



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachförderung im Psychologie- und
Pädagogikunterricht“

verfasst von / submitted by

Anna Seibezeder

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 299 333

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

Lehramt UF Psychologie/Philosophie UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann

PLAGIATSERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Arbeit führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, den 31.01.2020

Unterschrift

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Herr Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Tarmann bedanken. Sein konstruktives Feedback hat zum endgültigen Aufbau dieser Arbeit beigetragen.

Mein Dank gilt auch meiner Mutter Susanne, die mich durch ihre unterstützenden Worte beim Schreiben motiviert hat. Danke, dass du mir das Studium ermöglicht hast.

Eine wichtige Stütze war mein Freund Maris. Danke, dass du all meine Launen ertragen hast und mir gut zugesprochen hast, als ich geglaubt habe, es nicht zu schaffen.

Bei meiner lieben Freundin und ehemaligen Studienkollegin Tamara, die diese Arbeit korrekturgelesen hat, möchte ich mich ebenso herzlich bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	8
1.1. ZIELE UND FORSCHUNGSFRAGE	9
1.2. VORGEHENSWEISE	9
1.3. BEGRIFFLICHE GRUNDLEGUNG	10
2. SPRACHE PHILOSOPHISCH BETRACHTET	12
2.1. DIE WENDE ZUR SPRACHE	12
2.1.1. <i>Die analytische Wende zur Sprache</i>	15
2.1.2. <i>Die hermeneutisch-phänomenologische Wende zur Sprache</i>	20
2.1.3. <i>Die strukturalistische Wende zur Sprache</i>	21
2.2. HOW TO DO THINGS WITH WORDS MIT JOHN L. AUSTIN	22
2.2.1. <i>Leben und Werk</i>	22
2.2.2. <i>Die Unterscheidung zwischen konstativer und performativer</i> <i>Äußerung</i>	23
2.2.3. <i>Die Lehre von den Unglücksfällen</i>	24
2.2.4. <i>Das Scheitern der Konstativ-Perforamtiv-Dichotomie</i>	26
2.2.5. <i>Austins Theorie der Sprechakte</i>	29
3. DIE ROLLE DER SPRACHE FÜR BILDUNG UND LERNEN ...	34
3.1. SPRACHE(N) DER SCHULE.....	37
3.1.1. <i>Bildungssprache vs. Alltagssprache</i>	37
3.1.2. <i>Merkmale der Bildungssprache</i>	41
3.1.3. <i>BICS vs. CALP</i>	42
3.1.4. <i>Schulsprache</i>	43
3.1.5. <i>Fachsprache</i>	44
3.2. DAS SPRACHLICH-FACHLICHE LERNEN: FÖRDERKONZEPTE UND -METHODEN	45
3.2.1. <i>Scaffolding</i>	46
3.2.2. <i>Durchgängige Sprachbildung</i>	49

3.2.3.	<i>Sprachsensibler Fachunterricht</i>	54
3.2.4.	<i>3-Phasen-Modell</i>	59
3.2.5.	<i>Dialogisches Lernen</i>	62
3.3.	REFLEXION ZU DEN SPRACHFÖRDERKONZEPTEN	66
4.	SPRACHFÖRDERUNG IM PSYCHOLOGIE- UND PÄDAGOGIKUNTERRICHT	70
4.1.	DIE WIENER FACHMITTELSCHULE	71
4.1.1.	<i>Fachbereich: Schönheit, Gesundheit und Soziales</i>	74
4.1.2.	<i>Fach: Psychologie und Pädagogik</i>	74
4.2.	DIDAKTISCHE GRUNDÜBERLEGUNGEN	75
4.3.	DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	78
4.4.	UNTERRICHTSEINHEIT 1: GRUNDBEGRIFFE.....	81
4.4.1.	<i>Planungsmatrix</i>	81
4.4.2.	<i>Didaktische Analyse</i>	82
4.5.	UNTERRICHTSEINHEIT 2: DER MENSCH ALS INDIVIDUUM	85
4.5.1.	<i>Planungsmatrix</i>	85
4.5.2.	<i>Didaktische Analyse</i>	86
4.6.	UNTERRICHTSEINHEIT 3: ANWENDUNGSBEREICHE DER	88
	PSYCHOLOGIE	88
4.6.1.	<i>Planungsmatrix</i>	88
4.6.2.	<i>Didaktische Analyse</i>	89
5.	RESÜMEE UND AUSBLICK	90
6.	LITERATURVERZEICHNIS.....	92
7.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	96
8.	ANHANG	97

1. Einleitung

Im Laufe meines Lehramtsstudiums für die Fächer Psychologie und Philosophie und Deutsch hat sich das Thema *Sprache* in besonderer Art und Weise wie ein roter Faden durchgezogen. Es ist mir ein Anliegen, eine Diplomarbeit zu verfassen, die sich ebenso mit Sprache beschäftigt. Dabei möchte ich theoretische Inhalte aus dem Studium mit meiner Erfahrung aus der Praxis verbinden. Seit zwei Jahren unterrichte ich an einer Fachmittelschule in Wien. Diese Schule zeichnet sich durch besondere sprachliche Vielfalt aus. Die bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch sind bei den Schülerinnen und Schülern aber eher gering. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht auf seiner Homepage: „Bildung ist immer auch sprachliche Bildung. Gute Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit [...].“¹ Sprachliche Bildung gilt an Österreichs Schulen als fächerübergreifendes Bildungsanliegen, viele Lehrkräfte sind aber überfordert, neben dem Lehren der Fachinhalte das Augenmerk auf die Sprachförderung zu richten. Dies mag den Grund haben, dass die Publikationen zum sprachförderlichen Unterricht in theoretischer Hinsicht sehr umfassend sind, gleichzeitig aber oftmals ein Bezug zur Praxis fehlt. Auffällig ist auch, dass in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der Sprache zwar besondere Bedeutung zu kommt, aber sich kaum Unterrichtsvorschläge für die Anwendung und Transformation allgemeiner Sprachförderkonzepte auf eben jene Fächer finden lassen. Die Literatur wird dominiert von Materialien und Anwendungsbezüge für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Die Übertragungsmöglichkeiten auf andere Fächergruppen sind aber nur begrenzt möglich, aufgrund der differierenden Textsorten und der speziellen Fachsprachen.² Kristina Peuschel und Anne Burkhard klagen im Werk *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes-*

¹ Sprachliche Bildung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (Zugriff 27.01.2020).

² Peuschel, Kristina; Burkard, Anne: *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 106.

und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (2019) diese Missstände an. So lassen sich in der Publikation Unterrichtsbeispiele für die Fächer Philosophie, Ethik, Politik, Wirtschaft, Religion etc. finden, die sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpfen.

1.1. Ziele und Forschungsfrage

Ein Ziel dieser Diplomarbeit ist es, ein Sprachförderkonzept für den Psychologie- und Pädagogikunterricht zu erstellen. Jenes Fach wird in der 9. Schulstufe in der Fachmittelschule angeboten. Anwendungsbezüge sprachförderlicher Konzepte auf den Psychologie- bzw. Pädagogikunterricht blieben bisher aus. Dies kann im Zusammenhang damit stehen, dass z.B. in Österreich Psychologieunterricht normalerweise nur in der 11. Schulstufe in Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichtet wird. In Bildungsanstalten für Sozialpädagogik wird das Unterrichtsfach Psychologie und Pädagogik ab der 10. Schulstufe und in Bildungsanstalten für Elementarpädagogik ab der 9. Schulstufe angeboten. All diese Schulformen schließen mit Matura ab, erfordern ein hohes Leistungsniveau von ihren Schülerinnen und Schülern und setzen bildungssprachliche Kompetenzen voraus. Umso wichtiger ist es, dass für den Unterricht in der Fachmittelschule sprachliche und fachliche Bildung Hand in Hand gehen. Die Forschungsfrage *Inwiefern kann im Psychologie- und Pädagogikunterricht das sprachliche und fachliche Lernen miteinander verknüpft werden?* soll mit dieser Diplomarbeit beantwortet werden.

Ein weiteres Ziel ist es, das allgemeine Bewusstsein für sprachförderlichen Fachunterricht zu schärfen. Sprachförderung ist nicht nur Aufgabe der Deutschlehrkräfte, sondern die Aufgabe aller Fachlehrkräfte in gleichem Maße.

1.2. Vorgehensweise

Inhaltlich ist die Arbeit in drei Teile gegliedert. Zuerst soll Sprache aus dem Blickwinkel der Philosophie betrachtet werden. Den Kern dieses Kapitels bildet John L. Austins Sprechakttheorie. Er ist der Ansicht, dass mit jeder sprachlichen Äußerung zugleich gehandelt wird. Das Kapitel wird damit abgerundet, inwiefern sich diese

Annahme produktiv auf die Rolle der Sprache für Bildung und Lernen übertragen lässt. *Die Rolle der Sprache für Bildung und Lernen* ist zugleich auch der Titel des Anschlusskapitels. Hier werden unter anderem allgemeine Sprachförderkonzepte und Methoden vorgestellt. Eine Reflexion darüber, ob und inwiefern sich die vorgestellten Konzepte und Methoden für die Anwendung im Psychologie- und Pädagogikunterricht übertragen lassen, bildet den Abschluss jenes Kapitels. Im dritten Teil dieser Arbeit wird ein Unterrichtsbeispiel aus insgesamt drei Unterrichtseinheiten erstellt, die eine Möglichkeit der Sprachförderung im Psychologie- und Pädagogikunterricht beispielhaft aufzeigt. Zuletzt folgt ein Resümee.

1.3. Begriffliche Grundlegung

Bevor mit dem Hauptteil begonnen wird, soll der Begriff *Migrationshintergrund* definiert werden, um festzulegen, wie dieser im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu verstehen ist. Zunächst ist von Interesse, warum dieser Begriff oft missverständlich verwendet wird. Durch die Medien hat sich *Migrationshintergrund* zu einem populären Schlagwort entwickelt. Je nach Publikationsmedium wird der Terminus für mehr oder weniger reißerische Schlagzeilen verwertet. Vor allem im Bildungskontext wird immer wieder bescheinigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Leistungsdefizite aufweisen. Die Stadt Wien unterscheidet bei Migrantinnen und Migranten zwischen Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, Personen, die im Ausland geboren sind, Personen, die eine ausländische Herkunft aufweisen (im Ausland geboren und ausländische Staatsangehörigkeit) und Personen mit Migrationshintergrund. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn „beide Elternteile im Ausland geboren [wurden], wobei Angehörige der ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind.“³ Für die Definition bedient sich die Stadt Wien, ebenso Statistik Austria, an dem Vorschlag der Wirtschaftskommission für Europa (engl. *United Nations Economic Commission for Europe*). Bezieht sich diese Arbeit

³ Begriffe und Definitionen zum Thema Migration, Stadt Wien, in: <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/def-migration.html> (Zugriff 10.01.2020).

auf Statistiken wie z.B. den Nationalen Bildungsbericht oder die PISA-Studie, wird von dieser Begriffsdefinition ausgegangen. Wie die einschlägige Literatur, die für diese Arbeit herangezogen wird, Migrationshintergrund definiert, konnte nicht festgestellt werden. Im schulischen Milieu lässt es sich oft schwer nachvollziehen, ob beide Elternteile der Kinder und Jugendlichen im Ausland geboren wurden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden beispielsweise in Deutschland so definiert, wenn eines der anschließenden Merkmale zutrifft:

- Keine deutsche Staatsangehörigkeit
- Nichtdeutsches Geburtsland
- Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld, auch wenn die Schülerin oder der Schüler die deutsche Sprache beherrscht.⁴

Für Österreichs Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konnte keine vergleichbare Definition gefunden werden. Aufgrund von Auskunft der Schuldirektion, wird angenommen, dass ebenso jene Merkmale (mit Österreichbezug) herangezogen werden. Vor allem das letzte Merkmal ist maßgebend, wenn von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Zudem sind der Begriff Migrationshintergrund und der Begriff Zuwanderungsgeschichte im weiteren Verlauf synonym zu verstehen.

⁴ Peuschel, Kristina; Burkard, Anne: *Sprachliche Bildung*, S. 30.

2. Sprache philosophisch betrachtet

Sprache ist allumfassend:

Überall wo Menschen miteinander leben und zu tun haben, ist Sprache allgegenwärtig. Egal ob wir plaudern oder streiten, Zeitung lesen, nach dem Weg fragen, Geschichten erzählen oder Gerüchte verbreiten, jemanden um einen Gefallen bitten oder durch Worte verletzen, einen Vertrag unterschreiben oder eine Drohung aussprechen, ja selbst wenn wir schweigen oder die Antwort verweigern, in allen diesen Fällen haben wir es mit Sprache zu tun.⁵

In diesem Kapitel soll Sprache aus dem Blickwinkel der Philosophie betrachtet werden. Dabei steht die Sprechakttheorie nach John L. Austin im besonderen Fokus. Nach genauer Lektüre von *How to do things with words* sollen Austins Überlegungen nachgezeichnet werden. Zuvor werden die theoretischen Rahmenbedingungen, unter denen Austin seine Theorie entwickelt, knapp skizziert.

2.1. Die Wende zur Sprache

Im 20. Jahrhundert vollzieht die Philosophie eine Hinwendung zur Sprache. Dieser Entwicklungsverlauf, bekannt unter dem Schlagwort *linguistic turn*, führt dazu, dass sich die Sprachphilosophie als eine eigene Teildisziplin innerhalb der Philosophie etabliert. Dies mag vielleicht verwundern, denn das Nachdenken über Sprache ist ohne Zweifel so alt wie die Philosophie selbst. Einerseits hat dies den Grund, dass Sprache, so wie sie begrifflich in der Gegenwart verfasst ist, selbst erst jüngerer Natur ist. Antike Fragestellungen vollzogen sich mittels anderer Begrifflichkeiten, die nicht eins zu eins mit dem Terminus Sprache übersetzt werden können. Andererseits stand die Philosophie, insoweit sie einen universalen Anspruch an Wahrheit und Erkenntnis erhebt, der Sprache lange Zeit skeptisch gegenüber. „Denn wenn Wahrheit universal gelten soll, dann lässt sich dies scheinbar nur insofern mit der Mannigfaltigkeit der verschiedenen Einzelsprachen verein-

⁵ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wien: Facultas 2018, S. 10.

baren, als die Sprache für die Artikulation und Vermittlung der Wahrheit zweitrangig ist.“⁶ Das philosophische Nachdenken über Sprache lässt sich an zwei Traditionslinien festmachen. Erstere behandelt Sprache als *epistemologisches Problem*. Sie interessiert sich dafür, wie sich Sprache zum einen zur Wirklichkeit, zum anderen zum Denken verhält. Als immanent gilt das Reflektieren über den Wahrheitsgehalt von Sätzen und die Frage, ob es durch Sprache überhaupt möglich ist, einen wahren Eindruck von der Wirklichkeit zu erhalten. Gemeinhin sieht diese Traditionslinie Sprache eher als Stolperstein, um an Wahrheit und Erkenntnis zu gelangen. Dies führte zu Bestrebungen, eine ideale Sprache zu erschaffen. Die zweite Traditionslinie betrachtet Sprache weniger als etwas Mangelhaftes, als ein essentielles Kennzeichen des Menschen schlechthin und somit als *soziales Phänomen*.⁷

Sprache wird hier als jene besondere Fähigkeit oder Seinsweise verstanden, die den Menschen überhaupt erst zum Menschen macht und ihn in seinem Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zu anderen konstituiert und bestimmt. Erst durch Sprache, so die Überlegung, wird der Mensch zum Mensch, entwickelt er (Selbst-)Bewusstsein und versteht sich als ein Individuum, das mit anderen lebt, mit denen es eine gemeinsame Welt sowie soziale Normen, Werte und Institutionen teilt.⁸

Die Differenzen zwischen den beiden Traditionslinien führen sich fort in unterschiedlichen Sprachbegriffsauffassungen. Beide Linien sehen Sprache als Kommunikationsmittel an, als Mittel zum Ausdruck von Gedanken. Die zweite Traditionslinie setzt den Fokus ihrer Sprachauffassung aber auf die soziale Komponente von Sprache und auf ihre Funktion, die Welt zu erschließen. Trotz ihrer Unterschiede bedeutet dies nicht, dass sich die zwei Betrachtungsweisen ausschließen.⁹

Alle zentralen philosophischen Strömungen betrachten Sprache im 20. Jahrhundert als wichtiges Paradigma der Philosophie. Vor allem innerhalb der *analytischen Philosophie* steigt ihre Bedeutung. So bedingt Sprache erst die Möglichkeit von

⁶ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 11.

⁷ Ebd., S. 12.

⁸ Ebd., S. 12.

⁹ Ebd., S. 13.

Erkenntnis generell und hat nicht länger die Position inne, ein Erkenntnisgegenstand neben anderen zu sein. Durch Sprachanalysen sollen erkenntnistheoretische Fragestellungen gelöst werden. Die *Hermeneutik* und die *Phänomenologie* fragen, inwiefern Sprache repräsentativ für die Wirklichkeit steht und diese gliedert und ordnet. Mit Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich durch sprachliche Strukturen konstituieren, den Relationen zwischen Individuen und der Gesellschaft sowie der subjektkonstitutiven Funktion von Sprache beschäftigen sich strukturalistische und poststrukturalistische Ansätze.¹⁰ Der sogenannte *linguistic turn* werde oft mit der sprachkritischen Wende innerhalb der analytischen Philosophie assoziiert. Weder beschränke sich die sprachkritische Wende aber auf die analytische Philosophie, noch könne sie zeitlich erstmalig auf das 20. Jahrhundert datiert werden. Erste Fokussierungen auf die Sprache beginnen bereits im 17. Jahrhundert bei Locke und Leibniz. Beide beziehen „sprach- und zeichentheoretische Fragen für die Behandlung erkenntnistheoretischer Probleme“¹¹ mit ein. Ihre Überlegungen werden zentral für die analytische Philosophie des 20. Jahrhunderts. Als sich Humboldt und Herder im 18. Jahrhundert kritisch mit Kants Transzendentalphilosophie auseinandersetzen, merken sie an, dass jene Kategorien, „mit denen wir die Welt erfassen, selbst bereits sprachlich verfasst sind“¹². Ihre Überlegungen werden von der hermeneutisch-phänomenologischen Philosophie im 20. Jahrhundert aufgenommen und kritisch weiterentwickelt. Zeitgleich überträgt der Strukturalismus, geprägt durch den Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure, zeichentheoretische Grundsätze auf die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften und etabliert sich als wichtige Theorie und Methode.¹³

Im 21. Jahrhundert büßt die Sprachphilosophie wieder etwas an Wichtigkeit ein. Dies hat nicht den Grund, dass sprachphilosophische Fragen an Relevanz verloren haben, vielmehr sie der Anspruch, dass sich alle philosophischen Fragen nur durch und mit Sprache lösen lassen müssen, überholt.¹⁴ Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, wie sich im 20. Jahrhundert die Wende zur Sprache in

¹⁰ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 14.

¹¹ Ebd., S. 260-261.

¹² Ebd., S. 260-261.

¹³ Ebd., S. 260-261.

¹⁴ Ebd., S. 15.

den philosophischen Hauptströmungen vollzogen hat. Exemplarisch sollen einige theoretische Positionen herausgegriffen werden.

2.1.1. Die analytische Wende zur Sprache

Epistemologische Fragen sind Anstoß für die Hinwendung zur Sprache in der analytischen Philosophie des 20. Jahrhunderts. Mit dem Logiker, Mathematiker und Philosophen Gottlob Frege (1848-1925) radikalisiert sich die Frage nach dem erkenntnistheoretischen Wert von Sprache. Im Zentrum seiner Überlegungen steht, dass zuerst der Sinn und die Bedeutung von Sätzen geklärt werden müssen, um erst anschließend nach der Wahrheit oder Falschheit von Urteilen zu fragen. Sprache wird also selbst „zur Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis“¹⁵ und nicht zu einem Erkenntnisgegenstand unter anderen.

Für Frege haben nur Aussagesätze eine Bedeutung, weil ausschließlich diese wahr oder falsch sein können. Andere Sätze, wie literarische bzw. dichterische Sätze oder Sätze der Alltagskommunikation, können zwar einen Sinn haben und durchaus wichtige Funktionen erfüllen, dürfen aber keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben. Zum Erkenntnisgewinn eignen sich natürliche Sprachen nur bedingt, denn ihre sprachliche Struktur eröffnet Raum für Mehrdeutigkeit. Mit der Benutzung der natürlichen Sprache hat man nicht das Ziel, Gedanken exakt auszudrücken, sondern verfolgt z.B. pragmatische, psychologische und kommunikative Zwecke. Frege fordert im epistemologischen Kontext die Schaffung einer *logisch vollkommenen Sprache*. Dies kann nicht geschehen, indem die natürliche Sprache von Vieldeutigkeit und Ungenauigkeit bereinigt wird, sondern nur durch die Benutzung eines alternativen idealsprachlichen Zeichensystems, der *Begriffsschrift*. Das Zeichensystem muss logische Beziehungen klar äußern, indem jeder Ausdruck nur einen Sinn und eine Bedeutung aufweisen darf. Zusätzlich müssen die verwendeten Begriffe klar und eng absteckt sein, dass für jeden Gegenstand klar ist, unter welchen Begriff er fällt.¹⁶ Die Begriffsschrift ist für Frege eine Art Werkzeug, welches zu dem Zweck eingesetzt wird, um „das Denken vor Fehlern

¹⁵ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 104.

¹⁶ Ebd., S. 119-120.

zu bewahren“¹⁷. Er unterstreicht seine Überlegungen mit einer Analogie - so vergleicht er die menschliche Sprache mit der menschlichen Hand und die Begriffsschrift mit einem Werkzeug:

Die hervorgehobenen Mängel haben ihren Grund in einer gewissen Weichheit und Veränderlichkeit der Sprache, die andererseits Bedingung ihrer Entwicklungsfähigkeit und vielseitigen Tauglichkeit ist. Die Sprache kann in dieser Hinsicht mit der Hand verglichen werden, die uns trotz ihrer Fähigkeit, sich den verschiedensten Aufgaben anzupassen, nicht genügt. Wir schaffen uns künstliche Hände, Werkzeuge für besondere Zwecke, die so genau arbeiten, wie die Hand es nicht vermöchte. Und wodurch wird diese Genauigkeit möglich? Durch eben die Starrheit, die Unveränderlichkeit der Teile, deren Mangel die Hand so vielseitig macht.¹⁸

Die Analogie zeigt auf, dass die Begriffsschrift als spezielles Werkzeug der menschlichen Sprache überlegen ist. Die Begriffsschrift lässt sich jedoch „nur ausgehend von und auf Basis der natürlichen Sprache konstruieren und handhaben“ und bleibt „trotz ihrer Spezialisierung und vermeintlichen Überlegenheit [...] von der konkret gesprochenen Sprache abhängig“¹⁹.

Frege stellt in seiner Sprachphilosophie ausschließlich mathematisch-logische Überlegungen an, die Ludwig Wittgenstein (1889-1951) weiterentwickelt und den Anspruch erhebt, auf Basis einer logischen Sprachanalyse sämtliche philosophische Fragen zu behandeln. Im *Tractatus logico-philosophicus* (1921) greift er auf einen idealsprachlichen Ansatz zurück, in seinen *Philosophischen Untersuchungen* (1953), die erst nach seinem Tod veröffentlicht wurden, auf einen normalsprachlichen Ansatz.²⁰ Grundsätzlich dreht sich sein Denken stets um die Rolle der Sprache für die Philosophie. Die *normale* Sprache sieht er mit einem Mangel behaftet, durch den es nicht möglich ist, um an wahre Erkenntnis zu gelangen. Daraus zieht er zwei notwendige Konsequenzen für seine Philosophie. Im Früh-

¹⁷ Frege, Gottlob: „Über die wissenschaftliche Berechtigung einer Begriffsschrift“, in Ders.: *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien*. Herausgegeben von Günther Patzig. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1994, S. 94.

¹⁸ Ebd., S. 95.

¹⁹ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 122.

²⁰ Ebd., S. 124.

werk ist sein Ziel, die *normale* Sprache zu verbessern. Im Spätwerk hingegen entlarvt er die Mangelhaftigkeit der Sprache nicht als ein Problem der Sprache selbst, sondern als allgemeinen Denkfehler in den Ansichten darüber, was vernünftiges Erkennen bedeutet. Die Konsequenz, die er daraus zieht, ist, die Auffassung von Erkenntnis zu korrigieren.²¹ Im *Tractatus* behandelt Wittgenstein zentrale philosophische Fragen „hinsichtlich des logischen Aufbaus der Welt und der Sprache und inwiefern Sprache überhaupt in der Lage ist, Wirklichkeit adäquat zu repräsentieren“²². Er geht von der Hypothese aus, dass Sätze die Welt abbilden und gesteht ihnen damit eine grundsätzliche Opportunität ein, die Wirklichkeit logisch und wahr darstellen zu können. Mit Hilfe der logischen Sprachanalyse erörtert er die Beschaffenheit von Welt, den Subjektstatus oder „die (Nicht-)Mittelbarkeit von ethischen oder ästhetischen Überlegungen“²³.

Der *Tractatus* ist bekannt dafür, interpretatorische Schwierigkeiten aufzuwerfen. Seit er erstmalig publiziert wurde, wird er verschiedenartig interpretiert, sowohl was erstens seine Gesamtauslegung betrifft und zweitens bestimmte Stellen angeht.²⁴ So schreibt beispielsweise Frege an Wittgenstein, als er dessen Manuskript gelesen hat:

Ich finde sie [die Abhandlung] schwer verständlich. Sie setzten Ihre Sätze nebeneinander – meistens, ohne sie zu begründen oder wenigstens ohne sie ausführlich genug zu begründen. So weiss ich oft nicht, ob ich zustimmen soll, weil mir der Sinn nicht deutlich genug ist.²⁵

Die philosophischen Lesarten des *Tractatus* sollen in dieser Arbeit aber keine Rolle spielen. Lediglich soll ein Aspekt herausgegriffen werden und zwar, dass Wittgenstein zwischen mehreren Verwendungsarten von Sprache unterscheidet und schon in der alltäglichen Sprache Ambiguitäten und Unklarheiten ausmacht, indem z.B. ein Wort für vielerlei Begriffe stehen kann (Homonyme). Um sich diesen Irritationen der Sprache zu entziehen, fordert er eine präzise, in der Logik fundierte

²¹ Römpf, Georg: *Ludwig Wittgenstein: Eine philosophische Einführung*. Köln u.a.: Böhlau 2010, S. 8-9.

²² Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 126.

²³ Ebd., S. 127.

²⁴ „Ludwig Wittgenstein“, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, letzte Aktualisierung 02.05.2018, <https://plato.stanford.edu/entries/wittgenstein/#TranCritTrac> (Zugriff 17.01.2020).

²⁵ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 127-128.

