

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachsensibler Unterricht in österreichischen  
Lehrwerken für den Geschichtsunterricht“

verfasst von / submitted by

Kristina Gamperl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)

UF Deutsch

UF Geschichte und Politische Bildung

Univ. – Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
	<b>Theoretischer Teil</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Sprache und Schule</b>	<b>5</b>
2.1	<i>Sprache als distinktives Merkmal</i>	9
2.2	<i>Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch</i>	11
2.3	<i>Kritik am Bildungsprogramm der Bundesregierung 2017 - 2022</i>	12
<b>3</b>	<b>Bildungssprache</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>Sprache im Fach</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>Sprache in Schulbüchern</b>	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Anforderungen an Lehrkräfte</b>	<b>25</b>
<b>7</b>	<b>Strukturmodell DaZ-Kom – Versuch einer inhaltlichen Präzision</b>	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>Didaktische Ansätze zur Sprachförderung im Fach</b>	<b>35</b>
8.1	<i>Sprachsensibler Fachunterricht nach Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013)</i>	35
8.2	<i>Sprachsensibler Fachunterricht nach Josef Leisen (2017)</i>	44
8.3	<i>Scaffolding</i>	49
	<b>Empirisch-didaktischer Teil</b>	<b>54</b>
<b>9</b>	<b>Der Sturz ins Tulpenbeet</b>	<b>54</b>
<b>10</b>	<b>Auswertung der Ergebnisse</b>	<b>56</b>
10.1	<i>Analyse und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich eines Lehrwerks für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung</i>	67
<b>11</b>	<b>Planungsrahmen</b>	<b>69</b>
<b>12</b>	<b>Förderkonzept</b>	<b>71</b>
12.1	<i>Phase 1 – Wissensaneignung</i>	72
12.2	<i>Phase 2 – Textkonstruktion – Textrekonstruktion - Textfokussierung &amp; Textexpansion</i>	73
12.3	<i>Phase 3 – Texttransformation</i>	75
12.4	<i>Abschluss – Wechsel der Darstellungsform</i>	76
<b>13</b>	<b>Zusammenfassung &amp; Schlussbemerkung</b>	<b>76</b>
	<b>Abstract</b>	<b>79</b>
<b>14</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>80</b>
14.1	<i>Primärquelle</i>	80
14.2	<i>Sekundärquelle</i>	80
<b>15</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>86</b>
15.1	<i>Der Sturz ins Tulpenbeet – Arbeitsauftrag</i>	86

15.2	<i>Impulsbilder Förderkonzept</i>	86
15.3	<i>Schulbuchseiten</i>	88
<b>16</b>	<b>Anhang</b>	<b>94</b>
16.1	<i>Texte zur Textkonstruktion - Förderkonzept</i>	94
16.1.1	<b>Die Geschichte des Königs</b>	94
16.1.2	<b>Der Klerus</b>	95
16.1.3	<b>Das Ritterturnier</b>	96
16.1.4	<b>Die Bauern</b>	98
16.2	<i>Recherchelinks zur Texttransformation</i>	99
16.3	<i>Schüler*innentexte und Auswertungsbögen</i>	100
	Schüler 1	100
	Schüler 2	112
	Schüler 3	123
	Schüler 4	134
	Schüler 5	145
	Schüler 6	156
	Schüler 7	167

# 1 Einleitung

In ihrem Berufsalltag sehen sich Lehrkräfte mit einem hohen Maß an sprachlicher Heterogenität konfrontiert. Viele fühlen sich damit überfordert, da der Fokus in Aus- und Weiterbildung nach wie vor verstärkt auf den fachlichen Inhalten liegt. Um Schüler\*innen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen und sie auf das Leben nach der Schule angemessen vorzubereiten, ist es unerlässlich, dem sprachlichen Kapital innerhalb einer Klasse sensibel zu begegnen. Vor allem Fachtexte in Schulbüchern stellen für Schüler\*innen oft eine große Hürde dar. Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage

*„Wie können Bücher des Geschichtsunterrichts, die an österreichischen Schulen benutzt werden, sprachsensibel umgestaltet werden?“*

Um den empirisch-didaktischen Teil dieser Arbeit zu untermauern, wird zu Beginn auf Sprache im schulischen Kontext eingegangen und aufgezeigt, wie politische und rechtliche Bestimmungen dazu beitragen, Sprache zu einem distinktiven Merkmal zu machen.

Um Sprache in Hinblick auf Schul- und Ausbildung aus mehreren Perspektiven zu beleuchten, wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf das Register der Bildungssprache, die fachlichen Anforderungen im Unterricht und in Schulbüchern eingegangen. Dadurch soll bewusst gemacht werden, mit welchen sprachlichen Anforderungen Schüler\*innen in ihrem Schulalltag konfrontiert werden. Da Lehrkräfte oft nicht über ein ausreichend fundiertes Wissen hinsichtlich der deutschen Grammatik verfügen, ist vielen auch nicht bewusst, welche Schwierigkeiten und komplexe grammatische und syntaktische Strukturen in scheinbar sprachlich banalen fachlichen Inhalten versteckt sein können. Das betrifft sowohl die Sprachgewohnheiten der Lehrkräfte selbst, sowie fachliche Arbeitsanweisungen und komplexe Texte in Schulbüchern. Um in weiterer Folge einen Ausblick darauf zu geben, wie Fachunterricht in heterogenen Klassenstrukturen umgesetzt werden kann, werden unterschiedliche didaktische Konzepte und methodische Ansätze vorgestellt, die in weiterer Folge dem Zweck dienen sollen, ein konkretes Beispiel für den Fachunterricht in Geschichte vorzustellen.

Um ein angemessenes Sprachförderkonzept zu einem Thema gemäß des österreichischen Lehrplans zu erarbeiten, wurde eine Sprachstandserhebung durchgeführt. An der Erhebung nahmen sieben Schüler\*innen einer zweiten Klasse Mittelschule (6. Schulstufe) teil. Auf Grund der geringen Teilnehmer\*innenanzahl muss erwähnt werden, dass es sich hierbei nicht um eine repräsentative Studie handelt. Die Ergebnisse dienen lediglich dazu, den Sprachstand der Schüler\*innen zu erfassen und auf Basis dessen, ein geeignetes Förderkonzept zu entwickeln und sprachliche Stolpersteine in einem Lehrwerk für den Geschichteunterricht aufzuzeigen. Für die Lehrwerksanalyse wurde das Buch für den Geschichteunterricht *Bausteine 2* (2007) herangezogen und die Texte zu dem ausgewählten Themengebiet für das Förderkonzept auf komplexe sprachliche Strukturen untersucht.

Das Förderkonzept für den Fachunterricht bezieht sich auf das dritte Modul des österreichischen Lehrplans und damit auf die Epoche des Mittelalters. Da eine komplette Aufarbeitung des Moduls im Rahmen dieser Masterarbeit zu umfangreich wäre, fokussiert sich das Arbeitsmaterial auf die Gesellschaftsordnung und die Ständepyramide im Mittelalter. Auf Basis des *Scaffolding*-Konzepts und den didaktischen Anregungen von Dorner, Helten-Pacher, Langer, Schmölzer-Eibinger (2013) und Josef Leisen (2017) wurden unterschiedliche methodische Vorgehen erarbeitet, die fachliches- und sprachliches Lernen miteinander verbinden und die Textkompetenz der Schüler\*innen fördern. Durch das *3-Phasen-Modell zur Förderung der literalen Didaktik* werden die Lerner\*innen auf unterschiedliche Weise zu sprachlichen Interaktionen und vielfältigen schriftlichen Prozessen angeregt. Durch den Wechsel der Darstellungsform werden die erarbeiteten Inhalte zusätzlich visualisiert, um das bereits erarbeitete Wissen der Schüler\*innen zusätzlich zu vertiefen.

Die theoretische Basis sowie die didaktischen Vorschläge sollen in weiterer Folge dazu dienen, angehenden und langjährigen Berufskolleg\*innen aufzeigen, dass Sprachförderung in jedem Fach umgesetzt werden kann und muss, um Schüler\*innen einen erfolgreichen Weg durch ihre Schullaufbahn zu ermöglichen.

## Theoretischer Teil

### 2 Sprache und Schule

Unterschiedliche Entwicklungen hinsichtlich gesellschaftlicher und politischer Umstände führten dazu, dass eine Beschäftigung mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ unerlässlich wurde. (vgl. Verwiebe et al. 2015:6) Der Fall des Eisernen Vorgangs 1995, der Jugoslawienkrieg Anfang der 90er Jahre, der Beitritt zur Europäischen Union, die Flüchtlingssituation 2015 und nun auch der Krieg in der Ukraine sind nur einige Ereignisse, welche dazu beitrugen, dass Menschen ihre Heimat verließen, um sich anderswo ein neues Leben aufzubauen. Zuwanderung und sprachliche Diversität sind jedoch keine neuen Phänomene des 20. Jahrhunderts. Betrachtet man die mittelalterliche Gesellschaft zwischen dem 6. und dem 15. Jahrhundert, erkennt man bereits damals, wie Dialekte und Sprachen das frühere Leben beeinflussten. Schon im Mittelalter war es nicht unüblich längere berufliche Auslandsaufenthalte zu tätigen, um sprachliche Kompetenzen zu erweitern. (vgl. Sennema/Tracy/Wiese 2020:10) Und auch in der Neuzeit war es ein Anliegen, Mehrsprachigkeit in den Lebensalltag zu integrieren. Schon Maria Theresia setzte gezielte Maßnahmen innerhalb ihrer Regierungszeit und so war es in vielen Ländern des Reichs eine Voraussetzung für Lehrer und Beamte mindestens zwei Sprachen zu sprechen. Darüber hinaus wurden im militärischen Bereich Befehle in unterschiedliche Sprachen übersetzt, um sich an alle Soldaten richten zu können. Wenn man jedoch die weitere Entwicklung betrachtet, lassen sich kontinuierliche Rückschritte in Bezug auf die Einbindung von Mehrsprachigkeit feststellen. Im Laufe des 18. und 19. Jahrhundert bildete sich ein monolinguales Selbstverständnis verstärkt heraus. Durch die Formierung von Nationalstaaten setzte sich die Idee, dass (unter anderem) nur eine gemeinsame Sprache einen Staat charakterisiere und eine Zusammengehörigkeit bewirke, immer stärker durch. (vgl. Krumm 2005:2) Fakt ist jedoch, dass Österreich im nationalstaatlichen Kontext als Migrationsgesellschaft zu klassifizieren ist. Dies bedeutet in weiterer Folge eine durch vielschichtige Migrationsprozesse geprägte Gesellschaft, welche sich nicht einzig und allein auf Migrationsbewegungen reduzieren lässt. (vgl. Dirim/Pokitsch 2018: 2) Mecheril (2019: 8-9) geht dabei bewusst über die Begriffe Einwanderungs- und Zuwanderungsgesellschaft hinaus und verwendet den Terminus *Migrationsgesellschaft*, da dieser ein weiteres Spektrum an Wanderungsphänomenen umfasst und die gesellschaftliche Wirklichkeit besser erfasst. Mit der Verwendung des Begriffs *Migration* ist es möglich transnationale Zwischenwelten und neue Mehrfach-

Zugehörigkeiten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse zu vereinen, da Migration gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen verändert. Termini wie *Einwanderungs-* oder *Zuwanderungsgesellschaft* thematisieren wichtige Formen von Migration nicht und erschaffen so eine reduktive Wirklichkeit. Der politisch genutzte Begriff der *Zuwanderung* fasst die migrationsgesellschaftliche Realität nur bedingt zusammen und lässt dabei Formen der Pendlermigration oder der Auswanderung außer Acht. Während in Österreich in den 1970er und -80er Jahren zum Beispiel Kinder mit Migrationshintergrund nicht in der deutschsprachigen Region aufwuchsen, leben die Heranwachsenden mittlerweile schon in erster, wenn nicht sogar bereits in zweiter Generation im Land und wurden demnach schon in der deutschsprachigen Umgebung geboren. (vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke:179)

Das Mehrsprachigkeit keinen Sonderfall darstellt, sondern eher einer Regel entspricht hat in wissenschaftlichen Diskursen bereits Eingang gefunden. Trotz der fortschreitenden Pluralisierung bildete sich jedoch ein Konzept heraus, welches Ingrid Gogolin (1994) bereits in den 90er Jahren als den monolingualen Habitus einer multilingualen Gesellschaft bezeichnet, welcher von der Gesellschaft als naturgemäß angenommen und nicht weiter hinterfragt wird. Beachtet man jedoch die zunehmende Diversifikation, zeigt sich, dass der in den Köpfen verankerte Habitusgedanke unzweckmäßig ist. Der Erwerb der Sprache eines Staates wird nach wie vor als zentrale Gelingensbedingung in Bezug auf geglückte Integration, Bildung und gesellschaftliche Teilhabe angesehen. (vgl. Tracy 2014:15) Während der Erwerb einer Fremdsprache dazu dient, eigene Kompetenzen zu erweitern und die Begegnung und der Austausch mit Menschen an anderen Orten in ihren Sprachen zu kommunizieren einen Motivationsfaktor darstellt, um eine neue Sprache zu erlernen, wird der Erwerb einer Zweitsprache meist durch eine Notlage überschattet, damit man in einem gesellschaftlichen Umfeld Kommunikations- und Handlungsfähig agieren kann. Damit geht gleichzeitig einher, eine zugeschriebene „Fremdheit“ überwinden zu wollen, um als jemand Zugehöriges anerkannt zu werden. Faktoren, welche das Sprachlernen motivieren sind demnach unter anderem durch Dringlichkeit und Eile gekennzeichnet, um in einem gesellschaftlichen Umfeld nicht benachteiligt zu werden. (vgl. (Dirim/Pokitsch 2018:1-2)

Der Migrationspolitik ist es zwar einerseits ein Anliegen, dass neben der Erstsprache noch zwei weitere Sprachen erlernt werden, andererseits richten sich diese Bestrebungen nicht

an das gesamte sprachliche Repertoire innerhalb der europäischen Union. (vgl. Tracy 2014:15) Nur fünf der 20 Amtssprachen und deutlich mehr Minderheitensprachen innerhalb der EU sind im Sekundarbereich vertreten. Das hat zur Folge, dass die Bestrebungen zur Mehrsprachigkeit in Wirklichkeit nur dazu führen, die Vormachtposition des ohnehin schon stark vertretenen Englisch zu unterstützen, wodurch die Nachfrage danach ebenfalls stärker wird. (vgl. Krumm 2005:1)

Um Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu fördern und zu integrieren, verfassten die Germanisten Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich 2011 das „Curriculum Mehrsprachigkeit“. Darin sollen Personen Unterstützung finden, die für Bildungsprozesse verantwortlich sind und sprachliche Bildung didaktisch zielorientiert in ihren Unterricht einbinden wollen. In weiterer Folge sollen Schüler\*innen auf diese Weise auf ihre sprachlich vielfältige Umgebung vorbereitet und sensibilisiert werden, um in ihrem Alltag der Mehrsprachigkeit kompetent auftreten und selbstbestimmt mit sprachlichen Ressourcen umgehen zu können. Durch das Aufgreifen einzelsprachlicher Qualifikationen sollen persönliche Sprachenprofile erweitert und miteinander verbunden und in allgemeine sprachliche Einsichten eingebettet werden. Im Rahmen der schulischen Bildung sollen Schüler\*innen unter anderem Kompetenzen in Bezug auf die Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen entwickeln und zur Reflexion in Bezug auf die eigene und fremde Sprachsituationen angeregt werden. (vgl. Krumm/Reich 2011:2 – 5). Die einzelnen Elemente der sprachlichen Bildung sollen damit aufeinander abgestimmt werden, da sie im Einzelsprachunterricht zwar angesprochen werden, aber lediglich eine Randposition einnehmen und sich nur selten auf die sprachliche Vielfalt in ihrem Umfeld beziehen. Das erarbeitete Curriculum der Germanisten deckt sich dabei mit den Inhalten, Methoden und Zielen der *Language Awareness* (vgl. Rösch 2017: 209 – 210)

Obwohl es diese Bestrebungen gibt und es ein Bildungsanliegen ist, Mehrsprachigkeit in Schulen zu fördern, zeigt sich anhand des Schulunterrichtsgesetzes nach wie vor die Verankerung des monolingualen Habitus im österreichischen Schulsystem: (vgl. Atanasoska/Proyer 2016: 427)

„§ 3.

(1) Als ordentlicher Schüler ist nach Maßgabe des § 5 aufzunehmen, wer  
[...]

b) die Unterrichtssprache der betreffenden Schule soweit beherrscht, daß er dem Unterricht zu folgen vermag.

[...]

(3) Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.

[...]“ (vgl. BGBl. I Nr. 23/2020)

Dadurch wird vor allem den Eltern die Verantwortung übergeben Sorge zu tragen, dass Kinder ausreichende Sprachkenntnisse in die Schule mitbringen. Sollte das geforderte Sprachniveau noch nicht erreicht sein, bekommen die Schüler\*innen für maximal zwei Jahre den Status *außerordentlich* zugesprochen und werden nicht beurteilt. Nach den zwei Jahren ist kein Förderkurs mehr vorgesehen. An die Lerner\*innen wird die Erwartung gestellt, dem Unterricht aus eigener Kraft folgen zu können (vgl. Atanasoska/Proyer: 2016: 427) Spracherwerb ist jedoch ein mehrere Jahre andauernder Prozess. Kinder mit deutscher Erstsprache erwerben die sprachlichen Anforderungen innerhalb der ersten sechs Lebensjahre bis zum Schuleintritt, wobei zu beachten ist, dass der Spracherwerbsprozess auch in diesem Alter noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Schüler\*innen mit anderen Erstsprachen bleibt in der Regel jedoch viel weniger Zeit, um die geforderten sprachlichen Kompetenzen zu erreichen. (vgl. Fleck 2011: 19) Ein Hindernis für Kinder mit anderen Erstsprachen stellt dabei vor allem der Ausgleich des weniger ausgeprägten Wortschatzes dar. Der sprachliche Abstand zwischen Kindern mit nicht deutscher Erstsprache und Kindern mit deutscher Erstsprache vergrößert sich meist durch neu eingeführte lexikalische Einheiten und Bedeutungs differenzierungen (vgl. Ahrenholz 2010: 14) Daher wird Mehrsprachigkeit noch oft als Bildungshindernis wahrgenommen (vgl. Niedrig 2011:94) und im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs als Problem gesehen. Aber auch eine einseitige Konzentration auf Deutsch als Zweitsprache entspricht nicht der lebensweltlichen Situation der Schüler\*innen. Anstatt den Lerner\*innen zu vermitteln, dass die eigene und jede andere Sprache wertvoll ist, wird darauf hingearbeitet, die sprachlichen Kompetenzen im Laufe des Bildungsweges anzupassen. (vgl. Fürstenau 2011: 32 – 34) Im Sinne der Language Awarenesss (Sprach/en/bewusstheit) sollte daher verstärkt auf Akzeptanz der Migrationssprache im Regelunterricht geachtet werden, da es enorme Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der Kinder hat, ob ihre zu Hause gesprochene Sprache im Schulalltag anerkannt und respektiert wird oder ob sie diese im Unterrichtsalltag möglichst verstecken müssen. (vgl. Oomen-Welke 2008; zit. n. Rösch: 206; Dirim/Oomen-Welke 2013:9) Die Anerkennung der Migrationssprachen im Schulleben kann auf unterschiedliche Weisen gezeigt werden:

- Ermunterung des schulischen Umfelds (Eltern, Lehrpersonen, Verwaltung, etc.) zur Zweisprachigkeit.
- Keine ablehnende Haltung gegenüber der Verwendung fremder Sprachen zeigen. Stattdessen sollten diese in den Schulalltag integriert werden. z.B. in Nebenkommunikationen, bei Elterngesprächen, bei der Erarbeitung von Arbeitsaufträgen, etc.
- Einbindung sprachlicher Diversität durch unterschiedliche Medien (z.B. Bücher, Musik, etc.).
- Im Unterrichtsgeschehen bieten sich Sprach- und Textvergleiche an, um Parallelen und Unterschiede sichtbar zu machen (vgl. Oomen-Welke 2008; zit.n. Rösch :206)

## 2.1 Sprache als distinktives Merkmal

Auch wenn wissenschaftliche Diskurse empfehlen, Mehrsprachigkeit im Schulalltag mehr Präsenz einzuräumen, wird vor allem seit dem Regierungsprogramm 2017 – 2022 im Schulalltag ein anderer Weg mit gravierenden Auswirkungen eingeschlagen:

„Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich: Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das „ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache“ als Schulreife Kriterium festgelegt.“ (vgl. Kurz/Strache 2017: 39)

Nach der Veröffentlichung des Regierungsprogramms der ÖVP-FPÖ Regierung wurden im Jahr 2018 die Deutschförderklassen durch die Novellierung des Schulunterrichtsgesetz (SchUG) eingeführt. Ziel dieses Modells ist es, dass außerordentliche Schüler\*innen intensiv in kürzester Zeit, in einem Ausmaß von 20 Wochenstunden, die Unterrichtssprache Deutsch auf dem Niveau ordentlicher Schulkolleg\*innen beherrschen sollen. Erst dann dürfen sie am Regelunterricht teilnehmen und dem Klassenverband umfassend beiwohnen. Davor ist der Besuch der Regelklasse je nach Stundentafel der jeweiligen Mittelschule nur elf bis fünfzehn Stunden pro Woche vorgesehen. Ob ein Kind die Deutschförderklasse besucht, entscheidet ein standardisiertes Testverfahren, welches später in dieser Arbeit genauer thematisiert wird. (vgl. BmBWF 2019: 1 – 8) Die Deutschförderklasse ist darüber hinaus darauf ausgelegt, dass Schüler\*innen bereits nach einem Semester in den Regelunterricht übertreten können. Die Kinder haben dann entweder bereits den Status einer\*s ordentlichen

Schüler\*in und werden in allen Fächern benotet oder behalten den Außerordentlichenstatus, in Zuge dessen ein Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden vorgesehen ist. Ob und in welchen Fächern der\*die Schüler\*in benotet wird, obliegt der jeweiligen Lehrkraft. (vgl. BmBWF; Atanasoska/Proyer 2016: 427) Maximal darf die Deutschförderklasse und der Status eines\*r außerordentlichen Schüler\*in jedoch vier Semester andauern. Spätestens dann treten die Kinder in den Regelunterricht über und werden in allen Gegenständen entsprechend dem Leistungsprinzip des jeweiligen Jahrgangs benotet. Spezielle Fördermaßnahmen sind dann nicht mehr vorgesehen. (vgl. Atanasoska/Proyer 2016: 427 - 428) Die damals neu ins Leben gerufenen Bestimmungen wurden rasch umgesetzt, wodurch die Einführung der Deutschförderklassen bereits im Schuljahr 2018/19 in Kraft trat. Die praktische Umsetzung stellte Schulstandorte jedoch vor enorme räumliche und organisatorische Probleme. (vgl. Wildemann 2019: 33)

Als Legitimation der neuen Maßnahmen zog die Bundesregierung die internationale Studie *PIRLS 2016* heran, laut welcher mehrsprachige Schüler\*innen im Vergleich zu einsprachigen Schüler\*innen unzureichende Leistungen im Bereich der Lesekompetenz erbringen. Was die *PIRLS*-Studie jedoch ebenfalls feststellte, wurde bei der Ausarbeitung des Regierungsprogramms außer Acht gelassen. Denn aufgezeigt wurde anhand der Ergebnisse auch, dass mehrsprachige Schülerinnen in den meisten Fällen einen geringeren sozioökonomischen Status und geringeres kulturelles Kapital zur Verfügung haben als einsprachige Schulkolleg\*innen und das obwohl länderübergreifende Studien bereits in der Vergangenheit feststellten, das nicht Mehrsprachigkeit allein für mangelnden Schulerfolg verantwortlich gemacht werden kann, sondern Gesamt gesehen die Kontext- und Ausgangsbedingungen von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zu einer systematischen Benachteiligung und damit einhergehend, zu schlechten schulischen Leistungen führen. Auch die „Standardüberprüfung Deutsch“ in der achten Schulstufe, welche im Jahr 2016 durchgeführt wurde, zeigte ähnliche Ergebnisse. Erwiesen wurde demnach zwar ein erheblicher Leistungsrückstand von Schüler\*innen mit anderer Erstsprache in den Bereichen Lesen und Zuhören, der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und dem Migrationshintergrund wird jedoch hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status relativiert, denn beim direkten Vergleich zwischen Jugendlichen mit gleichem Sozialstatus weichen die Ergebnisse nicht gravierend voneinander ab, wodurch ersichtlich wird, das vor allem der sozio-ökonomische Status

und die Bildungsnähe der Eltern Faktoren für einen guten Schulerfolg sind. (vgl. Wildemann 2019: 33 – 35)

## 2.2 Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch

Um festzustellen, ob ein\*e Schüler\*in die Unterrichtssprache ausreichende beherrscht und dem Unterricht folgen kann, wird das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, kurz MIKA-D, herangezogen. Damit wird über den außerordentlichen Status der Lerner\*innen entschieden und die Zuteilung zu Deutschförderklassen bzw. einem Deutschförderkurs vorgenommen. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Testverfahren, welches vom Bundesinstitut BIFIE (heute IQS) für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelt wurde. Seit April 2019 wird MIKA-D flächendeckend in ganz Österreich angewendet und ist gesetzlich verpflichtend durchzuführen. Mit April 2020 wurde außerdem eine Sekundarstufenversion des Testverfahrens veröffentlicht. Neben den Themenkomplexen Wortschatz, Sprachverständnis und Sprachproduktion, werden hier zusätzlich Lese- und Schreibfertigkeiten anhand eines Lückentextes erfasst. (vgl. BmBWF) Der MIKA-D Test entscheidet in weiterer Folge über:

- die Aufnahme eines Kindes als ordentliche\*n Schüler\*in im Regelunterricht. (vgl. BmBWF 2019: 12) In diesem Fall beherrschen die Kinder die Inversion und Verbstellung und erreichen das Ergebnis „ausreichende Deutschkenntnisse“. Erreicht ein getestetes Kind solch ein Ergebnis, wird es früher als gesetzlich vorgesehen in allen Schulfächern benotet und muss dadurch mit Kindern mithalten können, welche bereits umfassendere (bildungs-) sprachliche Kompetenzen erworben haben. vgl. ÖDaF 2019: 3-4)
- die Aufnahme eines Kindes als außerordentliche\*n Schüler\*in mit Sprachförderung in Sprachförderkursen, (vgl. BmBWF 2019: 12) was bedeutet, dass der\*die Schüler\*in das Ergebnis „mangelhaft“ erreicht hat und die Verbzweitstellung und die Verbkammer verstanden hat. (vgl. ÖDaF 2019: 3)
- die Aufnahme eines Kindes als außerordentliche\*n Schüler\*in einer Deutschförderklasse (vgl. BmBWF 2019: 12) erfolgt, wenn das Ergebnis „unzureichend“ erreicht wird, weil es laut Testverfahren die geforderten Strukturen nicht beherrscht. (vgl. ÖDaF 2019: 3)

In dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019: 12 - 13) herausgegebenen Leitfaden für Schulleiter\*innen wird die Verwendung des Messinstruments als einfach und zeitökonomisch angepriesen. In einem 1:1-Setting führt die Schulleitung die Testung mit dem\*r Schüler\*in selbst durch oder lässt ihn durch eine unterstützende Lehrkraft durchführen und in Echtzeit die Bewertung der Sprachkompetenz vornehmen. In 20 – 30 Minuten Settings soll demnach darüber entschieden werden, inwieweit ein\*e Schüler\*in die für die Schule notwendigen sprachlichen Kompetenzen erfüllt. Die Testzeitpunkte sind jeweils einmal am Ende eines Semesters vorgesehen.

### 2.3 Kritik am Bildungsprogramm der Bundesregierung 2017 - 2022

Der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, in weiterer Folge ÖDaF abgekürzt, (2019: 2- 4) kritisiert in einer Stellungnahme einerseits vor allem das stark gelenkte Testverfahren mit einer meist nicht vertrauten Person, mit dem zu testende Kinder konfrontiert werden, da Lerner\*innen nicht selbstverständlich mit fremden Personen kommunizieren und die Gesprächssituation dadurch erschwert wird. Außerdem wird die mangelnde Vorbereitung der Testleiter\*innen auf das komplexe Testverfahren in Frage gestellt, welche in Zuge einer Online-Schulung erfolgt, in der die zukünftigen Testleiter\*innen lediglich dazu angehalten werden, den Testablauf und die Regeln vor der eigentlichen Anwendung zu verinnerlichen und auch in Alltagssituationen auf Testkriterien, wie z.B. die Verbstellung, zu achten. Des Weiteren widerspricht die Testdurchführung international anerkannten Sprachprüfungen, wie dem Österreichischen Sprachdiplom, da der Testdurchlauf von lediglich einer Person durchgeführt werden soll und erhebliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn von zu testenden Schüler\*innen hat und somit fahrlässig ist.

Durch die einseitige Konzentration auf die Verbstellung im Deutschen wird außerdem außer Acht gelassen, dass Spracherwerb in Zuge von Interaktion geschieht und auf Basis dessen wie die zu erlernende Sprache normgerecht angewandt wird. Im Testverfahren wird dabei nicht zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten unterschieden. Wird das Verb also nicht an der korrekten Stellung im Satz verwendet, ist dies nicht gleichbedeutend damit, dass dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. Die Fokussierung auf die Verbstellung wird auf Forschungen gestützt, wobei nicht hinlänglich erklärt ist, warum dies ein Entscheidungskriterium dafür ist, ob Kinder dem Unterrichtsgeschehen

folgen können. In Zuge des Testverfahrens wird der Komplexität mehrsprachigen Spracherwerbs keine Beachtung geschenkt, wodurch das sprachliche Potential der Kinder nicht gesehen wird. Außerdem zeigt sich anhand der Benennung der Beurteilungsmaßstäbe die defizitorientierte Haltung des nicht ausreichend pilotierten Testverfahrens, welches dafür sorgen kann, dass Kinder trotz guter Leistungen in anderen Schulfächern nicht in die nächste Schulstufe aufsteigen dürfen und die Klasse wiederholen müssen. Der ÖDaF kommt daher zu der Einschätzung, dass die MIKA-D-Testung in keiner Weise zu realistischen Einschätzungen über erworbene Sprachkompetenzen kommt und daher verstärkt Segregation und Diskriminierung fördert, indem der Bildungsweg mehrsprachiger Kinder erheblich erschwert werden kann, da Kinder unabhängig von ihrem Eifer und ihren Interessen lediglich danach beurteilt werden, ob sie die Verbstellung im Deutschen beherrschen. (vgl. ÖDaF 2019: 2-5)

Der Einführung der Deutschförderklassen schlug ebenfalls viel Kritik entgegen und wurde in wissenschaftlichen Diskursen als Rückschritt betrachtet, da aktuelle und internationale Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nicht beachtet bzw. ignoriert werden. Daran zeigt sich, dass das damalige Bildungsprogramm die Anpassung der Schüler\*innen an sprachliche und kulturelle Normen anstrebte bzw. nach wie vor anstrebt. (vgl. Fürstenau 2011:34 – 35) Denn auch wenn die damalige Regierung bereits heute schon nicht mehr existiert, blieben die Deutschförderklassen erhalten und räumen sprachlichen Ressourcen im Schulalltag nach wie vor keinen Platz ein. (vgl. Tracy 2014:15) Wissenschaftliche Erkenntnisse belegen außerdem, dass eine additive und integrative Deutschförderung erfolgsversprechender ist (vgl. Rösch 2013, zit. n. Müller/Schweiger/u.a. 2018: 1) und die Trennung von Sprachlernen und Fachlernen den Spracherwerb behindern. (vgl. Gogolin u.a. 2011, zit. n. Müller/Schweiger/u.a. 2018: 1) Gerade bildungssprachliche Kompetenzen stellen Schüler\*innen oft vor schwere Herausforderungen (vgl. Duarte/Gogolin 2016: 478), diese werden jedoch in der Zweitsprache stärker ausgebildet, wenn sie in fachliche Kontexte eingebettet und mit dem Sachlernen verbunden werden. (vgl. Vollmer 2010; Thürmann 2013, zit. n. Müller/Schweiger/u.a. 2018: 1) Des Weiteren wird durch die Einrichtung von Deutschförderklassen eine positive Sprachlernmotivation genommen, da Sprachen vor allem auch durch soziale Interaktion mit Sprecher\*innen der Zielsprache erworben werden, Schüler\*innen werden viel mehr nur hinsichtlich ihrer Defizite wahrgenommen. Kenntnisse und Ressourcen, welche Lerner\*innen bereits mitbringen, finden jedoch keine

Beachtung. (vgl. Müller/Schweiger/u.a. 2018: 2) Viel mehr werden wissenschaftliche Studien, welche zweisprachige Leistungen von mehrsprachigen Schüler\*innen untersuchten, überwiegend eindimensional betrachtet. (vgl. Wildemann 2019: 39)

Auch die Professorin für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sozialer sprachlicher und kultureller Vielfalt an der Universität Wien, Susanne Schwab und die Hochschulprofessorin für Inklusive Pädagogik an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Marie Gitschthaler reichten 2021 in Zuge der Parlamentarischen Bürgerinitiative betreffend der Abschaffung der Deutschförderklasse und des MIKA-D Tests eine Stellungnahme beim Parlament ein. Dabei berufen sie sich auf eine Studie der Universität Wien, in der mehr als 1 200 Lehrer\*innen befragt wurden und von gravierenden Problemen bezüglich der Deutschförderklassen berichten. (vgl. Gitschthaler/Schwab 2021: 1) Abgesehen von der Tatsache, dass jede fünfte Lehrkraft (darunter auch Studienabsolvent\*innen und Junglehrer\*innen) von sich behauptet, nicht ausreichend dafür ausgebildet zu sein, um in einer Deutschförderklasse zu unterrichten, sehen auch viele den Einsatz des standardisierten Messinstruments MIKA-D kritisch. 43,3% der Regelklassenlehrer\*innen sind nicht davon überzeugt, dass eine standardisierte Testung von Schüler\*innen sinnvoll ist. Davon wertet jede fünfte Lehrperson selbst MIKA-D-Ergebnisse aus. 38,4% schätzen MIKA-D als (eher) kein gutes Instrument ein und weitere 34,9% befürworten es (eher) nicht, alle Schüler\*innen damit zu testen. 45,8% der Regelklassenlehrer\*innen sind der Ansicht, dass es anhand einer MIKA-D-Testung nicht möglich ist, eine Entscheidung über ausreichende sprachliche Kompetenzen zu treffen. Auch bei den Deutschförderklassenlehrer\*innen geben 46% an, es nicht als sinnvoll zu erachten, die Schüler\*innen einen standardisierten Testverfahren zu unterziehen und 47,7% geben an, dass es dadurch nicht möglich ist, eindeutige Entscheidungen über Ressourcen zu treffen. 48,9% der Befragten Deutschförderklassenlehrpersonen geben darüber hinaus an, MIKA-D (eher) für kein gutes Messinstrument zu halten.

