



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Theses

„Durchgängige Sprachbildung im Geographie- und
Wirtschaftskundeunterricht“

verfasst von / submitted by

Stefan Feilmair, BA

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 456

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

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

„DIE SPRACHE IST DIE KLEIDUNG DER GEDANKEN.“

(Samuel Johnson 1709 – 1784)

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Persönlicher Bezug.....	1
1.2	Relevanz	1
1.3	Forschungsfrage und wissenschaftliche Herangehensweise	2
2	Was ist Sprache?	3
2.1	Sprache und Macht	6
2.1.2	Sprache und Handlungsfähigkeit.....	7
2.2	Otherring.....	7
3	Sprachaneignung.....	9
3.1	Dimensionen der Sprachaneignung	10
3.2	Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs.....	13
3.2.1	Simultaner Spracherwerb.....	13
3.2.2	Sukzessiver Spracherwerb.....	14
3.2.3	Phänomene des Zweitsprachenerwerbs	15
4	Sprachregister.....	17
4.1	Bildungssprache	17
4.2	Fachsprache.....	20
5	Die Fachsprache des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts	21
6	Sprachprobleme im Fachunterricht	25
7	FörMig	29
7.1	Das Konzept.....	29
7.1.1	Kooperative Sprachbildung	30
7.1.2	Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen	30
7.1.3	Auf Diagnoseergebnisse aufbauende Förderung.....	31
8	Bedeutung des Begriffs „Durchgängige Sprachbildung“	31
8.1	Register des Sprachgebrauchs.....	32
8.2	Lernzeit	34
8.3	Gesamtsprachencurriculum	35
9	Scaffolding	36
9.1	Mikro- und Makro –Scaffolding.....	37
9.2	Scaffolding im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	40
10	Sprachsensibler Fachunterricht – Merkmale und Leistungen.....	43
10.1	Qualitätsmerkmale von sprachsensiblen Fachunterricht nach FörMig mit konkreten Realisierungsmöglichkeiten.....	45

10.2 Aufgaben der Lehrer/innen.....	51
10.3 Sprachaufmerksamer Fachunterricht in Österreich.....	54
10.3 Anforderungen an die Lehrer/innenausbildung.....	58
10.3.1 Mögliches Projekt „Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern“	59
11 Empirischer Teil	60
11.1 Konzeption.....	61
11.2 Schulisches Umfeld.....	62
11.3 Unterrichtsplanung	62
11.4 Vorüberlegungen zur quantitativen Forschungsmethode	74
11.5 Entwicklung der Befragung	75
11.5.1 Befragungstyp.....	76
11.6 Befragungsergebnisse und Interpretation	77
11.6.1 Allgemeine Daten	77
11.6.2 Befragung zum bisherigen GWK-Unterricht.....	79
11.6.3 Befragung zu den letzten sechs GWK-Stunden	81
11.7 Zusammenfassung der Ergebnisse	87
12 Fazit und Ausblick.....	88
13 Literaturverzeichnis	90
14 Abbildungsverzeichnis.....	94
15 Tabellenverzeichnis	95
16 Anhang.....	95
Anhang 1: Erklärung zur DESI-Studie.....	95
Anhang 2: Texte und Materialien zur Unterrichtsplanung.....	96
Anhang 3: Fragebogen	111
Anhang 4: Abriss.....	114
Anhang 5: Danksagung.....	115

1 Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug

Im Rahmen meines Lehramtsstudiums im Fach Geographie und Wirtschaftskunde durfte ich einige Fachlehrer/innen kennenlernen, die keine Sprache im Zweitfach studiert hatten. Während der schulpraktischen Ausbildung hatte ich die Möglichkeit, einige dieser Kolleg/innen in ihren Unterrichtsstunden zu hospitieren. Der Unterricht war im Regelfall sehr ansprechend und gut aufbereitet, aber mit der Zeit wurde mir bewusst, dass die Schüler/innen viele der verwendeten Begriffe oder Phrasen nicht verstehen konnten und sich ihnen daher wichtige Zusammenhänge nicht erschlossen. In diesen Stunden wurde mir klar, dass viele Schüler/innen im GWK (Geographie- und Wirtschaftskunde)- Unterricht nicht an den fachlichen, sondern oftmals an den sprachlichen Anforderungen scheiterten. Diese Beobachtungen brachte ich auch bei meinen Betreuungslehrer/innen und im Rahmen eines Seminars an der Universität zur Sprache, allerdings bekam ich keine konkreten Antworten oder Lösungsansätze präsentiert. Durch persönliche Recherchen und eine Lehrveranstaltung in meinem Erstfach Deutsch kam ich auf das Konzept des „Scaffolding“, was ich sehr aufschlussreich fand. „Scaffolding“ ist eine Methode zur Sprachförderung im Fachunterricht und ist Teil des Konzepts der „durchgängigen Sprachbildung“¹.

1.2 Relevanz

Ebendieses Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ setzt sich mit der Problemstellung der mangelnden sprachlichen Aufbereitung des Fachunterrichts auseinander und zeigt Methoden und Handlungsansätze auf, die Fachlehrer/innen dabei unterstützen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler/innen Inhalte auch auf der sprachlichen Ebene gut verstehen können.

STEINMÜLLER/SCHARNHORST schrieben diesbezüglich schon im Jahr 1987, dass „*jeder Fachlehrer auch zugleich Sprachlehrer [ist]*“.² Diese schon relativ alte Aussage zeigt, dass die Thematik

¹ Vgl. FörMig (2015)

² Steinmüller/Scharnhorst (1987), S.19.

bereits zu jener Zeit Beachtung fand, allerdings wird auch heute noch sehr wenig in diese Richtung gearbeitet, was sich auch im Studienplan für angehende GWK-Lehrer/innen zeigt. Diese enthalten – wie ich anhand eigener Erfahrungen belegen kann – keinerlei Lehrveranstaltungen, die einen Fokus auf das Thema Sprache im GWK-Unterricht legen. Daher ist auch davon auszugehen, dass viele GWK-Lehrer/innen, die bereits im Lehrberuf tätig sind, wenig Wert auf die Sprachbildung in ihrem Unterricht legen.

Das Kompetenzzentrum „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ – kurz FörMig – beschäftigt sich mit genau dieser Thematik. Laut FörMig ist die durchgängige Sprachbildung ein Konzept, „[...] *das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.*“³ Darüber hinaus ist es sehr wichtig zu wissen, dass es für Kinder und Jugendliche nicht ausreicht, den bloßen zielsprachigen Unterricht, im Fall Österreich den Deutschunterricht, zu besuchen, um jene bildungssprachlichen Kompetenzen aufzubauen, die für den Bildungserfolg ausreichend sind.⁴ Eine durchgängige Unterstützung ist daher unumgänglich. Im Sinne von FörMig bedeutet diese Durchgängigkeit, *„dass die Vermittlung der sprachlichen Fähigkeiten nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts, sondern in allen Fächern geschieht.“*⁵ Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein sind folglich auch für den Fachunterricht – bezogen auf diese Arbeit insbesondere den GWK-Unterricht – wichtige Voraussetzungen.

1.3 Forschungsfrage und wissenschaftliche Herangehensweise

Die Zielgruppe der Maßnahmen, die Teil der durchgängigen Sprachbildung sind, sind Schüler/innen. Genau diese Zielgruppe steht im Rahmen dieser Diplomarbeit im Fokus. Die Forschungsfrage, die sich daraus ableitet, lautet wie folgt:

Wie erleben Schüler/innen, die im Rahmen ihres Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts noch nie mit sprachsensiblen Unterrichtsmethoden in

³ FörMig (2015)

⁴ Vgl. FörMig (2015a)

⁵ FörMig (2015a)

Berührung kamen, Unterricht, dem eine sprachensible Planung im Sinne der durchgängigen Sprachbildung zugrunde liegt?

Um diese Forschungsfrage angemessen beantworten zu können, wird im ersten Teil der Arbeit die Frage geklärt, was Sprache eigentlich ist, welche Merkmale sie aufweist und wie ihre Aneignung funktioniert. Im Anschluss daran wird der theoretische Hintergrund erörtert und die schulisch relevanten Sprachregister werden beschrieben. Diese stellen eine wichtige Wissensbasis für die intensivere Beschäftigung mit dem Thema durchgängige Sprachbildung im GWK-Unterricht dar.

Im zweiten Teil der Arbeit kommt es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Sprache des GWK-Unterrichts und mit FörMig als Institution der durchgängigen Sprachbildung, deren Ansätze auch die Basis für die empirische Untersuchung, die den abschließenden Teil der Arbeit bildet, sind. Darüber hinaus soll die Methode des „Scaffolding“ beispielhaft für das Konzept der durchgängigen Sprachbildung und die Einsatzmöglichkeiten dieser Methode im GWK-Unterricht erörtert werden. Am Ende des zweiten Teils der Arbeit soll gezeigt werden, welche Merkmale Fachunterricht aufweisen muss, der einen sprachlichen Schwerpunkt hat, welche Aufgaben dabei Lehrer/innen zu erfüllen haben und wie die Lehrer/innenbildung einen Beitrag dazu leisten kann.

Im dritten Teil findet aufbauend auf die gewonnenen Erkenntnisse eine empirische Untersuchung statt, die sich der oben bereits genannten Frage des subjektiven Erlebens bestimmter Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung seitens der Schüler/innen widmet.

2 Was ist Sprache?

Zwei Fragen, die zu Beginn dieser Arbeit unbedingt beantwortet werden müssen, sind, was Sprache ist und welche Funktionen sie hat. BECK definiert Sprache folgendermaßen:

„Sprache ist das primäre Faktum innerhalb der menschlichen Ordnung und zugleich der wichtigste Faktor für deren Entwicklung, so daß [sic!] man immer noch, mit den

Griechen, Sprache und Vernunft (logos) miteinander identifizieren und mit ihnen geradezu den Menschen definieren kann.“⁶

Es kann also gesagt werden, dass Sprache die Basis für die Gesellschaft und deren Entwicklung bildet und sogar das Mensch-Sein definieren kann. Dieses Zitat zeigt auch die Macht und die Bedeutung von Sprache für den Menschen bzw. die Probleme, die sich ergeben, wenn man ihrer nicht mächtig ist. WITTGENSTEIN schildert die Macht der Sprache in seiner logisch-philosophischen Abhandlung folgendermaßen:

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“⁷

Nach WITTGENSTEIN endet die Welt des Menschen also dort, wo seine Sprache nicht mehr ausreicht, um Dinge zu erfassen. Was der Mensch nicht beschreiben kann, existiert also in seiner Welt nicht. Im Umkehrschluss könnte man anmerken, dass die Welt eines Menschen mit hoher Sprachkompetenz „größer“ ist, als jene von Menschen mit sehr geringer Sprachkompetenz.

Sprache kann somit als sehr mächtiges Werkzeug verstanden werden. BECK unterscheidet drei wichtige Funktionen von Sprache:

1. Immer wenn wir sprechen, tun wir etwas (artikulieren, schreiben etc.). Dabei werden bestimmte Körperteile oder -organe benutzt, wie zum Beispiel die Hände oder die Stimmbänder. Dabei stellen wir auch immer etwas her – Symbole bzw. Reihungen interdependenter Symbole, die wir Sprache nennen.
2. Mit jedem Sprechen, tun wir etwas, das über das reine Produzieren von Sprache hinausgeht, etwas, das die allgemeinen oder speziellen sozialen Handlungsbedingungen verändert. Ein ausgesprochener Dank, eine Beleidigung oder eine Entschuldigung verändern, wenn auch teilweise nur minimal, das Verhältnis zwischen Menschen.

⁶ Beck (1980), S. 3.

⁷ Wittgenstein (1921), Satz 5.6.

3. Sprechen ermöglicht uns, andere zu Taten zu bewegen und dadurch etwas zu bewirken. Soll durch Reden eine Veränderung indiziert werden, so bedarf es dafür natürlich einer gewissen Kooperationsbereitschaft seitens des/der Empfänger/s/in.⁸

Diese drei Handlungsmodi können auf AUSTINS Sprechakttheorie bezogen werden, genauer auf seine Unterteilung und Bestimmung jeder sprachlichen Äußerung in den „lokutionären“, den „illokutionären“ und den „perlokutionären“ Akt:⁹

- Der lokutionäre Akt: Das ist die Äußerung selbst, mit einem determinierten Sinn und einer determinierten Referenz.
- Der illokutionäre Akt: Durch die Lokution, also die Äußerung eines Satzes, wird etwas versprochen, festgestellt, angeboten, vererbt etc. Dies geschieht durch die Kraft, die der Äußerung zugesprochen wird.
- Der perlokutionäre Akt: Das sind die Wirkungen auf die Hörer/innen, die durch die Kraft der Äußerungen erzielt werden, wobei diese von den Äußerungsumständen abhängen.¹⁰

Sprache ist also ein komplexes, mehrdimensionales Werkzeug, das es den Menschen, die ihrer fähig sind, ermöglicht, Dinge zu beeinflussen und zu verändern. Je weniger man eine Sprache beherrscht, desto schwieriger wird es, mit gezielten Sprechakten Veränderungen zu erzielen und Einfluss zu nehmen.

Wenn man mit Schüler/innen arbeitet, deren Muttersprache nicht die dominierende Amtssprache (in unserem Fall Deutsch) ist, muss man sich dessen bewusst sein, dass Sprache ein sehr komplexes Konstrukt ist, das mitunter einen großen Beitrag zur Realitätswahrnehmung- und Konstruktion der Schüler/innen leistet.

⁸ Vgl. Beck (1980), S. 4.

⁹ Vgl. Beck (1980), S. 4.

¹⁰ Vgl. Ernst (2002), S. 96.

2.1 Sprache und Macht

Sprache und Macht bzw. Ohnmacht stehen in engem Zusammenhang. Um diesen Zusammenhang klarer zu machen, möchte ich auf ein Zitat von BOURDIEU zurückgreifen:

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“¹¹

Es ist also nicht ausreichend, über eine gewisse Sprachkompetenz zu verfügen, sondern die verwendete Sprache muss der Situation angepasst sein. So kann beispielsweise ein bestimmter Akzent beim Gegenüber sofort zur Aktivierung bestimmter Stereotype führen und damit zu einer geringeren Anerkennung des Gesprächsbeitrags.

Darüber hinaus ist es wichtig zu erkennen, dass in den meisten Gesellschaften Lernprozesse überwiegend im Medium der Sprache stattfinden. Die Verknüpfung zwischen Lernen, Bildsamkeit und Sprache ist ein wichtiger Aspekt der Macht der Sprache. Ist man einer Sprache mächtig, bekommt man die Möglichkeit, auf soziale, technisch-praktische oder abstrakte Gegenstände bezogene Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten und zu reorganisieren. Verfügt ein Mensch in diesem Bereich nur über eingeschränkte, oder gar keine Möglichkeiten, kommt es zur Einschränkung von Lern- und Handlungsräumen, sowie der Partizipationsmöglichkeiten an Bildungsprozessen.¹²

Diese Tatsache muss vor allem Pädagog/innen bewusst sein, wenn sie ihren Unterricht planen.

¹¹ Bourdieu (2005), S.60.

¹² Vgl. Mecheril / Quehl (2006), S. 356.

2.1.2 Sprache und Handlungsfähigkeit

Den Zusammenhang zwischen Sprache und Handlungsfähigkeit sehen MECHERIL/QUEHL folgendermaßen:

„Ohne Sprache, ohne das Vermögen, sich mitzuteilen und in diesem Mitteilen die grundlegende Erfahrung zu machen, erkannt und geachtet zu werden, ist die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit zumindest bedroht, unsicher und infrage gestellt.“¹³

Demnach sind Menschen, die über eine geringere Sprachkenntnis verfügen, in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt, da sie kaum bis nicht in der Lage sind, sich sozial und gesellschaftlich darzustellen und wirksam zu sein. Eine Kernaufgabe der Schule sollte also die Sprachbildung aller Schüler/innen sein, um ihnen gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und damit Partizipation zu ermöglichen.

2.2 Othering

Unter Othering wird eine kollektiv zugeschriebene, kulturelle Charakterisierung von Individuen als „anders“ verstanden, unabhängig davon, ob diese Differenz nachweislich beim einzelnen Individuum zutreffend ist. So kann eine Form des Othering sein, dass Immigrant/innen aus der Türkei zugeschrieben wird, dass sie nach dem Konzept der Familienehre leben, ohne das hinterfragt wird, ob sie dieses Konzept tatsächlich akzeptieren oder anwenden. Durch solcherlei Zuschreibungen wird der/die Migrant/in zum „Anderen“ gemacht und dadurch verändert. Somit wird er/sie nicht als Individuum, sondern als Vertreter/in einer Kultur angesehen.¹⁴ Durch diesen Prozess werden Menschen bzw. Individuen, denen das Konzept der Familienehre zugeschrieben wird, als nicht zu „unserer“ Gesellschaft gehörend angesehen, da sich „ihre Werte und ihre Kultur“ vermeintlich nicht mit „unseren Werten und unserer Kultur“ vereinbaren lassen. Dadurch kommt es zur Ausgrenzung und Ablehnung dieser Menschen, sie werden zu „Anderen“ gemacht, die eine

¹³ Mecheril / Quehl (2006), S. 356.

¹⁴ Vgl. Sökefeld (o.J.), S.24.

negative Konnotation aufweisen, die im Gegenzug zu einem positiven Selbstbild unserer „offenen und toleranten Kultur“ führt.

THOMAS-OLALDE/VELHO führen eine noch umfangreichere Definition von Othering in den Diskurs ein:

“(…) Othering is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects - that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.”¹⁵

Unter dem Begriff Othering können also laut THOMAS-OLALDE/VELHO alle diskursiven Praktiken verstanden werden, die Subjekte konstruieren und zwar übergeordnete und untergeordnete.

Die diskursive Zuschreibung kultureller Merkmale und die damit einhergehende Festlegung der und des „Anderen“ können als „Kulturalisierung“ bezeichnet werden. Die teilweise sehr defizitäre Sichtweise zugeschriebener kultureller Merkmale wird zwar mittlerweile stärker hinterfragt und es wird eine Differenzierung in der Neubeurteilung der „Anderen“ gefordert, dabei bleibt die Forschung jedoch vielfach weiter auf die national-kulturellen Unterscheidungen fokussiert. Allerdings werden kulturelle „Besonderheiten“ nun als bereichernd angesehen, was dazu führt, dass etablierte Vorstellungen über kulturelle Differenzen weiter untermauert werden, aber unter anderen Vorzeichen.¹⁶

Was für die vorliegende Arbeit besonders wichtig ist, ist die Tatsache, dass Diskurse und Zuschreibungen vor allem auf der sprachlichen Ebene stattfinden und verbreitet werden und somit Sprache und die Unterscheidung verschiedener Sprachen ein starkes Werkzeug zur Erzeugung eines „Wir“ und eines „Nicht-Wir“ sein kann. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der durchgängigen Sprachbildung, wodurch es im Rahmen einer bestimmten Lesart passieren kann, dass andere Sprachen als die dominierende Amtssprache Deutsch nicht als Bereicherung, sondern als Problem im Schulsystem gesehen werden. Genau diese Interpretation soll allerdings verhindert werden, da durchgängige Sprachbildung keinesfalls eine Methode ist, der die sprachliche Erzeugung eines „Wir“ gegenüber eines „Nicht-Wir“ immanent ist. Das Kapitel zum Thema Othering soll diese Lesart von vornherein

¹⁵ Thomas-Olalde / Velho (2011), S. 27.

¹⁶ Vgl. Geisen (2010), S. 34.

ausschließen und auch einen Reflexionsprozess über diskursive Otheringprozesse im Schulsystem in Gang bringen.

3 Sprachaneignung

Um eine qualifizierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache und Sprachförderung zu ermöglichen, muss man sich zuerst mit der Aneignung dieser beschäftigen. Die kindliche Sprachaneignung ist ein Gebiet, das die Wissenschaft schon sehr lange fasziniert, wie auch anhand dieses Zitates von ERNST JUNG erkennbar wird:

„Eine der interessantesten kulturhistorischen Fragen ist die nach dem Ursprung der Sprache. Die Laute, welche täglich aus unserem Munde hallen und durch den häufigen Gebrauch dermaßen mit den uns umgebenden Erscheinungen und den in uns auftauchenden Gedanken verwachsen sind, daß [sic!] eine Ablösung davon uns erst nach mühevoller Reflexion zu Theil [sic!] wird, diese uns eigen erscheinenden Laute sind doch ein uns fremdes, in der Kindheit uns übergebenes Gut, dessen Besitzergreifung eine unsrer ersten Lebensarbeiten war.“¹⁷

JUNGS Überlegungen sind auch heute noch aktuell, da sich verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen, wie zum Beispiel die Linguistik und die Psychologie, mit dem Spracherwerb beschäftigen. Die Erforschung der Thematik erfolgt unter den jeweils disziplinimmanenten Konzepten der Sprache, was sich auch in der Verwendung verschiedener Termini niederschlägt. Neben dem Begriff „Sprachaneignung“ ist auch die Rede von „Sprachentwicklung“ und „Spracherwerb“.

