerinnen Schwierigkeiten bereiteten, kann davon ausgegangen werden, dass das Problem nicht an den Schülerinnen, sondern an der Aufbereitung des Teiltexes lag. Möglicherweise waren die Wörter im Kontext nicht eindeutig erkennbar. Ebenso war für viele Schülerinnen das Wort *Magisches Viereck* im ersten Teiltex der allgemeinsprachlichen Testung problematisch. Hier ist davon auszugehen, dass die im Text angesprochene Thematik den Schülerinnen schlichtweg noch nicht bekannt war und sich deshalb so deutlich zeigte, dass dieses Wort nicht erkannt wurde. Es handelt sich bei diesen Begriffen wohl auch um Fachbegriffe im Rahmen der Themen der C- Testung, was zeigt, dass auch der allgemeine Wortschatz des Öfteren Fachbegriffe enthalten kann.

Insgesamt zeigte sich bei den Durchschnittswerten eine Differenz von 12 Punkten zwischen dem WE-Wert und dem R/F- Wert. Dies lässt darauf schließen, dass Textverständnis vorhanden ist, aber sich durchaus noch Schwierigkeiten bei der formalsprachlich korrekten Umsetzung, demnach im Bereich Orthographie und Grammatik zeigten. Die durchschnittliche Differenz der beiden Werte lag dabei bei 7,18 Prozent, also bei 6,66 Wörtern. Besonders Schülerin 14 lag dabei mit einem Differenzwert von nur 2 Punkten deutlich über diesen Wert, was zeigt, dass sie die Wörter nicht nur richtig erkennen, sondern auch formalsprachlich korrekt umsetzen konnte. Interessant ist, dass sich der bilinguale beziehungsweise zweisprachige Hintergrund der fünf Schülerinnen nicht erkennbar auf die deutschsprachigen Kompetenzen ausgewirkt hat. Das ist etwa bei Schülerin 14 zu beobachten. Dies bestätigt wiederum, dass Mehrsprachigkeit durchaus als lebenslange Ressource und keinesfalls als Defizit zu sehen ist.

Insgesamt ist somit an den Ergebnissen der linguistischen Testung erkennbar, dass die Schülerinnen über gute allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügen, wobei der Differenzwert doch nicht gering ausfiel, was einerseits vermuten lässt, dass dennoch einige Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik und Orthographie in der Klasse gegeben sind oder, dass die WE-Werte schlicht zu großzügig vergeben wurden.

15.2. Die Ergebnisse und die Interpretation der fachsprachlichen Testung

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der C- Testung zur Fachsprache in Psychologie und Philosophie dargestellt, welche durch das Vervollständigen der Fachbegriffe gefordert wurde. Dieser Test bestand aus vier Texten aus dem Fachbereich PP

Schülerin	WE-Wert	Prozent	R/F-Wert	Prozent	Diff-Wert
1	67	83,75	56	70,0	13,75 % (11)
2	68	85,0	61	76,25	8,75% (17)
3	70	87,5	66	82,5	4,5 % (4)
4	58	72,5	48	60,0	12,5% (10)
5	58	72,5	46	57,5	15 % (12)
6	68	85,0	51	63,75	21,25% (17)
7	62	77,5	52	65,0	12,5% (10)
8	60	75,0	52	75,0	10,0% (8)
9	65	81,25	49	61,25	20,0 % (16)
10	55	68,75	51	63,75	5,0 % (4)
11	68	85,0	55	68,75	16,75 % (13)
12	76	95,0	67	83,75	12,75 % (11)
13	56	70,0	47	58,75	11,25% (11)
14	72	90,0	64	80,0	10,0% (10)
15	64	80,0	53	66,25	13,75% (9)
Durchschnitt	64,46	80,58	54,53	68,83	12,51%(10,86)

Tabelle 22: Ergebnisse der fachsprachlichen C-Testung

Auch hier zeigt sich wieder, dass die Schüler, wenn man nur die R/F- Werte betrachtet, über gute allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügen.

Da aber allein aus den R/F- Werten nur Aussagen über die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und noch nicht über den gesamten sprachlichen Entwicklungsstand gemacht werden können, sollen auch die WE- Werte betrachtet werden. Während durch die R/F- Werte nur Aussagen über die produktive Kompetenz der Lernenden gemacht werden können, erlaubt der WE - Wert nämlich Aussagen über die rezeptive Kompetenz der Schülerinnen (vgl. Aufgebaur 2016: 43).

Die durchschnittlichen WE- Werte lagen bei 64,46 von 80 möglichen Punkten und die durchschnittliche Differenz zwischen WE- Wert und R/F- Wert ist mit 12,51%, beziehungsweise 10,86 Punkten in der fachsprachlichen Testung etwas größer als noch im allgemeinen linguistischen Test.

Auch wenn der Unterschied zur allgemeinen Testung, wo der Differenzwert bei 7,18 Prozent lag, nicht allzu groß ist, so ist dennoch eine Differenz der Werte zu erkennen. Dies deutet darauf hin, dass für weniger Wörter ein R/F- Wert vergeben werden konnte, sprich weniger Items semantisch, grammatikalisch und orthographisch korrekt ergänzt werden konnten. Das heißt es lassen sich doch Defizite in Bezug auf Lesen, Textverständnis, sowie in den Kompetenzen im grammatikalischen und orthographischen Bereich vermuten (vgl. Aufgebaur 2016:43).

Schwierigkeiten zeigten sich bei fast allen Schülerinnen im ersten Text zur Verhaltenspsychologie. Vor allem das Wort *Erleben*, der Terminus *Stimulus- Response*, sowie der Zusammenhang zwischen *Reiz* und *Stimulus* sind dabei zu nennen. Hier waren die fachsprachlichen Begriffe wahrscheinlich noch nicht bekannt oder im Kontext eindeutig zu erkennen.

Im zweiten Text zum Gedächtnis bereite der Fachbegriff des *echoischen* Gedächtnisses Probleme. Dieses Wort konnte von keiner der Schülerinnen richtig erkannt werden, was darauf schließen lässt, dass dieser Terminus den Schülerinnen noch nicht geläufig war. Möglicherweise war dieser Text auch zu schwierig für den aktuellen Wissenstand der Schülerinnen. Es ist also nicht mit einem sprachlichen Defizit der Schülerinnen zu begründen, sondern darin, dass der Begriff (noch) unbekannt war.

Insgesamt entsprachen die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen in diesem fachsprachlichen Teil auch denen der allgemeinsprachlichen Testung und es zeigten sich nur geringe Schwankungen zum ersten Test. Die R/F- und die WE- Werte fielen allerdings etwas geringer aus als noch im allgemeinen Teil. Hier zeigt sich, dass diverse Fachbegriffe doch Schwierigkeiten bereiteten.

Schülerin 4,5,6, 9 und 13 wiesen R/F- Werte deutlich unter dem durchschnittlichen Normwert 54 auf, da sie Werte unter 50 erzielten. Wenn man deren Tests betrachtet, dann bestätigt sich wieder, dass die genannten schwierigen Wörter nicht erkannt wurden.

15.3. Der Zusammenhang zwischen der Note im Fach und der Testleistung

Alle Schülerinnen gaben auch ihre derzeitige Schulnote im Fach Psychologie und Philosophie bekannt. Nun kann die Frage gestellt werden, ob die Note mit der Leistung im fachsprachlichen C- Test korreliert. Das Ziel dieses Vergleichs ist es zu überprüfen, ob eine gute Note im Fach auch bedeutet, dass die Schülerinnen im fachsprachlichen Teil des C- Tests gute Ergebnisse erzielen oder, ob die Note und die Leistung im fachsprachlichen C- Test als voneinander unabhängige Variablen zu betrachten sind. Die dargestellten Ergebnisse können in den Tabellen 1 und 3 in dieser Arbeit nachgelesen werden.

Es konnte kein eindeutiger Zusammenhang festgestellt werden, da Schülerin 4 auf einer Zwischennote zwischen einem Sehr gut und einem Gut steht und auch Schülerin 1 hat ein Sehr gut im Fach Psychologie und Philosophie, aber diese Schülerinnen erzielten R/F- und WE- Werte unter dem Klassendurchschnitt. Hingegen gab Schülerin 2 als derzeitige Note ein Gut an

und auch Schülerin 5, welche den niedrigsten R/F- Wert der Klasse mit nur 46 Punkten erzielte, steht auf einem Sehr gut. Schülerin 13, welche ebenfalls einen R/F- Wert unter 50 erzielte, steht hingegen zwischen einem Befriedigend und einem Genügend im Fach PP. Hier könnte man also doch einen Zusammenhang zwischen der Note im Fach und den Leistungen im C- Test zur Fachsprache erkennen.