Des weiteres geht aus den Umfrageergebnissen hervor, dass die Lehrpersonen sich adäquate Lehrmaterialien, angemessene Räumlichkeiten und eine adäquate Gruppengröße wünschen, für die mindestens zwei Lehrpersonen notwendig sind, um die Lernumgebung und die Lernprozesse bestmöglich zu gestalten. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass eine separate Beschulung von Schüler\*innen mit anderen Erstsprachen von der Mehrheit als negativ bzw. eher negativ beurteilt wird. Vor allem

das Fehlen von gleichaltrigen „Sprachvorbildern“ wird als Nachteil für Sprachlerner\*innen gesehen. Spielerisches Lernen im gemeinsamen Austausch mit Schulkolleg\*innen wird durch die Deutschförderklassen unterdrückt und das vorhandene sprachliche Potenzial, welches gleichaltrige Sprachvorbilder mit sich bringen, bleibt ungenutzt. Als schwierig erweist sich auch die große Heterogenität in den Deutschförderklassen, die sich aus unterschiedlichen Schulstufen und unterschiedlichen Leistungsniveaus zusammensetzt.

Darüber hinaus sehen sich Lehrpersonen auch dem Druck ausgesetzt, Schüler\*innen einerseits zu einem gewissen Sprachniveau zu bringen, um eine Sprachstandsüberprüfung zu bestehen und andererseits gleichzeitig fachspezifische Inhalte zu vermitteln, um den Übertritt in die Regelklasse so problemfrei wie möglich zu gestalten. Da der fachspezifische Fokus der Deutschförderklasse auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt, fehlen den Schüler\*innen sämtliche fachliche Inhalte, die Klassenkolleg\*innen im Laufe des Schuljahres erwerben. (vgl. Kast/Lindner/Schwab 2020: 2 – 5)

Die Einführung der Deutschförderklassen und der MIKA-D-Testung zeigt einmal mehr, wie wenig Raum Mehrsprachigkeit im Schulalltag zugestanden wird. Sprachen, die Schüler\*innen mitbringen werden nicht dafür verwendet, um Lernen zu unterstützen. Die Zwischenstufe, welche Sprachlerner\*innen beim Spracherwerb erlernen, wird darüber hinaus als distinktives Merkmal gesehen und als defizitär bewertet. (vgl. Gitschthaler/Schwab 2021: 1) Das richtet sich gegen wissenschaftliche Diskurse in denen belegt wurde, dass Spracherwerb ein diverses und kontrastreiches Sprachangebot in natürlichen Sprachsituationen braucht, welches Sprachlerner\*innen dann in ein komplexes und vielschichtiges System sprachlichen Wissens einordnen. Die Möglichkeit des Spracherwerbs ist eine genetische Grundeigenschaft des Menschen und wird durch sprachlichen Input unterstützt. (vgl. Tracy 2008: 156 – 157)

### 3 Bildungssprache

Die im schulischen Alltag verwendete Bildungssprache stellt für Schüler\*innen in ihrem Schulalltag eine der größten Herausforderungen dar. Der Terminus „Bildungssprache“ erweckte vor allem auf Basis der Überlegungen von Ursula Neumann, Ingrid Gogolin und Hans-Joachim Roth in Hinblick auf die Erarbeitung des Modellprogram „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) am Anfang der

frühen 2000er Jahre ein breites Interesse. (vgl. Duarte/Gogolin 2016:478; Roth 2015: 37) Außer Acht gelassen werden, darf dabei keinesfalls, dass es sich hier nicht um einen neu injizierten Begriff handelt. (vgl. Roth 2015: 37) Verfolgt man die Begriffsgeschichte, führt diese sogar zurück bis ins 19. Jahrhundert. (vgl. Becker-Mrotzek 2019: 142) Vielmehr wurde die Bezeichnung „Bildungssprache“ als ein Begriff ins Leben gerufen, der eine umfassende sprachliche Bildung und Sprache als Kompetenz anerkennt, welche ein Individuum handlungsfähig macht und bei der Welterschließung unterstützt. Der Begriff als solcher ist darüber hinaus in der Veröffentlichung des Modellprogramms kaum zu finden. (vgl. Roth 2015: 37)

Bevor in diesem Kapitel dieser Arbeit auf Merkmale und Herausforderungen der Bildungssprache eingegangen wird, folgt ein kurzer historischer Abriss auf Basis der Veröffentlichung von Hans-Joachim Roth (2015), um die vorangegangene Vorgeschichte in Hinblick auf unterschiedliche wissenschaftliche Standpunkte des Terminus aufzuzeigen.

In sprachwissenschaftlicher Sicht beschäftigte sich bereits der Mediävist Hugo Moser 1964 (zit. n. Roth 2015: 41) mit der Bildungssprache als Register und weist ihr eine systematische Funktion zu, indem sie aus einer Übersetzungsleistung entstand, und weiterhin Übersetzungsarbeiten leistet. In weiterer Folge leitet sich daraus ab, dass ein solches Register kein spezielles Merkmal des Deutschen ist, sondern sich in allen Sprachen finden lässt. Dieser Ansicht ähnlich zeigen sich auch die Gedanken von Nikolaus Henkel (2004, zit. n. Roth 2015: 40), welcher Bildungssprache als eine Art Superstratsprache ansieht, welche auf Ebene der Substratsprache Entlehnungsleistungen vollbringt. Dabei bezieht er sich vor allem auf die lateinische Sprache, da er Lateinisch als Sprache der Kirche und der Bildung ansieht und welcher Begriffe zur Namengebung entlehnt wurden. Bildungssprache wird hier also nicht als eine Varietät angesehen, ihr wird viel mehr ein sozial mächtigerer Status anerkannt. Auch Theodor Ickler beschäftigte sich bereits 1997 (zit. n. Roth 2015: 39) in einem eigenen Kapitel mit der Bildungssprache und ist damit auch der erste, der die Bildungssprache dezidiert als sprachliches Register betrachtet. Trotzdem betitelt er diese vor allem als Sprache des feinen Benehmens und verortet sie mit einem zierlichen Ton auf Modeseiten oder in Frauenzeitschriften.

Die Bildungssprache galt schon früh als distinktives Merkmal, welches Differenzierungen bewirkt und eine sprachliche Macht verdeutlicht. Oft wird sie heute

noch dem Dialekt gegenübergestellt, welcher mit einer Bildungsferne und niedriger Schichtzugehörigkeit in Verbindung gebracht wird. Im Gegensatz dazu zeigt die Beherrschung der Bildungssprache die Zugehörigkeit zu einer höheren, bürgerlichen Schicht. Das zeigt sich unter anderem an den Ansichten Ludolf Wienbargs (1834, zit. n. Roth 2015: 43), der sich gegen die sprachliche Pflege des Plattdeutschen aussprach und die Bildungssprache in ganz Deutschland einführen wollte, getragen von der Hoffnung den deutschen Nationalstaat zu errichten, dessen Säulen die Einführung der Kultur einer Schrift- und Bildungssprache waren. Die Merkmale einer vorbildlichen Bildungssprache entwickelten sich im weiteren Verlauf sogar zu einer einheitlichen Aussprachenorm, welche vor allem in dem 1898 erschienen Aussprachwerk von Theodor Siebs zum Ausdruck kommt, welches dafür gedacht war, als Handbuch für eine deutsche Bühnensprache zu dienen. Stattdessen entwickelte sich daraus eine normative Kraft, wodurch das Buch zu einem allgemeinen Aussprachwörterbuch wurde und bis in die 1960er Jahre seine Monopolstellung verteidigte. Im Kontrast dazu stehen der Schriftsteller Karl Kraus und der Germanist Gert Ueding, welche vor allem die Lebens- und Gesellschaftsferne der Bildungssprache kritisierten. Bildungssprache wird hier vor allem als Entfernung von einer ursprünglichen und dinghaften Kraft der Sprache gesehen, die keinen Gestaltungsspielraum zulässt und als Sprache aus dem Hörsaal angesehen wird. (vgl. Roth 2015: 43 – 47)

Hinsichtlich bildungssoziologischer Tendenzen ist vor allem Jürgen Habermas zu erwähnen, welcher sich mit der funktionalen Bestimmung der Bildungssprache auseinandersetzt. Im Gegensatz zur Fachsprache definiert er die Bildungssprache als Register, welches jedem Individuum offensteht, das in der Lage ist, sich durch die Absolvierung der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen zu verschaffen. Während sich das fachsprachliche Register von kommunikativen Situationen in der Gesellschaft entfernt, trägt das bildungssprachliche Register zur Orientierung bei und vermittelt zwischen Wissensbeständen und Sprachregistern. Habermas betrachtet die Funktion von Bildungssprache vor allem aus soziologischer Sicht und sieht sie als eine Sprache ein, die Individuen benötigen, um ihren Bildungsstand zu erweitern. Dies muss vor allen in einem entsprechenden Setting passieren, welches in der Schule verortet wird, da sie grundsätzlich unabhängig von der sozialen Herkunft jedem offensteht. Bildungssprache verändert das Denken der Menschen und setzt mit deren Erwerb einen Prozess im Individuum in Gang. (vgl. Habermas 1978, zit. n. Roth: 2015: 49) Daraus abgeleitet sieht das Modellprogramm FörMig Bildungssprache als ein

wissenserschließendes sprachliches Handeln und nicht als institutionelle Sprachform oder sozial bevorzugtes Register. (vgl. Roth 2015: 49) Heute wird mit Bildungssprache vor allem ein bewusster Umgang mit Sprache im Bildungsbereich verstanden und nicht als wissenschaftlichen Terminus für eine genau definierbare Größe. Viel mehr stellt ist Bildungssprache als ein Konzept zu sehen, dessen gesellschaftlicher Auftrag es ist, sich mit sprachlichem Handeln zu beschäftigen und dieses in den Fokus der pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Forschung stellt. (vgl. Kourukmas 2022: 168)

Ebenso wie die Alltagssprache kann auch die Bildungssprache als Varietät einer Sprache verstanden werden. Die Unterschiede der beiden Register leiten sich in weiterer Folge vor allem anhand der unterschiedlichen Verwendungszwecke her. Die Alltagssprache dient ihrem Namen gemäß vor allem als sprachliches Mittel in Alltäglichen Kommunikationssituationen und befriedigt kommunikative und praktische Zwecke und Bedürfnisse. In der Regel kennen sich die beteiligten Personen, verfügen über eine gemeinsame Vorgeschichte und teilen bestimmte Wissensbestände, Werte und Erfahrungen. Die Kommunikation an sich ist meist mit einem reduzierten sprachlichen Aufwand verbunden, da auf einen Vorrat an geteiltem Wissen zurückgegriffen werden kann. Becker-Mrotzek (2019: 142 – 144) stellt dieser eine institutionelle Kommunikation gegenüber und führt unter anderem Schulen, Universitäten und Bibliotheken als Institutionen an, in denen solche Kommunikationssituationen realisiert werden. Die Gesprächsteilnehmer bewegen sich dabei im Rahmen einer Institution und unterliegen deren Regelungen. Momente der sprachlichen Kommunikation sind innerhalb dieses Rahmens mit einem erhöhten Aufwand verbunden, da mündliche und schriftliche Realisationsformen parallel zum Einsatz kommen.

Auch Christoph Gantefort (2013: 72) unterstreicht eine differenzierte Betrachtungsweise in Bezug auf das Register Bildungssprache und unterscheidet zwei mögliche Verwendungsweisen. In Hinblick auf eine soziologische bzw. soziolinguistische Perspektive sieht er Bildungssprache als einen distinktiven Sprachgebrauch an, der Angehörigen privilegierter, gesellschaftlicher Gruppen dazu dient, ihren eigenen gesellschaftlichen Status zu markieren und sich von anderen Gruppen abzugrenzen. Die Varietät wird also zum Ausdruck eines kulturellen Kapitals. Demgegenüber stellt er eine erziehungswissenschaftlich-linguistische Perspektive, welche die Bildungssprache vor allem auf den Kontext Schule und den Zusammenhang zwischen Lernen und Sprache hervorhebt. Sie dient als unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse.

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen stellt Schüler\*innen im Schulalltag vor große Herausforderungen. (vgl. Duarte/Gogolin 2016:478) Diese ist für Schüler\*innen von großer Wichtigkeit, um ihren Werdegang im deutschsprachigen Bildungssystem erfolgreich abzuschließen. (vgl. Harr/Liedke/Riehl 2018:172) Deshalb sind vor allem Bildungseinrichtungen für den Erwerb akademischer sprachlicher Fähigkeiten verantwortlich. (vgl. Duarte/Gogolin 2016:486- 487) In der Realität zeigt sich jedoch, dass die Beherrschung bestimmter und komplexer sprachlicher Formen im Bildungsalltag als selbstverständlich vorausgesetzt wird, ohne diese als Lerngegenstand in der Schule anzusehen. (vgl. Feilke 2012: 4) Hinsichtlich dessen ist vor allem zu beachten, dass die außerschulische Kommunikation im Alltag mit den schulspezifischen Sprachcodes nicht übereinstimmt und übersehen wird, dass die Schule ein Raum mit eigener Sprachumgebung darstellt, in der eigene Regeln des Spracherfolges gelten. (Cathomas 2007: 180 – 181) Wie bereits Eingangs dieses Kapitels erwähnt, handelt es sich bei dem Begriff Bildungssprache nicht um eine klar definierte Sprache eines Landes, sondern um einen spezifischen Sprachgebrauch im Bildungsbereich, der vor allem auf die Aneignung von Wissen ausgelegt ist und sich durch spezielle Sprachmittel bemerkbar macht. (vgl. Duarte/Gogolin 2016:486- 487) Die Bildungssprache bezieht sich vor allem auf die Versprachlichung komplexer außersprachlicher Sachverhalte und Bildungsinhalte, deren kognitive Verarbeitung nur mit Hilfe differenzierter lexikalischer und grammatischer Mittel einer Einzelsprache ermöglicht wird. (vgl. Gantefort 2012: 72) Sie ist aber nicht nur in der Schule anzutreffen und stellt im Alltag oft ein distinktives Merkmal dar. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass sie uns überall dort begegnet, wo Bildungsprozesse ablaufen. Somit ist sie für die Vermittlung und das Erwerben von Wissen verantwortlich. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:13) Auch Medienberichte, Formulare, Bedienungsanleitungen, etc. weisen einen bildungssprachlichen Sprachschatz auf, wodurch es für die gesellschaftliche Teilhabe unerlässlich ist, sich diesen anzueignen. (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014:8)

Linguistisch gesehen lässt sich Bildungssprache an ihrer konzeptionellen Schriftlichkeit erkennen, obwohl sie oft auch mündlich realisiert wird. (vgl. Duarte/Gogolin 2016:483) Außerdem zeichnet sie sich durch einen komplexeren Sprachgebrauch aus, welcher unter anderem durch spezifisches Fachvokabular, Nominalisierungen oder Kompositabildungen zum Ausdruck kommt. (vgl. Duarte/Gogolin 2016: 483 – 490) Der ausdifferenzierte Wortschatz kann je nach Fachbereich unterschiedlich aufgebaut sein. Das bedeutet für Schüler\*innen das Erlernen unterschiedlicher Sprachen, für je

unterschiedliche Fachbereiche. Gerade dieser Umstand bereitet im Bildungsalltag oft Schwierigkeiten und erfordert unter anderem das gezielte Üben von Fremdwörtern, Abstrakte, Ober- und Unterbegriffen und Verben mit komplexen Bedeutungen. Informationen werden darüber hinaus durch lexikalische Mittel (z.B. Substantivierung) verdichten und präzisiert. Weiters ist ein genauer Ausdruck von temporalen und lokalen Beziehungen und die Verwendung unterschiedlicher Verbformen ersichtlich. Auf syntaktischer Ebene zeigen sich koordinierte und subordinierte Satzgefüge, für deren Verwendung unterschiedliche Konnektoren herangezogen werden. Durch die Verwendung jener Konnektoren ergeben sich aber unterschiedliche semantische Beziehungen zwischen den artikulierten (Teil-)Sätzen. Morphologisch gesehen weisen Texte dieser Art außerdem einen stark verdichteten Zusammenhang und hohe Stringenz auf. (vgl. Harr/Liedke/Riehl 2018:173)

Sprachkompetenz stellt für die Bildungsbiografie eine große Bedeutung dar, da sprachliches und fachliches Lernen eng miteinander verbunden ist. Fachliche Inhalte werden unabhängig vom jeweiligen Gegenstand immer über das Medium Sprache vermittelt. Spezifische sprachliche Mittel und Handlungen sind also immer als Teil des fachlichen Lernens zu verstehen. Das bedeutet in weiterer Folge, dass Schüler\*innen sowohl über rezeptive als auch über produktive sprachliche Kompetenzen verfügen müssen. Für einen gelungenen Schulerfolg spielen bildungssprachliche Fähigkeiten als eine enorm wichtige Rolle. (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 497)

Bildungssprachliche Anforderungen im Unterricht können nicht nur Kindern mit weiteren Erstsprachen als Deutsch vor eine Herausforderung stellen. Auch Kinder welche mit der deutschen Sprache als Erstsprache leben, erreichen in bildungssprachlicher Hinsicht nicht immer die geforderten Kompetenzen. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:12) Im Schulalltag wird die Beherrschung eines Großteiles der geforderten sprachlichen Formen, die für das Lernen von Bedeutung sind, vorausgesetzt. Das Wissen über den Gebrauch der geforderten Sprachformen wird in der Schule jedoch wenig bzw. gar nicht thematisiert. Jedoch bringen immer weniger Kinder mit weiteren Erstsprachen als Deutsch, aber auch Kinder mit deutscher Erstsprache, die geforderten Kompetenzen in die Schule mit. In weiterer Folge kann die Nichtbeherrschung des geforderten sprachlichen Registers dazu führen, dass Schüler\*innen, welche sehr wohl kompetent und lernfähig wären, ausgeschlossen werden. (vgl. Feilke 2012: 4) Gründe dafür können unter anderem sein, dass schriftliche Prozesse im Fachunterricht weniger gefördert werden und Lehr- und Lernprozesse

oftmals mündlich geprägt sind. Das hat zur Folge, dass Schüler\*innen nicht die geforderten sprachlichen Kompetenzen aufbauen und in weiterer Folge Probleme beim Verstehen von komplexeren Texten haben. Schüler\*innen fehlt das Wissen über die jeweiligen spezifischen Sprachstrukturen, welche ermöglichen diese auf die Texte anzuwenden und dem Unterricht folgen zu können. (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014:11)

## 4 Sprache im Fach

Um eine gelungene Einbindung sprachlicher Vielfalt im Unterrichtsalltag zu realisieren, ist die Erkenntnis, dass sprachliche Bildung jedes Fach betrifft, unerlässlich. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:11) Auch im Fachunterricht sollen demnach die Chancen der mitgebrachten Mehrsprachigkeit genutzt und mehr Sprache(n) in allen Fächern realisiert werden. Das vermeidet die Herabstufung von Schüler\*innen mit weiteren Erstsprachen als „Weniger-Sprachige“ und bringt sie in die Rolle derjenigen, die etwas können, was andere nicht können. (vgl. Rösch 2011: 166 - 167) Dies ist unter anderem auch wichtig, da die Erstsprache der Schüler\*innen eine wichtige Sozialisationsfunktion übernimmt und deswegen akzeptiert und positiv unterstützt werden sollte. (vgl. Rösch et al. 2001: 15) Sprache ist eine zentrale Gelingensbedingung, um Lerninhalte verstehend weiterzugeben. Wissenserwerb im Zuge des Fachunterrichts ist ohne notwendige sprachliche Kompetenzen ausgeschlossen. Sie ist das Mittel und das Ziel der schulischen Bildung und macht institutionell vermitteltes Wissen und die damit erworbenen Kompetenzen sichtbar. (vgl. Hägi-Mead/Tajmel 2017: 7, Schmölzer-Eibinger 2013: 25)

Im englischsprachigen Raum gibt es bereits über einen längeren Zeitraum unterschiedliche Ansätze, die sich mit sprachlichem Lernen über curriculare und einzelsprachliche Grenzen hinweg beschäftigten. Zu diesen übergreifenden Ansätzen des sprachlichen Lernens gehört das Konzept *Language across the curriculum (LAC)*, dessen Entwicklung bereits in den 1980er Jahren einsetzte, als man Gründe für die Bildungsbenachteiligung von Kindern in sozial schwächeren Familien untersuchte. In Zuge dieser Untersuchung stellte man fest, dass der fehlende Zugang zur Sprache der Bildung eine Ursache für Bildungsbenachteiligung darstellt. Auf Basis der Ergebnisse wurden Sprachförderkonzepte in allen Fächern und Lernbereichen entwickelt.

Auch das Konzept *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* forciert die Verbindung von (Fremd-)Sprachenlernen und Sachunterricht und wird sowohl vom Europarat als auch der Europäischen Union unterstützt. Dieses Sprachförderkonzept

kommt vor allem in bilingualen Schulen zur Anwendung. (Gogolin/Lange 2009: 117) Im Idealfall arbeiten bei der Umsetzung dieses Konzepts eine Sprachlehrkraft und eine Fachlehrkraft eng miteinander zusammen, sprechen sich ab und bereiten Unterrichtsstunden gemeinsam vor, bei denen fachliche und sprachliche Lernziele gleichermaßen angestrebt werden. Im deutschsprachigen Raum erfolgt die Lehrer\*innenausbildung in zwei Unterrichtsfächern, wodurch sich in manchen Fällen die Möglichkeit ergibt, dass eine Lehrkraft dazu im Stande ist, ein Sachfach wie z.B. Geografie in einer Fremdsprache zu unterrichten. Am einfachsten lässt sich jedoch umsetzen, dass Fachinhalte zum Sprachencurriculum passend in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden. Dadurch soll Lerner\*innen die Begeisterung für ein Sachfach nähergebracht werden. (vgl. Goethe-Institut e.V. 2018: 9 – 10)

Zum Schluss soll noch der Begriff der *Language Awareness* genannt werden. Unter *Language Awareness* versteht man einerseits die systematische Förderung von Sprachgefühl und andererseits die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Beide Tendenzen sollen unter dem Begriff *awareness* zusammengefasst werden. Auch hier handelt es sich um eine Entwicklung aus dem englischen Raum, bei der der Fokus vor allem auf dem Vergleich von Sprachen liegt. Besonders ist dabei aber vor allem, dass der Sprachvergleich auf der Basis der mitgebrachten Sprachkompetenzen die zwei- oder mehrsprachige Schüler\*innen in die Schule mitbringen, stattfindet. Dabei können unterschiedliche sprachliche Ebenen unter die Lupe genommen werden. Dazu gehören zum Beispiel Klänge, Schreibweisen, Wortbedeutungen, Redensarten oder sogar die Bedeutung von Mimik und Gestik. (Gogolin/Lange 2011: 117)

Diese drei Vorreitermodelle hat das Modellprogramm *FörMig* ( *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) aufgegriffen und legt auf Basis dessen sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht fest. *FörMig* bezeichnet dieses Konzept als *Durchgängige Sprachbildung*. Damit ist das Zusammenwirken von beteiligten und verantwortlichen Personen gemeint, die sprachliche Bildung über Verbindungsstellen hinweg einschließen. Es kommt also zu einer vernetzten Sprachförderung über vertikale und horizontale Schnittstellen hinweg. Sprachbildung nach Interpretation des Modellprogramms fokussiert sich dabei auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ziel der *FörMig*-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, die für das Verstehen, Verarbeiten, Denken und Formulieren der Kinder wichtig und für einen kompetenten Umgang damit verantwortlich

sind. Die gezielte Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen. (Gogolin/Lange 2011: 117 - 119)

Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* wurde in drei Dimensionen konzipiert:

- bildungsbiographische Dimension  
Bildungssprachliche Fähigkeiten sollen entwickelt werden, ohne dass ein Bruch beim Übergang zwischen den Bildungssystemen entsteht
- thematische Dimension  
Über die Lernfelder und Themen hinweg soll ein koordinierter systematischer Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen möglich sein
- Mehrsprachigkeitsdimension  
Sprachliche Bildungsvoraussetzungen sollen berücksichtigt Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz erschlossen werden. (vgl. Universität Hamburg)

*FörMig* bezieht sprachliche Bildung auf die gesamte Bildungsbiografie eines Kindes und der Leitgedanke der planvollen Sprachbildung ist die Durchgängigkeit. Im Sinne dieser laufen die Bemühungen um das Register der Bildungssprache dauerhaft und stetig. Eine zentrale Gelingensbedingung ist die Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligten. Vertikale und horizontale Verbindungsstellen sind unbedingt zu berücksichtigen.

Vertikale Verbindungsstellen umfassen die bildungsbiographischen Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen. Die sprachlichen Anforderungen, die an Lerner\*innen gestellt werden, steigen mit voranschreitender Bildungsbiografie. Schon im Elementarbereich kommt es zur Erweiterung des Wortschatzes und zu einfachen pädagogischen Diskursen. Schultypische Diskurse und erste Fachtexte erwarten die Kinder bereits in der Primarstufe und ab der Sekundarstufe erhalten fachspezifische Textsorten und Fachbegriffe eine immer wichtigere Rolle. In Zuge der Berufsbildung steigen die Anforderungen erneut und umschließen berufstypische Redemittel wie z.B. bestimmtes Vokabular und spezifische Formen des Textes und Anforderungen an die Interaktion. Es ist also erkennbar, dass sich die sprachlichen Anforderungen, die Lerner\*innen zu bewältigen haben, mit jeder neuen Form der sachlichen Anforderung verändern, aus diesem Grund ist es daher nicht ausreichend sprachliche Förderung auf einen bestimmten Zeitraum zu begrenzen. Bildungssprache wird im Laufe der Bildungsbiografie schrittweise entwickelt und erweitert.

Horizontale Verbindungsstellen hingegen beschreiben die Beziehungen zwischen:

- den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule
- Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lernsituationen (z.B. Einbezug von Eltern)
- unterschiedlichen Sprachen

Bei der Konzeption von Durchgängiger Sprachbildung ergeben sich in weiterer Folge Herausforderungen an alle Fächer hinsichtlich folgender Punkte:

- **Explizitheit:**  
Lerner\*innen erhalten Einblick in die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache, des Weiteren wird zwischen dem unterschiedlichen fachspezifischen Sprachgebrauch differenziert und Gründe thematisiert, warum bestimmte Redeweisen in einem Kontext angebracht sind, in einem anderen aber nicht.
- **Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit:**  
Bildungsvoraussetzungen, die besondere Bedingungen für den Zweitspracherwerb schaffen, müssen berücksichtigt werden. Auch der Zeitfaktor spielt eine entscheidende Rolle. Außerdem sollen unterschiedliche Erstsprachen in den Schulalltag miteinbezogen werden, um den Horizont aller Lerner\*innen zu erweitern und Lerner\*innen der Zweitsprache dabei zu helfen, sich auf ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen stützen zu können.
- **Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des Elternhauses:**  
Die Schriftnähe des Elternhauses kann durch eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gestärkt werden. Das kann in weiterer Folge dazu führen, dass Kinder eigenaktiv bildungssprachlichen Kompetenzen näherkommen.
- **Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte:**  
Redeanteile von Schüler\*innen sollen hoch sein und mit Respekt und Wertschätzung begegnet werden. Fehler werden positiv konnotiert und in den Lernprozess zurückgespielt, um Kinder sprachmutig zu machen.

## 5 Sprache in Schulbüchern

Auch Schulbücher haben eine wichtige Funktion, wenn es um die Vermittlung von Wissen geht. Vermittlung und Aneignung von Wissen finden in Kombination mit sprachlichen Strukturen statt, wodurch Sprachlichkeit auch in Schulbüchern von

essenzieller Bedeutung sind. (vgl. Ahrenholz/Grießhaber 2019:159) Anhand von Schulbüchern können sich Schüler\*innen Fachwissen aneignen und sprachliche Kompetenzen aufbauen. Auf Grund dessen ist es wichtig auf eine angemessene Sprachverwendung zu achten. Mangelhafte Textkompetenz kann dazu führen, dass Schulbücher nicht zielführend zum fachlichen und sprachlichen Lernen verwendet werden können. Durch eine systematische Verwendung von Sprache können den Lernenden jedoch Hilfestellungen geboten werden, um die gestellten Anforderungen bewältigen zu können und in weiterer Folge die Textkompetenz zu verbessern. Schulbücher leisten daher einen wichtigen Beitrag den Lern- und Bildungserfolg der Schüler\*innen zu unterstützen. (vgl. Egger/Schmölzer-Eibinger 2012:3-4)

## 6 Anforderungen an Lehrkräfte

Für eine gelingende Umsetzung der Durchgängigen Sprachbildung müssen Lehrkräfte sich zum einen explizit mit den sprachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes auseinandersetzen und zum anderen mit den erworbenen Kompetenzen, die Schüler\*innen bereits mitbringen. (vgl. Gogolin/Lange 2011: 118 – 122) Sprachförderung darf sich jedoch nicht nur auf den Deutschunterricht fixieren, da es diesem unmöglich ist, den unterschiedlichen Sprachanforderungen einer heterogenen Klasse gerecht zu werden. Lehrer\*innen müssen deshalb auf ihr heterogenes Umfeld vorbereitet werden und ein umfassendes Handlungsrepertoire für einen produktiven Umgang erwerben. (Goeke/Lemke/Michalak 2015: 10)

Obwohl Sprache die Basis für das Verstehen und Kommunizieren im Fachunterricht darstellt, setzt sich die Bestrebung sprachliche Vielfalt in den Unterricht einzubinden, in der schulischen Realität noch nicht umfassend durch und Lehrkräfte weisen die Aufgabe der Sprachförderung in der Schule nach wie vor dem Sprachunterricht zu. (vgl. Leisen 2017: 2 - 6; Goeke/Lemke/Michalak 2015: 10) Auch Schüler\*innen ist die Bedeutung von Sprache zwar in Sprachfächern bewusst, nicht jedoch in Sachfächern, obwohl Fachkommunikation dort omnipräsent ist und spezielle sprachliche Anforderungen stellt. Der Sprachstand von Schüler\*innen mit weiteren Erstsprachen als Deutsch wird oft nicht beachtet, wodurch sich enorme sprachliche Hürden ergeben. Auch die Beherrschung der Alltagssprache ist nicht ausreichend, um fachliches Wissen zu erwerben. Des weiteren variiert die Fachsprache zwischen unterschiedlichen Schulgegenständen und weist eigene Kommunikationsformen auf, die nur im fachlichen Zusammenhang genutzt werden. In

weiterer Folge führen nicht ausreichende Sprachkenntnisse zu fachlichen Problemen, wenn sprachliche Formen nicht explizit im Unterricht behandelt werden. Daraus resultiert, dass Schüler\*innen den Lehrkräften und dem Unterricht nicht mehr folgen und selbst keine fachsprachlichen Texte erarbeiten können. (Goeke/Lemke/Michalak 2015: 11 - 12)

Die jüngere Spracherwerbsforschung hat bereits umfassende Erkenntnisse aufgezeigt, wie die deutsche Sprache von mehrsprachigen Kindern erworben wird und welche Einflüsse hinderlich bzw. förderlich sind, um weitere Entwicklungsfortschritte zu erzielen. Dadurch eröffnet sich grundsätzlich die Möglichkeit Konzepte für eine wirksame Sprachförderung zu entwickeln. In der pädagogischen Praxis findet dies bislang aber noch nicht umfassenden Eingang. Deutsch als Zweitsprache ist noch nicht überall und umfassend in Aus- und Fortbildungen verankert. Daraus resultiert eine Unsicherheit in Hinblick auf Planung und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen für Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache. Auch ungünstige Rahmenbedingungen, mit denen pädagogische Fachkräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind, stellen ein Hindernis für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachförderung dar. Für regelmäßige Weiterbildungen oder die Planung und Reflexion des eigenen Handelns bleiben auf Grund der wenigen zeitlichen Ressourcen auf der Strecke. Lehrkräfte tauschen sich stattdessen im Kollegium aus und greifen in Fördersituationen meist auf übermittelte und erfahrungserprobte Ideen wirksamer Sprachförderung zurück. Diese sind jedoch meist nicht auf dem Stand aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse. (vgl. Cornelli/Geyer/Lemmer/Müller/Schulz 2019: 11) Lehrer\*innen im Berufsalltag verfügen meist nicht über das Wissen in Bezug auf methodisch-didaktische Strategien, die Sprachförderung im Fach begünstigen. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 28) Sie sind in der Regel nur unzureichend auf die heterogenen Situationen in der Klasse vorbereitet, da in Zuge der Ausbildung Lerninhalte vor allem auf fachliche Kompetenzen ausgerichtet sind. Auch in Aus- und Weiterbildung wird notwendiges Wissen hinsichtlich eines heterogenen Klassenraums und Verfahren und Modelle der Sprachförderung kaum vermittelt, wodurch ein reflektierter Umgang mit Sprache im Fachunterricht kaum möglich ist. Sprache spielt nach wie vor eine untergeordnete Rolle, da fachliches Wissen nach wie vor im Vordergrund steht. Sprachliche Besonderheiten werden im Fachunterricht kaum thematisiert und Sprachförderung nur selten angestrebt. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 11) In weiterer Folge sind Fachlehrkräfte meist nicht ausreichend mit Vermittlung deutscher Grammatik vertraut

und verfügen nicht über eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Es mangelt also an einer Sensibilisierung auf sprachschwache Schüler\*innen und dem Wissen darüber zu diagnostizieren, warum Kommunikation im Unterricht nicht glückt. Dies verhindert eine zielführende und erfolgreiche Sprachförderung. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Fachlehrer\*innen konkrete methodische und didaktische Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen, welche in der Praxis direkt einsetzbar sind. (vgl. Leisen 2017: 2-3)