Wenn von „Sprachaneignung“ gesprochen wird, wird einerseits auf die aktive Rolle des Kindes und seiner Kommunikationspartner/innen Bezug genommen, als auch darauf, dass Sprache als essentielle Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes gesehen wird, die sich das Kind in seinem Aneignungsprozess zu eigen macht.¹⁸

Die Sprachaneignung bei Kindern weist meist keinen individuellen Verlauf auf, sondern zeichnet sich bei vielen Kindern durch einen charakteristischen Verlauf aus, was es ermöglicht

¹⁷ Jung (1868), S. 1.

¹⁸ Vgl. Ehlich (2009), S. 15.

von einer „normalen“ Sprachaneignung zu sprechen. Allerdings soll die Bezeichnung als „normal“ in diesem kontextuellen Zusammenhang nicht dazu führen, diesen üblicherweise charakteristischen Verlauf als „Norm“ anzusehen und einen anderen Verlauf als „abnorm“, es geht lediglich darum, was die Aneignungsprozesse kennzeichnet und welche Erwartungen daran gestellt werden.

Die Dauer dieser Aneignungsprozesse ist mit einer bestimmten Zeittoleranz zu versehen. Erst wenn diese Toleranzen überschritten werden, kann von einer tatsächlichen Verzögerung der Sprachaneignung ausgegangen werden und es können spezifische Fördermaßnahmen ergriffen werden.¹⁹

3.1 Dimensionen der Sprachaneignung

Sprachaneignung umfasst nicht nur Grammatik und Lexikon, sondern sie ist die Ressource für Kommunikation. Beim Erlernen von Sprechen und Verstehen eignet sich ein Mensch nach EHlich sieben verschiedene Basisqualifikationen an. Diese werden von verschiedenen Forschungsdisziplinen untersucht, wobei die Forschungsstände sehr stark variieren.²⁰

Diese Basisqualifikationen sind folgende:

1. Die phonische Basisqualifikation

Mit diesem Bereich beschäftigen sich die beiden Disziplinen der Phonetik und der Phonologie. Die Forschung in diesem Bereich befindet sich auf einem mittleren Niveau. Der Fokus liegt auf der Laut- und Silbenwahrnehmung, sowie beim Sprachrhythmus.

2. Die pragmatische Basisqualifikation 1

Diese Basisqualifikation wurde bisher eher wenig beforscht. Es liegen einige Untersuchungen zur frühen Sprachaneignung vor, beispielsweise zum Aufforderungshandeln. Forschungsansätze aus dem englischsprachigen Raum haben sich mit der „theory of mind“ beschäftigt, also der Entwicklung eines Wissens bezüglich

¹⁹ Vgl. Ehlich (2009), S. 15-16.

²⁰ Vgl. Ehlich (2009), S. 19.

Wollen und Sollen eines Kindes und seiner Bezugsperson, sowie mit dem Einsatz dieses Wissens in der Interaktion.

3. Die semantische Basisqualifikation („Wortschatz“)

Der Schwerpunkt der Forschung liegt auf dem Erwerb der ersten Wörter und der quantitativen Zusammensetzung des Wortschatzes nach den traditionellen Kategorien der Wortarten.

4. Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation („Grammatik“)

In diesem Bereich gibt es eine sehr umfassende Forschung. Der Fokus liegt auf dem Erwerb der Flexionen, der Stellung des Verbs im Satz, dem Nominal-Kongruenzsystem, sowie der Satzeinleitung. Darüber hinaus finden sich auch Untersuchungen zur Passivaneignung.

Die komplexere Syntax, insbesondere die syntaktische Strukturierung komplexer Satzgefüge und die Rolle der Syntax im Textaufbau wurden bisher kaum untersucht. Gerade dieser Bereich wäre sehr wichtig, um die Aneignung von „Bildungssprache“, auf die im nachfolgenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, besser verstehen zu können.

5. Die diskursive Basisqualifikation

Diese Basisqualifikation wurde bisher eher wenig beforscht. Die Schwerpunkte liegen auf der frühen Mutter-Kind Interaktion, beim Erzählen und beim Rollenspiel. Die Forschung konzentriert sich auf Kinder bis zu einem Alter von sieben Jahren, allerdings werden viele Bereiche, die sehr aufschlussreich wären, nicht beforscht. So finden sich beispielsweise kaum Studien zu Kommunikation von Kindern untereinander, ohne die Beteiligung von Erwachsenen. Untersuchungen zur Aneignung der diskursiven Basisqualifikation bei älteren Kindern und Jugendlichen fehlen fast völlig.

6. Die pragmatische Basisqualifikation 2

Die Aneignung sprachlicher Handlungsmittel, die sich durch den Übergang der Kinder von zu Hause in den Kindergarten und die Schule ergeben, wurde bisher kaum untersucht. Hier ist die Forschung sehr lückenhaft.

7. Die literale Basisqualifikation

In Teilbereichen ist diese Basisqualifikation sehr gut beforscht. Der Schwerpunkt liegt allerdings sehr stark auf dem gesteuerten Orthographieerwerb und es finden sich kaum Studien zur Aneignung medialer²¹ Lese- und Schreibkompetenzen.²²

Die stark divergierenden Forschungsstände im Hinblick auf die Basisqualifikationen führen dazu, dass es bisher kaum Untersuchungen gab, die die Interaktion und wechselseitige Abhängigkeit bei der Aneignung verschiedener Basisqualifikationen bearbeiten.²³

Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass der komplexe Vorgang der Sprachaneignung bisher in seiner Gesamtheit nur unzureichend verstanden wurde. Nun ist es aber so, dass viele Kinder sich nicht nur eine Erstsprache aneignen, sondern teilweise zwei oder eine sukzessive Aneignungen auf Grundlage einer Erstsprache passiert, die nicht die Mehrheitsprache der Umwelt ist.

Mehrsprachigkeit muss als neues Modell implementiert werden und zwar vor allem in Bildungsinstitutionen. Es müssen neue Denk- und Arbeitsweisen entwickelt werden, um den „monolingualen Habitus“, der vor allem in Schulen anzutreffen ist, zu überwinden.²⁴ Der „monolinguale Habitus“ wird nach INGRID GOGOLIN folgendermaßen definiert:

„Zu den Normalitätsannahmen, die aus unserer Sicht dringend überwunden werden müssen, gehört die Überzeugung, dass Individuen, aber auch Gesellschaften oder Staaten normalerweise einsprachig seien. Diese Grundüberzeugung, dass die Einsprachigkeit einer Gesellschaft oder eines Menschen normal sei, habe ich als monolingualen Habitus bezeichnet.“²⁵

Die Überwindung dieses „monolingualen Habitus“ kann nicht nur die Aufgabe von Sprachlehrer/innen sein, sondern hier müssen auch die Fachlehrer/innen aktiv werden.

²¹ Umfassen die Fähigkeiten von Auge und Hand.

²² Vgl. Ehlich (2009), S. 20-22.

²³ Vgl. Ehlich (2009), S. 22.

²⁴ Vgl. Ehlich (2009), S. 23.

²⁵ Vgl. Gogolin (2003), o.S.

3.2 Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs

Bei Kindern, welche Deutsch nicht als Erst-, sondern als Zweitsprache erwerben, hängt das Lernen der Zweitsprache von verschiedenen Faktoren ab:

- Bedingungen der Migration, z.B. Arbeitsmigration, Flucht, Verfolgung
- Individuelle Spracherwerbsmotivation
- Persönliche soziale Integration
- Aufenthaltsbedingungen, Aufenthaltsstatuts im Einwanderungsland
- Wohnsituation und Familieneinkommen
- Lebensumfeld
- Soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungshintergrund der Eltern
- Sprachumfeld, Sprachangebot, Sprachförderung und Kommunikationsmöglichkeiten²⁶

Es lässt sich erkennen, dass eine Vielzahl von Faktoren den Spracherwerb positiv bzw. negativ beeinflussen kann. Grundsätzlich lässt sich der Spracherwerb von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache in zwei Kategorien unterscheiden, die in den nachfolgenden Unterkapiteln erörtert werden.

3.2.1 Simultaner Spracherwerb

Diese Form des Spracherwerbs wird auch als doppelter Erstsprachenerwerb bezeichnet, was bedeutet, dass die Kinder bereits von Geburt an zwei verschiedene Sprachen erlernen, im Regelfall die der Mutter und die des Vaters. Dabei sprechen die Eltern mit ihrem Kind in ihrer jeweiligen Erstsprache. Bei dieser Form des Spracherwerbs lernt das Kind zwei Sprachen, die im Hinblick auf ihre sprachliche Struktur mehr oder weniger unterschiedlich sein können.

Beim simultanen Sprachenerwerb erfolgt der Erwerb zweier Sprachen gleichzeitig und ungesteuert in sozialen Handlungssituationen. Laut HOLLER-ZITTLAU erfolgt der Input der jeweiligen Erstsprache in gleicher Intensität und Qualität und der Spracherwerb verläuft in

²⁶ Vgl. Holler-Zittlau (2007), S.39.

beiden Sprachen ausbalanciert und ausgeglichen, wodurch es zum Erwerb der gleichen Sprachkompetenz in beiden Sprachen kommt.²⁷

In diesem Punkt gibt es allerdings Untersuchungen, die zu anderen Schlüssen kommen. Bilinguale Kinder kommen in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Sprachen in Berührung, wodurch es zur Herausbildung einer dominanten Sprache kommen kann. Dies ist keineswegs ungewöhnlich.²⁸ MEISEL merkt an, dass „[...] der Wortschatz oder die pragmatische Kompetenz in entscheidender Weise von spezifischen Lernerfahrungen und Lernumständen abhängig [sind] [...].“²⁹

Als Beispiel kann hier nach TRACY jenes Kind angeführt werden, das bilingual aufwächst, allerdings immer mit seinem Vater Modelleisenbahn spielt. Im Englischen wird es daher zu einer verstärkten Ausbildung des Vokabulars in diesem Bereich kommen, als in der anderen Erstsprache.³⁰

Die Sprecher/innen, welche ihre Erstsprachen simultan erwerben, werden, wenn eine davon Deutsch ist, auch nicht als Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache angesehen, da zwei Sprachen gleichzeitig erlernt wurden.

3.2.2 Sukzessiver Spracherwerb

Bei dieser Form des Spracherwerbs erlernt das Kind zuerst die Grundzüge einer Sprache – im Regelfall die in der Familie vorherrschende Erstsprache – und zeitlich versetzt dazu die Zweitsprache. HOLLER-ZITTLAU geht hier davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache im Regelfall ab dem dritten Lebensjahr stattfindet, infolge von Migrationsprozessen, oder bei Eintritt in den Kindergarten. Allerdings muss hier mittlerweile klar gesagt werden, dass aufgrund der aktuellen Flüchtlingssituation auch viele Menschen in Länder mit der Amtssprache Deutsch kommen, die wesentlich älter sind. Hier müssen sicherlich andere Annahmen getroffen werden.

²⁷ Vgl. Holler-Zittlau (2007), S.39-40.

²⁸ Vgl. Hesenius (2009), S. 16.

²⁹ Meisel (2003), S. 2.

³⁰ Vgl. Tracy (1996): S. 74.

Geht man von HOLLER-ZITTLAUS Annahme aus, dann ist der Erstsprachenerwerb häufig noch nicht abgeschlossen, wenn der Zweitsprachenerwerb beginnt, was dazu führt, dass beide Sprachen alternierend – also sukzessive – erworben werden. Eine Standardsituation ist, dass die Kinder zu Hause mit den Eltern in ihrer Mutter- bzw. Familiensprache kommunizieren und im außerhäuslichen Umfeld (z.B. Kindergarten, Schule) die dominierende Amtssprache anwenden. An diesem Punkt muss auch angemerkt werden, dass die Kinder und Jugendlichen oftmals zu Hause nicht nur mit einer Familiensprache in Kontakt kommen, sondern mit mehreren Sprachen.³¹ BRIZIĆ konnte im Rahmen einer Studie mit Wiener Volksschulkindern feststellen, dass zu Hause in der Regeln mehrere Migrationssprachen gesprochen werden. Teilweise werden diese Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten oder einander überlappend gesprochen³². Anhand eines Beispiels soll dies erklärt werden:

Ein türkisches Kind lernt zunächst in der Familie Türkisch. Dann kommt es zu einem neuen Kontakt mit Verwandten, die Kurdisch sprechen. Dadurch beginnt das Kind nun, auch Kurdisch zu lernen.³³

Der Verlauf des Zweitsprachenerwerbs ist von der Häufigkeit, der Intensität und der Qualität des Sprachinputs abhängig. Die erreichbare Sprachkompetenz ist vom Beginn, der Dauer und der Intensität, vom Kontakt zu Sprechern der Zweitsprache, sowie von der kommunikativen Nutzung der Zweitsprache abhängig.³⁴ Darüber hinaus sind auch noch das Angebot und die Qualität der Sprachförderung ausschlaggebend.

3.2.3 Phänomene des Zweitsprachenerwerbs

Nachfolgend sollen bestimmte Phänomene, die im Rahmen des Zweitsprachenerwerbs auftreten können, aufgelistet und näher erklärt werden, da sie auch oftmals im Unterricht relevant sind:

³¹ Vgl. Holler-Zittlau (2007), S.40-41.

³² Vgl. Dirim/Knappik (2014), S. 10.

³³ Vgl. Dirim/Knappik (2014), S.10.

³⁴ Vgl. Holler-Zittlau (2007), S.40-41.

- **Transfer**
 Formen und Strukturen einer Sprache (Lexik, Semantik, Grammatik etc.) werden beim Erwerb der Zweitsprache genutzt.
- **Borrowing**
 Solange der Wortschatz in der Zweitsprache noch begrenzt ist, werden lexikalische Einheiten einer Sprache als Kompensationsstrategie in die Satzstruktur der zu erlernenden Zweitsprache eingebettet.
- **Code – Switching**
 Hierbei kommt es zu einem Wechsel (Switching) zwischen den beiden Sprachen und zur Nutzung von Wörtern der Sprache A in der Sprache B.
- **Lauterwerb, phonologische Entwicklung**
 Bei DaZ-Lernenden kommt es im Bereich der Lautebene immer wieder zur Übertragung von der Erst- auf die Zweitsprache. So kommt es beispielsweise bei Kindern mit der Erstsprache Türkisch oftmals dazu, dass der Vokal e zwischen im Deutschen üblichen Konsonantenverbindungen eingefügt wird (z.B. Belume statt Blume), da diese Konsonantenverbindung im Türkischen nicht existiert.
- **Grammatikerwerb**
 Ähnlich der Übertragungen auf der Lautebene, kommt es auch auf der grammatikalischen Ebene zur Übertragung der Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache. Auch hier wird von HOLLER-ZITTLAU wieder ein Beispiel von Kindern mit der Erstsprache Türkisch eingebracht, die oftmals Probleme bei der Verwendung von Artikeln haben, da es diese im Türkischen nicht gibt. Es soll nun darauf hingewiesen werden, dass auch Kinder mit anderen Erstsprachen als dem Türkischen Probleme beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache haben und hier keine rein defizitäre Betrachtung des Türkischen vorgenommen werden soll.

- **Kreativer Spracherwerb**

Sprachliche Abweichungen von der deutschen Sprache im Rahmen des Zweitspracherwerbs müssen als kreativer Umgang mit dem Spracherwerbsprozess betrachtet werden und keinesfalls als pathologische Sprachaneignung.

- **Besonderheiten beim sukzessiven Zweitspracherwerb**

Beim Zweitspracherwerb von Kindern werden oftmals Abweichungen vom Erstspracherwerb sichtbar, die schwer nachvollziehbar sind.

Es kann auch zur Stagnation im Zweitspracherwerb kommen, was bedeutet, dass die sprachlichen Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau verharren, wenn die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache ausreichend sind, um eine allgemeine sprachliche Verständigung im Alltag zu ermöglichen. Allerdings reicht das erreichte Sprachniveau nicht für das schulische Lernen und den Erwerb der Fach- und Bildungssprache aus.³⁵

Diese Besonderheiten des Zweitspracherwerbs sollten auch Fachlehrer/innen bis zu einem gewissen Grad bewusst sein, um auf bestimmte sprachliche Phänomene, auf die sie im Unterricht aufmerksam werden, adäquat reagieren zu können.

4 Sprachregister

4.1 Bildungssprache

Bildungssprache ist eine Art der Sprachverwendung, die eine allgemeine Verständigung über öffentliche Diskurse ermöglicht und die sich sowohl von der Alltagssprache, als auch der Fachsprache abhebt. Eine zentrale Funktion demokratischer Bildungssysteme ist es, den Menschen diese Register der Sprache zugänglich zu machen.

³⁵ Vgl. Holler-Zittlau (2007), S.41-43.

Grundsätzlich ist Bildungssprache nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden, denn die elementaren Merkmale der Explizitheit und Situationsentbundenheit sowie der gedanklichen Ordnung und der sachlichen Genauigkeit können in jeder Einzelsprache realisiert werden.

Selbstredend ist in Österreich, einem Land mit der hauptsächlich verwendeten Amtssprache Deutsch, auch im Bildungssystem die Deutsche Sprache die hauptsächlich verwendete Sprache der Bildung, allerdings besteht trotzdem die Möglichkeit, dass andere Sprachen, gleich ob lebensweltlich erworben oder unterrichtlich vermittelt, einen wichtigen Beitrag zur Zielerreichung der sprachlichen Bildung leisten können. Dies zeigt der „bilinguale Sachfachunterricht“, der an verschiedenen deutschen Gymnasien stattfindet. Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch müssen zwar im Bildungssystem ihre Zweitsprache zur Bildungssprache ausbauen, um die Möglichkeit zu haben, an den Angeboten der öffentlichen Bildungseinrichtungen teilnehmen zu können, allerdings können sie sehr wohl ihre Erstsprache daran beteiligen.³⁶ Nachfolgende Tabelle 1 soll einen Überblick über die eingesetzten Sprachen im „bilingualen Sachfachunterricht“ in den deutschen Bundesländern geben:

Länder	EN	FR	IT	SP	DÄ	NL	RU	NGR	POR	POL	TS	TÜ	Weitere
BW	X	X	X										
BY	X	X	X										
BE	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
BB	X	X		X						X			SOR
HB	X	X											
HH	X	X	X	X					X			X	CHIN
HE	X	X	X	X									
MV	X	X											
NI	X	X	X	X		X							
NW	X	X	X	X		X		X					
RP	X	X											
SL	X	X											
SN	X	X		X			X			X	X		
ST	X	X											
SH	X	X		X	X								
TH	X	X											

EN = Englisch
FR = Französisch
IT = Italienisch
SP = Spanisch
DÄ = Dänisch
NL = Niederländisch
RU = Russisch
NGR = Neugriechisch
PO = Portugiesisch
POL = Polnisch
TS = Tschechisch
TÜ = Türkisch
SOR = Sorbisch
CHIN = Chinesisch

Tabelle 1: Übersicht zum "bilingualen Sachfachunterricht" in den deutschen Bundesländern, Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf

³⁶ Vgl. Gogolin u.a. (2011), S. 54-55.

Bildungssprache wird also als Medium des Lehrens und Lernens an Schulen gesehen, daher hängt ein großer Teil des Lernerfolgs der Schüler/innen von der Beherrschung der sprachlichen Zugänge zur Materie ab. Für viele Schüler/innen ist dieser Zugang allerdings sehr schwierig.

Die Bildungssprache dient dem Erkennen und Lernen und hat keinen unmittelbaren Praxisbezug, sondern ist eher von Abstraktion und Systematisierung geprägt. Auch in ihrer mündlichen Verwendung weist sie eine starke schriftsprachliche Prägung auf, welche sich von Schulstufe zu Schulstufe steigert. Die bereits erwähnten Merkmale der Bildungssprache, also Explizitheit, Situationsentbundenheit etc. manifestieren sich in konkreten sprachlichen Erscheinungen, wie beispielsweise in strukturellen und stilistischen Mustern für bestimmte Textsorten, bestimmten syntaktischen Strukturen und in Normen der Wortwahl.

Nimmt man die Textebene in den Fokus, versteht man unter Bildungssprache die Herstellung von Textzusammenhang durch sprachliche Mittel, wie zum Beispiel rückverweisende Adverbien, sowie eine ausdrückliche Markierung der textlichen Gliederung. Die gängigen Syntaxstrukturen sind von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Im Deutschen sind die Verwendung von Satzverbindungen, beschreibenden und bewertenden Attributen und verallgemeinernden Ausdrucksweisen typische syntaktische Strukturmerkmale bildungssprachlicher Texte.³⁷

Um den Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache zu verdeutlichen, sollen an dieser Stelle zwei Beispielsätze angeführt werden:

- Alltagssprachliche Beschreibung: „Ich hab’s durch’s Sieb reingeschüttet und die Klumpen sind drinnengeblieben.“
- Bildungssprachliche Beschreibung: „Ich goss die Flüssigkeit durch ein Sieb in den vorgesehenen Behälter und die groben Rückstände blieben im Sieb zurück.“

Durch einen Prozess des Aus- und Aufbaus von Textkompetenz mit zunehmend kognitiv und sozial höheren Ansprüchen, kommt es zur Aneignung von Bildungssprache. Es folgen also narrative, deskriptive und schlussendlich argumentative Fähigkeiten aufeinander, wobei eine Ausdifferenzierung der Aneignungs- und Lernstrategien stattfindet, bei der die Bedeutung von

³⁷Vgl. Gogolin u.a. (2011), S. 178-180.

planvollem sprachlichen Handeln und metasprachlicher Reflexion steigt und gleichzeitig die spontane, wenig bewusste Aneignung abnimmt.