Von der anderen Seite betrachtet gaben Schülerin 12 und 14, welche die besten Ergebnisse im C- Test erzielten, an beide auf einem Sehr gut zu stehen. Hier bestätigte sich also der Zusammenhang zwischen der Note im Fach und der Leistung im Test. Da dies aber nicht einheitlich erkennbar ist, kann nicht auf einen kausalen Zusammenhang zwischen diesen beiden Komponenten geschlossen werden.

15.4. Fazit zu den Ergebnissen im C- Test

Nun gilt es nach der Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden C- Testteile im Gesamten eine Aussage zur anfangs gestellten Forschungsfrage zu stellen, welche lautete, ob die SuS durch das Vorkommen von Fachsprache im Fach Psychologie und Philosophie Unterschiede in der fachsprachlichen und der allgemeinsprachlichen Kompetenz aufweisen, sowie welche Rolle hier ein Zweitsprachhintergrund einnimmt.

Zuerst ist zu sagen, dass die Ergebnisse des allgemeinsprachlichen C- Tests und des C- Tests, welcher durch die Ergänzung von Fachbegriffen auf die Fachsprache zielt, im Vergleich sehr ähnlich ausfielen.

Der durchschnittliche WE- Wert des linguistischen Tests fiel mit 70,4 etwas höher als im fachsprachlichen Test aus, wo der WE- Wert nur bei 64,46 Punkten lag. Auch der R/F- Wert fiel im allgemeinsprachlichen Test mit 64 Punkten deutlich höher als im fachsprachlichen Test aus, wo dieser Wert nur bei durchschnittlich 54,53 lag.

Das bedeutet also, dass der allgemeinsprachliche C- Test von den Schülerinnen etwas besser gelöst werden konnte. Es konnten mehr Wörter im Textzusammenhang richtig erkannt werden, auch wenn sie grammatisch oder orthographisch noch falsch realisiert wurden (vgl. Aufgebaur 2016:54) und ebenso konnten mehr Wörter in diesem C- Test völlig korrekt umgesetzt werden. Da für die Interpretation allerdings der Differenzwert am aussagekräftigsten ist, muss dieser Wert vor allem in Betracht gezogen werden. Auch hier bestätigte sich, dass dieser Wert mit 7,18 Prozent beim linguistischen Test geringer ausfiel als im fachsprachlichen C-Test, wo der Wert bei 12,51 Prozent lag.

Mit Rückblick auf die Analyse der Fachsprache im Fach PP, die schon auf drei Ebenen andeutete, dass die Fachsprache in PP sehr herausfordernd sein dürfte, kann also festgehalten werden, dass der fachsprachliche Test etwas schlechter gelöst werden konnte als der allgemeinsprachliche. Es lässt sich aus der Interpretation der genannten Testergebnisse schließen, dass die Schülerinnen durch die Fachbegriffe, welche es im C- Test zu erkennen galt, mehr gefordert waren als im allgemeinsprachlichen Teil, indem diese für das Fach PP spezifischen Begriffe nicht vorkamen. Das heißt, die für die Fachsprache wesentlichen Fachbegriffe scheinen für die Schülerinnen eine Hürde zu sein, welche sich auch in schlechteren Testergebnissen in dem Bereich, der das Schließen der Fachbegriffe, erfordert, niederschlägt, auch wenn deutlich hervorgehoben werden muss, dass diese Differenzen nur gering ausfielen. Das bedeutet es bestätigen sich durch die Ergebnisse des C- Tests die Ergebnisse der Sprachanalyse der Fachsprache in PP anhand der Schulbuchtexte. Es konnte dadurch gezeigt werden, dass die SuS sprachlich unterschiedlichen Herausforderungen in der Allgemeinsprache und der Fachsprache in PP begegnen.

Man muss aber berücksichtigen, dass der fachsprachliche C- Test für die Schülerinnen in seiner Aufbereitung möglicherweise durch diverse Gründe, wie zum Beispiel durch die Auswahl der Texte im Gegensatz zur Wahl der Texte im allgemeinsprachlichen Teil, schlichtweg etwas schwerer zu lösen gewesen sein könnte. Dennoch ist aber an der These festzuhalten, dass die Fachsprache diverse Schwierigkeiten bietet, die nicht vorauszusetzen sind. Es bestätigt sich also anhand der C-Testergebnisse die These, dass Lernende durch das Vorkommen von Fachsprache im Fach Psychologie- und Philosophie Unterschiede in der fachsprachlichen Kompetenz im Gegensatz zur allgemeinsprachlichen Kompetenz aufweisen.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass in diesem C- Test mit 15 Schülerinnen nur eine kleine Gruppe getestet wurde, was diese These nur begrenzt aussagekräftig macht. Für aussagekräftigere Ergebnisse wäre eine größere Anzahl an getesteten Schülerinnen und Schüler notwendig gewesen. Dies konnte aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, weshalb diese These nur als eine Vermutung eingeordnet werden soll. Es kann also vermutet werden, dass die Charakteristika der Fachsprache in PP Schülerinnen oder Schüler sprachliche Schwierigkeiten bereiten und ihnen sprachliche Stolpersteine in den Weg legen, welche sich auf die fachsprachlichen Fähigkeiten auswirken.

Zur Rolle des Zweitsprachhintergrundes für die Resultate im fachsprachlichen Test im Vergleich zum allgemeinsprachlichen kann keine aussagekräftige Behauptung aufgestellt

werden, was einerseits durch die geringe Teilnehmerzahl und andererseits dadurch, dass in der Klasse zu wenig Zweitspracherfahrungen vorhanden waren, da auch alle Schülerinnen in Österreich geboren wurden und damit von Beginn an Deutsch erlernten, begründet werden kann.

VI: Zusammenführung der Ergebnisse

16. Abschließende Schlussfolgerungen

16.1. Die Verknüpfung der fachsprachlichen Analyse mit den Ergebnissen des C-Tests

Die empirische Analyse diente der Benennung und Identifizierung der fachsprachlichen Hürden und Besonderheiten. Diese wurden im Zuge dieser Arbeit anhand der Fachbegriffe ausführlich analysiert und charakterisiert. Es wurde dargestellt, wie mit den Fachbegriffen in den Schulbüchern des Faches PP umgegangen wird.

Nun sind die Ergebnisse mit dem zweiten Teil der Empirie, dem C- Test zusammenzuführen. Der C- Test bestand- wie bereits ausgeführt wurde - aus einem fachsprachlichen und einem linguistischen Teil. Insgesamt erzielten die Schülerinnen der Klasse dabei gute sprachliche Ergebnisse, wie bei den Ergebnissen des C-Tests im Kapitel 15 nachzulesen ist.

Es konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen über gute allgemeinsprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und durchaus in der Lage sind, den fachsprachlichen Gepflogenheiten des Unterrichtsfaches PP zu bestehen. Jedoch war im fachsprachlichen Teil trotz des relativ hohen sprachlichen Niveaus der Klasse erkennbar, dass Fachbegriffe aus dem Fachbereich PP die Schülerinnen herausforderten und diese ihnen des Öfteren Schwierigkeiten bereiteten. Dies zeigte sich dadurch, dass etwas schlechtere Ergebnisse beim C-Test in diesem Bereich erzielt wurden. (siehe Kapitel 15)

Dieses Sprachdiagnoseinstrument diene also in dieser Arbeit dazu, die These, dass die Fachsprache in PP sprachliche Stolpersteine bietet, in der Realität zu stützen. Jene sprachlichen Herausforderungen wurden daraufhin in der Analyse in den drei Ebenen untersucht. Diese These konnte bestätigt werden, auch wenn die Unterschiede zwischen den fachsprachlichen und den allgemeinsprachlichen Schwerpunkten des C- Tests nur gering ausfielen. Auch muss diese These wie bereits angesprochen mit Vorsicht angeführt werden, da die Teilnehmerzahl zu gering für weitreichendere Aussagen war. Für signifikantere Aussagen dazu müsste der C-Test entsprechend der in der Theorie beschriebenen Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unter ähnlichen Bedingungen und einer wesentlich größeren Teilnehmerzahl zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Fest steht aber: Wenn ein Terminus des Fachbereiches den Schülerinnen und Schülern gänzlich unbekannt ist, so hat dies Einfluss auf Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik, wie sich hier im

C- Test zeigte. Man kann vermuten, dass es auch das gesamte fachliche Lernen aller SuS in maßgeblicher Weise behindert, aber dies wurde in dieser Arbeit nicht untersucht, weshalb dazu keine deutliche Aussage gemacht werden kann.