Sprache und übt dabei Kritik an der Metaphysik. Alle Sätze der Metaphysik lehnt Wittgenstein kategorisch als unsinnig ab, da sie sich auf Dinge beziehen, die nicht in der Wirklichkeit verortet sind. Außerdem unterscheidet er zwischen unsinnigen und sinnlosen Sätzen. Zu den sinnlosen Sätzen zählt er Tautologien, die uneingeschränkt wahr sind und Kontradiktionen, die unter keinen Umständen wahr sind. Diese sind zwar sinnlos, aber nicht unsinnig. Sinnvoll ist ein Satz dann, wenn er sich „auf mögliche Sachverhalte in der Welt [bezieht, damit] empirisch ausweisbar und daher verifizierbar oder falsifizierbar“²⁶ ist. Aufgabe der Philosophie sei es, Sprachkritik auszuüben, und zwischen sinnvoller Sprache und nicht-sinnvoller Sprache zu unterscheiden. Aussagen der Ethik, der Kunst und der Religion, können nicht Gegenstand der Philosophie sein, da sie sich nicht an der von der Naturwissenschaft begreifbaren Wirklichkeit orientieren.²⁷ In den *Philosophischen Untersuchungen* geht Wittgenstein kritisch mit seinem Frühwerk ins Gericht. Der Bereich seiner sprachkritischen Analyse ist nicht mehr idealsprachlich, sondern bezieht sich auf die Verwendung und die Grammatik der alltäglichen Sprache. Sprache als soziale Praxis soll allumfassend in den Blick genommen werden. Er betont, dass es eine Fülle an Möglichkeiten gibt, Sprache zu verwenden, je nachdem in welcher Situation und in welchem Kontext sie hervorgebracht wird. Beispielfhaft nennt er verschiedenste Sprachformen wie den Befehl, das Berichten, das Rätselraten, das Geschichtenerzählen, das Singen, die Bitte, die Danksagung, das Grüßen und das Beten usw. Sprache lässt sich nicht auf eine bestimmte Form herunterbrechen und ist immer im Zusammenhang mit einer spezifischen menschlichen Tätigkeit mitzudenken. Eine Aufzählung aller möglicher Sprachformen ist prinzipiell zum Scheitern verurteilt.²⁸ Wittgenstein schreibt:

[D]iese Mannigfaltigkeit ist nichts Festes, ein für allemal Gegebenes; sondern neue Typen der Sprache, neue Sprachspiele, wie wir sagen können, entstehen, andere veralten und werden vergessen. [...] Das Wort »Sprachspiel« soll hier hervorheben, daß Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.²⁹

²⁶ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 129.

²⁷ Ebd., S. 130.

²⁸ Ebd., S. 143-144.

²⁹ Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*, in: Werkausgabe Band. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984, § 23, zitiert nach: Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 144.

Der Begriff *Sprachspiel* ist für ihn passend, da sich auch das alltägliche Verständnis vom Spielen nicht auf ein einziges *Wesensmerkmal* zurückführen lässt, welches allen Arten von Spielen gemeinsam ist. Als Beispiele führt er Brett- und Kartenspiele sowie Kampfspiele und Ballspiele an. In ihrem Wesen sind sie zwar ähnlich, er nennt das *Familienähnlichkeit*, aber keine Grundannahme über das Spiel lässt sich anhand der unterschiedlichen Beispiele von Spielen festmachen. Der Begriff *Spiel* steht stellvertretend für andere Begriffe, deren Verwendung im Alltag, trotz fehlender exakter Definition, keine Hindernisse mit sich bringt. Im Gegensatz dazu fordert die Logik nahezu eine solche explizite Begriffsklärung, eine unveränderliche „Verbindung von Wort und Gegenstand“³⁰. Doch nach Wittgenstein kann nur

vom verstehen Gebrauch der Sprache gesprochen werden, wenn die einzelnen [sic!] die Fähigkeit erworben haben, das Angeeignete in unterschiedlichen Situationen einzusetzen und sozial etablierten Praktiken angemessen zu folgen. Erst der selbstständige und produktive Umgang mit Sprache und die Fähigkeit, an Sprachspielen partizipieren zu können, erzeugt davon, ein Sprachwissen zu besitzen und so an mit Anderen teilbaren Sprachspielen partizipieren zu können.³¹

Für die Philosophie, die ebenso nur ein Sprachspiel unter anderen ist, markiert dies den sogenannten *pragmatic turn* binnen der analytischen Sprachphilosophie. Wortbedeutungen sollen anhand ihres Gebrauchs in der Sprache untersucht werden.³² Für diese Arbeit hingegen kann eine Brücke zum Gebrauch der Sprache in der Schule geschlagen werden. So kann man die Schule als Raum betrachten, der es sich zum Ziel setzen sollte, den verstehenden Gebrauch von Sprache zu fördern. Für die Partizipationsfähigkeit an den Sprachspielen, die die Schule hervorbringt, bringen nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Voraussetzungen mit. Dem kann entgegengewirkt werden, wenn der selbstständige und produktive Umgang mit Sprache Teil eines jeden (Fach-)Unterrichts wird. Mehr dazu erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.

³⁰ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 144-147.

³¹ Ebd., S. 147.

³² Ebd., S. 148.

Unter anderem, im Anschluss an Wittgenstein, beschäftigt sich John L. Austin (1911-1960) ebenfalls mit der *normalen* Sprache in seinen posthum unter dem Titel *How to do things with words* (1962) veröffentlichten Vorlesungen an der Harvard Universität. Ihm wird ein eigenes Unterkapitel dieser Arbeit gewidmet werden. Zuvor sollen aber die hermeneutisch-phänomenologische und die strukturalistische Wende zur Sprache umrissen werden.

2.1.2. Die hermeneutisch-phänomenologische Wende zur Sprache

Hermeneutische und phänomenologische Ansätze in der Sprachphilosophie unterscheiden sich von analytischen Ansätzen dadurch, dass sie Sprache als etwas begreifen, was sich aus der signifikanten Seinsweise des Menschen heraus ergibt. Sprache ist etwas, was den Menschen von Grund auf und aus seiner Partizipation mit Anderen heraus bestimmt. Sobald sie als das verstanden wird und nicht als etwas, das dem Menschsein nachfolgend hinzugefügt wird, kann man von einer Hinwendung zur Sprache sprechen. Mit diesem Verständnis kommt es auch zu einem Bruch mit der Husserlschen Phänomenologie, „die noch im Sinne der Bewusstseinsphilosophie die intentionale Konstitution von Gegenständen ohne Rückgriff auf die Sprache zu erläutern versucht“³³. Schon Humboldt und Herder bemerkten, dass sich sprachliche Aussagen auf nichts beziehen, was der Sprache vordergründig ist. Sprache sei „dialogisch verfasst und Welt sprachlich erschlossen“³⁴, sofern sie einen intendierten Verweis auf die Wirklichkeit zum Ziel hat. Dies führe wiederum dazu, dass sich Sprache objektkonstitutiv auf das Denken auswirkt. Die hermeneutisch-phänomenologische Wende zur Sprache vollzieht sich im Anschluss an Humboldt und Herder, indem der Erwerb von Sprache, die Erschließung der Welt und ebenso die Bewusstseinsentstehung als gemeinsamer Prozess gedacht werden. „Weltbezug und Verstehen sind insofern sprachlich, als wir niemals einfach nur Empfindungen und Sinneseindrücke wahrnehmen, sondern immer schon etwas *als* etwas vor dem Hintergrund eines Bedeutungsganzen

³³ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 262-263.

³⁴ Ebd., S. 263.

verstehen“³⁵, fasst Posselt zusammen. Sprache ermöglicht es, sich selbst als erkennendes Ich und gleichzeitig auch als Teil der Welt zu konstituieren, indem man von Anderen angesprochen und eine Antwort darauf erwartet wird.

2.1.3. Die strukturalistische Wende zur Sprache

Strukturalistische Ansätze, in Anlehnung an den Ausführungen von Ferdinand de Saussure, sehen von der Referenzfunktion der Sprache ab und gehen von einem Sprachbegriff aus, der Sprache als soziales Gebilde und Differenzsystem betrachtet, „in dem jedes Element allein negativ durch seine Beziehung zu den anderen Elementen des Systems bestimmt ist“³⁶. Sprache repräsentiert dabei nicht immer schon konkrete Gegenstände oder Gedanken, Sinnzusammenhänge müssen prozesshaft gedacht werden, indem sich *gedankliche* und *lautliche* Einheiten zugleich entwickeln. Sprache gilt als übergeordnetes und von den Individuen und der Gesellschaft unabhängiges Zeichensystem, das dazu dient, die soziale Welt zu beschreiben. Sie dient dazu unter der Vorannahme, dass soziale Phänomene ebenso als Struktur, so wie die Sprache selbst, gedacht werden. Der Poststrukturalismus verschärft die Annahmen des Strukturalismus weiter. In differentiellen Systemen kann nicht angenommen werden, dass die Beziehungen der einzelnen Elemente des Systems einfach so gegeben sind. In den Fokus des Interesses rücken Fragen, wie Differenzen zustande kommen.³⁷

³⁵ Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie*, S. 263.

³⁶ Ebd., S. 264.

³⁷ Ebd., S. 264.

2.2. How to do things with words mit John L. Austin

John L. Austin gilt als wichtiger Vertreter der *Philosophie der normalen Sprache* (*ordinary language philosophy*). Anders als idealsprachliche Ansätze innerhalb der analytischen Philosophie wird davon ausgegangen, dass die Sprache des Alltags nicht minderwertig ist und sich die Analyse des tatsächlichen Gebrauchs von Sprache dazu eignet, um an Erkenntnis zu gelangen. Wie schon oben angemerkt, soll Austin bzw. genauer seinem Werk *How to do things with words* von 1955 ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden. Zuerst folgt ein kurzer biografischer Abschnitt, um anschließend tiefer in Austins Überlegungen einzutauchen.

2.2.1. Leben und Werk

Austin wird 1911 in England geboren und studiert klassische Philologie und Philosophie. Seine Lehrtätigkeit beginnt, als er 1933 Fellow am All Souls College in Oxford und 1935 Tutor am Magdalen College, ebenfalls in Oxford, wird. Während des 2. Weltkriegs ist er als Offizier für den britischen Geheimdienst tätig. Im Anschluss an den Krieg beschäftigt sich Austin mit sprachphilosophischen Fragen. Von 1952 bis zu seinem Tod 1960 ist er Professor für Moralphilosophie an der Universität Oxford. Zu Lebzeiten publiziert er nur wenig. Während seiner Professur in Oxford erscheint seine ins Englische übersetzte Ausgabe von Freges *Grundlagen der Arithmetik*. Ebenso beschäftigte er sich mit Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen*. Posthum erscheinen 1961 Austins gesammelte Aufsätze unter dem Titel *Philosophical Papers*, 1962 das Werk *Sens and Sensibilia* auf Basis von Vorlesungsmanuskripten und ebenso 1962 *How to do things with words* nach seiner Vorlesung an der Harvard Universität 1955.³⁸

³⁸„John J. Austin“, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, letzte Aktualisierung 07.03.2017, <https://plato.stanford.edu/entries/austin-jl/> (Zugriff 19.01.2020).

2.2.2. Die Unterscheidung zwischen konstativer und performativer Äußerung

Austin beginnt seine Ausführungen damit, indem er Kritik an der philosophischen Auffassung äußert, Aussagen (statements) dienen nur dazu, Sachverhalte zu beschreiben oder Tatsachen zu behaupten. Diese Auffassung bezeichnet er als den „deskriptiven Fehlschluss“³⁹. Auf deskriptive Aussagen, die Austin konstative Aussagen nennt, trifft dies zwar zu, sie beschreiben einen Sachverhalt oder behaupten gewisse Tatsachen und können darum entweder wahr oder falsch sein, ihnen muss jedoch eine andere Art von Aussage gegenübergestellt werden. Diese andere Art der Äußerung beschreibt, berichtet oder behauptet überhaupt nichts, ist daher weder wahr noch falsch, sondern vollzieht durch die Aussage in einem Satz, zumindest zum Teil, eine Handlung. Austin gibt vier Beispiele, die zwar äußerlich wie klassische Aussagen anmuten, sich aber doch von ihnen unterscheiden:

- a. »Ja (sc. ich nehme die hier anwesende XY zur Frau)« als Äußerung im Laufe der standesamtlichen Trauung.
- b. »Ich taufe dieses Schiff auf den Namen ›Queen Elizabeth‹« als Äußerung beim Wurf der Falsche gegen den Schiffsrumpf.
- c. »Ich vermache meine Uhr meinem Bruder.« als Teil eines Testaments.
- d. »Ich wette einen Fünzfziger, daß es morgen regnet.«⁴⁰

Beim Aussprechen jener Sätze wird etwas getan, eine Handlung vollzogen. Diese Art der Aussage nennt Austin *performative Äußerung*, abgeleitet von engl. *to perform*. Grundsätzlich ist für den Vollzug der Handlung das Aussprechen der Worte von Bedeutung, es sei jedoch genauso notwendig, dass die Umstände, unter denen die Äußerung gemacht wird, *passen*. Sagt man zum Beispiel »Ich schenke dir eine Uhr«, aber übergibt das Geschenk nie, kann man nicht vom Vollzug einer Handlung durch eine Äußerung sprechen. Auch die Absicht hinter der Äußerung muss passen. Wenn aber eine solche Absicht hinter einer performativen Aussage

³⁹ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. 2. Auflage. Ditzingen: Reclam 1979, S. 27.

⁴⁰ Ebd., S. 28.

nicht passt, ist es trotzdem falsch anzunehmen, dass „die Worte (bloß) als äußeres, sichtbares Zeichen eines inneren geistigen Aktes fungieren – weil es gerade paßt oder weil man ihn festhalten oder mitteilen möchte“⁴¹. Eine performative Äußerung kann nie nur das Beschreiben einer mentalen Handlung, eines geistigen Aktes sein, sondern ist der Vollzug der Handlung selbst. In diesem Sinne kann eine performative Aussage/Handlung nie falsch oder wahr sein, aber wie andere übliche Handlungen kann sie glücken oder verunglücken bzw. gelingen oder misslingen. Eine Systematik über alle möglichen Arten darüber, wie performative Äußerungen schiefgehen können, stellt Austin in der *Lehre von den Unglücksfällen* auf.⁴²

2.2.3. Die Lehre von den Unglücksfällen

Um zu zeigen, unter welchen Bedingungen eine performative Äußerung gelingt, stellt Austin sechs zu erfüllende Kriterien auf. Im Anschluss daran gibt er Beispiele von Unglücksfällen und die damit verbundenen Folgen. Außerdem weist er darauf hin, dass er mit dieser Systematik keine Endgültigkeit und Vollständigkeit beansprucht. Zusätzlich kann eine performative Äußerung auf mehrere Arten gleichzeitig schiefgehen, die Unglücksfälle können sich durchaus überschneiden⁴³. Die Kriterien lauten:

(A.1) Es muß ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionalen Ergebnis geben; zu dem Verfahren gehört, daß bestimmte Personen unter bestimmten Umständen bestimmte Wörter äußern.

(A.2) Die betroffenen Personen und Umstände müssen im gegebenen Fall für die Berufung auf das besondere Verfahren passen, auf welches man sich beruft.

(B.1) Alle Beteiligten müssen das Verfahren korrekt

(B.2) und vollständig durchführen.

(Γ.1) Wenn, wie oft, das Verfahren für Leute gedacht ist, die bestimmte Meinungen oder Gefühle haben, oder wenn es der Festlegung eines der Teilnehmer auf ein bestimmtes späteres Verhalten dient, dann muß, wer am Verfahren teilnimmt und sich so darauf beruft, diese Meinungen und Gefühle wirklich haben, und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten,

(Γ.2) und sie müssen sich dann auch so verhalten.⁴⁴

⁴¹ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 32.

⁴² Ebd., S. 36.

⁴³ Ebd., S. 44.

⁴⁴ Ebd., S. 37.

(A.1) Als ein *übliches konventionales Verfahren* nennt Austin z.B. das Heiraten. Wenn im Zuge einer katholischen Hochzeitszeremonie die performative Äußerung »Ja, ich nehme die hier anwesende XY zur Frau« ausgesprochen wird, aber kein Priester anwesend ist, der befugt ist die Hochzeit zu vollziehen, ist die Heirat hinfällig. (A.2) Ebenso kann keine Heirat stattfinden, sobald eine Person (Braut oder Bräutigam) bereits verheiratet ist. (B.1) Damit die Heirat zustande kommt, muss die Braut »Ja, ich nehme den hier anwesenden XY zum Mann« und der Bräutigam »Ja, ich nehme die hier anwesende XY zur Frau« aussagen. Wenn nur eine Person in die Heirat einwilligt, ist das Verfahren nicht korrekt und (B.2) nicht vollständig durchgeführt. (Γ.1) Ist die Hochzeit konventionell zwar korrekt abgelaufen, keiner der vorhergenannten Unglücksfälle ist eingetreten, aber einer der beiden Partner hat insgeheim Zweifel an der Entscheidung, die Ehe zu schließen oder (Γ.2) hat gar nicht die Intention, sich nach der Hochzeit entsprechend zu verhalten, ist die Handlung zwar vollzogen, aber nicht aufrichtig.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im Falle eines Verstoßes gegen die A- und B-Regeln keine Handlung vollzogen wird. Austin nennt diese Art der Unglücksfälle *Versager (misfires)*. Bei einem Verstoß gegen die Γ-Regeln wird die Handlung zwar vollzogen, gilt diese aber als unehrlich. Diese Unglücksfälle nennt er *Missbräuche (abuses)*.⁴⁵

Neben den aufgezählten Unglücksfällen gibt es noch weitere Arten des Misslingens. Diese können performative Äußerungen betreffen, Austin schließt sie aber bewusst aus seiner Theorie aus. Der erste Ausschluss betrifft die performative Äußerung und ihren Handlungscharakter. Jede Handlung kann misslingen, sobald sie unter Zwang, unabsichtlich oder aufgrund eines Fehlers vollzogen wird. Der zweite Ausschluss betrifft die performative Äußerung und ihren Äußerungscharakter. Eine performative Äußerung ist nichtig bzw. unernst, sobald sie eine Schauspielerin oder ein Schauspieler z.B. auf der Bühne äußert oder eine Autorin oder ein Autor in einem Gedicht niederschreibt. Austin spricht in diesen Fällen von einem parasitä-

⁴⁵ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 38.

ren Gebrauch der Sprache. Ebenso werden Äußerungen ausgeschlossen, die jemand zu sich selbst sagt. Der letzte Ausschlussgrund betrifft Missverständnisse, beispielsweise akustischer Art. Äußert man sich, die Aussage wird aber von niemanden gehört oder verstanden, kann in diesem Fall nur von einem Versuch einer Äußerung gesprochen werden.⁴⁶

2.2.4. Das Scheitern der Konstativ-Perforamtiv-Dichotomie

Nachdem Austin die Bedingungen aufgestellt hat, die zum Glücken einer performativen Äußerung führen, will er ein Abgrenzungskriterium finden, welches die performative von der konstativen Aussage absteckt. Dieses Unterfangen gestaltet sich als ausgesprochen schwierig. Er führt seine Ausführungen fort, indem er anmerkt, dass es unterschiedliche Arten der Konjunktion von Tatsachenfeststellungen gibt. Führt eine Konjunktion von Behauptungen zu einer Kontradiktion, ist dies nicht der einzige Grund, der zu Widersprüchen führen kann.⁴⁷ Konstative Aussagen sind ebenso an bestimmte Bedingungen, wie z.B. an die Intentionalität der Gesprächspartner gebunden, können also glücken oder missglücken. Im umgekehrten Fall ist die performative Äußerung an Fakten in der Welt geknüpft, die Frage nach der Wahrheit oder Falschheit betrifft auch sie.⁴⁸ Austin führt drei Verknüpfungsarten von Tatsachenfeststellungen an:

- (1) Eine Tatsache hat eine Tatsache zur Folge.
- (2) Eine Tatsache lässt auf eine andere Tatsache schließen.
- (3) Eine Tatsache setzt eine andere Tatsache voraus.

Zu (1) gibt Austin folgendes Beispiel: Wenn sich eine Katze auf einer Matte befindet, kann dies nicht zur Folge haben, dass sich die Katze unter der Matte befindet. Man könnte also nicht sagen »Die Katze befindet sich auf der Matte, aber die Matte befindet sich auf der Katze«. Diese Behauptung wäre ähnlich dazu, wenn man

⁴⁶ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 42-44.

⁴⁷ Ebd., S. 65.

⁴⁸ Ebd., S. 76.

sagt »Ich verspreche«, aber man hat nicht vor, sich an das Versprechen zu halten. Austin schließt: „Eine Behauptung legt uns auf eine weitere fest, eine Handlung auf eine zweite.“⁴⁹

Zu (2): Wenn man behauptet, dass sich eine Katze auf einer Matte befindet, schließt dies voraus, dass man auch daran glaubt. Die Adressatin oder der Adressat einer Aussage kann davon ausgehen, dass die Sprecherin oder der Sprecher an ihre/seine Äußerung glaubt. Man könnte nicht sagen »Die Katze ist auf der Matte, aber ich glaube nicht daran«. Wiederum kann dies mit dem Versprechen verglichen werden. Niemand würde sagen »Ich verspreche, aber ich glaube nicht daran«, denn „die Unredlichkeit einer Behauptung ist dieselbe wie die Unredlichkeit eines Versprechens“⁵⁰.

Ebenso im Fall (3): Wenn jemand äußert, dass Herr Bauer eine rot getigerte Katze hat, setzt dies voraus, dass Herr Bauer wirklich eine Katze besitzt. Man kann nicht behaupten »Herr Bauer hat eine rot getigerte Katze, eine Katze hat er allerdings nicht«. Austin nennt diese Art von Satz *nichtig*.⁵¹ Als performatives Gegenbeispiel führt er den Vertragsabschluss an. Man kann nicht in einen Vertrag einwilligen, dessen Gegenstand inexistent ist.⁵²

In einem nächsten Schritt versucht er ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Performativa und Konstativa in der Grammatik bzw. in der Lexik auszumachen. Typischer Weise enthalten performative Äußerungen ein performatives Verb in der Form 1. Person Singular, Präsens, Indikativ, Aktiv, z.B. »Ich taufe...«. Austin nennt diese Art eine explizit performative Äußerung.⁵³ Dann bemerkt er, dass performative Äußerungen aber auch in der 1. Person Plural (»Wir versprechen...«) oder in der 2. oder 3. Person Singular sowie Plural passivisch vorkommen können. (»Sie werden hiermit angewiesen, sofort das Gebäude zu verlassen«). In schriftlicher Form tritt ein unpersönliches Subjekt oftmals mit einem *hiermit* zusammen auf. Austin gibt das Beispiel: „Hiermit wird allen für ihre freundliche Anteilnahme am

⁴⁹ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 72.

⁵⁰ Ebd., S. 71.

⁵¹ Ebd., S. 71.

⁵² Ebd., S. 72.

⁵³ Ebd., S. 76.

Grab des Verstorbenen gedankt.“⁵⁴ Auch der Modus und die Zeitform des Verbs einer performativen Äußerung sind nicht obligatorisch. Das Verb muss nicht indikativisch sein, sondern kann zum Beispiel auch im Imperativ (»Geh!« im Sinn von »Ich befehle dir, zu gehen«) und Konjunktiv („Hiermit sei allen für Ihre Anteilnahme gedankt.“⁵⁵) formuliert sein. Statt im Präsens kann die performative Äußerung im Perfekt („Sie waren abseits.“ an Stelle von „Ich entscheide auf Abseits.“⁵⁶) bzw. in jeglicher Zeitform stehen. Manches Mal braucht die Äußerung gar kein Verb, so kann man eine Wette eingehen, indem man »Top!« sagt. Im umgekehrten Fall kann das Verb in der 1. Person Singular, Präsens, Indikativ, Aktiv auch andere Verwendung finden als explizit performativ: beispielsweise zur Beschreibung von Gewohnheiten wie in »Ich wette (jeden Tag), dass es schneien wird« oder wenn man über Handlungen berichtet, die in der Vergangenheit liegen wie »Auf S. 20 verspreche ich, die Forschungsfrage zu beantworten«. In der Syntax und im Vokabular von Äußerungen kann Austin kein absolutes Kriterium für die Unterscheidung zwischen performativer und konstativer Aussage festmachen. Denn auch ein »Ich stelle fest, dass...«, obwohl als Feststellung zunächst von den performativen Äußerungen ausgeschlossen, kann eine Handlung einleiten, nämlich indem dies geäußert wird und etwas festgestellt wird. «Ich stelle fest, dass...« hat die gleiche Berechtigung, performativ zu sein, wie »Ich wette, dass...«, „da man sehr häufig denselben Satz in zwei verschiedenen Äußerungen einmal performativ, einmal konstativ benutzen kann“⁵⁷.

Selbst das Zurückführen aller vermeintlich performativen Äußerungen auf die explizit performative Form (1. Person Singular, Präsens, Indikativ, Aktiv), um in Anschluss daran eine Liste aller performativer Verben anzulegen, gestaltet sich für Austin als unmöglich. So überdenkt er seine vorhergegangenen Überlegungen mit einer Änderung der Fragestellung:

⁵⁴ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 78.

⁵⁵ Ebd., S. 78.

⁵⁶ Ebd., S. 78.

⁵⁷ Ebd., S. 88.

Es ist also an der Zeit, die Frage ganz neu anzugehen. Wir wollen allgemeiner untersuchen, in wie verschiedener Weise etwas Sagen etwas Tun bedeuten kann; in wie verschiedener Weise wir etwas tun, indem wir etwas sagen.⁵⁸

Durch die Frage, inwiefern Sprechen auch Handeln bedeuten kann, veranlasst Austin zwischen lokutionären, illokutionären und perlokutionären Akten zu unterteilen, mehr dazu im nächsten Unterkapitel. Damit stellt er seine eigentliche Sprechakttheorie und kommt er zu dem Ergebnis, dass jeder Art von Äußerung, egal ob konstativ oder performativ, immer auch den Vollzug einer Handlung bedeutet. „Wenn wir etwas feststellen oder beschreiben oder über etwas berichten, vollziehen wir schließlich einen Akt, der genauso sehr ein Akt ist wie der des Befehls oder Warnens.“⁵⁹ Dazu ist es notwendig zu erkennen, dass der Analysegegenstand nicht länger der Satz sein kann, sondern eine konkrete sprachliche Äußerung in einer konkreten Sprechsituation.⁶⁰ Es ist nicht zielführend an einer Performativ-Konstativ-Opposition festzuhalten, denn wer eine Feststellung trifft, vollzieht eine Handlung und wer eine Wette abschließt, vollzieht ebenso eine Handlung. Zum Scheitern der Unterscheidung zwischen performativer und konstativer Aussage kann zusammenfassend festgehalten werden:

Alle Arten von sprachlichen Äußerungen müssen mit bestimmten Fakten in der Wirklichkeit übereinstimmen. Jede Art von Äußerung kann nie nur bloße Beschreibung eines Sachverhalts sein, sondern schafft zugleich auch Fakten, die zu Anschlusshandlungen veranlassen (können). Wahrheits- und Handlungsaspekte betreffen jede sprachliche Äußerung.