Eine Grundbedingung für die Aneignung der Bildungssprache ist das Lernen am Modell.³⁸

Diese Annahme wird durch nachfolgendes Zitat verdeutlicht:

*„Das grundlegende Prinzip ist, in jedem Themenbezug den mitlaufenden Sprachbezug zu berücksichtigen, die thematische Arbeit sprachlernintensiv anzulegen.“*³⁹

Dieses Prinzip sollten Lehrkräfte im Rahmen ihrer täglichen Unterrichtspraxis anwenden, um den Schüler/innen den bestmöglichen Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen.

4.2 Fachsprache

Fachsprache ist eine besondere Form von Sprachverwendung, die laut BUßMANN eine *„sprachliche Varietät mit der Funktion einer präzisen, effektiven Kommunikation über meist berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder“*⁴⁰ darstellt. Sie ermöglicht also Menschen, die bestimmten Berufsgruppen zugehörig sind oder in bestimmten fachlichen Disziplinen tätig sind, eine optimale Kommunikation über ihren Gegenstandsbereich.

Eine noch spezifischere Definition wird von HOFFMANN vorgenommen:

*„Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“*⁴¹

Diese Definitionen können als gegenseitige Ergänzung und Spezifizierung gelesen werden.

Fachsprache findet vor allem bei Definitionen und Merksätzen Verwendung. Sie weist eine große Anzahl an Fachbegriffen auf und ist durch Satz- und Textkonstruktionen gekennzeichnet, die in der Allgemeinsprache eher selten vorkommen⁴² (z.B.

³⁸ Vgl. Gogolin u.a. (2011), S. 180.

³⁹ Portmann-Tselikas (1998), S. 58f.

⁴⁰ Bußmann (2002), S. 11.

⁴¹ Hoffmann (1984), S.53.

⁴² Vgl. Leisen (2011), S. 6.

„Plattentektonik“, „Landschaftszonen“, „Die Dynamik der... führt zu eine Reaktion seitens der...“). Texte, die fachsprachliche Charakteristiken aufweisen, können von Schüler/innen eigentlich erst dann verstanden werden, wenn sie bereits vor dem Lesen über relativ viel Wissen im jeweiligen Lernbereich verfügen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, fachsprachliche Texte eher am Ende als am Anfang des Lernens einzusetzen.

5 Die Fachsprache des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts

Geben GWK-Lehrer/innen ihren Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache bestimmte Anweisungen oder stellen Aufgaben aus dem Schulbuch, die vermeintlich an das Alltagswissen und die Lebenswelt der Schüler/innen anschließen, stoßen sie häufig auf Unverständnis. Widmet man sich beispielsweise dem Thema der „Räumlichen Orientierung“ und stellt den Schüler/innen die Aufgabe, ihren Weg von der Schule nach Hause zu beschreiben bzw. eine „Mental Map“ davon anzufertigen, kann es zu Problemen für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache kommen, denn die hier geforderte Art und Weise des sprachlichen Handelns ist sehr westeuropäisch geprägt und daher vielen Schüler/innen, die aus anderen Teilen der Welt stammen, fremd.

Raumkonzepte sind immer eine soziale, kulturelle und sprachliche Konstruktion. Diese Konstruktionen bringen Schüler/innen aus verschiedenen Kulturen mit in den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Darüber hinaus sind die sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache (in unserem Fall Deutsch) oftmals nicht ausreichend, um dem Unterricht optimal folgen zu können. Es ist zwar möglich, dass die Schüler/innen über relativ hohe alltagssprachliche Kompetenzen verfügen, sie aber beim Gebrauch der oftmals sehr komplexen Fachsprache Schwierigkeiten haben. Daher kann es häufig vorkommen, dass Arbeitsaufträge und Texte nicht verstanden werden, auch wenn der/die Lehrer/in glaubt, mit den gestellten Aufgaben an die Alltagswelt der Schüler/innen anzuschließen.⁴³ Die problematischen Situationen, die sich daraus ergeben, lassen sich anhand des nachfolgenden

⁴³ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 121-123.

Zitates eines Schülers erkennen, dessen Sprachkompetenz unter seinem eigentlichen Wissenstand liegt:

"Manchmal liegt mir etwas auf der Zunge, aber mir fehlen die deutschen Wörter – Fachbegriffe sagt unsere Lehrerin – und ich kann und darf nicht wie im Deutschunterricht umschreiben, denn im Geographieunterricht müssen wir immer den richtigen Fachbegriff nennen. So habe ich manchmal das Gefühl, mehr zu wissen als ich in Deutsch sagen kann und das macht mich traurig" ⁴⁴

Anhand dieses Zitats lässt sich gut erkennen, dass viele Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, (fach-)sprachliche Unterstützung im Fachunterricht– in diesem Fall dem GWK-Unterricht – benötigen.⁴⁵ Diese Betrachtungsweise soll nicht als defizitorientiert missverstanden werden, denn Heterogenität kann eine Bereicherung für jeden Unterricht mit sich bringen, da jede/r Schüler/in mit seinen individuellen Stärken und Kenntnissen den Unterricht positiv beeinflussen kann. Ein wichtiger Aspekt dieser Heterogenität ist Sprache. Laut DIRIM/MECHERIL ist „die monolinguale Schule [...] ein Ort, an dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird“. ⁴⁶ Es werden also bestimmte Sprachen als defizitär betrachtet und andere als Bereicherung. Genau durch solche monolingualen Ausrichtungen wird Heterogenität zu einer Last. Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass auch Schüler/innen mit der Muttersprache Deutsch Probleme beim Lernen der Fachsprachen haben.

Eine genaue begriffliche Klärung des Terminus „Fachsprache“ wurde schon in einem vorhergehenden Kapitel gegeben, allerdings soll hier noch eine weitere, sehr detaillierte Definition nach FLUCK aufgezeigt werden:

"'Fachsprache' ist also heute eine – in berufs- und fachorientierten Zusammenhängen – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen verbalen und nicht-verbalen [z. B. Symbole, Formeln, Grafiken] (Text-)Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation, Fachdiskurs) meint und oft in

⁴⁴ Leisen (2004), S. 2.

⁴⁵ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 123.

⁴⁶ Vgl. Dirim / Mecheril (2010), S. 108.

einen Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten 'Gemein-, oder Standardsprache' gestellt wird."⁴⁷

FLUCK stellt hier ganz klar den Gegensatz zur Gemein- bzw. Standardsprache dar und führt auch die nicht-verbale Kommunikationsformen, wie beispielsweise Symbole, als fachsprachliche Kommunikationsmittel ein.

Diese von FLUCK dargelegte Trennung zwischen Fach- und Gemeinsprache ist laut OHM/KUHN zwar in der Theorie sehr fruchtbar, allerdings für die Praxis kaum relevant. OHM/KUHN definieren Fachsprache danach, was sie nicht ist, sie ist nämlich nicht die Summe aller Fachwörter eines Faches. Fachwörter sind lediglich die deutlichste Manifestation von Fachsprache, was dazu führt, dass sie von Nicht-Fachleuten als Inbegriff für Fachsprache gesehen werden. Wichtig sind laut OHM/KUHN jedoch vor allem die immer wiederkehrenden Strukturen, die fach- und berufsfeldübergreifend beobachtet werden können.⁴⁸

Wichtig für Lehr- und Lernkontexte, die sich mit der Fachsprache beschäftigen, ist nicht das Trennende zwischen den Fachsprachen der einzelnen Fächer, sondern eine Fokussierung auf diejenigen fachsprachlichen Probleme, die Lehrende und Lernende aller Fächer haben.

Fachsprache ist ein Werkzeug, mit dem eine bestimmte Mitteilungsabsicht einhergeht. Sollen beispielsweise Eigenschaften eines bestimmten Produktes beschrieben werden (oder im GWK-Unterricht eines Diagramms etc.) so werden verschiedene Adjektive benötigt. Soll eine Handlung beschrieben werden, ohne dass eine Nennung des „Täters“ erfolgt, muss vom Passiv Gebrauch gemacht werden.⁴⁹

Die meisten Mitteilungsabsichten fachsprachlicher Äußerungen gelten für alle Fächer. Es wird in jedem Fach definiert, unterschieden, begründet und beschrieben. Distanziert man sich nun vom Fokus auf den Fachwortschatz, so wird klar, dass eine Vielzahl an fachsprachlichen Strukturen und Ausdrucksformen fächerübergreifend anzutreffen sind.⁵⁰

Innerhalb der Fachsprache lassen sich je nach Kontext und kommunizierenden Personen bestimmte Varietäten ausmachen. Diskutieren zwei Universitätsprofessor/innen des Instituts für Geographie und Regionalforschung über einen bestimmten Sachverhalt, so wird die

⁴⁷ Fluck (2000), S. 89-90.

⁴⁸ Vgl. Ohm/Kuhn (2007), S. 100.

⁴⁹ Vgl. Ohm/Kuhn (2007), S. 101.

⁵⁰ Vgl. Ohm/Kuhn (2007), S.102.

fachliche Kommunikation anders ausfallen, als wenn ein/e Wissenschaftsjournalist/in einen Artikel zu ebenjenem Thema für ein Laienpublikum verfasst. Im GWK-Unterricht kommt noch dazu, dass die fachbezogene Kommunikation erst von den Schüler/innen erlernt werden muss.

51

Die Fachsprache im GWK-Unterricht zeichnet sich besonders durch eine eigene Terminologie aus, wie zum Beispiel, *Maßstabsebene, Isolinie, Legende, Luftlinie, Zentrum-Peripherie* und vielen mehr. Des Weiteren bedient sich die Geographie einer Vielzahl von Begriffen, die den Schüler/innen aus ihrer Alltagssprache geläufig sein dürften, allerdings nicht in der semantischen Bedeutung, die ihnen im Rahmen der geographischen Fachsprache zugeschrieben wird, wie zum Beispiel *Stadt, Dorf* oder *Landschaft*.

Zusätzlich zur Terminologie lassen sich auf der Wortebene Erscheinungen wie die Nominalisierung ausmachen (z.B. *beim Messen*), sowie der Gebrauch von Funktionsverbgefügen (z.B. *etwas zur Sprache bringen*). Auf der Satzebene zeichnet sich die Fachsprache der Geographie durch relativ kurze Sätze aus, die allerdings teilweise komplexe grammatikalische Strukturen aufweisen, wie zum Beispiel häufige Passivkonstruktionen⁵² (z.B. *Die Höhe wird vom tiefsten Punkt aus bestimmt*).

Auf der Textebene findet sich eine Vielzahl von Verweisstrukturen, wie zum Beispiel im nachfolgenden Satz. Die unterstrichenen Wörter verweisen alle auf denselben Sachverhalt: *Im Bild rechts unten sieht man einen Berg. Betrachtet man die Abbildung genauer, lässt sich erkennen, dass es sich um einen Vulkan handelt. Es verdeutlicht uns die Größe des Vulkangürtels.*

Darüber hinaus wird in geographischen Fachtexten eine Vielzahl graphischer Kommunikationsformen, wie Tabellen, Grafiken und Diagramme angewandt.⁵³

Diese und einige weitere Merkmale kennzeichnen die Fachsprache bzw. die Fachtexte im GWK-Unterricht. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die oben genannten Beispielsätze alle dem Geographieunterricht zuzuordnen sind und nicht dem

⁵¹ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 124.

⁵² Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 125.

⁵³ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 125-126.

Wirtschaftskundeunterricht, der natürlich auch seine eigenen Merkmale auf der Wort-, Satz- und Textebene aufweist.

Im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe 1 wird festgehalten, dass ein Beitrag zu den Bildungsbereichen „Sprache und Kommunikation“ geleistet werden soll: *„Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.“*⁵⁴ Allerdings wird nirgendwo spezifisch auf die Vermittlung von Kompetenzen im fachsprachlichen Bereich hingewiesen.

6 Sprachprobleme im Fachunterricht

GALLIN und RUF definieren die Annäherung von Schüler/innen an den Lernstoff folgendermaßen:

*„Authentische Begegnungen zwischen Lernenden und Unterrichtsstoffen kommen zustande, wenn die Annäherung an den Inhalt jeweils so erfolgt, dass sie der Verfassung der Lernenden entspricht. Zwischen der singulären Position des Lernenden und der regulären Welt des Fachs liegt immer ein Spannungsfeld, aus dem alle Lernprozesse ihre Dynamik beziehen.“*⁵⁵

In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass es für jemanden, der/die ein Fachgebiet beherrscht, kein Problem darstellt, sich zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen sicher zu bewegen. Diese sprachliche Beweglichkeit, die mit einem hohen Maß an Fachwissen einhergeht, kann man als Zielformulierung eines Fachstudiums betrachten, allerdings keinesfalls als unreflektierte Grundvoraussetzung für den Fachunterricht in der Schule. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden über die nötige sprachliche Beweglichkeit verfügen, die Schüler/innen diese allerdings erst nach und nach erwerben.⁵⁶

In jedem Schulfach entwickelt sich eine eigene Form der Sprachverwendung, also eine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, die durch bestimmte Termini und Sprachverwendungen gekennzeichnet ist. Der Fachunterricht hat die Aufgabe,

⁵⁴ BMBF (2000), S.1.

⁵⁵ Gallin/Ruf (2010), S. 1.

⁵⁶ Vgl. Gallin/Ruf (2010), S. 1.

die Schüler/innen in diese Sprachkultur einzuführen. Diese Aufgabe ist sehr zeitintensiv, da kommunikative Kompetenzen über einen relativ langen Zeitraum schrittweise aufgebaut werden müssen. Es soll allerdings nicht nur beim Aufbau der Kompetenzen bleiben, sondern auch zur Anwendung ebendieser kommen, denn nur so ist Nachhaltigkeit gewährleistet.

Vielen Fachlehrkräften ist zwar bewusst, dass ihre Schüler/innen Probleme im Bereich der schriftlichen und mündlichen Kommunikation in ihrem Fach haben, allerdings fehlt ihnen im Regelfall die Kompetenz zu erkennen, in welchem Bereich bzw. auf welcher Ebene diese Probleme angesiedelt sind. LEISEN fordert, dass auch die Schüler/innen ein Bewusstsein dafür entwickeln müssen, wo sie Probleme haben, denn nur dadurch können Schwierigkeiten selbstreflexiv angegangen werden.⁵⁷ Allerdings soll zu diesem Punkt gesagt werden, dass es hier sehr wohl Aufgabe der Lehrkräfte ist, die Schüler/innen auf ihre Schwächen hinzuweisen und ihnen konstruktive Hilfe anzubieten.

LEISEN sieht die Schwierigkeiten der Sprache im Fachunterricht in vier Bereichen: 1.) der Morphologie und der Syntax der Fachsprache; 2.) den fachtypischen Sprachstrukturen; 3.) den Fachinhalten; 4.) der spezifischen Struktur von Fachtexten.⁵⁸

Diese vier Bereiche sollen nachfolgend genauer erörtert werden:

Zu 1.) *Morphologie und Syntax*

Die Fachsprache zeichnet sich durch bestimmte morphologische und syntaktische Merkmale aus, welche den Schüler/innen Schwierigkeiten bereiten, weil sie in der Alltagssprache selten oder nie vorkommen, vor allem nicht in dieser Dichte. Nachfolgend sollen die syntaktischen Besonderheiten der Fachsprache aufgezeigt werden:

Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache	
Schwierige Begriffe	Beispiele
viele Fachbegriffe	Induktion, exogen, Eruption
die Verwendung von Adjektiven auf -bar, -los, -arm. -reich usw. und mit dem	energiereich, wasserabweisend

⁵⁷ Vgl. Leisen (2011), S. 9.

⁵⁸ Vgl. Leisen (2011), S. 9.

Präfix nicht, stark, schwach, gehäufte Verwendung von Komposita	Plattentektonik, Landschaftszonen
viele Verben mit Vorsilben	weiterfliegen, zurückfließen
eine gehäufte Nutzung von substantivierten Infinitiven	das Formen, das Verdampfen
die Verwendung von Zusammensetzungen und von fachspezifischen Abkürzungen	UV-Strahlung, CO ₂ -Emission
Schwierige Sätze	Beispiele
viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen	Taucht ein Körper in eine Flüssigkeit ein...
eine gehäufte Nutzung unpersönlicher Ausdrucksweisen	Zum Messen benutzt man einen Rollmeter.
die Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen	...eine sich nach oben verdichtende Wolkenformation
eine gehäufte Verwendung erweiterter Nominalphrasen	Beim Übergang von dem optisch dichteren in den optisch dünneren Stoff...
eine gehäufte Verwendung von Passiv und Passiversatzformen	Die Gesteinsstruktur lässt sich formen.

Tabelle 2: Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache⁵⁹

Zu 2.) fachtypische Strukturen

Jede Fachsprache ist durch bestimmte fachtypische Strukturen gekennzeichnet, welche im fachlichen Kontext eine andere semantische Bedeutung haben, als in der Alltagssprache der Schüler/innen. Die Assoziation mit dem Verb „herrschen“ ist ein König oder ein Diktator, in der Geographie hingegen kann „herrschen“ ganz anders besetzt sein: „In der Wüste herrschen tagsüber extrem hohe Temperaturen, nachts allerdings kühlt es stark ab.“ Solcherlei Begriffe müssen im Fach eine neue semantische Zuordnung bekommen, um den Schüler/innen das Verständnis von Sachtexten zu erleichtern.⁶⁰

⁵⁹ Vgl. Leisen (2011), S. 9-10.

⁶⁰ Vgl. Leisen (2011), S. 10.

Zu 3.) *Fachinhalte*

Die fachlichen Inhalte des Unterrichts können eine weitere Quelle für Verständnisprobleme sein. Dazu gehören die Darstellungsformen des Faches, wie zum Beispiel Tabellen, Skizzen, Diagramme und vieles mehr. Die Schüler/innen müssen deshalb im Umgang mit diesen Darstellungsformen geschult werden. Sachtexte sind oftmals extrem verdichtet und dadurch sehr komplex. Aus dieser Tatsache ergeben sich für die Schüler/innen Leerstellen, also Stellen, an denen sich Fragen auftun, die jedoch im Text nicht beantwortet werden.⁶¹

Zu 4.) *Struktur von Fachtexten*

Meist weisen Fachtexte eine eigene Struktur auf, die durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet ist, wie die Einführung von Begriffen, Text- Bild- Bezügen und Bezügen zu anderen Darstellungsformen.⁶²

Darüber hinaus ergeben sich für Lernende im Fachunterricht vor allem folgende Schwierigkeiten:

- Alltags- und Fachsprache werden vermischt
- (Fach-) Begriffe werden gesucht
- Die Lernenden verfügen über einen begrenzten Fachwortschatz
- Antworten sind meist einsilbig und ganze Sätze werden vermieden
- Die Lernenden sprechen unstrukturiert, holprig, unpräzise und beenden häufig ihre Sätze nicht
- Fachliche Sprachstrukturen werden nicht korrekt verwendet
- Die Lernenden sprechen und hören lehrer/innenzentriert
- Anwendung von Vermeidungs- und Ausweichstrategien
- Zusammenhängendes und diskursives Sprechen wird vermieden

Die oben angeführten Probleme ergeben sich nicht nur bei Lernenden mit nicht-deutscher Erstsprache, sondern auch bei Lernenden, deren Muttersprache Deutsch ist. Bei Lernenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, weisen die Sprachschwierigkeiten jedoch eine

⁶¹ Vgl. Leisen (2011), S. 11.

⁶² Vgl. Leisen (2011), S. 11.

wesentlich stärkere Ausprägung auf. Da oftmals die Kenntnisse der dominierenden Amtssprache Deutsch von vornherein geringer ausfallen, wird das Problem durch die spezifischen Kennzeichen der Fachsprachen zusätzlich verstärkt.⁶³

7 FörMig

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung im Allgemeinen und dem Konzept des „Scaffolding“ im Besonderen stattfinden. Das Programm zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, kurz FörMig, leistet einen wichtigen Beitrag zu diesen Bereichen, weshalb einleitend eine kurze Vorstellung des Programms und der implizierten Ziele erfolgen soll.

7.1 Das Konzept

Das Programm FörMig konzentriert sich, wie der Name schon sagt, auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Rahmen dieses Programms werden innovative Ansätze, die sich für die Förderung und Bildung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, die zwei- oder mehrsprachig leben möglichst gut eignen, entwickelt, erprobt und überprüft. Das Programm konzentriert sich auf Deutschland und sucht sich Anregungen bei Ländern, die eine höhere Erfolgsquote bei der Förderung von Kindern, deren Erstsprache nicht die hauptsächlich gesprochene Amtssprache ist, aufweisen.