Durch den bewussten Umgang mit Sprache im Fachunterricht soll die fachbezogene mündliche und schriftliche Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit erweitert werden. Dies geschieht nicht willkürlich und muss explizit und systematisch vermittelt werden. Der Deutschunterricht kann sich zwar auf allgemeine Grundlagen der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit konzentrieren; spezifische, erweiterte kognitive und sprachliche Anforderung müssen jedoch in den einzelnen Fächern auf Basis der jeweiligen fachlichen Inhalte erarbeitet werden. Sprachliche Fächer können nicht umfassend auf die sprachlichen Anforderungen von Sachfächern eingehen, weshalb Schüler\*innen eine gezielte Unterstützung brauchen, um sich eine fachbezogene mündliche und schriftliche Sprachfähigkeit anzueignen. (vgl. Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013: 7 – 8) Vielerlei Gründe sprechen für eine Verknüpfung von Sprache mit Themen des Fachunterrichts. Schon geraume Zeit existieren Bestrebungen Sprache im landes- und fremdsprachlichen Unterrichte situativ beziehungsweise kontextuell einzubinden, da pragmatische Texte immer öfter Eingang in den Unterrichtsalltag finden und dadurch neben dem Lerngegenstand Sprache auch thematische Lerngegenstände ins Zentrum gestellt werden. Außerdem wird auch in nicht-sprachlichen Fächern die Vermittlung von Fachsprache und Fachkommunikation gefordert, die einher geht mit produktiver und rezeptiver, sowie schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz. Das stellt vor allem für Lehrkräfte eine Herausforderung dar, die keine Affinität zur Sprache besitzen. (vgl. Rösch 2011: 207)

Nicht alle Schüler\*innen verfügen über die Kompetenzen das Medium Sprache zielführend zu verwenden. Dies kann vor allem zu einem Hindernis für Schüler\*innen aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund werden. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:11) Vor allem seit internationalen Schulleistungsstudien (z.B. PISA) hat sich gezeigt, dass die monolingual ausgerichteten deutschsprachigen Schulen ein potentiell Risiko für Schüler\*innen

darstellen, deren Deutschkompetenzen nicht den Vorstellungen der Schule entsprechen. Ob andere Sprachen als Deutsch beherrscht werden, findet im deutschsprachigen Schulsystem keine Anerkennung. Die an die Schüler\*innen gestellten Erwartungen und Voraussetzungen der Schule erschweren den erfolgreichen Schulbesuch für jene Schüler\*innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen oder sich die deutsche Sprache erst aneignen. Auch auf Schüler\*innen, die deutschsprachig aufwachsen, aber keinen umfassenden Zugang zum Erwerb des bildungssprachlichen Registers außerhalb der Schule haben, wirkt sich diese Erwartungshaltung negativ aus. Aus dem Bildungsbericht 2015 geht sogar hervor, dass vor allem männliche Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache besonders gefährdet sind, ihren Bildungsweg verfrüht bzw. ohne berufsqualifizierenden Abschluss zu beenden. Deutschkompetenzen sind oft der Grund, weshalb weiterführende Bildungsabschlüsse nicht erreicht werden. Das zeigt in weiterer Folge, dass Schulen die ungleiche Verteilung (kulturellen) Kapitals nicht ausgleicht, sondern viel mehr verschärft, da die Erreichung der geforderten Deutschkenntnisse nicht unterstützt, sondern vorausgesetzt wird. (vgl. Dirim/Khakpour 2018: 203- 204)

Aus zuvor genannten Gründen wird an Lehrkräfte daher die Anforderung gestellt, neben der Vermittlung von fachlichem, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen auch bereit dazu zu sein bzw. die Fähigkeit mitzubringen, Unterrichtssequenzen sprachsensibel zu gestalten. Problematisch ist jedoch, dass Fachlehrer\*innen im Zuge der Ausbildung, nicht ausreichend auf die sprachliche Arbeit in heterogenen Klassen vorbereitet werden. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:11) Lehrkräfte haben oft kein ausreichendes Wissen über die deutsche Grammatik bzw. das Fördern von Deutsch als Zweitsprache. Dieser Umstand hat zur Folge, dass nicht festgestellt werden kann, warum sprachliche Kommunikation im Unterricht missglückt. Weiterführend ist deshalb auch nicht möglich zielführende Sprachförderung im Unterricht zu integrieren. Diese stellt jedoch eine zentrale Gelingensbedingung für den Unterricht dar. (vgl. Leisen 2017:2-6) Vor allem Fremdwörter, Fachbegriffe, Nominalisierungen, komplexe Attribute und komplizierte syntaktische Strukturen und Passivkonstruktionen bereiten Schüler\*innen Schwierigkeit bei der Erarbeitung von schriftlichen Aufgaben. Um dem vorzubeugen ist es notwendig gezielt mit Sprache zu arbeiten. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:12; vgl. Rösch et al. 2001: 21 – 23) Auch allgemeine Besonderheiten der deutschen Sprache werden Lerner\*innen mit weiteren Erstsprachen zum Verhängnis. Dazu zählen:

- Lautung und Artikulation

- Konsonantenhäufungen und -verbindungen (Herbst, springst, angstlich, ...)
- bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale: Hütte – Hütte)
- andere Oppositionen (stimmloses & stimmhaftes S, ich- und ach-Laut)
- Vokale, die es in anderen Sprachen nicht gibt
- Zisch- und Knacklaute (zur Markierung von Wortgrenzen oder Wortteilen)
- Einzelphoneme:  
Diphthonge (Umlaute, Zwielaute), Hauchlaute /h/, Nasallaut /ng/, Affrikate /z/
- Auslautverhärtung wie in /kint/, /gap/, /mak/
- Komposita mit Nomen + Nomen, Verb + Nomen, Adjektiv + Nomen
- Substantivierung
- Vor- und Nachsilben, Bedeutungsänderung durch Vorsilben (zu- /verteilen)
- Modalpartikeln (Wörter oder Wortgruppen zur Hervorhebung des Beziehungswortes wie doch, mal, ja, usw.)
- Partikel (unflektierbare Wörter: Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien)
- Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung (z.B. gehen – ich gehe, es geht mir gut, die Uhren gehen falsch)

- Formenbildung

- Artikel (bestimmter/unbestimmter Artikel), Null-Artikel, Artikeldeklinaton, 3 Genera
- Pluralbildung: -e (Hunde), -e + Umlaut (Hände), -er (Bilder), -er + Umlaut (Männer), nur Umlaut (Vögel), -en (Frauen), -n (Nadeln), -s (Autos)
- 3-Gliedrigkeit des Personalpronomens und der Possessivpronomen
- lautgleiche Formen (bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural)
- Präposition + Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen (in der/in die Schule)
- Adjektivdeklinaton: stark, schwach, nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel
- Verbformen:  
Flexionsformen mit Umlautung (tragen, trägt)  
trennbare/untrennbare Verben (vorsingen, wiederholen)  
schwache Verben mit Suffix -t im Präteritum und im Partizip (sagen, sagte, gesagt)  
starke Verben mit Veränderung des Stammvokals (singen, sang, gesungen)  
unregelmäßige (gemischte) Verben mit verschiedenen Stammvokalen und den Endungen der schwachen Verben (nennen, nannte, genannt)

- Modalverben (wollen, können, sollen, müssen, dürfen)
- Hilfsverben „haben“ und „sein“ bei Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und „werde“ bei der Bildung von Futur
- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz  
Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz  
Satzanfang  
Verbklammer  
Endstellung im Gliedsatz  
Inversion, Bildung von Fragen durch Inversion
- Konsonantenhäufung  
bl, br, dr, fl, fr, gr, gl, kl, kn, pl, pr, schl, schr, schw, str, tr, zw
- alle s-Laute und s-Verbindungen, ß bezeichnet nach langem Vokal stimmloses s
- h, ch, ck und w, f, v
- Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e
- geschriebenes z wird wie /ts/ gesprochen (Zahn, Weizen)
- Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen
- Auslautverhärtung von /b/, /d/, /g/ wird nicht berücksichtigt (Grab, bald, Tag, etc.)
- unterschiedliche Schreibungen gleich klingender Wörter
- Fremdwörter; Schreibweisen der Herkunftssprache (Physik, im Türkischen fizik)
- Konjugation: Umlautung des Stammvokals (ich laufe – du läufst)
- Ablautung bei Tempusänderungen (ich lese – ich las)
- Auslautverhärtung (ich esse – aß, ich komme – kam)
- Deklination: Bildung des Genitivs, Dativ und Akkusativ (vgl. Rösch et al. 2001: 21 – 23)

Außerdem nicht zu ignorieren, ist der Umstand, dass die im Alltag gewohnte Sprech- und Denkweise im Verlauf der Bildungslaufbahn immer stärker durch schulische Sprach- und Denkstile geprägt wird, die sich von im Alltag gewonnenen Mustern unterscheidet. Charakteristisch ist unter anderem die Themen- und Gegenstandsorientierung, die sich dadurch auszeichnet, dass Lerninhalte nach curricularen Zielen gewählt werden und sich nicht an praktischer Brauchbarkeit orientieren. Im Schulalltag wird nicht über Themen gesprochen, welche spontan in den Sinn kommen und darüber hinaus weit entfernt von persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Kenntnissen liegen. Die inhaltliche Thematik wird viel mehr systematisch erarbeitet und der Gegenstand in Hinblick auf

fachsprachliche Schemata und Konzepte detailliert besprochen. Wie bereits erwähnt scheitern viele Schüler\*innen an den komplexen sprachlichen Strukturen des fachbezogenen Wortschatzes. Dieser zeichnet sich zusätzlich außerdem durch eine massive Verdichtung an Informationen aus, welche darüber hinaus ein hohes Abstraktionsniveau aufweisen. Auch Alltagssprachliche Begriffe werden oft umgedeutet und in einem schriftsprachlichen Modus rekonstruiert, mit fachspezifischen Bedeutungen versehen und an fachbezogene Konzepte gekoppelt. Die jeweilig vorherrschenden Wissensschemata unterscheiden sich außerdem von Fach zu Fach. Die schriftliche und mündliche textgeprägte Sprache ist vor allem in der Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen erkennbar, bei der es zur Vermittlung der für die jeweiligen Fächer benötigten charakteristischen Begriffe, Konzepte und Kategorien kommt. Auch diesbezüglich weichen die bereits erworbenen alltagssprachlichen Kompetenzen von jenen im Schulalltag ab. Allgemein betrachtet ist die im Unterricht verwendete Sprache also ein Ausdruck für abstraktes und konzeptuelles Denken. Daher ist es nicht zielführend, Zweitsprachlerner\*innen einzelne bzw. alle Wörter eines Textes zu erklären, da Verständnisprobleme meist nicht darin begründet liegen, einzelne Wörter im Text nicht erfassen, zu können, sondern Wörter in ihrem jeweiligen Kontext zu erkennen und zu verstehen. Aus diesem Grund ist es notwendig eine bestimmte Art des Sprachgebrauchs, aber auch des Denkens zu erarbeiten. (vgl. Schmölder-Eibinger 2008: 25 – 31)

## 7 Strukturmodell DaZ-Kom – Versuch einer inhaltlichen Präzision

Da bis in das Jahr 2015 keine empirischen Forschungsarbeiten darüber vorlagen, welche notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften mitgebracht werden sollten und damit auch keine empirisch gesicherten Hinweise über die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten in der universitären Lehrer\*innenausbildung existierten, setzten sich Köker et al. (2015: 177 – 183) das Ziel, anhand der vorgestellten Studie *DaZKom* ein Strukturmodell zu erarbeiten, welches fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen zukünftiger Lehrer\*innen konkretisiert und gleichzeitig ein Testinstrument zu schaffen, welches die gefragten Kompetenzen erfassen kann. Anhand des Projektes soll somit ein theoretischer Rahmen für fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen von Lehrer\*innen entworfen werden, woraus in weiterer Folge ein DaZ-Kompetenzmodell resultieren soll. DaZ-Kompetenzen sollen in Hinblick auf die Anforderungen fachunterrichtlichen Handelns in

der Sekundarstufe I inhaltlich präzisiert werden und dadurch als allgemeine und notwendige Kompetenzen anerkannt werden. Ein solches Qualifikationsprofil für Lehrer\*innen hinsichtlich der für Schüler\*innen notwendigen fach- und bildungssprachlichen ist vor allem für angehende Lehrkräfte, welche nicht Deutsch studieren, interessant, da sie sich im Zuge ihrer Ausbildung nur marginal mit sprachbezogenen Thematiken befassen. Auch wenn das genannte Strukturmodell in Hinblick auf den Mathematikunterricht entworfen wurde, sind die erarbeiteten Inhalte auch für Lehrkräfte anderer Fächer nicht außer Acht zu lassen. (vgl. Dirim/Knappik 2018: 232)

Das entworfene Strukturmodell stellt die Bereiche als Kompetenzdimensionen vor, unterteilt diese dann in Subdimensionen und beschreibt die fachliche Fundierung durch inhaltliche Facetten. Die erste Dimension konzentriert sich unter der Bezeichnung *Fachregister* auf die Sprache als ein zentrales Medium, durch welche unterrichtliche Interaktion und unterrichtliches Handeln gesteuert wird. In Bezug darauf meint der Begriff *Fachregister* die spezifische Art und Weise, wie Sprache im Fach zur Konstruktion von Wissen angewendet wird, da Schüler\*innen anhand des Gebrauchs von Sprache zeigen müssen, dass sie in ihrer Bildungslaufbahn Fachkompetenzen erwerben. (vgl. Köker et al. 2015: 185) Damit Lehrer\*innen jedoch Sensibilität ausbilden, sprachliche Erwartungen explizit ausdrücken und didaktische Hilfen entwickeln ist ein Grundwissen in Bezug auf Morphologie, Semantik, Syntax und Textlinguistik unumgänglich. (vgl. Dirim/Knappik 2018: 234) Vor allem Vokabular, welches Schüler\*innen aus der Alltagssprache bekannt ist, stellen eine Herausforderung dar, da bekannte Begriffe mit veränderter bzw. abgeänderter Wortbedeutung voreilig als bekannt vorausgesetzt werden. Neu zu erlernende Wort sind jedoch oft eine geringere Herausforderung, da die dazugehörige Wortbedeutung ebenfalls neu gelernt wird. Daher wird die erste Dimension zum einen in die Subdimension *Grammatische Strukturen und Wortschatz* unterteilt, welche durch die Facetten *Morphologie, (Lexikalische) Semantik, Syntax und Textlinguistik* konkretisiert wird. Die zweite Subdimension umfasst die Konkretisierung *Semiotische Systeme* (vgl. Köker et al. 2015: 186 - 187), da fachliche Inhalte nicht nur anhand gesprochener oder geschriebener Worte weitergegeben, sondern auch durch semiotische Systeme vermittelt (z.B. Diagramme, Formeln, Kurven, etc.) werden, weshalb die Bezüge zwischen nichtsprachlichen und sprachlichen Zeichen zu einem Charakteristikum des Fachunterrichts gehören. (vgl. Dirim/Knappik 2018: 233) Konkretisiert wird die Subdimension durch die Facette *Darstellungsform*, welche

das Wissen über im Fachregister vorkommende Symbolsysteme meint, die Facette *Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen*, womit die Interaktion zwischen Symbolsystemen gemeint ist, die beim Lesen bzw. Bearbeiten von Fachtexten und in Unterrichtsgesprächen rekonstruiert und konstruiert werden muss und die Facette *Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit*, wodurch der Registerwechseln im Zusammenhang mit unterschiedlichen Sozialformen angesprochen wird, da Lerner\*innen ein der jeweiligen Sozialform angepasstes Sprachregister anwenden müssen, welches sich z.B. bei Partnerarbeiten und Plenumsgesprächen unterscheidet. (vgl. Köker et al. 2015: 187)

Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in Bezug auf ein jeweiliges Fachregister und den damit verbundenen Fachinhalten wird von allen Schüler\*innen erwartet. Jedoch sehen sich vor allem Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache in Hinblick darauf mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Dies muss von Lehrer\*innen erkannt und berücksichtigt werden. (vgl. Köker et al. 2015: 187) Daher befasst sich die zweite Dimension *Mehrsprachigkeit* mit den Lernprozessen unter Bedingung von Mehrsprachigkeit (vgl. Dirim/Knappik 2018: 234) und umfasst die Subdimensionen *Zweitspracherwerb* und *Migration*. Die Subdimension *Zweitspracherwerb* umfasst das Wissen, die von Schüler\*innen hervorgebrachte Sprache in Hinblick auf sprachaneignungstheoretische Gesichtspunkte zu betrachten. Sprachliche Äußerungen von Schüler\*innen sollen demnach nicht als Normabweichung aufgefasst werden, sondern als eine erreichte Stufe im Prozess der Sprachaneignung. Konkretisiert wird die Subdimension durch folgende Facetten:

- *Interlanguage-Hypothese*

Die von den Schüler\*innen hervorgebrachten sprachlichen Äußerungen werden nicht als chaotisch und fehlerhaft angesehen, sondern als eigene Sprache auf dem Weg zur Zielsprache

- *Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung*

Ungesteuerte Sprachaneignung verläuft regelhaft und systematisch nach einer bestimmten Reihenfolge, welche auch durch den Unterricht nicht übersprungen werden kann. Lehrer\*innen sollten daher über zu erreichende Meilensteine Bescheid wissen, um Fortschritte von Schüler\*innen entsprechen zu würdigen und weitere sprachliche Lernziele zu planen

- *Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb*

Anhand dieser Facette soll sichtbar gemacht werden, dass weitere Sprachen, als die Erstsprache innerhalb der Bildungslaufbahn (kontrolliert, strukturiert,

geplant), aber auch in alltäglichen Kommunikationssituationen (unkontrolliert bzw. strukturiert, oft formal und funktional reduziert) erworben wird.

- *Literacy/Bildungssprache*

Mit *Literacy* sind in erster Linie die Fähigkeiten gemeint, Sprache darstellend anzuwenden, sowie Inhalte aus einer sachbezogenen und allgemeinen Perspektive darstellen zu können und sich dabei auf einen generalisierten Anderen einzustellen. (vgl. Köker et al. 2015: 187 – 188, vgl. Dirim/Knappik 2018: 234)

Die zweite Subdimension *Migration* bezieht sich auf die Facetten *Sprachliche Vielfalt in der Schule* und *Umgang mit Heterogenität*. Während die Facette *Sprachliche Vielfalt in der Schule* die in die Schule mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten und Varietäten umfasst, beschäftigt sich die Facette *Umgang mit Heterogenität* damit, ob die von Schüler\*innen mitgebrachten Kompetenzen neben der Unterrichtssprache Deutsch in der schulischen Realität akzeptiert, wertgeschätzt und gefördert oder abgelehnt, misstrauisch beobachtet oder untersagt werden. Für den Fachunterricht stellt sich hier die Frage, inwieweit ein produktiver Umgang mit sprachlicher Vielfalt angeregt wird. (vgl. Köker et al. 2015: 189)

Die zuvor angeführten Kompetenzen führen jedoch nicht automatisch zu einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, welche die speziellen Anforderungen zweitsprachlicher Entwicklungsprozesse berücksichtigt. Da hierfür didaktische Kompetenzen unerlässlich sind, beschäftigt sich die dritte Dimension des Kompetenzmodells mit der *Didaktik*, welche die Subdimensionen *Diagnose* und *Förderung* vereint. Unter der Subdimension *Diagnose* umfasst nicht nur standardisierte Verfahren der Sprachstandserhebung, sondern alle Formen der sprachlichen Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Unter *Förderung* werden hingegen alle Formen der sprachsensiblen Unterstützung im Fachunterricht gemeint. Im Gegensatz zu den bereits genannten Subdimensionen und den jeweilig unterschiedlichen Facetten werden die eben beiden genannten Subdimensionen durch die Facetten *Mikro-Scaffolding*, *Makro-Scaffolding* und *Umgang mit Fehlern* konkretisiert. Während beim *Mikro-Scaffolding* vor allem eine kurzfristige Diagnose und Fördermaßnahme in der unmittelbaren Unterrichtsinteraktion gemeint ist, wird mit dem *Makro-Scaffolding* auf eine langfristige sprachliche Diagnose und Förderung abgezielt, welche in die Unterrichtsplanung und -evaluation eingebettet ist. In Hinblick auf den *Umgang mit Fehlern* werden Fehler vor allem als ein Indikator gesehen, um

lernersprachliche Systeme, ressourcenorientierte Bewertung und lernförderliche Behandlungen zu entwickeln. (vgl. Köker et al. 2015: 189)

## 8 Didaktische Ansätze zur Sprachförderung im Fach

Die Begriffe „sprachaufmerksamer Fachunterricht“ (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer Eibinger 2013; zit. n. Dirim/Knappig 2018), „sprachsensibler Fachunterricht“ (vgl. Leisen 2013; Carnevale/Wojnesitz 2014; zit. n. Dirim/Knappig 2018), „sprachbewusstes Lernen und Lehren“ (Michalak 2014; zit. n. Dirim/Knappig) subsumieren das Ziel fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Konzepten, dass sie sich vor allem auf Nicht-Sprachfächer, also Sachfächer konzentrieren und auch wenn dies nicht ausdrücklich erwähnt wird, richten sie sich doch an den „Regelunterricht“ und somit nicht nur gesondert an Schüler\*innen mit weiteren Erstsprachen als Deutsch. Allein das Handbuch „Sprachförderung im Fach“ von dem deutschen Didaktiker Josef Leisen (2013) zielt auf die Sprachförderung im Fachunterricht ab. (vgl. Dirim/Knappig 2018: 236) In weiterer Folge werden einige didaktische Ansätze und Vorschläge gesammelt, die dabei helfen sollen, Sprachsensibilität und Sprachförderung im Unterrichtsalltag umzusetzen.

### 8.1 Sprachsensibler Fachunterricht nach Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013)

In Zuge des Forschungsprojektes *Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (2010 – 2012) im Auftrag des BMUKK strebten Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013) theoretische und didaktische Grundlagen, sowie ein Ausbildungscurriculum für Sprachcoaches in heterogenen Klassen im Fachunterricht zu entwickeln. Das Ziel des Projektes war es, eine Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung von Fachlehrkräften zu erreichen und „sprachaufmerksamen Fachunterricht stärker in den Regelunterricht zu integrieren und eine Basis des Lernens im Fach für alle Schüler\*innen im Allgemeinen und für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Speziellen zu erwirken. Für die Durchführung des Projektes wurden 80 Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Sachfächern an österreichischen Schulen videographiert und analysiert mit dem Ergebnis, dass es einerseits zwar Schwachstellen gibt, aber auch einiges an Potential vorhanden ist. Die Unterrichtsanalysen bilden in weiterer Folge außerdem ein Analyseinstrument, das es einerseits Fachlehrer\*innen

ermöglicht, das eigene sprachliche und didaktische Handeln zu reflektieren und andererseits Sprachcoaches eine differenziertes Analyseelement an die Hand gibt, um Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen unter die Lupe zu nehmen. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 3)

Sprachaufmerksamer Unterricht benutzt sprachliche Mittel, um Inhalte bewusst zu erläutern und schriftsprachliche Kompetenzen zu fördern. Dies umfasst zum einen den Sprachgebrauch der Lehrkräfte, als auch das didaktische Vorgehen. Anhand von sieben Leitlinien wollen Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013: 20 - 21) Lehrer\*innen, unabhängig von ihrer fachlichen Qualifizierung dabei unterstützen, ihren Unterricht sprachaufmerksam zu gestalten und sie bei zur Planung und Umsetzung des sprachbewussten Unterrichts ermuntern. Um sprachliche Dimensionen des Fachlernens aus unterschiedlichen Perspektiven zu verdeutlichen, verzichten die Autorinnen darauf, existierende Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Leitlinien, zu vermeiden.

1. *Leitlinie: Sprachaufmerksamer Fachunterricht kombiniert Sprach- und Fachlernen*  
Komplexe sprachliche Strukturen im Fachunterricht müssen den Schüler\*innen verständlich vermittelt werden. Inhalte können verständlich gemacht werden, wenn sich Sprach- und Fachlernen aufeinander beziehen. Um dies im Unterricht umzusetzen ist es daher wichtig, dass Fachlehrkräfte reflektiert mit dem eigenen Sprachgebrauch im Unterricht umgehen und bewusst und präzise auf ihre Sprachverwendung achten. Darüber hinaus muss aber gleichzeitig auf den Sprachgebrauch von Schüler\*innen aufmerksam geachtet werden und gegebenenfalls Hilfestellungen angeboten werden. Sprache muss dabei nicht den Mittelpunkt markieren. Wichtig ist aber, dass Sprache als Medium des Wissenserwerbs wahrgenommen wird. Um Verstehens- und Lernprozesse zu fördern, müssen also darauf abgestimmte didaktische Verfahren gewählt und passende Aufgabenstellungen vorbereitet werden, um eine sinnvolle Spracharbeit zu unterstützen. Fachliche Inhalte im Fachunterricht sind meist mit einer strukturell komplexen Sprache verbunden, die Schüler\*innen in einzelnen Schritten nähergebracht werden soll. Hilfreich ist es dabei zu Beginn das Vorwissen der Lerner\*innen zu aktivieren und neue Begriffe und Inhalte auf Basis des vorhandenen Wissens zu erarbeiten.  
Hierfür eignet sich das didaktische Modell des *Dialogischen Lernens* (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 21 – 23)

Bei dem Modell des *Dialogischen Lernens* handelt es sich um ein Konzept des Germanisten Urs Ruf und des Mathematikers Peter Gallin. Ziel dahinter war es, das Verständnis und die Kompetenz der Lerner\*innen im Deutsch- und Mathematikunterricht zu fördern, indem eine individuelle und autonome Wissensaneignung angestrebt wird. Dieser didaktische Ansatz wendet sich von dem traditionellen Rollenbild und einem lehrerzentrierten Unterricht ab. „Dialogisch“ meint hier Rückmeldungen und eine systematische Unterstützung, sowie den Austausch zwischen Lehrkräften und Lerner\*innen, aber auch unter den Schüler\*innen selbst. Um das Interesse der Lerner\*innen zu wecken, soll eine Fragestellung im Mittelpunkt stehen, welche sich aus einem Leitgedanken, einem Bild oder eine Geschichte entwickelt und mit einem Auftrag verknüpft ist, der an die Lebenswelt der zu Unterrichtenden anknüpft. Das Verfahren soll dazu anregen eigene Lösungswege zu finden und zu erkunden und verläuft in den drei Phasen „Singulärer Standortbestimmung“ der einzelnen Schüler\*innen, dem „Divergierenden Austausch“ und dem „Regularisierenden Problemlösen“. In der ersten Phase (singuläre Standortbestimmung) führen die Lerner\*innen ein persönliches „Reisetagebuch“, indem Gedanken und Ideen zu einer Fragestellung verschriftlicht festgehalten werden. Diese Notizen werden in knapper Ausführung von der Lehrkraft kommentiert. Gegebenenfalls wird der Prozess wiederholt bis die Rückmeldung auf die Mitschüler\*innen ausgeweitet wird (divergierender Austausch). Dabei soll es zu einem kooperativen Überarbeiten innerhalb der Arbeitsgruppe kommen. Sprache soll auf diese Weise als Medium des Lernens erfahrbar gemacht werden. Fehler sind in diesem Prozess erwünscht, um zu einer Problemlösung zu kommen. Die Produkte der Schüler\*innen werden in weiterer Folge von der Lehrkraft in ein allgemeingültiges Fachkonzept umgewandelt. In der dritten Arbeitsphase (Regularisierendes Problemlösen) erarbeiten die Lerner\*innen Produkte, die in Zuge der Leistungsbeurteilung bewertet werden und sich an sprachlichen und fachlichen Normen orientieren. Auch wenn sich das vorgestellte Konzept als anspruchsvoll erweist und mit einer intensiven Auseinandersetzung einher geht, fördert es ein positives Erleben von Schulbildung, welche auf den weiteren Lebensweg mitgenommen wird. (vgl. Gallin/Ruf 2005; vgl. Keller/Ruf/Winter 2008; zit. n. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 54 - 63)

2. *Leitlinie: Sprachaufmerksamen Fachunterricht erkennt man durch Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion aus*

Auch das Bewusstmachen und Reflektieren von sprachlichen Phänomenen, Begriffen oder Strukturen kann dazu beitragen, Sprachaufmerksamkeit im Fachunterricht umzusetzen. Dies kann in sprachlich heterogenen Klassen ebenfalls durch Sprachvergleiche angeregt werden. In Zuge dieser Sprachvergleiche kann auf die sprachlichen Varietäten, die in der Klasse vorhanden sind, eingegangen aber auch auf die etymologische Abstammung einzelner Wörter und Phrasen. Außerdem bietet es sich an die Sprachverwendung von Schülerinnen zu reflektieren, um darüber zu diskutieren, ob verwendete Ausdrücke, Gesprächsbeiträge oder Texte den Handlungszielen entsprechen. Vor allem die schriftliche Sprachproduktion erfordert ein höheres Maß an Konkretheit und Genauigkeit. Um eine intensive Auseinandersetzung mit Texten zu fördern, können kooperative Schreibaufgaben wie das *3-Phasen-Modell* der *Literalen Didaktik* angewendet werden. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 23 – 28)

Die *Literalen Didaktik* ist vor allem auf Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet, die zwar bereits über gute mündliche Sprachkompetenzen verfügen, aber Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Texten haben. Primär strebt sie also eine Förderung der Textkompetenz an. Darüber hinaus eignet sie sich jedoch auch zur Förderung der Textkompetenz bei Kindern mit Deutscher Erstsprache. Beim *3-Phasen-Modell* handelt es sich um eine Hauptkomponente der *Literalen Didaktik*, die dazu beitragen soll, Textkompetenz einerseits aufzubauen aber auch differenziert zu fördern. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 153) Dabei handelt es sich um ein didaktisches Modell, welches es ermöglicht, die Textkompetenz von Schüler\*innen flexibel aber trotzdem gezielt zu fördern. In Zuge der Arbeitsaufträge wird dazu motiviert, sich schriftsprachlichen Anforderungen in einem rezeptiven und produktiven Umgang zu stellen, um Texte verstehen, verarbeiten und verfassen zu können. Die drei Phasen des Modells sind eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen und sollen authentische Sprachlernsituationen schaffen, in Zuge deren das Lesen und Schreiben von Texten und das Diskutieren über Texte in einem kooperativen Setting angeregt werden sollen. Die **erste Phase (Wissensaktivierung)** soll vor allem im Zuge des assoziativen Schreibens und Sprechens initiiert werden und dient dazu, Schüler\*innen dazu anzuregen, sich Gedanken zu einem Themengebiet zu machen, um die hervorgerufenen Assoziationen für die Arbeit an Texten produktiv zu nutzen. Die **zweite Phase** des didaktischen Instrumentariums umfasst die *Arbeit an Texten* und damit den Kernbereich des *3-Phasen-Modells*. Die

Schüler\*innen lesen, interpretieren, schreiben, diskutieren, reflektieren, rekonstruieren und überarbeiten die behandelten Texte dabei aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Perspektiven. Die zweite Phase gliedert sich demnach in drei Stufen zur Textarbeit, denen entsprechen die Arbeitsaufträge im Unterricht angepasst werden müssen:

- *Textkonstruktionsaufgaben*

Ergänzung von Textfragmenten

- *Textfokussierung*

Vervollständigung lückenhafter Texte oder Wiedergabe von gelesenen bzw. gehörten Texten

- *Textexpansion*

Sprach- und sachadäquater Ausbau von Texten

In Zuge der **dritten Phase** werden Texte aus ihrem Bezugsrahmen gelöst, um sie in weiterer Folge in neue Kontexte einzuweben, wodurch es in weiterer Folge zur **Texttransformation** kommt. Für eine gelingende Texttransformation müssen die Schüler\*innen ihre Lernprozesse autonom steuern und gestalten, um die behandelten Texte rekonstruieren und neu aufbauen zu können. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 192 – 193)

Bei der Durchführung des Modells ist es in erster Linie wichtig, die einzelnen Schritte und Vorgehensweisen nicht isoliert herauszugreifen und beliebig aneinanderzureihen, da sich das Resultat aus der spezifischen Abfolge und Kombination ergibt. Trotzdem bleibt genug Spielraum gegeben, um Aufgaben auf vielfältige Weise anzupassen und den individuellen Voraussetzungen anzupassen. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 51)

### 3. *Leitlinie: Authentisches Sprachhandeln ist ein Bestandteil des sprachaufmerksamen Fachunterrichts*

Schüler\*innen sollen beim sprachaufmerksamen Fachunterricht dazu motiviert werden, aktiv sprachlich zu agieren und sich zutrauen, längere sprachliche Kommunikationssituationen zu meistern. Damit dies gewährleistet ist, ist es wichtig den Lerner\*inne genug Zeit zur Verfügung zu stellen, um sprachliche Äußerungen mündlich zu formulieren. Um den Lernenden ausreichenden Zeitrahmen zur Verfügung zu stellen, ist es eine Möglichkeit, Schreibprozesse in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Dadurch können Formulierungen und