2.2.5. Austins Theorie der Sprechakte

Die Lehre von der performativ-konstativ Abgrenzung verhält sich zur Lehre der Sprechakte „wie die *spezielle* zur *generellen* Theorie“⁶¹. Austin will nun allgemein untersuchen, „was es alles bedeuten kann, daß etwas Sagen etwas Tun heißt; daß

⁵⁸ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 110.

⁵⁹ Austin, John L.: „Performative Äußerungen“, in Ders.: *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Übersetzt und herausgegeben von Joachim Schulte. Stuttgart: Reclam 1986, S. 323.

⁶⁰ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 158.

⁶¹ Ebd., S. 166.

man etwas tut, *indem* man etwas sagt; ja daß man *dadurch, daß* man etwas sagt, etwas tut“⁶². Er kommt zu der Antwort, dass jede sprachliche Äußerung ein *lokutionärer Akt* ist, die Handlung des Etwas-Sprechens, gewisse Laute zu äußern, in Gestalt von bestimmten Wörtern, die in einer festgelegten Reihenfolge, nach den Regeln der Grammatik etwas Bestimmtes sagen. Vollzieht man einen lokutionären Akt, vollzieht man von selbst auch einen *illokutionären Akt*.⁶³ Mit Illokution ist die Handlung gemeint, die man vollzieht, *indem* man etwas sagt, z.B. eine Frage stellen, jemanden warnen, eine Entscheidung treffen, ein Urteil fällen, etwas beschreiben oder feststellen. Die *illokutionäre Rolle* einer sprachlichen Äußerung zu untersuchen, ist die Bewusstmachung über die jeweilige Funktionsweise der Sprache im jeweiligen Kontext, indem sie benutzt wird.⁶⁴ Wer einen lokutionären und illokutionären Akt vollzieht, führt in gewisser Hinsicht auch eine dritte Art von Handlung aus, einen *perlokutionären Akt, dadurch, dass* man etwas sagt, etwas tut.⁶⁵ So kann man mit einer Aussage jemanden überzeugen, überreden, abschrecken, überraschen oder in die Irre führen. Den perlokutionären Akt einer Äußerung zu untersuchen, meint, sich über die daraus resultierenden Konsequenzen Gedanken zu machen. Fasst man eine Äußerung als Sprechakt auf, muss man also zwischen drei Handlungsaspekten unterscheiden. Von einem lokutionären Akt als Handlungsaspekt ist die Rede, „insofern die Äußerung *Bedeutung* hat, [von einem illokutionären Akt,] sofern die Äußerung eine gewisse *Rolle* spielt [und von einem perlokutionären Akt,] sofern durch die Äußerung gewisse *Wirkung erzielt* [wird]“⁶⁶. Dabei ist wichtig, den illokutionären Akt nicht als *Folge* des lokutionären Aktes aufzufassen. Der lokutionäre Akt zusammen mit der illokutionären Rolle einer Äußerung bestimmt über die Handlung, die in einer konkreten Sprechsituation vollzogen wird. Kennzeichnend für den illokutionären Akt ist, dass er „kraft Konvention zu einer Antwort oder Reaktion [auffordert]“⁶⁷. Die Antwort oder Reaktion bezieht sich auf eine zweite Handlung der Sprecherin oder des Sprechers oder einer anderen

⁶² Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 112.

⁶³ Ebd., S. 116.

⁶⁴ Ebd., S. 117.

⁶⁵ Ebd., S. 126.

⁶⁶ Ebd., S. 137.

⁶⁷ Ebd., S. 133.

Person. Bei der konventionellen Handlung des Versprechens, wäre die dazugehörige Reaktion, die Erfüllung des jeweiligen Versprechens. Hier unterscheidet sich der illokutionäre ganz deutlich vom perlokutionären Akt. Perlokutionäre Akte unterliegen keinen Konventionen, die die Wirkungsweise einer Äußerung regeln.⁶⁸ Betrachtet man z.B. den Sprechakt »Die Mauer ist frisch gestrichen«, besteht der illokutionäre Akt darin, dass man bestimmte Wörter mit Bedeutung äußert. Der illokutionäre Akt, der mit der Äußerung vollzogen wird, kann ein Akt des Feststellens, des Warnens etc. sein, je nach konkretem Äußerungskontext. Sagt man beispielsweise zu einem Kleinkind »Die Mauer ist frisch gestrichen«, wird diesem im Sinne der Äußerung »Greif die Mauer nicht an, sie ist frisch gestrichen!« gedroht. Hier wäre die gewünschte perlokutionäre Wirkung, diejenige, dass das Kind von der Mauer ablässt. Dafür, dass die Äußerung aber diese Wirkung erzielt, kann es keine Gewähr geben, da die Wirkungsweisen von perlokutionären Akten unkonventionell sind.

Das Ende von *How to do things with words* besteht aus dem Versuch einer Kategorisierung der Sprechakte. So unterscheidet Austin zwischen *verdiktiven*, *exerzitiven*, *kommissiven*, *konduktiven* und *expositiven* Äußerungen je nach ihrer illokutionären Rolle. Verdiktive Äußerungen handeln davon, „über Fragen zu entscheiden – sie betreffen Werte oder Tatsachen –, über die man aus unterschiedlichen Gründen nur schwer Gewißheit erlangen kann“⁶⁹. Als Musterbeispiel nennt er das Urteil einer Jury vor Gericht, die Entscheidung eines Schiedsrichters, aber auch eine Charakterbeurteilung. Als dazugehörige Verben listet Austin z.B. beurteilen, auslegen, deuten, auffassen usw. auf. Verdiktive Äußerungen hängen stark mit der Frage nach Wahrheit und Falschheit zusammen. Häufig ist die Schiedsrichterentscheidung ein Anlass zum Streit.⁷⁰ Exerzitive Äußerungen üben Macht, Recht oder Einfluss aus. Handlungen wie „Ernennen, Stimmen (für), Anweisen, Drängen, Ratgeben [und] Warnen“⁷¹ fallen in diese Kategorie. Mit Exerzitiva entscheidet man darüber, dass *etwas so und so sein soll*. Vor Gericht sind exerzitive Äußerungen,

⁶⁸ Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 137.

⁶⁹ Ebd., S. 169.

⁷⁰ Ebd., S. 171.

⁷¹ Ebd., S. 169.

Aussagen, die den Strafausspruch betreffen, an Stelle des Schuldspruchs (in diesem Fall wäre von einer verdiktiven Äußerung die Rede). Sie verpflichten oder ermächtigen jemanden, etwas zu tun oder zu unterlassen. Verben dieser Klasse sind z.B. befehlen, anweisen, begnadigen, verordnen, vorschreiben etc.⁷² Mit kommissiven Äußerungen legt man sich auf eine bestimmte Handlung fest, indem man etwas verspricht oder eine andere Verpflichtung eingeht. Auch sobald man nur eine Absichts- oder Willenserklärung ablegt oder sich jemanden bzw. einer Ansicht anschließt, fällt dies unter die kommissiven Äußerungen.⁷³ Beispiele, die Austin nennt, sind: sein Wort geben, zusagen, sich verpflichten, zustimmen, beabsichtigen, wetten, bürgen, sich anschließen etc.⁷⁴ Konduktiva sind Äußerungen, die mit Einstellungen und Verhalten in Bezug zur Gesellschaft zu tun haben. Darunter fällt das Entschuldigen, Beglückwünschen, Beileid-Aussprechen, aber auch das Herausfordern und Verwünschen.⁷⁵ Sie stellen den unmittelbaren Ausdruck von Gefühlen dar. Verben mit konduktiver Kraft sind: danken, bedauern, zustimmen, bereuen, willkommen heißen, segnen, fordern usw.⁷⁶ Die letzte Gruppe nennt Austin expositive Äußerungen, die schwer zu definieren sind, im Grunde genommen aber klarmachen, „welchen Platz unsere Äußerungen in einer Unterhaltung oder Diskussion haben, wie wir unsere Worte gebrauchen; allgemein gesprochen, verdeutlichen sie“⁷⁷. Die Liste von Verben enthält: behaupten, leugnen, feststellen, beschreiben, anmerken, antworten, melden, berichten, zugeben, zustimmen, bestreiten etc.⁷⁸ Doch auch mit der Kategorisierung der Sprechakte ist Austin nicht ganz zufrieden. Die Einteilung ist nur ein Vorschlag und es ist durchaus möglich, Grenzfälle und Überschneidungen aufzudecken.⁷⁹

Geht man von Austins Grundthese aus, dass jede sprachliche Äußerung zugleich Handeln ist, sofern sie Bedeutung hat, eine Rolle spielt und Wirkung erzielt, kann

⁷² Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, S. 173.

⁷³ Ebd., S. 169.

⁷⁴ Ebd., S. 176.

⁷⁵ Ebd., S. 169.

⁷⁶ Ebd., S. 179.

⁷⁷ Ebd., S. 169.

⁷⁸ Ebd., S. 181.

⁷⁹ Ebd., S. 170.

man nur zu dem Umkehrschluss kommen: Wer nicht fähig ist, sich sprachlich adäquat auszudrücken, besitzt auch keine Handlungsfähigkeit. Was bedeutet dies nun, bezöge man diese Annahme auf sämtliche Bereiche des Lebens? Menschen mit unzureichender sprachlicher Ausdrucksfähigkeit werden automatisch, zumindest teilweise, von einer breiten gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. Was bedeutet dies, betrachtete man diese Annahme im speziellen im Bildungskontext? In der Schule wird häufig zum sprachlichen Handeln aufgefordert. Stellt die Lehrperson eine Frage, die, um mit Austin zu sprechen, eine konventionale Handlung darstellt, wird im Allgemeinen darauf eine Antwort erwartet. Versteht man zwar die Frage und weiß sogar die Antwort darauf, kann diese aber nicht in passende Worte fassen bzw. so formulieren, dass sie verstanden wird, wird man nicht als handlungsfähig betrachtet. Es kann dazu führen, dass man erst gar nicht mehr angesprochen wird, in der Annahme, dass die Worte von sprachlich wenig kompetenten Personen gar nicht ins Gewicht fallen. Sprachliche Förderung spielt in der Schule eine wichtige Rolle, dem muss sich jede Lehrperson bewusst sein. Sprache soll im nächsten Kapitel aus einer anderen Perspektive herausbetrachtet werden: Wie wichtig sind sprachliche Kompetenzen für Bildung und Lernen sind und inwiefern können sprachliche Kompetenzen im Unterricht gefördert werden können?

3. Die Rolle der Sprache für Bildung und Lernen

„Umfassende sprachliche Kompetenzen bilden eine zentrale Grundlage für eine möglichst breite gesellschaftliche Teilhabe, auf die schulische Bildung vorbereiten soll [...]“⁸⁰. An den meisten österreichischen Schulen ist Deutsch die Unterrichtssprache, man spricht von einem monolingualen Habitus des österreichischen Schulwesens. Anderssprachige Unterrichtsmodelle stellen eine Ausnahme dar. Durch das Medium Sprache ist Lehren und Lernen überhaupt erst möglich. Wissensvermittlung findet über Sprache statt, Leistungsüberprüfungen sind meist ebenfalls sprachlich zu realisieren. Erfolg in der Schule ist demnach an gute Kompetenzen in der deutschen Sprache gekoppelt.⁸¹ Aus dem Nationalen Bildungsbericht von 2018 geht hervor, welche Faktoren von Belang sind, um sich negativ auf den Bildungserfolg von österreichischen Schülerinnen und Schülern auszuwirken. Stammen die Lernenden aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, sprechen sie eine andere Sprache als Deutsch im Alltag oder haben sie generell einen bildungsfernen Hintergrund, ist das Risiko für einen geringen schulischen Erfolg hoch. Herrscht nicht nur einer dieser Faktoren, sondern gleich mehrere vor, steigt das Risiko. 80% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen mindestens einen dieser sozialen Risikofaktoren auf.⁸² Im Schuljahr 2016/17 sprachen 25,3% aller Schülerinnen und Schüler eine andere Sprache als Deutsch im Alltag, im Ballungsraum Wien waren es sogar 51,2%, also mehr als die Hälfte.⁸³ Viele Schülerleistungsstudien diagnostizieren, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule schlechter abschneiden als

⁸⁰ Peuschel, Kristina; Burkard, Anne: *Sprachliche Bildung*, S. 18.

⁸¹ Herzog-Punzenberger, Barbara; Springsits, Birgit: *Machbarkeitsstudie „Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich“*. Universität Linz 2015, S. 5.

⁸² Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam 2019, in: <https://www.bifie.at/nbb2018/> (Zugriff 03.01.2020), S. 27.

⁸³ Fact-Sheet „Migration und Schule“, in: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf (Zugriff 03.01.2020), S. 4.

Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Alle drei Jahre misst etwa die PISA-Studie die Schülerleistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft bei Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit. 2018 nahmen österreichische Schulen wiederholt teil, die Lesekompetenz wurde schwerpunktmäßig abgeprüft. Das Ergebnis zeigt, dass sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund der 1. Generation als auch der 2. Generation beträchtlich schlechtere Leseleistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Im internationalen Vergleich mit anderen OECD-/EU-Ländern liegen Österreichs Jugendliche mit Migrationshintergrund bezüglich der Lesekompetenz im unteren Drittel.⁸⁴ Schon 2004 sprach Gogolin über Mehrsprachigkeit als „gesellschaftliches Faktum [...] in allen Staaten der Welt, die Einwanderungsstaaten sind“⁸⁵. Dass auch Österreich zu den Einwanderungsstaaten zählt, steht im Jahr 2020 wohl außer Frage. So lebten zum Stichtag 01.01.2019 ca. 1,439 Millionen Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich (16,2% der Gesamtbevölkerung).⁸⁶ Hier noch nicht extra erfasst ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund, die in Österreich leben. Auf das gesellschaftliche Faktum der Mehrsprachigkeit wird aber in der Schule kaum reagiert. Um dem Unterricht, egal in welchem Fach, ausreichend folgen zu können, zählt nur der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch. Es liegt vielleicht zunächst nahe, dass die Sprachförderung eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist. Budde und Michalak (2014) betonen, dass Sprachfächer zwar fächerübergreifende Kommunikationskompetenzen vermitteln können, jedoch keine fachsprachlichen Spezifika der anderen Fächer.⁸⁷ Damit die Schule zu einer umfassenden Sprachbildung sowohl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als von Schülerinnen und Schülern aus anderen sozialen Risikogruppen beitragen kann, bedarf es einer Förderung der

⁸⁴ Suchań, Birgit; Höller, Iris; Wallner-Paschon, Christina: *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam 2019, in: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_Erstbericht_final.pdf (Zugriff 03.01.2020), S. 75-77.

⁸⁵ Gogolin, Ingrid: „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr 2004, S. 55.

⁸⁶ „Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2019“, https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf (Zugriff 03.01.2020), S. 26.

⁸⁷ Budde, Monika; Michalak, Magdalena: „Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung“, in: Michalak, Magdalena (Hg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 20.

sprachlichen Kompetenz in allen Fächern im gleichen Maße. Fachliches und sprachliches Lernen soll parallel stattfinden, Peuschel und Burkard (2019) schreiben dazu:

Eine der wichtigsten Grundlagen für den parallelen Ausbau sprachlicher und fachlicher Kompetenzen im Unterricht besteht zunächst darin, sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer als Normalfall anzuerkennen. Darauf aufbauend benötigen Fachlehrkräfte eine hohe Sensibilität für die Rolle der Sprache(n) beim Lernen sowie Konzepte und Methoden für die sprachlich-fachliche Bildung ihrer Schüler*innen.⁸⁸

Daran angelehnt ist der Aufbau dieses Kapitels. Zunächst werden die Sprachvarietäten der Schule umrissen, um im Anschluss einen Überblick über einige ausgewählte Konzepte und Methoden zur Förderung des sprachlich-fachlichen Lernens zu geben. Im letzten Unterpunkt dieses Kapitels wird über die vorgestellten Modelle reflektiert und inwiefern diese sich eignen, um auf die eigens konzipierten Unterrichtseinheiten im Kapitel 4 angewendet zu werden.

⁸⁸ Peuschel, Kristina; Burkard, Anne: *Sprachliche Bildung*, S. 31.

3.1. Sprache(n) der Schule

Nicht nur die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler machen die Schule zu einem sprachlich heterogenen Raum, sondern auch die sprachlichen Anforderungen im schulischen Kontext sind vielfältig. Je nach Situation und Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner müssen alle Beteiligten zwischen sprachlichen Registern alternieren. Im weiteren Verlauf wird erläutert, wie Sprache in der Schule beschaffen sein kann.

3.1.1. Bildungssprache vs. Alltagssprache

Für Erfolg in der Schule ist es nicht nur vorrangig, die Alltagssprache zu beherrschen, sondern über ein spezielles Sprachregister zu verfügen, nämlich über das der Bildungssprache. Der Begriff *Bildungssprache* etablierte sich im deutschen Sprachraum durch das Modellprogramm FörMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Dabei orientierte man sich am Terminus von Jürgen Habermas (1977), der Bildungssprache „als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ bezeichnet. Im Englischen wird das sprachliche Register der Bildungssprache als *academic language*, *academic discourse* oder *the language of schooling* betitelt.⁸⁹ Um die Begriffe *Bildungs-* und *Alltagssprache* voneinander abzugrenzen, sollen zunächst die Merkmale vom alltäglichen Sprechen herausgearbeitet und anschließend die Bildungssprache definiert werden.

Im Alltag gebrauchen wir Sprache, um andere zu verstehen und uns selbst verständlich zu machen. Dem Kommunikationspartner werden private oder sachliche Informationen ungezwungen und locker weitergegeben. Dieser Austausch erfolgt meist mündlich und dialogisch. Zu den Merkmalen der Alltagssprache gehören Emotionalität und subjektive Bewertung, ausdrucksstarke und bildreiche Begriffe.⁹⁰

⁸⁹ Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster; New York: Waxmann 2016 (FörMig Material Band 8), S. 8.

⁹⁰ Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius: *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2015, S. 48.

Außerdem zeichnet sich Sprache, die im Alltag verwendet wird, durch große Situationsgebundenheit aus. Oft ist die Reaktion des Dialogpartners bzw. der Dialogpartnerin im eigenen sprachlichen Handeln schon mitbedacht. Direkte Situationsbezüge werden auch dadurch deutlich, dass Verweise auf Personen und/oder Gegenstände mit inhaltslosen Ausdrücken hervorgebracht werden (z.B. die da, das da).⁹¹ Die Bezugnahme kann auch durch das Zeigen auf jemanden oder einen Gegenstand verdeutlicht werden. Gestik und Mimik sind die Hilfsmittel der Alltagssprache.⁹² Ebenso wichtig sind paraverbale Signale wie Satzmelodie und Betonung.⁹³ Ein weiteres Kennzeichen des alltäglichen Sprechens ist, dass kommunikativer Erfolg bedeutender ist als sprachliche Korrektheit.⁹⁴ Typisch sind grammatische Unvollständigkeit und unspezifisches Vokabular (machen, sein, tun).⁹⁵ Die Sprache, die wir für die alltägliche Kommunikation nutzen, unterscheidet sich von jener Sprache, die im Bildungskontext verwendet wird. Bildungssprache wird aber nicht nur in der Schule, der Ort, an dem durch Unterricht Wissen und Bildung vermittelt wird, gebraucht, sondern ist grundlegendes Sprachinstrument für jede Bildungsinstitution. Darüber hinaus kommt sie in mündlicher und schriftlicher Form auch „in anspruchsvollen Presseorganen, akademischen Vorträgen, in Büchern oder öffentlichen Verlautbarungen“⁹⁶ vor. Wissen wird durch das Register der Bildungssprache vermittelt. Ortner definiert folgendermaßen:

Bildungssprache ist die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. Besonderes Wissen heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung.⁹⁷

⁹¹ Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius: *Sprache im Fachunterricht*, S. 48-49.

⁹² Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u.a.: Waxmann 2010 (FörMig Material Band 2), S. 12.

⁹³ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013, S. 15.

⁹⁴ Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius: *Sprache im Fachunterricht*, S. 49.

⁹⁵ Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht*, S. 17.

⁹⁶ Ebd., S. 16.

⁹⁷ Ortner, Hanspeter: „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache“, in: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik*. Berlin; New York: de Gruyter 2009, S. 2227.

Ortner hält in ihr auch eine Vermittlungsfunktion fest. So ist sie eine Schnittstelle zwischen „Alltagssprache, spezielleren Wissensgebieten und der Wissenschaft“⁹⁸. Sie ist die Sprache, die in Lehrwerken Verwendung findet und im Bildungskontext bei Prüfungen gefordert wird.⁹⁹ Da, wie oben erwähnt, Bildungserfolg von bildungssprachlichen Kompetenzen abhängt, kann sie gleichzeitig als kulturelles Kapital angesehen werden. Das Fehlen der bildungssprachlichen Kompetenz schlägt sich in Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung aus.¹⁰⁰ Als Medium des Denkens kommt ihr auch eine epistemische Funktion zu.¹⁰¹ Konzeptionell hält sich die Bildungssprache an die Regeln der Schriftsprachlichkeit, sowohl wenn sie mündlich als auch schriftlich zum Einsatz kommt.¹⁰² Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es Ziel der Bildungssprache ist, „hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen“¹⁰³ zu übermitteln, die sich durch geringe Situationsgebundenheit auszeichnen.

Nachfolgend findet sich eine Abbildung, die die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache festhält. Zwei beispielhafte sprachliche Äußerungen behandeln das gleiche Thema, auf sehr unterschiedliche Art und Weise. In der linken Spalte experimentieren drei Schülerinnen und Schüler mit einem Magneten und begleiten ihr Handeln sprachlich. Die sprachlichen Äußerungen sind unvollständig und nur nachvollziehbar, wenn man selbst der Situation beiwohnt. Da sich in der rechten Spalte ein Auszug aus einem Kinderlexikon zum Thema Magnetismus befindet, lassen sich die Wortfetzen der linken Seite nachvollziehen. Das Beispiel auf der rechten Seite zeichnet sich unter anderem durch etliche Nebensatzkonstruktionen aus.

⁹⁸ Ortner, Hanspeter: *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache*, S. 2232.

⁹⁹ Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht*, S. 8.

¹⁰⁰ Feilke, Helmuth: „Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln“, in: *Praxis Deutsch*. Heft 233, 2012, S. 4.

¹⁰¹ Morek, Miriam; Heller, Vivien: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 57 (1), 2012, S. 77.

¹⁰² Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht*, S. 8.

¹⁰³ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“, in: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 111.

Alltagssprache	Bildungssprache
<ul style="list-style-type: none"> • konzeptionell mündlich • kontextgebunden • geringe kognitive Involvierung 	<ul style="list-style-type: none"> • konzeptionell schriftlich • kontextreduziert • hohe kognitive Involvierung
<p>Das ... nein, es geht nicht ... es bewegt sich nicht ... ja, es geht ... ein bisschen ... das nicht ... das geht nicht, es ist kein Metall ... diese sind am besten ... gehen richtig schnell</p>	<p>Ein Magnet ist ein Stück Metall, das von einem unsichtbaren Kraftfeld umgeben ist, welches auf magnetisches Material einwirkt. Der Magnet kann ein Stück Eisen oder Stahl hochheben oder anziehen, weil sein magnetisches Feld in das Metall fließt und es vorübergehend in einen Magneten verwandelt [...].</p>
<p>(drei 10-jährige Schüler(innen) sprechen und handeln dabei)</p>	<p>(aus einem Kinderlexikon)</p>

Abbildung 1: Beispiel Alltags- und Bildungssprache

Entnommen aus: Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster; New York: Waxmann 2016 (FörMig Material Band 8), S. 18.

3.1.2. Merkmale der Bildungssprache

An dieser Stelle soll auf einige besondere lexikalisch-semantische und syntaktische Konstruktionen im Deutschen eingegangen werden, die kennzeichnend für die Bildungssprache sind. Diese sind mit Beispielen belegt. Folgende Merkmale können für Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten beim Verstehen von Sach- und Fachtexten oder beim Lösen von Aufgaben eröffnen.¹⁰⁴

Nominalisierungen (Verben werden zu Substantiven)	erzeugen → die Erzeugung; steigen → die Steigung; außer Acht lassen → bei Außerachtlassung
Komposita (zusammengesetzte Wörter)	Wein berg schnecke; Winkel messer; Tief see, Meeres höhe, dünn häutig, Durch schnitt
Präfixverben (Verben mit Vorsilben)	trennbar: angeben, abgeben, aufnehmen → <i>Ich gebe den Ball ab.</i>
	untrennbar: erhärten, besuchen, erhitzen → <i>Der Verdacht hat sich erhärtet.</i>
Suffixverben und -adjektive (Verben und Adjektive mit Nachsilben)	teilbar, löslich, sorgsam, geschäftig, kräftigen
unpersönliche Ausdrücke	man, es lässt sich, dem Autor zufolge
Konnektoren	weil, während, obwohl
Verwendung des Genitivs (gerne in Kombination mit Nominalisierungen)	<i>bei Außerachtlassung dieser Bedingung</i>
Präpositionen mit Genitiv	anlässlich, wegen, anhand, mithilfe, anstelle → <i>Nimmt man anstelle eines Drahtes nun ein Stück Schnur ...</i>
erweiterte Partizipial-Attribute	<i>die nach oben offene Richterskala; der sich daraus ergebende Schluss</i>
Passivkonstruktionen	<i>Welche Strecke muss zurückgelegt werden?</i>
Funktionsverbgefüge (feststehende Wortkombinationen)	<i>in Betrieb nehmen; sich einer Prüfung unterziehen; in Kraft treten</i>

Abbildung 2: Merkmale der Bildungssprache nach Riebling und Martens.

Entnommen aus: Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster; New York: Waxmann 2016 (FörMig Material Band 8), S. 19.

¹⁰⁴ Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht*, S. 19.

Texte werden zusätzlich erschwert durch die häufige Verwendung von Fremdwörtern und abstrakten Fachbegriffen.¹⁰⁵ Eine nichtvorhandene Text- und Diskurskompetenz wirkt sich ebenso negativ auf das Verständnis von Schülerinnen und Schülern aus. Um Bildungssprache zu verstehen und auch selbst anzuwenden, erfordert es „Musterwissen über den Aufbau von Textsorten und die konventionelle Art und Weise, bestimmte Sprachhandlungen auszuführen, also zum Beispiel zu berichten, zu beschreiben, zu begründen, zu argumentieren, zu erklären“¹⁰⁶.