Hauptsächlich zielen die FörMig Projekte auf den Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten ab, da diese eine wichtige Basis für den schulischen Erfolg bilden. Die Forschung zeigt, dass nur wenn spezifische schul- und bildungssprachliche Kompetenzen vorhanden sind, ein kompetenter Umgang mit Themen und Inhalten des Unterrichts erreicht werden kann. Die wichtigste Voraussetzung zum kumulativen Aufbau solcher Fähigkeiten ist eine systematische und über längere Zeit kontinuierlich erfolgende Förderung der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen.⁶⁴

⁶³ Vgl. Leisen (2011), S. 11-12.

⁶⁴ Vgl. FörMig (c) (o.J.)

Eine wichtiger Terminus, der im FörMig Programm vorkommt ist „Sprachbildung“. Dieser Begriff war allerdings nicht von Anfang an Teil des Programms, denn ursprünglich wurde von der „Sprachförderung“ gesprochen. Nachdem es verschiedene Rückmeldungen aus den einzelnen Bundesländern gab, dass der Terminus „Förderung“ vielfach eine Assoziation mit additiven Maßnahmen hervorrief, beschloss man, den Terminus der „Sprachbildung“ in den Diskurs einzubringen, da dieser eher mit einer die Bildungsaufgaben durchdringenden Perspektive assoziiert wird.⁶⁵

Nach der begrifflichen Klärung, die zum besseren Verständnis beitragen soll, werden in den nachfolgenden Unterkapiteln die Prinzipien von Förmig kurz vorgestellt.

7.1.1 Kooperative Sprachbildung

Um schul- und bildungssprachliche Fähigkeiten aufbauen zu können, müssen möglichst alle an der Sprachbildung beteiligten Akteur/innen miteinander kooperieren, daher ist ein wichtiges Kennzeichen von FörMig Projekten die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und außerschulischen Einrichtungen. Im Rahmen der schulischen Sprachbildung ist es wichtig, dass Lehrer/innen verschiedener Lernbereiche bzw. Fächer an den Maßnahmen teilnehmen.⁶⁶

7.1.2 Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen

Aufgrund der in Deutschland, aber auch in Österreich (eigene Anm.) vorherrschenden Struktur des Bildungssystems (beispielsweise Kompetenzverteilung Bund und Länder etc.) ist es schwierig, eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen zu erreichen, um die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln zu können. Im Rahmen des FörMig Programms sollen Konzepte entwickelt werden, die helfen, die im Bildungssystem bestehenden strukturellen Grenzen zu überwinden.⁶⁷

⁶⁵ Vgl. FörMig (b) (o.J.)

⁶⁶ Vgl. FörMig (c) (o.J.)

⁶⁷ Vgl. FörMig (c) (o.J.)

7.1.3 Auf Diagnoseergebnisse aufbauende Förderung

Eine Förderung der schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten verlangt nach adäquaten förderdiagnostischen Verfahren, weshalb in den an FörMig beteiligten Projekten solche Verfahren entwickelt und erprobt werden.⁶⁸

8 Bedeutung des Begriffs „Durchgängige Sprachbildung“

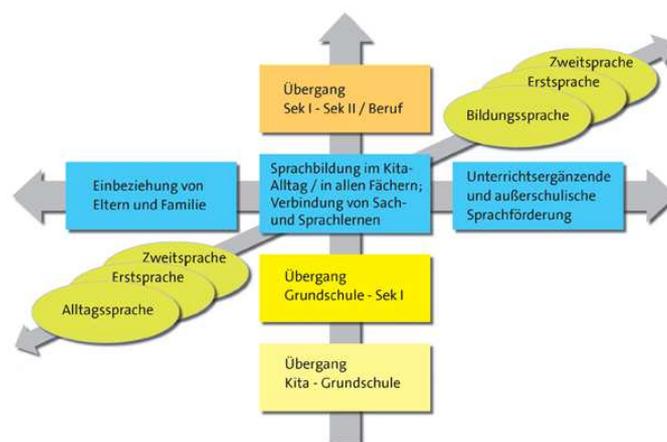


Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung, Quelle: <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>

Die Abbildung 1 verdeutlicht die verschiedenen Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung. Es wird ersichtlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit allen Sprachregistern erreicht werden soll. Es lässt sich auch erkennen, dass Sprachbildung zwar einerseits in der Schule erfolgt, aber auch außersprachliche Angebote und die Eltern miteinbezogen werden, um eine optimale Förderung zu ermöglichen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Dauer der Förderung, die von der Grundstufe bis in die Sekundarstufe geht. Nachfolgend soll die Bedeutung der durchgängigen Sprachbildung noch genauer beleuchtet werden.

⁶⁸ Vgl. FörMig (c) (o.J.)

8.1 Register des Sprachgebrauchs

Am Beginn seiner Bildungslaufbahn benötigt ein Kind einen Grundstock an Redemitteln, die der allgemeinen Verständigung dienen. In der deutschen Sprache sollte ein Kind am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule über einen Basiswortschatz verfügen. Darüber hinaus sollte das Kind die Verbzweitstellung im Satz kennen, einfache Dialoge beherrschen und Mitteilungen äußern können, die aus mehr als einem Satz bestehen. Kinder, die in ihrer Entwicklung schon weiter fortgeschritten sind, sind darüber hinaus in der Lage Begründungen zu formulieren, zusammenhängende, kleinere Geschichten zu erzählen, Sätze miteinander zu verbinden und Nebensätze zu bilden.

Die oben angeführten sprachlichen Basisfähigkeiten sind ausreichend, um einige Zeit im Bildungssystem zurecht zu kommen.

Im weiteren Verlauf der Schulbildung kommt es allerdings zu einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Lernbereiche und Fächer, was dazu führt, dass eine wachsende Spezialisierung der sprachlichen Mittel stattfindet, die sowohl verstanden als auch im Rahmen der aktiven Anwendung beherrscht werden müssen. Dies ist unabdingbar, um den verschiedenen schulischen Anforderungen gerecht zu werden.

Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht in einer dritten Klasse der Sekundarstufe I soll dies verdeutlichen:

„Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?“⁶⁹

Eine Schülerin paraphrasierte die Aufgabenstellung folgendermaßen:

„Es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Frieshalle – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das liegt aber vier/40 Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei Fried/Friedrichshall 155 Meter über das Meereshöhe liegt – obwohl das da ober liegt – und jetzt wissen sie nicht welche Strecke sie nehmen sollen und jetzt

⁶⁹ Gogolin (2010), S. 17.

*wollen sie wissen – wie viel Strecken es eigentlich ist – mmh weil so ein För/Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück.“*⁷⁰

Sprachlich bleibt die Schülerin im allgemein- oder umgangssprachlichen Bereich und ihr Sprechen führt nicht zu einer Lösung des mathematischen Problems. Einerseits weist sie eine mangelnde Lesepräzision auf, andererseits zeigt sie weitere problematische Strategien auf:⁷¹

- Die Aufgabe wird personalisiert, was zu einer irreführenden Kontextualisierung führt („sie wollen“).
- Die Schülerin redet zu viel, was sie davon abhält, zu einer mathematisch relevanten Lösung zu kommen.
- Ihre Anwendung syntaktischer Markierungen ist diffus („zwar“, „oder“, „aber“, „obwohl“)

Im Vergleich dazu soll jetzt das Beispiel eines anderen Schülers gezeigt werden, der die Aufgabe erfolgreich bewältigt:

*„Muss man 150 plus 40 machen – weil – dieser – ähm Förderkorb muss ja von 40 Meter unter Meeres/unter der Meereshöhe nach oben – das alles transportieren.“*⁷²

Dieser Schüler hat einen türkisch-deutschen Hintergrund und es lässt sich anhand seiner Sprachverwendung erkennen, dass er DaZ- Lernender ist. Man bemerkt zwar gewisse sprachliche Besonderheiten, wie die Suche nach dem richtigen Artikel und umgangssprachliche Elemente, aber insgesamt befindet er sich im Bereich der mathematischen Fachsprache. Er verwendet folgende Strategien:

- Benutzung unpersönlicher Ausdrücke: „muss man machen...transportieren“.
- Fokus auf die Mathematisierung. Er greift die Rechnung auf und nennt Zahlen.
- Beweisförmige Argumentation („weil“).
- Er verwendet für mathematische Aufgaben passende und zielführende Übersetzungen: „während“ durch „und“, „fördern“ durch „nach oben transportieren“.
- Klare hypotaktische Gliederung des Textes.

⁷⁰ Gogolin (2010), S. 17.

⁷¹ Vgl. Gogolin (2010), S. 17.

⁷² Gogolin (2010), S. 18.

Dem Schüler gelingt der Übertritt in das geforderte sprachliche Register des Unterrichtsfaches Mathematik. Im Vergleich dazu zeigt die Schülerin, die keinen Migrationshintergrund hat und deren Lösungsversuch oben beschrieben wurde, ein Verharren im umgangssprachlichen Modus, der zwar im allgemeinen Sinne Kommunikation ermöglicht, aber für die spezifischen Anforderungen des Faches Mathematik nicht geeignet ist.

Dies lässt erkennen, dass nicht nur Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache von einer durchgängigen Förderung der Schul- und Bildungssprache Deutsch profitieren, sondern auch Schüler/innen, die einsprachig mit Deutsch aufgewachsen sind.

Die erste Bedeutung, die dem Begriff der durchgängigen Sprachbildung beigemessen wird, bezieht sich dementsprechend auf die Förderung der unterschiedlichen Sprachvarianten, die in verschiedenen Bereichen des Bildungsprozesses passiv und aktiv beherrscht werden müssen, um im Bildungssystem Erfolg zu haben. Die Anforderungen, die im Laufe der Bildungslaufbahn an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gestellt werden, steigen stark an und verzweigen sich darüber hinaus in verschiedene Fächer und Lernbereiche hinein. Der Deutschunterricht alleine ist nicht in der Lage, die verschiedenen sprachlichen Anforderungen zu vermitteln, die im Fachunterricht gefordert werden. Es bedarf einer Beteiligung aller Schulfächer, um Schüler/innen eine Bewältigung des gesamten bildungssprachlichen Spektrums zu ermöglichen.⁷³

8.2 Lernzeit

Die zweite Bedeutung der durchgängigen Sprachbildung ist die notwendige Dauer der Förderung.

Rufen wir uns das im vorigen Unterkapitel angeführte Beispiel der Schülerin mit Muttersprache Deutsch, die nicht über die sprachlichen Fähigkeiten zur angemessenen Lösung eines mathematischen Beispiels der dritten Klasse Sekundarstufe I verfügte, in Erinnerung. Es zeigt, dass Sprachförderung an einem großen Teil entlang der Bildungsbiographie notwendig ist. Auch bestätigen Forschungsergebnisse zum

⁷³ Vgl. Gogolin (2010), S.18.

Zweitsprachenerwerb und solche aus der Bildungsforschung, wie etwa die Ergebnisse der PISA Studie, diese Annahme.

Verstärkter Förderbedarf besteht vor allem an den Schnittstellen und Übergängen der Bildungsbiographie. Besonders bei jenen Schüler/innen, die eine Sprache als Zweitsprache erlernen, geht man davon aus, dass eine sechs bis acht Jahre dauernde sprachliche Förderung notwendig ist, um ihnen das ungehinderte Aufnehmen und Produzieren des Lernstoffes zu ermöglichen.⁷⁴

8.3 Gesamtsprachencurriculum

Der dritte Bedeutungsaspekt der durchgängigen Sprachbildung zeigt sich dadurch, dass Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Fach Englisch gleiche Leistungen erbringen wie ihre Kolleg/innen, die deutsch-einsprachig aufwachsen. Im Fach Deutsch ist es allerdings nicht möglich, die gleichen Ergebnisse zu erzielen.⁷⁵

Eine der wichtigsten Ursachen dafür ist, dass die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Sprachen bestehen, im Sprachunterricht nicht konstruktiv thematisiert und genutzt werden, wodurch ein kumulativer Aufbau sprachlicher Fähigkeiten, zu dem es im Fach Deutsch, Englisch und auch anderen Fremdsprachen kommen kann, nicht gegeben ist. Der Sprachunterricht umgibt sich vielmehr mit einer Blase und lässt all die fruchtbaren Verbindungsmöglichkeiten außen vor. Den Schüler/innen bleibt es also selbst überlassen, ihr Wissen, das sie über eine Sprache erworben haben, für die Weiterentwicklung der anderen Sprache zu nutzen.

Aufgabe der durchgängigen Sprachbildung ist es, verschiedene Angebote zur Sprachförderung, die den Schüler/innen in den einzelnen Fächern zukommen sollen, so zu gestalten, dass Anknüpfungspunkte entstehen und die einzelnen Förderungen aufeinander aufbauen, was schließlich dazu führt, dass den Schüler/innen der Transfer von sprachlichem

⁷⁴ Vgl. Gogolin (2010), S. 18-19.

⁷⁵ Ergebnisse stützen sich auf die DESI-Studie, genaueres siehe Anhang.

Wissen von einer zur anderen Sprache erleichtert wird. Der Begriff „Gesamtsprachencurriculum“ soll genau diese Herangehensweise betiteln.⁷⁶

9 Scaffolding

Scaffolding ist ein wichtiger Bestandteil der durchgängigen Sprachbildung, auf den im Rahmen dieser Arbeit besonders eingegangen wird.

Der Begriff Scaffolding bedeutet „Baugerüst“, wobei es im Kontext des Zweitsprachenerwerbs darum geht, die Sprachkompetenz von Schüler/innen im Fachunterricht zu unterstützen.

PAULINE GIBBONS definiert Scaffolding folgendermaßen:

"This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the 'gap' between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as 'scaffolding'".⁷⁷

Professionelle Unterstützung ermöglicht es den Schüler/innen also, ein höheres sprachliches Niveau zu erreichen, an unbekanntem Situationen teilzunehmen und andere Rollen einzunehmen. Lernende werden somit dazu gebracht, Aufgaben zu erfüllen und Situationen zu bewältigen, die sie alleine nicht bewältigen hätten können.

Basis dafür ist, dass die Lehrer/innen eine kompetente Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler/innen vornehmen können. Dies bedeutet, dass den Schüler/innen sprachliche und fachliche Aufgaben gestellt werden, die etwas über dem bereits erreichten Kompetenzniveau liegen. Scaffolding dient dann dazu, die Lücke zwischen den bereits erworbenen Kompetenzen und jenen, die mit Unterstützung erworben werden können, mittels Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion zu überbrücken.⁷⁸

⁷⁶ Vgl. Gogolin (2010), S. 19-20.

⁷⁷ Gibbons (2009), S. 15.

⁷⁸ Vgl. Kniffka (2010), S. 1.

9.1 Mikro- und Makro –Scaffolding

Grundsätzlich setzt sich Scaffolding aus vier Bausteinen zusammen, wobei die ersten drei – Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse, Unterrichtsplanung – als Makro-Scaffolding bezeichnet werden und der letzte – Unterrichtsinteraktion – als Mikro- Scaffolding.⁷⁹

1. Bedarfsanalyse

In dieser Phase wird der Sprachbedarf für einen bestimmten Unterrichtsinhalt aus fachlicher Sicht ermittelt. Dabei können beispielsweise Lehrbücher auf ihre konkreten sprachlichen Anforderungen und möglichen Besonderheiten überprüft werden. Es werden die vorkommenden Textsorten ermittelt, welche Texte gelesen und welche geschrieben werden müssen. Dabei sollte sich der/die Lehrende folgende Fragen stellen: Wird eine neue Textart eingeführt? Enthalten die im Buch abgedruckten Texte besondere Schwierigkeiten, wie zum Beispiel unbekannte Fachtermini? Gibt es bestimmte grammatikalische Phänomene, die gehäuft auftreten?⁸⁰

2. Lernstandserfassung

Ergänzend zur Bedarfsanalyse muss auch der Sprachstand der Schüler/innen erhoben und mit den gestellten sprachlichen Anforderungen verglichen werden. Hier sind folgende Fragen zu stellen: Beherrschen die Lernenden die geforderten Strukturen? Brauchen die Schüler/innen noch Unterstützung?

Falls nötig sollte der/die Fachlehrer/in Rücksprache mit seinen/ihren Kolleg/innen halten, um eine optimierte Entscheidungsgrundlage für seine/ihre Unterrichtsplanung zu erlangen.⁸¹

3. Unterrichtsplanung

Wenn die beiden vorhergehenden Bausteine erfolgreich abgeschlossen wurden, folgt die Unterrichtsplanung, die nach GIBBONS auf folgenden Prinzipien beruhen sollte:

⁷⁹ Vgl. Kniffka (2010), S. 2.

⁸⁰ Vgl. Kniffka (2010), S. 2.

⁸¹ Vgl. Kniffka (2010), S. 2.

- Das Vorwissen, die Erfahrungen und der aktuelle Sprachstand der Schüler/innen sind miteinzubeziehen.
- Basierend auf dem Wissen über Kenntnisse und Sprachstand der Schüler/innen sollen (Zusatz-) Materialien angeboten werden. Gegebenenfalls besteht die Notwendigkeit, konkretes Anschauungsmaterial einzusetzen, oder die Schüler/innen vorher selbst experimentieren zu lassen.
- Die Lernaufgaben sind in mehrere Sequenzen einzuteilen. Die Aufgaben können beispielsweise von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakten Ebene angelegt werden, oder aber auch von einem kontextgebundenen alltagssprachlichen Sprachgebrauch, hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch.
- Bestimmte Lern- und Arbeitsformen müssen festgelegt werden. Beispielsweise sollten die Schüler/innen in Kleingruppen arbeiten, wodurch eine fordernde Dynamik entstehen kann, in der die Schüler/innen miteinander agieren und sprachlich handeln, Informationen austauschen und über Inhalte verhandeln müssen.
- Die Unterrichtsinhalte sollen mit einer Auswahl verschiedener Darstellungsformen präsentiert werden. Diese sollten dem Sprachstand der Schüler/innen entsprechen bzw. leicht darüber liegen.
- Liegen Texte im Schulbuch zu weit über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Schüler/innen, müssen Brückentexte zur Anwendung kommen, um den Schüler/innen das Verständnis der Texte zu erleichtern.
- Um die Sprachkompetenz der Lernenden zu erweitern, ist „reichlicher Input“, also sprachlicher Input, der über dem Kompetenzniveau der Schüler/innen liegt, zu geben.
- Eine Planung metasprachlicher und metakognitiver Phasen ist notwendig, um den Lernfortschritt zu fördern.

Das Zusammenspiel all dieser Anforderungen wird unter dem Begriff Makro-Scaffolding zusammengefasst.⁸²

Der Baustein des Mikro-Scaffoldings ist nun die Unterrichtsinteraktion, die allerdings nicht der klassischen Lehrer/innen-Schüler/innen Interaktion des Frage-Antwort Modus entspricht, sondern nach bestimmten Prinzipien abläuft:

- Die Lehrer/innen-Schüler/innen Interaktion sollte verlangsamt werden, was konkret bedeutet, dass der/die Lehrende bewusst langsamer spricht, da vor allem Zweitsprachenlernende mehr Zeit brauchen, um sprachliche Äußerungen zu verarbeiten.
- Den Schüler/innen muss mehr Zeit gewährt werden, um ihre Antworten zu planen. Lehrer/innen neigen nämlich gelegentlich dazu, ungeduldig zu sein und den Schüler/innen nur 2-3 Sekunden Zeit zu lassen, um zu antworten.
- Variation der Interaktionsmuster: Lehrer/innen sollten authentische Kommunikationssituationen schaffen, die den Schüler/innen die Planung komplexer Äußerungen abverlangen.
- Aktives Zuhören: Es ist erforderlich, dass Lehrende ihren Schüler/innen aktiv zuhören und den intendierten Inhalt erfassen, um dann authentisch antworten zu können.
- Re-Kodierung von Schlüsseläußerungen: Dies kann dazu beitragen, dass Schüler/innen der Fachterminus im jeweiligen Kontext verdeutlicht wird.
- Einbettung von Schüler/innenäußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge: Dies ermöglicht die Herstellung einer Verbindung zwischen Schüler/innenäußerungen und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext.⁸³

⁸² Vgl. Kniffka (2010), S. 2-3.

⁸³ Vgl. Kniffka (2010), S. 3-4.

9.2 Scaffolding im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

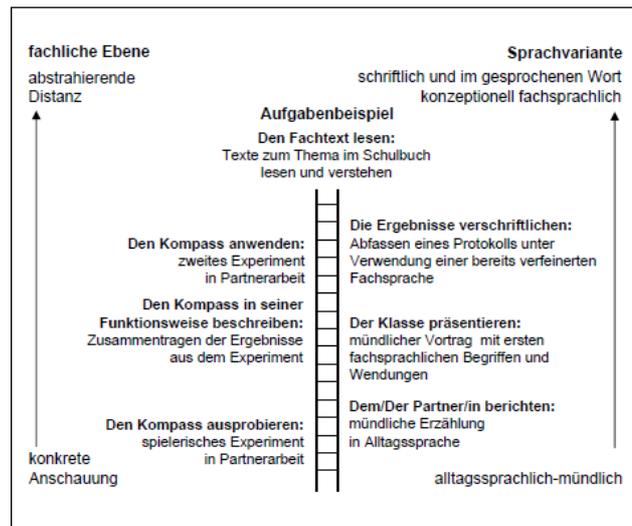


Abbildung 2: Scaffolding am Beispiel der Kompassarbeit
Quelle: Kniffka / Neuer 2007

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Funktion und der Aufbau von „Scaffolding“ erörtert. Nun soll untersucht werden, wie das Konzept im GWK-Unterricht angewendet werden kann. Obenstehende Abbildung 2 soll einen Überblick über den Einsatz von Scaffolding im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema Kompassarbeit geben. Der Ablauf ist folgendermaßen geplant:

Jeweils zwei Schüler/innen bekommen einen Kompass ausgehändigt, welchen sie genau untersuchen sollen. Anhand des Anschauungsmaterials sollen sie erleben, was passiert, wenn sie den Kompass drehen, überlegen, was die einzelnen Zeichen zu bedeuten haben könnten und welchen Sinn ein Kompass haben könnte. Während des selbstständigen Forschens sollen die Zweiergruppen ihre Beobachtungen zur Sprache bringen und in einer informellen Kommunikationssituation – also mit dem/der Partner/in – in ihrer Alltagssprache über die Erkenntnisse sprechen.