Daher war es so wichtig, diese fachsprachlichen Besonderheiten im Unterrichtsfach PP zu benennen. Die Fachsprache stellt ein Spezifikum dar, welches den Fachbereich PP kennzeichnet, aber damit auch zu einer Herausforderung macht. Dadurch wurde verdeutlicht, wie wichtig das Element der Sprache, das sich durch die genannten fachsprachlichen Eigenheiten auszeichnet, für den Fachunterricht in PP ist.

Auch die Frage nach dem Einfluss von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit auf die fachsprachlichen Fähigkeiten stand im Forschungsinteresse dieser Arbeit, weshalb dies so ausführlich behandelt wurde. Jene Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind - beziehungsweise Deutsch erst als Zweitsprache erlernt haben - oder gerade erst erlernen, können dann im Fachunterricht doppelt gefordert sein, da sich die Fachsprache von der Alltagssprache abgrenzt. Diese Schülerinnen und Schüler finden in einem vom „monolingual[en] Habitus der multilingualen Schule“ (Krumm 2005:193) geprägten Schulsystem noch zu wenig Beachtung. Diese SuS müssen nämlich nicht selten erst Deutsch vollständig lernen und zudem den fachlichen Anforderungen jedes einzelnen Schulfaches, so auch in PP, genauso wie ihre mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschüler bestehen.

Dies ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe, insbesondere, wenn sich die Unterrichtssprache von der eigenen Muttersprache unterscheidet. Jedoch muss an dieser Stelle deutlich hervorgehoben werden, dass viele SuS mit Deutsch als Zweitsprache dieser Aufgabe sehr gut gerecht werden könne. Es bedeutet also nicht automatisch ein sprachliches Defizit, wenn man einen zweisprachigen Hintergrund hat, denn viele dieser SuS sind sprachlich entweder auf demselben Niveau wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Deutsch als Erstsprache oder sogar deren Niveau überlegen. Aber es ist dennoch nicht zu leugnen, dass ein zweisprachiger Hintergrund für das Bestehen der fachlichen und sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht, so auch in PP, einen Risikofaktor darstellen kann.

Zu diesem Risikofaktor konnten im C- Test allerdings keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden, da die Stichprobe zu klein und kein repräsentativer Anteil an zweisprachigen sprachlichen Hintergründen gegeben war.

16.2. Zusammenfassung der Erkenntnisse dieser Arbeit

Nach Betrachtung der fachsprachlichen Herausforderungen des Faches PP und der Anwendung des C- Tests lässt sich als wissenschaftlicher Output dieser Arbeit sagen, dass sich die Fachsprache in PP durch die genannten Eigenheiten auszeichnet, die sie von der Alltagssprache unterscheiden. Diese sprachlichen Besonderheiten wurden auf drei Ebenen rund um die Fachbegriffe in den Schulbüchern ausführlich beschrieben und sollen an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt werden. Es konnte gezeigt werden, wie mit den Fachbegriffen in den Schulbüchern umgegangen wird und daraus war erkennbar, dass diese leider nicht immer erklärt werden, was negativ hervorzuheben ist. Die Erkenntnis der empirischen Forschung ist somit, dass die erkannten fachsprachlichen Besonderheiten für den Fachbereich PP spezifisch sind und sich dieser dadurch von alltagssprachlichen Verwendungen abgrenzt. Es ist davon auszugehen, dass dem SuS gerecht werden müssen, um den fachlichen Anforderungen zu bestehen. Dazu wurde spezifisch aber keine Forschung betrieben, weshalb dies nur als weiterführender Gedanke eingeordnet werden soll.

Es konnte auch durch die Ergebnisse des C- Tests die Aussage bestätigt werden, dass die Fachsprache in PP eine sprachliche Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler bedeuten kann, da sie nicht dieselben sprachlichen Anforderungen an die SuS wie die Alltagssprache stellt. Dies wurde unter anderem durch das zahlreiche Auftreten von Fachbegriffen, was durch die Daten der Frequenz belegt wurde, und das vermehrte Vorkommen von Originalzitaten in den Texten verdeutlicht. Die genannten fachsprachlichen Spezifika machen die Fachsprache in PP zu einem einzigartigen sprachlichen Register, das sich durch unterschiedliche sprachliche Anforderungen im Kontrast zur Alltagssprache äußert und dem ist auch im Unterricht gerecht zu werden. Die Fachsprache in PP hat somit eine bedeutende Rolle für den fachlichen Ertrag des Unterrichtsfaches.

Durch die Einbringung des Diagnoseinstrumentes C- Test als Mittel um etwaige fachsprachliche Defizite zu diagnostizieren, was man weiterführend dann für eine sprachliche Förderung nutzen könnte, wurde auch eine Brücke zwischen der Sprachstandsdiagnostik und der Deutschförderung im Unterrichtsfach Psychologie- und Philosophie geschlagen. Durch die Diagnose mittels des C- Tests ist es also möglich sprachliche Schwierigkeiten zu lokalisieren und dies könnte man fachspezifisch für eine etwaige Deutschförderung nutzen.

Zuletzt wird auch noch aufgezeigt, was sich nach diesen Erkenntnissen zur (Fach-) Sprache auf einen sprachsensiblen Fachunterricht in PP schließen lässt.

16.3. Sprachsensibler Umgang mit der Fachsprache in PP und weiterführende Gedanken

Nun ist die Frage, wie mit den Erkenntnissen zu den sprachlichen Anforderungen im Fach PP im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts umzugehen ist und zwar insbesondere bei SuS, welche sprachliche Defizite mitbringen. Es wird nun zuerst ausgeführt, was zu beachten ist und dies dann PP-spezifisch ausgeführt. Durch die Darlegung, wie man die Fachsprache in PP fördern könnte, fließt wie ausgeführt wurde die Brücke zur Deutschförderung in diesem Unterrichtsfach mit ein.

Wie in der Theorie aufgezeigt wurde, ist im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung Sprachbewusstheit in allen Fächern und damit auch notwendigerweise im Fach PP umzusetzen. Es muss in der Klasse ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie sich die Sprache im PP-Unterricht kennzeichnet und auf diese fachsprachlichen Eigenheiten, die in der empirischen Analyse benannt wurden, sollte als Lehrperson immer wieder eingegangen werden.

Ein sprachsensibler Fachunterricht zeichnet sich durch eine enge Verwobenheit von fachlichen und sprachlichen Inhalten aus und sprachliche Barrieren beeinflussen auch die fachliche Leistung. (vgl. Fellner 2016:16). Deshalb ist es im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts unabdingbar, fachliches und sprachliches Lernen in den Fachunterricht zu integrieren und diese miteinander zu verweben. Den Schülerinnen und Schülern müssen die sprachlichen Hürden gemeinsam mit den fachlichen vermittelt werden. Sprachförderung darf nicht länger eine Aufgabe allein des Deutschunterrichts bleiben, sondern muss auch im Fach PP gefördert werden. Auf eben diese fachsprachlichen Schwierigkeiten ist im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts auch als Fachlehrkraft laufend einzugehen.