3.1.3. BICS vs. CALP

In der Schule und im Unterricht selbst wird nicht nur Bildungssprache verwendet. Schon 1979 unterscheidet Cummins zwischen *kognitiv-akademischer Sprachkompetenz* (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) und *alltagssprachlicher dialogischer Sprachkompetenz* (BICS – Basic Interpersonal Communication Skills) in Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen der Schule.¹⁰⁷ Die Begriffe CALP und BICS gelten als das englische Pendant zu den Termini *Bildungssprache* und *Alltagssprache*, die im deutschsprachigen Raum benutzt werden und sind demnach als Synonyme zu verstehen. Im schulischen Bereich dienen BICS den Schülerinnen und Schülern vor allem dazu, um soziale Kontakte aufzubauen, zu festigen und die Freizeit zu organisieren. Kommunikation zu solchen Zwecken findet meist Face-to-Face statt, kann aber auch in Form von Chat-Nachrichten erfolgen. Ausdrücke wie *Guten Morgen!* und *Holt bitte eure Bücher raus!* sind typisches Vokabular der Alltagssprache während des Unterrichts. CALP hingegen werden benötigt, um abstrakte Inhalte des Fachunterrichts zu verstehen.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 15.

¹⁰⁶ Lengyel, Dorit: „Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4), 2010, S. 597.

¹⁰⁷ Cummins, Jim: „Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters“, in: *Working Papers on Bilingualism* 19, 1979, S. 197-205, zitiert nach Schmölzer-Eibinger u.a., S. 16-17.

¹⁰⁸ Cummins, Jim: „Cognitive/Academic Language Proficiency“, zitiert nach Schmölzer-Eibinger u.a., S. 16-17.

Schmölzer-Eibinger (2013) merkt an:

Während alltagssprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache meist relativ rasch erworben werden, handelt es sich bei Aneignung kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten um einen langwierigen, mehrjährigen Prozess. Zweitsprachenlernende, aber auch SchülerInnen aus anderen sprachlichen Risikogruppen verfügen über diese Kompetenzen oft lange nicht im geforderten Ausmaß.¹⁰⁹

3.1.4. Schulsprache

In der aktuellen Diskussion über die sprachlichen Anforderungen der Institution Schule verwendet Feilke (2012) den Begriff *Schulsprache*. Er grenzt den Terminus explizit von Bildungssprache ab. Andere Autoren z.B. Gogolin und Lange (2011) betrachten die beiden Begrifflichkeiten als überlappend und unterscheiden nicht kategorisch in ihrer Verwendung. Feilke (2012) lokalisiert Schulsprache exklusiv in der Schule. Sie wird durch Schule hervorgebracht, kommt in der Schule zum Einsatz und wird in der Schule erwartet. Als Beispiel nennt er die Textsorte der Erörterung, die abseits von Schule keine Relevanz hat und nur zu didaktischen Zwecken eingesetzt wird. Ebenso wird das Verschriftlichen eines Versuchsprotokolls in den naturwissenschaftlichen Fächern oder die Erzählung einer Bildergeschichte genannt. Schule schafft einen eigenen sprachlichen Handlungsraum, dieser ist einerseits fachspezifisch, andererseits fächerübergreifend. Wissensvermittlung und auch das Abprüfen von Wissen findet in sprachlich festgesetzten Normen statt. Feilke (2012) äußert, dass Schülerinnen und Schüler, die die sprachlichen Erwartungen der Lehrkraft erfüllen, gute schulische Erfolge erzielen.¹¹⁰

¹⁰⁹ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 19.

¹¹⁰ Feilke, Helmut: „Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln“, in: *Praxis Deutsch*. Heft 233, 2012, S. 4-5.

3.1.5. Fachsprache

Im Verlauf der Bildungsbiographie nimmt die Bildungssprache an Komplexität und Differenziertheit zu. Je höher die Schulstufe und deren fachlichen Anforderungen sind, desto abstrakter werden auch die sprachlichen Anforderungen im Unterricht.¹¹¹

Im Laufe der Zeit entwickelt sich die Sprache im Fachunterricht zu einer Fachsprache. „Fachsprache ist eine Sprachvariante, die in einem Fachbereich gebraucht wird. Sie umfasst sprachliche Mittel und Formen, mit denen sich Fachexperten über ein Fachgebiet optimal verständigen können.“¹¹² Jedes Fach hat seine eigene Fachsprache, so kann man z.B. von einer Fachsprache der Philosophie oder eine Fachsprache der Wirtschaft sprechen. Laut Hoffmann (1984) zeichnet sich eine Fachsprache durch Genauigkeit, Objektivität, Sachlichkeit, Logik, Klarheit und Fasslichkeit aus.¹¹³ Begriffe der Fachsprache beziehen sich auf eindeutige Phänomene und sind exakt definiert.¹¹⁴ Die Schülerinnen und Schüler in die mündliche und schriftliche Kultur des Faches einzuführen ist Aufgabe der Fachlehrkraft. Dieses Unterfangen ist oft mit Schwierigkeiten verbunden, die sich auf unterschiedlichen Ebenen abspielen können:

- a) in der Morphologie und Syntax der Fachsprache;
- b) in den fachtypischen Sprachstrukturen;
- c) in den Fachinhalten;
- d) in der spezifischen Struktur von Fachtexten.¹¹⁵

¹¹¹ Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt 2010, S. 30-31.

¹¹² Hoffmann, Lothar: *Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung und -lehre*. Tübingen: Narr 1982, S. 2.

¹¹³ Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag 1984, S. 239.

¹¹⁴ Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*, S. 35.

¹¹⁵ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013, S. 49.

Den Schülerinnen und Schülern breiten a) Wort- und Satzaufbau der Fachsprache Verständnisprobleme, da sie im alltäglichen Sprechen oft so nicht verwendet werden.¹¹⁶ (siehe auch Abbildung 2: Merkmale der Bildungssprache)

Häufig sind b) die Sprachstrukturen im Fach semantisch anders besetzt. Alltagssprachlich bedeutet *umkippen* etwas Anderes als in der Biologie, wenn man vom *Umkippen* eines Gewässers spricht. Diese Begriffe müssen dann im Fach semantisch neu belegt werden. Die Darstellungsformen c) der Fachinhalte z.B. Tabellen, Skizzen, Formeln, Grafen, Diagramme, Karten, Bilder etc. sind ebenso Quelle für Schwierigkeiten. Zudem haben Fachtexte d) spezifische Strukturen wie zum Beispiel *erläuternde und illustrierende Zusätze*, *explizite oder implizite Rückgriffe auf Vorwissen* und *hochverdichtete Merksätze*, um nur einige zu nennen. Dies erfordert für Schülerinnen und Schüler eine konkrete Einweisung von Seiten der Lehrkraft in die Welt der Fachtexte des jeweiligen Faches.¹¹⁷

3.2. Das sprachlich-fachliche Lernen: Förderkonzepte und -methoden

Als Nächstes werden Konzepte und Methoden vorgestellt, die sich mit der Förderung und dem Ausbau von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen im Fachunterricht bzw. im Unterricht generell befassen. So sollen das Konzept des *Scaffolding* nach Gibbons, das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* nach dem FÖRMIG-Modellprogramm und das Konzept des *sprachsensiblen Fachunterrichts* nach Leisen aufgegriffen werden. Anschließend werden noch zwei spezifischere Methodenkonzepte vorgestellt werden, nämlich das *3-Phasen-Modell* zur Förderung der Textkompetenz nach Schmölzer-Eibinger und das *Dialogische Lernen* nach Ruf und Gallin.

¹¹⁶ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 49.

¹¹⁷ Ebd., S. 49-50.

3.2.1. Scaffolding

Eines der bekanntesten Konzepte für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ist Scaffolding. Der Begriff engl. *Scaffolding* kann mit *Baugerüst* übersetzt werden und wird in der Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft unterschiedlich verwendet. In der Zweitspracherwerbsforschung „wird die Metapher des Scaffolding, u.a. von Gibbons (2002), verwendet, um ein Unterstützungssystem im (sprachsensiblen) Fachunterricht zu bezeichnen“¹¹⁸. Als Unterstützungssystem kann es für Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden, deren Erstsprache eine andere ist als die Sprache des Unterrichts. Die Lernenden sollen dazu ermutigt werden, sich Neues in sprachlicher und fachlicher Hinsicht anzueignen.¹¹⁹

Denn Gibbons (2010) ist der Meinung: „Language learning is generally more effective when it is used in the service of other learning [...]“¹²⁰. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sollte stets ein bisschen höher angesetzt sein, als es der tatsächliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler zulassen würde, um die Aufgabenstellung alleine zu bewältigen. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft das sprachliche Kompetenzniveau der Lernenden kennt und richtig einschätzen kann.¹²¹

Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.¹²²

Konkret teilt sich das Konzept des Scaffolding in zwei Bereiche auf: *Makro-Scaffolding* und *Mikro-Scaffolding*. Makro-Scaffolding wird wiederum in drei Teilberei-

¹¹⁸ Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Zugriff 11.01.2020), S. 1.

¹¹⁹ Ebd., S. 1.

¹²⁰ Gibbons, Pauline: „Learning Academic Registers in Context“, in: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winter-Ohle, Elmar (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann 2010, S. 26.

¹²¹ Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, S. 1.

¹²² Ebd., S. 1.

che gegliedert: 1) Bedarfsanalyse, 2) Lernstandsanalyse und 3) Unterrichtsplanung. Das Mikro-Scaffolding betrifft den Bereich 4) der Interaktion während des Unterrichts.¹²³

Mit 1) Bedarfsanalyse ist gemeint, „dass der Sprachbedarf für einen Unterrichtsinhalt aus fachlicher Sicht zu ermitteln ist“¹²⁴. Dies kann z.B. geschehen, indem die sprachlichen Anforderungen aus dem Lehrbuch analysiert werden. Die Lehrkraft muss sich Fragen stellen, wie: Welche Textarten kommen vor? Handelt es sich um eine für die Schülerinnen und Schüler neue Textart? Besteht der Text aus sprachlich komplexen Strukturen? Wenn ja, welche? Werden neue Fachbegriffe eingeführt? Anschließend sollen jene sprachlichen Besonderheiten, die gehäuft vorkommen, für den Fachunterricht aufbereitet und vor dem Lesen des Fachtexts durch geeignete Übungen gefestigt werden.¹²⁵

Die 2) Analyse der Lernstandes sollte ergänzend zur Bedarfsanalyse erfolgen, indem das sprachliche Kompetenzniveau der Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler erschlossen wird. Dies kann im Meinungsaustausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen erfolgen, die ebenso Unterricht in jeweiliger Klasse halten.¹²⁶ Bedarfs- und Lernstandsanalyse begründen die Ausgangsposition für 3) die Unterrichtsplanung im Fachunterricht, die sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpft.¹²⁷ Gibbons (2002) formuliert acht Prinzipien, an denen sich Unterrichtsplanung, die sich an das Scaffolding-Konzept hält, orientieren soll. Diese Prinzipien übersetzt Kniffka (2010) folgendermaßen ins Deutsche:

1. Vorwissen, Vorerfahrung und derzeitiger Sprachstand der Schülerinnen und Schüler muss miteinbezogen werden.
2. Adäquates Material, abhängig von Vorwissen, Vorerfahrung und derzeitigem Sprachstand, muss ausgewählt werden.

¹²³ Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, S. 2.

¹²⁴ Ebd., S. 2.

¹²⁵ Ebd., S. 2.

¹²⁶ Ebd., S. 2.

¹²⁷ Ebd., S. 2.

3. Die Lernschritte sollen aufeinander aufbauend gestaltet sein, vom Konkreten zum Abstrakten führen und von der alltagssprachlichen zur bildungssprachlichen Ebene gelenkt werden.
4. Passende Arbeitsformen sollen gezielt eingesetzt werden. Kleingruppenarbeit, in der es zum Austausch von Informationen und Inhalten kommt, eignet sich besonders, um das sprachliche Handeln und das kommunikative Interagieren zwischen Schülerinnen und Schülern zu fördern.
5. Die Formen der Darstellung, durch die die neuen Inhalte präsentiert werden, sollen variieren.
6. Sollten die Lehrbuchtexte zu schwierig sein, kann der Einsatz von Brückentexten (vermittelnde Texte) als Hilfestellung dienen.
7. Die dargebotenen sprachlichen Inhalte sollen umfangreich sein, um ein Vorranschreiten der Sprachkompetenz zu gewährleisten.
8. Phasen der „metasprachlichen/metakognitiven Reflexion“ über Lernfortschritte sollen miteingeplant werden.¹²⁸

Mikro-Scaffolding, das sich auf die Interaktion während des Unterrichts bezieht, soll sich von Lehrer-Schüler-Interaktion, die nach dem Muster eines Frage-Antwort-Dialogs stattfindet, abgrenzen. Dies kann geschehen, indem die Lehrperson ein langsames Sprechtempo anwendet, sodass die Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit zur Verarbeitung der Aussagen zur Verfügung haben. Stellt die Lehrerin oder der Lehrer eine Frage, soll genügend Planungszeit miteinberechnet werden, damit die Lernenden eine Antwort formulieren können. Außerdem sollen sich die Interaktionsmuster während des Unterrichts abwechseln und nicht immer nach dem gleichen Schema (z.B. *Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerkommentar*) erfolgen. Die Lehrkraft soll ihren Schülerinnen und Schülern bewusst zuhören. Gegebenenfalls können die Aussagen der Schülerinnen und Schüler dann re-kodiert werden, um die Benutzung von Fachbegriffen im Fachkontext deutlich zu machen.

129

¹²⁸ Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, S. 2-3.

¹²⁹ Ebd., S. 3-4.

3.2.2. Durchgängige Sprachbildung

Seit 2004 gibt das FörMIG-Programm regelmäßig Publikationen heraus, die sich mit der sprachlichen Heterogenität in den deutschen Klassenzimmern beschäftigen. Programmträger ist das Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Ein Ziel von FörMIG ist es, ein Bewusstsein für durchgängige Sprachbildung und bildungssprachförderlichen (Fach-)Unterricht zu schaffen.

Durchgängige Sprachbildung meint, dass „sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über Schnittstellen hinweg durchgängig zu planen und zu gestalten [...]“¹³⁰ sind. Die Sprachbildung soll im Unterricht aller Fächer umgesetzt werden, denn „[f]ächerübergreifend soll Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst verwendet und gefördert werden“¹³¹, so FörMIG.

Aus enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des FörMIG-Programms entwickelten sich sechs Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung. Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Qualitätsmerkmale, die anschließend erläutert und teilweise mit praktischen Methoden für die Umsetzung im Unterricht belegt werden sollen.

¹³⁰ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann 2011 (FörMig Material Band 3), S. 7.

¹³¹ Ebd., S. 7.

QM 1:	Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen Verbindungen von Allgemein- und Bildungssprache her.
QM 2:	Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
QM 3:	Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
QM 4:	Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
QM 5:	Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
QM 6:	Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Abbildung 3: Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung

Entnommen aus: Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster; New York: Waxmann 2016 (FörMig Material Band 8), S. 11.

Konkret schließt das Qualitätsmerkmal 1 ein, dass Lehrkräften der Unterschied zwischen dem Register der Bildungssprache und dem Register der Alltagssprache bekannt ist. Dies erfordert ein Wissen über die Kennzeichen der deutschen Bildungssprache und worin ihre Herausforderungen für Kinder und Jugendliche liegen, deren Erstsprache eine andere ist als Deutsch. Unterricht soll dazu befähigen, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Kompetenzen ausbauen können und zwar in Richtung der Bildungssprache. Bei der Unterrichtsplanung müssen die sprachlichen Anforderungen, die fachliche Themen mit sich bringen, gesichtet werden. Übersteigen die sprachlichen Anforderungen den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler, müssen sprachliche Hilfestellungen bereitgestellt werden. Unterricht soll aber durchaus zu komplexen Sprachhandlungen herausfordern. Nicht nur die Lehrperson muss die Unterschiede zwischen Bildungssprache und Alltagssprache kennen, auch den Schülerinnen und Schülern muss bewusstgemacht werden, was es bedeutet, sich bildungssprachlich auszudrücken und wann dies im Unterricht erforderlich ist. Im fachlichen Kontext haben Wörter oft eine andere Bedeutung als bei alltäglicher Verwendung, hier sollen aktiv Brü-

cken zwischen Bildungs- und Alltagssprache geschlagen werden.¹³² Durch die Methode der Erstellung einer Schlüsselworttabelle kann etwa eine Brücke geschlagen werden. Tajmel und Hägi-Mead (2017), Mitarbeiterinnen von FörMIG, bezeichnen Wörter, „die unbedingt notwendig sind, um über einen bestimmten Sachverhalt oder ein bestimmtes Thema in bildungssprachlicher und fachlich präziser Weise sprechen zu können“¹³³, als *Schlüsselwörter*. Schlüsselwörter sind z.B. nominale Fachtermini, aber auch Adjektive und Verben. Um das Verständnis von Schlüsselwörtern zu sichern, schlagen die Autorinnen vor, eine Schlüsselworttabelle zu benutzen oder ein Schlüsselwortplakat erstellen zu lassen. Eine Schlüsselworttabelle kann enthalten:

- Assoziationen zum Wort
- Übersetzungen in andere Sprachen
- eine Erklärung zur Bedeutung und Verwendung des Wortes (ohne es explizit zu nennen) im Alltagskontext
- eine Erklärung zur Bedeutung und Verwendung des Wortes (ohne es explizit zu nennen) im Fachkontext
- typische Kollokationen und Kombinationen mit denen das Wort im alltäglichen und fachlichen Kontext auftritt
- dem Wort zugehörige Präpositionen
- Synonyme
- Antonyme und Homonyme (wenn vorhanden)
- semantische Oberbegriffe
- Redewendungen
- Wortbildungsmöglichkeit (Präfixe, Suffixe, Komposita)
- Etymologie

¹³² Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*, S. 14.

¹³³ Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara: *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster; New York: Waxmann 2017 (FörMig Material Band 9), S. 83.

Mit einem Schlüsselwortplakat können die Bestandteile der Schlüsselworttabelle ansprechend visualisiert und im Klassenraum aufgehängt werden.¹³⁴

Das Qualitätsmerkmal 2 sieht die Verwendung von Diagnoseinstrumenten zur Messung des Sprachstandes einiger Schülerinnen und Schüler vor. Ebenso soll die sprachliche Entwicklung jener über das ganze Schuljahr hinweg dokumentiert werden. Dokumentiert wird das, was gekonnt wird, nicht die Defizite. Die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik sind Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung.¹³⁵

Qualitätsmerkmal 3, das Bereitstellen von bildungs- und alltagssprachlichen Mitteln, umfasst viele Komponenten. Aufgabenstellungen fordern immer zum sprachlichen Handeln auf. Operatoren (z.B. begründe, erkläre, fasse zusammen etc.) und ihre Bedeutung müssen den Schülerinnen und Schülern klar kommuniziert werden und durch die Formulierung der Aufgabenstellung eindeutig sein. Es empfiehlt sich, Aufgaben immer in schriftlicher Form zur Verfügung zu stellen. Um sicherzustellen, dass die sprachlichen Handlungsanweisungen verstanden worden sind, kann man die Aufgabenstellungen von den Lernenden alltagssprachlich re-formulieren lassen. (Fach-)Unterricht soll auch immer systematische Wortschatzarbeit zugleich leisten. Es reicht nicht, Fachbegriffe einmalig einzuführen, eine Wiederverwendung sollte sich spiralförmig durch das gesamte Schuljahr ziehen. Termini sollten immer schriftlich abgesichert werden, eventuell sogar in der Form eines Glossars. Zugang zu Hilfsmittel, wodurch die Schülerinnen und Schülern ihren Wortschatz selbstständig erweitern können (z.B. mehrsprachige Wörterbücher), muss gegeben sein. Bei der Einführung neuer Wörter sollte bei Nomen stets der Artikel und der Plural und bei Verben der Infinitiv mitgenannt werden. Lehrpersonen fungieren als sprachliche Vorbilder. Dementsprechend müssen das Sprechtempo und die Formulierungen der Lehrkraft angemessen und angepasst an die Schülerschaft sein. Das systematische Üben der Lesefertigkeit und das Vermitteln

¹³⁴ Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara: *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster; New York: Waxmann 2017 (FörMig Material Band 9), S. 83-86.

¹³⁵ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*, S. 16.

von unterschiedlichen Lesestrategien ist von großer Bedeutung. Werden im Unterricht Texte gelesen, kann man die Lernenden beispielsweise Schlüsselwörter im Text markieren oder den Text in Sinnabschnitte gliedern lassen. Wenn von den Schülerinnen und Schülern mündliche und/oder schriftliche Sprachprodukte erwartet werden, dann ist es ratsam, Formulierungshilfen in Form von Satzanfängen und Satzmustern anzubieten. Auch das Austeilen von Modelltexten, die die Lernenden dann umschreiben, hilft. Diese Art der Schreibproduktion nennt man generatives Schreiben. Auch Kompetenzen zur Verbalisierung von grafischen Darstellungen sowie fachspezifisches Textsortenwissen sollen vermittelt werden. Während eines Unterrichtsgesprächs sollen die Lernenden ermutigt werden, zu sprechen. Den Schüleräußerungen sollte viel Raum gegeben werden. Dies beinhaltet auch genügend Zeit zur Selbstkorrektur.¹³⁶

Mit dem Qualitätsmerkmal 4 ist gemeint, dass „[d]ie Lehrkräfte ein Unterrichtsklima, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als fähige Sprachlernende, als kompetent im Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen erfahren können“¹³⁷, einführen. Im Kompetenzbereich Hören sollen die Lernenden kennenlernen, welche unterschiedlichen Wirkungen sprachliche Äußerungen erzielen können, je nachdem wie sie betont werden. Der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler sollte im Unterricht hoch sein. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Frage stellt, sollte die Gelegenheit gegeben werden, dass sich die Lernenden untereinander antworten und nicht sofort die Lehrkraft eingreift und antwortet. Die Förderung der Lesemotivation gelingt, wenn man die Länge der zu lesenden Texte langsam erhöht. Auch das Angebot von unterschiedlichen Textsorten und die Einführung von Leseunden, Lesewochen und Lesewettbewerben kann der Motivation zuträglich sein.¹³⁸

¹³⁶ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*, S. 18-20.

¹³⁷ Ebd., S. 22.

¹³⁸ Ebd., S. 22-23.

Qualitätsmerkmal 5 bezieht sich auf die Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse. Da die sprachlichen Kompetenzen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleich sind, kann die Lehrperson differenzierte Aufgabenstellungen formulieren und manchen Lernenden mehr sprachliche Hilfen anbieten als anderen.¹³⁹

Das Qualitätsmerkmal 6 befasst sich mit der Rückmeldungskultur. Die Lernenden und die Lehrenden „entwickeln gemeinsam eine sinnvolle Haltung gegenüber Fehler. Fehler dürfen passieren und sind sogar erwünscht auf dem Weg, sich bildungssprachliche Kompetenzen anzueignen. Das Korrekturverhalten der Lehrperson sollte aber nachvollziehbar und an gewissen Kriterien orientiert sein. Gleichzeitig sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, ihre Fortschritte selbst einschätzen zu können. Dies kann gefördert werden durch das Einsetzen von Portfolios zur *Selbstevaluation von Sprachfähigkeiten*. Im Unterricht soll es immer wieder zu Korrekturschleifen kommen, durch die sich die Schülerinnen und Schüler verbessern können.¹⁴⁰

3.2.3. Sprachsensibler Fachunterricht

Seit den 1990er Jahren beschäftigt sich der Didaktiker Josef Leisen mit den sprachlichen Hürden des Fachunterrichts. 1994 gibt er das *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts* heraus und erstellt vielfältiges Material, das direkt für die Praxis übernommen werden kann. In überarbeiteter Form dient sein *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* Lehrerinnen und Lehrern dabei, *sprachschwache* Lernende kompetent zu unterstützen, sich bildungssprachliche Fähigkeiten im Rahmen des Fachunterrichts anzueignen.¹⁴¹ Für ihn bedeutet sprachsensibler Fachunterricht, wenn beim Lehren und Lernen bewusst mit Sprache umgegangen wird und er äußert sich wie folgt dazu:

¹³⁹ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*, S. 34.

¹⁴⁰ Ebd., S. 25.

¹⁴¹ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 3.

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** (auch) **für einen gelingenden Fachunterricht** [im Original ebenfalls fett gedruckt].¹⁴²

Die *Spracharbeit* im Fach ist nur zweckmäßig, wenn sie abgestimmt auf die Kommunikationssituation im Unterricht stattfindet. Dies bedingt ein Wissen „um die fach- und sprachdidaktisch kritischen Stellen im Lernprozess“¹⁴³. Um sprachliche Missverständnisse im Unterricht aus dem Weg zu räumen, wird häufig empfohlen, den Unterricht für sprachlich wenig kompetente Schülerinnen und Schüler zu vereinfachen. Sprachvereinfachung kann sich zutragen auf der Ebene der Lehrersprache, durch den Medieneinsatz (vereinfachte Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen) und innerhalb der zu lesenden Fachtexte. Dies kann geschehen, indem man kürzere Sätze nutzt, die wenige Aussagen enthalten und bei Erklärungen viele Beispiele gibt, die sich an konkreten Dingen aus der Lebenswelt orientieren. Verzichtet man auf Nominalisierungen (z.B. *Fasst man Unterricht als... auf* statt *Die Auffassung von Unterricht als ...*) und Mehrfachkomposita (z.B. *Farbskala zum Panieren von Schnitzel* statt *Schnitzelpanierfarbskala*), kommt es ebenfalls zur Sprachvereinfachung. Wenn sich solche Vereinfachungen am jeweiligen Sprachstand der Zielgruppe orientieren, für die sie eingesetzt werden, sind sie zuträglich für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Zu kritisieren sei aber, so Leisen, wenn die Sprachvereinfachung ein dauerhaftes Hilfsmittel des Fachunterrichts wird und die Lernenden überwiegend vereinfachte Sprache hören und lesen. Somit kommt es zu keinem Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, höchstens zu einer zeitlichen Ausdehnung der Rede oder des Textes. Denn Vereinfachungen in der Sprache neigen „zur Ausschweifung und zur sprachlichen Unschärfe“¹⁴⁴, indem nicht vertraute Begriffe umschrieben werden müssen. Nachhaltiger ist es, sprachliche Hilfen methodisch einzusetzen.

¹⁴² Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 3.

¹⁴³ Ebd., S. 29.

¹⁴⁴ Ebd., S. 32-33.

Dies ist auch eines der drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts. Diese werden in der darunterliegenden Abbildung zusammengefasst und sollen anschließend erläutert werden.