In einem zweiten Schritt wird anhand des Gegenstandes Kompass die benötigte Fachsprache eingeführt. Die Fachbegriffe sollen dann von den Schüler/innen bei einer Präsentation vor der Klasse Verwendung finden. Konkret soll eine/r der Partner/innen erzählen, was in der Gruppenarbeit herausgefunden wurde und der/die Lehrer/in nutzt diese Präsentationen um immer mehr Fachvokabular wie „Kompassnadel“, „Himmelsrichtungen“ oder „Windrose“ einzubringen. Die Schüler/innen müssen diese Begriffe dann in einer erneuten Präsentation aufgreifen. Der/die Lehrer/in schafft durch dieses Setting eine räumliche

(Schüler/in steht vor der Klasse) und zeitliche (Präsentation passiert im Nachhinein) Trennung zum konkret Erlebten, wodurch die Sprache der Schüler/innen expliziter wird und sich mehr in Richtung einer konzeptionellen Schriftlichkeit bewegt.

Den Schüler/innen muss dabei ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden, um das neu eingeführte sprachliche Material verarbeiten zu können und damit ihren sprachlichen Beitrag zu planen. Der/die Fachlehrer/in fungiert als Tutor/in und unterstützt die Schüler/innen sprachlich und inhaltlich. Dabei sollte eine konstruktive Fehlerkultur im Vordergrund stehen und den Schüler/innen soll die Möglichkeit gegeben werden, eine Äußerung zu wiederholen, wenn sie nicht gleich korrekt ausgesprochen wird.

An die ersten beiden Schritte anschließend folgt die Anfertigung erster schriftlicher Äußerungen, beispielsweise in Form von schriftlichen Aufgaben, die bearbeitet werden sollen, oder beim Verfassen eines Lerntagebuchs. Dabei wird auf die vorhergehende mündliche Arbeit aufgebaut und eine intensivere Verwendung konzeptionell-schriftsprachlicher Elemente von den Schüler/innen gefordert.

Als praktisches Anwendungsbeispiel könnten die Schüler/innen dann in den Schulhof hinausgehen, um ein weiteres Experiment durchzuführen. Beispielsweise könnte eruiert werden, in welche Himmelsrichtung sie das Schulgelände verlassen müssen, um nach Hause zu kommen. Die Ergebnisse des Experiments können die Schüler/innen dann durch das Verfassen eines Protokolls verschriftlichen, wobei darauf geachtet werden soll, dass sie ein gewisses Maß an Fachsprache zur Abfassung verwenden. Die fachsprachlichen Merkmale im Protokoll sollten allerdings nicht nur bestimmte Termini sein, sondern auch auf der Satz- und Textebene sichtbar werden.

In einem vierten Schritt wird die fachsprachliche Lesekompetenz der Schüler/innen geschult. Dafür sollen die Schüler/innen Fachtexte, die in den Schulbüchern zum Thema Kompass abgedruckt wurden, lesen. Die Schüler/innen haben durch die vorangegangenen Arbeitsschritte einen wesentlichen Vorteil beim Lesen und können zusätzlich ihr Wissen vertiefen.

Würden die Fachtexte im Buch, so wie es oftmals im Unterricht der Fall ist, als Einstieg in die Thematik dienen, wären viele Schüler/innen in einem multilingualen Klassenzimmer überfordert und könnten keine sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen erwerben.

Um eine weitere Vertiefung der Thematik zu ermöglichen, dürfen die Schüler/innen selbst einen Kompass basteln, natürlich mit Hilfe und unter Anleitung des/der Lehrer/s/in. Abschließend muss jede/r Schüler/in eine Gebrauchsanweisung zum Einsatz eines Kompasses schreiben, um die inhaltlichen und fachsprachlichen Kenntnisse optimal zu festigen.

Wie diese Unterrichtssequenz zeigt wird das sprachliche Material, das der/die Lehrer/in einführt, immer mit einem Anwendungskontext gekoppelt, was bedeutet, dass grammatikalische und lexikalische Phänomene nicht isoliert, sondern integrativ gelernt werden.⁸⁴

Im Rahmen von Scaffolding kommt es zu einer Umkehrung gängiger Praktiken. Die sprachlichen Ressourcen der Schüler/innen spielen zu Beginn des Unterrichts eine große Rolle und erst im Anschluss kommt es zur Einführung neuer sprachlicher Mittel. Diese Reihenfolge ermöglicht es den Schüler/innen, auf ihre sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten aufzubauen und vergangene Lernprozesse mit aktuellen zu verknüpfen. Dadurch kann eine optimale und erfolgreiche Annäherung an Fachtexte stattfinden, anstatt mit diesen zu beginnen und Verständnis vorauszusetzen.⁸⁵

Für Fachlehrer/innen, die Scaffolding in ihren Unterricht integrieren wollen, ergeben sich einige Veränderungen in ihrem Unterrichtskonzept, insbesondere der Unterrichtsvorbereitung, denn jedes Thema muss im Vorfeld auf seine sprachlichen Besonderheiten und Schwerpunkte untersucht werden. Diese müssen dann in die Unterrichtssequenzen implementiert werden, was für viele Fachlehrer/innen, die keine Sprachausbildung haben, eine große Herausforderung darstellen kann. Daher wäre es sinnvoll, die Planung des Unterrichts in Zusammenarbeit mit eine/m/r Kolleg/in, der/die Sprachlehrer/in ist, durchzuführen.

Auch im Hinblick auf die Lehrer/innen – Schüler/innen Interaktion muss ein Perspektivenwechsel vollzogen werden. Fachlehrer/innen müssen ihr Gesprächsverhalten im Unterricht kritisch reflektieren. Die sprachliche Interaktion sollte so stattfinden, dass der Zweitsprachenerwerb unterstützt wird. Diese Form der sprachlichen Interaktion zeichnet sich durch Strukturiertheit, eine konstruktive Fehlerkultur, Geduld beim Warten auf Antworten und viele weitere Aspekte aus. Basis dafür ist, dass sich der/die Fachlehrer/in des

⁸⁴ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 129-131.

⁸⁵ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 131-132.

Sprachstandes seiner Schüler/innen bewusst ist und seinen/ihren Unterricht davon ausgehend bzw. darauf aufbauend gestaltet.

Wichtig anzumerken ist, dass Unterricht mit integriertem Scaffolding langsamer und kleinschrittiger abläuft als traditioneller Unterricht und der/die Fachlehrer/in manchmal entscheiden muss, ob zugunsten eines vertieften Verständnisses auf manche Themen verzichtet werden kann.⁸⁶

10 Sprachsensibler Fachunterricht – Merkmale und Leistungen

Vorab kann man sich die Frage stellen, warum eigentlich Sprache einen höheren Stellenwert im Fachunterricht einnehmen sollte? KURTZ ET. AL. formulieren zu dieser Frage eine sehr stimmige Antwort:

„Schulerfolg, Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe – dieser Dreischritt kann durch wirkungsvolle Lehr- und Lern-Konzepte auch für solche Kinder und Jugendlichen erreichbar gemacht werden, deren schlechtes Abschneiden in der Schule lange Zeit durch eine Vielzahl an meist ausgrenzend wirkenden Bezeichnungen erfasst wurde. [...] die individuelle Sprachkompetenz [gilt] als eine der wesentlichen Bedingungen für Schulerfolg [...].“⁸⁷

Die mit aufsteigender Bildungsstufe immer schwieriger werdende Sprache des Fachunterrichts ist wahrscheinlich eine der Hauptursachen dafür, dass Schüler/innen, die in ihrer sprachlichen Entwicklung zurückliegen, auch bei ihren fachlichen Leistungen hinter ihren sprachlich kompetenteren Kolleg/innen zurückbleiben.

Um für diese Problemstellungen angemessene Lösungen zu finden, müssen Fachlehrer/innen eine grundlegende Neuausrichtung in ihrem beruflichen Selbstverständnis vornehmen. Darüber hinaus ist auch eine Änderung im pädagogischen Profil von Schulen nötig.⁸⁸

Im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden in Lehr- und Lernprozessen Fertigkeiten ausgebildet, die bereits beim Erwerb in sprachpraktischen und authentischen

⁸⁶ Vgl. Kniffka / Neuer (2008), S. 132.

⁸⁷ Kurtz / Hofmann u.a. (2014), S.1.

⁸⁸ Vgl. Gogolin u.a. (2011), S. 198-199.

Anwendungsbezügen stehen. Wichtig ist allerdings, dass die jeweiligen Lerngegenstände zuvor in entsprechende Kontexte gebracht werden, weshalb Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht eng miteinander verknüpft sind. Der Unterricht wird nach inhaltsbezogenen Lernphasen strukturiert, aber durch sprachbezogenes Lernen vervollständigt. Das Sprachenlernen im Fach wird beim sprachsensiblen Fachunterricht immer mitbedacht, denn Lernen im Fach findet immer in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, wo diese selbst noch generiert wird.

Lernen findet, wie LEISEN es sagt, in einem unterrichtlichen „Sprachbad“ statt, in dem die Lernenden Sprache generieren, erproben, sie anwenden und aufnehmen und dadurch schrittweise ein Sprachbewusstsein entwickeln. (Fach-) Sprache darf daher nicht als Nebenprodukt des Unterrichts gesehen werden, sondern stellt viel mehr einen roten Faden im Unterrichtsverlauf dar.

Die Parallelität von fachlichem und sprachlichem Lernen stellt sowohl die Lernenden, als auch die Lehrenden vor große Aufgaben. Viele Fachlehrkräfte sind allerdings genau für diese Aufgaben nicht ausgebildet.⁸⁹

Der sprachensible Fachunterricht ist zusammenfassend durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

- 1.) Es wird ein bewusster Umgang mit der Sprache gepflegt. Diese wird als Medium verstanden, das es ermöglicht, fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen.
- 2.) Sprachsensibler Fachunterricht berücksichtigt, dass Sprache ein wichtiges Thema des Fachunterrichts ist und Sprachenlernen im Fach untrennbar mit Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.⁹⁰

Der sprachensible Fachunterricht nimmt sich folglich dem Thema Sprache im Fachunterricht an und arbeitet mit der Sprache, die vorhanden ist, egal welcher Sprachstand vorliegt. In jedem Lernsetting wird die jeweils passende Sprache verwendet und das Sprach- und Fachlernen wird methodisch unterstützt. Fachlehrer/innen, die Wert auf Sprachbildung im

⁸⁹ Vgl. Leisen (2011), S. 11-12.

⁹⁰ Vgl. Leisen (2011), S. 14.

Unterricht legen, gehen sensibel mit den sprachlichen Standardsituationen in ihrem Unterricht um.⁹¹

10.1 Qualitätsmerkmale von sprachsensiblen Fachunterricht nach FörMig mit konkreten Realisierungsmöglichkeiten

Sprachsensibler Fachunterricht im Kontext der durchgängigen Sprachbildung zeichnet sich durch verschiedene Qualitätsmerkmale aus, die nachfolgend genauer betrachtet werden.

1. Fokus auf Bildungssprache – Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache

Die Lehrer/innen sind in der Lage, zwischen verschiedenen sprachlichen Registern zu unterscheiden und stellen im Unterricht Beziehungen zwischen diesen Registern her. Unterricht wird so geplant, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen in Richtung Bildungssprache erweitert werden. Die Lehrer/innen berücksichtigen bei ihrer Planung auch die in der jeweiligen Klasse herrschende sprachliche Heterogenität.

Die Lehrer/innen analysieren die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts, sowie des Unterrichtsmaterials und vergleichen diese mit dem Vorwissen der Schüler/innen. Die Aufgabenstellung im Unterricht ist offen und problemorientiert, damit komplexe Sprachhandlungen herausgefordert werden.

Die Lehrkräfte fungieren als Begleiter/innen auf dem Weg des bildungssprachlichen Lernens und machen die Unterschiede zwischen sachlichen und fachlichen Anforderungen, sowie die situativ unterschiedlichen Anforderungen an das Sprechen und Schreiben, Hören und Lesen ausdrücklich zum Thema. Die Schüler/innen werden auch informiert, welche sprachlichen Anforderungen im aktuellen Unterrichtsgeschehen im Zentrum stehen.

Die Muttersprachen von Schüler/innen werden aktiv in den Unterricht einbezogen und die Inhalte schließen nach Möglichkeit an die Erfahrungswelt der Schüler/innen an. Darüber

⁹¹ Vgl. Leisen (2011), S. 14.

hinaus wird den Schüler/innen regelmäßig die Möglichkeit gegeben sich zu einem Thema schriftlich oder mündlich zu äußern.⁹²

Realisierungsmöglichkeiten:

- Gestaltung von Lernplakaten zur Bildungssprache
- Verstehenskontrollen und Reformulierungsaufgaben können für den sprachbewussten Umgang mit Aufgabenstellungen hilfreich sein.
- Die sprachliche Zielsetzung der jeweiligen Unterrichtseinheit sollte den Schüler/innen von Beginn an klar kommuniziert werden, beispielsweise durch Aufschreiben an der Tafel.
- Sprachliche und fachliche Anforderungen werden von den Lehrer/innen klar unterschieden. („Heute beschreiben wir einen Versuch. Dabei wollen wir besonders auf Konditionalsätze achten.“)
- Arbeitsblätter werden so gestaltet, dass sie dem Sprachenlernen dienlich sind, beispielsweise durch Begriffserklärungen, vereinfachte Texte, vergrößerte Schrift etc.

93

2. Sprachstands- und Entwicklungsdiagnose

Zu Beginn des Schuljahres ermitteln die Lehrer/innen den individuellen Entwicklungsbedarf ausgewählter Schüler/innen. Die Sprachentwicklung der Schüler/innen wird prozessbegleitend und kriteriengestützt dokumentiert und diagnostiziert. Schriftsprachliche Leistungen in Tests und Hausübungen werden mithilfe von vereinbarten Kriterien und geeigneten Instrumenten erfasst.

Bei der Diagnose gehen die Lehrer/innen vom Können der Schüler/innen aus und nutzen die gewonnenen Erkenntnisse für die Unterrichtsplanung.

⁹² Vgl. Dirim / Gogolin u.a. (2011), S. 14.

⁹³ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 14.

Beispiele:

Verfahren zur Sprachdiagnose sind für verschiedenste Zwecke geeignet.⁹⁴ Sie unterscheiden sich nach folgenden Punkten:

- Zielsetzung: Es sollen eher grundlegende Informationen oder spezifische Informationen über die Sprachfähigkeit erhoben werden, beispielsweise die Beherrschung bestimmter grammatikalischer Formen.
- Alter der Schüler/innen: Ein Verfahren, das auf eine bestimmte Altersklasse abzielt ist bei Schüler/innen mit einer anderen Altersklasse wenig bzw. nicht aussagekräftig.
- Qualität des Instruments: Ein geprüftes Verfahren ist vertrauenswürdiger als eine Spontanentwicklung.⁹⁵

3. Fokus auf Sprachproduktion (mündlich und schriftlich), Unterrichtsgespräche und Schreiben

Die Lehrer/innen geben den Schüler/innen Hilfestellung bei Formulierungen, unterstützen die Sprachproduktion durch Visualisierung, geben Leitfäden zur Gestaltung von Texten und mündlichen Beiträgen aus, fördern die Textkompetenz und üben fachspezifische Textsorten. Wichtig ist auch, vor allem im GWK-Unterricht, dass den Schüler/innen beigebracht wird, Grafiken zu verbalisieren.

Im Bereich des Unterrichtsgesprächs unterstützen die Lehrer/innen die Schüler/innen durch Ermutigung, Umformulierung und Nachfragen. Den Schüler/innenäußerungen wird viel Raum gegeben, sie werden aufgegriffen und in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert. Dabei bekommen die Schüler/innen immer die Möglichkeit zur Selbstkorrektur und zu einem konstruktiven Korrekturverhalten.

Die Schreibkompetenz wird durch das Üben systematisch wichtiger Schreibfertigkeiten erhöht. Dabei schaffen die Lehrer/innen Transparenz über den Schreibprozess und bieten Hilfestellungen und Strategien für die einzelnen Schritte des Schreibprozesses.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 16.

⁹⁵ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 16.

⁹⁶ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 20.

Realisierungsmöglichkeiten im Bereich der Sprachproduktion:

- Lehrer/innen geben Satzanfänge, Satzmuster, standardisierte Sätze, Aufgabenanfänge, zusätzliches Wortmaterial oder Mustertexte vor.
- Zur Formulierung ihrer Antworten übernehmen Schüler/innen Schlüsselwörter aus Aufgaben- oder Fragestellungen.
- Den Schüler/innen werden Modelltexte zur Verfügung gestellt, die sie abwandeln können.

Realisierungsmöglichkeiten im Bereich des Unterrichtsgesprächs:

- Einbindung von Fachbegriffen in den Unterricht.
- „Dialogisches Lernen“⁹⁷

Realisierungsmöglichkeiten im Bereich des Schreibens:

- Lehrer/innen stellen den Schüler/innen Modelltexte und Lösungen als Orientierungshilfe zur Verfügung.⁹⁸

4. Unterstützung des Erwerbs allgemein- und bildungssprachlicher Fähigkeiten, sowie deren Einsatz und Weiterentwicklung

Die Lehrer/innen erzeugen ein Unterrichtsklima, das es den Schüler/innen ermöglicht, sich als fähige Sprachlernende und als kompetent im Bereich Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen zu erfahren.

Muttersprachen von Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache werden selbstverständlich ins Unterrichtsgeschehen eingebaut und keinesfalls tabuisiert. Dies kann vor allem im Kontext von sprachvergleichenden Übungen und Reflexionen geschehen.

⁹⁷ Spezielles didaktisches Konzept zur Vermittlung von Sprachkompetenz im Unterricht. Weitere Informationen unter <http://www.dialogisches-lernen.de/>.

⁹⁸ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 20-21.

Auch die Kompetenzbereiche Sprechen und Hören werden nicht außen vorgelassen. Die Schüler/innen bekommen die Möglichkeit sich über das, was sie im Unterricht gehört haben, auszutauschen und nutzen dabei auch ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse. Damit einhergehend sollen die Schüler/innen erfahren, welche Wirkung Betonung, Sprachmelodie etc. bei einer Äußerung haben. Zusätzlich werden Strategien eingeübt, die Hilfestellung beim Verstehen von Gehörtem geben sollen.

Die Aufgabenstellungen der Lehrer/innen sollen komplexe Schüler/innenäußerungen ermöglichen und der Sprechanteil der Schüler/innen sollte hoch sein, dabei sollte ihnen aber genügend Zeit gelassen werden, um ihre Beiträge bewusst zu konstruieren.⁹⁹

Realisierungsmöglichkeiten:

- Der/die Lehrer/in trifft mit den Schüler/innen genaue Vereinbarungen darüber, wann es um das Deutsche geht und wann die Mehrsprachigkeit in den Fokus rückt. In bestimmten Unterrichtsphasen, wie zum Beispiel bei Gruppenarbeiten, können die Schüler/innen auf ihre Herkunftssprachen zurückgreifen.
- Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert wird, dann sollte mit Expert/innen zusammengearbeitet werden, wie den Eltern, Hochschulen und anderen Partnern vor Ort.
- Sprachvergleichende Hörübungen sollen die Schüler/innen für andere Sprachen sensibilisieren. Ein/e Schüler/in kann beispielsweise in seiner/ihrer Herkunftssprache sprechen und die Klassenkolleg/innen versuchen, dies aufzuschreiben. So kann ein Gefühl für Satzmelodien verschiedener Sprachen entwickelt werden.
- Im Unterricht können sprechintensive Methoden wie Murmelgruppen oder kooperative Lernformen eingesetzt werden.
- Die Schüler/innen formulieren abgeschlossene Gedankengänge im Rahmen von offenen Aufgabenstellungen, bei allen Phasen des kooperativen Lernens und bei Präsentationen.

⁹⁹ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 22.