Es gilt auf vorhandene Sprachkenntnisse aufzubauen und diese schrittweise auszubauen. Es sollte ein Sprachbewusstsein für die Fachsprache im Unterricht geschaffen werden. Dies erfordert einen bewussten und gezielten Umgang mit Sprache. Den Schülerinnen und Schülern sollte dabei reichlich sprachlicher Input gegeben werden. Sie sollten durchaus gefordert werden, allerdings aber auch nicht überfordert werden. In einem sprachsensiblen PP- Unterricht sollten den Lernenden alle notwendigen Hilfen gegeben werden, um sie zu befähigen den fachsprachlichen Herausforderungen des Faches zu bestehen. (vgl. Achleitner 2018) Außerdem wäre es angebracht die in der Theorie beschriebenen neun Prinzipien des fachsensiblen Unterrichts zu integrieren. Das heißt, es sollten beispielsweise fachliche Schwierigkeiten

fachlich und sprachliche Schwierigkeiten sachlich gelöst werden. (vgl. Leisen 2013:43) Es sollte die Sprachenvielfalt im Unterricht bewusst anerkannt werden und „die Arbeit an der Sprache und mit der Sprache methodisch durch Methoden- Werkzeuge unterstützt“ (ebd.) werden. Es darf auch nicht vergessen werden, dass das Sachlernen im Fachunterricht immer noch Vorrang vor dem Fachlernen hat, sowie, dass nicht nur sensibel mit Sprache, sondern auch sensibel mit den Lernenden umgegangen werden soll. (vgl.ebd.)

Gezielt könnte man dies speziell für Psychologie und Philosophie so umsetzen, dass den SuS Fachbegriffe aus dem Fachkontext, welche besonders komplex, schwierig oder unbekannt sein könnten, genau erklärt werden. Hier spielt es eine Rolle, dass die Begriffe vermehrt aus dem Griechischen, Lateinischen oder auch Englischen stammen, denn man könnte, wenn die SuS auch Latein oder sogar Griechisch in der Schule erlernen, auch fächerübergreifend arbeiten oder zumindest gemeinsam im PP- Unterricht die Fachbegriffe der Fremdsprachen etymologisch herleiten beziehungsweise in die einzelnen Wortbestandteile zerlegen.

Dies sei exemplarisch am Wort *Philosophie* erklärt, welches aus den zwei altgriechischen Wortteilen *philia* (Liebe) und *sophia* (Weisheit) besteht. Daher bedeutet es die *Liebe zur Weisheit*. (vgl. Liessmann/u.a. 2012:5)

Nach diesem Prinzip könnten alle Fachbegriffe zerlegt werden, um deren Bedeutung für die SuS verständlich zu machen. Es könnte damit eine Art Vokabelliste zu den jeweiligen Fachtexten gegeben werden, um auch das fachlich Lernen zu ermöglichen. Dazu wäre es auch angebracht, die mehrdeutigen Begriffe, wie *Kraft* oder *Analogie* in den verschiedenen Bedeutungen in unterschiedlichen Fachgebieten anzusprechen.

Um diese begrifflichen Stolpersteine auch zu erkennen, würden sich Instrumente der Sprachdiagnostik, insbesondere der C-Test, anbieten. So können die Fachbegriffe, welche Probleme bereiten, festgestellt werden, um dann weiterführend sprachsensibel auf diese Phänomene der Fachsprache einzugehen. Dazu gehört nicht nur die ständige Vergegenwärtigung und Vermittlung von für das Fach PP spezifischen Fachbegriffen, welche eine zentrale Rolle beim Erwerb der fachlichen Kompetenzen in PP spielen, sondern auch das Bewusstmachen der sprachlichen Eigenheiten auf der Satz- und Textebene. Es wäre angebracht dies für alle SuS umzusetzen, also auch für jene deren Erstsprache Deutsch ist, da auch sie Schwierigkeiten mit den fachsprachlichen Hürden im Fach PP haben könnten. Man könnte speziell sprachlich schwächeren SuS zusätzliche Vokabellisten mit den wichtigsten Fachbegriffen im jeweiligen psychologischen oder philosophischen Kontext als Hilfe anbieten.

Außerdem könnte man diesen SuS spezielle Unterstützung bei sehr komplexen und vielschichtigen Syntaxstrukturen geben. Man könnte sehr lange parataktische oder hypotaktische Satzstrukturen im Unterricht Schritt für Schritt durchgehen, um sicher zu stellen, dass diese auch erfasst werden. Es sollte sichergestellt werden, dass sprachliche Formen wie Konjunktiv- oder Passivverwendungen auch tatsächlich verstanden werden.

Es wäre möglich in einem sprachsensiblen PP- Unterricht auch den Umgang mit vagen Formulierungen zu thematisieren, derer sich die Fachsprache in PP oftmals bedient, um den SuS hier ein Bewusstsein zu vermitteln, wie die Sprache hier arbeitet.

Zudem könnten die Texte des Faches als Ganzes betrachtet werden und herausgearbeitet werden, welche Bedeutungen, Hervorhebungen oder graphische Darlegungen für den Fachinhalt haben. Außerdem wäre es möglich gemeinsam zu erarbeiten, welche Funktion die Texte in Bezug auf die Fachbegriffe einnehmen, also ob sie der Argumentation oder der Erklärung dieser dienen.

Dies sind nur einige der zahlreichen Punkte, denen Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, um ein erfolgreiches fachliches Lernen in PP zu ermöglichen.

Es ist jedoch zu beachten, dass dies eine besonders große Herausforderung für die Fachlehrkräfte bedeuten würde. Es ist fraglich, wie weit dies auch tatsächlich im stressigen Unterrichtskontext, der selbstverständlich hauptsächlich die Vermittlung von fachlichen Inhalten als Ziel hat, umzusetzen ist. Aber wenn als Lehrperson diese Grundsätze immer wieder vergegenwärtigt werden und der eigene Unterricht immer wieder kritisch reflektiert wird, sowie versucht wird eigene Methoden und Ansätze zu finden, um diese Grundsätze in den Fachunterricht zu integrieren, dann steht einem erfolgreichen sprachlichen und fachlichen Lernen nichts mehr im Wege.

VI. Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis und Anhang

17. Literaturverzeichnis

Achleitner, Michael. „Lernen erfolgt mit und durch Sprache“. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schule Mehrsprachig 2018.
<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=456> [letzter Zugriff am 14.10.2019]

Ahrenholz, Bernt: Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010.

Ahrenholz, Bernt: Methodische Verfahren der Zweispracherwerbsforschung- zur Einführung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Einblicke in die Zweispracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren, Berlin /Boston: de Gruyter, 2012, S.1-26.

Ahrenholz, Bernt: Erstsprache- Zweitsprache- Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd.9. 3. korrigierte Auflage. Hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, 3-17.

Ahrenholz, Bernt : Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen- Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd.9. 3. korrigierte Auflage. Hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, S.64-81.

Ahrenholz Bernt: Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate/Peterson Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin [u.a.]: de Gruyter 2017, S.1-31.

Amann, Gabrielle/Wipplinger, Rudolf: Abenteuer Psyche. 2. Aufl. Wien: Braumüller 2011.

Aufgebaur, Marlene: Sprachstandsfeststellung- Eine Mixed Methods Studie anhand der Profilanalyse und des C-Tests. Diplomarbeit der Univ. Wien 2016

Bainski, Christine: Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/ München: Juventa Verlag 2008, S 25-39.

Baur, Rupprecht S. / Goggin, Melanie / Wrede- Jackes, Jennifer: Der C- Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. In: proDAZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Univ. Duisburg/Essen: Stiftung Mercator 2013.

Baur, Rupprecht/ Spettmann, Melanie: Lesefertigkeiten testen und fördern. In: Benholz, Claudia/ Kniffka, Gabrielle u.a.: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge aus dem Mercator Symposium im Rahmen des 15. AILA – Weltkongresses „Mehrsprachigkeit“. Bd.26. Münster/New York/[u.a.]: Waxmann 2010, S.95-112.

Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie: Sprachstandsmessung und Förderung mit dem C- Test. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen- Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd.9. 3. korrigierte Auflage. Hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, S.430-444.

Bausch, Richard / Kasper, Gabrielle: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 1979, Heft 64, S.3-29.

Becker- Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Türmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (Hrsg.): Fachdidaktische Forschungen Bd.3. Münster/New York [u.a.]: Waxmann 2013.

Benholz, Claudia/ Knikka Gabrielle/ Winters- Ohle, Elmar: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge aus dem Mercator Symposiums im Rahmen des 15. AILA Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 26. Münster: Waxmann 2010, S.97-119.

Bibliographisches Institut GmbH: Duden 2019.
<https://www.duden.de/woerterbuch>. [letzter Zugriff 10.10.2019]

Brozobahaty, Johannes/Samleyer, Robert/ Zellhofer, Christa/ u.a : Zeitfenster. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die AHS Oberstufe. 2. Aufl. Wien: Ed. Hölzel Verlag 2013, Bundesministerium für Bildung: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)- Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht- Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Wien: bm:ukk 2007.