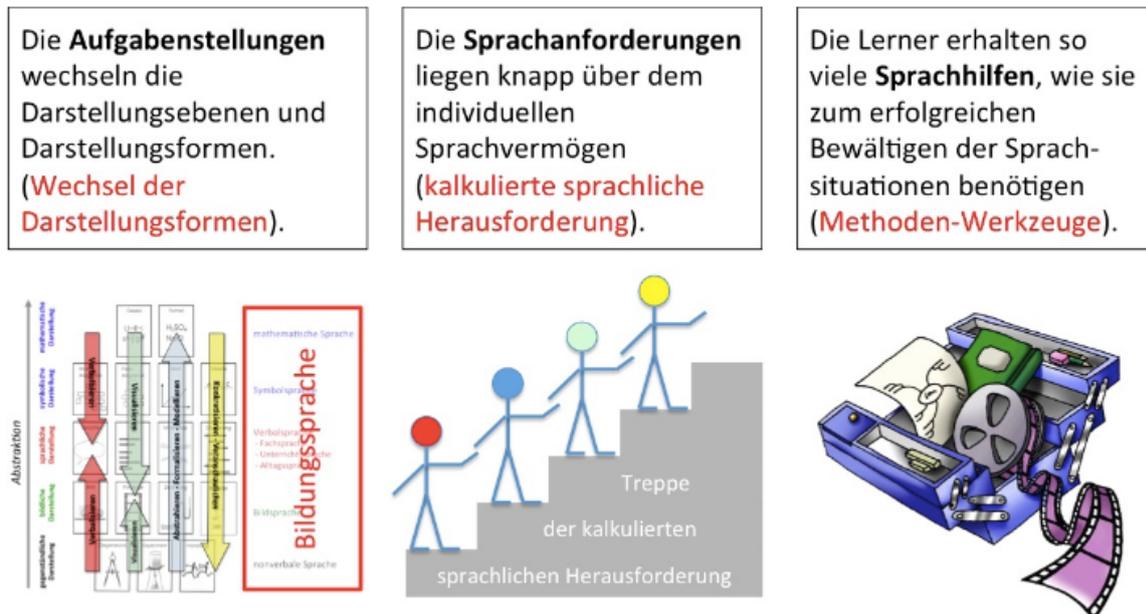


Abbildung 4: Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts
Entnommen aus: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (Zugriff 05.01.2020).

Wechsel der Darstellungsebene und –formen – Prinzip 1:

Um die Sachverhalte der Fächer zu illustrieren, werden dem jeweiligen Fach charakteristische Formen der Darstellung verwendet. So können Sachverhalte z.B. mittels Schaubilder, Grafiken, Diagrammen, Zeichnungen, Fotografien, Skizzen, Objekten, Mind-Maps usw. erörtert werden. Je nach ihrem Abstraktionsgrad, manche Darstellungsweisen haben einen niedrigen Abstraktionsgrad andere einen hohen, tragen sie mehr oder minder zum Verständnis von Sachverhalten bei und haben jeweils Vor- und Nachteile beim Einsetzen im Unterricht.¹⁴⁵

Darstellungsformen sind Mittel zum Zweck zur Verbalisierung fachlicher Sachverhalte. Die hierdurch herbeigeführte Kommunikation leistet einen ausgesprochen hohen Beitrag zur Sprachförderung [im Original fett gedruckt].¹⁴⁶

¹⁴⁵ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 33.

¹⁴⁶ Ebd., S. 33.

Das Übersetzen von Inhalten von einer Darstellungsform in eine andere, im Grunde der Wechsel von einer Darstellungsform zu einer anderen, kann zum allgemeinen Verständnis immens beitragen bzw. das Verstehen erst ermöglichen. Wie man der unteren Abbildung entnehmen kann, unterscheidet Leisen zwischen gegenständlichen, bildlichen, sprachlichen, symbolischen und mathematischen Darstellungen, die im Abstraktionsgrad immer mehr zunehmen und sprachlich individuell ausrealisiert werden.¹⁴⁷

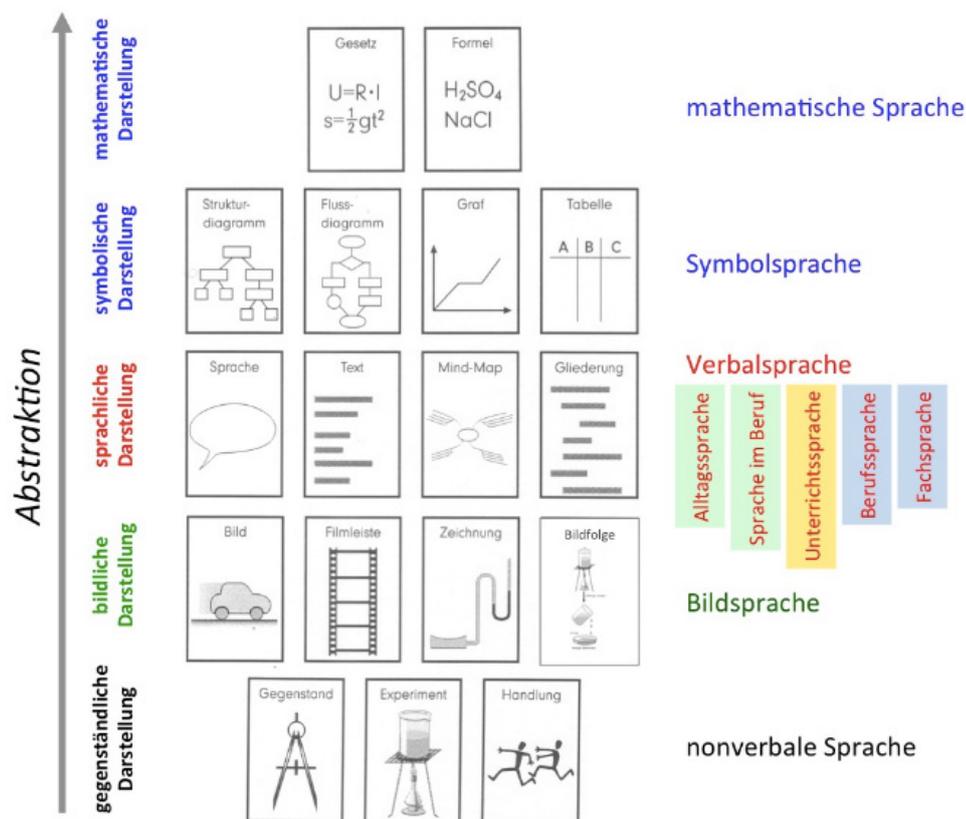


Abbildung 5: Darstellungsformen und Sprachen

Entnommen aus: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (Zugriff 05.01.2020).

Darstellungsformen wie das Vorzeigen von Gegenständen und Experimenten oder das Vormachen von Handlungen sind sprachlich nonverbal und erleichtern das Verstehen für besonders sprachschwache Lernende. Auch Bilder, Piktogramme,

¹⁴⁷ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 35-36.

Filmleisten und Zeichnungen, die sich der Bildsprache bedienen, tragen zum Verständnis bei und befinden sich bezüglich der Abstraktion unter der sprachlichen Darstellungsebene. Sprachliche Darstellungsform, sozusagen das Herzstück von Unterricht, kann mündlich (sprachliche Aussagen) als auch schriftlich (Texte) stattfinden oder grafisch orientiert sein. Symbolische (Grafen, Tabellen, Diagramme) und mathematische (Formeln) Darstellungsformen sind hoch abstrakt, eignen sich aber auch dazu, „Sprachprobleme aufzufangen, zu entschärfen oder zu umgehen“¹⁴⁸.

Kalkulierte sprachliche Herausforderung – Prinzip 2:

Ein weiteres Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts ist, dass die sprachlichen Anforderungen im Unterricht ein Stück höher veranschlagt werden sollen, als dort, wo das persönlich erreichte Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler liegt. Das Erstellen von gelungenen Sprachprodukten („Leseprodukte, Schreibprodukte, Lernprodukte“), die sich auf keinen Fall durch Fehlerfreiheit auszeichnen müssen, ist Ziel von sprachsensiblen Fachunterricht. Erfolgreich sind Sprachprodukte dann, wenn die Aufgabenstellung erfüllt wurde, so Leisen.¹⁴⁹

Methoden-Werkzeuge zur sprachlichen Hilfe – Prinzip 3:

Um das dritte Prinzip, das Prinzip der sprachlichen Hilfe, umsetzen zu können, bietet Leisen seinen Leserinnen und Lesern einen Methoden-Werkzeugkasten mit insgesamt 40 Methoden an. Diese Methoden unterstützen das gleichzeitige Sprach- und Fachlernen, speziell eröffnen sie aber Kommunikationssituationen im Unterricht. Die Methoden eignen sich zum vielfältigen Einsatz im Unterricht in den verschiedensten Fächern, sollten aber situationsgerecht und didaktisch begründet benutzt werden.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*, S. 35-37.

¹⁴⁹ Prinzipien des Sprachsensiblen Fachunterrichts, in: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (Zugriff 09.01.2020).

¹⁵⁰ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013, S. 5.

3.2.4. 3-Phasen-Modell

Das *3-Phasen Modell zur Förderung von Textkompetenz* ist eine der drei Grundsäulen des Konzepts der *literalen Didaktik* von Sabine Schmölder-Eibinger (2008/2011). Mit dem Konzept der literalen Didaktik lässt sich die Textkompetenz von Deutsch-als-Zweitsprachenlernenden, aber auch von Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Deutsch, effektiv fördern.¹⁵¹

Textkompetenz, im Sinne des Ansatzes, befähigt die Lernenden „Texte [zu] lesen und [zu] verstehen und mittels Texten [zu] kommunizieren und [zu] lernen“¹⁵². Ebenso lernen die Schülerinnen und Schüler „über Texte zu reflektieren, sich über Texte zu äußern und eine schriftsprachlich geprägte Sprache auch mündlich im jeweiligen Kontext adäquat zu gebrauchen“¹⁵³. Neben dem 3-Phasen Modell beruht die literale Didaktik auf *didaktischen Prinzipien* und einer speziellen *Aufgabentypologie*. Die didaktischen Prinzipien der literalen Didaktik sind deckungsgleich mit den sieben Leitlinien des *sprachaufmerksamen Fachunterrichts*.¹⁵⁴ Aufmerksamkeit definiert Schmölder-Eibinger nach Roth (2011) als einen „Zustand erhöhter Wahrnehmung“¹⁵⁵, der sicherstellt, dass die Wissensaneignung bewusst stattfindet und dadurch eine gutes Daran-Erinnern initiiert. Sprachaufmerksamer Fachunterricht findet statt, wenn die Lehrperson ihrem eigenen Sprechen im Unterricht erhöhte Aufmerksamkeit widmet und die Förderung der Schriftsprachlichkeit der Schülerinnen und Schüler aktiv in den Fokus des Unterrichts setzt. Sprachaufmerksamer Fachunterricht ist synonym zu verstehen mit der Idee zur *durchgängigen Sprachbildung*¹⁵⁶, auf die im Kapitel 3.2.2. näher eingegangen wurde. Darum sollen die Leitlinien des sprachaufmerksamen Fachunterrichts nicht näher umrissen werden, um Überschneidungen zu vermeiden. Mit Abbildung 6 sollen diese nur überblicksmäßig dargestellt werden.

¹⁵¹ Schmölder-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 53.

¹⁵² Ebd., S. 15.

¹⁵³ Ebd., S. 15.

¹⁵⁴ Ebd., S. 53.

¹⁵⁵ Roth, Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta 2011, S. 129.

¹⁵⁶ Schmölder-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 22.

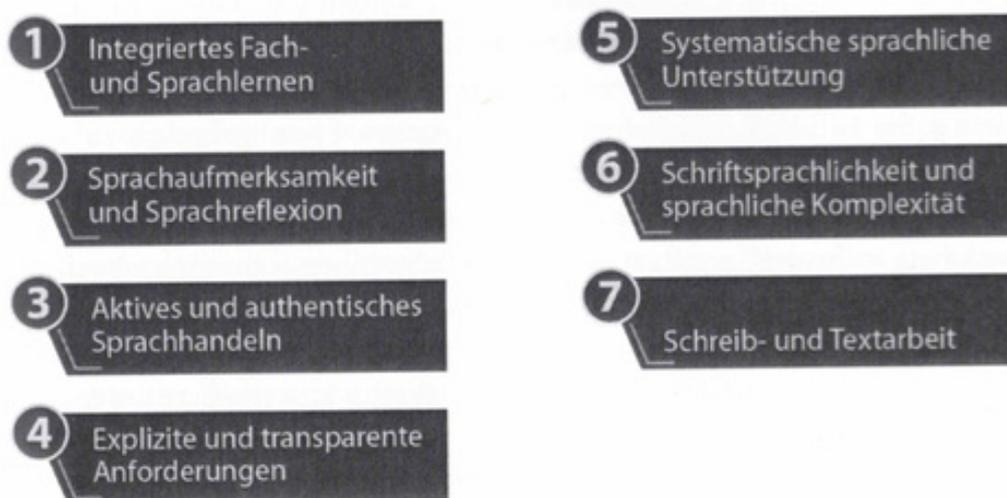


Abbildung 6: Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht

Entnommen aus: Schmölder-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013, S. 23.

Im weiteren Fortgang wird das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz, welches sich für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen eignet, erläutert. In der ersten Phase der 3-Phasen-Modells, genannt *Wissensaktivierung*, sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem spezifischen Thema im Fachunterricht „ihre Assoziationen, Ideen und Gedanken spontan entwickeln und verbalisieren“¹⁵⁷. Dies kann in schriftlicher oder mündlicher Form stattfinden. Zum Beispiel kann die Lehrkraft ein Schlagwort nennen und die Lernenden müssen sich im Rahmen einer vorgegebenen Zeit (ca. zwei Minuten) mit ihrem Sitznachbar oder ihrer Sitznachbarin darüber unterhalten oder zu jeweiligen Thema vor der gesamten Klasse sprechen. Beim Sprechen vor der Klasse kommt es meist zu einer *Sprachnotsituation*, denn die Lernenden „*müssen* [im Original ebenfalls kursiv] sprachlich aktiv werden“¹⁵⁸. Diese Aufgabenstellung ist sehr fordernd, sie macht aber nur Sinn, wenn dadurch keine Überforderung erfolgt. Ebenso kann eine assoziative Schreibaufgabe gegeben werden, bei der die Schülerinnen und Schüler alles aufschreiben sollen, was ihnen durch den Kopf geht. Der Schreibfluss sollte dabei

¹⁵⁷ Schmölder-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 54.

¹⁵⁸ Ebd., S. 54-55.

nicht unterbrochen werden, falls den Lernenden nichts mehr einfällt, darf auch gezeichnet oder gekritzelt werden. Die Schreibprodukte werden weder beurteilt noch auf Schreibrichtigkeit überprüft. Die Gedanken in den jeweiligen Erstsprachen aufschreiben zu lassen, verhindert, dass Schreibblockaden entstehen. Zusätzlich wird die Mehrsprachigkeit in der Klasse wertgeschätzt und das Selbstbewusstsein von Kindern oder Jugendlichen, die sprachschwach in Deutsch sind, gestärkt.¹⁵⁹ Nachdem das Vorwissen aktiviert worden ist, kann in die zweite Phase, die Phase der *Textarbeit*, übergegangen werden. Die Phase wiederum wird in drei Stufen gegliedert, die Stufen der *Textkonstruktion*, *Textrekonstruktion* und *Textfokussierung & Textexpansion*. Die zweite Phase zeichnet sich durch ihre intensive Arbeit an und mit Texten aus, die es gilt zu lesen, zu schreiben, darüber zu diskutieren, sie zu rekonstruieren und zu überarbeiten sowie sie zusammenzufassen und zu erweitern.¹⁶⁰

Eine Aufgabe zur Textkonstruktion kann bearbeitet werden, indem die Schülerinnen und Schüler ein Textfragment zu eben jenem Thema erhalten, für das zuvor das Vorwissen aktiviert worden ist. Sie sollen nun ein kohärentes, sachadäquates und nachvollziehbares Ende oder einen Beginn für das Textfragment ausformulieren, dies kann in Partner- oder Gruppenarbeit geschehen. Am Anschluss an ihre Bearbeitung des Textfragmentes bekommen die Schülerinnen und Schüler den Originaltext, mit dem sie nun ihre Arbeiten vergleichen können. Je kürzer das Textfragment ist als der Originaltext, desto schwieriger ist die Aufgabenstellung. Der Schwierigkeitsgrad sollte ausgemacht werden an der sprachlichen Kompetenz der Klasse. Bei komplizierten Fachtexten empfiehlt es sich, ein längeres Textfragment auszuwählen.¹⁶¹ Textrekonstruktion kann im Unterricht wie folgt ausgestaltet werden: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen zu je drei bis vier Personen zusammen. Einer oder eine liest einen (Fach-)Text, wieder zum gleichen Thema, vor, die anderen hören aufmerksam zu. Als Nächstes soll der Text möglichst originalgetreu wiederhergestellt werden. Im Zuge dessen entsteht ein sogenanntes

¹⁵⁹ Schmörlzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 55.

¹⁶⁰ Ebd., S. 55.

¹⁶¹ Ebd., S. 56-60.

Dictogloss. Erfahrungsgemäß sind die Schülerinnen und Schüler äußerst konzentriert, wenn der Text vorgelesen wird. Im Zuge der Rekonstruktion kommt es zum anregenden Austausch über den Text, sowohl über seine sprachliche Realisierung als auch die Fachinhalte.¹⁶² Die Aufgabenstellung zur Textfokussierung und Textexpansion sieht vor, dass ein Text in mehrere Teile zerlegt wird, z.B. Teil A, B, C und D. In Einzelarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler einen Textteil bearbeiten, ihn lesen und dann das Wichtigste in einem einzigen Satz bündeln. Die Lernenden, die sich mit dem gleichen Textteil auseinandergesetzt haben, vergleichen ihre Ergebnisse miteinander. Das Zusammenfassen der Kernaussage eines Textabschnitts ist äußerst sinnvoll, da die Inhalte beim Lesen mit hoher Aufmerksamkeit rezipiert werden müssen. Im Anschluss werden Gruppen gebildet, in denen sich jeweils Personen befinden, die unterschiedliche Textteile bearbeitet haben. Die Gruppe verfasst gemeinsam einen Text, der die Informationen aus Textabschnitt A, B, C und D enthält und diese gut erklärlich wiedergibt.¹⁶³

In der dritten Phase, namentlich *Texttransformation*, wird mit multiplen Texten zum Unterrichtsthema gearbeitet. Hierbei soll das Know-How über Texte und Textsorten und gleichzeitig das Fachwissen weiter ausgebaut werden. So kann beispielsweise die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler eine (fiktive) Ausstellung zu dem fachlichen Thema organisieren lassen. Die Lernenden sollen selbstständig durch Recherche in Büchern oder im Internet geeignete Texte suchen und diese für die Ausstellung zusammenfassen und aufbereiten. Darüber hinaus kann auch eine Eröffnungsrede zur Ausstellung geschrieben werden.¹⁶⁴

3.2.5. Dialogisches Lernen

Das Sprachförderkonzept *Dialogisches Lernen* geht auf den Germanisten Urs Ruf und den Mathematiker Peter Gallin zurück, eignet sich darum zum Einsatz im Deutsch- und Mathematikunterricht, aber auch in allen anderen Fächern. *Dialo-*

¹⁶² Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 60-61.

¹⁶³ Ebd., S. 62-63.

¹⁶⁴ Ebd., S. 64.

gisch heißt nicht, dass mündliche Dialoge im Zentrum des Konzepts stehen, sondern bezieht sich auf die Art des Rückmeldens und die sprachlichen Hilfeleistungen, die die Lehrperson während des Lernprozesses gibt. Ebenso treten die Schülerinnen und Schüler in einen Dialog. Alle Kommunikationsprozesse des Dialogischen Lernens finden aber in schriftlicher Form statt.¹⁶⁵ Will man im Unterricht mit einem neuen Thema beginnen, dann gibt den Startschuss für den dialogischen Kreislauf die *Kernidee*. In ihr soll sich „die ganze Komplexität und Attraktivität des neuen Stoffgebiets [bündeln]“¹⁶⁶. Genauer eröffnet die Kernidee „einem Novizen eine Vorschau auf ein noch unbekanntes Handlungsfeld und lenkt seinen Blick auf den Witz der Sache -- die Pointe, ohne ihn mit Informationen zu überschütten und sein Gedächtnis unnötig zu belasten“¹⁶⁷. Gleichzeitig ist sie an einen *Auftrag* geknüpft, der von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden soll. Der Auftrag bzw. die Fragestellung ist zunächst sehr offen gestaltet und lässt bei der Bearbeitung individuellen Spielraum. Ruf und Gallin merken an, dass selbst erfahrene Lehrkräfte die Schülerlösungen nicht voraussehen können und somit „die Beschäftigung mit den Schülerarbeiten ein spannendes Geschäft [bleibt]“¹⁶⁸. Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich mit dem Auftrag, der es ihnen ermöglicht die Problemstellungen des neuen Stoffes selbstständig zu erschließen, im Team oder in Kleingruppen auseinandersetzen. Dabei ist es ihnen erlaubt, jede mögliche Quelle der Information (Familienmitglieder, Bücher, Internet etc.) in Anspruch zu nehmen.¹⁶⁹ Als didaktischer Ansatz, so Schmölzer-Eibinger u.a., bricht das Dialogische Lernen mit klassischem Unterricht, der sich Frage- und Problemstellungen widmet und danach fertige Lösungsansätze präsentiert. Ebenso wirft das Konzept die traditionellen Schüler-Lehrer-Rollen über Bord, durch die Unterricht hauptsächlich von Lehrerinnen und Lehrern gesteuert wird. Der Kreislauf des Dialogischen Lernens beginnt bei den subjektiven Blickwinkeln der Schülerinnen und Schülern,

¹⁶⁵ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 72.

¹⁶⁶ Peter, Gallin: *Kernidee als Brücke zwischen Erfahrung und Fachwissen*, in: <https://www.gallin.ch/ArtikelGallinKernideen.pdf> (Zugriff 15.01.2020).

¹⁶⁷ Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, in: <https://www.lerndialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

¹⁶⁸ Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, in: <https://www.lerndialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

¹⁶⁹ Peter, Gallin: *Kernidee als Brücke zwischen Erfahrung und Fachwissen*, in: <https://www.gallin.ch/ArtikelGallinKernideen.pdf> (Zugriff 15.01.2020).

die ihre Lernerfahrungen in einem *Lernjournal* festhalten, welches ähnlich wie ein Reisetagebuch fungiert.¹⁷⁰ Dort werden alle Pfade auf dem Weg zur Erkenntnis chronologisch festgehalten. Dabei reicht es nicht, stichwortartig und zusammenhanglos in das Lernjournal zu kritzeln, denn Lernpartner und die Lehrperson müssen sich im Tagebuch ohne Anleitung zurechtfinden können. Trotzdem müssen keine schriftlichen Meisterleistungen vollbracht werden, vielmehr „gelten die lokalen Normen des internen Sprachgebrauchs [und beurteilt wird immer nur das,] was für den nächsten Entwicklungsschritt relevant ist“¹⁷¹. Warum das Schreiben für Ruf und Gallin so einen besonderen Stellenwert hat, beantworten sie wie folgt:

Beim Schreiben verlangsamen und klären sich die Gefühle und Gedanken, nehmen Gestalt an und fordern zur Stellungnahme heraus. Wer schreibt übernimmt in besonderer Weise Verantwortung für seine Position, öffnet sich der Kritik.¹⁷²

Nach einer ersten Arbeitsphase kommt es zur *Rückmeldung*. Die Lehrperson sieht alle Lernjournale durch und kommentiert knapp, was besonders gut gelungen ist, durch Eintragungen in das Journal. Danach werden aufschlussreiche Ausschnitte aus den einzelnen Journalen systematisch und mit einem Verweis auf den Urheber geordnet und durch die Lehrkraft in der *Autografensammlung* festgehalten. Dies ist das Produkt über „den vorläufigen Stand des Wissens und Könnens der Klasse auf ihrem Weg zum Regulären“¹⁷³. Mit dem Weg zum Regulären ist gemeint, dass die individuellen Problemansätze der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit „durch die Lehrkraft zum allgemein gültigen Fachkonzept („Lösung“) übergeleitet werden“¹⁷⁴. Mit folgender Abbildung soll der Prozess des Dialogischen Lernens noch einmal verdeutlicht werden.

¹⁷⁰ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 73.

¹⁷¹ Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, <https://www.lerndialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

¹⁷² Gallin, Peter; Ruf, Urs: *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Band 1. Seelze: Kallmeyer 2010, S. 39.

¹⁷³ Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, in: <https://www.lerndialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

¹⁷⁴ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 76.

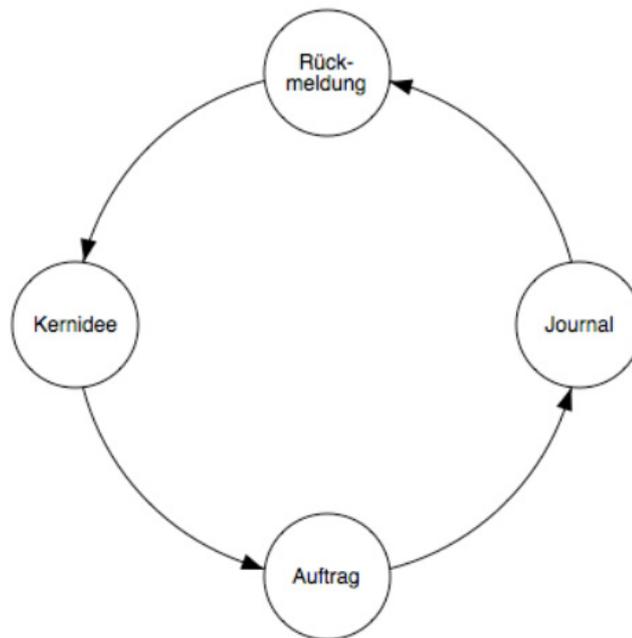


Abbildung 7: Kreislauf des Dialogischen Lernens

Entnommen aus: <https://www.gallin.ch/ArtikelGallinKernideen.pdf> (Zugriff: 06.01.2020).

Der zyklische Ablauf lässt sich mehrmals wiederholen, da sich aus der Durchsicht der Lernjournale und der Besprechung der Autografensammlung im Plenum weitere Aufträge ergeben.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, in: <https://www.lerndialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

3.3. Reflexion zu den Sprachförderkonzepten

An dieser Stelle soll nun darüber nachgedacht werden, wie die vorgestellten Sprachförderkonzepte in den Unterrichtskonzeptionen im Kapitel 4 umgesetzt oder zumindest teilweise berücksichtigt werden können. Auch generelle Überlegungen sollen angestellt werden, inwiefern Sprachförderung dem Fachunterricht zuträglich ist. Scaffolding, ein Ansatz der eher allgemein gehalten ist, gibt Lehrkräften, die sich informieren möchten, wie sie ihren Unterricht sprachförderlicher gestalten können, zu Beginn sicherlich eine gute Einführung. Methoden und Handwerkszeug für die tatsächliche Umsetzung im Unterricht gibt der Ansatz aber nicht. Beim Makro-Scaffolding soll zuerst eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden, um die sprachlichen Schwierigkeiten eines fachlichen Themas zu sichten. Hier kann empfohlen werden, sich mit den Merkmalen der deutschen Bildungssprache zu befassen und sich mit den Spezifika seiner jeweiligen Fachsprache auseinanderzusetzen. Eine Lernstandsanalyse ist für viele (Fach-)Lehrkräfte wohl eine Herausforderung, besonders wenn man eine Klasse neu zu unterrichten beginnt. Um den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern professionell zu analysieren, bedarf es der Anwendung von Diagnoseinstrumenten zum Erfassen des Sprachstands. Vor allem die Einarbeitung in die Benutzung von Diagnoseinstrumenten ist zeitlich aufwändig. Lernstandsanalysen sollen für vorliegende Arbeit nicht berücksichtigt werden, da sie den Rahmen sprengen würden. Die Prinzipien für die Unterrichtsplanung und die Tipps für die Unterrichtsinteraktion sollen aber sehr wohl im Hinterkopf behalten werden. Kniffka urteilt:

Ein Unterricht, in dem Scaffolding eingesetzt wird, ist notwendigerweise zeitaufwendiger als ein „normaler Fachunterricht“. Es wird daher letztlich auch zu fragen sein, ob nicht Unterrichtsinhalte zugunsten des Scaffolding-Modells gestrafft werden müssen.¹⁷⁶

Diese Aussage lässt sich wohl in Hinblick auf alle vorgestellten Sprachförderkonzepte ummünzen. Um das fachliche Verständnis bei sprachlich weniger kompetenten Schülerinnen und Schüler zu garantieren, muss aber zumindest ein Teil der

¹⁷⁶ Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, S. 4.