Äußerungen genauer durchdacht werden. Methodisch eignet sich hierfür vor allem das kooperative Schreiben, welches das sprachaktive Handeln der Schüler\*innen anregt. Beim Verfassen des Textes müssen sich die Mitwirkenden gemeinsam der Erarbeitung widmen und sich untereinander austauschen. Formulierungen müssen interaktiv besprochen werden. Der metakognitive und metasprachliche Austausch unterstützt das fachliche und sprachliche Lernen. Im Verlauf des aktiven Sprachhandelns erkennen Schüler\*innen einerseits, was an Wissen bereits vorhanden ist aber gleichzeitig auch was noch gelernt werden muss. Wissenslücken werden dadurch sichtbar gemacht und durch neues Wissen verkleinert. Um authentisches Sprachhandeln zu evozieren, muss die Sprache im Unterrichtsgeschehen an die jeweilige Situation, das Thema und die Aufgabe angepasst werden. Dabei ist vor allem darauf zu achten, dass die Aufgaben auf die Kompetenzen der Schüler\*innen abgestimmt sind und diese im Gegenzug dazu bereit sind, sich für Bearbeitung einer Aufgabe zu engagieren. Als Lehrkraft erreicht man das vor allem, wenn Problemstellungen eröffnet werden, deren Antworten erst generiert werden müssen. Auch durch eine kooperative verbale Auseinandersetzung mit Themengebieten kann Wissenserwerb durch authentische Sprachhandlungen in Zuge des Austauschs untereinander angeregt werden. Inspiration können auch hier die Ansätze des *Dialogischen Lernens* bieten. ((vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 28 – 32)

4. *Leitlinie: Sprachliche Anforderungen werden explizit und transparent gemacht*

Im Fachunterricht, Schulbüchern und Lehrplänen sind sprachliche Anforderungen, die an Schüler\*innen gestellt werden, oft nicht deutlich genug. In vielen Fällen wird nicht klar artikuliert, welche sprachlichen Kriterien von den zu Unterrichtenden zu erfüllen sind. Aufgabenstellungen müssen klar definieren, welche sprachlichen Handlung bei der Bearbeitung einer Aufgabe verlangt sind, um in weiterer Folge auch Sprachlernpotentiale zu eröffnen und zu nutzen. Dabei ist es jedoch nicht ausreichend sprachliche Handlungen zu benennen, weshalb Schüler\*innen im Fachunterricht vermittelt werden muss, wie sprachliches Handeln funktioniert und wie Werkzeuge des sprachlichen Handelns gebraucht und angewendet werden. Daher ist es erforderlich, dass Lehrer\*innen abseits der fachlichen Lernziele, auch sprachliche Lernziele konkret formulieren. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 32 – 35)

Sprachliche Handlungen wie *beschreiben*, *erklären*, *begründen* oder *argumentieren* werden auf Grund ihrer schriftsprachlichen Prägung auch als literale Handlungen bezeichnet. Sie sind in allen Schulfächern unumgänglich und die notwendigen Kompetenzen zu deren Anwendung werden in vielen Fällen selbstverständlich vorausgesetzt, weshalb sie im Unterrichtsalltag nur selten explizit thematisiert und besprochen werden. Da die notwendigen Fähigkeiten, jene sprachlichen Handlungen umzusetzen, nicht bei allen Lerner\*innen vorhanden ist, müssen Sprach- aber auch Fachunterricht diese systematisch erarbeiten und vermitteln. Auf Basis dieser Erkenntnis entwickelten Schmölzer-Eibinger und Dorner (2012 a, b; zit. n. Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger 2013: 51 – 56) ein didaktisches Modell, welches zur Förderung literaler Handlungskompetenz beitragen soll und sich an den didaktischen Prinzipien *Sprachreflexion*, *Scaffolding*, *Kooperation* und *Schreiben* orientiert. Bei der Durchführung des vorgeschlagenen Modells wird in drei größeren Arbeitsschritten vorgegangen. Im **ersten Schritt** fordert die unterrichtende Lehrperson auf, einen bestimmten Begriff in Kleingruppen zu diskutieren. Die Schüler\*innen entwickeln daraufhin spontane Hypothesen und Formulierungen und halten diese Stichwortartig fest. Die Ergebnisse werden im Anschluss im Plenum diskutiert. Anhand der Präsentation im Klassenverband werden die Lerner\*innen indirekt zu präzisieren, ausdrücklicheren und komplexeren Sprachhandlungen aufgefordert. Im Anschluss wird auf der Basis der stichwortartigen Notizen ein kurzer Merktext verfasst, erwähnt wird jedoch noch nicht, welche literale Handlungen hinsichtlich des schriftlichen Arbeitsauftrages angeregt werden. Die fertigen schriftlichen Produkte werden im Anschluss für alle sichtbar in der Klasse aufgehängt. Im **zweiten Schritt** leitet die Lehrperson eine Diskussion über die vollbrachten literarischen Prozeduren an, um für die Schüler\*innen sichtbar zu machen, welche literalen Teilhandlungen von ihnen vollbracht wurden. Dabei werden Routineausdrücke farblich markiert und im Verlauf der Diskussion die jeweiligen literalen Teilhandlungen daneben notiert. Ziel ist die Erstellung einer Liste mit unterschiedlichen Teilhandlungen und den dazugehörigen Routineausdrücken als Formulierungshilfen. Den Schüler\*innen soll dadurch bewusst gemacht werden, dass literale Handlungen aus unterschiedlichen Teilhandlungen bestehen, die außerdem aus unterschiedlichen Mitteln und Strukturen bestehen. Im **dritten Schritt** fokussiert sich der Arbeitsauftrag auf eine literale Handlung, in Zuge derer ein schriftliches Produkt erstellt und in kooperativen Schreibverfahren überarbeitet wird.

5. *Leitlinie: Für den sprachaufmerksamen Fachunterricht ist eine systematische sprachliche Unterstützung erforderlich*

Um den Lernenden die Inhalte des Fachunterrichts zu vermitteln ist es wichtig durchgehend sprachliche Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Dies kann durch unterschiedliche Methoden erfolgen. Eine besonders zielführende Möglichkeit ist das Lehrmodell des *Scaffolding*, welches in einem anschließenden Kapitel näher erläutert werden soll. Im Zuge einer systematischen sprachlichen Unterstützung ist es von Bedeutung, wichtige Inhalte oder Begriff in Form von ankündigenden, rückverweisenden oder redebegleitenden Kommentaren im Unterrichtsverlauf explizit anzusprechen und notwendige Zeit für Rückmeldungen zu beachten, damit sprachliche Probleme reflektiert werden können. Lehrpersonen treten im Reflexionsverfahren als Moderatoren auf, stellen sprachliche Mittel zur Verfügung und geben Input, der den Schüler\*innen hilft, eigene Probleme zu artikulieren. Die Schüler\*innen werden auf diese Weise dazu angeregt, eigene Lernwege zu reflektieren, Lernprobleme zu erkennen und darüber hinaus, diese auch selbstständig zu lösen. Hierfür eignen sich unter anderem Lerntagebücher und Portfolios. Auch das zuvor erwähnte Modell des *Dialogischen Lernen* lässt sich hier für Lerner\*innen gewinnbringend durchführen. Zu achten ist vor allem darauf, die zu Unterrichtenden zwar zu fordern, aber nicht zu überfordern. Lehrkräfte müssen also den Kompetenzstand ihrer Schützlinge richtig einschätzen, um Arbeitsmaterialien angemessen zu wählen und vorzubereiten. Hinsichtlich dessen ist von Lehrer\*innen ein hohes Maß an Flexibilität gefordert, um auf angepasste und geeignete didaktische Instrumentarien zurückzugreifen. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 35 – 38)

6. *Leitlinie: Schriftsprachlichkeit und sprachliche Komplexität sind für den sprachaufmerksamen Fachunterricht essenziell*

Da Sprache die Basis des fachlichen Lernens darstellt, muss sie im Fachunterricht richtig und exakt zur Anwendung kommen. Auch sprachliche Strukturen und Begriffe sollen gezielt und achtsam verwendet und eingesetzt werden. Längere zusammenhängende Aussagen und Texte sollen sowohl verbal als auch schriftlich zum Ausdruck kommen. Lehrer\*innen haben daher, ihre Sprachverwendung dahingehend anzupassen, dass sie etwas über dem angenommenen Sprachstand von Lerner\*innen liegt. Um dies in der Praxis zu realisieren, sind die schriftsprachlichen Fähigkeiten anhand von Texten bzw. dem mündlichen Sprachgebrauch der Lernenden

zu erheben. Anhand einer systematischen Arbeit mit Texten können die schriftlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen gefördert werden. Dadurch erwerben die Lernenden Fähigkeiten, die sie im Umgang mit schwierigen Texten unterstützen und sinnvoll für den Lernprozess nutzen können. Die Arbeit mit den Texten soll dabei rezeptiv und produktiv gestaltet werden und muss daher mit schriftlichen und sprachlichen Aktivitäten verknüpft werden. Hierfür eignet sich unter anderem das in *Leitlinie 2* behandelte *3-Phasen Modell zur Förderung von Textkompetenz*, beim dem Schüler\*innen sowohl zu einer mündlichen als auch zu einer schriftlichen Produktion angeregt werden. In Bezug auf fachsprachliche Begriffe im Fachunterricht bietet es sich an, Vergleiche, Kontrastierungen, Definitionen oder Visualisierung anzustellen, damit ein Verwendungskontext zur Alltagssprache hergestellt wird. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 38 – 42)

7. *Leitlinie: Schreib- und Textarbeit spielen für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht eine wichtige Rolle*

Obwohl im Fachunterricht durchgehend mit fachbezogenen Texten gearbeitet wird, kommt es nur selten zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den gelesenen Inhalten. Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache verfügen oft nicht über einen ausreichenden Erfahrungsschatz und notwendige Kompetenzen, die behandelten Texte zu verstehen und diese dann in weiterer Folge für das eigene Lernen zu nutzen. Gerade deswegen sollen anspruchsvolle Texte im Fachunterricht nicht vermieden, sondern verstärkt in mündlichen und schriftlichen Verfahren bearbeitet werden. Im Fachunterricht wird der Fokus dabei oft viel zu wenige auf produktive schriftliche Erarbeitungsmodelle gelegt. Zielführend sind schriftliche Prozeduren im Fachunterricht vor allem dann, wenn diese in ihrer zum Wissen gewinnenden Funktion genutzt werden, um des weiteren ein tieferes Verständnis von fachlichen Frage- und Problemstellungen zu erreichen. Für den sprachaufmerksamen Fachunterricht ergibt sich daher die Aufgabe, zur Produktion von längeren, strukturieren und zusammenhängenden Texten anzuregen. Auch hier bietet das *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz* mit seinen zahlreichen Anregungen zielführende Lösungsvorschläge. Auch *prozessorientiertes Schreiben*, bei dem der schriftliche Prozess in einzelne Phasen (*Planen – Formulieren – Überarbeiten*) wird, findet im Fachunterricht oft zu wenig Aufmerksamkeit, obwohl gerade durch diese Verfahren komplexe Anforderungen des Schreibens für Lernende sichtbar und somit auch zu einer leichteren Ausführbarkeit beiträgt. Kooperative

schriftliche Verfahren regen dazu an, Texte mehrfach zu lesen, zu kommentieren und zu überarbeiten. Formulierungen müssen dabei begründet und innerhalb einer Gruppe durchgesetzt werden. Auf diese Weise lassen sich sowohl epistemische als auch prozessorientierte Schreibprozesse fördern. Sprache wird auf diese Weise einerseits mündlich, andererseits aber auch schriftlich reflektiert und präzise verwendet. In weiterer Folge werden Inhalte im Erarbeitungsprozess immer besser verstanden. Auch die Arbeit mit nicht-linearen Texten (z.B. Skizzen & Diagramme) muss Schüler\*innen im Fachunterricht nähergebracht werden, damit Informationen aus grafischen Darstellungen entnommen und mit Textinformationen verknüpft werden können. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 42 – 44)

Anhand der von Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013: 20 - 63) genannten Punkte, soll eine Basis geschaffen werden, um sprachaufmerksamen Fachunterricht umsetzen zu können. Überlappungen zwischen den oben angeführten Punkten sollen dazu beitragen, sprachliche Dimensionen des Fachlernens aus unterschiedlichen Perspektiven zu vermitteln. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013:20-44)

## 8.2 Sprachsensibler Fachunterricht nach Josef Leisen (2017)

Mit dem *Handbuch Sprachförderung im Fach* möchte der deutsche Didaktiker Josef Leisen (2017) neue (Lehr-)Konzepte, sowie neue Wege der Sprachförderung im Fachunterricht aufzeigen und Lehrkräfte dabei unterstützen, sprachschwache Lerner\*innen beim erfolgreichen Erwerb und Aufbau von sprachlichen Kompetenzen zu fördern. In seinem Werk sammelt der Autor Methoden und Modelle aus der Praxis, um sprachdidaktische Hilfen zur Sprachförderung aufzuzeigen. (vgl. Leisen 2017: 2 – 4)

In seinen Grundregeln und Leitlinien für den sprachsensiblen Fachunterricht führt Leisen (2017: 6 – 9) an, dass sprachsensibler Fachunterricht immer in Verbindung mit sachbezogenem Lernen steht. Dadurch findet Sprachlernen im Zuge des sprachsensiblen Fachunterrichts immer in Verbindung mit den jeweiligen Fachinhalten statt. Aus den dargebotenen Sprachsituationen soll möglichst das Beste herausgeholt werden. Außerdem strebt der sprachensible Fachunterricht die Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner\*innen mit und ohne Migrationshintergrund im Zuge des Sprechens, Lesens und Schreibens an. Darüber hinaus wird Kompetenz in Bezug auf den

sprachsensiblen Fachunterricht als handelnder Umgang mit Wissen verstanden. Dadurch entsteht eine Verknüpfung zum berufsbildenden Unterricht, der ebenfalls handlungsorientiert ausgerichtet ist. Zur individuellen Förderung der Lerner\*innen gilt es, sie in bewältigbare Situationen zu versetzen, die fachlich dennoch authentisch bleiben und an den jeweiligen Sprachstand angepasst sind. Sprachanforderungen sollen Schüler\*innen zwar fordern, aber nicht überfordern und nur knapp über dem individuellen Sprachvermögen liegen. In weiterer Folge sollen Sprachhilfen zwar geboten werden, aber dennoch auf das Notwendigste beschränkt werden. Sprachsensibler Fachunterricht trägt dazu bei, bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben und. Gerade für heterogene Klassen bietet der sprachensible Fachunterricht zwei Methoden zur individuellen Förderung, um auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus von Schüler\*innen eingehen zu können:

- *Methode der gestuften Hilfe*

Die Schüler\*innen erhalten dieselbe Aufgabe auf demselben Anforderungsniveau. Je nach fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten gibt es die Möglichkeit, gestufte Unterstützung unterschiedlicher Intensität bzw. Stärke in Anspruch zu nehmen.

- *Methode der gestuften Anforderungen*

Die Schüler\*innen bekommen unterschiedliche Aufgaben, die unterschiedlichen fachlichen und/oder sprachlichen Anforderungen entsprechen.

Sprachsensibler Fachunterricht kann nicht ohne den Terminus Sprachförderung betrachtet werden. Um diese im Unterricht sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende zu einer positiven Erfahrung zu machen, führt Leisen fünf Leitlinien gelingender Sprachförderung an.

1. *Leitlinie*

Um die bestmögliche Sprachförderung zu erreichen, ist eine gelingende Kommunikation im Unterricht unverzichtbar. Das bedeutet für Lehrkräfte, dass Fehlerkorrekturen innerhalb der Unterrichtskommunikation den Lernenden Mut zu machen, um die Sprachkompetenz zu erweitern und Sprachbewusstheit zu schaffen.

2. *Leitlinie*

Längere und kohärente Kommunikationssituationen tragen zu einer gelingenden Sprachförderung bei, daraus resultiert das Bestreben Ein-Wort-Beiträge zu vermeiden und zu umfangreichen Äußerungen anzuregen.

3. *Leitlinie*

Die Lehrkraft reagiert in Kommunikationssituationen in erster Linie auf die semantischen Äußerungen, um auf die Mittelungsabsicht der Schüler\*innen einzugehen und zu einer gelingenden Kommunikation beizutragen. Nachrangig folgt die Aufmerksamkeit auf syntaktische Besonderheiten.

4. *Leitlinie*

Gelingende Sprachförderung konzentriert sich vorrangig auf fachdidaktische Gegebenheiten. Für die Praxis ergibt sich daraus, dass Unterrichtskommunikation auf fachliche Basiskonzepte ausgerichtet werden soll, um die Vermittlung fachlicher Inhalte oder Begriffe zu unterstützen.

5. *Leitlinie*

In kognitiv anspruchsvollen und sprachlich überfordernden Kommunikationssituationen soll in erster Linie eine inhaltlich gelingende Mitteilung angestrebt werden, ohne auf Sprachrichtigkeit vorauszusetzen. Methodisch können hierfür können unterschiedliche Darstellungsformen zur Anwendung kommen. Erst im Anschluss folgt die sprachliche Korrektur durch die unterrichtende Lehrperson. (vgl. Leisen 2017: 10 – 13)

Um die Inhalte eines Faches erfolgreich zu vermitteln, muss die sprachliche Kommunikation im Unterrichtsalltag optimiert werden. Fach- und Sprachlernen bedingen sich als gegenseitig und müssen an die Kommunikationssituation im Unterricht angepasst werden. Aus didaktischer Sicht müssen Lehrkräfte sich der Frage stellen, welche Kommunikationssituationen im Lernprozess auftreten und welche Verstehens- und Sprachprobleme zu erwarten sind bzw. wie sich Verstehens- und Sprachprobleme bedingen und welche Folgen sich für den weiteren Unterrichtsverlauf ergeben. Außerdem gilt es zu hinterfragen, mit welchen Problemen sich sprachschwache Lerner\*innen im Fachunterricht konfrontiert sehen und welche sprachlichen bzw. sprachlich bedingte fachliche Probleme sich im Zuge des Unterrichtsverlaufs eröffnen. In weiterer Folge ergeben sich Überlegungen auf methodischer Seite, bei denen darauf eingegangen wird, welche Methoden Schüler\*innen fördern und unterstützen, um fachliche Unterrichtskommunikation erfolgreich zu bewältigen. Die genannten Überlegungen sollen in weiterer Folge dazu beitragen, sprachliche Misserfolge zu vermeiden und die

Lernenden in ihrem fachlichen und sprachlichen Können zu bestärken. Zur Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts muss sich der Fachunterricht an sich dem Thema Sprache zuwenden und in weiterer Folge mit den sprachlichen Möglichkeiten arbeiten, die sich ihm bieten. Hinsichtlich dessen soll in den jeweiligen Lernsituationen die jeweilige passende Sprache zur Anwendung kommen und unterstützt das Sprach- und Fachlernen gleichermaßen mit den angemessenen methodischen Instrumenten. Im sprachsensiblen Fachunterricht gilt zwar die Aufforderung, sensibel mit sprachlichen Situationen im Zuge des Fachunterrichts umzugehen, sich aber trotzdem bewusst zu sein, keine Wunder vollbringen zu können. (vgl. Leisen 2017: 29 – 32)

In seinem Handbuch schlägt Leisen (2017: 33 – 35) unterschiedliche methodische Verfahren vor, die sich gut zur Anwendung im sprachsensiblen Fachunterricht eignen. Ein besonderes Augenmerk legt er dabei auf den Wechsel von Darstellungsformen. Unterschiedliche Darstellungsformen ermöglichen es Inhalte auf unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion darzustellen, dabei können sie sehr konkret und anschaulich, aber auch sehr abstrakt dargestellt werden und haben jeweils fachlich begründete spezifische Vor- und Nachteile. Durch die Nutzung können fachliche Sachverhalte verbalisiert werden, wodurch Kommunikationssituation herbeigeführt werden, die sich überaus positiv auf die Sprachförderung auswirken. Die nun erläuterte Methode soll daher in das Zentrum der didaktischen Aufbereitung des sprachsensiblen Fachunterrichts gestellt werden. Das Übersetzen in eine jeweils andere Form der Darstellung bietet den Lerner\*innen didaktisch fruchtbare Chancen, da womöglich nicht verstandene fachliche Inhalte in einer anderen Aufbereitung zugänglicher sind. Der Wechsel der Darstellungsform kann der Schlüssel zu fachlichem Verstehen bedeuten und schafft darüber hinaus fachliche Kommunikationssituationen. Durch die inhaltliche Verknüpfung unterschiedlicher Darstellungen können Brücken zwischen einem alltagsweltlichem und sachfachlich-wissenschaftlichem Weltverstehen gebildet werden und fördert damit die Verknüpfung zwischen dem lebensweltlichen Alltag und dem fachlichen- und fachsprachlichen Wissen.

Verschiedene Darstellungsformen befinden sich auf unterschiedlichen Darstellungsebenen, welche eine variierendes Abstraktionsniveau aufweisen. Dies verdeutlicht Josef Leisen (2017: 35 – 37) in einer schematischen Darstellung:

- *Gegenständliche Darstellung* sind konkret und greifbar. Sie verwenden oft eine nonverbale Sprache. In Zuge von Gegenständen, Experimenten und Handlungen wird

Sprache veranschaulicht und fremdsprachiges Lernen und verstehen vereinfacht bzw. ermöglicht.

- *Bildliche Darstellungen* werden oft in Bildsprache veranschaulicht und stellen Prozesse dar. Hierfür werden in der Regel spezifische Ausprägungen nonverbaler Sprache wie Fotos, Bilder, Filmleisten, Zeichnung und Piktogramme verwendet.
- *Sprachliche Darstellungen* bedienen sich schriftlicher Aufbereitungen. Dazu zählen Texte, grafisch orientierte Darstellungen wie Mind-Maps und Gliederungen, wenn sie einen hohen sprachlichen Anteil aufweisen, ebenso wie gesprochene Worte. Äußerungen können alltagssprachlich, aber auch fachsprachlich kommuniziert werden.
- Unter *symbolische Darstellungen* fallen unter anderem Strukturdiagramme, Flussdiagramme, Grafen und Tabellen. Hierfür wird ein höheres Abstraktionsvermögen benötigt. Sollte die Verwendung symbolischer Darstellungen in Erwägung gezogen werden, ist darauf zu achten, dass die Schüler\*innen bereits über ein breites Spektrum an methodischer Kompetenz verfügen. Dies kann ein hilfreiches Mittel sein, um Sprachprobleme aufzufangen, zu entschärfen oder zu umgehen.
- *Mathematische Darstellungen* stellen die abstrakteste Form der Symbolisierung dar und findet unter Verwendung von Formeln statt. Sie muss verbalisiert werden und erweist sich einerseits oft als große Hürde für Lerner\*innen, stellt aber auch ein gutes Ausdrucks- und Darstellungsmittel dar.

Anhand des Wechsels der Darstellungsform können durchgeführte Übungen inhaltlich vertieft und Lernenden eine Anregung zum Methodenlernen geboten werden, da die entwickelten Produkte z.B. für Referate genutzt werden können. Zusätzlich fördert dieses methodische Vorgehen die Fachkompetenz, da fachliche Inhalte und Begriffe in neue Zusammenhänge gebracht werden. Der Wechsel der Darstellungsformen wirkt sich außerdem positiv auf die Sprachkompetenz aus, in dem meist auch die sprachliche Ebene gewechselt wird, wenn z.B. verschriftlichte Inhalte in symbolhafter Sprache realisiert werden. Dadurch werden in weiterer Folge auch kognitive Tätigkeiten angeregt, da die unterschiedlichen Darstellungen Assoziationen hervorrufen. Das didaktische Verfahren spricht unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle bei Lerner\*innen an, wodurch gleichzeitig unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden. Der Wechsel der Darstellungsform ist in allen Fächern umsetzbar und ermöglicht unterschiedliche Vorgehensweisen, so können Skizzen und Zeichnung zu einem Experiment gezeigt oder

Diagramme und Tabellen in schriftliche Texte umgewandelt werden. (vgl. Leisen 2017: 37)

### 8.3 Scaffolding

Wie bereits in der fünften Leitlinie zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erwähnt wird, stellt eine systematische sprachliche Unterstützung eine zentrale Gelingensbedingung dar. (vgl. (vgl. Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 35 – 38) Das Scaffolding-Konzept bietet in Bezug darauf eine umfassende didaktische Möglichkeit, um das Sprach- und Fachlernen miteinander zu verknüpfen. Den Grundstein des Konzepts legten Wood, Brunner und Ross (1976; zit. n. Quehl/Trapp 2013: 26), welcher in weiterer Folge von Gibbons Pauline für den Unterricht von Schüler\*innen mit Englisch als Zweitsprache aufgegriffen wurde. Auf Basis ihrer Unterrichtsforschung entwickelte sich im weiteren Verlauf eine vielversprechende Methode für die Zweitsprachendidaktik. (vgl. Gibbons 2002, 2006a u.b, 2010; zit. n. Quehl/Trapp 2013: 26) Im Zuge des Verfahrens soll die Sprache des Unterrichts nicht didaktisch künstlich vereinfacht werden, sondern an komplexe sprachliche Strukturen heranführen, die für den Erfolg des sprachlichen Lernens unerlässlich sind. Mündliche Äußerungen von Schüler\*innen werden bewusst thematisiert. Dadurch werden sie bearbeitbar, wodurch sich die Aufmerksamkeit bei der Durchführung neben den fachlichen Inhalten auch auf sprachlichen Handlungen in Zuge des Unterrichtsgesprächs richtet. Das Prinzip *Learning by Doing* wird innerhalb von Scaffolding-Konzepten einerseits in Hinblick auf die Handlungen der Lerner\*innen hinsichtlich fachlicher Kontexte berücksichtigt und bietet andererseits Unterstützung auf dem Weg von einem alltäglichen Sprachgebrauch in zu fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen in Zuge der Unterrichtsgespräche. Unterrichtssituationen sollen darüber hinaus Gelegenheiten zur interaktiven Kommunikation bieten. Diese sind für Zweitsprachenlerner\*innen insofern wichtig, da sie Bedeutungen zugänglicher machen. Anhand der genannten Aspekte wird also ebenfalls deutlich, dass das Scaffolding-Konzept nicht nur vielversprechende Methoden für die Zweitsprachendidaktik eröffnet, sondern auch andere Konzepte der Forschung zum Zweitspracherwerb bei der Konzeption des Scaffolding-Verfahrens berücksichtigt wurden. (vgl. Quehl/Trapp 2013: 42 – 43)

Aus der Perspektive des Scaffolding-Ansatzes wird Lernen als ein Prozess verstanden, dessen Ausgangspunkt einerseits der aktuelle Lernstand der Schüler\*innen bildet aber andererseits gleichzeitig auf zukünftige Lernprozesse ausgerichtet sein muss. Das

entwickelte Konzept bietet Anregungen, um auf das Spannungsverhältnis zwischen den heterogenen Klassen und der institutionellen (Unterrichts-)Organisation zu reagieren und unterschiedliche Ausgangslagen von Schüler\*innen zu berücksichtigen. Lernen wird dabei in einem pädagogischen Miteinander realisiert, welches vorbereitend auf einer Makroebene zu planen und innerhalb einer Mikroebene im Verlauf der unterrichtlichen Interaktion durchgeführt werden soll. Dabei soll deutlich werden, dass Schüler\*innen, die noch nicht über ein bestimmtes Wissen oder bestimmte Kompetenzen verfügen, in Kooperation mit wissenden Anderen zu einer selbstständigen Problemlösung kommen. Die Lehrkraft stellt hierfür unterstützende Hilfeleistungen zur Verfügung, die zur Bewältigung einer Aufgabe beitragen. Dabei gilt es zu beachten, die Lerner\*innen in ihrer Selbstständigkeit nicht einzuschränken und die Hilfsmittel sukzessiv zu reduzieren. (vgl. Quehl/Trapp 2013: 30 – 32) Scaffolding bildet also, wie bereits aus der Benennung hervorgeht, ein Gerüst, welches Schüler\*innen beim Erreichen von sprachlichen und fachlichen Inhalten unterstützt und von Lehrkräften im Verlauf, der einer Unterrichtsreihe immer weiter abgebaut wird. (vgl. Dirim/Knappig 2018: 237)

Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung des Scaffolding-Konzepts ist, dass Lehrpersonen dazu in der Lage sind, die sprachlichen und fachlichen Potentiale der Lerner\*innen einzuschätzen. Für den Aufbau der Konzeption ergibt sich daraus, dass sprachliche und fachliche Anforderungen leicht über den bereits erreichten Kompetenzen liegen. Die entstehende Lücke, welche sich zwischen dem bereits erreichten und dem durch Hilfestellung zu erreichenden bildet, schließt sich durch die entsprechende Unterrichtsplanung und -interaktion. Bei der Planung einer Scaffolding-Phase sind vier Bausteine zu berücksichtigen. Die ersten drei genannten Bausteine vollziehen sich auf der zuvor genannten Makroebene.

- Die *Bedarfsanalyse* wird noch vor der konkreten Unterrichtsplanung durchgeführt. Dabei wird hinterfragt, welche sprachlichen Mittel für die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten aus fachlicher Sicht notwendig sind. Hierfür kann eine bestimmte Unterrichtsreihe herangezogen werden, um die sprachlichen Anforderungen herauszuarbeiten.
- Bei der *Lernstandserfassung* wird der Sprachstand der gesamten Klasse oder individueller Schüler\*innen erhoben. Besonderes Augenmerk wird dabei daraufgelegt, ob geforderte Strukturen beherrscht werden oder ob Unterstützung benötigt wird.

- Die Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Inhalten erfolgt im Zuge der *Unterrichtsplanung*. Bei der Planung des Unterrichts wird auf folgende Prinzipien geachtet:
  - a. Vorerfahrung, Vorwissen und Sprachstand der Schüler\*innen werden in die Planung miteinbezogen
  - b. Die Materialien werden hinsichtlich der Kenntnisse und des Sprachstandes gewählt. Bei Bedarf kommt es zum Einsatz konkreten Anschauungsmaterials.
  - c. Lernaufgaben werden sequenziert aufbereitet, wodurch die Lerner\*innen von einem Alltagssprachlichen Ausdruck zu einem kontextreduzierten und expliziten Sprachgebrauch hingeführt werden.
  - d. Lern- und Sozialformen während des Unterrichts werden im Vorhinein festgelegt. Schüler\*innen sollen dazu ermuntert werden, miteinander interagieren und sprachlich handeln.
  - e. Neue Inhalte werden in Zuge von unterschiedlichen Darstellungsformen vermitteln. Diese entsprechen dem Sprachstand der Schüler\*innen oder liegen ein wenig über den bereits erworbenen Kompetenzen.
  - f. Sollten Texte aus dem Schulbuch zu weit über dem Kompetenzniveau der Lerner\*innen liegen, kommt es zum Einsatz von vermittelnden Texten
  - g. Um die Sprachkompetenz zu fördern, geben Lehrkräfte sprachlichen Input, der über den sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen liegt.
  - h. metasprachliche und metakognitive Phasen werden eingeplant, um den Lernfortschritt zu fördern. (vgl. Gibbons 2002; zit. n. Kniffka 2010: 2 – 3)

Die direkte Unterrichtsinteraktion vollzieht sich auf der Mikroebene und soll nicht nur aus einem Frage-Antwort-Schema bestehen. Lehrkräfte sollen vor allen Dingen darauf achten, zur Verlangsamung der Lehrer\*innen/Schüler\*innen-Interaktion beizutragen. Vor allem Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache brauchen meist länger, um sprachliche Äußerungen zu verarbeiten. Deswegen ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte langsamer sprechen und mehr Zeit zur Planung sprachlicher Äußerungen zur Verfügung stellen. Darüber hinaus sollen die Lerner\*innen durch Fragestellungen zu sprachlich komplexen Äußerungen angeregt werden. Um in weiterer Folge zu sprachlichen Äußerungen zu motivieren, ist es wichtig, dass Lehrpersonen aktiv zuhören und die dargebrachten Inhalte nachvollziehen und dementsprechend reagieren. In der Unterrichtskommunikation können die Äußerungen der Schüler\*innen umformuliert werden, um angemessene Fachwörter mit dem Kontext zu verbinden. Um eine

Verknüpfung zwischen den fachlich-thematischen Inhalten und den Äußerungen von Lerner\*innen zu schaffen, ist es sinnvoll, sprachlichen Input auf Lerner\*innenseite in größere konzeptuelle Zusammenhänge zu bringen. (vgl. Gibbons 2002; zit. n. Kniffka 2010: 3)

Zu berücksichtigen bei der Planung eines Scaffolding-Konzepts ist, dass die Anwendung stets auf das Lernen in Gruppensituationen ausgerichtet ist. Daraus soll sich ein Rahmen bilden, bei welchem sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbunden werden. Dies soll in den kollektiven Raum des Klassenzimmers eingebettet werden. Innerhalb dieses Raumes sollen Schwierigkeiten mit der Bildungssprache gelöst werden. Hinsichtlich dessen vollstreckt sich der Prozess des Scaffoldings über drei Phasen. Innerhalb dieser Phasen wird Sprache auf unterschiedlichste Weise verwendet und die Sprechanteile der Lehrkraft und die der Schüler\*innen verschieden gewichtet. Um Scaffolding-Phasen effizient umzusetzen, bietet es sich an mit Planungsrahmen zu arbeiten, um die sprachlichen Elemente, die für das fachliche Lernen notwendig sind, ausreichend zu erfassen. Dadurch macht man sich die sprachlichen Anforderungen eines Themas an die Schüler\*innen bereits im Vorfeld bewusst. Der Lehrkraft kommt in diesem Fall die Aufgabe zu, bewusste Entscheidungen hinsichtlich der sprachlichen Ziele zu treffen. Es geht in keinem Fall darum, alle lexikalischen und syntaktischen Mittel, sowie Sprachstrukturen und Aspekte der Grammatik in den Unterrichtsverlauf einzubeziehen. Vielmehr sollen begründete Entscheidungen getroffen werden, um Schüler\*innen ein erfolgreiches Mitarbeiten im Unterricht zu ermöglichen. Auch in Zuge der Unterrichtsinteraktion bietet ein Planungsrahmen eine Orientierungshilfe für Lehrpersonen, da sprachliche und fachliche Strukturen nicht von allen Schüler\*innen zur gleichen Zeit angeeignet werden. Ein sorgfältig durchdachter Planungsrahmen ermöglicht es, flexible sprachliche Entscheidungen im Unterricht zu treffen. (vgl. Quehl/Trapp 2013: 33 – 35)

Bei der Planung eines Unterrichtsarrangements ist auf einen von Gibbons (2006 a, b; zit. n. Quehl/Trapp 2013: 44 – 48) vorgeschlagenen Aufbau zu achten, der sich in drei Phasen vollzieht:

- *Phase 1 – Aktivitäten in kleinen Gruppen*

Aktivitäten werden in Kleingruppen geplant, die die Schüler\*innen zu einem konkreten Handeln auffordern. Dabei werden alltägliche und kontextgebundene Sprachstrukturen verwendet. Auf diese Weise können die Lerner\*innen ähnliche

Erfahrungen und Beobachtungen machen, wodurch für das Unterrichtsgespräch ein realer Kommunikationsanlass geschaffen wird.