- Leseförderung findet durch festgelegte Lesestunden, Lesewochen, Lesewettbewerbe, Lesetagebücher und ein schulisches Lesekonzept statt.¹⁰⁰

5. Unterstützung der Schüler/innen bei ihren individuellen Sprachbildungsprozessen

Die Lehrer/innen formulieren für Schüler/innen mit verschiedenen Sprachkompetenzen differenzierte Aufgaben und stellen bei gleichen Aufgabenstellungen unterschiedliche Hilfsmittel zur Verfügung. Den Schüler/innen wird ein „Überangebot“ an sprachlichen Mitteln zur Verfügung gestellt, aus dem dann ausgewählt werden kann. Lernhilfen, die für Textverständnis und Textproduktion gedacht sind, werden je nach Sprachkompetenz gestuft ausgegeben.¹⁰¹

Realisierungsmöglichkeiten:

- Die Schüler/innen bekommen freie Aufgabenstellungen, vorgegebene Formulierungen sowie Reformulierungsaufgaben. Die Lehrer/innen setzen differenzierte Arbeitsmaterialien ein.
- Das oben erwähnte „Überangebot“ an sprachlichen Mitteln kann sich aus Wortlisten, Überschriften als Textgliederung, Fragen zum Textverständnis, dem Markieren von Schlüsselbegriffen und Hinweisen auf Bildmaterial und Grafiken ergeben.
- Den Schüler/innen wird durch vergleichende Sprachbetrachtung ein tieferes Sprachverständnis ermöglicht.
- Satzanfänge, Textbausteine, Modelltexte und Lösungen dienen als Formulierungshilfen.¹⁰²

¹⁰⁰ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 22-23.

¹⁰¹ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 24.

¹⁰² Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 24.

6. Gemeinsame Bewertung und Überprüfung der Ergebnisse der sprachlichen Bildung

Im Klassenraum wird eine konstruktive Fehlerkultur implementiert, dabei werden Fehler als Meilensteine in der sprachlichen Entwicklung gesehen. Die Lehrer/innen geben den Schüler/innen dabei inhaltlich reiche, nachvollziehbare und für das weitere Lernen förderliche Rückmeldungen.

(Schrift-) sprachliche Leistungen werden kriterienorientiert erfasst und bewertet. Das Korrekturverhalten ist kriterienorientiert, konstruktiv und motivierend. Den Schüler/innen werden die Fortschritte beim Aufbau (bildungs-) sprachlicher Kompetenzen bewusst gemacht und ihnen werden Instrumente vermittelt, mit denen sie auch selbst zur Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in der Lage sind.¹⁰³

Realisierungsmöglichkeiten:

- Die Schüler/innen gestalten Portfolios um ihre Sprachfähigkeit selbstständig zu evaluieren.
- Die Schüler/innen bekommen Anleitungen zur Korrektur von Schüler/innenäußerungen- und präsentationen.¹⁰⁴

Im folgenden Kapitel sollen die Aufgaben der Lehrer/innen noch klarer und differenzierter betrachtet werden. Es werden außerdem praktische Beispiele von sprachsensiblen Fachunterricht gezeigt.

10.2 Aufgaben der Lehrer/innen

Fachlehrer/innen haben ihre jeweiligen Unterrichtsfächer studiert, dabei haben allerdings sprachdidaktische Überlegungen relativ wenig Platz eingenommen, was sich anhand der Studienpläne (in diesem Fall der Studienplan des Lehramtsstudiums GWK¹⁰⁵) erkennen lässt¹⁰⁶. Hat nun der/die Fachlehrer/in keine Sprache im Zweifach, so wird er/sie im Rahmen

¹⁰³ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 25.

¹⁰⁴ Vgl. Dirim /Gogolin u.a. (2011), S. 25.

¹⁰⁵ IfGR (2002)

¹⁰⁶ Selbstständige Durchsicht des Studienplans.

seines/ihres Studiums höchstwahrscheinlich nie mit Sprachförderung bzw. durchgängiger Sprachbildung in Berührung gekommen sein.

Um diesem Defizit entgegenzuwirken, wurden im Rahmen von FörMig Kooperationen zwischen Fachlehrkräften und Deutschlehrer/innen eingegangen. Deutschlehrer/innen verfügen aufgrund ihres Studiums über breites Wissen im Bereich der Grammatik und der Textsorten, sowie der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen. Fachlehrkräfte verfügen ergänzend dazu über breites Wissen im Bereich der Terminologie ihres Faches, der fachspezifischen Argumentationen und die im Fach gängigen Textsorten. Kooperieren nun die Fach- und Deutschlehrer/innen und definieren sprachsensiblen Fachunterricht als eine gemeinsame Aufgabe, können Übereinkünfte darüber getroffen werden, welche sprachlichen Aufgaben für die Schüler/innen zu bewältigen sind und welchen Beitrag die einzelnen Lehrer/innen dazu leisten können.

Die Kooperationsformen zwischen den Lehrer/innen können auf vielfältige Weise stattfinden. Die Klassen können gemeinsam, im Rahmen des „Teamteaching“ unterrichtet werden, oder die Lehrer/innen verzahnen den Deutsch- bzw. Deutsch als Zweitsprache Unterricht inhaltlich mit dem Unterricht eines oder mehrerer Fächer und es können auch gemeinsame Trainingsangebote zu fachsprachlichen Aufgaben entwickelt werden.¹⁰⁷

Zwei praktisches Beispiel aus einer FörMig Modellschule sollen nun konkrete Kooperationsformen zeigen:

In einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen unterrichtet der Klassenlehrer einer fünften Klasse Deutsch und Förderunterricht, seine Co-Klassenlehrerin Biologie und Chemie. Die beiden Lehrkräfte fassten den Beschluss, die Sprachbildungsarbeit, die eigentlich nur dem Fach Deutsch zugeschrieben wurde, als gemeinsame Aufgabe zu sehen. In Kooperation miteinander wurden Bausteine zur Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht, wie zum Beispiel „Fachtexte schreiben – Einsatz von Sprachgerüsten“, „Naturwissenschaftliche Sachverhalte durch Wortschatzarbeit erschließen“ und sogar „Literarisches Schreiben im Fachunterricht“ entwickelt. Beide Lehrkräfte berichteten von Veränderungen ihres

¹⁰⁷Vgl. Gogolin (2011), S. 203-204.

Unterrichts, die sehr positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler/innen haben.¹⁰⁸

Ein weiteres zukunftsweisendes Modell wurde an einer Gesamtschule in Hamburg entwickelt. Im Rahmen dieser Kooperation arbeiten Lehrkräfte, die über spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen mit Fachlehrkräften zusammen und fungieren im Fachunterricht als sogenannte „DaZ Begleiter/innen“. Ziel ist dabei, die in den Fächern integrierte Sprachförderung zu sichern, auszubauen und ein insgesamt höheres Niveau der Sprachförderung zu erreichen.

Konkret wird im Fachunterricht mit einer Doppelbesetzung gearbeitet und der/die „DaZ-Begleiter/in“ nimmt eine unterstützende Rolle ein. Pro Jahrgang wird ein Fach bestimmt, in dem dieses Modell zur Anwendung kommt. Diese Zuordnungen werden jährlich überprüft und an die Gegebenheiten angepasst. Die „DaZ-Begleiter/innen“ müssen in den doppelt besetzten Stunden das Sprachverhalten der Lehrkräfte und der Schüler/innen beobachten, die Schüler/innen in bestimmten Arbeitsphasen unterstützen, Mappen und Hefte mitnehmen und analysieren und Einzelgespräche mit den Schüler/innen führen, bei denen sie ihnen Tipps und Hilfestellungen zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenz geben, wobei hier auch die Ergebnisse der Heft- und Mappendurchsicht einfließen sollen.¹⁰⁹

Nicht nur in Deutschland macht man sich mittlerweile Gedanken darüber, wie man Fachunterricht sprachsensibel gestalten und bei den Lehrer/innen ein Bewusstsein dafür schaffen kann. Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) beauftragte mehrere Publikationen zum Thema Sprache im Fachunterricht in Österreich. Im „Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen“¹¹⁰ wurden sieben Leitlinien für den „sprachaufmerksamen Fachunterricht“ festgelegt, die den Sprachgebrauch von Lehrer/innen einschließen und darüber hinaus auch ihr didaktisches Vorgehen.

¹⁰⁸ Vgl. Gogolin (2011), S. 205-206.

¹⁰⁹ Vgl. Gogolin (2011), S. 43.

¹¹⁰ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.)

10.3 Sprachaufmerksamer Fachunterricht in Österreich

Folgende Leitlinien wurden festgelegt:

- 1.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht findet integriertes Sprach- und Fachlernen statt.
- 2.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht ist die Sprachverwendung durch Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion geprägt.
- 3.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht findet aktives, authentisches Sprachhandeln statt.
- 4.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht werden sprachliche Anforderungen explizit und transparent gemacht.
- 5.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht erfolgt eine systematische sprachliche Unterstützung.
- 6.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht spielt Schriftsprachlichkeit eine zentrale Rolle.
- 7.) Im sprachaufmerksamen Fachunterricht spielt Schreib- und Textarbeit eine zentrale Rolle.¹¹¹

Nachfolgend sollen diese Punkte für ein vertieftes Verständnis genauer erklärt werden.

Zu 1.)

Integriertes sprachliches und fachliches Lernen bedeutet zunächst, dass Fachlehrer/innen ihren eigenen Sprachgebrauch im Unterricht kritisch untersuchen. Dieser sollte sich durch Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und eine präzise Sprachverwendung auszeichnen. Wichtig ist auch, dass die Sprachverwendung der Schüler/innen beobachtet wird und die Lehrer/innen bei Sprachproblemen Hilfestellungen anbieten. Die Fachlehrkräfte sollten didaktische Verfahren und Aufgabenstellungen anwenden und die inhaltlichen Verstehens- und Lernprozesse durch gezielte Spracharbeit unterstützen, wobei Sprache dabei nicht unbedingt im Vordergrund stehen muss, jedoch als Medium des Wissenserwerbs wahrgenommen und verwendet werden sollte.¹¹²

¹¹¹ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 20.

¹¹² Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 21.

Zu 2.)

Denken und Sprache sind eng miteinander verbunden. Gedanken können erst durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden. Sprachaufmerksamkeit unterstützt daher nicht nur den Spracherwerb, sondern auch den Wissenserwerb.

Lehrer/innen können Sprachaufmerksamkeit im Fachunterricht einerseits durch präzises und bewusst gestaltetes sprachliches Handeln, wie im oberen Kapitel schon beschrieben, erreichen und andererseits durch die Bewusstmachung sprachlicher Phänomene, Begriffe und Strukturen. In mehrsprachigen Klassen kann darüber hinaus mittels Sprachvergleichen Sprachaufmerksamkeit erzeugt werden, indem auf die Erstsprachen der Schüler/innen Bezug genommen wird.

Zusätzlich kann es auch förderlich sein, die Sprachverwendung der Schüler/innen bewusst zum Gegenstand zu machen. Im Rahmen dessen kann darüber diskutiert werden, ob die verwendeten Ausdrücke, Gesprächsbeiträge oder Texte den jeweiligen Ausdrucksbedürfnissen und Handlungszielen auch tatsächlich entsprechen oder ob hier eine andere Auswahl bzw. Modifikation dienlich wäre.¹¹³

Zu 3.)

Fachunterricht ist nach wie vor oftmals stark lehrer/innenzentriert, was bedeutet, dass der Redeanteil der Lehrer/innen wesentlich höher ist als jener der Schüler/innen. Die Beiträge der Schüler/innen bestehen meist nur aus kurzen, knappen Antworten in Lehrer/innen-Schüler/innen Dialogen, längere, kohärente Äußerungen sind selten. In diversen Studien wurde festgestellt, dass Fachlehrer/innen ihren Schüler/innen meist zu wenig Zeit lassen, um vollständige, inhaltlich anspruchsvolle Redebeiträge zu konstruieren.

Fachlehrer/innen sollten also darauf achten, ihren Unterricht durch eine bewusste Verlangsamung der Dialoge im Unterricht zu „entschleunigen“, um den Schüler/innen mehr Zeit einzuräumen, ihre Antworten zu formulieren. Auch Schreiben kann sich sehr positiv auf die Sprache der Schüler/innen auswirken, da bei der schriftlichen Kommunikation mehr Zeit zum Überlegen bleibt. Hierbei sollten Lehrer/innen vor allem auf die Methode des „dialogischen Schreibens“ zurückgreifen, bei der mehrere Schüler/innen an einem Text arbeiten, was dazu führt, dass sie sich zwangsläufig auch über den Text unterhalten müssen,

¹¹³ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 23-25.

da Formulierungsideen gefunden, überprüft, kommentiert und bewertet werden müssen. Die bereits produzierten Textteile müssen erneut reflektiert und überdacht werden.¹¹⁴

Zu 4.)

Im Fachunterricht werden die sprachlichen Anforderungen, die an die Schüler/innen gestellt werden, meist nicht klar kommuniziert. Dies trifft auch auf Schulbücher und Lehrpläne zu. Ein Beispiel aus dem Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde soll dies verdeutlichen:

Umweltkompetenz

- *die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln **erkennen***
- *Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch **einschätzen**; Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen **begründen***¹¹⁵

Die fettgedruckten Verben „erkennen, einschätzen, begründen“ verlangen hohe kognitive und sprachliche Leistungen von den Schüler/innen. Es wird hier nicht kommuniziert, welche sprachlichen Fähigkeiten die Schüler/innen benötigen, um diese Kompetenzen zu erreichen. Für die Lehrpersonen ergibt sich daraus die didaktische Aufgabe, den Schüler/innen Hilfestellung beim Verstehen der sprachlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu leisten.

So muss zum Beispiel klargestellt werden, welche sprachliche Handlung sich hinter dem Verb „erklären“ verbirgt, welche sprachlichen Mittel dafür benötigt werden und wie sie im fachlichen Kontext angemessen eingesetzt werden können.¹¹⁶

¹¹⁴ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 28-30.

¹¹⁵ Vgl. BMBF (2004)

¹¹⁶ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 32-34.

Zu 5.)

Nachdem die Vermittlung der Inhalte im Fachunterricht primär sprachlich erfolgt, müssen die Schüler/innen durchgängig sprachlich unterstützt werden, wofür sich vor allem Scaffolding eignet.¹¹⁷

zu 6.)

Die Sprache im Fachunterricht soll korrekt und präzise verwendet werden und komplexe Strukturen und Termini sollen bewusst eingesetzt werden. Die Lehrkräfte sollen bei ihren Schüler/innen im Bereich der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation Wert auf komplexe, kohärente Äußerungen legen und ihre eigene Sprachverwendung immer etwas über dem Niveau der Schüler/innen ansiedeln.

Wichtig für die Förderung der Schriftsprachlichkeit ist eine intensive Textarbeit, die die Schüler/innen dabei unterstützt, sich Fachtexte zu erschließen und als Lerngrundlage nutzbar zu machen. Die Textarbeit sollte dabei nicht auf der Ebene der Rezeption verharren, sondern auch einen produktiven Aspekt miteinbeziehen und mit Schreib- und Sprechaktivitäten verknüpft werden.¹¹⁸

Zu 7.)

Der/die Fachlehrer/in sollte in diesem Kontext vor allem Wert auf das epistemische Schreiben legen, denn erst wenn man selbst über ein Thema schreibt, muss man sich intensive Gedanken darüber machen und vorhandenes Wissen in Sprache transferieren.¹¹⁹

Vergleicht man die von FörMig postulierten Qualitätskriterien für sprachsensiblen Fachunterricht mit den Anforderungen, die in der vom BMBF beauftragten Publikation angeführt werden, bemerkt man ganz klar viele Überschneidungen und Ähnlichkeiten. Das Problem ist allerdings, dass es in Österreich bisher keine Studien gab, die den Einfluss von sprachsensiblen Fachunterricht auf die Leistungen der Schüler/innen untersuchen.

¹¹⁷ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 35.

¹¹⁸ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 38-39.

¹¹⁹ Vgl. Dorner / Helten-Pacher (o.J.), S. 42.

10.3 Anforderungen an die Lehrer/innenausbildung

Aus den vorangegangenen Überlegungen und Feststellungen ergibt sich nun die Frage, ob Fachlehrer/innen auch noch über Kompetenzen im sprachlichen Bereich verfügen müssen. Die Antwort in diesem Fall ist „jein“. Einerseits sind Fachlehrer/innen natürlich nicht dazu verpflichtet, Deutsch zu unterrichten, andererseits ist Fachunterricht ohne Sprache nicht möglich, denn erst sie ermöglicht das Lehren und Lernen im Fach. Im Lehrplan ist auch klar verankert, dass die Lehrer/innen jedes Unterrichtsfaches dazu verpflichtet sind, im Rahmen ihres Faches einen Beitrag zur Sprachförderung zu leisten:

„Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache – z.B. auch in Form von Bildsprache – zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern.“¹²⁰

Das Problem ist, dass die wenigsten Fachlehrer/innen im Rahmen ihrer Ausbildung mit den Themen Sprache und Spracherwerb in Berührung kommen. Hier muss die Lehrer/innenbildung ganz gezielt eingreifen und den Fachlehrer/innen ermöglichen, sich im Rahmen ihres Studiums mit diesen Themen auseinanderzusetzen.¹²¹ So empfiehlt Mag.^a Helten-Pacher, Lehrbeauftragte für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien, dass „das Wissen um Schwierigkeitsgrade von Fachtexten, Funktionsweise der Fachsprache, sprachsensibles Unterrichten und angemessene Materialerstellung“¹²² in das Lehramtsstudium integriert werden.

Mittlerweile gibt es zwar einige Angebote im Bereich der Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen, doch diese sind nicht aufeinander abgestimmt und ihre Reichweite ist sehr gering. Ein Fortbildungssystem oder Curriculum, welches eine kontinuierliche Verbindung von Fach- und Sprachlernen über alle Schulstufen enthält, existiert nicht.¹²³ Genau hierin liegt auch die Problematik, dass den Fachlehrkräften das Bewusstsein

¹²⁰ BMBF (2003), S. 3.

¹²¹ Vgl. Leisen (a) (2011), S. 15.

¹²² Helten-Pacher (2010), S. 123.

¹²³ Vgl. Helten-Pacher (2010), S. 120-121.

für die Vermittlung der fachspezifischen Sprachkompetenzen neben den Fachinhalten fehlt.¹²⁴ Helten-Pacher fordert an dieser Stelle, „[...] ein flächendeckendes Angebot für LehramtskandidatInnen aller Fächer [...], in dem die Grundlagen von Erst- und Zweitspracherwerb, von (mehrsprachiger) Sprachentwicklung sowie Kenntnisse über Fachsprachen und Sprachfördermodelle etc. vermittelt werden sollten.“¹²⁵

Nachfolgend soll ein Projekt vorgestellt werden, welches genau die geforderten Ansätze verfolgt, das Service-Modul bzw. Erweiterungscurriculum „Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern“.

10.3.1 Mögliches Projekt „Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern“

Die Zielgruppe dieses Projektes sind Lehramtsstudent/innen aller (Sach-)Fächer für die Sekundarstufe 1 und 2. Die Lehrveranstaltung würde ein Semester dauern. Folgende Inhalte wären vorgehsehen:

1.) **Bildungssprache/Literalität:** Einführung und Sensibilisierung für das Thema

- Spracherwerb und Kognition
- Sprachlernen im Kontext von Migration
- Grundlagen des schulischen (Fremd-)Sprachenlernens
- Fächerübergreifende Merkmale des schulischen Sprachgebrauchs

2.) **Bildungssprache und Schulerfolg:** Beschreibung und Analyse

- Bildungsstandards und curriculare Vorgaben
- Möglichkeiten der Sprachstandsanalyse
- Bedeutung von Textkompetenz für schulischen Erfolg
- Analyse (sach-)fachlicher Sprachstrukturen und fachrelevanter Texte

¹²⁴ Vgl. Helten-Pacher (2010), S. 125.

¹²⁵ Helten-Pacher (2010), S. 125-126.

3.) Förderung von Sprache in allen Fächern

- Rolle der rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten im jeweiligen Fach
- Sensibilisierung für fachspezifische Sprech-, Lese- und Schreibprozesse
- Kombination Fach- und Sprachlernen: Methoden zur Förderung von sprachlichen und fachlichen Fertigkeiten
- Sprachlernförderliche- und hemmende Unterrichtsprozesse
- Möglichkeiten der Fehlerkorrektur
- Leistungsbeurteilung: Testen und Prüfen

4.) Unterrichtspraxis

- Qualitätskriterien für „sprachsensible“ Unterrichtsmaterialien
- Aufbau von Materialbörsen, Materialnetzwerken
- Kooperationsformen zwischen den Sprachfächern (vor allem Deutsch als Muttersprache/ Zweitsprache/ Fremdsprache) und dem Fachunterricht: Projektunterricht, Team-Teaching, Erstellung von Schulübereinkommen etc.

Mehrfach wurde von universitären Stellen Interesse an diesem Angebot geäußert, allerdings war eine Umsetzung aufgrund fehlender Ressourcen bisher nicht möglich.¹²⁶

11 Empirischer Teil

Im empirischen Teil dieser Diplomarbeit geht es darum, herauszufinden, wie sich sprachsensibler Fachunterricht bzw. Sprachbildung im Fachunterricht auf das subjektive Erleben des Unterrichtsgeschehens seitens der Schüler/innen auswirkt. Es soll überprüft werden, ob Schüler/innen überhaupt wahrnehmen, wenn es zu Veränderungen im Hinblick auf die Sprachverwendung im Fachunterricht kommt und ob sie darin einen Mehrwert erkennen.