Bundesministerium für Bildung: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Empfohlene Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMBF 2015.
https://lsr-t.gv.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_lsr/Leitfaden_PP.pdf.
[letzter Zugriff am 27.09.2019]

Bundschuh, Konrad/ Winkler, Christoph: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 8. Auflage. Basel /München: Ernst Reinhardt Verlag 2014.

Busch, Hannah/Rolle, Bernd: Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In: Becker- Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Türmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen Bd.3. Münster/New York/[u.a.]: Waxmann 2013, S.277-294.

Deutsche Welle (DW): Didaktisierungstool. LingoFox 2019.
<https://lingofox.dw.com/index.php?url=c-test>. [letzter Zugriff am 30. 10. 2019].

Dirim, Inci: Sprachverhältnisse. Einleitung - Der migrationspädagogische Zugang zur migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. In: Merchil, Paul: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2016, S.311-326.

Dirim, Inci: Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: Informationen

zur Deutschdidaktik (ide). Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik der Univ. Klagenfurt: Studienverlag 2017 (1).

Döll, Marion/ Dirim, Inci: Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S.153-169.

Donhauser, Gerard: Psychologie und Philosophie.2. Auflage. Wien: oebv 2015.

Drumm, Sandra: Sprachbildung im Biologieunterricht. Berlin /Boston: de Gruyter Mouton 2016.

Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform BD 11. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/ Bonn 2005.

Ehlich, Konrad: Sprachaneignung- Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit /Reich, Hans H./ Roth, Hans- Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. München/New York/[u.a.]: Waxmann 2009, S.15-25.

Ehlich, Konrad (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag 2013.

Fellner, Magdalena: Sprachsensibler Fachunterricht. Erfahrungen und Perspektiven von Fachlehrkräften. Diplomarbeit der Univ. Wien 2014.

Feilke, Helmut: Bildungssprachliche Kompetenzen- fördern und entwickeln. Basisartikel Praxis Deutsch 233. 2012, S. 4-13.

Feilke, Helmuth: Bildungssprache. Ludwig-Maximilian Universität München/ Katholische Universität Eichstätt- Ingoldstadt: Sprache im Fach 2019.

Fischill, Christian: PHILOsophie. 2. Auflage. Linz: Veritas Verlag 2011.

Fischill, Christian: PHILOsophie. 7. Auflage. Linz: Veritas Verlag 2017.

Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke 1985.

Fürst, Marie: Psychologie compact. Wien: öbvhtp Verlag 2007.

Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara /Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 25-50.

Gogolin; Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bermann und Helbig 1988.

Gogolin, Ingrid / Lange Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau/Sarah/ Gomolla/Mechthild: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011b, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Ludwig- Maximilian- Universität München. Katholische Universität Eichstätt- Ingolstadt: Sprache im Fach 2019.

Grabner, Maria: Jeder Fachlehrer ist auch Sprachlehrer. Einsatz und Methoden von Bildungssprachförderung im Fachunterricht. Diplomarbeit der Univ. Wien: 2015.

Granzer- Stuhrt: Masterprogramm 2&3: Qualitativ & Quantitative Forschungsmethoden. In: Universitätslehrgang „Beratungswissenschaften & Management sozialer Systeme“. ARGE Bildungsmanagement. SFU Sigmund Freud Privatuniversität Wien 2016.

Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur: deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. Bd. 32/1978. Stuttgart: Klett- Cotta 1977, S.327-342.

Hoffmann, Ludger: Alltagssprache. Ludwig- Maximilian- Universität München. Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt: Sprache im Fach 2019.

Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Bos, Wilfried/ u.a.: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich: Waxmann 2017.

Hövelbrinks, Britta: Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2013, S.75-86)

Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnostik- Förderung. In: Lehren und Lernen. Herausgegeben von Andreas Gold, Cornelia Rosebrock u.a. Ludwigburg: Kohlhammer Verlag 2015, S.82-101.

Junk- Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan: Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe 1. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2015.

Kant, Immanuel: Werke in sechs Bänden. Bd.4: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. hg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 6.Auflage 2005.

Kniffka, Gabrielle/ Siebert- Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3.aktualisierte Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2007.

Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf /Flasche, Hans (Hrsg.) [u.a.]. Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36. Berlin /New York: de Gruyter 1985, S.15-43.

Krüger.- Potratz, Marianne/ Supik, Linda: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen Welke: Deutsch als Zweitsprache.3. korrigierte Auflage. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der

deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 298-314.

Krumm, Hans Jürgen: Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Bd. 11. Bonn / Berlin: bmbf 2005, S. 193-213.

Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. München / New York / u.a.: Waxmann 2009.

Lagler, Katharina: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Antwort auf sprachlich heterogene Klassen in der Sekundarstufe. Diplomarbeit der Univ. Wien 2015.

Lahmer, Karl: Psychologie. Wien: E. Dörner Verlag 2006.

Lahmer, Karl: Psychologie kompetent. Wien: E. Dörner Verlag 2012.

Lahmer, Karl: Kernbereiche der Psychologie. Anleitungen zum Verstehen - Anregungen zum Denken. Wien: E. Dörner Westermann 2018.

Leiss, Elisabeth: Sprachphilosophie. 2. akt. Auflage. Berlin / Boston: De Gruyter 2012.

Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden- Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag 2003.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus 2010.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil. Bonn: Ernst Klett Verlag 2013.

Liessmann, Konrad P. / Zinaty, Gerhard / Lacina, Katharina: Vom Denken. Einführung in die Philosophie. 5. Auflage. Wien: Holder Pichler Tempsky 2016.

Littringer, Lisa Marie: Fachsprache in Schulbüchern. Diplomarbeit der Univ. Wien: 2018.

Lütke, Beate: Sprachförderung im Deutschunterricht - fachspezifische und fächerübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Türmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen Bd. 3. Münster / New York / [u.a.]: Waxmann 2013, S. 99-112.

Marchart, Bettina / Pötz, Alois: Perspektiven 6. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hötzel 2017.

Marquard, Odo: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam Verlag 1981.

Meyer, Michael/ Tiedemann, Kerstin: Sprache im Fach Mathematik. Berlin: Springer Verlag 2017.

Müller, Natascha/ Kupitsch, Tanja/ Schmitz, Katrin Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch- Französisch- Italienisch, Tübingen: Narr 2011.

Morek, Miriam/ Heller, Vivien: Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Kersten, Saskia: Zeitschrift für Angewandte Linguistik. Bd.57 (1). Boston: de Gruyter Verlag 2012.

Möhn, Dieter/Pelka, Roland: Fachsprachen: Eine Einführung. Tübingen Niemeyer 1984.

Oksaar, Elmar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2003.

Oleschko, Sven/Moraitis, Anastasia: Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. Frankfurt a.M.: Bildungsforschung 9(2010) 1, S.11-46.

Oomen- Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstsein im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günter, Hartmut/u.a. Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh 2003, S.452-563.

Perkhuun, Rainer/ Keibel/ Holger/ Kupietz, Marc: Korpuslinguistik Stuttgart: UTP Verlag 2012.

Prediger, Susanne: Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen- mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker- Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Türmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen Bd.3. Münster [u.a.]: Waxmann 2013, S.167-183.

Reich, Hannes: Sprachdiagnostik im Lernprozess: Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann 2007.

Reich, Hans H.: Sprachstanderhebungen, ein und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen- Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd.9. 3. korrigierte Auflage. Hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, S.64-81.

Rettenwender, Elisabeth: PSYCHOlogie. 2. Auflage. Linz: Veritas Verlag 2012.

Rettenwender, Elisabeth: PSYCHOlogie. 3. Auflage. Linz: Veritas Verlag 2013a.

Rincke, Karsten: Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. Everyday and special language and their role in science education. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Jg. 16. 2010a, S.235-260.

Röhner, Charlotte: Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung vom Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Weinheim: Juventa 2008, S.7-12.

Roelcke, Thorsten: Die Terminologie der Erkenntnisvermögen. Wörterbuch und lexikosemantische Unterscheidung zu Kants „Kritik der reinen Vernunft“. In: Henne, Helmut/Sitta, Horst und Wiegand, Herbert Ernst [Hrsg.]: Reihe Germanistische Linguistik. Bd. 95. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Rösch, Heidi: Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Berlin: Akademie Verlag 2011.