- *Phase 2 – Angeleitetes Berichten*

Nachdem in der ersten Phase eine fachliche, anschauliche und alltagssprachliche Grundlage geschaffen wurde, berichten sich die Schüler\*innen gegenseitig von ihren gemachten Erfahrungen. Dabei wendet sich die Aufmerksamkeit der sprachlichen Darstellung zu. Die Bedeutungen müssen von den Lerner\*innen nun verstärkt explizit genannt werden, da sie die Gegenstände, mit denen sie sich vorher beschäftigten, nicht mehr direkt vor sich haben. Die Lehrperson sollte hierfür bereits ein begründetes Repertoire zur (fach-)sprachlichen Gestaltung im Sinne des Planungsrahmens vorbereitet haben. Im Vorfeld werde die Schüler\*innen auf die bestimmte Art und Weise des Sprechens beim Berichten hingewiesen bzw. an die Verwendung bestimmter Worte und Sprachstrukturen erinnert. Die Zuhörer\*innen werden im Gegenzug dazu aufgefordert, genau zuzuhören und gegebenenfalls nachzufragen, wenn Inhalte nicht verstanden werden. Durch die Unterrichtsinteraktion und das angeleitete Berichten werden fachsprachliche Kompetenzen gefördert. In dieser Phase ist ein besonderes Maß an Sensibilität auf Seiten der Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen gefragt, da sich der\*die Vortragende in der Zone der nächsten Entwicklung befindet. Da dies ein „Risiko“ für Schüler\*innen darstellt, ist bei der Durchführung eine vertrauensvolle Atmosphäre von großer Wichtigkeit. Anhand dieses Verfahrens entwickeln die Lerner\*innen einerseits Aufmerksamkeit für ihre eigenen sprachlichen Handlungen, aber auch für die der Klassenkolleg\*innen.

- *Phase 3 – Unterschiedliche Anlässe zum Gebrauch kontextunabhängiger Sprache*

In Zuge der dritten Phase wird das sprachliche Handeln immer weiter in Richtung Schriftlichkeit verschoben. Hierfür bieten sich zum Beispiel Forschertagebücher, Versuchsbeschreibungen und Texte für ein Lernplakat an. Dies kann aber auch in einem konzeptionell mündlichen Setting erfolgen. Die Idee des Scaffolding-Konzepts ist nur dann erfüllt, wenn innerhalb dieser Phase die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel reduziert werden. Das aufgebaute Gerüst wird also sukzessive wieder abgebaut.

## Empirisch-didaktischer Teil

In diesem Teil der Arbeit werden in weiterer Folge die Ergebnisse einer Sprachstandserhebung anhand des Analyseinstruments *Der Sturz ins Tulpenbeet* analysiert, um den Sprachstand der Schüler\*innen der teilnehmenden Klasse zu erheben. Zu erwähnen ist, dass der Schwerpunkt des Verfahrens auf der Erfassung des individuellen Sprachstands der Schriftsprachentwicklung in der 4./5. Schulstufe liegt. Trotzdem wurde das Testinstrument in einer sechsten Schulstufe angewendet, da das Auswertungsverfahren eine genaue und objektive Analyse von Schrifttexten ermöglicht und differenzierte Kriterien zur Erfassung lexikalischer, grammatischer und textueller Fähigkeiten enthält. (vgl. Universität Hamburg: Tulpenbeet) Des weiteren wird zu einem Thema des Geschichteunterrichts eine Lehrwerksanalyse durchgeführt, um Stolpersteine in den Fachtexten des Buches herauszuarbeiten. Anhand der Ergebnisse der Sprachstandserhebung und der durchgeführten Lehrwerksanalyse wird auf Basis der behandelten Ansätze zur Sprachförderung ein Konzept im Sinne der zuvor genannten Leitvorstellungen präsentiert.

## 9 Der Sturz ins Tulpenbeet

Um gezielte und dem Sprachstand der Lerner\*innen angepasste Fördermethoden zu entwickeln bzw. zu wählen und umzusetzen, ist es notwendig sich mit dem Thema *Sprachdiagnostik* zu beschäftigen. (vgl. Leisen 2017: 9) Bei der in Bezug auf durchgängige Sprachbildung unerlässlichen Sprachdiagnostik werden sprachliche Voraussetzungen systematisch und fortwährend beobachtet. Dabei sollen Aussagen über den sprachlichen Ausgangspunkt, die Fortschritte der Schüler\*innen und Verläufe der Sprachaneignung ausgedrückt werden. Im Zuge des Modellprogramms FörMig wurde von den FörMig-Länderprojekten ein Instrument mit dem Namen *Der Sturz ins Tulpenbeet* zur Analyse und Feststellung des Sprachstandes sowie zur prozessbegleitenden Diagnose entwickelt. (vgl. Universität Hamburg: Diagnoseinstrumente) Das Verfahren soll dazu dienen, Lehrkräften eine Hilfe zu bieten, damit diese den Sprachstand der Schüler\*innen nach Teilkompetenzen sowohl in Erst- als auch in Zweitsprachen differenziert erheben können, aber auch um auf Basis der Ergebnisse sprachliche Fördermaßnahmen durchzuführen, die auf die individuellen Lernbedürfnissen abgestimmt sind.

Bei der Durchführung bekommen die Lerner\*innen die Aufgabe, die durch fünf Bildimpulse dargestellte Geschichte zu verschriftlichen. In weiterer Folge soll ein zusammenhängender, erzählender Text entstehen. Eines der fünf Bilder bildet lediglich ein Fragezeichen ab, wodurch die Kinder dazu aufgefordert sind, die weitere Ereignisfolge anhand der vorigen und danach kommenden Bilder selbstständig zu rekonstruieren und sprachlich darzustellen. Im Anschluss werden einige Auswertungsprozeduren durchgeführt, die sich in erster Linie auf textbezogene Kriterien fokussieren. Nach der Auswertung liefert das sprachdiagnostische Verfahren Aufschluss über folgende sprachliche Dimensionen:

- *Textbewältigung*

Um aussagekräftige Auswertungen zu erreichen, wird überprüft, inwieweit es den Schüler\*innen gelingt, eine Bildsequenz umfassend schriftlich darzustellen und welche spezifischen literarischen Gestaltungsformen genutzt wurden. Dadurch soll ein Einblick in die Textkompetenz der Schüler\*innen ermöglicht werden.

- *Wortschatz*

Vor allem in schriftlichen Texten haben Inhaltswörter eine besondere Bedeutung. Daher wird untersucht, ob neben frequenten Wörtern mit allgemeiner Bedeutung ebenso spezifische Wörter zu finden sind, welche besonders in der Textsorte *Erzählung* zur Anwendung kommen sollten.

- *Bildungssprachliche Elemente*

Bildungssprachliche Elemente werden innerhalb der Auswertung gesondert erfasst. Sie geben einen zuverlässigen Einblick in den momentan sprachlichen Entwicklungsstand.

- *Satzverbindungen*

Bei der Untersuchung von Satzverbindung lässt sich das Maß an Verknüpfung innerhalb des Textes darstellen und zeigt auf, in welcher Beziehung Teilsätze zueinanderstehen. (vgl. Gantefort/Roth 2008: 29 – 32)

Am Ende des Auswertungsbogens kommt es zur Erstellung des individuellen Sprachprofils, indem die Werte und Ergebnisse in einer Tabelle eingetragen werden. In der zweiten Spalte der genannten Tabelle wird der Durchschnittswert der Erhebungsgruppe eingetragen, wodurch eine schnelle und unkomplizierte Gegenüberstellung der beiden Werte ermöglicht wird. Das individuelle Sprachprofil

umfasst einen allgemeinen und einen textsortenspezifischen Teil. Im allgemeinen Teil werden folgende Faktoren berücksichtigt:

- Anzahl der Wörter und Sätze
- mittlere Satzlänge
- erreichte Summen in den Kategorien *Textbewältigung*, *types Verben*, *types Adjektive*, *types Nomen*, *types Bildungssprache* und *types Satzverbindungen*

Im textsortenspezifischen Profil wird die erreichte Summe der *narrativen Gestaltungselemente* und die jeweilige Summe an *types* der *expressiven Verben*, *Nomen* und *Adjektive*, sowie der *types* der *erzählspezifischen Satzverbindungen* verzeichnet.

Erzähltexte, wie sie die Schreibaufgabe *Der Sturz ins Tulpenbeet* initiiert, gelten als Grundlegende Schreibkompetenzen, die von Schüler\*innen erwartet wird, wenn sie von der Grund- bzw. Volksschule in eine weiterführende Schule wechseln. Diese werden auch in der weiteren Bildungslaufbahn stetig ausgebaut. Anhand der Aufgabe wird deshalb ein Überblick gegeben, welche Kompetenzen bereits vorhanden sind und welche es zu fördern gilt. (vgl. Gantefort/Reich/Roth 2008: 209)

## 10 Auswertung der Ergebnisse

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die anonymisierten Schüler\*innentexte mit Hilfe der Auswertungshinweise von Gantefort, Reich und Roth (2008: 213 – 226) analysiert, die im Zuge der Durchführung einer Sprachstandserhebung anhand des FörMig-Instruments *Der Sturz ins Tulpenbeet – Arbeitsauftrag*) erhoben wurden. Die Erhebung fand am 17.06.2022 mit sieben Schüler\*innen der sechsten Schulstufe statt, sechs der Teilnehmer sind männlich, eine Teilnehmerin ist weiblich. Die Erhebungsgruppe erzielte bei dem Verfahren folgende Durchschnittswerte in Bezug auf das individuelle Sprachprofil:

a) allgemein

	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	60,4
Anzahl Sätze	5,3
Mittlere Satzlänge	11,4
Summe Textbewältigung	16
Summe <i>types</i> Verben	9,6

Summe <i>types</i> Nomen	9,6
Summe <i>types</i> Adjektive	1,1
Summe <i>types</i> Bildungssprache	2,2
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	2,6

#### b) textsortenspezifisch

	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselement	2,6
Summe <i>types</i> expressive Verben	1,3
Summe <i>types</i> expressive Nomen	3,9
Summe <i>types</i> evaluative Adjektive	0,9
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	1

Hinsichtlich der geringen Teilnehmer\*innenzahl und der Tatsache, dass die Erhebung nur einmalig stattfand, muss erwähnt werden, dass es sich hierbei selbstverständlich um keine repräsentative Erhebung handelt. Anhand des durchgeführten Analyseverfahrens soll lediglich eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie die Basis einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung geschaffen werden kann. Da die Schüler\*innentexte anonymisiert vorgestellt werden sollen, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die gleichzeitige Verwendung der gendersensiblen Sprachformen verzichtet. In weiterer Folge werden alle Ergebnisse unter dem Synonym „Schülerin“ vorgestellt. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

#### a) Schülerin 1

Schülerin 1 nutzt für die schriftliche Realisierung der Bildgeschichte 78 Wörter, die sich auf sieben Sätze verteilen. Die mittlere Satzlänge beträgt 10,9 Wörter. Der Titel der Geschichte lautet „Das Fail Foto“ und beginnt mit den Worten „An einen schönen Tag spazierten die Kinder und trafen den Father mit seine Kamera in der Hand.“ Dadurch erfüllt die Schülerin zum einen das Kriterium *Überschrift* und nutzt zum anderen einen formelhaften Einstieg. Auch die Aktanten, die Handlungszeit und eine laufende Aktivität werden dadurch explizit zum Ausdruck gebracht. Dem ersten Bild wird damit die Kategorie *einfach, vollständig* zugeordnet. Der Kategorie *Einfach, unvollständig* werden die Bilder zwei und drei zugeordnet, da lediglich erwähnt wird, dass der Vater ein perfektes Fotos machen möchte und deswegen ein paar Schritte zurück geht. „Plötzlich fiel er in den Tulpenbeet“ heißt es in dem Text der Schülerin. Dadurch wird zwar erwähnt, dass der Vater in das Beet fällt, die Gründe dafür kommen aber nicht klar zum Ausdruck.

Im Text geht zwar eindeutig hervor, dass eines der Kinder die Kamera nahm und ein Foto machte, für die Leses bleibt jedoch unklar, dass es sich dabei um das Mädchen auf den Bildern handelte und diese ein Foto ihres Vaters im Tulpenbeet schoss. Deshalb wird der Beschreibung des vierten Bildes die Kategorie *angedeutet* zugeordnet. Die Geschichte endet mit dem unvollständigen Satz „Und lachten ihn aus.“, wodurch die Geschichte nicht gemäß der fünften Abbildung beendet wird. In Bezug auf die narrativen Gestaltungselemente drückt der Satz jedoch ein konkretes Empfinden der Kinder aus. Wünsche und Absichten werden in diesem Text insofern realisiert, da in zwei Sätzen konkret zum Ausdruck kommt, dass der Vater ein Foto der Kinder machen möchte („Setzte euch hin bei der Bank **damit** ich eine Foto machen kann.“/„Der Father **wollte** ein perfekten Foto machen, also ging er ein stüchen nach hinten **um** den perfekten Wink-el **zu** treffen.“<sup>1</sup>). Auffällig ist auch, dass die Schülerin zwar die direkte Rede verwendet, diese aber nicht durch die Verwendung der Satzzeichen der wörtlichen Rede markiert. Anhand der hier angeführten Merkmale erreicht die Schülerin im Bereich *Textbewältigung* 18 von 43 Punkten.

Im Text werden insgesamt 11 Verben (*types*) verwendet. „Lachen“ und „spazieren“ werden zu den expressiven Verben gezählt und kommen jeweils ein Mal vor. Das ergibt hinsichtlich der expressiven Verben 2 *types* und 2 *tokens*. Die übrigen neun *types* gehören den neutralen Verben an, wovon das Verb „machen“ drei Mal und die Verben „sich setzen“ und „treffen“ zwei Mal verwendet werden. Hinsichtlich der expressiven Nomina ergeben sich vier *types* und sieben *tokens* (2x Kamera; 3x Foto; je 1x Winkel und Tulpenbeet) und sechs *types* und zehn *tokens* hinsichtlich der neutralen Nomina (Kinder und Vater je 3x; Tag, Hand, Bank, Stück je 1x). Die Schülerin verwendet in ihrem Text nur ein evaluatives Adjektiv (schön) und ein neutrales Adjektiv zwei Mal (perfekt). Auch hinsichtlich der bildungssprachlichen Elemente können lediglich drei *types* und vier *tokens* verzeichnet werden.

Bis auf einen Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen lassen sich in Bezug auf syntaktische Strukturen alle in dem Auswertungsbogen genannten Erscheinungsformen finden. Bei der Verknüpfung von Sätzen nutzt die Schülerin lediglich ein Mal eine

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle ist markiert, welche Ausdrucksformen die Verbalisierung von Wünschen und Absichten verdeutlichen.

erzählspezifische Satzverbindung („Setze euch hin bei der Bank **damit**<sup>2</sup> ich eine Foto machen kann.“) und zwei weitere Satzverbindungen (erweiterter Infinitiv, also).

In elf der vierzehn Kategorien erreichte die Schülerin Ergebnisse, die über dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe liegen. Trotzdem zeigen sich anhand des Textes vor allem Defizite hinsichtlich der Verwendung von Adjektiven, der Bildungssprache und der Verbindung von Sätzen. Auch Hinsichtlich der textsortenspezifischen Gestaltung der Geschichte lässt sich feststellen, dass die Schülerin nur wenige expressive Verben, Adjektive und erzählspezifische Satzverbindungen verwendet.

#### b) Schülerin 2

Schülerin 2 nutzt für die Bildgeschichte fünf Sätze und 47 Wörter. Daraus ergibt sich eine mittlere Satzlänge von 9,4, was mit 2,4 Wörtern unter dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe liegt. Der Titel der Geschichte lautet „Tulpen Unfall“. Anhand des Titels und des falsch realisierten Kompositums „Tulpen feld“ im Text zeigt sich, dass die Schülerin die Regeln der Zusammen- und Getrennschreibung wahrscheinlich nicht beherrscht. Durch den einleitenden Satzteil „Eines Tages fragte ein Man zwei Kinder“ ist ein formelhafter Anfang gegeben und die Aktanten wie auch die Handlungszeit werden erwähnt. Nur vier der fünf Bilder werden beschrieben, da die Geschichte damit endet, dass die Kinder ein Bild von dem Mann schießen. Die Bilder eins, zwei und vier werden nur angedeutet, da in dem Text die Parkbank nicht vorkommt und nicht ausdrücklich erwähnt wird, dass das Mädchen das Foto von dem Mann im Tulpenbeet schießt. Als *einfach, unvollständig* wird Bild drei gewertet, da der Sturz des Mannes zwar ausdrücklich erwähnt wird, aber nicht, dass der Mann die Kamera fallen gelassen hat. Die Schülerin verwendet eine indirekte Rede („Eines Tages fragte ein Man zwei Kinder **ober** ein Bild von ihnen machen kann.“<sup>3</sup>) und bringt ein Mal eine Absicht zum Ausdruck („Der Mann ging 2 Schritte zurück **um** eine gute position **zu** finden“<sup>4</sup>). In Summe wurden zwölf von 43 möglichen Punkten im Bereich der *Textbewältigung* erzielt.

Insgesamt verwendet die Schülerin sieben verschiedene Verben (*types*), wovon eines zu den expressiven Verben (zustimmen) gezählt wird. In Summe werden acht Verben

---

<sup>2</sup> Markierung der erzählspezifischen Satzverbindung

<sup>3</sup> Markierung des Einleitewortes zur indirekten Rede

<sup>4</sup> um ... zu-Konstruktion zum Ausdruck einer Absicht

(*tokens*) realisiert, davon wird das neutrale Verb „machen“ zwei Mal verwendet. Aus dem Text ergeben sich gesamt sieben *types* und elf *tokens*. Davon zählen drei *types* zu den expressiven Nomina. Davon werden die expressiven Nomina „Position“ und „Tulpenfeld“ ein Mal verwendet und das Nomen „Bild“ zwei Mal. Daraus ergeben sich vier *tokens*. Zu den weiteren Nomina, die verwendet werden, zählen Kind (3x), Mann (2x), Tag und Schritt (je 1x). Im gesamten Text wird nur ein Mal das evaluative Adjektiv „gut“ verwendet, welches ebenfalls als adjektivisches Attribut gewertet werden kann. Der Text weist nur ein Kompositum („Tulpenfeld“) auf und keine Nominalisierungen, Passivkonstruktionen oder Konjunktivformen. Daraus ergeben sich zwei *types* und zwei *tokens* hinsichtlich der bildungssprachlichen Elemente.

Für die Verbindung mehrerer Satzteile verwendet die Schülerin nur zwei *types* hinsichtlich der Kategorie *weitere Satzverbindungen* (erweiterter Infinitiv; ob). Zusammenfassend ergibt sich daraus ebenfalls, dass fünf der sieben Sätze einfache Hauptsätze sind. Die übrigen zwei Sätze setzen sich aus einem Hauptsatz und einem (abhängigen) Nebensatz zusammen.

Wirft man einen Blick auf die durchschnittlichen Ergebnisse der Erhebungsgruppe, zeigt sich, dass die Schülerin außer in einer Kategorie unter den durchschnittlichen Ergebnissen liegt. Daraus lässt sich schließen, dass Fördermaßnahmen im Sprach- als auch im Sachunterricht unerlässlich sind, damit die Schülerin dem Unterrichtsalltag folgen kann.

### c) Schülerin 3

Der Text von Schülerin 3 weist keine Überschrift auf. Es werden 64 Wörter in sieben Sätzen verwendet, wovon einer der Sätze unvollständig ist. Daraus ergibt sich die mittlere Satzlänge von 9,14. Aus dem Beginn des Textes „An einem fröhlichen Sommertag wollte die Familie Huber ein Foto machen. Besser gesagt nur der Vater und seine Kinder.“ gehen die Aktanten, die Handlungszeit und die Einführung einer laufenden Aktivität hervor. Das der Vater die Kinder dazu aufforderte, auf einer Parkbank Platz zu nehmen wird nicht explizit erwähnt, genauso wenig der Umstand, dass die Kinder auf einer Parkbank fotografiert werden, weswegen der Beschreibung des ersten Bildes und des zweiten Bildes das Merkmal *angedeutet* zugewiesen wird. Im Gegensatz zu anderen Texten erwähnt die Schülerin, dass ein Windstoß schuld an dem Sturz des Vaters ist, weswegen die Beschreibung des Bildes als *einfach, unvollständig* gewertet wird. Ebenfalls geht aus dem Text nicht hervor, dass das Mädchen die Kamera nimmt und ein Foto von dem im

Blumenbeet liegenden Vater schießt, weswegen hier ebenfalls nur das Merkmal *angedeutet* gewertet wird. Mit dem Satz „Es ist ein Tolles Foto geworden“ wird zwar ersichtlich, dass ein Foto entstanden ist, jedoch lassen sich daraus keine weiteren Kontextbezüge schließen. Daher wird auch in Bezug auf das fünfte Bild nur das Kriterium *angedeutet* gewertet. In Summe erreicht die Schülerin 17 von 43 Punkten hinsichtlich der Textbewältigung.

In dem Text werden gesamt acht verschiedene Verben verwendet. Zwei davon sind zu den expressiven Verben zu zählen (2x schießen, 1x schnappen). Das expressive Nomen „Foto“ wird vier Mal in der Geschichte verwendet, die expressiven Nomina „Sommertag“, „Windstoß“, „Blumenbeet“ und „Kamera“ hingegen jeweils nur ein Mal. Daraus ergeben sich in Summe fünf *types* und acht *tokens* hinsichtlich der expressiven Nomina. Neutrale Nomina kommen im Text nur drei Mal vor. Im Vergleich zu anderen Texten verwendet die Schülerin mehr evaluative Adjektive (gut; fröhlich; toll). Daraus ergeben sich drei *types* und drei *tokens*. Im Text werden die Komposita „Sommertag“, „Windstoß“ und „Blumenbeet“, sowie die adjektivischen Attribute „fröhlicher Tag“ und „tolles Foto“ verwendet, woraus sich je fünf *types* und *tokens* in Bezug auf die Verwendung bildungssprachlicher Elemente ergeben.

Wie bereits erwähnt, wird die Geschichte in sieben Sätzen wiedergegeben. Dabei wird die Konjunktion „aber“ als erzählspezifische Satzverbindung hinsichtlich eines unerwarteten Ereignisses und ein erweiterter Infinitiv sowie die Konjunktion „und“ als Satzverbindungsmittel verwendet. Auffallend ist auch, dass die Schülerin für die Bilder eins bis vier immer eine eigene Zeile beginnt. Optisch ergibt sich dadurch der Eindruck, dass nur vier der fünf Bilder beschrieben wurde, was sich aus inhaltlicher Perspektive jedoch nicht bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse der Schülerin in neun von 14 Kategorien über dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe liegen. Im Vergleich zu anderen Schülerinnen werden außerdem mehr Komposita verwendet und adjektivische Attribute verwendet, wodurch sich womöglich auf eine stärkere Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen schließen lässt.

d) Schülerin 4

Die Schülerin verwendet 74 Wörter in sechs Sätzen. Dadurch ergibt sich die mittlere Satzlänge von 12,3. Die Überschrift des Textes lautet „Bildgeschichte“, welche in Hinblick auf den Kontext nicht zum Inhalt der Geschichte passt, weswegen in weiterer Folge kein Punkt gewertet wird. Mit dem einleitenden Satz „Herr Trimmel ging mit seiner Tochter und seinem Sohn in den Park, der gegenüber von seiner Wohnung war spazieren.“ wird jedoch ein ausführlicher Kontext hergestellt, der außerdem die Aktanten, den Handlungsort und eine laufende Aktivität einführt. Was aus dem Text jedoch nicht hervorgeht, ist, dass der Vater seine Kinder darum bittet, auf einer Bank Platz zu nehmen. Dies lässt sich nur aus dem Kontext des Textes ableiten. Ebenfalls wird die Handlung des Vaters, die Kinder auf der Bank zu fotografieren, nicht explizit ausgedrückt, sondern nur die Verbalisierung des Wunsches bzw. der Absicht dieses zu tun. Der Realisierung der ersten beiden Bilder wird daher das Merkmal *angedeutet* zugeordnet. Als *einfach, vollständig* wird die Beschreibung des dritten Bildes gewertet, da sowohl das Fallen lassen der Kamera als auch der Sturz in das Tulpenbeet thematisiert wird. Darüber hinaus wird außerdem der Grund für das Missgeschick des Mannes explizit erwähnt. In der Beschreibung des letzten Bildes heißt es hingegen lediglich „Seine Kinder machten schnell ein Bild und Druckten es aus.“, worauf sich weder darauf schließen lässt, dass die Tochter ein Bild von ihrem Vater macht, noch, dass das ausgedruckte Foto von jemandem angesehen wird. Aus diesem Grund wird auch hier nur das Merkmal *angedeutet* gewertet. In Summe ergeben sich hinsichtlich der Textbewältigung 20 von 43 zu erreichenden Punkten.

Die Schülerin verwendet überwiegend neutrale Verben (fallen; gehen 2x; machen; sein; sich setzen; wollen; finden; brechen; drucken) und lediglich drei expressive Verben (spazieren; stolpern; einrichten). Daraus ergeben sich insgesamt zwölf *types* und 13 *tokens* verschiedener Verben, wovon drei *types* und drei *tokens* auf die Verwendung expressiver Verben entfallen. Zu den expressiven Nomina können die im Text verwendeten Wörter „Foto“, „Kamera“, „Tulpenbeet“ und „Bild“ gezählt werden, die jeweils ein Mal vorkommen. Zu den neutralen Nomina wird das Vokabular „Tochter“, „Sohn“, „Park“, „Wohnung“, „Bank“, „Kinder“, „Schritte“, „Zaun“ und „Rücken“ gezählt. In Summe ergibt das 13 *types* und 14 *tokens* in Bezug auf die verwendeten Nomina. Davon entfallen vier *types* und vier *tokens* auf die Kategorie der expressiven Nomina. Auffällig ist, dass im gesamten Text keine Adjektive zum Ausdruck kommen.

Auch bildungssprachliche Elemente lassen sich mit dem Kompositum „Tulpenbeet“ nur ein Mal finden.

Innerhalb ihrer Geschichte verwendet die Schülerin zwei Satzverbindungen durch Relativanschlüsse und eine erzählspezifische Satzverbindung in Verbindung mit der Konjunktion „doch“. Die Hälfte der Sätze bestehen aus koordinierten Hauptsätzen, ein Satz stellt einen einfachen Hauptsatz dar und zwei Hauptsätze werden durch einen Nebensatz ergänzt. Unvollständige Sätze kommen in dem Text nicht vor.

Obwohl die Schülerin in neun Kategorien Ergebnisse erzielt, die über dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe liegen, zeigt sich ein Förderbedarf hinsichtlich der bildungssprachlichen Elemente und der Ausgestaltung eines Textes durch die Verwendung von Adjektiven.

e) Schülerin 5

Im Text von Schülerin 5 werden lediglich 41 Wörter in vier Sätzen verwendet. Die mittlere Satzlänge ergibt daher 10,25 und liegt mit 1,55 Wörtern unter dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe. Ersichtlich ist, dass die Schülerin literarische Elemente in ihrem Text realisieren möchte, da eine Überschrift „Das Rosenfeld“, ein formelhafter Einstieg, die Einführung der Aktanten, der Handlungszeit und des Handlungsortes angegeben sind. Auch die Beschreibung des ersten Bildes kann als *einfach, vollständig* gewertet werden, da sowohl die Aufforderung des Vaters, sich auf die Bank zu setzen erwähnt wird, als auch die Absicht ein Foto machen zu wollen. Nicht erwähnt wird hingegen, dass tatsächlich ein Foto gemacht wird. Die Bilder 3, 4 und 5 werden als *angedeutet* gewertet, da zum Ausdruck kommt, dass der Vater in das Beet stürzte, die Kinder ein Foto machten und anschauten. In Summe ergeben sich in dem Bereich *Textbewältigung* 15 von 43 Punkten.

Expressive Verben kommen in dem Text der Schüler nicht vor. Obwohl die Geschichte nur vier Sätze umfasst, verwendet die Schülerin acht neutrale Verben (*types*: fallen; gehen; machen 2x; sagen; sich setzen; wollen; müssen; schauen). Als expressive Nomina werden die Wörter „Foto“ und „Rosenfeld“ gewertet. Die Nomina „Tag“, „Vater“, „Kinder“ (3x), „Park“ und „Bank“ werden zu den neutralen Nomina gezählt. Im Text wird das evaluative Adjektiv „schön“ verwendet, welches in weiterer Folge hinsichtlich der bildungssprachlichen Elemente auch als adjektivisches Attribut gewertet werden

kann. Auch das Wort „Rosenfeld“ wird in Hinblick auf bildungssprachliche Elemente als Kompositum gewertet.

Die Schülerin verwendet eine erzählspezifische Satzverbindung (aber) und die Konjunktion „dass“ als weiteres Satzverbindungsmittel. Besonders auffällig ist jedoch, dass drei der vier niedergeschriebenen Sätze als unvollständig gewertet werden müssen, da notwendige Satzbausteine nicht verwendet wurden. Daraus lässt sich ebenfalls schließen, dass die Schülerin grundlegende grammatische Kompetenzen noch nicht erreicht hat.

Die Schülerin erreicht nur in der Kategorie „erzählspezifische Satzverbindungen“ den Durchschnitt der Erhebungsgruppe, in den übrigen Kategorien lassen sich unterdurchschnittliche Ergebnisse verzeichnen. Anhand dessen lässt sich eindeutig erkennen, dass sprachförderliche Maßnahmen unabdingbar sind.

#### *f) Schülerin 6*

Die Schülerin erzählt die Geschichte in 63 Wörtern, die sich über fünf Sätze erstrecken. Daraus ergibt sich eine mittlere Satzlänge von 12,6 Prozent. Damit liegt die Schülerin mit 0,8 Wörtern über dem Durchschnitt der Erhebungsgruppe. Obwohl die Schülerin keine Überschrift für ihre Geschichte wählt, formuliert sie einen formelhaften Einstieg mit den Worten „Eines Tages...“. Weiter im Satz heißt es dann „... ging ein Vater mit seinen Kindern in den Park.“, wodurch die Aktanten, die Handlungszeit und der Handlungsort explizit genannt werden. Da der Vater seine Kinder dazu auffordert, sich auf die Bank zu setzen, um ein Foto zu machen, wird die Beschreibung des ersten Bildes als *einfach, vollständig* gewertet. Drei Punkte werden für die Beschreibung des dritten Bildes vergeben, da erwähnt wird, dass der Vater zurück ging, in das Blumenbeet fiel und die Kinder die Kamera nahmen. Dem zweiten Bild wird das Merkmal *einfach, unvollständig* zugeschrieben, da einige Formulierungen aus der Tabelle der Auswertungshinweise fehlen. Bild 2 und 3 kommen in dem Schülerinnentext überhaupt nicht vor. In Summe ergeben sich für die Kategorie *Textbewältigung* 15 von 43 zu erreichenden Punkten.

Die Schülerin verwendet in dem Text keine expressiven Verben. Hinsichtlich der neutralen Verben können acht *types* und zehn *tokens* gezählt werden. Das Ergebnis ergibt sich daraus, dass die Verben „gehen“ und „machen“ zwei Mal und die Verben „fallen“, „nehmen“, „sagen“, „sein“, „sich setzen“ und „liegen“ ein Mal verwendet werden. In

ihrem Text verwendet die Schülerin insgesamt elf unterschiedliche Nomina und liegt damit über dem Durchschnittswert, der bei 8,7 liegt. Vier der Nomina werden den expressiven Nomina zugerechnet und kommen jeweils ein Mal vor (Foto, Tulpenbeet, Kamera, Bild). Die restlichen Sieben gehören zu den neutralen Nomina. Davon wird das Nomen „Kind“ in der Pluralform drei Mal, „Vater“ zwei Mal und „Tag“, „Park“, „Bank“, „Schritte“ und „Rand“ jeweils ein Mal verwendet. Auffällig ist, dass die Schülerin in ihrem Text auf die Verwendung von Adjektiven gänzlich verzichtet. Darüber hinaus lässt sich mit dem Kompositum „Tulpenbeet“ nur ein bildungssprachliches Element finden. Die schriftliche Realisierung des Wortes deutet außerdem daraufhin, dass die Regeln der Zusammen-/Getrennschreibung noch nicht beherrscht werden.