¹²⁶ Vgl. Helten-Pacher (2010), S. 126-127.

Nachdem dieses Projekt in Kooperation mit einem Lehrerkollegen stattfindet, der sich dankenswerter Weise bereit erklärt hat, mit mir gemeinsam zu arbeiten, sollte der praktische Teil auch für ihn einen Mehrwert bringen. Er hat sich bisher noch nie mit durchgängiger Sprachbildung oder sprachsensiblen Fachunterricht auseinandergesetzt, daher entschieden wir uns gemeinsam dafür, Methoden anzuwenden, die sich bereits bewährt haben.

Die Erhebung der Daten erfolgte quantitativ in Form eines Fragebogens, dies wurde auch im Vorhinein mit der Direktorin der Schule, den Eltern und dem Kollegen Mag. Mayr abgesprochen. Die Entscheidung, eine quantitative Datenerhebung durchzuführen, wurde von uns aus Gründen der zeitlichen Begrenztheit gefällt. Den Eltern und der Direktorin wurde zugesichert, dass der Eingriff ins Unterrichtsgeschehen sich nur auf die Planung und die didaktische Realisierung beschränken würde und kein Zeitverlust bei der Stoffvermittlung entsteht. Eine qualitative Erhebung wäre in diesem Fall nicht angemessen gewesen.

Insgesamt wurden für das Projekt sechs Unterrichtsstunden eingeplant, an deren Ende die Befragung der Schüler/innen durchgeführt wird. Die Planung von Kollegen Mag. Mayr und mir überstieg vom Umfang her die zugestandenen sechs Stunden. Er versicherte mir aber, den Rest auch nach dem gemeinsam erarbeiteten Konzept zu unterrichten, daher wurde die gesamte Planung in dem nachfolgenden Kapitel „Unterrichtsplanung“ abgebildet.

11.1 Konzeption

Mag. Mayr und ich planten die Unterrichtsstunden für das Projekt gemeinsam. Dabei legte der Kollege die fachlichen Inhalte und einen Teil der didaktischen Vermittlung fest. Meine Aufgabe war es, die Elemente der Sprachbildung einzubauen und so die Unterrichtsstunden sprachsensibel zu gestalten.

Dabei kamen methodische Ansätze zum Einsatz, die auch von Mag. Mayr als sinnvoll angesehen wurden. In erster Linie wurde ein Fokus auf die Arbeit mit Fachtexten gelegt, darüber hinaus wurde versucht, den Schüler/innen im Rahmen verschiedener Sozialformen viele Sprechansätze mit anschließenden Reflexionsphasen zur Verfügung zu stellen. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Lehrersprache, also eine kritische Reflexion der eigenen Sprachverwendung durch Mag. Mayr.

Wichtige Einflüsse bildeten OHM/KUHN¹²⁷ und JOSEF LEISEN¹²⁸ mit ihren Werken zum Umgang mit Fachtexten, THÜRMANNS/VOLLMER¹²⁹ mit ihrer Checkliste für den sprachsensiblen Fachunterricht¹³⁰ – aus denen einzelne Aspekte ausgewählt wurden – und FöRMIG mit den Materialien zur durchgängigen Sprachbildung.

11.2 Schulisches Umfeld

Das Forschungsprojekt wurde im Bundesrealgymnasium Linzer Straße stattfinden, welches sich im 14. Wiener Gemeindebezirk befindet. Laut Mag. Mayr handelt es sich um eine Schule mit sehr offenem Schulklima, in der Mehrsprachigkeit als Bereicherung und nicht als Problem gesehen wird.

Es gibt auch spezielle Angebote für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache. Im Rahmen einer unverbindlichen Übung haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen durch gezielte Übungen und spielerische Annäherung an die Zweitsprache zu verbessern.¹³¹

Die Forschungsklasse ist eine sechste Klasse der Sekundarstufe II mit insgesamt 21 Schüler/innen.

11.3 Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung fand in Kooperation mit Mag. Mayr statt. Der Planungsprozess verlief sehr erfolgreich und für beide Seiten konstruktiv. In Absprache miteinander wurde entschieden, die Unterrichtsplanung nicht in einer gängigen Matrix mit genauen Zeitangaben abzubilden, sondern fortlaufend mit aufeinander folgenden Schritten. Dies hatte vor allem den Grund, dass keiner von uns den Unterrichtsablauf in ein zeitliches Korsett einbetten wollte, da wir nicht wussten, wie die Klasse mit den gewählten Methoden umgehen würde

¹²⁷ Vgl. Ohm / Kuhn (2007).

¹²⁸ Vgl. Leisen (2012).

¹²⁹ Vgl. Thürmann / Vollmer (2011).

¹³⁰ Checkliste unter folgendem Link abrufbar:

http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf
(11.4.2016)

¹³¹ Vgl. BRG 14 Schulhomepage.

und wir ihnen daher für alles ausreichend Zeit lassen wollten. Nachfolgend findet sich der Planungsverlauf:

Sprachsensible Unterrichtssequenz zum Thema Industrie in Europa

Vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsarbeit werden den Schüler/innen sowohl die fachlichen, als auch die sprachlichen Ziele der nachfolgenden Unterrichtsstunden offengelegt, damit die Klasse sich darauf einstellen kann und weiß was sie erwartet.

Ich kann...

- die Rolle der Industrie in Europa nachvollziehen.
- die sozialen und wirtschaftlichen Folgen der Deindustrialisierung verstehen.
- erkennen, welche Aufgaben und Funktionen Industriepolitik hat.
- wichtige Fachbegriffe zur behandelten Thematik erkennen.
- die benötigten Fachbegriffe mit alltagssprachlichen Definitionen verknüpfen.
- Fachbegriffe selbstständig anwenden.

Schritt 1: Visuelle Vorentlastung der nachfolgenden Textarbeit



Abbildung 3: Visuelle Vorentlastung 1, Quelle: http://diepresse.com/home/wirtschaft/international/1475496/Hohe-Energiepreise_Europas-Industrie-verliert-an-Boden (15.2.2016)

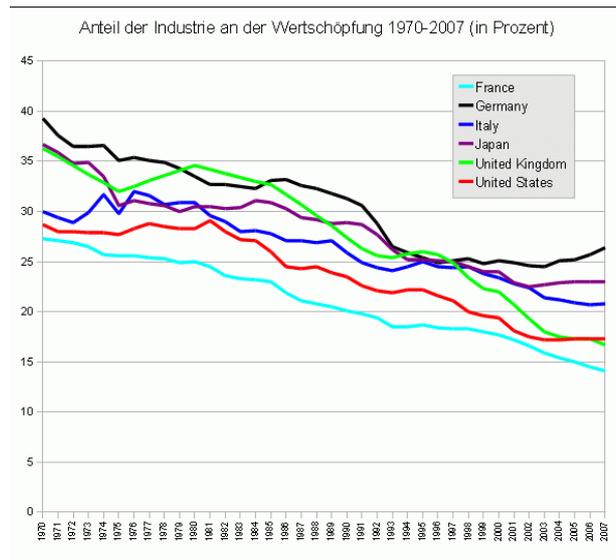


Abbildung 4: Visuelle Vorentlastung 2, Quelle: <http://www.michael-schoefer.de/artikel/ms0734.html> (15.2.2016)



Abbildung 5: Visuelle Vorentlastung 3, Quelle: http://www.bwr-media.de/personal-arbeitsrecht/976_schwerbehinderte-kein-kuendigungsschutz-in-der-probezeit/ (15.2.2016)

Diese Bilder dienen als Unterrichtseinstieg. Die Schüler/innen sollen gemeinsam mit dem Lehrer ihre Assoziationen zu den gezeigten Bildern äußern und das Gesehene beschreiben. Dabei werden Wörter und Phrasen aus der Alltagssprache herausgegriffen, die oftmals nicht ausreichen, um fachliche Zusammenhänge zu beschreiben.

Ausgehend von den alltagsprachlichen Begriffen werden dann die notwendigen Fachwörter nach und nach eingeführt und den Bildern zugeordnet. Dadurch soll eine langsame Annäherung an die Thematik einerseits und das benötigte Fachvokabular andererseits erfolgen.

Dies soll zur Vorentlastung der anschließenden Textarbeit dienen.

Schritt 2: Erstellung eines Textdiagramms

Textbasis: Deindustrialisierung in der Schweiz (siehe Anhang)

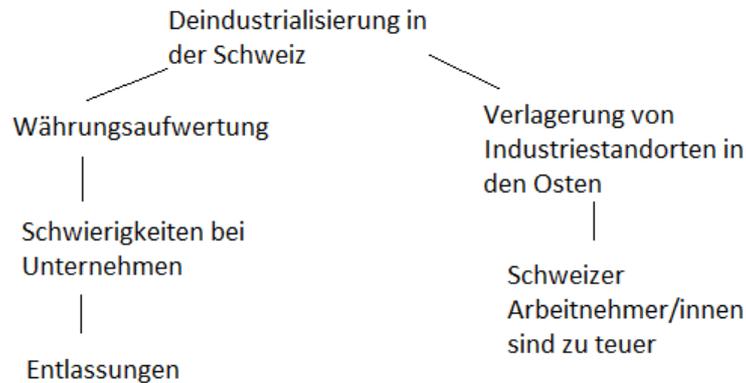


Abbildung 6: Textdiagramm

Ein solches Textdiagramm wird gemeinsam mit den Schüler/innen als Tafelbild erarbeitet. Dadurch sollen die Schüler/innen das Konzept des Textdiagramms kennenlernen, welches ihnen das Erfassen der zentralen Aussagen von Fachtexten erleichtert.

Schritt 3: Textarbeit: Integrative Wortschatzarbeit mit Fachbezug

Die Schüler/innen werden im Rahmen von Gruppenarbeiten Fachtexte bearbeiten und dabei wichtige Wortschatzarbeit leisten, die das inhaltliche Verstehen erleichtert. Es werden Keywords, die essentiell für das Verständnis der Fachsprache sind, mit alltagssprachlichen Erklärungen verbunden. So soll eine Verbindung zwischen Fach- und Alltagssprache entstehen, die dann auch in einem Glossar, das allen Schüler/innen zur Verfügung steht, realisiert wird.

Text 1: Europäische Industriepolitik (siehe Anhang)

Rechtsrahmen	
Export/Import	
(Brutto-)Wertschöpfung	
Industrielle Wettbewerbsfähigkeit	
branchenübergreifend	
Initiativen	

Text 2: Deindustrialisierung gefährdet den Wohlstand (siehe Anhang)

Deindustrialisierung	
Wettbewerbsfähigkeit	
Schwellenländer	
Wirtschaftsleistung	
Legislaturperiode	
(Über)Regulierung	
Abgaben / Steuern	
Freihandelszone	
Wertschöpfung	
Produktivität	

Text 3: Lenzing (siehe Anhang)

Vertrieb	
Administration	
Sozialplan	
Leiharbeiter	
Expansion	
Quartal	
Durchschnittspreis	
(Über)Kapazität	
Umsatz	
Preisdruck	

Text 4: Made in A wie Asia (siehe Anhang)

Produktionsstandort	
Staatliche Förderungen	
Lohnkosten	
(Umwelt)Auflagen	
Schwerindustrie	
Investitionen	
Umsatz	
Beschäftigtenzahlen	

Text 5: Billig-Importe gefährden Millionen Jobs in Europa (siehe Anhang)

Nachfrage	
Import/Export	
Subventionen	
Herstellungskosten	
Strafzoll	
Dumping	

Die ausgearbeiteten alltagssprachlichen Definitionen sollen den Schüler/innen nun die Textarbeit wesentlich erleichtern. Natürlich dürfen die Schüler/innen auch noch andere Worte als jene, die in den Tabellen vorgegeben sind, definieren. Dies wird ihnen auch im Vorhinein kommuniziert.

Im Anschluss daran müssen die zentralen Punkte und Aussagen der Texte in einem Textdiagramm dargestellt werden. Diese vorher bereits durch den Lehrer eingeführte Methode soll den Schüler/innen zeigen, wie Fachtexte aufgebaut sind und ihnen das Verständnis für die zentralen Aussagen solcher Texte erleichtern.

Schritt 4: Präsentationsphase

Damit alle Schüler/innen den gleichen Kenntnisstand erreichen und die Ergebnisse der Textarbeit gesichert werden können, sollen die einzelnen Gruppen ihr Textdiagramm präsentieren und erklären. Dabei wird gleichzeitig die Sprachkompetenz gefördert. Der/die Lehrer/in steht bei der Gestaltung und Durchführung der Präsentation mit fachlichem Rat zur Verfügung.

Die Präsentationsphase dient gleichzeitig dem Lehrer als Mitarbeitskontrolle und wird daher nach verschiedenen Gesichtspunkten evaluiert. Dafür wurde ein Bewertungsraster erstellt, das einerseits sprachliche und andererseits auch fachliche Präsentationsinhalte berücksichtigt. Dieses Bewertungsraster sehen die Schüler/innen im Vorhinein, damit ihnen bewusst wird, was von ihnen verlangt wird.

Sprache (laut, deutlich)	erfüllt	zum Teil erfüllt	nicht erfüllt
Körpersprache (aufrechte Haltung, aktive Gestik und Mimik)	erfüllt	zum Teil erfüllt	nicht erfüllt
Fachinhalt (verständlich erklärt)	erfüllt	zum Teil erfüllt	nicht erfüllt
Plakatgestaltung (übersichtlich, nachvollziehbar)	erfüllt	zum Teil erfüllt	nicht erfüllt
Fachsprache (richtige Anwendung von Fachbegriffen)	erfüllt	zum Teil erfüllt	nicht erfüllt

Tabelle 3: Beurteilungsraster

Schritt 5: Verbalisierung themenrelevanter Grafiken

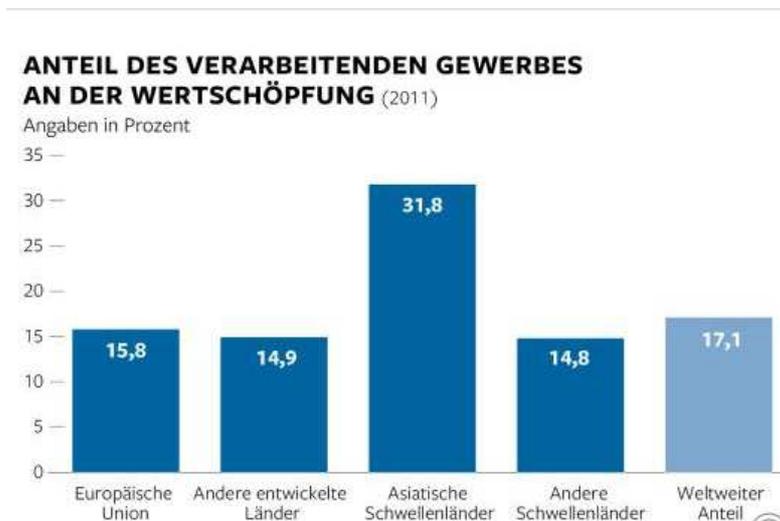


Abbildung 7: Basisgrafik zur selbstständigen Verbalisierung, Quelle: WIOD 2013 (15.2.2016)

An dieser Stelle geht es darum, dass die Schüler/innen einerseits die sprachlichen Grundlagen für die Verbalisierung von Grafiken kennenlernen und andererseits die korrekte Interpretation von themenrelevanten Grafiken üben.

Für die Beschreibung der Grafik soll den Schüler/innen ein Sprachgerüst zur Verfügung gestellt werden. Dies wird gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet. Mit diesem Gerüst sollen die Schüler/innen solche Interpretationsaufgaben zukünftig einfacher und sprachlich korrekt meistern.

Beispielsätze:

Formale Kriterien:

- Es handelt sich hierbei um ein....(Diagrammtyp)
- Die Grafik/das Balkendiagramm/das Säulendiagramm/das Kurvendiagramm zeigt
- Auf der x-Achse sind die abgebildet.
- Auf der y-Achse sieht man
- Die Angabe erfolgt in..... Werten.

Interpretation:

- Es lässt sich erkennen....
- Daraus lässt sich ableiten....
- Daraus lässt sich folgern....
- Demnach.....

Schritt 6: Selbstständige schriftliche Beschreibung themenrelevanter Grafiken

Im nächsten Schritt sollen die Schüler/innen das Gelernte vertiefen und die erworbenen sprachlichen Fähigkeiten schriftlich anwenden, um auch die Schreibkompetenz zu schulen. Die Schüler/innen sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass fehlerfreie schriftsprachliche Kommunikation nicht allein Inhalt des Deutschunterrichts ist.

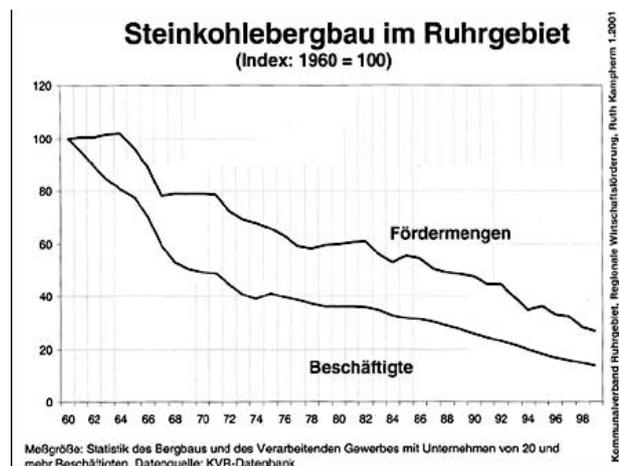


Abbildung 8: Anwendungsgrafik zur selbstständigen Verbalisierung 1, Quelle: RVR-Datenbank (15.2.2016)

Bedeutungsverlust des Montansektors: Entwicklung der Zahl der Montanbeschäftigten im Ruhrgebiet	
Bergbau	Stahlindustrie
• 1922: 545.000	• 1925: 84.000
• 1957: 473.629	• 1957: 333.815
• 1960: 390.000	• 1960: 263.000
• 1980: 140.000	• 1980: 184.000
• 1994: 77.615	• 1994: 89.542
• 1999: 52.730	• 1999: 53.738

Meßgröße: Statistik des Bergbaus und des Verarbeitenden Gewerbes mit Unternehmen von 20 und mehr Beschäftigten, Datenquelle: KVR-Datenbank

Kommunerverband Ruhrgebiet, Regionale Wirtschaftsförderung, Ruth Kampferm 1.2001

Abbildung 9: Anwendungsgrafik zur selbstständigen Verbalisierung, Quelle: RVR-Datenbank (15.2.2016)

Arbeitsauftrag:

Beschreibe das vorliegende Diagramm und die zugehörige Tabelle (formal, inhaltlich).

Analysiere das Diagramm und die Tabelle.

Vergleiche sie miteinander.

Interpretiere deine Erkenntnisse.

Sprachsensible Unterrichtssequenz zum Thema Tourismus

Auch zur Unterrichtssequenz über das Thema Tourismus gibt es eine Zielformulierung, die wiederum sowohl sprachliche, als auch fachliche Ziele beinhaltet:

Ich kann...

- das Thema Tourismus multiperspektivisch betrachten.
- die Auswirkungen von Tourismus auf Mensch und Umwelt nachvollziehen und erklären.
- wichtige Fachbegriffe zur Thematik verstehen und anwenden.
- mittels Textdiagramm zentrale Aussagen von Fachtexten selbstständig herausarbeiten.

Schritt 1: Unterrichtseinstieg: Bildimpuls und visuelle Vorentlastung

Die nachfolgenden Bildimpulse sollen als Unterrichtseinstieg dienen und den Schüler/innen eine erste Identifikation mit der Thematik ermöglichen. Darüber hinaus stellen sie, in Kombination mit einer Mind-Map, eine Einführung in das Basisvokabular für die folgenden Einheiten dar. Gemeinsam mit dem Lehrer wird an der Tafel eine Mind-Map mit den wichtigsten Stichworten erstellt. Diese soll die Schüler/innen als „roter Faden“ durch die Unterrichtsstunde begleiten.

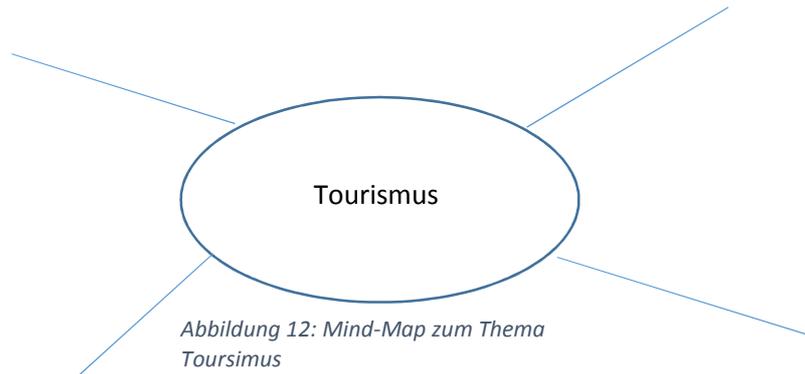


Abbildung 10: Bildimpuls 1, Quelle: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/griechenland1708~magnifier_pos-0.html (16.3.2016)



Abbildung 11: Bildimpuls 2, Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Tourismus#/media/File:Tourist_Serengeti.png (16.3.2016)

Mind-Map:



Die oben dargestellten Bildimpulse vermitteln ein eher einseitiges, positives Bild vom Tourismus, was durchaus beabsichtigt ist. Mit einem weiteren Bildimpuls und einem Zitat soll den Schüler/innen dann verständlich gemacht werden, dass Tourismus nicht nur positive Seiten hat, sondern auch problematische Züge aufweist. Anhand dieses Bildimpulses soll eine Erweiterung der Mind-Map stattfinden, wodurch eine multiperspektivische Betrachtungsweise der Thematik ermöglicht wird.