Unterrichtszeit für die Sprachförderung „geopfert“ werden. Wie viel Zeit und Energie man dann tatsächlich dafür aufwendet, bleibt jeder Lehrperson selbst überlassen. Die besprochenen Qualitätsmerkmale der durchgängigen Sprachbildung wirken im ersten Blick ebenfalls generalisierend. Bei näherer Beschäftigung mit den FörMIG-Publikationen erfährt man vieles über Methoden zur praktischen Umsetzung. Die Idee zur Erstellung einer Schlüsselworttabelle könnte sich für die Einführung von Fachbegriffen im Unterricht eignen, da die Lernenden bei Bedarf beliebig darauf zurückgreifen können. Auch der Hinweis die Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen alltagssprachlich re-formulieren zu lassen, um somit das Verständnis zu sichern, ist etwas, das mit wenig Zeitaufwand in den Unterricht integriert werden kann. Der sprachensible Fachunterricht zeichnet sich durch die besondere Nähe zur Praxis aus. Leisens Methoden sind vielfältig, jedoch speziell zum Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern konzipiert worden. Nur einige Methoden eignen sich zur Transformation für den Psychologie- und Pädagogikunterricht. Die Anweisung zur Sprachvereinfachung von Fachtexten, die zwar nicht dauerhaft zum Einsatz kommen soll, wird übernommen. Schmölzer-Eibinger gibt eine Anleitung, wie das 3-Phasen-Modell im Unterricht genutzt werden soll:

Einzelne Aufgabenstellungen sollten [...] nicht isoliert herausgegriffen und beliebig aneinandergereiht werden, denn der Lerneffekt ergibt sich aus der spezifischen Abfolge und Kombination der Aufgabe sowie den dafür vorgesehenen Sozialformen.¹⁷⁷

Wird tatsächlich diese Anleitung beachtet, eignet sich das 3-Phasen-Modell nicht für die Umsetzung für den praktischen Teil dieser Arbeit, da drei Unterrichtseinheiten entworfen werden, die thematisch nicht aufeinander aufbauen. Vor allem bei fächerübergreifenden Projekten bietet sich das Modell eher an, im Unterricht themenorientiert zu arbeiten. Wenn die Aufgabenstellungen im genau bestimmten Ablauf erfolgen, resultiert daraus eine lange Bearbeitungszeit. Für den Praxisteil soll aber trotzdem die Dictogloss-Methode herausgegriffen werden. Sie eignet sich da-

¹⁷⁷ Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht*, S. 64.

für, dass Schülerinnen und Schüler dem Inhalt von Texten und auch deren sprachlichen Ausformulierungen besondere Beachtung schenken müssen, da es nach dem Vorlesen eines Textes zu einer Rekonstruktion dessen kommen soll. Das dialogische Lernen erweist sich durch das Führen eines Lernjournals, das einiges an Übung und ein hohes Maß an Eigenmotivation erfordert, als geeignetere Methode im Projektunterricht. Die Kernidee sowie der dazugehörige Auftrag, im Prinzip eine unkonventionelle Art und Weise in den Unterricht einzusteigen, sind zwar höchst interessant und kreativ, aber schießen manchmal etwas am Ziel vorbei. Bei den entworfenen Unterrichtseinheiten soll das Dialogische Lernen keine Rolle spielen.

4. Sprachförderung im Psychologie- und Pädagogikunterricht

Dieses Kapitel behandelt den praktischen Teil. Bis vorhin wurden Konzepte und Methoden zur Sprachförderung im Fachunterricht vorgestellt und darüber reflektiert, wie sie in dieses Kapitel miteingeflochten werden können. Nun sollen drei sprachförderliche Unterrichtseinheiten für das Fach Psychologie und Pädagogik entworfen werden. Jenes Fach wird an der Wiener Fachmittelschule angeboten, eine Schulform, die ausschließlich die 9. Schulstufe miteinschließt. Psychologie und Pädagogik wird im Rahmen des Fachbereichs Schönheit, Gesundheit und Soziales angeboten. Erstens soll die Fachmittelschule, eine doch eher unbekannte Schulform, vorgestellt und der Unterricht in den Fachbereichen näher erläutert werden. Zweitens folgen didaktische Grundüberlegungen zum Unterricht im Fach Psychologie und Pädagogik im Allgemeinen. Drittens wird die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler besprochen, für die der Unterricht geplant werden soll. Daraus ergibt sich auch, warum es notwendig ist, bei der Unterrichtsplanung einen Fokus auf die sprachliche Förderung zu legen. Zuletzt kommt es zum Entwurf der Unterrichtseinheiten und somit auch zur Beantwortung der Forschungsfrage: *Inwiefern kann im Psychologie- und Pädagogikunterricht das sprachliche und fachliche Lernen miteinander verknüpft werden?*

4.1. Die Wiener Fachmittelschule

Die Wiener Fachmittelschule ist ein schulautonomes Projekt der Polytechnischen Schulen und dabei angelehnt an deren Lehrplan.¹⁷⁸ Als die Pflichtschulzeit in Österreich im Jahr 1962 von acht auf neun Jahren erhöht wurde, erfolgte die Eingliederung des neunten Pflichtschuljahres in das österreichische Schulwesen durch die Einrichtung des Polytechnischen Lehrgangs mit dem Schuljahr 1966/67 als Schulversuch.¹⁷⁹ Der Lehrgang wurde für jene Schülerinnen und Schüler eingerichtet, die nach Beendigung der achten Schulstufe „keine allgemeinbildenden oder berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen besuchten“¹⁸⁰. Ziele der Schulform waren es, die „Grundbildung zu festigen und durch Berufsorientierung auf die Berufsentscheidung vorzubereiten“¹⁸¹. Von Beginn an konnte der Schulversuch diesem Anliegen nicht nachkommen. Weder war es möglich, nach Besuch des Lehrgangs, mit dem Ziel die schulische Leistung zu verbessern, in eine weiterführende Schule überzutreten, noch wurde man ausreichend auf die Anforderungen des zukünftigen Lehrberufs vorbereitet. Der Lehrgang galt als „verlorenes Jahr“¹⁸².

Zahlreiche bildungspolitische Reformbemühungen (z.B. *PTS 2000*) veranlassten, dass der Polytechnische Lehrgang in die Polytechnische Schule umgewandelt wurde. Mit der 28. Novellierung des Schulorganisationsgesetzes wurden die Aufgaben der Schulform festgesetzt: sie schließt an die 8. Schulstufe an, qualifiziert zum Übertritt in Lehre und Berufsschule sowie qualifiziert zum Übertritt in weiterführende Schulen.¹⁸³ Um die Polytechnische Schule weiterzuentwickeln und ihr gesellschaftliches Ansehen zu steigern, wurde mit dem Schuljahr 2013/14 erneut ein Schulversuch ins Leben gerufen, namens *PTS 2020*, an dem 13 Pilotschulen aus allen Bundesländern teilnahmen.¹⁸⁴ Im Zuge der Initiativen *PTS 2000* und *PTS*

¹⁷⁸ Die Fachmittelschule Wien, in: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 19.11.2019).

¹⁷⁹ Jäger, Peter: *Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011, S.11.

¹⁸⁰ Die Polytechnische Schule, in: <https://pts.schule.at/> (Zugriff 11.01.2020).

¹⁸¹ Die Polytechnische Schule, in: <https://pts.schule.at/> (Zugriff 11.01.2020).

¹⁸² Jäger, Peter: *Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule*, S. 13.

¹⁸³ Ebd., S. 55.

¹⁸⁴ Die Polytechnische Schule, in: <https://pts.schule.at/> (Zugriff 11.01.2020).

2020 wurde spezifisch für das Bundesland Wien das Konzept für die Fachmittelschule ausgearbeitet. Schrittweise, erstmalig 1995/96, übernahmen mit diesem Schuljahr alle Standorte der Polytechnischen Schulen in Wien dieses Konzept und zwar für alle geführten Klassen. Grundsätzlich ist die Fachmittelschule mehrjährig konzipiert, kann also nicht nur das 9. Schuljahr umfassen, eine Schulversuchsgenehmigung ist jedoch ausständig. Die Möglichkeit, ein freiwilliges 10. Schuljahr zu absolvieren, ist indes gegeben. Ein Ziel der Fachmittelschule ist es, dass Jugendliche nach der 9. Schulstufe eine „Entscheidung über einen Übertritt in weiterführende Schulen bzw. über den Einstieg in eine Berufsausbildung selbstbestimmter“ treffen können.¹⁸⁵

Prinzipiell wird der Unterricht in der Fachmittelschule in Unterricht in den allgemeinbildenden Pflichtgegenständen und Unterricht in den Fachbereichen aufgeteilt. Zu den allgemeinbildenden Pflichtgegenständen zählen: Deutsch (3 WS¹⁸⁶), Mathematik (3 WS), Englisch (3 WS), Geographie/Wirtschaftskunde/Zeitgeschichte (2 WS), Naturkunde (2 WS), Individuelles und soziales Lernen (2 WS), Berufskunde (2 WS), Kreative Erziehung (2 WS), Bewegung und Sport (2 WS) und Religion (2 WS). Der Unterricht in den Fachbereichen findet am Praxistag statt, an dem ausschließlich Fachbereichsunterricht erteilt wird. Jeder Schulstandort bietet mindestens acht Fachbereiche an: Elektro, Metall, Bau/Holz, Handel/Büro, Tourismus, Oberstufentraining, Schönheit/Gesundheit/Soziales.¹⁸⁷ Jeder Schulstandort kann außerdem autonom entscheiden, ob er den Fachbereich Informationstechnologie oder Mechatronik anbietet. Bis Weihnachten haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in vier Fachbereiche, je nach persönlichem Interesse, zu schnuppern. Fachbereichsunterricht findet immer in Kleingruppen statt, eine Kleingruppe darf maximal aus 14 Schülerinnen und Schülern bestehen. Die sogenannte Orientierungsphase umfasst pro Fachbereich jeweils drei Wochen, beginnt in der dritten und endet in der 14. Schulwoche. Besteht der Wunsch, im Anschluss an die Fachmittelschule in eine weiterführende Schule überzutreten, wird den Schülerinnen und Schülern angeraten, eine Orientierung im Fachbereich Oberstufentraining

¹⁸⁵ Die Fachmittelschule Wien, in: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 22.01.2020).

¹⁸⁶ Im weiteren Verlauf werden Wochenstunden mit WS abgekürzt.

¹⁸⁷ Mit dem Schuljahr 2019/20 wurde der Fachbereich Dienstleistungen in *Schönheit, Gesundheit und Soziales* unbenannt.

zu absolvieren. Die anderen Fachbereiche tragen dazu bei, etwaige Berufswünsche zu festigen oder auch zu verwerfen und die Anforderungen der Lehrberufe, die in den jeweiligen Fachbereich anfallen, kennenzulernen. Zusätzlich wird über den Übertritt zu berufsbildenden mittleren und höheren Schulen informiert, die sich auf die Inhalte des Fachbereichs spezialisiert haben. Nach den Orientierungsphasen müssen die Schülerinnen und Schüler einen Fachbereich auswählen, den sie dann bis zum Schulschluss besuchen. Sie können nur einen Fachbereich wählen, in dem sie die Orientierungsphase durchlaufen haben. Die Wahl des Fachbereichs, in dem spezialisiert wird, sollte eng mit den individuellen Zukunftswünschen der Schülerinnen und Schüler verknüpft sein.¹⁸⁸ Abbildung 8 zeigt den Jahresverlauf der Fachmittelschule im Überblick.



Abbildung 8: Jahresverlauf der Fachmittelschule
Entnommen aus: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 22.01.2020).

¹⁸⁸ Die Fachmittelschule Wien, in: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 22.01.2020).

4.1.1. Fachbereich: Schönheit, Gesundheit und Soziales

Das praktische Unterrichtsbeispiel, konzipiert für das Fach Psychologie und Pädagogik, wird im Fachbereich Schönheit, Gesundheit und Soziales angeboten. Darum soll der Fachbereich und dessen Inhalte kurz angesprochen werden. Zum Fachbereich gehören die Fächer: Kommunikation und Präsentation (2 WS), Gesundheits- und Ernährungslehre (2 WS), Rechnungswesen und Informatik (2 WS), Fachpraktische Arbeit (2 WS) und Psychologie und Pädagogik (1 WS). Der Fachbereichsunterricht umfasst insgesamt neun Wochenstunden.¹⁸⁹ Die Lerninhalte, wie der Name des Fachbereichs schon anklingen lässt, sind vielfältig. Während der Orientierungsphase sollen die Schülerinnen und Schüler konkret über Lehrberufe und andere Ausbildungswege informiert werden, die in die drei Bereiche Schönheit, Gesundheit und Soziales fallen.

Berufe, die sich mit Körper- und Schönheitspflege befassen, sind z.B. die Lehrberufe Friseur bzw. Friseurin und Kosmetiker bzw. Kosmetikerin. Die Ausbildung zum Sozialberuf der Kindergartenpädagogin bzw. des Kindergartenpädagogen ist an den Besuch einer weiterführenden Schule gebunden. In den Bereich Gesundheit fallen z.B. der Lehrberuf der Pharmazeutisch-kaufmännischen Assistentin bzw. des Pharmazeutisch-kaufmännischen Assistenten. Die Ausbildungsinhalte der unterschiedlichen Berufsfelder sollen zumindest teilweise im Fachunterricht zum Thema werden. Das Abdecken aller Berufsfelder und Ausbildungsinhalte ist aber bei weitem nicht möglich.

4.1.2. Fach: Psychologie und Pädagogik

Der Lehrplan für die Orientierungsphase im Fach Psychologie und Pädagogik sieht vor, dass während der ersten Woche der Orientierung, die Begriffe Psychologie und Pädagogik abgesteckt werden. In der zweiten Woche steht *der Mensch als Individuum* im Fokus des Unterrichts. In der dritten Woche sollen die Anwendungsbereiche der Psychologie zum Thema gemacht werden. Der Lehrplan ist sehr offen gehalten, darum obliegt es der Lehrkraft, was tatsächlich im Unterricht behandelt

¹⁸⁹ Die Fachmittelschule Wien, in: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 22.01.2020).

wird. Diese Arbeit wird ein Unterrichtskonzept, das fachliches und sprachliches Lernen verknüpft, für die dreiwöchige Orientierungsphase erstellen. Der Lehrplan für die Spezialisierungsphase soll nicht weiterhin thematisiert werden. Da der Lehrplan nicht öffentlich zugänglich ist, ist dieser für Interessierte und für die Nachvollziehbarkeit im Anhang hinzugefügt (Anhang 11).

4.2. Didaktische Grundüberlegungen

Bevor die Unterrichtsstunden geplant werden, macht es Sinn, didaktische Überlegungen anzustellen, um systematischer dabei vorgehen zu können. Der Fachdidaktiker Hermann Hobmair bemerkt:

Pädagogik und vor allem Psychologie sind „verwaiste Unterrichtsfächer“. Verwaist deshalb, weil es so gut wie keine Fachdidaktik für diese beiden Fächer gibt. „Unterhalb“ der Hochschule werden die beiden Fächer auch erst seit den 60er und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts „so richtig“ unterrichtet. Im Gegensatz zu anderen Fächern wie Deutsch, Geschichte oder Mathematik ist das relativ kurz – diese können auf eine über hundertjährige fachdidaktische Erfahrung zurückblicken. Wenn man bedenkt, dass sich bis in das 19. Jahrhundert hinein insbesondere die Philosophen und Theologen mit pädagogischen und psychologischen Fragen beschäftigten und Pädagogik sowie Psychologie keine eigenständigen Wissenschaften waren, verwundert diese Tatsache nicht.¹⁹⁰

Allgemein kann Didaktik als „die Wissenschaft und die Theorie des Lehrens und Lernens“¹⁹¹ definiert werden. Sie beantwortet jene Fragen:

- Was sind die Lernziele des Unterrichts?
- Welche Lerninhalte sind erforderlich, um die Lernziele zu erreichen?
- Welche Methoden sollen im Unterricht angewendet werden?¹⁹²

¹⁹⁰ Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie. Didaktik und Methodik für Lehrende*. Köln: Bildungsverlag EINS 2015, S. 9.

¹⁹¹ Ebd., S. 10.

¹⁹² Ebd., S. 10.

Die Lernziele für die praktischen Unterrichtsbeispiele sind sowohl fachlicher als auch sprachlicher Natur und sollen jeweils in der didaktischen Analyse der Unterrichtseinheit zuerst formuliert werden. Ebenso die Lerninhalte und das methodische Vorgehen werden innerhalb der didaktischen Analyse verschriftlicht. Neben den Fragen nach den Lerninhalten, den Lernzielen und der Methodik interessiert diese Arbeit auch, für wen diese Unterrichtskonzepte erstellt werden sollen. Näheres dazu wird im nächsten Unterkapitel vorgelegt. Damit die Lernergebnisse im Psychologie- und Pädagogikunterricht standardisiert werden können, stellt Hobmair acht Qualitätskriterien auf. Diese Qualitätskriterien bindet er an Operatoren.¹⁹³ Operatoren sind Verben, die zu schulisch relevanten Sprachhandlungen durch ihre Ausformulierung in Aufgabenstellungen auffordern. Jedes Fach benutzt seine eigenen Operatoren bzw. können homonyme Operatoren je nach Fach eine unterschiedliche Bedeutung haben. So meint das Verb *skizzieren* im Deutschunterricht etwas anders als im Zeichenunterricht. Die Operatoren sollten im Vorhinein mit den Schülerinnen und Schülern konkret besprochen werden.¹⁹⁴ Die Qualitätskriterien nach Hobmair auf einen Blick stellt folgende Abbildung dar.



Abbildung 9: Qualitätskriterien in Pädagogik und Psychologie

Entnommen aus: Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie. Didaktik und Methodik für Lehrende*. Köln: Bildungsverlag EINS 2015, S. 39.

¹⁹³ Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie*, S. 39.

¹⁹⁴ Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht*, S. 24.

Die Schülerinnen und Schüler sollten also durch den Psychologie- und Pädagogikunterricht dazu befähigt werden, bestimmte Sprachhandlungen auszuführen. Schwierigkeiten beim Vermitteln der Inhalte im Fach macht Hobmair vor allem in der Sprache aus, denn „[die] Inhalte lassen sich nur durch die Sprache erschließen. Jede Darstellung in Pädagogik/Psychologie ist deshalb dadurch gekennzeichnet, dass sie im Medium Sprache erscheint [...]“¹⁹⁵.

Enthält eine Aufgabenstellung den Operator *Beschreiben*, sollen die Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt *eindeutig und fundiert* sprachlich wiedergeben. Die Wiedergabe von Fachwissen soll „strukturiert, klar, genau und eindeutig sowie differenziert, fundiert und zusammenhängend“ sein. Wird eine Schülerin oder ein Schüler aufgefordert, ihr oder sein Wissen auf einen anderen (neuen) Sachverhalt zu übertragen, gelingt dies am leichtesten durch die Beschreibung eines Sachverhalts anhand eines Beispiels.¹⁹⁶

„Erklären als Qualitätskriterium [...] bedeutet das Darlegen der Entstehung oder Änderung von Erlebens- und Verhaltensweisen mithilfe einer Theorie.“¹⁹⁷

Sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas begründen, ist nicht ihre subjektive Meinung oder Anschauung gefragt, sondern Begründungen sollen immer auf eine wissenschaftliche Erkenntnis oder Theorie gestützt sein. Darauf muss die Lehrkraft explizit hinweisen.¹⁹⁸

Mit dem Qualitätskriterium *Verändern* ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler spezifisches Fachwissen anwenden und nutzen können, um die Lösung zu einem praktischen Problem zu finden. Ein Aufgabenbeispiel könnte wie folgt aussehen: „Erläutern Sie auf Grundlage der operanten Konditionierung eine Vorgehensweise, wie ein bestimmtes problematisches Verhalten (zum Beispiel Ängstlichkeit, Aggression) verändert werden kann.“¹⁹⁹ In engen Zusammenhang mit dem Verändern ist das Ableiten. Es bedeutet, dass Schlüsse, die begründet werden müssen, auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen gefolgert werden sollen.

¹⁹⁵ Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie*, S. 34.

¹⁹⁶ Ebd., S. 34-35.

¹⁹⁷ Ebd., S. 35.

¹⁹⁸ Ebd., S. 36.

¹⁹⁹ Ebd., S. 36.

Der Operator *Vergleichen* erfordert von den Schülerinnen und Schülern, dass sie „Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede“²⁰⁰ zwischen verschiedenen Theorien herausarbeiten können. So können Theorien z.B. nach ihrer Anwendbarkeit in der Praxis verglichen werden.

Bewerten und *beurteilen* sollen die Lernenden grundsätzlich nur anhand von Beurteilungskriterien, um Subjektivität zu vermeiden. Theorien können anhand des Kriteriums der Wissenschaftlichkeit, der Anwendbarkeit oder Wirksamkeit in der Praxis beurteilt werden. Schwächen und Stärken einer Theorie sollen aufgezeigt werden.²⁰¹

Eine Analyse meint, „einen Sachverhalt wie zum Beispiel eine Veröffentlichung, [...] oder Ergebnisse von Untersuchungen auf einzelne Merkmale – sprich Kriterien – hin zu untersuchen, zu durchleuchten bzw. zu überprüfen“²⁰².

Da die Unterrichtseinheiten für Psychologie- und Pädagogik-Neulinge geplant werden, sollen sich die Aufgabenstellungen auf den Operator *Beschreiben* beschränken. Schritt für Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, komplexere sprachliche Handlungsaufforderungen im Unterricht durchzuführen.

4.3. Die Schülerinnen und Schüler

Dass das Unterrichtskonzept für den Fachbereichsunterricht an einer Wiener Fachmittelschule ausgearbeitet werden soll, wurde vielfach schon erwähnt. Hier soll genauer auf die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Spannend ist das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte. Als Indikator, ob ein Migrationshintergrund gegeben ist oder nicht, soll, wie in der Einleitung festgelegt, die Information über die Erstsprache der Lernen-

²⁰⁰ Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie*, S. 36-37.

²⁰¹ Ebd., S. 37.

²⁰² Ebd., S. 38.

den dienen. Dies hat nicht das Ziel, um zu implizieren, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund defizitäre schulische Leistungen erbringen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in der Schule erfolgreich sind. Der Zweck, der auch die Auflistung der unterschiedlichen Erstsprachen mit sich bringen soll, ist jener, dass im Unterricht (vor allem) an jener Schule Mehrsprachigkeit einen wesentlichen Faktor ausmacht. Die sprachliche Heterogenität kann von Lehrpersonen einerseits als Herausforderung wahrgenommen werden, andererseits einen Rahmen für einen positiven Mehrwert bilden, von dem alle Beteiligten profitieren können. Begegnet man der Mehrsprachigkeit als etwas Positives, kann dies das Selbstbewusstsein von Schülerinnen und Schülern stärken. Von den insgesamt 297 Schülerinnen und Schülern der Fachmittelschule im Schuljahr 2019/20 sprechen 97 die Erstsprache Deutsch und 200 eine andere Erstsprache. Es lässt sich feststellen, dass 32,7% keinen Migrationshintergrund aufweisen, 67,3% der Schülerschaft hingegen schon.

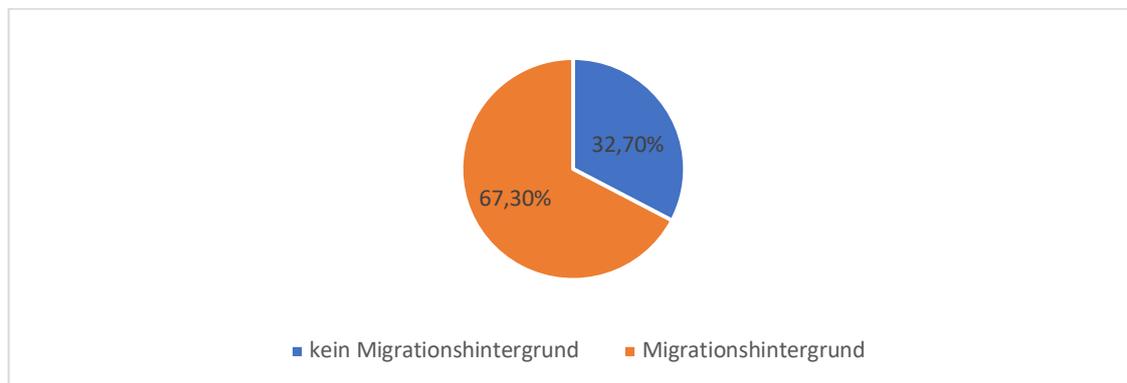


Abbildung 10: Migrationshintergrund in Prozent
(eigene Darstellung)

Von den 200 Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen 51 die Erstsprache Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS), 36 die Erstsprache Türkisch, 20 die Erstsprache Arabisch und 19 Albanisch. Tschetschenisch ist die Erstsprache von 10 Schülerinnen und Schülern, Rumänisch ebenfalls von 10 und Farsi von 9. Folgende Grafik zeigt die Verteilung der Erstsprachen in der Fachmittelschule, aufgegliedert auf die Anzahl ihrer Sprecherinnen und Sprecher.