Insgesamt lassen sich in dem Text drei Satzverbindungen finden, wovon zwei zu den erzählspezifischen Satzverbindungsmitteln (doch- bzw. damit-Konstruktion) gerechnet werden. Die direkte Rede „Setzt euch hier auf die Bank, damit ich ein Foto von euch mache!“ wird als unvollständiger Satz gewertet, da das Modalverb „können“ in dem Satz fehlt. Drei der Sätze der Bildgeschichte werden als Hauptsatzreihen miteinander verknüpft, weswegen sie der Kategorie *koordinierte Hauptsätze* angerechnet werden.

Zusammenfassend zeigt sich anhand des individuellen Sprachprofils, dass die Schülerin in der Hälfte der Kategorien die Durchschnittswerte der Erhebungsgruppe erreicht. Auffällig ist, dass die Ergebnisse hinsichtlich der verwendeten Nomina zwar höhere als bei einigen anderen Kinder ausfallen, die Werte jedoch hinsichtlich der Verben und Adjektive unter den durchschnittlichen Ergebnissen liegen. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass notwendige (fach-)sprachliche Kompetenzen, um den Schulalltag erfolgreich zu bestreiten, noch nicht erreicht wurden.

#### g) Schülerin 7

Schülerin 7 verfasst die Geschichte in 58 Wörtern, die sich über drei Sätze erstrecken. Daraus ergibt sich eine mittlere Satzlänge von 19,3 Wörtern, die weit über dem Durchschnittswert der Erhebungsgruppe liegt. Auffällig ist dabei, dass sich die Geschichte nur einen knappen Hauptsatz, einen Hauptsatz mit einem Nebensatz und einen deutlich längeren Satz aufweist, der sich aus mehreren Hauptsätzen und einem Nebensatz zusammensetzt, in dem ein Großteil der Handlung der Bildgeschichte in knappen Worten beschrieben wird. Nur in einem Satz wird ein erzählspezifische Satzverbindungsmittel verwendet. In zwei Sätzen kommt es zur Anwendung des erweiterten Infinitivs und dem

Satzverbindungsinstrument „wie“. Während das erste Bild noch der Kategorie *einfach, vollständig* zugeordnet werden kann, wird die zweite Szene gar nicht thematisiert, da der Mann zwar den Kindern mitteilt, dass er ein Foto machen möchte, gleich im Anschluss jedoch zu weit zurück geht und in das Tulpenbeet stürzt. Da außerdem erwähnt wird, dass das Mädchen die Kamera aufhebt und ein Foto von dem Mann macht, kann dem dritten Bild die Kategorie *einfach, vollständig* und dem vierten Bild die Kategorie *einfach, unvollständig* zugeordnet werden. Die letzte Szene wird, genauso wie die zweite Szene, überhaupt nicht thematisiert. Obwohl die Schülerin die Handlung der Geschichte nur sehr kurz wiedergibt, wird ein formelhafter Einstieg gewählt und sowohl die Aktanten als auch die Handlungszeit angegeben. Anhand der Phrase „Doch er ging zu weit nach hinten...“ wird außerdem ein impliziter Grund genannt, weshalb der Mann in das Blumenbeet stürzt. In Summe ergibt sich anhand der Merkmale 15 Punkte hinsichtlich der *Textbewältigung*.

In dem Text der Schülerin lässt sich nur das expressive Verb „fliegen“ finden, gemeinsam mit den übrigen acht verwendeten Verben (gehen; kommen; machen 2x; nehmen; sagen; sich setzen; sollen; liegen) ergibt sich insgesamt eine Summe von neun *types* und zehn *tokens*. Die neutralen Nomina „Tag“, „Mann“, „Mädchen“, „Kind“, „Bank“ und „Schwester“ werden jeweils nur ein Mal verwendet. Zu den expressiven Nomina werden die Wörter „Foto“ (2x), „Blumenfeld“, „Bub“, „Kamera“ und „Fotograf“ gezählt. Wie bei vielen anderen Schülerinnen der Erhebungsgruppe werden Adjektive kaum verwendet. Auch bildungssprachliche Elemente finden sich kaum.

Auch Schülerin 7 erreicht in vielen Fällen nicht die durchschnittlichen Ergebnisse der Erhebungsgruppe und lässt in weiterer Folge ebenfalls darauf schließen, dass sprachförderliche Maßnahmen im Unterricht notwendig sind, damit die Schülerin dem Unterrichtsverlauf in (fach-)sprachlicher Hinsicht folgen kann.

Um einen besseren Überblick zu schaffen, wurde eine tabellarische Gegenüberstellung der Ergebnisse erstellt. Dabei werden die individuellen Sprachprofile der Schülerinnen den durchschnittlichen Resultaten der gesamten Erhebungsgruppe gegenübergestellt.

	allgemeine Auswertung							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Ø
Anzahl Wörter	76	47	64	74	41	63	58	60,4
Anzahl Sätze	7	5	7	6	4	5	3	5,3

Mittlere Satzlänge	10,9	9,4	9,14	12,3	10,3	12,6	19,3	11,4
Summe Textbewältigung	18	12	17	20	15	15	15	16
Summe <i>types</i> Verben	15	7	8	12	8	8	9	9,6
Summe <i>types</i> Adjektive	2	1	3	0	1	0	1	1,1
Summe <i>types</i> Nomen	10	7	8	13	7	11	11	9,6
Summe <i>types</i> Bildungssprache	3	2	5	1	2	1	2	2,2
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	3	2	3	3	1	3	3	2,6
	textsortenspezifische Auswertung							
Summe narrative Gestaltungselemente	6	3	2	1	2	3	1	2,6
Summe <i>types</i> expressive Verben	2	1	2	3	0	0	1	1,3
Summe <i>types</i> expressive Nomen	4	3	5	4	2	4	5	3,9
Summe <i>types</i> evaluative Adjektive	1	1	3	0	1	0	0	0,9
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	1	0	1	1	1	2	1	1

## 10.1 Analyse und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich eines Lehrwerks für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung

Schulbücher tragen einen wichtigen Teil dazu bei, wenn es um die Vermittlung von Wissen geht. Vermittlung und Aneignung von Wissen finden in Kombination mit sprachlichen Strukturen statt, wodurch Sprachlichkeit auch in Schulbüchern von essenzieller Bedeutung sind. (vgl. Ahrenholz/Grießhaber 2019:159) Anhand von Schulbüchern können sich Schüler\*innen Fachwissen aneignen und sprachliche Kompetenzen aufbauen. Auf Grund dessen ist es wichtig auf eine angemessene Sprachverwendung zu achten. Mangelhafte Textkompetenz kann dazu führen, dass Schulbücher nicht zielführend zum fachlichen und sprachlichen Lernen verwendet werden können. Durch eine systematische Verwendung von Sprache können den Lernenden jedoch Hilfestellungen geboten werden, um die gestellten Anforderungen bewältigen zu können und in weiterer Folge die Textkompetenz zu verbessern. Schulbücher leisten daher einen wichtigen Beitrag den Lern- und Bildungserfolg der Schüler\*innen zu unterstützen. (vgl. Egger/Schmölzer-Eibinger 2012:3-4)

Für die konkrete Analyse werden lediglich die Seiten 72 (Abb. 1), 74 (Abb. 2), 75 (Abb. 3) des Lehrwerks *Bausteine 2. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung* von Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider und Senfter (2007) herangezogen, da eine umfassendere Betrachtung im Rahmen dieser Seminararbeit zu umfassend wäre. Die

Buchseiten beschäftigen sich gemäß dem österreichischen Lehrplan für den Geschichtsunterricht mit der mittelalterlichen Gesellschaftsordnung. Besonderes Augenmerk soll auf die Aufbereitung und Beschreibung der Ständeordnung im Mittelalter gelegt werden.

Auf Seite 72 (Abb. 1) findet man die erste Buchseite, die sich mit einem der mittelalterlichen Stände beschäftigt. Schon in der Überschrift wird besonders auf den adeligen Stand der Ritter eingegangen. Auffallend an der Überschrift ist, dass bereits anhand eines Sterns auf ein Lexikon auf derselben Seite verwiesen wird, in dem das Wort *Ritter* genauer erklärt wird. Darin lassen sich ebenfalls andere Wörter der Buchseite finden, die weitere Fachbegriffe erklären. Liest man sich die Texte A und B der Buchseite durch, lassen sich dennoch einige Fachbegriffe (z.B. „niederer Adel“, „Ausrüstung“, „Untertanen“, „Rüstung“, etc.) und komplexe Komposita (z.B. „Lebensweise“, „Baukunst“ und „Fußtruppen“) finden. Führt man sich jedoch in Hinblick auf die eingeführten Fachbegriffe die Ergebnisse der Sprachstandserhebung vor Augen, ist die Thematisierung des neu eingeführten Vokabulars von besonderer Bedeutung, um Verständnisschwierigkeiten bei den Lerner\*innen zu vermeiden. (vgl. Egger/Schmölter-Eibinger 2012: 18 – 20)

Blättert man auf S. 74 (Abb. 2) um widmet sich das Buch dem dritten Stand in der mittelalterlichen Gesellschaftsordnung. Auch hier finden sich wieder einige Markierungen, die auf ein Lexikon verweisen. Trotz allem werden bereits in der Überschrift der Fachbegriff „Grundherr“ und das nominalisierte Verb „Wirtschaften“ eingeführt, ohne auf die konkrete Bedeutung der verwendeten Worte einzugehen. Weitere Komposita, die in dem Lehrwerk unerklärt bleiben sind beispielsweise „Tauschhandel“, „Bevölkerungszahl“, „Ackerland“, „Kriegsdienst“ und einige weitere. In Aufgabe 4 auf Seite 75 (Abb. 3) des Buches wird zwar die Auseinandersetzung mit historischen schriftlichen Quellen und der verbale Austausch darüber angeregt, jedoch ist eine intensive sprachliche Auseinandersetzung für Schüler\*innen schwierig, da eine genaue Erklärung und Definition der im Text genannten Begriffe nicht erfolgt, wodurch jedoch ein umfassenderes Verständnis der Inhalte und Texte möglich gemacht werden würde. (vgl. Egger/Schmölter-Eibinger 2012: 18 – 20)

Betrachtet man jetzt die Ergebnisse der Sprachstandserhebung genauer, fällt auf, dass die Schüler\*innen oft nur wenige Worte verwenden, um ihre Geschichte zu formulieren. Die

syntaktische Verknüpfung stellt ebenso eine Schwierigkeit dar. Darüber hinaus kommen außerdem nur selten bildungssprachliche Elemente zum Ausdruck. Besonders auffällig ist, dass in keinem der erhobenen Texte ein ausführlicher Kontext hergestellt wird und evaluative und neutrale Adjektive in vielen Fällen wenig oder gar nicht verwendet werden. Daher ist in weiterer Folge anzunehmen, dass die Schüler\*innen ebenso Schwierigkeiten haben, die fachsprachlich geprägten Texte des Schulbuches zu verstehen. Das macht es unerlässlich, die zu unterrichtenden Inhalte an dem Sprachniveau der Schüler\*innen zu orientieren.

## 11 Planungsrahmen

Um ein zielführendes Förderkonzept und Aufgabenstellungen im Sinne des Scaffoldingansatzes umzusetzen, werden anhand eines Planungsrahmens die notwendigen sprachlichen Elemente erfasst, um in weiterer Folge sprachliche Anforderungen an die Lerner\*innen bewusst wahrzunehmen und in dem von Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013: 23 – 28) vorgestellten *3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz* umzusetzen. Der vorliegende Planungsrahmen wurde anhand des Planungsrahmens von Quehl und Trapp (2013: 33 – 35) ausgearbeitet.

### 1. Thema der Unterrichtsreihe:

Die Gesellschaftsordnung im Mittelalter (Modul 2 der sechsten Schulstufe des österreichischen Lehrplans für Geschichte), SB. S. 72, 74, 75, 96, 110 & 112

### 2. Aktivitäten die fachliches und sprachliches Handeln im Unterricht verbinden:

#### - sehen

Zum Einstieg in die Thematik werden die Schüler\*innen in Gruppen geteilt. Jeder Gruppe wird ein Bild gezeigt, auf denen Personen der jeweiligen Stände im Mittelalter zu sehen sind (siehe Abbildung 2, Abbildung 3, Abbildung 4 & Abbildung 5) Anhand der Bilder soll eine visuelle Verknüpfung zu den im weiteren Verlauf thematisierten Inhalten hergestellt werden.

#### - beschreiben

Die Schüler\*innen beschreiben schriftlich, was sie auf den Bildern sehen, dadurch wird dazu ermutigt, die eigenen Gedanken zu einem Thema zu erfassen.

#### - überarbeiten

Die Schüler\*innen einer Gruppe überarbeiten die von ihnen angefertigten schriftlichen Produkte, bis sie gemeinsam zu kohärenten schriftlichen Beschreibungen kommen. Dadurch wird zu aktiven Sprachsituationen ermutigt.

- lesen

Die Schüler\*innen lesen sich unterschiedliche literarische Texte zum Themengebiet und Fachtexte aus dem Schulbuch gegenseitig vor bzw. recherchieren selbstständig auf ausgewählten Internetseiten

- schreiben

Die Schüler\*innen werden in unterschiedlichen (kreativen) schriftlichen Verfahren zur Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung, Textexpansion und Texttransformation angeregt.

**3. Sprachhandlungen/Mitteilungsbereiche:**

Beobachtungen beschreiben

Vergleichen

Nachfragen

Erklären

Zusammenfassen

**4. Sprachstrukturen/Sprachmuster**

- Ich denke/Wir denken, dass ...
- Ich habe beobachtet/Wie haben beobachtet, dass ...
- Ich habe herausgefunden/Wir haben herausgefunden, dass ...
- Mir ist aufgefallen/Uns ist aufgefallen, dass ...
- Meiner Meinung nach.../Unserer Meinung nach ...
- Könige/Geistliche/ Adelige bzw. Ritter/ Grundherren/ Bauern waren/ durften/ trugen/ erkannte man/ ...
- Könige/Geistliche/Adelige bzw. Ritter/Bauern gehörten zu...
- Die Menschen im Mittelalter waren/durften/sollten ...
- Wer im Mittelalter...
- Die Wirtschaft im Mittelalter war/wurde durch...
- Im Mittelalter produzierten.../stellten ... her/hatten .... die Aufgabe
- Wenn Bauern frei/unfrei lebten...
- Wenn jemand ritterlich war, war er...
- Wenn auf dem Schild ein Wappen abgebildet war, ...
- Ein Grundherr war jemand, der...
- ... bei Turnieren...

- ... in Kriegen...

## 5. Vokabular

- Komposita

die Lebensweise, die Baukunst, die Fußtruppen, die Schutzkleidung, der Grundherr, die Hauswirtschaft, die Bevölkerungszahl, das Ackerland, die Dreifelderwirtschaft, der Kriegsdienst, die Bauernwirtschaft, der Gegenspieler, der/die Andersgläubige, der Schutzherr, der Frankenkönig

- Nominalisierung

die Befreiung, die Blutgerichtsbarkeit, das Wirtschaften

- reflexive Verben

sich ausdehnen, sich schützen, sich versorgen, sich verteidigen, sich verhalten

- untrennbare Verben

erhalten, verfolgen, gelangen, versorgen, betrachten, verbieten, erhalten, verteidigen, bezeichnen,

- trennbare Verben

anschaffen, anwachsen, ausreichen, anhaben

## 12 Förderkonzept

Anhand der zuvor interpretierten Ergebnisse zeigt sich, dass bei den Schüler\*innen in vielen Dimensionsbereichen des Auswertungsverfahrens sprachliche Lücken bestehen. In Hinblick auf die Ergebnisse ist es also kaum verwunderlich, dass fachliche Texte und Inhalte nur schwer verstanden werden und es daher kaum möglich ist, dem Unterrichtsgeschehen zu Folgen. Hinsichtlich der erhobenen Erkenntnisse soll in weiterer Folge ein Förderkonzept im Sinne des Scaffoldings und des *3-Phasen-Modells zur Förderung von Textkompetenz* (vgl. Doner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger 2013: 23 – 28) vorgestellt werden. Die erarbeiteten didaktischen Materialien beziehen sich auf das dritte Modul des österreichischen Lehrplans und widmet sich damit der Epoche des Mittelalters. Gemäß der im Lehrplan genannten Kompetenzkonkretisierungen widmet sich das Konzept besonders dem Beschreiben, Analysieren und Interpretieren von schriftlichen Quellen und auf Basis der thematischen Konkretisierung der Gesellschaftsordnung im Mittelalter. (vgl. BGBl. II 2023)

## 12.1 Phase 1 – Wissensaneignung

Zu Beginn der Durchführung des genannten Modells werden die Schüler\*innen in Gruppen mit maximal fünf Teilnehmer\*innen geteilt. Bei der Gruppenkonzeption empfiehlt es sich, folgende Merkmale zu beachten:

Gruppe A – Der König Gruppe D – Die Bauern	Gruppe B: Der Klerus Gruppe C: Der Adel
Zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge dieser beiden Gruppen werden umfangreichere Lesetexte gelesen, weshalb sie sich eher für lernstarke Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit umfangreicheren Sprach- und Lesekompetenzen eignen.	Zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge dieser beiden Gruppen werden kürzere Lesetexte gelesen, weshalb sie sich eher für lernschwache Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit weniger umfangreichen Sprach- und Lesekompetenzen eignen

Sollte es die Klassengröße nicht zulassen, die Lerner\*innen auf vier Gruppen aufzuteilen, empfiehlt es sich eine der Gruppen bzw. die Gruppen A und B nochmals zu teilen.

Am Anfang der Erarbeitungsphase soll es nach dem Modell von Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013: 23 – 28) zu einer Wissensaneignung kommen. Hierfür werden den jeweiligen Gruppen jeweils ein Bild gezeigt, auf dem Vertreter des jeweiligen Gesellschaftsstandes zu sehen sind. (siehe Abbildung 2, Abbildung 3, Abbildung 4 & Abbildung 5) Die Schüler\*innen bekommen folgenden Arbeitsauftrag:

AA 1: Schreibe fünf Minuten lang alles auf, was dir an deinem Bild und den Personen, die du darauf siehst, einfällt. Lass den Schreibfluss nicht abreißen. Schreibe auch weiter, wenn dir nichts mehr einfällt, auch wenn es nur „sinnlose“ Buchstaben sind. Schreibe in ganzen Sätzen.

Im Anschluss werden die schriftlichen Ergebnisse innerhalb der Gruppe laut vorgelesen. Um zu einem aktiven Sprachhandeln zu animieren, folgt der zweite Arbeitsauftrag, in Zuge dessen sich die Gruppenmitglieder untereinander austauschen und gemeinsam zu einem Ergebnis kommen sollen.

AA 2: Lest euch eure Texte vor. Verwendet eure Gedanken und Ideen zu dem Bild und verfasst gemeinsam einen Text, mit dem ihr das Bild beschreibt und eure Gedanken dazu ausdrückt.

Nach dem zweiten Bearbeitungszeitraum werden die Bilder im Plenum vorgestellt und die jeweilige Beschreibung laut vorgelesen. Hierbei gilt es unbedingt zu beachten, den Schüler\*innen ein sicheres Umfeld zu vermitteln, indem sie aktiv sprachlich handeln können, da sie sich gemäß des Scaffolding-Ansatzes bereits in einer Zone der nächsten Entwicklung befinden, welche ein Risiko für Lerner\*innen bedeutet. (vgl. Gibbons 2006

a, b; zit. n. Quehl/Trapp 2013: 44 – 48) Den Lerner\*innen steht es darüber hinaus frei, in welcher Sprache sie ihre Texte verfassen wollen. Die Texte werden von der Lehrkraft nicht beurteilt oder korrigiert. Durch den Prozess des assoziativen Schreibens sollen in weiterer Folge Schreibblockaden aufgelöst und das Selbstbewusstsein bzw. die Motivation, eigene Gedanken auszudrücken und zu verschriftlichen gestärkt werden. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 46)

## 12.2 Phase 2 – Textkonstruktion – Textrekonstruktion - Textfokussierung & Textexpansion

Die zweite Phase des Arbeitsprozesses gliedert sich in die drei Bereiche *Textkonstruktion*, *Textrekonstruktion* sowie *Textfokussierung & Textexpansion*. In Zuge dessen wird eine intensive *Arbeit an Texten* angestrebt. Dabei kommen unterschiedliche Strategien zum Umgang mit Texten zur Anwendung, in denen Texte gelesen, geschrieben, diskutiert, rekonstruiert, überarbeitet, zusammengefasst und erweitert werden.

### - **Textkonstruktion**

Die Schüler\*innen bleiben in den zuvor eingeteilten Gruppen und bekommen Textfragmente (16.1.1, 16.1.2, 16.1.3, 16.1.4) zu der Gesellschaftsschicht im Mittelalter, mit der sie sich zum Einstieg bereits beschäftigt haben. Die Aufgabenstellungen zu den gelesenen Textausschnitten lauten wie folgt:

AA 3: Du hast nun etwas über das Leben einer Person, die zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht im Mittelalter gehörte, erfahren. Überlege dir gemeinsam mit einem anderen Gruppenmitglied/den anderen Gruppenmitgliedern eine kurze Einleitung **oder** eine kurze Fortsetzung zu dem Text, der dir vorgelesen wurde.

AA 4: Vergleicht den Text mit dem eines anderen Paares und gebt euch gegenseitig Feedback. Verfasst danach gemeinsam einen neuen Text, in dem ihr eure Verbesserungsvorschläge umsetzt.

AA 5: Vergleicht den Text nun mit dem Originaltext. Was fällt euch dabei ein? Welche Unterschiede könnt ihr feststellen?

Innerhalb der Gruppe sollen die Lerner\*innen je nach Gruppengröße zu zweit bzw. maximal zu dritt an der Erarbeitung des Textausschnittes arbeiten, um einen zusammenhängenden, nachvollziehbaren und einen thematisch und sprachlich angemessenen Text zu produzieren. Die von den Schüler\*innen verfassten Texte werden in Zuge des Bearbeitungsprozesses immer wieder aufs Neue gelesen, überprüft, überarbeitet und ausgebaut. Dabei muss sowohl auf den Inhalt als auch auf die sprachliche Umsetzung geachtet werden, somit bedingen sich die beiden Komponenten. Da nur das

zu Papier gebracht werden kann, zu dem die Schüler\*innen in der Lage sind, sind die Aufgaben zur Textkonstruktion immer an das momentane Kompetenzniveau angepasst, aber trotzdem sprachlich und inhaltlich herausfordernd. Die Arbeit mit den Textausschnitten trägt dazu bei, inhaltlich richtige Lösungen sowie sprachlich richtige Formulierungen zu finden. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 46 - 48)

#### - **Textrekonstruktion**

In der Phase der Textrekonstruktion wird ein\*e Schüler\*in ausgewählt, die ein hohe Lesekompetenz aufweist. Er\*Sie liest die angegebenen Texte aus dem Schulbuch vor, die sich mit dem jeweiligen Stand befassen, mit dem sich die Gruppe zuvor beschäftigt hat. Die anderen Gruppenmitglieder bemühen sich darum, diese so genau wie möglich schriftlich wiederzugeben. Hierfür werden folgende Arbeitsaufträge gestellt:

AA 6: Eine Person in eurer Gruppe liest die angegebenen Texte/den angegebenen Text aus dem Schulbuch 2x vor. Die übrigen Gruppenmitglieder versuchen so genau wie möglich den Text schriftlich wiederzugeben. Wenn du dir etwas nicht gemerkt hast, versuchst du diese Lücke durch bereits vorhandenes Wissen zu ergänzen.

<b>Gruppe A – Der König</b> - SB. S. 110/Text A und B - SB. S. 112/Text B (siehe Abbildung 6 & Abbildung 7)	<b>Gruppe B – Der Klerus</b> - SB. S. 110/Text A und Text B Zeile 1 bis 13 (siehe Abbildung 8)
<b>Gruppe C – Der Adel</b> - SB. S. 72/Text A und B, Bildtext 1 (siehe Abbildung 9)	<b>Gruppe D – Die Bauern</b> - SB. S. 74/Text A, B und C (inkl. Überschrift), Bildtext 1 - SB. S. 75/Textquelle 4 (siehe Abbildung 10 & Abbildung 11)

Bei dieser Aufgabe müssen die Lernenden einen vorgegebenen Text so genau wie möglich rekonstruieren. Da längere Text nie genau 1:1 wiedergegeben werden, entstehen Lücken. Diese werden im zweiten Teil der zweiten Phase bewusst in Kauf genommen, um die Schüler\*innen dazu zu animieren, die Lücken zu schließen und zusammenhängende Texte zu schreiben. Durch den anschließenden Arbeitsauftrag werden die Lerner\*innen dazu aufgefordert, die produzierten Texte wiederholt zu lesen, zu überprüfen und zu überarbeiten. Dadurch werden sprachliche Phänomene und Inhalte genauer durchdacht, verarbeitet und in weiterer Folge besser verstanden. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 49)

AA 7: Vergleicht eure Texte untereinander. Überarbeitet diese so lange, bis ihr zu einem gemeinsamen Textprodukt kommt. Vergleicht den Text danach mit den Originaltexten aus dem Schulbuch.

Durch das gemeinsame Erinnern sollen Diskussionen angeregt werden, bei denen einerseits über Inhalte und andererseits über Sprache debattiert werden soll. Durch die mündliche und schriftliche Auseinandersetzung mit den Texten wird die Textkompetenzen der Schüler\*innen im doppelten Sinn gefördert. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 49)

#### - **Textfokussierung und Textexpansion**

In Zuge der Aufgaben zur *Textfokussierung und Textexpansion* üben die Schüler\*innen, wichtige Informationen in Texten zu erkennen, inhaltlich verdichtet darzustellen und mit neuen Informationen zu verknüpfen und zu erweitern. Dadurch wird eine genauere Arbeit mit den Texten gefördert, wodurch ein tieferes Textverständnis aufgebaut werden soll. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 50)

AA 8 – Partnerarbeit: Fasst die wichtigsten Informationen der Schulbuchtexte in zwei Sätzen (Gruppe A & D) /in drei Sätzen (Gruppe B & C) zusammen.

AA 9: Vergleicht eure Sätze miteinander und versucht noch einmal gemeinsam, die wichtigsten Informationen in zwei/drei Sätzen zusammenzufassen. Ergänzt eure Texte falls notwendig mit eurem eigenen Wissen.

### 12.3 Phase 3 – Texttransformation

In Zuge der dritten Phase werden die Schüler\*innen dazu aufgefordert, mit mehreren Texten zu arbeiten. Bereits erworbene Fähigkeiten im Umgang mit Texten aus den vorherigen Arbeitsphasen werden nun erweitert. Informationen sollen fokussiert, selektiert und miteinander verknüpft werden. Auf diese Weise wird eine Auseinandersetzung mit größeren Informationsquellen ermöglicht. Dadurch wird ein effizientes Sprach- und Sachlernen angeregt. Durch diesen Arbeitsprozess entwickeln die Lerner\*innen eine eigenständige Perspektive auf Texte, welche selbstständig recherchiert werden. Die Texte werden in weiterer Folge aus einer subjektiven Sicht interpretiert und für die eigene thematische Zielsetzung verwendet. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 50 - 51) Dazu wird den Schüler\*innen folgende Aufgabe gestellt, welche mit der gesamten Gruppe erarbeitet wird:

AA 10: Ihr habt nun schon einiges über die unterschiedlichen Stände im Mittelalter gelesen. Gestaltet nun ein Lernplakat zu eurer Gesellschaftsschicht und verfasst dazu einen Informationstext. Verwendet dafür die Texte, die ihr bereits gelesen habt und recherchiert außerdem auf den folgenden Internetseiten: (siehe Recherchelinks zur Texttransformation) Wenn euch Begriffe unbekannt sind, recherchiert deren Bedeutung und schreibt sie ebenfalls auf euer Plakat.

Die einzelnen Gruppen bekommen dafür die jeweiligen Links, mit denen sie die Informationen zu der jeweiligen Gesellschaftsschicht finden. Den Schüler\*innen der Gruppen mit einer umfangreicheren Sprach- bzw. Lesekompetenz werden mehr Links zur Verfügung gestellt. So wird auch hier wieder eine Differenzierung unternommen, die sich an dem jeweiligen Kompetenzstand der Schüler\*innen orientiert.

## 12.4 Abschluss – Wechsel der Darstellungsform

Um die fachlichen Sachverhalte noch einmal zu Verbalisieren (vgl. Leisen 2017: 33) und auf die Gesellschaftspyramide im Mittelalter einzugehen soll diese in einer bildlichen Darstellung visualisiert werden. Dafür sollen die Schüler\*innen Bilder von Personen ihrer Gesellschaftsschicht und dazu passende Symbole, Bilder, Piktogramme oder ähnliches recherchieren und ausdrucken. Die Inputfrage der Lehrkraft lautet wie folgt und soll eine Diskussion in der gesamten Klasse erzeugen.

AA 11: Stellt euch eine Pyramide vor. Diskutiert in der Klasse, an welcher Position in der Pyramide, welche dieser Gesellschaftsschichten stehen könnte und versucht dies zu begründen.

Wenn sich die Schüler\*innen geeinigt haben, werden die Bilder gemäß der Ständepyramide an der Tafel befestigt und die Erkenntnisse und Lösungsvorschläge erneut verbalisiert. Sollte die richtige Lösung nicht gefunden worden sein, löst die Lehrperson das Rätsel auf. Die richtig zusammengestellte Pyramide wird fotografiert, ausgedruckt und in einer Folgestunde an die Schüler\*innen verteilt und je nach Unterrichtsmaterial in ein Heft, eine Mappe oder ähnlichem eingeklebt bzw. eingeordnet.

## 13 Zusammenfassung & Schlussbemerkung

Mehrsprachigkeit begleitet die menschliche Geschichte bereits seit Jahrhunderten. Während man jedoch Mehrsprachigkeit in der frühen Neuzeit noch als geschätztes Potential betrachtete, zeigt sich anhand der jüngeren Geschichte, die Herausbildung eines monolingualen Habitusgedanken. Migrationsbestrebungen sind vor allem auf Anpassung ausgerichtet. Sprachliche Varietät wird als Hindernis betrachtet, sich in einer Gesellschaft zu integrieren. Das spiegelt sich vor allem in österreichischen Bildungskonzepten wider, in denen pilotisierte, standardisierte Testverfahren darüber entscheiden, ob Schüler\*innen die notwendigen sprachlichen Kompetenzen beherrschen, um ein vollwertiges Mitglied einer Klassengemeinschaft zu sein. Anderenfalls werden sie Großteiles in gesonderten

Gruppen unterrichtet. Darüber hinaus werden jene Testverfahren nicht von umfassend geschultem Personal durchgeführt, sondern von Schulleiter\*innen bzw. auserkorenen Lehrpersonen, die sich durch eine Online-Fortbildung auf die Testungen vorbereiten, die für Lerner\*innen einen erheblichen Einfluss auf die Zukunft haben. Wenn Schüler\*innen jenes Testverfahren erfolgreich absolviert haben, gilt jedoch in weiterer Folge unbedingt zu beachten, dass der Sprachentwicklungsprozess deswegen keinesfalls bereits abgeschlossen ist. Das bedeutet, dass Schüler\*innen mit weiteren Erstsprachen nach wie vor nicht dasselbe sprachliche Niveau erreicht haben, wie Schüler\*innen mit deutscher Erstsprache oder einem sozio-ökonomischen Umfeld, welches sich positiv auf die Schullaufbahn auswirkt. In weiterer Folge bedeutet das für Lehrkräfte nach wie vor in einem (sprachlich) heterogenem Umfeld zu unterrichten. Viele Lehrer\*innen fühlen sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht ausreichend auf ihr heterogenes Umfeld vorbereitet und für viele Schüler\*innen stellen die bildungssprachlichen Anforderungen im schulischen Alltag eine enorme Hürde dar.

Ausgehend von Ansätzen aus dem englischsprachigen Raum entwickelten sich deutschsprachige Ansätze, um Lehrkräfte dazu zu motivieren, zielführend mit sprachlicher Heterogenität im Unterrichtsalltag umzugehen und sowohl schul- als auch bildungssprachliche Fähigkeiten auszubauen. Das Modellprogramm *FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)* entwickelte hierfür das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, womit eine vernetzte Sprachförderung über vertikale und horizontale Schnittstellen hinweg angestrebt werden soll. In diesem Kontext soll sprachliche Bildung und die Bemühungen um das Register Bildungssprache dauerhaft und stetig stattfinden. Dafür setzt sich auch Josef Leisen mit seinem Werk *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2017) ein, worin er neben theoretischen Überlegungen auch didaktische Möglichkeiten aufzeigt, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Auch Dorner, Helten-Pacher, Langer und Schmölzer-Eibinger (2013) plädieren dringend darauf, fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbinden und geben sieben Leitlinien vor, wie Sprachförderung im Fachunterricht umgesetzt werden kann, welche durch zahlreiche didaktische Beispiele untermauert werden.

Die Notwendigkeit, Sprachsensibilität im Unterricht zu integrieren, zeigt sich anhand der durchgeführten Sprachstandserhebung in der sechsten Schulstufe einer Klasse einer niederösterreichischen Mittelschule. Die Ergebnisse der Erhebung sind dabei keinesfalls

als repräsentativ anzusehen, sondern sollen lediglich aufzeigen, mit welchen sprachlichen Stolpersteinen Schüler\*innen im Fachunterricht konfrontiert sind. Weiters lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass Fachtexte mit ihrem oft hohen Maß an komplexen grammatischen und/oder syntaktischen Strukturen, nur schwer verstanden werden können. Die durchgeführte Sprachstandserhebung diene außerdem dazu, ein Förderkonzept für den Geschichteunterricht zu entwickeln, um einen Themenbereich gemäß dem österreichischen Lehrplan sprachsensibel in den Fachunterricht zu integrieren und anderen Lehrkräften einen kleinen didaktischen Input zu geben. Dieser kann/soll in weiterer Folge als Inspiration dienen, die eigenen fachlichen Inhalte sprachsensibel zu gestalten, um auch Schüler\*innen mit einem niedrigeren Sprachniveau eine erfolgreiche Teilhabe im österreichischen Schulsystem zu ermöglichen.