Rösch, Heidi: Deutsch in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart. J.B. Metzler Verlag 2017.

Schäfer, Stefan/ Stangel, Johannes: Sprachräume. Maturatraining. 2. Aufl. Wien: oebv 2017.

Schmidt, Anastasia: Muttersprache als Ressource?! Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Hamburg: Diplomica Verlag 2014.

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

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Morek, Miriam/ Heller, Vivien: Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Kersten, Saskia: Zeitschrift für Angewandte Linguistik. Bd.57 (1). Boston: de Gruyter Verlag 2012, S.25- 40.

Schmölzer- Eibinger/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/ Helten-Pacher, Maria: Handbuch Sprachförderung in sprachlich heterogenen Klassen. Universität Graz: Fachdidaktikzentrum der GeWi-Fakultät Graz (BMUKK). https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf [letzter Zugriff 21.09.2019]

Schnädelbach, Herbert: Sprache als Thema und Medium der Philosophie. In: Konersmann, Ralf /Westerkamp, Dirk/ Krois, John Michael [Hrsg.]: Zeitschrift für Kulturphilosophie. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2007 (1), S.27- 45.

Schwippert, Kurt/ Univ. Hamburg: Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: Reich, Hand H/ Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster/New York/[u.a.]: Waxmann 2007, S:30-41.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Werkstatt für Integration durch Bildung (WIB): FörMig Universität Hamburg 2019. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbidung.html>. [letzter Zugriff am 14.10.2019]

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Werkstatt für Integration durch Bildung (WIB): Konzeption FörMig- Transfer Berlin 2019. <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>. [letzter Zugriff am 15.10.2019]

Siems, Maren: Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. In: proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Univ. Duisburg/Essen: Stiftung Mercator 2013.

Suchan, B., Breit: PISA. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung (bifi). Wien/ Graz: Leykam Verlag 2016.

https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf16.

Steinmüller, Ulrich/ Scharnhorst, Ulrich: Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. Zielsprache Deutsch: 4: 1987, S.3-12.

Taimel, Tanja: Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: proDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg: Essen 2011.

Ulrich, Kirstin/ Michalek, Magdalena: Sprachsensibler Fachunterricht. Ludwig Maximilian Universität München/ Katholische Universität Eichstätt- Ingolstadt: Sprache im Fach 2019.

Vollmer, Helmut J./ Thürmann, Eike: Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker- Mrotzek, Michal/Schramm, Karien (Hrsg.) [u.a]: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik(GFD) [Hrsg.]: Fachdidaktische Forschungen. Band 3. Münster [u.a] Waxmann 2013, S41-57.

Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Dt. Taschenbuch Verlag 1979.

Weskamp, Ralf: Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Verarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schrödel Dieserweg Schöningh Winklers 2007.

Wode, H: Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. 1. Auflage, Ismaning: Max Hueber Verlag 1993.

Wojnesitz, Alexandra: Sprachbewusstsein und Einstellung zur Mehrsprachigkeit Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation der Univ. Wien 2009.

18. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Einordnung in Förderkategorien anhand des C-Tests	54
Abbildung 2: Die Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. FörMig- Transfer Berlin 2019).....	63
Tabelle 1: Fachbegriffsanalyse Text1 (Rettenwender 2012:82-83).	77
Tabelle 2: Fachbegriffsanalyse Text 2 (Rettenwender 2012:214).	78
Tabelle 3: Fachbegriffsanalyse Text 3 (Fischill 2012:37).....	79
Tabelle 4: Fachbegriffsanalyse Text 4 (Donhauser 2015:237-238).....	79
Tabelle 5: Fachbegriffsanalyse Text 5: (Fischill 2017:81-82).	80
Tabelle 6: Fachbegriffsanalyse Text 6 (Konecny/Leitner 2000: 175-177).	81
Tabelle 7: Fachbegriffsanalyse Text 7 (Donhauser 2015:107-109).....	81
Tabelle 8: Fachbegriffsanalyse Text 8 (Rettenwender 2012:53-55).	82
Tabelle 9: Fachbegriffsanalyse Text 9: (Lahmer 2012:214-218).....	83
Tabelle 10: Fachbegriffsanalyse Text 10 (Lahmer 2018-80-83).....	83
Tabelle 11: Fachbegriffsanalyse Text 11 (Amann/Wipplinger 2011:173-176).	84
Tabelle 12: Fachbegriffsanalyse Text 12 (Fürst 2007:69-71).	85
Tabelle 13: Fachbegriffsanalyse Text 13 (Liessmann/ u.a. 2016:57-59).....	86
Tabelle 14: Fachbegriffsanalyse Text 14 (Donhauser 2015:16-17).....	86
Tabelle 15: Fachbegriffsanalyse Text 15 (Donhauser 2015:210-212).....	86
Tabelle 16: Fachbegriffsanalyse Text 15 (Fischill 2012:125).....	87
Tabelle 17: Fachbegriffsanalyse Text 17 (Konecny/Leitner 2009:5-6).	87
Tabelle 18: Fachbegriffsanalyse Text 18 (Fischill 2011:60-61).	88
Tabelle 19: Das sprachliche Klassenprofil	111
Tabelle 20: Einblick in den fachsprachlichen C- Test	113
Tabelle 21: Die Ergebnisse der allgemeinsprachlichen C- Testung.....	114
Tabelle 22: Ergebnisse der fachsprachlichen C-Testung	116

19. Anhang

19.1. Der fachsprachliche und der allgemeinsprachliche C- Test

Fachsprachlicher und Allgemeiner

C- Test

für die Klassenstufe 10 der Sekundarstufe II:
im Fach
Psychologie und Philosophie.

1. Informationen zum Testformat:

Der C-Test ist ein Diagnoseinstrument zur Feststellung des Sprachstandes. Dieser von mir erstellte Test bezieht sich auf die Klassenstufe 10, speziell auf den Psychologie - und Philosophieunterricht.

Dieser C-Test besteht aus zwei Teiltestungen. So soll zuerst ein fachsprachlicher und anschließend ein allgemeiner C-Test bearbeitet werden. Der fachsprachliche Test beruht dabei auf Wissensbereiche des Faches, während der zweite Test auf allgemeine Wissensinhalte zielt.

Beide Testungen haben jeweils vier voneinander unabhängige Teiltex te. Somit sind insgesamt acht Texte zu lösen. Jeder Text hat jeweils zwanzig Lücken, die auch Items genannt werden. Es geht darum, dass du die Items jedes Textes korrekt ergänzt!

Zu Beginn werden dir einige allgemeine Fragen zu deiner Person gestellt, die es vorab auf derselben Seite auszufüllen gilt. Anschließend kann mit der Testung begonnen werden, wobei du zwanzig Minuten für die Bearbeitung eines Tests Zeit haben wirst. Insgesamt wirst du also 40 Minuten Zeit haben, um die zwei Teiltests zu bearbeiten. Es wird deshalb empfohlen, nicht länger als fünf Minuten bei einem Text der Tests zu verweilen.

Somit bestehen beide C-Tests aus zusammen etwa 160 Items, die es zu lösen gilt.

Du leistest damit einen wichtigen Teil zur Erstellung und Bearbeitung meiner Diplomarbeit!

Viel Erfolg und vielen Dank für deine Mithilfe an meiner Diplomarbeit!

Sophie Rosenwirth

(Lehramtsstudentin mit den Fächern Deutsch und Psychologie/Philosophie)

2. Allgemeine Fragen zu deiner Person:

Bitte beantworte folgende Fragen auf dieser Seite!

- Geschlecht?
- Wie alt bist du?
- Was ist/sind deine Muttersprache(n)?
- Wenn Nein, viele Jahre lernst du schon Deutsch?
- Welche Sprache(n) sprichst du noch?
- Welche Sprache(n) spricht ihr zuhause?
- Wo bist du geboren?
- Auf welcher Note stehst du im Fach PP in diesem Schuljahr?

3. Die fachsprachliche C-Testung

3.1. Verhaltenspsychologie:

Watson begründete Anfang des 20. Jahrhundert die Verhaltenspsychologie.