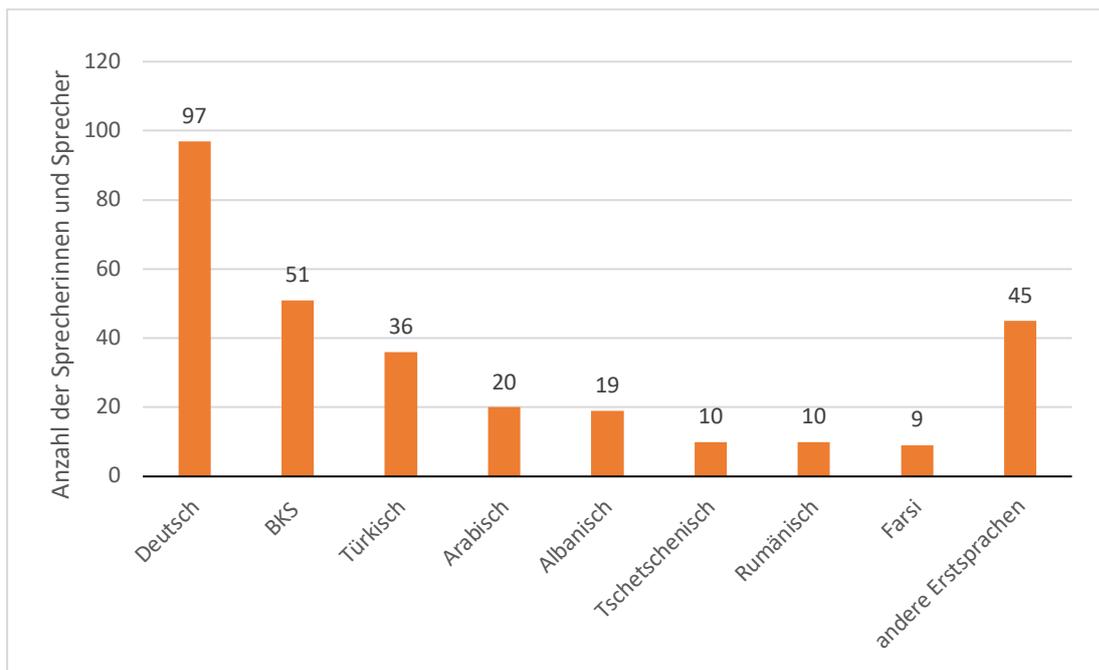


Abbildung 11: Verteilung der Erstsprachen auf die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher (eigene Darstellung)

Unter den Sprecherinnen und Sprechern mit anderen Erstsprachen befinden sich drei Schülerinnen und Schüler, die jeweils Bulgarisch, Paschto, Polnisch, Punjabi, Slowakisch, Spanisch, Somalisch und Tagalog sprechen. Jeweils zwei Schülerinnen und Schüler sprechen Englisch, Italienisch, Kurdisch, Mandarin, Russisch und Urdu als Erstsprache. Die Erstsprachen Afrikaans, Dari, Französisch, Griechisch, Nepalesisch, Romanes, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch werden von jeweils einer Schülerin oder einem Schüler gesprochen. Insgesamt sprechen die Schülerinnen und Schüler der Fachmittelschule 31 verschiedene Erstsprachen.²⁰³ Erfahrungswerte aus dem Unterricht zeigen, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen generell eher niedrig sind. Das gilt sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch für ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Zuwanderungsgeschichte. Viele streben keine höheren Schulabschlüsse an und wollen nach dem Schuljahr eine Lehre beginnen, manche wurden aufgrund von schlechten Zeugnissen nach Abschluss der Neuen Mittelschule bzw. der AHS-Unterstufe, von weiterführenden Schulen abgewiesen. Manche sehen das 9. Schuljahr in der

²⁰³ Die statistischen Daten basieren auf den Angaben, die die Schülerinnen und Schüler bei der Schulanmeldung gemacht haben und bleiben aus Gründen des Datenschutzes und Persönlichkeitsrechts unveröffentlicht.

Fachmittelschule als Chance, ihre Noten zu verbessern und wollen danach weiterhin andere Schulen besuchen. Um den Schülerinnen und Schülern unter anderem so ein Ziel zu ermöglichen, bedarf es einer besonderen sprachlichen Förderung.

4.4. Unterrichtseinheit 1: Grundbegriffe

Stundenthema:	Begriffe Psychologie und Pädagogik
Dauer:	50min
Lernziele:	Die Schülerinnen und Schüler wissen, was Wissenschaft bedeutet. Die Schülerinnen und Schüler wissen, womit sich die Psychologie und die Pädagogik als Wissenschaften beschäftigen. Die Schülerinnen und Schüler kennen Unterschiede zwischen Bildungs- und Alltagssprache. Die Schülerinnen und Schüler lernen Möglichkeiten kennen, um unklare Begriffe zukünftig selbstständig nachzuschlagen.

4.4.1. Planungsmatrix

Zeit	Phase	Inhalte	Methode/ Sozialform Material
5'	Einstieg	Akronym PP klären eventuell Vorwissen aktivieren Kurzdefinitionen Pädagogik und Psychologie notieren	L-S-Gespräch ²⁰⁴ Tafelbild
10'	Erarbeitung 1	<i>Wissenschaft</i> im Online-Lexikon nachschlagen mit Auszug aus anderen Lexikon vergleichen und Unterschiede notieren <i>Wissenschaft</i> in eigenen Worten definieren	Partnerarbeit Kopie (Anhang 1) iPads
3'	Ergebnissicherung 1	Ergebnisse vergleichen Kurzdefinition von Wissenschaft notieren	L-S-Gespräch Tafelbild
15'	Erarbeitung 2	Schlüsselworttabelle ausfüllen Text lesen Text für Präsentation vor der Klasse aufbereiten	Schlüsselworttabelle- Gruppenarbeit Kopien (Anhang 2-5) I-pads
15'	Ergebnissicherung 2	Schlüsselworttabelle präsentieren Begriffe im Sinne der Psychologie und Pädagogik präsentieren Nicht bearbeitete Schlüsselworttabellen ausfüllen	Präsentation Kopien (Anhang 2-5)
2'	Festigung	Einen Satz über das Thema der Stunde sagen	Blitzlichtrunde

²⁰⁴ L-S-Gespräch steht im weiteren Verlauf für Lehrer bzw. Lehrerinnen- und Schüler bzw. Schülerinnen-Gespräch.

4.4.2. Didaktische Analyse

Mit dem Stundeneinstieg soll zunächst geklärt werden, welche Begriffe sich hinter dem Akronym PP verstecken. Die meisten Schülerinnen und Schüler wissen erfahrungsgemäß nicht, dass PP für Psychologie und Pädagogik steht. Dies kann durch einfaches Nachfragen geschehen, ob die Schülerinnen und Schüler den Namen des Faches benennen können. Im Anschluss daran, werden die beiden Begriffe an der Tafel festgehalten. Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick darauf, womit sich die Psychologie und die Pädagogik beschäftigen, hält sich in Grenzen, darum soll der Einstieg relativ kurze Zeit in Anspruch nehmen. Mit dem Begriff Psychologie assoziieren Jugendliche häufig den Terminus *Psycho*, welcher eine umgangssprachliche Abkürzung für einen Psychopathen darstellt. Die negativ behaftete Bezeichnung kann in diesem Rahmen durch die Definition und Etymologie des Wortes neutralisiert werden. Auch die Berufsbezeichnung Psychiater wird von einigen abgeleitet, wobei nicht unterschieden wird zwischen Psychiater, Psychotherapeuten und Psychologen. Zur Pädagogik fällt oftmals das Stichwort *Kindergarten* und manchen ist die Schulform BAfeP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) bekannt, die dazu befähigt, im Kindergarten zu arbeiten. Zu den Begriffen Psychologie und Pädagogik, die schon an der Tafel stehen, werden dann Kurzdefinitionen notiert: *Die Psychologie ist die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten des Menschen* und *die Pädagogik ist die Wissenschaft von Bildung und Erziehung*. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Begriffe und ihre Definition in ihr Heft notieren. Danach kann die Lehrperson fragen, was bei den beiden Definitionen auffällt und ob sie Gemeinsamkeiten aufweisen. Im Idealfall fällt den Schülerinnen und Schülern auf, dass das Wort Wissenschaft jeweils in beiden Definitionen vorkommt. In der ersten Arbeitsphase soll also der Begriff *Wissenschaft* geklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen Arbeitsaufträge (Anhang 1), für die sie Internetzugang brauchen, darum stehen den Jugendlichen Schul-Tablets zur Verfügung. Für den ersten Arbeitsauftrag können die Schülerinnen und Schüler paarweise zusammenarbeiten. Der erste Arbeitsauftrag lautet: *Schlag den Begriff Wissenschaft über die Internetseite: [82](https://klexikon.zum.de/wiki/Wissen-</i></p></div><div data-bbox=)*

schaft nach und lies den dazugehörigen Artikel. Dabei handelt es sich um ein Online-Lexikon für Kinder. Der Artikel ist darum alltagssprachlich und leicht verständlich formuliert. Im Anschluss daran finden die Schülerinnen und Schüler auf der ausgeteilten Kopie, die die Arbeitsaufträge enthält, einen Auszug aus einem anderen Lexikon (Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik unter <https://lexikon.stangl.eu/>) ebenfalls zum Begriff *Wissenschaft*. Jener Artikel ist bildungssprachlich formuliert, deutlich komplexer und darum schwieriger zu verstehen für die Schülerinnen und Schüler. Nachdem beide Artikel gelesen wurden, sollen die Jugendlichen Fragen beantworten: *1. Welchen Lexikon-Artikel verstehst du leichter? 2. Warum, glaubst du, ist das so? Versuche, deine Meinung zu begründen und notiere sie in Stichworten. 3. Welche Wissenschaften, abgesehen von Psychologie und Pädagogik kennst du noch? 4. Kannst du nun in deinen eigenen Worten erklären, was Wissenschaft bedeutet?*

Ziel dieses Arbeitsauftrags ist, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass es Unterschiede gibt zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Einen bildungssprachlichen Text zu lesen, erfordert deutlich mehr Aufmerksamkeit und Konzentration. Es ist wichtig, zu wissen, dass es in der Schule nicht immer ausreicht, sich alltagssprachlich auszudrücken. Der Unterricht verfolgt das Ziel, die Kenntnis und Anwendung der Bildungssprache zu fördern. Zusätzlich werden die Jugendlichen angewiesen, Begrifflichkeiten, die ihnen nicht klar sind, selbstständig nachzuschlagen bzw. die Lehrperson danach zu fragen. Zur Ergebnissicherung werden die Arbeitsaufträge verglichen und eine Kurzdefinition von Wissenschaft an der Tafel notiert, die die Schülerinnen wieder in ihr Heft abschreiben. Dabei soll klar sein, dass Wissenschaft allgemein schwer zu definieren ist und eine Definition nie vollständig alles abdecken kann, was der Begriff beinhaltet. In der zweiten Erarbeitungsphase soll auf die Begriffe *Bildung, Erziehung, Erleben* und *Verhalten* zurückgekommen werden. Hierfür werden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen eingeteilt. Es ist anzunehmen, dass ca. 12 Jugendliche im Unterricht anwesend sind. Darum arbeiten sie in Gruppen zu jeweils drei Personen zusammen. Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt und soll zunächst eine Schlüsselworttabelle zu einem der vier Begriffe ausfüllen. Zuerst sollen Verknüpfungen zu den jeweiligen Begriffen hergestellt werden. Woran denkt man bei diesem Wort? In welchem

Zusammenhang kommt es im Alltag häufig vor? Danach sollen die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie das Wort in anderen Sprachen lautet, unter anderem in Englisch und in ihren Erstsprachen, sofern die Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache haben als Deutsch. Für die restlichen Arbeitsschritte soll die Webseite des Duden genutzt werden, dafür stehen wieder die Schul-Tablets zur Verfügung. So sollen die unterschiedlichen Bedeutungen der Begriffe geklärt, Synonyme gefunden und typische Verbindungen und die dazugehörigen Verben gefunden werden. Unter jeder Schlüsselworttabelle findet sich ein Absatz dazu, wie der Begriff im jeweiligen Fachbereich zu verstehen ist. Die Texte zum Verhalten und Erleben sind dem Schulbuch *PSYCHOlogie*²⁰⁵ entnommen, wurden aber zum besseren Verständnis vereinfacht. Die Texte über Bildung und Erziehung stammen wiederum aus einem Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik und wurden ebenso simplifiziert. Diese sollen von den Schülerinnen und Schülern gelesen und für eine Präsentation vor der Klasse aufbereitet werden. Nach der 15minütigen Arbeitsphase präsentiert jede Gruppe ihre Schlüsselworttabelle. Zuvor werden Kopien ausgeteilt, so dass jede Schülerin und jeder Schüler, auch jene Arbeitsblätter bekommt, die sie oder er noch nicht bearbeitet hat. Präsentiert die erste Gruppe die Schlüsselworttabelle, haben die anderen Gruppen die Gelegenheit, die Ergebnisse auszufüllen. Nach Präsentation der Schlüsselworttabelle wird der Begriff im Sinne der jeweiligen Wissenschaft erklärt. Nachdem alle Gruppen präsentiert haben folgt, zum Abschluss der Stunde eine Blitzlichttrunde. Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Satz sagen, zu dem, was sie sich aus dem Unterricht gemerkt haben. Dies ist auch sehr nützlich für die Lehrperson, um festzustellen, welche Inhalte besser im Gedächtnis blieben und welche weniger. Zugunsten sprachförderlicher Mittel wurden Unterrichtsinhalte bewusst gekürzt.

²⁰⁵ Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014, S. 5-9.

4.5. Unterrichtseinheit 2: Der Mensch als Individuum

Stundenthema:	Persönlichkeit und Persönlichkeitspsychologie
Dauer:	50min
Lernziele:	<p>Die Schülerinnen und Schüler kennen die vier Temperamentstypen nach Hippokrates.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler lernen den Operator <i>Beschreiben</i> kennen und wissen wie sie zukünftige Arbeitsaufträge, die das Beschreiben erfordern, ausführen sollen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass es unterschiedliche Standpunkte innerhalb der Persönlichkeitspsychologie gibt.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler lernen eine Methode kennen, bei der sie auf den Inhalt und den sprachlichen Wortlaut eines Fachtextes zugleich achten müssen.</p>

4.5.1. Planungsmatrix

Zeit	Phase	Inhalte	Methode/ Sozialform Material
1'	Einstieg	Illustration an die Wand projizieren	Overhead-Projektor
10'	Erarbeitung 1	Illustration mit zur Verfügung gestellten Redemitteln schriftlich beschreiben	Kopie (Anhang 6)
5'	Ergebnissicherung 1	Bildbeschreibungen vergleichen Thema der Stunde mitteilen	
7'	Input	Erläuterung der vier Temperamentstypen nach Hippokrates Schriftlich an der Tafel festhalten	Lehrervortrag Tafelbild
5'	Erarbeitung 2	Personen der Illustration den Temperamentstypen zuordnen Alltagssprachliches Verständnis von Persönlichkeit formulieren	Einzelarbeit Kopie (Anhang 6)
2'	Ergebnissicherung 2	Zuordnung vergleichen Verständnis vergleichen	
10'	Erarbeitung 3	Text über Persönlichkeitspsychologie lesen Dictogloss anfertigen	Dictogloss Gruppenarbeit Kopie (Anhang 7)
7'	Festigung	Dictogloss selbstständig kontrollieren Lehrperson macht auf Hausübung aufmerksam	Dictogloss Gruppenarbeit Kopie (Anhang 7)

4.5.2. Didaktische Analyse

Zum Stundeneinstieg wird eine Illustration mittels Overhead-Projektor an die Wand projiziert. Zu sehen sind vier Personen, die jeweils vor einem halbvollen bzw. halb-leeren Glas stehen. In einer Sprechblase über ihren Köpfen ist zu lesen: *The glass is half full, The glass is half empty, Half full... No! Wait! Half empty! ...No, half... What was the question?* oder *Hey! I ordered a cheeseburger!* Aus den Gesichtsausdrücken der vier Personen kann man auf ihre Persönlichkeitseigenschaften schließen. Die Personen stehen stellvertretend für die Temperamentstypen nach Hippokrates (460 – 377 v. Chr.). Die Schülerinnen und Schüler werden dann dazu aufgefordert, die Illustration zu beschreiben. Für die Beschreibung stellt die Lehrperson Redemittel zur Verfügung. Die Redemittel sollen von den Jugendlichen genutzt werden, um die Beschreibung zu verschriftlichen. Zuvor soll noch geklärt werden, ob die Schülerinnen und Schüler die englischen Sprechblasen verstehen, indem man sie den Text mündlich ins Deutsche übersetzen lässt. Diese Übung hat das Ziel, die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Sobald der Operator *Beschreiben* in Arbeitsaufträgen vorkommt, muss den Jugendlichen klar sein, dass sie vollständige Sätze formulieren sollen und es nicht reicht, in Stichwörtern zu antworten. Oftmals wird nicht nur das Tatsächliche beschrieben, sondern die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen über das Dargestellte hinaus an. Solche Vermutungen sind Teil der persönlichen Meinung und müssen speziell formuliert werden. Die Jugendlichen haben ca. 10 Minuten Zeit, den Arbeitsauftrag auszuführen. Danach werden die Ergebnisse verglichen. Falls das Thema der Stunde von den Schülerinnen und Schülern nicht erraten wird, teilt die Lehrperson es mit: Persönlichkeit und Persönlichkeitspsychologie. Die Lehrperson hält dann einen Vortrag über die vier Temperamentstypen nach Hippokrates und hält dies schriftlich an der Tafel fest. Um die Vielzahl der individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Menschen zu ordnen, entwarf der griechische Arzt Hippokrates eine Typologie aus vier Grundtypen, dem Sanguiniker, dem Phlegmatiker, dem Choleriker und dem Melancholiker. Er ging von der Annahme aus, dass das Temperament der Menschen mit ihren Körpersäften in Zusammenhang steht: Blut, Schleim, gelber und schwarzer Galle. Der Sanguiniker verdankt

seine Heiterkeit dem Blut. Ihm werden Eigenschaften wie Optimismus, Zuversicht und Fröhlichkeit zugeordnet. Ein Überschuss an Schleim macht die Menschen phlegmatisch und teilnahmslos. Der Phlegmatiker ist gleichgültig, träge und passiv. Aus zu viel gelber Galle ergibt sich der Jähzorn des Cholerikers. Er wird schnell wütend und aufbrausend und ist leicht reizbar. Herrscht jedoch überwiegend schwarze Galle vor, führt dies zur Melancholie. Der Melancholiker ist trübsinnig, traurig, schwermütig und tiefgründig. Die Lehrperson gibt zu verstehen, dass es sich bei der Typologie von Hippokrates um eine sehr alte und vereinfachte Theorie handelt. Typologien berücksichtigen individuelle Unterschiede zwischen den Menschen kaum und produzieren klischeehaftes Denken. Die Schülerinnen und Schüler schreiben das Tafelbild in ihr Heft ab und ordnen im Anschluss die vier Temperamenttypen den Personen auf der Illustration zu. Dies wird im Anschluss verglichen. Die Frau, für die das Glas halbvoll ist, ist Sanguinikerin. Derjenige, für den es halbleer ist, ist Melancholiker. Choleriker ist der Mann, der auf den Cheeseburger besteht und derjenige, der verwirrt ist, lässt sich dem Phlegmatiker zuordnen. Die Schülerinnen und Schüler sollen daraufhin versuchen, ihr alltägliches Verständnis von Persönlichkeit in einem Satz niederzuschreiben. Dies wird wiederum im Plenum verglichen. Dann werden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen eingeteilt. Drei Gruppen zu je vier Personen sollen gebildet werden. Jede Gruppe bekommt den gleichen Text auf einer Kopie.

Der Text ist wiederum eine vereinfachte Version aus dem Schulbuch *PSYCHOlogie*²⁰⁶. Zunächst bekommt jede Gruppe nur einen Zettel, denn die Schülerinnen und Schüler sollen ein Dictogloss anfertigen. Eine Person aus der Gruppe liest den Text langsam vor. Die Anderen sollen aufmerksam zuhören, dürfen Notizen anfertigen und mitschreiben. Nach dem Vorlesen soll der Text rekonstruiert werden. Die drei Personen, die den Text nicht gelesen haben, versuchen anhand ihrer Mitschriften, den Text gleich zu formulieren, wie den Text, der vorgelesen wurde. Dies hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler dem Vorlesen aufmerksam folgen und die sprachlichen Formulierungen des Textes bewusst wahrnehmen. Die Gruppe, die am schnellsten das Dictogloss angefertigt hat und am wenigsten Fehler gemacht hat, bekommt ein Mitarbeitsplus. Nachdem alle Gruppen fertig sind,

²⁰⁶ Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*, S. 137.

kontrollieren die Schülerinnen und Schüler selbstständig ihr Dictogloss. Dabei sollen sie alle Fehler anstreichen. Bei der Selbstkontrolle werden einerseits die Inhalte des Textes gefestigt und andererseits der Fokus auf die Sprache gelenkt. Zum Schluss erklärt die Lehrperson die Hausübung, die am Ende der Kopie vermerkt ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen Begriffe aus dem Text nachschlagen, ein Arbeitsschritt, der in der ersten Unterrichtseinheit ausführlich geübt worden ist.

4.6. Unterrichtseinheit 3: Anwendungsbereiche der Psychologie

Stundenthema:	Angewandte Psychologie
Dauer:	50min
Lernziele:	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Disziplinen der angewandten und theoretischen Psychologie. Die Schülerinnen und Schüler verknüpfen die Disziplinen mit skizzenhaften Zeichnungen. Die Schülerinnen und Schüler kennen den Unterschied zwischen Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie.

4.6.1. Planungsmatrix

Zeit	Phase	Inhalte	Methode/ Sozialform Material
5'	Einstieg	Hausübung der letzten Stunde vergleichen Thema der Stunde mitteilen	L-S-Gespräch
18'	Erarbeitung 1	Schaubilder ansehen Texte lesen Textverständnis überprüfen Beispiel vorzeichnen Doodles zeichnen	Einzelarbeit Kopie (Anhang 8-9) L-S-Gespräch Tafelbild Partnerarbeit
10'	Ergebnissicherung 1	Doodles vergleichen	L-S-Gespräch
5'	Input	Unterschiede zwischen Psychologie, Psychotherapie und Psychiatrie klären Schriftlich an der Tafel festhalten	Lehrervortrag Tafelbild
7'	Überprüfung	Disziplinen der theoretischen und angewandten Disziplin aufzählen	
5'	Feedback	Schülerinnen und Schüler geben Feedback über die Orientierungsphase	

4.6.2. Didaktische Analyse

Zum Stundenbeginn wird die Hausübung der letzten Stunde verglichen. Dann teilt die Lehrperson das Thema der heutigen Stunde mit. Die Schülerinnen und Schüler sollen zwischen theoretischer und angewandter Psychologie unterscheiden und zu den beiden Bereichen die Fächer bzw. Disziplinen benennen können. Es wird eine Kopie ausgeteilt. Auf der Vorderseite befindet sich ein Schaubild, das einen Überblick über die Fächer der theoretischen Psychologie gibt. Darunterliegend ist ein Text, der weitere Informationen gibt. Auf der Rückseite ist ebenso ein Schaubild über die Disziplinen der angewandten Psychologie. Der darunterliegende Text bietet einen Überblick über die dazugehörigen Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche der jeweiligen Disziplin. Es soll der Hinweis folgen, dass es noch weitere Disziplinen der angewandten Psychologie gibt. Im ersten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die beiden Schaubilder betrachten und den Text lesen. Unklare Begriffe sollen unterstrichen werden, die die Lehrperson im Anschluss erklärt. Haben alle Schülerinnen und Schüler den Text verstanden, sollen kleine symbolhafte Zeichnungen, auch Doodles genannt, angefertigt werden, die die Disziplinen repräsentieren. Diese sollen an die passende Stelle zum Schaubild gezeichnet werden. Die Lehrperson kann mit den Jugendlichen gemeinsam ein Doodle anfertigen, das als Beispiel dienen soll. Zur Klinischen Psychologie würde sich eine skizzenhafte Zeichnung zu einem Krankenhaus eignen. Der Arbeitsauftrag darf zu zweit ausgeführt werden und die Lehrperson gibt den Hinweis, dass am Ende der Stunde die Disziplinen der Psychologie aufgezählt werden sollen. Die Übung hat das Ziel, dass Unterrichtsinhalte gefestigt werden und zwar durch einen Wechsel in der Darstellungsweise. Das Schaubild und der Text bedienen sich der Verbalsprache, die Jugendlichen sollen sich durch ihre Zeichnungen der Bildsprache bedienen. Bild und Text werden miteinander verknüpft und erleichtern das Lernen der Fachinhalte. Im Anschluss dürfen die Schülerinnen und Schüler ihre Doodles in der Klasse präsentieren und sollen begründen, warum sie die jeweiligen Zeichnungen gewählt haben. Danach folgt ein Lehrervortrag über den Unterschied zwischen Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie. Dies wird an der Tafel schriftlich festgehalten, die Jugendlichen schreiben in ihrem Heft mit. Am Ende der

Stunde sollen die Schülerinnen und Schüler die Disziplinen der angewandten und theoretischen Psychologie aufzählen. Die Disziplinen, die gemerkt wurden, sollen auf einen Zettel notiert werden. Dabei sollen sie sich an ihre Doodle-Skizzen erinnern, um die Begrifflichkeiten erneut aufzurufen. In der Zwischenzeit schreibt die Lehrperson Fragen an die Tafel, die von den Jugendlichen beantwortet werden sollen. Einerseits soll Feedback zur Orientierungsphase gegeben werden und andererseits das Interesse bzw. Desinteresse an einer Spezialisierung im Fachbereich Schönheit, Gesundheit und Soziales geäußert werden.

5. Resümee und Ausblick

Die Frage *Inwiefern kann im Psychologie- und Pädagogikunterricht das sprachliche und fachliche Lernen miteinander verknüpft werden?* kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht allumfassend und allgemeingültig beantwortet werden. Vielmehr wird an einem Unterrichtsbeispiel eine Möglichkeit der Verknüpfung des sprachlichen und fachlichen Lernens aufgezeigt. Als wichtiger erweist sich, dass in die Fragestellung an Stelle des Psychologie- und Pädagogikunterrichts jedes andere beliebige Unterrichtsfach eingesetzt werden kann bzw. eingesetzt werden muss. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die im Alltag andere Sprachen als Deutsch sprechen oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status kommen, sind keine Seltenheit vor allem im Ballungsraum Wien. Als Lehrperson muss man sich seiner Aufgabe bewusst sein, Sprachförderung integrativ in den eigenen Unterricht einzubauen. Die Kenntnis der Bildungssprache ist eine wichtige Schlüsselkompetenz, nicht nur für schulischen Erfolg, sondern begünstigt zu einer breiten gesellschaftlichen Teilhabe. Vielen Lehrerinnen und Lehrer bedenken zwar die Relevanz von Sprachförderung, scheitern aber an ihrer Umsetzung. Dabei mögen viele Faktoren eine Rolle spielen. Von der Literatur zur Sprachförderung im Fach wurden die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bis vor kurzem weitestgehend vernachlässigt. Die Transformation allgemeiner Sprachförderkonzepte auf einen spezifischen Fachbereich

stellt aber einen breiten Weg dar. An dieser Stelle sei auf das Forschungsdesiderat zur sprachlichen Förderung in besagten Fächern noch einmal explizit hingewiesen. Zwischenzeitlich kann auf die allgemeinen Sprachfördermodelle verwiesen werden, die es gilt, für den eigenen Unterricht anzupassen. Dies, so kann zugegeben werden, erweist sich als zeitlicher Mehraufwand während der Unterrichtsvorbereitung. Im Unterricht müssen fachliche Inhalte ebenso gekürzt werden. Es sei aber anzunehmen, dass ein *dauerhafter* Einsatz sprachförderlicher Mittel im Fachunterricht, die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärkt. Dies wiederum führt zu einer produktiveren Aufnahme und Weiterverarbeitung der fachlichen Inhalte.