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Wichtigkeit der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, in Hinblick auf die heterogenen Klassenstrukturen und die sprachlichen Varietäten, die Schüler\*innen mit in die Schule bringen. Das in Bildungsbereichen vertretene sprachliche Register der *Bildungssprache* stellt die Lerner\*innen vor enorme Herausforderungen. Daher muss es ein Ziel für Lehrkräfte sein, Schüler\*innen an die im Bildungskontext verwendeten sprachlichen Register heranzuführen und sich von dem Gedanken zu entfernen, dass sprachliche Bildung nur eine Aufgabe des Sprachunterrichts sei. Anhand einer nicht repräsentativen Sprachstandserhebung wird aufgezeigt, dass vor allem auch Fachtexte in Schulbüchern einige Stolpersteine für Schüler\*innen bereithalten, die im schlimmsten Fall dafür sorgen, dass Inhalte nicht ausreichend verstanden werden können. Auf Basis der Ergebnisse und in Hinblick auf aktuellere Ansätze und Konzepte der Sprachförderung wurde in weiterer Folge ein Förderkonzept erstellt, welches als Beispiel dafür dienen soll, wie sprachliche Bildung und Förderung im Fachunterricht unter Verwendung von Fachtexten am Beispiel von Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung umgesetzt werden kann.

This thesis deals with the importance of language-sensitive lesson design, with regard to the heterogeneous class structures and linguistic varieties that students bring to school. The linguistic register of the language of education, which is represented in educational fields, poses enormous challenges for learners. Therefore, it must be a goal for teachers to introduce students to the linguistic registers used in the educational context and to move away from the idea that language education is only a task of language teaching. On the basis of a non-representative language level survey, it is shown that specialist texts in textbooks in particular have some stumbling blocks for pupils, which in the worst case ensure that content cannot be sufficiently understood. On the basis of the results and with regard to more up-to-date approaches and concepts of language support, a support concept was subsequently drawn up, which is intended to serve as an example of how language education and support in subject teaching can be implemented using specialist texts using the example of history, social studies and political education.

## 14 Literaturverzeichnis

### 14.1 Primärquelle

- Bachlehner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael (2007): Bausteine 2. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. Stuttgart, Ernst Klett Verlag GmbH.

### 14.2 Sekundärquelle

- Ahrenholz, Bernt/Grießhaber, Wilhelm (2019): Texte in Schulbüchern und ihre Analyse. In: Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer (Hg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenz. Berlin/Boston, De Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. S. 15 – 36.
- Atanasoska, Tatjana/Proyer, Michelle (2016): Bildung mit und innerhalb von Grenzen – Herausforderungen für Flüchtlinge jenseits des Pflichtschulalters am Beispiel heterogener Schule und bildungsbezogener Übergänge. In: SWS-Rundschau 56/3/2016. S. 422 – 446.
- Becker-Mrotzek, Michael (2019): Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern. In: Becker-Mrotzek, Michael/Jost Jörg/Pohl Thorsten/Schindler Kirsten (Hg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. S. 141 – 150.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2013): Sprache im Fach. Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. S. 7 – 14.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), 23/2020.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.  
URL.: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>  
(Stand: 29.10.2022)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien, BmBWF.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. Fassung vom 24.07.2023. URL.: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2024.07.2023.pdf>  
(Stand: 24.07.2023)

- Carnevale, Carla/Wojnesitz, Alexandra (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graub, ÖSZ.
- Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? In: Beiträge zur Lehrerbildung 25/2/2007, S. 180 – 191.
- Cornelli Voet, Barbara/Geyer, Sabrina/Lemmer, Rabea/Müller, Anja/Schulz, Petra (2019): Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Mythen und Fakten. In: Cornelli Voet, Barbara/Goßmann, Martina/Menzel, Birgit/Ziehm, Jeanette (Hg.): Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis. S. 11 – 30.
- Dirim, Inci/ Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerbsprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Brouër, Birgit/ Kilian, Jörg/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. S. 99 – 121.
- Dirim, Inci/Khakupour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, /Inci, Mecherill, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, Inci/Knappik, Magdalena (2018): Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, /Inci, Mecherill, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. 227 – 246.
- Dirim, Inci/Oomen-Welke (2018): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In: Dirim, Inci/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. S. 7 – 22.
- Dirim, Inci/Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Ruprecht/ Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. S. 59 – 80.
- Dorner, Magdalena/ Helten-Pacher, Maria/ Langer, Magdalena/ Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Graz, Fachdidaktikzentrum der GeWi-Fakultät.
- Duarte, Joana/ Gogoln, Ingrid (2016): Bildungssprache. In: Brouër, Birgit/ Kilian, Jörg/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. S. 478 – 499.
- Egger, Evi/ Schmölzer-Eibinger, Sabine (2012): Sprache in Schulbüchern. Wien, BmUKK.
- Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 39/233/2012, S. 4 – 13.

- Fleck, Elfie (2011): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: de Cillia, Rudolf/Vetter, Eva (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. S. 9 – 28.
- Fornol, Sarah L./Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Jeuk, Stefan/Settinieri Julia (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch, S. 497 – 521.
- Fürstenau, Sara (2011): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantefort, Christoph (2012): Bildungssprache. Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, S. 69 – 105.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument „Tulpenbeet“. In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Kurt/Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. S. 29 – 50.
- Gantefort, Christoph/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2008): Auswertungshinweise „Der Sturz ins Tulpenbeet“ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Kurt/Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. S. 209 – 240.
- Gitschthaler, Marie/Schwab, Susanne (2021): Stellungnahme betreffend der Deutschförderklassen und MIKA-D-Test. URL.: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SBI/SBI\\_00150/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SBI/SBI_00150/index.shtml) (Stand: 01.11.2022)
- Goeke, Marius/Lemke, Valerie/Michalak, Magdalena (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Goethe-Institut e.V. (2018): Mint und CLIL im DaF-Unterricht. Ein Leitfaden. München, Goethe Institut e.V.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster [u.a.], Waxman.
- Gogolin, Ingrid/Langem Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart, Metzler.

- Hägi-Mead, Sara/Tajmel, Tanja (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster/New York, Waxmann.
- Kast, Julia/Lindner, Katharina-Theresa/Schwab, Susanne (2020): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer\*innen. Wien, Universität Wien. URL.: [https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK\\_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse\\_DFK\\_Dez\\_2020.pdf](https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf) (Stand: 01.11.2022)
- Knapp, Werner/Oomen-Welke, Ingelore (2017): Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. proDaz, Universität Duisburg.
- Kourukmas, Petra (2022): Das Konzept „Bildungssprache“. Ein historischer Vergleich sozial-politischer Konzeption im 16. und im 21. Jahrhundert. In: Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 13/1/2022, S. 167 – 186.#
- Köker, Anne/Rosenbrock, Sonja-Agyei/Ohm, Udo/Carlson, Sonja A./Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Koch-Prieue, Barbara/Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Köker et al. (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? In: Moderne Sprache 50/2006, 7 – 22.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Wien, BmUKK.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- Netzwerk SprachenRechte/Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (2019): Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SchUG § 4 Abs. 2a), Wien. URL.: [https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme\\_MIKA-D\\_NWSR\\_OeDaF\\_final.pdf](https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf) (Stand: 01.11.2022)
- Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Quehl, Thomas/ Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache (FörMig Material). Münster, New York, Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. S. 34 – 60.
- Rösch, Heidi et al. (2001): Handreichung. Deutsch als Zweitsprache. Berlin, für Schule, Jugend und Sport.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin, Akademie Verlag GmbH.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart, Springer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium der Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. S. 25 – 40.
- Sennema, Anke/Tracy, Rosemarie/Wiese, Heike (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin, Bibliographisches Institut, Duden.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen, Francke Verlag.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit. Vom Störfall zum Glücksfall. In: Blaszcak, Joanna/ Krifka, Manfred/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, André/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg, Springer.
- Universität Hamburg. URL.: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente.html> (Stand:20.07.2023)
- Universität Hamburg. URL.: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (Stand: 25.07.2023)
- Verwiebe, Roland/Haindorfer, Raimund/Seewann, Lena/Dlabaja, Cornelia/Lipp, Sina (2015): Zusammenleben in Wien. Einstellungen zu Zuwanderung und Integration. In: Stadt Wien, Magistratsabteilung 18 – Stadtentwicklung und Stadtplanung. Werkstattbericht 152/2015.
- Wildemann, Anne (2019): Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der

Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 35/2019, S. 33 – 47.

## 15 Abbildungsverzeichnis

### 15.1 Der Sturz ins Tulpenbeet – Arbeitsauftrag

#### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.



© SCHUBI Bilderbox 1 Und dann...? SCHUBI Lernmedien AG Schaffhausen 1998

Abbildung 1: Naef, Anja: Und dann...? Bilderbox 1. Braunschweig, Westermann.

### 15.2 Impulsbilder Förderkonzept



Abbildung 2: Der König. URL.: <https://www.dietempler.net/informationen-ueber-das-Mittelalter.html>. (Stand: 01.08.2023)

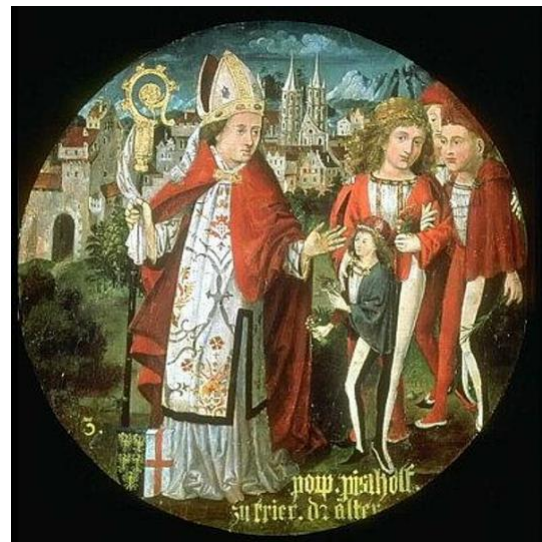


Abbildung 3: Klerus. URL.: <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/spaetmittelalter/lucys-wissensbox/kirche-und-papst/warum-war-die-kirche-so-maechtig/>. (Stand: 01.08.2023)



Abbildung 4: Der Adel. URL.: [https://www.planet-wissen.de/geschichte/adel/geschichte\\_des\\_adels/index.html](https://www.planet-wissen.de/geschichte/adel/geschichte_des_adels/index.html). (URL.: 01.08.2023)



Abbildung 5: Die Bauern. URL.: [https://www.muehle-fraubrunnen.ch/fileadmin/user\\_upload/PDF-Downloads/Brot-News-Beitraege/2013-01-01\\_Ernaehrung\\_auf\\_dem\\_Lande\\_Burebrot.pdf](https://www.muehle-fraubrunnen.ch/fileadmin/user_upload/PDF-Downloads/Brot-News-Beitraege/2013-01-01_Ernaehrung_auf_dem_Lande_Burebrot.pdf). (Stand: 01.08.2023)

## Kaisertum im Mittelalter

Wer wird Kaiser?

**A Könige und Kaiser**

In der Antike herrschten die römischen Kaiser über die damals bekannte Welt. Das wollten mittelalterliche Kaiser auch. Der Papst stellte für die römische Kirche und den christlichen Glauben den gleichen Anspruch. Nach Meinung des Papstes konnte die Kirche nur einen Schutzherrn auf der Welt haben: den Kaiser. Könige standen dem Rang nach unter dem Kaiser. Das hinderte sie aber nicht daran, manchmal mehr Macht und Ansehen zu haben als der Kaiser. Könige wurden in manchen Gebieten gewählt, in anderen folgte der älteste Sohn seinem Vater auf den Thron. Nur in Ausnahmefällen gelangten auch Frauen zur Herrschaft.

**B Der erste Kaiser im Mittelalter**

Karl der Große (768–814) war König der Franken. Er konnte seine Herrschaft weit ausdehnen. Die Grenzen seines Reiches schützte er durch Marken. Das waren Gebiete, in denen Adelige und ihre bewaffneten Untergebenen die Grenzen bewachten. Als mächtigster Herrscher in Europa half Karl der Große dem Papst, als dieser von Feinden bedroht wurde und um seine Herrschaft fürchten musste. Zum Dank machte der Papst den Frankenkönig zum Kaiser. Karl wurde im Jahr 800 vom Papst in Rom gekrönt und wie ein Priester mit geweihtem Öl gesalbt. So sollte deutlich gemacht werden, dass der Kaiser seine Herrschaft von Gott erhalten hätte. Er konnte folglich „von Gottes Gnaden“ seine Macht ausüben. Die Kaiser hatten dadurch viele Jahrhunderte großen Einfluss auf die Kirche. Im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation gab es bis zu seinem Ende 1806 Kaiser. Der Titel „Kaiser“ wurde aber noch lange von Herrschern anderer Länder geführt.

**1** Imperator\*

---

---

---

---

---

---

---

---

**Cäsar/Kaiser/Zar**

Der Name des berühmten römischen Herrschers Cäsar wurde nach seinem Tod langsam zur Bezeichnung für „Herrscher“. Der lateinische Name Cäsar veränderte sich in der deutschen Sprache zu Kaiser und in der russischen Sprache zu Zar.

**Pontifex maximus\***

---

---

---

---

---

---

---

---

**Herrschartitel**

*Die Herrscher des Römischen Reiches der Antike führten drei Titel, die über viele Jahrhunderte bestehen blieben.*

**2**

- Frankenreich um 768
- Erwerbungen Karls d.Gr.
- Grenzmarken
- Einflussgebiete
- Kirchenstaat

**Das Reich Kaiser Karls des Großen (Rekonstruktion auf Basis historischer Karten)**

Abbildung 6: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht des Königs (vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 110)



## Kaiser, König, Edelman ...

... Bürger, Bauer, Bettelmann ...  
So beginnt ein Auszählreim. Mächtige werden zuerst genannt, Verachtete zum Schluss.

### A Macht hängt vom Grundbesitz ab

Lange Zeit im Mittelalter stellten die Menschen vieles von dem, was sie zum Leben brauchten, selbst her. Sie tauschten Waren aus, mit Geld wurde selten bezahlt. Wer ein großes Grundstück hatte, brauchte bei der Arbeit Helferinnen und Helfer. Diese erhielten ein Stück Land zur Bearbeitung und lieferten einen Teil der Ernte ab. Diese Helferinnen und Helfer waren vom Grundherrn abhängig. Er konnte über seine Untertanen bestimmen.

### B Das Lehenswesen entsteht

Als in Europa wieder größere Reiche entstanden, brauchten die Könige Hilfe bei der Verwaltung und Unterstützung für den Krieg. Der König übergab seinen Gefolgsleuten\* Land und übertrug ihnen Ämter\*. Man sagt: Der König verlieh Lehen\*. Er konnte seine Lehensmänner zu Herzögen, Grafen oder Bischöfen ernennen. Er war ihr Lehenherr, sie waren seine Vasallen\*. Sie mussten ihm treu und gehorsam sein. Dafür standen sie unter dem Schutz ihres Königs und hatten besondere Rechte.

### C Lehen werden erblich

Lehensherren konnten ihren Vasallen das Lehen wieder entziehen. Manche Vasallen wurden sehr mächtig. Der König brauchte ihre Abgaben und ihre Soldaten. Besonders wichtig war ihre Stimme bei der Königswahl. Deshalb erhielten diese Vasallen das Recht, ihr Lehen an ihre Kinder zu vererben. Damit gewannen sie noch größere Macht, die des Königs sank. Deshalb versuchte er, selbst viel Landbesitz zu erwerben.

112



König Wenzel belehnt einen Vasallen (Aus der Handschrift des Ulrich von Richenthal, 15. Jahrhundert)

### Lexikon

#### Ämter (Einzahl: Amt)

sind Aufgaben, die für den Staat oder die Kirche gemacht werden. Ein Gebäude, in dem diese Aufgaben erledigt werden, wird auch Amt genannt.

#### Gefolgsleute

Begleitung, Dienstleute einer hohen Persönlichkeit

#### Lehen

Das Wort kommt von verleihen. Es ist ein von einem Grundherrn verliehenes Land oder Amt.

#### Stand/Stände

Gruppe von Menschen mit bestimmten Rechten, Pflichten und Ansehen

#### Vasallen

erhielten ein Stück Land als Lehen und wurden Dienstleute des Lehenherren.

Abbildung 7: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht des Königs [vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 112]



## Macht und Religion

Die christliche Religion bestimmte im Mittelalter das Denken und Handeln der Menschen in Europa viel stärker als heute.

### A Die gottgewollte Ordnung

Die Menschen im Mittelalter glaubten, dass Gott ihr Leben vorherbestimme. Sie fürchteten den mächtigen Gegenspieler Gottes – den Teufel. Krankheiten und Naturkatastrophen galten als Strafe Gottes oder als Werk des Teufels. Nur gottgefälliges Leben schützte davor. Die Vertreter der Kirche predigten auch, dass die Einteilung der Menschen in Stände, in Arme und Reiche, in Mächtige und Schwache, von Gott gewollt sei. Damit diese Ordnung erhalten blieb, wurden Andersgläubige als Ketzerinnen oder Ketzer verfolgt.

### B Wie kommt man in den Himmel?

Die Lebenserwartung im Mittelalter war sehr gering, die Menschen wurden selten älter als 40 Jahre. Sie machten sich oft Gedanken darüber, was sie tun konnten, um nach dem Tod in den Himmel zu kommen. Niemand wollte in die Hölle. Das Wichtigste war, dass man die christlichen Gebote einhielt. Aber manchen genügte das nicht. Sie verzichteten auf ihren Besitz und traten ins Kloster ein. Das sind Bauwerke, in denen Menschen leben, die sich auf ihre Religion konzentrieren. Es wird zu festgelegten Zeiten gebetet, gesungen, gegessen, geschlafen und gearbeitet. Wer ein großes Vermögen hatte, spendete für die Armen und Kranken, andere wiederum kauften Reliquien\*. Wer besonders fromm sein wollte, machte eine Pilgerreise zu Orten, an denen Jesus oder andere Heilige gewirkt hatten. Diese führten die Pilgerinnen und Pilger bis nach Rom und Jerusalem. Berühmt ist noch immer die Wallfahrt nach Santiago de Compostela in Spanien. Dort wird der heilige Jakobus verehrt. Auch in Österreich gibt es viele Wallfahrtskirchen. Die bekannteste ist in Mariazell in der Steiermark.

96



Die Gesellschaftsordnung – eine gottgewollte Ordnung?  
(Holzschnitt, 15. Jahrhundert)

Dieser Holzschnitt ist heute für uns eine Geschichtsquelle. Sie gibt uns Informationen zu der mittelalterlichen Gesellschaftsordnung und zu der Vorstellung von Gott.

Für die Menschen, die im 15. Jahrhundert gelebt haben, war dieser Holzschnitt aber eine Darstellung von Gott und der Gesellschaft. Das Bild sollte ihnen vor Augen führen, wo ihr Platz in der mittelalterlichen Gesellschaft war.

2 „Es gibt immer jemanden in unserer Nähe, der in Not ist, materiell, emotional oder spirituell. Das größte Geschenk, das wir ihnen machen können, ist unsere Freundschaft, unser Interesse, unsere zärtliche Zuwendung, unsere Liebe zu Jesus. Ihn zu empfangen bedeutet, alles zu besitzen; ihn zu schenken bedeutet, das größte aller Geschenke zu machen.“

Quelle: Papst Franziskus (bei einer Begegnung mit Jugendlichen, Manila, Philippinen, 18.1.2015, übersetzt)

Papst Franziskus (mit bürgerlichem Namen Jorge Mario Bergoglio) ist seit März 2013 als Argentinier der erste Papst aus Südamerika.

Abbildung 8: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht des Klerus [vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 96]

## Burgen, Ritter,\* edle Frauen

Burgen erinnern uns noch heute an die Zeit der Ritter. Ihre Lebensweise beeinflusste auch die Baukunst, die Malerei und die Dichtung.

### A Wozu brauchte man Ritter?

Ab dem 8. Jahrhundert setzte man gut bewaffnete Reiter in Kriegen ein. Auf den Pferden waren sie schneller als die Fußtruppen. Sie trugen Schutzkleidung aus Leder und Metall. Diese Ausrüstung war teuer. Für den Kampf musste viel geübt werden. Die Ritter erhielten vom König Land. Damit gehörten sie zum niederen Adel. Die Abgaben der Untertanen ermöglichten es den Rittern, sich für den Kampf auszurüsten und vorzubereiten. Ritter sollten als Vorbilder Schwache schützen, fair kämpfen und den Glauben verteidigen. So ein Verhalten bezeichnete man daher als ritterlich.

### B Was führst du im Schilde?

Hatten Ritter ihre Rüstungen an, konnte man bei Turnieren oder im Kampf schwer zwischen Feinden und eigenen Männern unterscheiden. Deshalb begannen die Ritter, jeweils ein eigenes Zeichen auf ihre Schilde zu malen. Daraus entwickelten sich die Wappen\*. Herolde\* waren Fachleute im Erkennen dieser Wappen und konnten sagen, wer welches Zeichen „im Schilde“ führte\*.

### C Die edlen Frauen

Im Mittelalter trafen Männer Entscheidungen und Frauen hatten sich unterzuordnen. Es gab aber einige Frauen mit großem Einfluss. Adelige Frauen erhielten nämlich eine gute Ausbildung. Wenn die Männer abwesend waren, mussten und konnten sie viele Dinge alleine entscheiden. In Minneliedern wurden Frauen besonders verehrt. Minnesänger trugen diese Lieder auf Burgen vor.



Ritterturnier\* (Handschrift „Codex Manesse“, 14. Jahrhundert)

Ein Ritter in voller Rüstung mit seinem Schild, auf dem sein Wappen aufgemalt ist. Ritterliche Turniere dienten zur Übung im Kampf. Sie waren aber auch festliche Veranstaltungen, bei denen man Ruhm erwerben konnte. Sie konnten allerdings für manche Teilnehmer tödlich enden.

### Lexikon

#### „etwas im Schilde führen“

bedeutet heute: heimlich etwas gegen jemanden planen.

#### Herold

Herolde waren Botschafter ihres Herren. Sie kannten sich in Rechtsangelegenheiten genauso aus wie mit Wappen. Sie trugen keine Waffen und durften nicht angegriffen werden.

#### Ritter

reitender schwer bewaffneter Krieger, später auch nur Bezeichnung für eine bestimmte Gruppe von Adligen

#### Ritterturnier

Übungs- und Schaukampf zwischen Rittern im Rahmen festlicher Veranstaltungen

#### Wappen

Zeichen für einen Staat, eine Gemeinde oder eine Familie in Form eines Schildes

Abbildung 9: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht des Adels [vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 72]



## Leben und Wirtschaften im Dorf

Die Bäuerinnen und Bauern waren von ihren Grundherren abhängig. Sie mussten mit einfachen Mitteln genug Nahrung für alle produzieren.

### A Wie man sich versorgte

Die Menschen produzierten möglichst selbst, was sie brauchten. Diese Wirtschaft nennt man „Geschlossene Hauswirtschaft“. Zusätzliche Dinge musste man von Händlern besorgen. Da es kaum Geld gab, war man auf den Tauschhandel angewiesen. Deshalb war es äußerst schwierig, Neues anzuschaffen. Das Leben am Land änderte sich daher lange kaum.

### B Mehr Nahrung für die wachsende Bevölkerung

Im Mittelalter wuchs die Bevölkerungszahl in Europa stark an. Daher musste durch Roden neues Ackerland gewonnen werden. Doch auch das reichte nicht aus. Es wurde nämlich immer nur die Hälfte der Felder bebaut, die anderen lagen brach. Eine größere Ernte brachte die „Dreifelderwirtschaft“.

### C Leibeigene und Freie

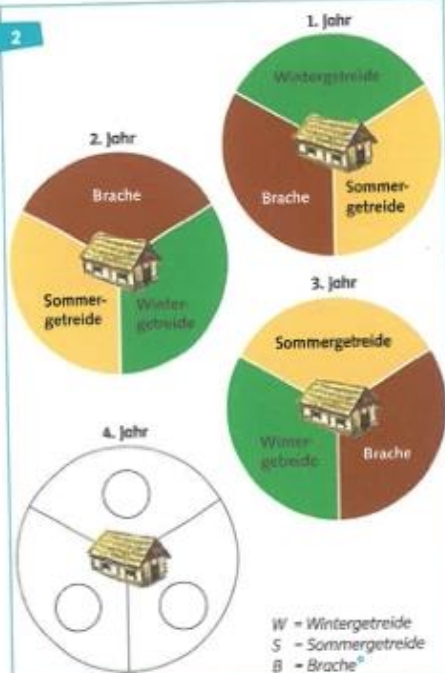
Grundherren betrachteten „Leibeigene“ oder „hörige“ Bäuerinnen und Bauern als ihr Eigentum. Ohne seine Erlaubnis durften sie in ihrem Leben und Wirtschaften nichts ändern. Er konnte zum Beispiel verbieten zu heiraten oder fort zu ziehen. Dem Grundherren mussten Abgaben, der Zehent, abgeliefert und Frondienst geleistet werden. Dafür erwarteten die Bauern Schutz und die Befreiung vom Kriegsdienst. Grundherren hatten über ihre Bauern große Macht. Sie waren auch Richter in ihrem Gebiet. Manche von ihnen besaßen die „Blutgerichtsbarkeit“. Es gab nur wenige „freie“ Bauernwirtschaften.



Bauern überreichten dem Landvogt den Zehent (Holzschnitt, 1479, Deutschland)

Im Gegensatz zu den Leibeigenen waren die freien Bäuerinnen und Bauern weitgehend unabhängig. Sie mussten fallweise Kriegsdienst und einige Abgaben leisten. Sie waren persönlich frei und konnten fortziehen oder heiraten, wenn sie wollten. Im Westen des heutigen Österreich gab es viele freie Bäuerinnen und Bauern.

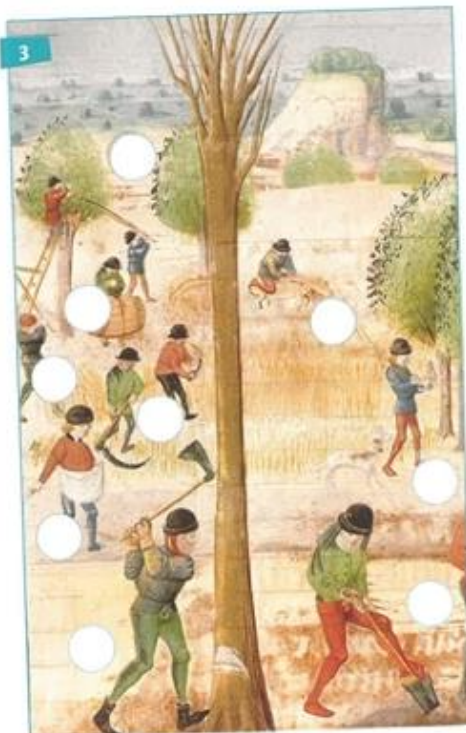
2



#### Die Dreifelderwirtschaft

Dabei wurde auf einem Feld Wintergetreide und am zweiten Sommergetreide angebaut. Das dritte Feld blieb brach. Also konnte man von zwei Drittel der Fläche ernten. Wintergetreide wird im Herbst gesät und im Sommer geerntet, Sommergetreide wird erst im Frühjahr gesät und später im Sommer geerntet.

Abbildung 10: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht der Bauern [vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 74]



**Bauern bei der Arbeit**  
(Buchmalerei, französische Handschrift von 1516, Paris)

Baum fällen (1), Erde umgraben (2), von Bäumen  
ernten (3), Fass binden (4), Getreide dreschen (5),  
Getreide schneiden (6), jagen mit Hund und Falken (7),  
säen (8), Schwein schlachten (9)

5 „[...] dazu gehören 740 Tagwerk  
(1 Tagwerk = etwa 3 400 m<sup>2</sup>) Ackerland  
und Wiesen mit einem Ertrag von  
610 Wagenladungen Heu [...]  
Jeder Hof gibt jährlich etwa 14 Scheffel  
Getreide (1 Scheffel = etwa 8,7 Liter), vier  
Ferkel, Leinen, zwei Hühner, zehn Eier [...]  
Die Bauern leisten fünf Wochen Frondienst  
jährlich, pflügen drei Tagwerk [...] Seine  
Ehefrau gibt ein Hemd und ein Wolltuch,  
[...] und bäckt Brot [...] Nach dem Tod des  
Mannes soll sein bestes Stück Vieh dem  
Grundherrschaft gehören, wenn die Frau stirbt,  
ihr bestes Kleid.“

**Quelle: Was dem Grundherren gehörte**  
(Inventar des Fronhofes Staffelsee für den Bischof von  
Augsburg, Schenkung Konrads II. an Kloster Limburg,  
übersetzt und vereinfacht)

4 „Da er für den Pflug bestimmt ist, muss er  
schlicht gekleidet gehen, ohne Sporen, unter  
dem Hut ein grobes Tuch. Statt feiner Hand-  
schuhe aus Venedig soll er Fäustlinge tragen.  
[...] (es) ist ihnen grauer Loden erlaubt und  
an Feiertagen blau. Darüber hinaus ist ihm  
und seiner Frau keine Farbe erlaubt.“

**Quelle: Wie sich Bäuerinnen und Bauern kleiden  
mussten** (Aufzeichnung aus dem 9. Jahrhundert,  
vereinfacht nach Seifried Helbling)

### Lexikon

**Blutgerichtsbarkeit**  
das Recht, Todesurteile auszusprechen

**brach/Brache**  
Feld, auf dem nichts angebaut wird

**Frondienst**  
bedeutet, Arbeiten für den Grundherrschaft zu verrichten.  
Das kann jede Tätigkeit wie Burgbau, Straßenbau,  
Stallarbeit und vieles mehr sein.

**roden**  
Die Bäume eines Waldes werden geschnitten oder  
niedergebrannt und dann Felder und Weiden angelegt.

**Zehent**  
der zehnte Teil ( $-\frac{1}{10}$ ) der Ernte oder des Gewinnes

### AUFGABEN

- 1 Zähle auf, welche Vorteile und Nachteile eine  
„Geschlossene Hauswirtschaft“ hat. hp
- 2 Beschreibe in eigenen Worten, wie die  
Dreifelderwirtschaft funktionierte. Nenne die  
Vorteile. Trage in 3 beim 4. Jahr „B“, „W“ und  
„S“ richtig ein. h
- 3 Nenne zwei Beispiele, bei denen „Hörige“ und  
„Leibeigene“ vom Grundherrschaft abhängig waren  
und freie Bauern nicht. hp
- 4 Ordne in 3 die genannten Tätigkeiten zu. h
- 5 Beschreibe, wie sich die bäuerliche  
Bevölkerung kleiden sollte. Untersuche,  
welche Kleidervorschriften heute in Schulen  
gelten. hp
- 6 Arbeite aus 5 heraus, was von unfreien  
Bäuerinnen und Bauern als Frondienst  
verlangt werden konnte. Begründe, warum es  
für sie schwierig war, die Arbeit zu verweigern. hp

Abbildung 11: Buchseiten zur Gesellschaftsschicht der Bauern [vgl. Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter (2007): 75]

## 16 Anhang

### 16.1 Texte zur Textkonstruktion - Förderkonzept

An dieser Stelle sind die verwendeten Texte der zweiten Phase zur Textkonstruktion in ganzer Länge angefügt. Die Textfragmente, die in Zuge der Durchführung verwendet werden, werden *kursiv* hervorgehoben.

#### 16.1.1 Die Geschichte des Königs

Es war einmal ein König, der hatte eine Tochter, die war so traurig, dass sie niemals lachte. Darüber war der König sehr betrübt. So ließ er eines Tages ausrufen: «Wer meine Tochter zum Lachen bringen kann, darf sie heiraten.» Davon hörte auch der Sohn von armen Leuten und er bat seinen Vater so lange, bis er ihn ziehen ließ. Da lief nun der junge Mann in die Welt hinaus und begegnete einem alten Mütterchen, das fragte: «Wohin des Weges, junger Mann?»