Dieser sogenannte Behav_____ geht davon a_____, dass Verhalten du_____ verschiedenste Umweltb_____ determ_____ ist. Das von a_____ beobachtbare, obje_____ messbare Verhalten ist alleiniger Gegen_____ der Psycho_____. Versuchsp_____ würden auf einen Re_____ (Stim_____) reagieren. Da_____ wird diese Rich_____ auch als Stimulus - Resp_____ Psychologie bezei_____. Prozesse der Informationsv_____ zwischen Reiz und Erl_____ sind nicht Gegen_____ der Verhaltenspsychologie, da sie sich wissenschaftlicher Exakt_____ entziehen.

Weitere Vertreter dieser Richtung sind C. Hull, B. Skinner oder E. Thondike.

3.2. Theorien zum Gedächtnis:

Als Gedächtnis bezeichnen wir die Fähigkeit von Lebewesen Informationen zu speichern, zu ordnen und wieder abzurufen.

In psychologischen Gedächtnis_____ wird meist da_____ ausgegangen, dass das Enk_____ von Inform_____ zunächst im sensor_____ Gedächtnis erfolgt, di_____ später ins Arbe_____, dann ins Kurzzeitg_____ gelangen und zuletzt ins Lang_____ wan_____. Das sensorische Gedäc_____ wird auch Ultrakurz_____ genannt. Das ikon_____ Gedächtnis speichert visu_____ Daten, das echo_____ Gedächtnis akust_____ Daten. Beeinflusst werden die Leis_____ des Gedächtnisses durch posi_____ und negativen Trans_____ von einem Lerni_____ auf einen anderen.

Eine positive Übertragung ist eine Förderung der Gedächtnisleistung, negativ bedeutet eine Hemmung der Leistung.

3.3. Vom Mythos zum Logos:

Das Wort Mythos kommt aus dem Griechischen und bedeutet eigentlich Rede, Erzählung, Sage und der Mythos erklärt die Welt in bildhaften Gleichnissen mit göttlichen Wesen.

Nun kommt es mit Tha_____ und den ioni_____ Philo_____ zu einem entsche_____ Übergang, der von Gleichn_____ zu rat_____ Begründungen der Sachve_____ geht. Die Philo_____ will mit Hi_____ der menschlichen Vern_____ Erklär_____ liefern.. Das griech_____ Wort Lo_____ kann nun versch_____ bedeuten: Wort, Spr_____, Sinn, Vernunft.

Im Mittelpunkt st_____ nun die Vern_____ als oberstes Wahrheits_____ und es ko_____ zum Übergang v_____ Mythos zum Logos.

Dieser Übergang war allerdings fließend.

3.4. Gegenstand, Ziele und Methoden der Psychologie

Der Begriff Psychologie leitet sich aus dem Griechischen ab (psyche = Seele) und bedeutet Lehre von den seelisch- geistigen (psychischen) Erscheinungen.

Die Psychologie ist die Leh_____ vom Erl_____ und Verhalten des Men_____ und d_____ damit verbu_____ Prozessen. Ziele der Psycho_____ sind die Besch_____, Erklärung, Vorhe_____ und Kont_____ des Verhaltens. Die Meth_____ der Psych_____ sind die Beobach_____, das Experiment, d_____ Test und die Befr_____. Ein Exper_____ zielt darauf ab, Zusammenhänge zwischen Urs_____ und Wirkung aufzu_____ und psychologisch rele_____ Gesetzmäßigkeiten herauszufinden.

Die Gütekri_____ dabei sind Objekt_____, Valid_____ und Reliabilität. Reliabilität meint dabei die Zuverlässigkeit und Wiederholbarkeit des Experiments.

4. Allgemeine C- Testung

4.1. Wirtschaftspolitische Ziele

Unter Wirtschaftspolitik versteht man die politischen Entscheidungen, mit denen man die Wirtschaft steuern kann. Dabei gibt e_____ unterschiedliche Interessen versch_____ gesellschaftlicher Gruppen u_____ daher auch untersch_____ Ziele. Die wesent_____ Elemente der wirtschafts_____ Ziele werden i_____ Magischen Vier_____ darge_____. Das Ausmaß der wirtschaftspolitischen Steu_____ hängt vom gesellschaft_____ Modell ab. Mag_____ ne_____ man dieses Mod_____ deswegen, weil al_____ Ziele gleichzeitig erre_____ werden können, w_____ zum Beispiel stet_____ Wirtschaftswachstum und Umwelts_____, und sich gegen_____ beeinflussen. Manche dieser Ziele stehen außer Streit, manche sind umstritten.

4.2. Der Dreißigjährige Krieg:

Der Dreißigjährige Krieg stellte den verherrenden Höhepunkt der Glaubenskämpfe dar.

Durch die Fort_____ des Konfliktes ver_____ er aber sei_____ religiösen Charakter u_____ wurde mehr u_____ mehr zu ei_____ erbitterten Auseinanders_____ zwis_____ den Habsburgern u_____ den Bourbonen u_____ die Hegemonie i_____ Europa. Deutschlands Fürstent_____ waren i_____ zwei rivali_____ Militärb_____ gespalten: die Protestantische Uni_____ und d_____ Katholische Liga. Der Kon_____ nahm sei_____ Ausgang im prot_____ Böhmen.

Der Dreißigjährige Krieg lässt sich in vier Phasen gliedern.

4.3. Die Erörterung

Eine Erörterung ist eine Auseinandersetzung mit einem Thema (eines Textes), die zur Lösung eines Kernthemas beiträgt.

Dabei werden untersch_____ Standpunkte beleuchtet und abgew_____. Bei Erörte_____ ist zunächst zwis_____ linearen und dialek_____ Erörterungen zu unters_____. Im Zentrum der lin_____ Erörterung st_____ ein Thema, das es auszul_____, oder eine Fra_____ die es zu beant_____ gilt: der zugrunde_____ Sachv_____ ist nicht strittig. Im Zen_____ der dialektischen Erört_____ steht ein strit_____ Sachverhalt, zudem es unters_____ Auff_____ gibt und damit Pr_____ und Kontra- Argu_____ gibt.

Beiden Arten der Erörterung haben somit einen unterschiedlichen Aufbau, den es zu beachte gilt.

4.4. Wissenschaft und Verantwortung

Die ständige Erweiterung des menschlichen Wissens und Könnens in Technik, Wissenschaft und Forschung haben ohne Zweifel das Leben des Menschen in unzähligen Aspekten zum Positiven verändert. Doch wissenschaftliche Erkenn_____ können auch nega_____ Auswirkungen haben: Ger_____ die Wissenschaft, d_____ am tiefsten i_____ die Strukturen einged_____ ist, die Kernp_____, hat mit d_____ Atombombe die tot_____ Zerstörung der We_____ und mit der Atomk_____ deren glo_____ Verseuchung möglich gem_____. Dichter/innen, Philosophen/Philoso_____ und die Wissens_____ selbst befassen si_____ deshalb schon la_____ mit der Fr_____ der Verantwortung u_____ der Grenzen d_____ Wissenschaft. Ein Beispiel für ein literarisches Werk dazu wäre „Die Physiker“ von Friedrich Dürrenmatt aus dem Jahr 1962.

5. Quellen der Texte

5.1. Textquellen der fachsprachlichen Testung

Text 3.1.:

- Konecny, Edith/ Leitner, Marie, Louise. 10. Aufl. Wien: Braumüller Verlag 2009, S.7-8.

Text 3.2.:

- Donhauser, Gerhard: Psychologie und Philosophie. Wien: oebv 2015, S. 62.

Text 3.3.:

- Fischill, Christian: PHILOsophie. 7. Auflage. Linz: Veritas Verlag 2017, S.11.

Text 3.4.:

- Konecny, Edith/ Leitner, Marie, Louise. 10. Aufl. Wien: Braumüller Verlag 2009, S. 4-6.
- Rettenwender, Elisabeth: PSYCHOlogie. 3. Auflage. Linz: Veritas 2013a, S.10.

5.2. Textquellen der allgemeinen Testung

Text 4.1.:

- Marchart, Bettina / Pötz, Alois: Perspektiven 6. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hötzel 2017, S.115.

Text 4.2.:

- Brozobahaty, Johannes/Samleyer, Robert/ Zellhofer, Christa/ u.a : Zeitfenster. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die AHS Oberstufe. 2. Aufl. Wien: Ed. Hölzel Verlag 2013, S.44.

Text 4.3.:

- Schäfer, Stefan/ Stangel, Johannes: Sprachräume. Maturatraining. 2. Aufl. Wien: oebv 2017, S.44.