6. Literaturverzeichnis

Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. 2. Auflage. Ditzingen: Reclam 1979.

Austin, John L.: „Performative Äußerungen“, in Ders.: *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Übersetzt und herausgegeben von Joachim Schulte. Stuttgart: Reclam 1986, S. 233-252.

Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster; New York: Waxmann 2016 (FörMig Material Band 8).

Budde, Monika; Michalak, Magdalena: „Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung“, in: Michalak, Magdalena (Hg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 9-33.

Cummins, Jim: „Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters“, in: *Working Papers on Bilingualism*, Nr. 19 1979, S. 197-205.

Feilke, Helmuth: „Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln“, in: *Praxis Deutsch*. Heft 233, 2012, S. 4-13.

Frege, Gottlob: „Über die wissenschaftliche Berechtigung einer Begriffsschrift“, in Ders.: *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien*. Herausgegeben von Günther Patzig. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1994, S. 91-97.

Gallin, Peter; Ruf, Urs: *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Band 1. Seelze: Kallmeyer 2010.

Gibbons, Pauline: „Learning Academic Registers in Context“, in: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winter-Ohle, Elmar (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann 2010, S. 25-37.

Gogolin, Ingrid: „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr 2004, S. 55-62.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u.a.: Waxmann 2010 (FörMig Material Band 2).

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“, in: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 107-128.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann 2011 (FörMig Material Band 3).

Herzog-Punzenberger, Barbara; Springsits, Birgit: *Machbarkeitsstudie „Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich“*. Herausgegeben von der Universität Linz (Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie), 2015.

Hobmair, Hermann: *Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie. Didaktik und Methodik für Lehrende*. Köln: Bildungsverlag EINS 2015.

Hoffmann, Lothar: *Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung und -lehre*. Tübingen: Narr 1982.

Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag 1984.

Jäger, Peter: *Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2011.

Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013.

Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013.

Lengyel, Dorit: „Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4), 2010, S. 593-608.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius: *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2015.

Morek, Miriam; Heller, Vivien: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 57(1), 2012, S. 67-101.

Ortner, Hanspeter: „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache“, in: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knappe, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik*. Berlin; New York: de Gruyter 2009.

Peuschel, Kristina; Burkard, Anne: *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019.

Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias: *Sprachphilosophie. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wien: Facultas 2018.

Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014.

Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt 2010.

Römpf, Georg: *Ludwig Wittgenstein: Eine philosophische Einführung*. Köln u.a.: Böhlau 2010.

Roth, Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta 2011.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2013.

Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara: *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster; New York: Waxmann 2017 (FörMig Material Band 9).

Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*, in: Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

Online-Quellen:

Begriffe und Definitionen zum Thema Migration, Stadt Wien, in: <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/def-migration.html> (Zugriff 10.01.2020).

Die Fachmittelschule Wien, in: <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (Zugriff 19.11.2019).

Die Polytechnische Schule, in: <https://pts.schule.at/> (Zugriff 11.01.2020).

Fact-Sheet „Migration und Schule“, in: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf (Zugriff 03.01.2020).

Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung, in: <https://www.lern-dialoge.ch/> (Zugriff 15.01.2020).

„John J. Austin“, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, letzte Aktualisierung 07.03.2017, <https://plato.stanford.edu/entries/austin-jl/> (Zugriff 19.01.2020).

Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*, in: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Zugriff 11.01.2020).

„Ludwig Wittgenstein“, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, letzte Aktualisierung 02.05.2018, <https://plato.stanford.edu/entries/wittgenstein/#TranCritTrac> (Zugriff 17.01.2020).

Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2019, in: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf (Zugriff 03.01.2020).

Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam 2019, in: <https://www.bifie.at/nbb2018/> (Zugriff 03.01.2020).

Peter, Gallin: *Kernidee als Brücke zwischen Erfahrung und Fachwissen*, in: <https://www.gallin.ch/ArtikelGallinKernideen.pdf> (Zugriff 15.01.2020).

Prinzipien des Sprachsensiblen Fachunterrichts, in: <http://www.sprachsensibler-fachunterricht.de/prinzipien> (Zugriff 09.01.2020).

Sprachliche Bildung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (Zugriff 27.01.2020).

Suchań, Birgit; Höller, Iris; Wallner-Paschon, Christina: *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam 2019, in: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_Erstbericht_final.pdf (Zugriff 03.01.2020).

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel Alltags- und Bildungssprache.....	39
Abbildung 2: Merkmale von Bildungssprache.....	40
Abbildung 3: Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung.....	49
Abbildung 4: Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht.....	55
Abbildung 5: Darstellungsformen und Sprachen.....	55
Abbildung 6: Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht.....	59
Abbildung 7: Kreislauf des Dialogischen Lernens.....	64
Abbildung 8: Jahresverlauf der Fachmittelschule.....	72
Abbildung 9: Qualitätskriterien in Pädagogik und Psychologie.....	75
Abbildung 10: Migrationshintergrund in Prozent.....	78
Abbildung 11: Verteilung der Erstsprachen auf die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher.....	79

8. Anhang

Anhang 1:

- Schlage im Online-Lexikon <https://lexikon.zum.de> den Begriff **Wissenschaft** nach und lies den Artikel.
- Lies danach den darunterliegenden Artikel ebenfalls zum Begriff Wissenschaft.
- Beantworte die Fragen.

Auszug aus <https://lexikon.stangl.eu> zum Begriff **Wissenschaft**

Der Begriff Wissenschaft wird im Allgemeinen auf unterschiedliche Art und Weise verwendet, wobei sich mindestens drei Verwendungen unterscheiden lassen: Wissenschaft als Institution: In diesem Sinn bezeichnet Wissenschaft die Gesamtheit der Forschenden und Lehrenden, meist an Hochschulen. Wissenschaft als Tätigkeit bzw. Methode: Wissenschaft in diesem Sinne bezieht sich auf den Prozess der Generierung von Wissen. Wissenschaft besteht somit darin, das WissenschaftlerInnen versuchen, auf eine bestimmte Art und Weise Probleme zu lösen. Wissenschaft als Produkt: Schließlich kann sich der Begriff Wissenschaft auch auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Tätigkeit beziehen, also auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Wissenschaft kann man als ein institutionalisiertes System der Hervorbringung (Forschung), Verarbeitung (Kritik), Bewahrung (Dokumentation) und Vermittlung (Lehre) von Wissen bezeichnen, das bestimmten Regeln folgt [...].

Welchen Lexikon-Artikel verstehst du leichter?

Warum glaubst du, ist das so? Versuche deine Meinung zu begründen und notiere sie in Stichworten.

Welche Wissenschaften, abgesehen von Psychologie und Pädagogik, kennst du noch?

Kannst du nun in eigenen Worten erklären, was Wissenschaft bedeutet?

Anhang 2:

- Fülle die Schlüsselwortabelle aus. Benütze dabei die Internetseite www.duden.de zur Hilfe.
- Lies danach den darunterliegenden Text.
- Präsentiere die Schlüsselwortabelle in der Klasse und erkläre, wie der Begriff **Bildung** von der Pädagogik verstanden wird.

Schlüsselwort	Bildung, die (Nomen)	
Assoziationen	Woran denkt man bei diesem Wort? In welchem Zusammenhang kommt das Wort im Alltag häufig vor?	
Andere Sprachen	Wie lautet das Wort in anderen Sprachen?	
Bedeutung	Was bedeutet das Wort?	
Synonyme	Wörter, die das Gleiche bedeuten: Durch welche anderen Wörter kann das Wort ersetzt werden?	
Typische Verbindungen	Mit welchen anderen Wörtern wird dieses Wort typischerweise verwendet?	
Verb	Gibt es ein passendes Verb zum Nomen <i>Verhalten</i> ?	

Die Pädagogik als Wissenschaft beschäftigt sich mit Erziehung und **Bildung**. Dabei setzt sie sich damit auseinander, wie wir Menschen Kompetenzen und verantwortliches Handeln erlernen. Der Begriff Bildung meint einerseits, die Art wie Wissen gelehrt (z.B. im Unterricht) und gelernt wird und andererseits, das Wissen, welches wir uns angeeignet haben z.B. durch unsere Ausbildung. Außerdem bilden wir uns ein Leben lang weiter, Bildung kann nie abgeschlossen sein. Bildung bedeutet auch Persönlichkeitsentwicklung und den Zustand der Selbstverwirklichung. Durch soziale Unterschiede hat nicht jeder Mensch die gleichen Ausgangsbedingungen im Leben. Bildung soll dem entgegenwirken und Jedem ähnliche Zukunftschancen bieten.

(Quelle: <https://lexikon.stangl.eu.>)

Anhang 3:

- Fülle die Schlüsselwortabelle aus. Benütze dabei die Internetseite www.duden.de zur Hilfe.
- Lies danach den darunterliegenden Text.
- Präsentiere die Schlüsselwortabelle in der Klasse und erkläre, wie der Begriff **Erziehung** von der Pädagogik verstanden wird.

Schlüsselwort	Erziehung, die (Nomen)	
Assoziationen	Woran denkt man bei diesem Wort? In welchem Zusammenhang kommt das Wort im Alltag häufig vor?	
Andere Sprachen	Wie lautet das Wort in anderen Sprachen?	
Bedeutung	Was bedeutet das Wort?	
Synonyme	Wörter, die das Gleiche bedeuten: Durch welche anderen Wörter kann das Wort ersetzt werden?	
Typische Verbindungen	Mit welchen anderen Wörtern wird dieses Wort typischerweise verwendet?	
Verb	Gibt es ein passendes Verb zum Nomen <i>Verhalten</i> ?	

Die Pädagogik als Wissenschaft beschäftigt sich mit **Erziehung** und Bildung. Erziehung meint ein Wechselspiel zwischen Erzieher (Eltern, Lehrer) und Zu-Erziehendem (Kinder, Jugendliche). Wechselspiel bedeutet, dass beide Seiten aufeinander reagieren. Der Erzieher möchte das Verhalten z.B. der Kinder und Jugendlichen dauerhaft verändern. Dabei hat der Erzieher stets ein Erziehungsziel vor Augen, das er durch Erziehungsmaßnahmen bewusst erreichen will. Ein Erziehungsziel kann beispielsweise sein, einem Kind zu helfen, eigenständig zu werden oder sich so zu verhalten, wie es von der Gesellschaft erwünscht ist. Gutes Verhalten kann durch Lob verstärkt werden als eine mögliche Erziehungsmaßnahme.

(Quelle: <https://lexikon.stangl.eu.>)

Anhang 4:

- Fülle die Schlüsselworttabelle aus. Benütze dabei die Internetseite www.duden.de zur Hilfe.
- Lies danach den darunterliegenden Text.
- Präsentiere die Schlüsselworttabelle in der Klasse und erkläre, wie der Begriff **Verhalten** von der Psychologie verstanden wird.

Schlüsselwort	Verhalten, das (Nomen)	
Assoziationen	Woran denkt man bei diesem Wort? In welchem Zusammenhang kommt das Wort im Alltag häufig vor?	
Andere Sprachen	Wie lautet das Wort in anderen Sprachen?	
Bedeutung	Was bedeutet das Wort?	
Synonyme	Wörter, die das Gleiche bedeuten: Durch welche anderen Wörter kann das Wort ersetzt werden?	
Typische Verbindungen	Mit welchen anderen Wörtern wird dieses Wort typischerweise verwendet?	
Verb	Gibt es ein passendes Verb zum Nomen <i>Verhalten</i> ?	

Die Psychologie als Wissenschaft gibt es erst seit ca. 150 Jahren, davor war sie ein Teilgebiet der Philosophie. Sie versucht das menschliche Erleben und **Verhalten** mit unterschiedlichen Methoden zu erklären. Das Verhalten ist alles, was wir tun und wie wir handeln. Tätigkeiten und Handlungen lassen sich beobachten und beschreiben. Es gibt viele Faktoren, die unser Verhalten beeinflussen. Dazu zählen unsere persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen, die wir im Laufe unseres Lebens machen. Auch unsere momentane Gefühlslage oder unser Gesundheitszustand bewegt unser Verhalten. Wenn wir unglücklich sind, handeln wir anders als wenn wir glücklich sind und wenn wir krank sind, handeln wir anders als wenn wir gesund sind. Auch äußere Umstände sind ausschlaggebend für unser Handeln. Wir werden beeinflusst durch unsere Herkunft, unser Alter und durch die Personen, mit denen wir in Kontakt sind.

(Quelle: Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014.)

Anhang 5:

- Fülle die Schlüsselwortabelle aus. Benütze dabei die Internetseite www.duden.de zur Hilfe.
- Lies danach den darunterliegenden Text.
- Präsentiere die Schlüsselwortabelle in der Klasse und erkläre, wie der Begriff **Erleben** von der Psychologie verstanden wird.

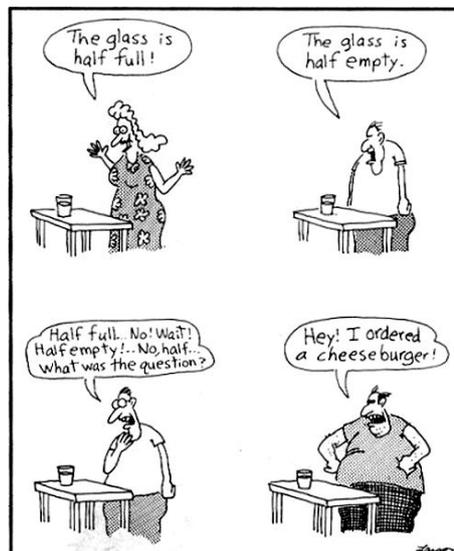
Schlüsselwort	Erleben, das (Nomen)	
Assoziationen	Woran denkt man bei diesem Wort? In welchem Zusammenhang kommt das Wort im Alltag häufig vor?	
Andere Sprachen	Wie lautet das Wort in anderen Sprachen?	
Bedeutung	Was bedeutet das Wort?	
Synonyme	Wörter, die das Gleiche bedeuten: Durch welche anderen Wörter kann das Wort ersetzt werden?	
Typische Verbindungen	Mit welchen anderen Wörtern wird dieses Wort typischerweise verwendet?	
Verb	Gibt es ein passendes Verb zum Nomen <i>Verhalten</i> ?	

Die Psychologie als Wissenschaft gibt es erst seit ca. 150 Jahren, davor war sie ein Teilgebiet der Philosophie. Sie versucht das menschliche **Erleben** und Verhalten mit unterschiedlichen Methoden zu erklären. Das Erleben umfasst viele psychische Prozesse wie beispielsweise Träumen, Empfindungen, Gefühle, Gedanken, Einstellungen und die Art wie wir unsere Umgebung wahrnehmen. Diese Prozesse laufen in unserem Inneren ab. Von anderen Personen kann das Erleben nicht direkt beobachtet werden. Wir selbst können aber durch Selbstbeobachtung über unser eigenes Erleben, unsere Gedanken und Gefühle nachdenken.

(Quelle: Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014.)

Anhang 6:

- Beschreibe das Bild schriftlich. Achte drauf, dass du zuerst das beschreibst, was man tatsächlich sehen kann. Im Anschluss sollst du Vermutungen über die Eigenschaften der Personen anstellen.
- Was glaubst du, ist das Thema der heutigen Stunde? Vervollständige den Satz ganz unten!



(Quelle: Gary Larson)

Was sieht man?

Die Illustration zeigt...

Auf der Illustration sind ... dargestellt.

Auf der Illustration kann man sehen.

Wie ist die Illustration aufgebaut?

Links oben/Links unten/Rechts oben/Rechts unten sieht man ...

Die eigene Meinung sagen.

Möglicherweise/Vermutlich/Wahrscheinlich ist die Person oben links...

Es macht den Eindruck, dass...

Meiner Meinung nach ...

Ich bin der Ansicht, dass...

Ich nehme an, dass...

Person XY erinnert mich an mich selbst.

Ich glaube das Thema der heutigen Stunde ist ...

Anhang 7:

- Wählt eine Person aus eurer Gruppe, die gut vorlesen kann.
- Diese Person wird den untenstehenden Text vorlesen.
- Die anderen Gruppenmitglieder machen sich Notizen und hören aufmerksam zu.
- Anschließend sollt ihr gemeinsam den Text niederschreiben mit Hilfe von euren Notizen. Euer Text sollte mit dem Originaltext so gut wie möglich übereinstimmen.

Das Bedürfnis das Wesen des Menschen zu verstehen, besteht seit es die Menschen gibt. Die Fachdisziplin der Psychologie, die sich diesem Thema widmet, nennt man Persönlichkeitspsychologie. Unter Persönlichkeit verstehen wir die besonderen Eigenschaften eines Individuums (= einzelner Mensch). Unsere Persönlichkeit ergibt sich aus unserem Denken und Handeln, aus unseren Gefühlen, Vorlieben, Einstellungen und sozialen Beziehungen. In diesem Zusammenhang spricht man von Charaktereigenschaften. Die Abgrenzung zwischen den Begriffen *Persönlichkeit* und *Charakter* ist nicht eindeutig geklärt. Die psychologische Persönlichkeitsforschung hat unterschiedliche Standpunkte. Mit **Typologien** wird von körperlichen Merkmalen eines Menschen auf seine Persönlichkeit geschlossen. Die **Eigenschafts- oder Trait-Theorien** gehen davon aus, dass sich die Persönlichkeit eines Individuums aus seinen besonderen Eigenschaften, Neigungen und Fähigkeiten zusammensetzt. Diese Merkmale sind angeboren und unveränderlich und beeinflussen das Verhalten. **Tiefenpsychologische Theorien** definieren die Persönlichkeit über **unbewusste** menschliche **Triebe** und verdrängte Inhalte, die einen Menschen beeinflussen. Das **humanistische Modell** geht von einer selbstbestimmten Persönlichkeit aus, die nach **Selbstverwirklichung** strebt. Selbstbewusstsein und das Formulieren von Lebenszielen helfen uns bei der Suche nach Glück und Erfüllung. Allgemein will die Persönlichkeitspsychologie das Erleben und Verhalten einer Persönlichkeit beschreiben, erklären, vorhersagen und durch Beratung und Therapie verändern. Die Methoden, um die Persönlichkeit zu messen, werden Persönlichkeits**diagnostik** genannt.

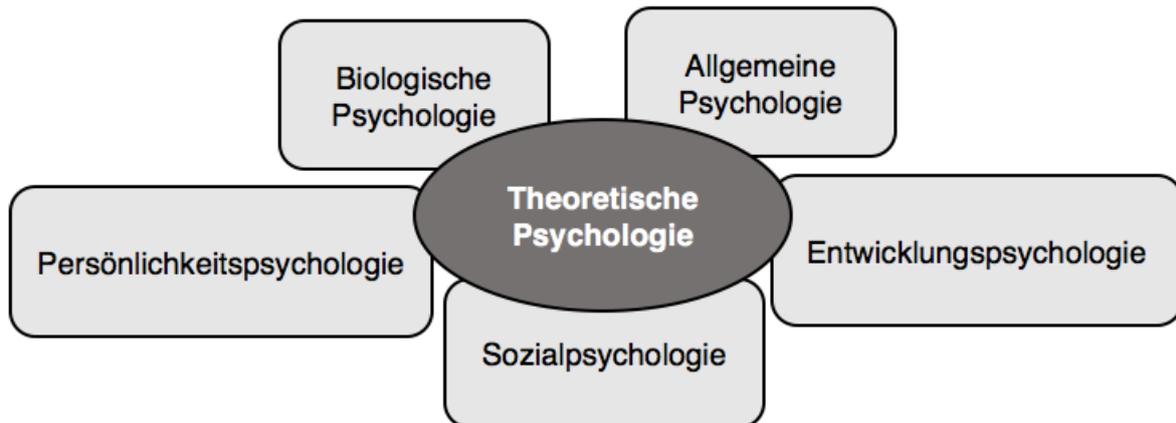
(Quelle: Rettenwender, Elisabeth: PSYCHOlogie. 4. Auflage. Linz: Versitas 2014.)

Hausübung:

- Schlage die Begriffe *unbewusst*, *Trieb*, *Selbstverwirklichung* und *Diagnostik* im Wörterbuch (www.duden.de) nach.

Anhang 8:

- Schau dir zunächst das Schaubild an und lies den Text.
- Zeichne danach „Doodles“, die zu den Teilbereichen der theoretischen Psychologie passen. Zeichne sie an die passenden Stellen zum Schaubild. Dies soll dich beim Lernen unterstützen!



Die Theoretische Psychologie umfasst mehrere Fächer, in denen die Grundlagen psychischer Prozesse erforscht werden.

Die **Biologische Psychologie** untersucht das zentrale Nervensystem und dessen Auswirkung auf die psychischen Prozesse.

Die **Allgemeine Psychologie** interessiert sich z.B. für das Gedächtnis und Lernen. Sie untersucht, wie wir Informationen verarbeiten, aber auch, wie wir uns Verhaltensweisen aneignen.

Die **Entwicklungspsychologie** untersucht, wie wir uns über unser Leben hinweg verändern.

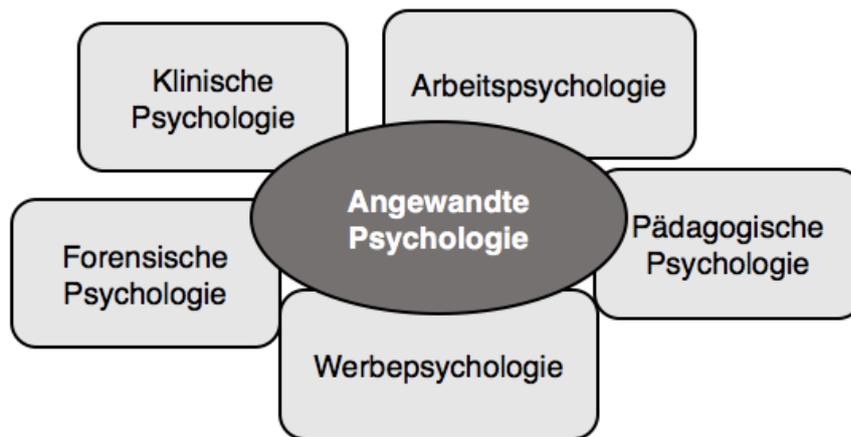
Die **Persönlichkeitspsychologie** untersucht das Individuum und seine Eigenschaften.

Die **Sozialpsychologie** untersucht kollektives (= gemeinschaftliches) und individuelles Verhalten und Erleben.

(Quelle: Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014.)

Anhang 9:

- Schau dir zunächst das Schaubild an und lies den Text.
- Zeichne danach „Doodles“, die zu den Teilbereichen der angewandten Psychologie passen. Zeichne sie an die passenden Stellen zum Schaubild. Dies soll dich beim Lernen unterstützen!



Die Psychologie beschäftigt sich mit vielen Tätigkeitsfeldern. Ob in Freizeit, Politik, Musik oder Wirtschaft, ob im Labor oder in der Klinik – Psychologie ist überall einsetzbar. Alle psychologischen Tätigkeitsfelder versuchen, Lösungen für Probleme in den einzelnen Lebensbereichen zu finden. Hier einige Beispiele:

Klinische Psychologie (Krankenhaus, Psychologische Praxis, psychiatrische Klinik): Erstellung von Diagnosen und Therapieformen, Einzel- und Gruppentherapien, Gesundheitsförderung etc.

Arbeitspsychologie (Wirtschaftsunternehmen): Unternehmensberatung, Personalauswahl, Schulungen für Führungskräfte etc.

Forensische Psychologie (Gericht, Justizvollzugsanstalten ...): Ursachenforschung für kriminelles Verhalten, Gutachtenerstellung etc.

Pädagogische Psychologie (Familienberatungsstellen, schulpsychologischer Dienst ...): Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie Verhaltensauffälligkeiten, Erziehungsberatung etc.

Werbepsychologie (Werbeagenturen, Meinungsforschungsinstitute): Erforschung von Kaufverhalten etc.

(Quelle: Rettenwender, Elisabeth: *PSYCHOlogie*. 4. Auflage. Linz: Veritas 2014.)

Anhang 10:

Fachbereich: Schönheit, Gesundheit und Soziales (SGS) Lehrplan ORIENTIERUNGSPHASE

Gegenstand	1. Woche	2. Woche	3. Woche
Kommunikation und Präsentation	Definition Inhalte festlegen	Kommunikation > Bedeutung; Ablauf; Begriffe	Körpersprache; Rollenspiele; Eignungstests
Gesundheits- und Ernährungslehre	Bereich der Gesundheits- und Ernährungslehre	Basiswissen: Gesunde Ernährung	Wegwerfgesellschaft
Pädagogik und Psychologie	Grundbegriffe	Der Mensch als Individuum	Anwendungsbereiche der Psychologie
Rechnungswesen und Informatik	Stationenbetrieb FMS 23	Stationenbetrieb FMS 23	Stationenbetrieb FMS 23
Fachpraktische Arbeit	Berufsfeld; Berufsbilder; Eignungsanforderungen	Schönheitsideale einst und heute	Hausapotheke; Erste Hilfe; Verpackung; soziale Institutionen

KURZFASSUNG

Diese Arbeit zeigt eine Möglichkeit zur Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Psychologie- und Pädagogikunterricht auf. Allgemeine Konzepte und Modelle zur Sprachförderung werden diskutiert und im Anschluss auf den besagten Fachunterricht angepasst und auf diesen übertragen. Einige Faktoren, beispielsweise das Sprechen einer anderen Erstsprache als Deutsch, begünstigen, dass manche Schülerinnen und Schüler bildungssprachliche Defizite aufweisen. Integrative Sprachförderung im Fachunterricht trägt zur Chancengerechtigkeit bei. Ferner wird Sprache aus dem Blickwinkel der Philosophie betrachtet und dabei John L. Austins Sprechakttheorie erläutert.

ABSTRACT

This thesis shows the possibility of connecting lingual and subject-related learning in the school subject Psychology and Education Science. After the discussion of general concepts and methods of language improvement, these concepts will be transferred to the needs of the mentioned subject. Since there are factors that decrease students academic language skills significantly, e.g. learning German as a second language, we must work to eliminate these factors. This can be achieved through inclusive in-class language training to commit to the principle of equal opportunities. Furthermore, language is analysed from a philosophical perspective, specifically John L. Austin's theory of speech acts.