*«Ich will zum Schloss ziehen und die Königstochter zum Lachen bringen!», sagt der Jüngling. «Da du so ehrlich zu mir gewesen bist, will ich dir einen Rat geben!», sagt die Alte. «Wenn du noch ein Stück weitergehst, so wird ein schöner Vogel auf deine linke Schulter fliegen. Behalte ihn immer bei dir, so wird er dir helfen!» Der junge Mann bedankte sich für den Rat, bei sich jedoch dachte er: «Ach, was die Alten immer so schwatzen, das kann nicht alles wahr sein.» Doch nicht lange darauf flog auf einmal ein großer, wunderschöner Vogel auf und setzte sich auf seine linke Schulter. Der junge Mann geht nun weiter und kommt zu einer Wirtschaft. Die Gäste staunen, als sie den prächtigen Vogel sehen. «Was willst du für den Vogel haben?», fragen sie. Doch der Junge schüttelt nur den Kopf. Da bietet einer hundert Franken, einer zweihundert und schließlich sogar einer dreihundert Franken, aber er gibt den Vogel nicht her. Da zwinkert der Wirt seinen Gästen zu und sagt leise: «Wartet nur, wenn er den Vogel für dieses Geld nicht geben will, so stehle ich ihn heute Nacht und verkaufe ihn euch morgen.» Der Bursche geht in sein Zimmer, legt sich ins Bett und nimmt den Vogel zu sich. Um Mitternacht schleicht sich tatsächlich der Wirt in den Unterhosen ins Zimmer und will den Vogel nehmen. Doch kaum hat er den Flügel des Vogels berührt, da bleibt er an ihm hängen. Die Wirtin wundert sich, warum ihr Mann gar nicht zurück ins Bett kommt. Nur mit Nachthemd und Betthaube bekleidet schleicht sie ins Zimmer, um nach dem Rechten zu sehen und will ihren Mann von dem Vogel wegziehen. Aber oje! Jetzt*

bleibt sie auch noch hängen! Vor Schreck schreit sie auf, und die Magd, die gleich nebenan schläft, steht auf und geht ebenfalls ins Zimmer von dem Jungen. Aber kaum will sie die Wirtin wegziehen, bleibt auch sie hängen. Alles Jammern hilft nichts und so stehen sie die ganze Nacht da, und als der Junge am nächsten Morgen aufsteht und seinen Vogel auf die Schultern setzt, müssen die drei, die an ihm hängen, mit ihm gehen. Wie sie durch das Dorf gehen, schaut soeben der Pfarrer aus dem Fenster. Als er diesen seltsamen Zug in Unterhosen und Nachthemd sieht, da springt er aus dem Haus, um die drei zurückzuhalten, doch auch er bleibt kleben. Sie kommen am Backhaus vorbei und die Bäckerin ist dabei, das Brot aus dem Ofen zu ziehen. Sie will den Pfarrer am Ärmel festhalten; doch was geschieht: Auch sie bleibt hängen! So kommen sie zum Schloss und der König führt sie schnurstracks ins Zimmer seiner Tochter. Als die Prinzessin diesen seltsamen Zug sieht, da beginnt sie zu lachen. Sie lacht und lacht und kann kaum noch aufhören. So bekam der junge Bursche die Königstochter zur Frau. Alle aber, die an dem Vogel hingen, konnten wieder nach Hause gehen, der Bursche aber wurde später ein guter und gerechter König.

[vgl. Kindermärchen aus aller Welt. Mutabor Verlag. URL.:

<https://ausgefuchst.ch/2020/10/15/die-geschichte-vom-koenig/> (Stand: 01.08.2023)]

### **16.1.2 Der Klerus**

Martin Luther lebte um 1.500 in Deutschland. Er studierte fleißig und wurde zuerst Mönch, nach zwei Jahren Priester und später sogar Professor im Augustinerorden. *Bei einer Reise nach Rom, war er erschrocken vom unchristlichen Lebenswandel der Mönche im Vatikan. Besonders der Verkauf von Ablassbriefen störte ihn sehr. Mit dem Kauf eines solchen Briefes, kauften sich die Menschen von ihren Sünden frei.*

*Zurück in Deutschland verfasste Martin Luther 95 Behauptungen über den Glauben. Diese 95 Thesen befestigte er am 31. Oktober 1517 an der Kirchentür in Wittenberg. Damit wollte er die Kirche reformieren, also verändern.* Einige Jahre musste sich Martin Luther verstecken, da er wegen seiner Meinung verfolgt wurde. In dieser Zeit übersetzte er die Bibel in die deutsche Sprache. So konnte sie Jedermann lesen und verstehen.

Da aber nicht alle mit den Veränderungen einverstanden waren, spaltete sich die Kirche. Seither gibt es die evangelisch-lutherische neben der katholischen Kirche. Martin Luther wird daher auch als Reformator bezeichnet. Am 31.

Oktober feiern evangelische Christen den Reformationstag. Martin Luther heiratete eine ehemalige Nonne und bekam mit ihr sechs Kinder. Er lehrte die Menschen, dass nur der Glaube an Gottes Güte in den Himmel führt.

[vgl. Materialguru. URL.: <https://www.materialguru.de/wp-content/uploads/pdf/religion/martin-luther/arbeitsblatt-martin-luther-lesetext.pdf> (Stand: 01.08.2023)]

### **16.1.3 Das Ritterturnier**

Wieder einmal hatte Graf von Stahlberg zum Turnier geladen und der tapfere Ritter Gottfried von Barental nahm wie immer kampfeslustig daran teil.

Seit dem Morgengrauen stand er vor seinem Zelt, erteilte seinen Untergebenen, die seine Waffen und Rüstungen polierten und die Pferde striegelten, Befehle und beobachtete das Treiben ringsum. Eine Tribüne war am Rande des Turnierfeldes aufgebaut. Daneben boten Händler ihre Waren auf einem Markt an. An Feuerstellen wurde gekocht und gebraten. Narren, Jongleure und Feuerschlucker zeigten ihre Künste. *Endlich verkündeten Fanfaren die Ankunft des Grafen. Die Ritter und natürlich der tapfere Ritter Gottfried – stellten sich zur Begrüßung vor ihren Zelten auf. Das Volk jubelte. Der Graf nickte nach allen Seiten, dann nahm er mit der Gräfin und seinen Gästen auf der Tribüne Platz und gab das Zeichen, mit dem Turnier zu beginnen. Das Volk verstummte, als die Reihenfolge der Ritter, die sich mit Lanze und Pferd bekämpfen sollten, ausgelost wurde.*

*Dann traten die ersten Ritter gegeneinander an. Mit gezückten Lanzen ritten sie aufeinander zu. Gottfried hörte das Klirren, wenn die Lanzen aufeinander trafen und zersplitterten, und er beobachtete, wie die Verlierer aus dem Sattel gehoben wurden und zu Boden stürzten. Blutig ging es nicht zu. Das Turnier sollte nur eine Übung für ernste Zeiten sein.*

*Nun war Gottfried an der Reihe. Mit stolz erhobenem Kopf ließ er sich von seinen Knappen in den Sattel helfen und die schwere Lanze reichen. Ergeben verneigten er und sein Gegner sich Gottfried vor der Grafenfamilie. Dann gingen sie in Kampfstellung, verbeugten sich voreinander, gaben ihren Pferden die Sporen und preschten aufeinander zu.*

*Der Kampf war schnell entschieden. Schon beim ersten Angriff riss Gottfried den Gegner aus dem Sattel. Er sprang vom Pferd, beugte sich über seinen Gegner und setzte ihm sein Schwert an die Kehle. Der hob die rechte Hand, ein Zeichen, dass er besiegt war. Das Volk jubelte und Gottfried kehrte zu seinen Leuten zurück.*

*“Schnell. Helft mir, die leichtere Rüstung anzuziehen!”, befahl er. “Der Kampf geht*

*weiter.“*

*Nun musste Gottfried gegen die Sieger aus den anderen Zweikämpfen antreten. Es war Ritter Richard von Walden, ein gefährlicher Gegner. Durch die Sehschlitze sah Gottfried, wie Richard mit gesenkter Lanze auf ihn zupreschte. Gottfried trieb sein Pferd an, doch zu spät. Hart prallte Richards Lanze gegen seinen Panzer. Gottfried schwankte. Er hatte Mühe, das Gleichgewicht zu halten, doch er schaffte es, wendete sein Pferd und startete zum Gegenangriff.*

Wieder galoppierte die beiden Kämpfer aufeinander zu und dieses Mal gelang es Gottfried, seinem Gegner die Lanze so heftig in die Schulter zu bohren, dass dieser zu Boden stürzte. Wieder sprang Gottfried vom Pferd und zog sein Schwert. Dieses Mal war sein Gegner schnell auf den Beinen und mit gezogenen Schwertern standen die beiden Ritter einander gegenüber. Metall klirrte auf Metall, die Funken stoben, die Zuschauer schrien laut.

Die Rüstung war schwer und Gottfried hatte Mühe, den Schlägen des Gegners zu widerstehen. Immer weiter wurde er nach hinten gedrängt. Da, beinahe wäre er gestolpert. Auch Richard strauchelte plötzlich. Er verlor das Gleichgewicht, stürzte zu Boden und lag, von der Rüstung gefangen, hilflos auf dem Rücken. Als Gottfried das Schwert auf Richards Kehle richtete, hob der die Hand und gab auf. Wieder hatte Ritter Gottfried gewonnen. Die Menge jubelte und Gottfried begab sich wieder zu seinem Zelt, um sich auf den nächsten Kampf vorzubereiten.

Das Turnier nahm seinen Lauf. Immer wieder kämpfte Gottfried gegen einen der Sieger der anderen Zweikämpfe, bis er am Ende alleine übrig blieb. Er hatte gewonnen. Er, Ritter Gottfried von Bärental, war der Sieger des Turniers. Die Zuschauer jubelten, schrien und johlten vor Vergnügen.

Der Graf erhob sich und nickte Gottfried wohlwollend zu. Die Gräfin hielt einen goldenen Dolch in den Händen – der Siegespreis des Turniers.

Gottfried nickte zufrieden. Er hatte sein Ziel erreicht. Man würde noch lange von ihm, dem tapferen Ritter, reden.

[vgl. Bräunling Elka (2015): Elkes Kindergeschichten. URL.:

<https://www.elkeskindergeschichten.de/2015/07/26/das-ritterturnier/> (Stand: 01.08.2023)]

#### 16.1.4 Die Bauern

„Hallo! Mein Name ist Pernhart. Ich bin 13 Jahre alt und ein Bauernjunge. Ich wohne mit meiner Familie in dem kleinen Dorf Sturzweiler in der Nähe von Esslingen. Gerne möchte ich euch etwas über meinen normalen Tagesablauf berichten.

Sobald es hell wird, stehen wir auf, schließlich gibt es viel zu tun und alle müssen mithelfen. Im Sommer geht die Sonne meist zwischen 4 und 5 Uhr auf. Es kostet schon ordentlich Überwindung, so früh auf die Beine zu müssen. Eine Schule gibt es nicht, und so ziehe ich nach dem Aufstehen meist sofort mit meinem Vater und meinem Bruder hinaus aufs Feld, um den Boden zu bearbeiten und zu ernten. *Das ist echte Schwerstarbeit!*

*Die erste Mahlzeit nehmen wir dann so gegen 9 und 10 Uhr ein. Meist handelt es sich dabei um einem pampigen Gerstenbrei, der so rein nach gar nichts schmeckt. Nachdem der erste Hunger gestillt ist, ziehe ich mit den Schweinen, die wir besitzen, hinaus in den angrenzenden Wald. Dort finden sie viele Eicheln, die sie fressen können. Das hört sich nach einfacher Arbeit an, ist es aber nicht. Die blöden Viecher rennen mir dauernd davon und ich muss aufpassen, dass keines verloren geht. Wenn eines abhandenkommt, bekomme ich heftigen Ärger, denn Schweine sind sehr wertvoll.*

Um 16 oder 17 Uhr gibt es die zweite Mahlzeit des Tages. Sie besteht aus Brot und gekochtem Gemüse. Dazu trinken wir Wasser oder Molke, das ist Wasser, das bei der Käseherstellung übrigbleibt.

Nach dem Essen gehe ich wieder zu meinem Vater und meinem Bruder aufs Feld. Vielleicht müssen ja Zäune ausgebessert und Holz aus dem Wald geholt werden. Manchmal reparieren wir auch unsere Geräte oder bauen uns neue. Einen Handwerker kennen wir keinen, das machen wir schon alles selber.

Wenn die Sonne untergeht, neigt sich auch unser Arbeitstag dem Ende zu. Sobald es dunkel wird, gehen wir schlafen, denn wir haben keinerlei Beleuchtung in unserer Hütte.“

[vgl. stumpelrilzchen (2005): Alltag der Bauern im Mittelalter. URL.: <https://www.4teachers.de/?action=download&downloadtype=material&downloadid=16821&oldaction=material&id=16821> (Stand: 01.08.2023)]

## 16.2 Recherchelinks zur Texttransformation

### Gruppe A – Der König

- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/gesellschaft/der-koenig/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/reich-und-regierung/wo-lebten-die-koenige/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/reich-und-regierung/warum-wurde-der-koenig-auch-noch-zum-kaiser-gekroent/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/fruehmittelalter/lucys-wissensbox/reich-und-regierung/was-ist-der-unterschied-zwischen-koenig-und-kaiser/>

### Gruppe B – Der Klerus

- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/spaetmittelalter/lucys-wissensbox/kirche-und-papst/warum-war-die-kirche-so-maechtig/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/neuzeit/absolutismus/lucys-wissensbox/der-absolutismus/was-waren-die-staende/>

### Gruppe C – Der Adel

- <https://klexikon.zum.de/wiki/Adel>
- [https://www.planet-wissen.de/geschichte/adel/geschichte\\_des\\_adels/index.html](https://www.planet-wissen.de/geschichte/adel/geschichte_des_adels/index.html) (Textabschnitt „Privilegien für Adelige“)
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/ritter-und-burgen/wer-waren-die-ritter/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/ritter-und-burgen/was-sind-ritterliche-tugenden/>

### Gruppe D – Die Bauern

- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/land-wirtschaft/was-mussten-die-bauern-abgeben-und-leisten/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/fruehmittelalter/lucys-wissensbox/gesellschaft/freie-und-unfreie-bauern/>
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/hochmittelalter/lucys-wissensbox/gesellschaft/viele-bauern-schufteten-fuer-wenige-adlige/> (Textabschnitt „Bauern“)
- <https://www.kinderzeitmaschine.de/mittelalter/fruehmittelalter/lucys-wissensbox/gesellschaft/was-ist-der-frondienst/>

## 16.3 Schüler\*innentexte und Auswertungsbögen

### Schüler 1

Anhang

227

Auswertungshinweise © Programmiträger FöRMig, Universität Hamburg



### Auswertungsbogen 'Der Sturz ins Tulpenbeet'

Deutsch

Name des Kindes:



Name der Einrichtung:

Mittelschule Gerasdorf

Name des Auswertenden:

Gamperl Kristina

Datum der Auswertung:

17.06.2022

Geburtsmonat: Mai  
Geburtsjahr: 2009

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						8

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen, falls beides thematisiert wird, ist das ausführlich.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: 0 Punkte.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.
- ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

Auswertungshinweise © Programmenträger F&amp;Mg, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	#	Summe
direkte Rede	1	1
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen	1	1
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	111	3
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit	1	1
		6

Auswertungshinweise © Programmträger FönMio, Universität Hamburg

## c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

## d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

## Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	18
---	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmträger Föniks, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
kriechen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spezieren	
spielen	
stolpern	

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	
kommen	
können	
machen	
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	
sich setzen	
wollen	
treffen	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	15
Summe aller verschiedenen Verben (types)	11

Auswertungshinweise © Programmtäger FortMig, Universität Hamburg

## b) Nomina

expressive Nomina	///
Kamera	II
Foto	III
Winkel	I
Tulpenbeet	I

weitere Nomina	///
Tag	I
Kinder	III
Vader	III
Hand	I
Bank	I
Stück	I

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	7
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	4
Summe aller Nomina (tokens)	17
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	10

Auswertungshinweise © Programträger FÖRMU, Universität Hamburg

## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	1
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
teil	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
genet	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
perfekt	11

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	1
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	1
Summe aller Adjektive (tokens)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	2

Auswertungshinweise © Programmträger FöM/Md, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Komposita		///	
Tulpenbeed		1	
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Adjektivische Attribute		///	
schönen Tag		1	
perfektes Foto		1	
perfekten Winkel		1	
Summe types:	3	Summe tokens:	3

Passiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Auswertungshinweise © Programmiträger FoRMaG, Universität Hamburg

Konjunktiv	#
Summe types:	Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	4
Summe types bildungssprachliche Elemente	4

Notizen

Auswertungshinweise © Programmträger FöeMio, Universität Hamburg

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
<i>als</i>	
<i>während</i>	
<i>dabei</i>	
<i>bevor</i>	
<i>bis</i>	
<i>aber</i>	
<i>(je)doch</i>	
<i>trotzdem</i>	
<b>weil</b>	
denn (begründend)	
<b>damit</b>	1

weitere Satzverbindungen	///
<i>und, (und) dann</i>	
<i>(und) + Adverb</i>	
<i>dass</i>	
<b>Relativanschlüsse</b>	
erweiterter Infinitiv	1
<b>wo</b>	
<b>wie</b>	
<i>ob</i>	
<i>also</i>	1
<i>wenn</i>	
<i>nämlich</i>	
<i>(nicht nur) ... sondern (auch)</i>	
<i>oder</i>	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Auswertungshinweise © Programmiträger FÖRMLIS, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	1	1
einfacher Hauptsatz	11	2
koordinierte Hauptsätze	11	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	1	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	1	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		7

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	76	62,4
Anzahl Sätze	7	5,3
Mittlere Satzlänge	10,9	11,4
Summe Textbeeileitigung	18	16
Summe types Verben	11	9,6
Summe types Adjektive	2	1,1
Summe types Nomen	10	9,6
Summe types Bildungssprache	4	2,2
Summe types Satzverbindungen	3	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	6	2,6
Summe types expressive Verben	2	1,3
Summe types expressive Nomen	4	3,9
Summe types evaluative Adjektive	1	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	1

## Das Fail Foto

An einem schönen Tag spazierten die Kinder und trafen den Vater mit seiner Kamera in der Hand. Der Vater sagte: "Setzt euch hin bei der Bank damit ich eine Foto machen kann." Die Kinder setzten sich hin. ~~Der Vater~~ Der Vater wollte ein perfektes Foto machen, also ging er ein Stückchen nach hinten um ~~ein~~ den perfekten Winkel zu treffen. Plötzlich ~~er~~ fiel er in den Tulpenbeet. Das Kind nahm die Kamera und machte ein Foto. Und lachten ihn aus.

Geburtsmonat: Nov  
Geburtsjahr: 2010

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	aufwändig
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						5

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das **aufwändig**.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: **0 Punkte**.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: **1 Punkt**.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: **2 Punkte**.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: **3 Punkte**.
- aufwändig:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: **4 Punkte**.

Auswertungshinweise © Programmiträger FöE/MG, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede	1	1
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit	1	1
		3

Auswertungshinweise © Programträger Förmig, Universität Hamburg

## c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

## d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

## Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	12
---	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmträger Föniks, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
kriechen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	
Zusammen	1

weitere Verben	///
fallen	1
fotografieren	
gehen	1
kommen	
können	1
machen	11
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	
sich setzen	
willen	
fragen	1
finden	1

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	1
Summe aller Verben (tokens)	8
Summe aller verschiedenen Verben (types)	7



Auswertungshinweise © Programmträger FönMig, Universität Hamburg

## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	1
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
teil	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
genau	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	1
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	1
Summe aller Adjektive (tokens)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	1

Auswertungshinweise © Programmtäger FöRMiG, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		III
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		III
Tulpenfeld		1
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Adjektivische Attribute		III
gute Position		1
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Passiv		III
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programsträger FötMIG, Universität Hamburg

Konjunktiv			10
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	2
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen

Auswertungshinweise © Programträger FoE/MQ, Universität Hamburg

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	W
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	W
und, (und) dann	
(und) + Adverb	
dass	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	0
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	2

Auswertungshinweise © Programträger FÖRMa, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	#	Summe
unvollständiger Satz		
einfacher Hauptsatz	111	3
koordinierte Hauptsätze		
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	11	2
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		5

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	47	60,4
Anzahl Sätze	5	5,3
Mittlere Satzlänge	9,4	11,4
Summe Textbewältigung	12	16
Summe types Verben	7	9,6
Summe types Adjektive	1	1,1
Summe types Nomen	7	9,6
Summe types Bildungssprache	2	2,2
Summe types Satzverbindungen	2	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	3	2,6
Summe types expressive Verben	1	1,3
Summe types expressive Nomen	3	3,9
Summe types evaluative Adjektive	1	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	0	1

## Tulpen Unfall

Eines Tages fragte ein Mann zwei Kinder ob  
er ein Bild von ihnen machen kann. Die Kinder stimmten  
zu. Der Mann ging 2 Schritte ~~zurück~~  
zurück um eine gute position zu finden. Plötzlich  
fiel er nach hinten in ein Tulpenfeld.  
Dort machten die Kinder den ein Bild von  
ihm.

Geburtsmonat: Dezember

Geburtsjahr: 2009

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						6

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat **oder** Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das „ausführlich“.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert; 0 Punkte.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar; 1 Punkt.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle; 2 Punkte.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt; 3 Punkte.
- ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus; 4 Punkte.

Auswertungshinweise © Programmräger FORMIG, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschritt	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	#	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit	1	1
		2

Auswertungshinweise © Programmträger FöFoMed, Universität Hamburg

## c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

## d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

## Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	17
---	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programträger FÖMAG, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
kriechen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	11
schnappen	1
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	

weitere Verben	///
fallen	11
fotografieren	
gehen	
kommen	1
können	
machen	
nehmen	
sagen	1
sehen	
sein	1
sich setzen	1
willen	1

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Verben (types)	8



Auswertungshinweise © Programmträger FönMig, Universität Hamburg

## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	1
lustig	
fröhlich	1
glücklich	
wunder schön	
witzig	
kaputt	
teil	1
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
gera	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	3
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	3
Summe aller Adjektive (tokens)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	3

Auswertungshinweise © Programmiträger FöE/Ms, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		///
Sommerdag	1	
Windsstoß	1	
Blumenbeed	1	
Summe types:	3	Summe tokens: 3

Adjektivische Attribute		///
fröhlicher Sommerdag	1	
tolles Foto	1	
Summe types:	2	Summe tokens: 2

Passiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programmräger FOM AG, Universität Hamburg

Konjunktiv	28
Summe types:	Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	5
Summe types bildungssprachliche Elemente	5

Notizen

Auswertungshinweise © Programmtäger FöH/Mio, Universität Hamburg

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	W
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	1
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	W
und, (und) dann	1
(und) + Adverb	
dass	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	1
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Auswertungshinweise © Programmiträger FÖP/MQ, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	III	Summe
unvollständiger Satz	I	1
einfacher Hauptsatz	II	2
koordinierte Hauptsätze	III	3
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	I	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		7


## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	64	60,4
Anzahl Sätze	7	5,1
Mittlere Satzlänge	9,14	11,8
Summe Textbewältigung	17	17,4
Summe types Verben	8	9,1
Summe types Adjektive	3	1,1
Summe types Nomen	8	8,7
Summe types Bildungssprache	5	4,4
Summe types Satzverbindungen	3	2,4

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	2	2,4
Summe types expressive Verben	2	1,3
Summe types expressive Nomen	5	3,9
Summe types evaluative Adjektive	3	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	1




An einem ~~sehr~~ fröhlichen Sommerstag wollte die ~~unterrichtliche~~ Mutter  
ein Folio machen. Besungesagt man den Vater und seine Kinder.

Die Kinder setzten sich hin um ein Folio zu schreiben.

Aber plötzlich kam ein Handlungsloß und den Vater das Kind  
so fiel hin. Baldem wie er fiel er in ein Blumen bot Beet.

Nun schnappt sich ein Kind von ihm die Kocmemer und schafft  
ein Folio. Es ist ein tolles Folio geworden



Geburtsmonat: September  
Geburtsjahr: 2009

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						7

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das ausführlich.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: **0 Punkte**.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: **1 Punkt**.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: **2 Punkte**.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: **3 Punkte**.
- ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: **4 Punkte**.

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (herzogen)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit		
		1

Auswertungshinweise © Programmträger FoRMig, Universität Hamburg

### c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematization der Aktion der Kinder	0	1	2	3

### d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

### Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	20
---	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmenträger FÖW/MG, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	1
spielen	
stolpern	1
einziehen	1

weitere Verben	///
fallen	1
fotografieren	
gehen	11
kommen	
können	
machen	1
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	1
sich setzen	1
willen	1
finden	1
brechen	1
drucken	1

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	3
Summe aller Verben (tokens)	13
Summe aller verschiedenen Verben (types)	12



## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
tot	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	<input type="text"/>
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	<input type="text"/>
Summe aller Adjektive (tokens)	<input type="text"/>
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	<input type="text"/>

Auswertungshinweise © Programmträger FöRMid, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types:		Summe tokens:	

Komposita			///
Tulpenbeerd			1
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Adjektivische Attribute			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Auswertungshinweise © Programträger FORAG, Universität Hamburg

Konjunktiv	III
Summe types:	Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	1
Summe types bildungssprachliche Elemente	1

Notizen

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	HT
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	1
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	HT
und, (und) dann	
(und) + Adverb	
dass	
Relativanschlüsse	11
erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
waren	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	2

Auswertungshinweise © Programmiträger FÖRMi2, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	#	Summe
unvollständiger Satz		
einfacher Hauptsatz	1	1
koordinierte Hauptsätze	III	3
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	II	2
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		6

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	74	60,4
Anzahl Sätze	6	5,3
Mittlere Satzlänge	12,3	11,4
Summe Textbewältigung	20	16
Summe types Verben	12	9,6
Summe types Adjektive	0	1,1
Summe types Nomen	13	9,6
Summe types Bildungssprache	1	2,2
Summe types Satzverbindungen	2	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	1	2,6
Summe types expressive Verben	3	2,3
Summe types expressive Nomen	4	3,9
Summe types evaluative Adjektive	0	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	1

## Bildgeschichte

Herr Trimmel ging mit seiner Tochter und seinem Sohn in den Park, der gegenüber von seiner Wohnung war spazieren. Sie fanden eine Bank auf der sich die Kinder setzten. Herr Trimmel wollte ein Foto machen.

Er richtete die Kamera ein doch sie fiel ihm runter. Er ging ein paar Schritte zurück, er stolperte über den Zaun von einem Tulpen Beet und brach sich den Rücken.

Seine Kinder machten schnell ein Bild und Druckten es aus.

Ende

Geburtsmonat: November  
 Geburtsjahr: 2008

1) Textbewältigung  
 a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						6

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das ausführlich.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: 0 Punkte.  
**angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.  
**einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorteile nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.  
**einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.  
**ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

Auswertungshinweise © Programmiträger FÖRMd, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	#	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede	1	1
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit		
		2

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIC, Universität Hamburg

## c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

## d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

## Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	15
--	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmträger FöFoWiG, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	
kommen	
können	
machen	
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	
sich setzen	
willen	
müssen	
schauen	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	0
Summe aller Verben (tokens)	9
Summe aller verschiedenen Verben (types)	8

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMig, Universität Hamburg

## b) Nomina

expressive Nomina	///
Toto	II
Rosenfeld	I

weitere Nomina	///
Tag	I
Vater	I
Kind(er)	III
Park	I
Bank	I

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	7

Auswertungshinweise © Programmträger FöRMig, Universität Hamburg

## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	1
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
tot	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
garz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	1
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	1
Summe aller Adjektive (tokens)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	1

Auswertungshinweise © Programmiträger FöFoMiG, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		///
Rosenfeld	1	
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Adjektivische Attribute		///
schönen Tages	1	
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Passiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programträger FoRMa, Universität Hamburg

Konjunktiv		10
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	2
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	III
als	
<b>während</b>	
dabei	
bevor	
bis	
aber	I
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
denn	

weitere Satzverbindungen	III
und, (und) dann	
(und) + Adverb	
<b>dass</b>	I
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
<b>ob</b>	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	2

Auswertungshinweise © Programmbäger FöRMig, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	III	Summe
unvollständiger Satz	III	3
einfacher Hauptsatz		
koordinierte Hauptsätze	I	1
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	41	60,4
Anzahl Sätze	4	5,3
Mittlere Satzlänge	10,25	11,4
Summe Textbewältigung	15	16
Summe types Verben	8	9,6
Summe types Adjektive	1	1,1
Summe types Nomen	7	9,6
Summe types Bildungssprache	2	2,2
Summe types Satzverbindungen	2	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	2	2,6
Summe types expressive Verben	0	1,3
Summe types expressive Nomen	2	3,9
Summe types evaluative Adjektive	1	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	1

## Das Rosenfeld

Einem schönen Tage ging Father mit seine Kindern  
im Park. Er sagte zu den 8 Kindern das  
sie auf dem Bank sitzen müssen.  
Er wollte ein Photo machen aber er fiel  
schief in das Rosenfeld. Die Kinder machten  
ein Photo und schaut er an.

Geburtsmonat: Jänner  
Geburtsjahr: 2010

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						8

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen ~~nimmt~~ den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das ausführlich,

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert. 0 Punkte.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.
- ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

Auswertungshinweise © Programmiträger FÖRMik, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	#	Summe
direkte Rede	1	1
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit	1	1
		3

Auswertungshinweise © Programträger FÖNIMid, Universität Hamburg

### c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematizierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

### d) Anzahl der Bilder

Summe:	3
--------	---

### Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	15
--	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmräger FöFoMo, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
kriechen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schießen	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	

weitere Verben	///
fallen	1
fotografieren	
gehen	11
kommen	
können	
machen	11
nehmen	1
sagen	1
sehen	
sein	1
sich setzen	1
woßen	
liegen	1

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	0
Summe aller Verben (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Verben (types)	8



Auswertungshinweise © Programträger FÖRMIG, Universität Hamburg

## c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
teil	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	○
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	○
Summe aller Adjektive (tokens)	○
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	○

Auswertungshinweise © Programmträger FÖMAG, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		///
Tulpenbeed	1	
Summe types:	1	Summe tokens:

Adjektivische Attribute		///
Summe types:		Summe tokens:

Passiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programmträger FÖN/MQ, Universität Hamburg

Konjunktiv			III
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	1
Summe types bildungssprachliche Elemente	1

Notizen

Auswertungshinweise © Programträger FÖRMio, Universität Hamburg

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	III
<b>als</b>	
<b>während</b>	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	1
trotzdem	
<b>weil</b>	
denn (begründend)	
<b>denn</b>	1

weitere Satzverbindungen	III
und, (und) dann	1
(und) + Adverb	
class	
<b>Relativanschlüsse</b>	
<b>erweiterter Infinitiv</b>	
wo	
wie	
ob	
<b>also</b>	
wenn	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Auswertungshinweise © Programmenträger FÖRMa, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	#	Summe
unvollständiger Satz	1	1
einfacher Hauptsatz	1	1
koordinierte Hauptsätze	III	3
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		5

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	63	60,4
Anzahl Sätze	5	5,3
Mittlere Satzlänge	12,6	11,4
Summe Textbewältigung	15	16
Summe types Verben	8	9,6
Summe types Adjektive	0	1,1
Summe types Nomen	11	9,6
Summe types Bildungsprache	1	2,2
Summe types Satzverbindungen	3	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	3	2,6
Summe types expressive Verben	0	1,3
Summe types expressive Nomen	4	3,9
Summe types evaluative Adjektive	0	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	2	1

Eines Tages ging ein Vater mit seinen Kindern ~~in~~ in den Park.

Er sagte zu seinen Kindern: „Setzt euch hier auf die Bank, damit ich ein Foto von euch ~~mache~~ <sup>mache</sup>“.

Der Vater ging ~~in~~ ein paar ~~schon~~ Schritte zurück, doch plötzlich ~~fiel~~ <sup>lag</sup> er hin. Hinter ihm war ein Tulpen Belt und er lag am Rand des Weges.

Die Kinder nahmen die Kamera ~~und~~ und machten ein Bild von ihm.

Geburtsmonat: Jänner  
Geburtsjahr: 2010

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						8

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat **oder** Vater lässt fallen, falls beides thematisiert wird, ist das „ausführlich“.

Hinweise zur Bewertung:

- nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: 0 Punkte.
- angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.
- einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.
- einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.
- ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMis, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Akteure	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	#	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	1	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerie		
Markierung von Plötzlichkeit		
		1

Auswertungshinweise © Programmbäger FönMig, Universität Hamburg

### c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematization der Aktion der Kinder	0	1	2	3

### d) Anzahl der Bilder

Summe:	3
--------	---

### Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	15
---	----

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programträger Fönlitz, Universität Hamburg

## 2) Wortschatz

## a) Verben

expressive Verben	///
kriechen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	
fliegen	1

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	1
kommen	1
können	
machen	11
nehmen	1
sagen	1
sehen	
sein	
sich setzen	1
woßen	
sollen	1
liegen	1

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	1
Summe aller Verben (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Verben (types)	9



c) Adjektive

[illegible][illegible]

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	0
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	0
Summe aller Adjektive (tokens)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	1

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMig, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		III
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		III
Blumenfeld	1	
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Adjektivische Attribute		III
Summe types:		Summe tokens:

Passiv		III
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programträger FöKMe, Universität Hamburg

Konjunktiv			
sollen		1	
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	2
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen

Auswertungshinweise © Programmiträger FöFoMig, Universität Hamburg

## 4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
<b>als</b>	
während	
dabei	
bevor	
<b>bis</b>	
<b>aber</b>	
(je)doch	
trotzdem	
<b>weil</b>	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) + Adverb	
<b>dass</b>	
<b>Relativanschlüsse</b>	
erweiterter Infinitiv	
<b>wo</b>	
wie	
ob	
<b>also</b>	
<b>wenn</b>	
nämlich	
(nicht nur) ... sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Auswertungshinweise © Programträger FÖRMig, Universität Hamburg

## Vertiefende Beobachtungen: Syntax

Satzarten	#	Summe
unvollständiger Satz		
einfacher Hauptsatz	1	1
koordinierte Hauptsätze		
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	1	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	1	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		3

## Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

## a) allgemein

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	58	60,4
Anzahl Sätze	3	5,3
Mittlere Satzlänge	19,3	11,4
Summe Textbewältigung	15	16
Summe types Verben	9	9,6
Summe types Adjektive	1	1,1
Summe types Nomen	11	9,6
Summe types Bildungssprache	2	2,2
Summe types Satzverbindungen	3	2,6

## b) textsortenspezifisch

	Individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	1	2,6
Summe types expressive Verben	1	1,3
Summe types expressive Nomen	5	3,9
Summe types evaluative Adjektive	0	0,9
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	1

Eines Tages hatten ein Mann zu einem Mädchen und einem  
Kind. Er sagte: Sie sollen sich auf die Bank setzen um ein Foto zu machen.  
Doch er ging zu weit nach hinten und lag im Blumenfeld, gleich darauf  
nahmen sich die Schwester des Buben die Kamera des Fotoapparates und machte  
ein Foto von ihm wie er dort lag.