Text 4.4.:

- Schäfer, Stefan/ Stangel, Johannes: Sprachräume. Maturatraining. 2. Aufl. Wien: oebv 2017, S.40.

Für die Bearbeitung der C- Testtexte wurde verwendet:

- Deutsche Welle (DW): Didaktisierungstool. LingoFox 2019.
<https://lingofox.dw.com/index.php?url=c-test>. [letzter Zugriff am 30. 10. 2019].

19.2. Die Lösungen des C- Tests

- **Lösungen des fachsprachlichen Teils**

Verhaltenspsychologie

Watson begründete Anfang des 20. Jahrhunderts die Verhaltenspsychologie. Dieser sogenannte **Behaviorismus** geht davon **aus**, dass Verhalten **durch** verschiedene Umwelt**bedingungen** **determiniert** ist. Das von **außen** beobachtbare **objektiv** messbare Verhalten ist alleiniger Gegenstand der Psychologie. Versuchspersonen würden auf **Reiz** (**Stimulus**) reagieren. Dadurch wird diese **Richtung** auch Stimulus- **Response** Psychologie **bezeichnet**. Prozesse der Informations**verarbeitung** zwischen Reiz und **Erleben** sind nicht Gegen**stand** der Verhaltenspsychologie, da sie sich wissenschaftlicher **Exaktheit** entziehen. (vgl. Konecny/Leitner 2009:7-8)

Weitere Vertreter dieser Richtung sind C. Hull, B. Skinner oder E. Thorndike.

Theorien zum Gedächtnis

Als Gedächtnis bezeichnen wird die Fähigkeit von Lebewesen Informationen zu speichern, zu ordnen und wieder abzurufen. In psychologischen Gedächtnis**theorien** wird meist davon ausgegangen, dass das **Enkodieren** von Informationen zunächst im **sensorischen** Gedächtnis erfolgt, diese später ins **Arbeits-**, dann ins **Kurzzeitgedächtnis** gelangen und zuletzt auch ins **Langzeitgedächtnis** wandern. Das sensorische **Gedächtnis** wird auch **Ultrakurzzeitgedächtnis** genannt. Das **ikonische** Gedächtnis speichert **visuelle** Daten, das **echoische** Gedächtnis **akustische** Daten. Beeinflusst werden die Leistungen des Gedächtnisses durch **positiven** und **negativen Transfer** von einem Lernimpuls auf einen anderen (vgl. Donhauser 2015:62). Eine positive Übertragung ist eine Förderung der Gedächtnisleistung, negativ bedeutet eine Hemmung der Leistung.

Vom Mythos zum Logos

Das Wort Mythos kommt aus dem Griechischen und bedeutet eigentlich Rede, Erzählung, Sage und der Mythos erklärt die Welt in bildhaften Gleichnissen mit göttlichen Wesen.

Nun kommt es mit **Thales von Milet** und den **ionischen** Philosophen zu einem **entscheidenden** Übergang, der von **Gleichnissen** zu **rationalen** Begründungen der Sach**verhalte** geht. Die **Philosophie** will mit **Hilfe** der menschlichen **Vernunft Erklärungen** liefern. Das griechische Wort **Logos** kann nun **verschiedenes** bedeuten: Wort, **Sprache**, Sinn, Vernunft.

Im Mittelpunkt **steht** nun die **Vernunft** als oberstes Wahrheits**kriterium** und es kommt zum Übergang **vom** Mythos zum Logos. Dieser Übergang war allerdings fließend. (vgl. Fischill 2017:11)

Gegentand, Ziele und Methoden der Psychologie

Der Begriff Psychologie leitet sich aus dem Griechischen ab (psyche = Seele) und bedeutet Lehre von den seelisch geistigen (psychischen) Erscheinungen.

Die Psychologie ist die **Lehre** vom **Erleben** und Verhalten des **Menschen** und **den** damit **verbundenen** Prozessen. Ziele der Psychologie sind die **Beschreibung**, **Erklärung**, **Vorhersage** und **Kontrolle** des Verhaltens. Die **Methoden** der Psychologie sind die **Beobachtung**, das Experiment, **der** Test und die **Befragung**. Ein Experiment zielt darauf ab, Zusammenhänge zwischen **Ursache** und Wirkung aufzu**zeigen** und psychologisch **relevante** Gesetzmäßigkeiten herauszufinden. Die Gütekriterien dabei sind **Objektivität**, **Validität** und **Reliabilität**. Reliabilität meint dabei die Zuverlässigkeit und Wiederholbarkeit des Experiments. (vgl. Konecny 2009:4-6)

Lösungen des allgemeinen C- Tests

Wirtschaftspolitische Ziele

Unter Wirtschaftspolitik versteht man die politischen Entscheidungen, mit denen man die Wirtschaft steuern kann. Dabei gibt es unterschiedliche Interessen **verschiedener** gesellschaftlicher Gruppen **und** daher auch **unterschiedliche** Ziele. Die **wesentlichen** Elemente der wirtschafts**politischen** Ziele werden **im** Magischen Viereck dargestellt. Das Ausmaß der wirtschaftspolitischen **Steuerung** hängt vom gesellschaft**lichen** Modell ab. **Magisch** **nennt** man dieses **Modell** deswegen, weil **alle** Ziele gleichzeitig **erreicht** werden können, **wie** zum Beispiel **stetiges** Wirtschaftswachstum und Umwelts**chutz**, und sich **gegenseitig** beeinflussen. Manche dieser Ziele stehen außer Streit, manche sind umstritten. (vgl. Marchart 2017:115)

Der Dreißigjährige Krieg

Der Dreißigjährige Krieg stellte den verherrenden Höhepunkt der Glaubenskämpfe dar. Durch die Fort**schreitung** des Konfliktes **verlor** er aber **seinen** religiösen Charakter **und** wurde mehr **und** mehr zu **einer** erbitterten Auseinandersetzung **zwischen** den Habsburgern **und** den Bourbonen **um** die Hegemonie **in** Europa. Deutschlands Fürstent**ümer** waren **in** zwei rivalisierte Militärb**ündnisse** gespalten: die Protestantische Union und **die** Katholische Liga. Der **Konflikt** nahm **seinen** Ausgang im protestantischen Böhmen. Der Dreißigjährige Krieg lässt sich in vier Phasen gliedern. (vgl. Bozobahaty/u.a. 2013:44)

Die Erörterung

Eine Erörterung ist eine Auseinandersetzung mit einem Thema (eines Textes), die zur Lösung eines Kernthemas beiträgt.

Dabei werden **unterschiedliche** Standpunkte beleuchtet und abgewogen. Bei Erörterungen ist zunächst **zwischen** linearen und dialektischen Erörterungen zu **unterscheiden**. Im Zentrum der **linearen** Erörterung **steht** ein Thema, das es auszuloten, oder eine Frage, die es zu **beantworten** gilt: der zugrundeliegende Sach**verhalt** ist nicht strittig. Im **Zentrum** der dialektischen Erörterung steht ein strittiger Sachverhalt, zudem es **unterschiedliche** Auffassungen gibt und damit Pro_ und Kontra- **Argumente** gibt.

Beiden Arten der Erörterung haben somit einen unterschiedlichen Aufbau, den es zu beachten gilt. (vgl. Schäfer/Stangel 2017:44)

Wissenschaft und Verantwortung

Die ständige Erweiterung des menschlichen Wissens und Könnens in Technik, Wissenschaft und Forschung haben ohne Zweifel das Leben des Menschen in unzähligen Aspekten zum Positiven verändert. Doch wissenschaftliche Erkennt**nisse** können auch **negative** Auswirkungen haben: Gerade die Wissenschaft, **die** am tiefsten **in** die Strukturen **eingedrungen** ist, die Kern**physik**, hat mit **der** Atombombe die **totale** Zerstörung der **Welt** und mit der Atom**kraft** deren globale Verseuchung möglich **gemacht**. Dichter/innen, Philosophen/Philosoph**innen** und die Wissenschaftler selbst befassen **sich** deshalb schon **lange** mit der **Frage** der Verantwortung **und** den Grenzen **der** Wissenschaft. Ein Beispiel für ein literarisches Werk dazu wäre „Die Physiker“ von Friedrich Dürrenmatt aus dem Jahr 1962. (vgl. Schäfer/Stangel 2017:40)