Bei diesem Unterrichtseinstieg ist der hauptsächliche Redeanteil bei den Schüler/innen, der Lehrer greift nur helfend ein, falls es nötig wird.



Abbildung 13: Bildimpuls 3, Quelle: <http://www.spiegel.de/fotostrecke/nachhaltiges-reisen-doku-gringo-trails-ueber-folgen-von-tourismus-fotostrecke-115059-6.html> (16.3.2016)

Der Tourismus zerstört das, was er sucht, indem er es findet.
Hans Magnus Enzensberger

Quelle: <http://www.welthaus.at/data/zugast/tansania/reisezitate.pdf> (16.3.2016)

Schritt 2: Text- und Analysearbeit

Die Schüler/innen sind durch die vorhergehende Unterrichtssequenz, in der ausführlich mit Texten und Diagrammen gearbeitet wurde und ihnen methodische Zugänge zu ebendiesen eröffnet wurden, für die Text- und Analysearbeit sensibilisiert. Die Texte und Diagramme sind dabei etwas umfangreicher bzw. komplexer als jene in der vorhergehenden Unterrichtssequenz, um die Schüler/innen mehr zu fordern. Die Text- und Analysearbeit findet im Rahmen einer Gruppenarbeit statt, um wiederum die mündliche Kommunikation in der Klasse zu fördern.

Text 1: Umweltzerstörung durch Massentourismus (siehe Anhang)

Diagramme: Tourismusdaten Österreich (siehe Anhang)

Text 2: Technische Beschneidung (siehe Anhang)

Text 3: Terror und Flucht leiten Touristen um (siehe Anhang)

Arbeitsauftrag für die Textarbeit:

- Lest euch den Text aufmerksam durch.
- Identifiziert wichtige Keywords im Text, diskutiert und erklärt sie.
- Überträgt diese Keywords mit den Erklärungen auf das Plakatpapier am Tisch.
- Fasst die wichtigsten Aussagen des Textes in einem Textdiagramm zusammen.
- Überträgt das Textdiagramm auf das Plakatpapier am Tisch.
- Überlegt euch zwei Fragen zu eurem Themenbereich.

Arbeitsauftrag für die Diagramme:

- Analysiert die Diagramme nach formalen Kriterien.
- Analysiert die Diagramme nach inhaltlichen Kriterien.
- Interpretiert die Diagramme vergleichend.
- Fasst eure Ergebnisse zusammen und überträgt sie auf das Plakatpapier.
- Überlegt euch zwei Fragen zu eurem Themenbereich.

Schritt 3: Expertenpräsentation

Nachdem die Gruppen ihre Arbeitsaufträge erfüllt haben, wird eine Expertenpräsentation durchgeführt. Alle Gruppenmitglieder, bis auf den/die Expert/in, wechseln an den Tisch der jeweils nächsten Gruppe. Dort werden ihnen von dem/der Expert/in die Inhalte präsentiert, die durch die jeweils andere Gruppe erarbeitet wurden. Zusätzlich werden ihnen auch die Fragen mitgeteilt, die zum jeweiligen Themengebiet ausgearbeitet wurden. Diese Fragen zählen später zu den möglichen Testfragen. Die Idee dahinter ist, dass die Schüler/innen sich intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen und dann die sprachlich und kognitiv relativ anspruchsvolle Aufgabe der Fragenformulierung durchführen. Damit werden einerseits die sprachliche und andererseits die fachliche Kompetenz geschult.

Die Gruppen wechseln nach ca. 5-10 Minuten wieder, bis jede/r alles gehört hat. Danach gehen die Gruppenmitglieder wieder in die Stammgruppen zurück und berichten dem/der Expert/in ihrer Stammgruppe ihre neuen Erkenntnisse.

Diese Methode ist sehr sprachintensiv und daher optimal geeignet, um die Sprachkompetenz der Schüler/innen zu fördern.

11.4 Vorüberlegungen zur quantitativen Forschungsmethode

Wie bereits im einleitenden Teil dieses Kapitels erwähnt wurde, waren Mag. Mayr und ich bei der Untersuchung an eine zeitliche Beschränkung gebunden, die eine qualitative Untersuchung nicht möglich machte. Daher fiel die Entscheidung auf eine quantitative Erhebung, deren Eigenschaften nun genauer erörtert werden sollen. Im Vorfeld der Untersuchung sollen zentrale Probleme und Möglichkeiten sowie Ansprüche der verwendeten Forschungsmethode geklärt werden. Zu Beginn soll eine Erläuterung des Begriffs der quantitativen Forschung stehen:

„Die sogenannten ‚quantitative‘ oder ‚empirische‘ Forschungsmethoden folgen eher einem naturwissenschaftlich orientierten Denken, das sich um die Aufdeckung von Ursache-Wirkungszusammenhängen bemüht. Der Forscher untersucht einen Forschungsgegenstand, ein Forschungsobjekt oder eine Forschungsfrage mit

einem Instrument, das quantifizierbare, messbare und reproduzierbare Ergebnisse liefert“¹³²

Nach GROHNfeldt kann die quantitative Forschung als naturwissenschaftlicher Zugang verstanden werden, der darauf abzielt, Kausalzusammenhänge aufzuzeigen. Dafür gibt es verschiedene Instrumente, deren Aufgabe es ist, quantifizierbare, messbare und reproduzierbare Ergebnisse zu liefern. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird auf das Instrument des Fragebogens mit anschließender statistischer Auswertung zurückgegriffen.

11.5 Entwicklung der Befragung

Die dominierende Erhebungsmethode im Rahmen der quantitativen Forschung ist die Befragung. Sie kommt bei 70 Prozent der Untersuchungen zum Einsatz, weshalb sie auch als Standardinstrument der Sozialforschung bezeichnet wird.¹³³

Unter einer Befragung kann ein „[...] *systematisch geplanter Kommunikationsprozess zwischen mindestens zwei Personen*“¹³⁴ verstanden werden. Hierbei kommt es zur Produktion verbaler Reaktionen (Antworten) durch verbale Stimuli (Fragen). Die gegebenen Antworten stehen immer in Zusammenhang mit Erlebtem und Erinnerungen und stellen Meinungen und Bewertungen dar.

Die Fragen können sich auf

- 1) Einstellungen oder Meinungen,
- 2) Überzeugungen,
- 3) Eigenschaften und
- 4) Verhalten des Befragten beziehen.¹³⁵

¹³² Grohnfeldt (2009), S. 124.

¹³³ Vgl. Raithel (2008), S. 65.

¹³⁴ Raithel (2008), S. 65.

¹³⁵ Vgl. Raithel (2008), S. 65.

Die wissenschaftliche Befragung ist klar von der alltäglichen Kommunikation zu unterscheiden, da sie durch eine theoriegeleitete Kontrolle systematisch vorbereitet und zielgerichtet ist¹³⁶, was sich mit dem nachfolgenden Zitat nach ATTESLANDER unterstreichen lässt:

„Wissenschaftlichkeit beruht auf systematischer Zielgerichtetheit und Theorie“¹³⁷

Darüber hinaus gibt es noch weitere Unterschiede, beispielsweise sind die interagierenden Personen bei wissenschaftlichen Befragungen im Regelfall Fremde. Es besteht eine asymmetrische Beziehung mit klarer Rollenvorgabe und die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Befragung bleiben für die befragten Personen zumeist sozial folgenlos.¹³⁸

11.5.1 Befragungstyp

Befragungsformen können nach bestimmten Differenzierungsmerkmalen typologisiert werden.¹³⁹ Die fett hervorgehobenen Merkmale treffen auf die Befragung im Rahmen des Forschungsprojektes dieser Diplomarbeit zu:

a.) Kommunikationsform: Interviewsituation – Befragungsinstrument

- wenig strukturiert – nicht standardisiert (z.B. narratives Interview)
- teilstrukturiert – teilstandardisiert (z.B. Leitfadengespräch, Intensivinterview)
- **stark strukturiert – standardisiert** (z.B. Panelbefragung, postalische Befragung)

b.) Kommunikationsart

- **schriftlich**
- mündlich

c.) Befragungssetting

- Einzelperson (Einzelbefragung)
- **Gruppe** (Gruppenbefragung)

¹³⁶ Vgl. Raithel (2008), S. 65.

¹³⁷ Atteslander (2003), S. 123.

¹³⁸ Vgl. Raithel (2008), S. 65.

¹³⁹ Vgl. Raithel (2008), S. 66.

d.) Durchführungsform

- **schriftlich** (Fragebogen, Surveys)
- **internetgestützt** (Online-/E-Mail-Befragung, Web-Surveys)
- mündlich, persönlich („Face-to-face“-Interview)
- telefonisch (Telefoninterview) ¹⁴⁰

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird also eine stark strukturierte und standardisierte schriftliche Gruppenbefragung durchgeführt, die mithilfe eines bekannten Onlinedienstes erstellt wurde und von den Schüler/innen an ihren Klassenlaptops beantwortet werden kann.

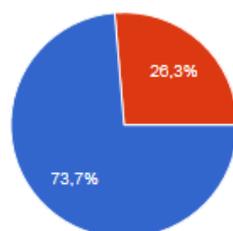
11.6 Befragungsergebnisse und Interpretation

Die Durchführung der Befragung verlief ohne Komplikationen und die Schüler/innen hatten die Möglichkeit ihre Antworten absolut anonym abzugeben. Am Tag der Befragung waren von 21 Schüler/innen 19 anwesend. Nachfolgend sollen die Ergebnisse der Befragung mittels Diagrammen dargestellt und interpretiert werden.

11.6.1 Allgemeine Daten

Im ersten Teil der Befragung wurden wichtige Grunddaten der Schüler/innen erhoben, um einen Überblick zu ermöglichen.

Ich bin...



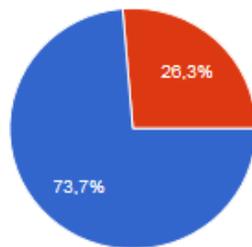
ein Schüler.	14	73.7 %
eine Schülerin.	5	26.3 %
Keine Angabe.	0	0 %

Abbildung 14: Geschlechterverhältnis in der Klasse

¹⁴⁰ Vgl. Raithel (2008), S. 66.

Abbildung 14 zeigt, dass in der Klasse überwiegend Schüler sitzen und nur etwa ein Viertel der Befragten Mädchen sind.

Deutsch ist deine Muttersprache.



Ja	14	73.7 %
Nein	5	26.3 %

Abbildung 15: Anteil der Schüler/innen mit Deutsch als Muttersprache und nicht-deutscher Muttersprache

In Abbildung 15 lässt sich erkennen, dass ebenso wie beim Geschlechterverhältnis etwa ein Viertel der Befragten keine deutsche Muttersprache hat. Nachfolgend werden die Muttersprachen dieser Schüler/innen aufgelistet.

Welche Sprache(n) hast du zu erst gelernt? (Muttersprache(n))

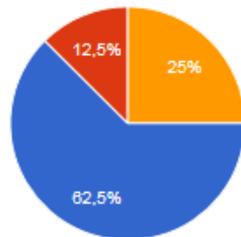
Russisch	
Kroatisch	
serbisch	
Arabisch	
Tagalog	141

Abbildung 16: Muttersprachen (Erstsprachen) jener Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache

Es zeigt sich, dass jede/r Schüler/in mit nicht-deutscher Muttersprache eine andere Erstsprache hat, was ein Eingehen auf die mitgebrachten Sprachkompetenzen in der Erstsprache erschwert, da den Sprachen verschiedene Grammatiken zugrunde liegen.

¹⁴¹ Originalantworten der Schüler/innen. Fehler wurden bewusst so übernommen. Hinweis: Tagalog ist die bedeutendste Sprache auf den Philippinen (vgl. WIKIPEDIA).

Wie spricht ihr zu Hause?



Deutsch	10	62.5 %
Andere Sprachen	2	12.5 %
Gemischt	4	25 %

Abbildung 17: Anteil der Schüler/innen die zu Hause Deutsch, andere Sprachen oder gemischt sprechen

Der Großteil der Schüler/innen spricht zu Hause Deutsch, was sich natürlich auch darauf zurückführen lässt, dass etwa drei Viertel der Schüler/innen Deutsch als Erstsprache haben. Interessant ist allerdings, dass nur zehn Schüler/innen angegeben haben, zu Hause Deutsch zu sprechen, obwohl 14 Schüler/innen angaben, Deutsch als Muttersprache zu haben. Möglicherweise gab es hier Unklarheiten in der Formulierung oder im Verständnis von Muttersprache (obwohl dies vorab mit der Klasse besprochen wurde). Es soll hier auch bemerkt werden, dass drei Schüler/innen die Frage nicht beantwortet haben.

11.6.2 Befragung zum bisherigen GWK-Unterricht

In diesem Teil der Befragung geht es darum, herauszufinden, wie die Schüler/innen ihren GWK-Unterricht bisher erlebt haben und ob ihre persönliche Einschätzung mit den Beobachtungen ihres Lehrers korreliert oder nicht.

Im GWK Unterricht werden viele Fachbegriffe verwendet.

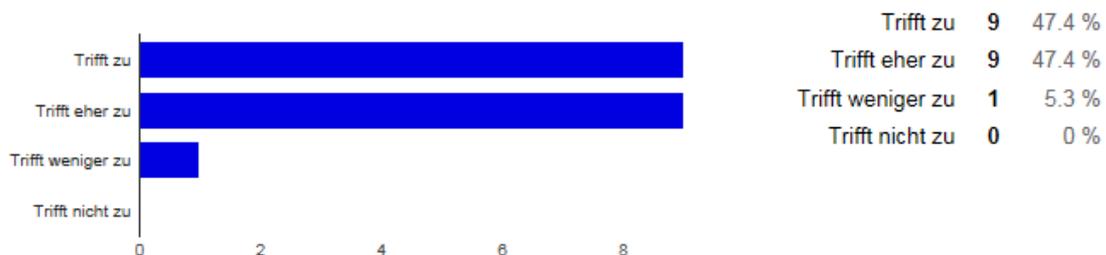


Abbildung 18: Verwendung von Fachbegriffen im GWK-Unterricht

Die meisten Schüler/innen erleben, wie Abbildung 18 zeigt, subjektiv eine Verwendung vieler Fachbegriffe im GWK-Unterricht. Dies deckt sich mit den im Rahmen der theoretischen Grundlagen dieser Diplomarbeit herausgearbeiteten Erkenntnissen zur Sprachverwendung im Fachunterricht.

Ich finde es schwierig, die Texte im GWK Unterricht zu verstehen.

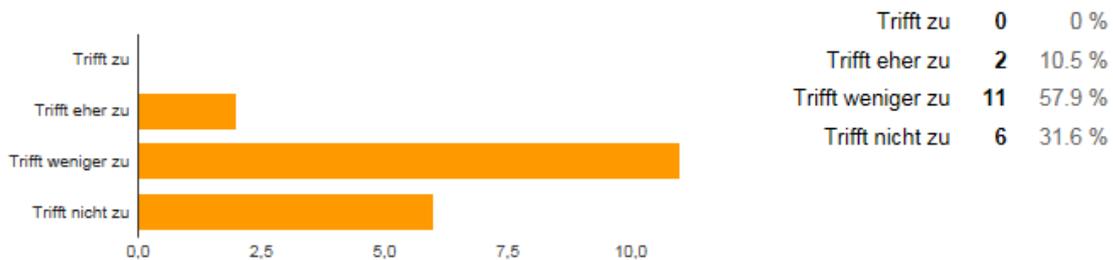


Abbildung 19: Textverständnis im GWK-Unterricht

Aus Abbildung 19 geht hervor, dass ein überwiegender Teil der Schüler/innen die im GWK-Unterricht verwendeten Fachtexte nicht als schwer lesbar empfindet. Diese Einschätzung der Schüler/innen ist sehr interessant, da sie sich nicht mit dem Eindruck von Mag. Mayr deckt. Er meint, dass seine Schüler/innen oftmals Probleme mit dem Textverständnis hätten, was sich auch immer wieder durch Nachfragen, die falsche Verwendung von Fachbegriffen und nicht zutreffende Antworten bei der Textarbeit manifestiert. Aufgrund dieser Beobachtung von Mag. Mayr wurde festgelegt, den Unterricht vor allem im Hinblick auf das bessere Verständnis von Fachtexten zu planen. In diesem Punkt gibt es also eine klare Diskrepanz zwischen den Beobachtungen des Lehrers und dem subjektiven Erleben der Schüler/innen.

Ich finde es schwierig, alles zu verstehen, was der Lehrer sagt.

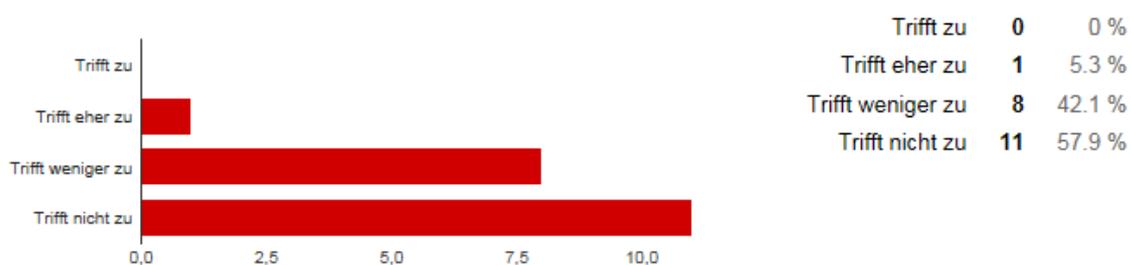


Abbildung 20: Verständnis der Lehrersprache

Abbildung 20 weist darauf hin, dass die meisten Schüler/innen den Eindruck haben, ihren Lehrer gut zu verstehen. Dies deckt sich auch mit dem persönlichen Eindruck von Mag. Mayr, dass die Schüler/innen nach seinen theoretischen Inputs sehr gut eigenständig arbeiten können und ihm auch persönlich die Rückmeldung geben, er könne Inhalte gut erklären.

Mir fehlen oft Fachbegriffe beim Beantworten von Fragen.

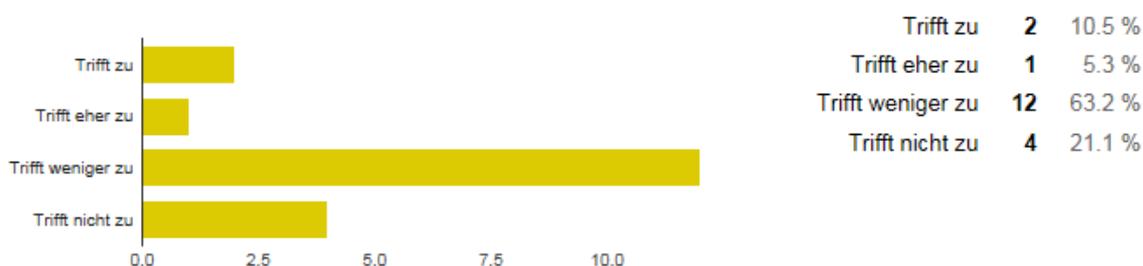


Abbildung 21: Probleme bei der Verwendung von Fachbegriffen

Der subjektive Eindruck vieler Schüler/innen ist, dass sie keine, oder eher wenige Probleme beim Beantworten der Fragen des Lehrers und der damit einhergehenden Verwendung von Fachbegriffen hätten. Diese Erkenntnis lässt sich aus der Abbildung 21 ableiten. In diesem Bereich gibt es wieder einen Unterschied in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler/innen, da Mag. Mayr sehr wohl beobachtet, dass die Schüler/innen häufig bei der Beantwortung seiner Fragen versuchen, Fachbegriffe zu umschreiben, oder Fachbegriffe zwar verwenden, dies aber in einem falschen Zusammenhang tun.

11.6.3 Befragung zu den letzten sechs GWK-Stunden

Im letzten Teil der Befragung geht es darum, herauszufinden, wie die Schüler/innen die Maßnahmen zu Verbesserung des Textverständnisses und zum vertiefenden Verständnis von Fachsprache erlebt haben. An dieser Stelle soll bereits erwähnt werden, dass sich in den nachfolgenden Abbildungen klare Antworttendenzen zeigen. Die Schüler/innen haben eher die Tendenz zu mittleren Antwortkategorien (Trifft eher zu / Trifft weniger zu) und weniger zu den Extremantworten (Trifft zu / Trifft nicht zu).

Es wurde mehr Wert auf Sprache gelegt.

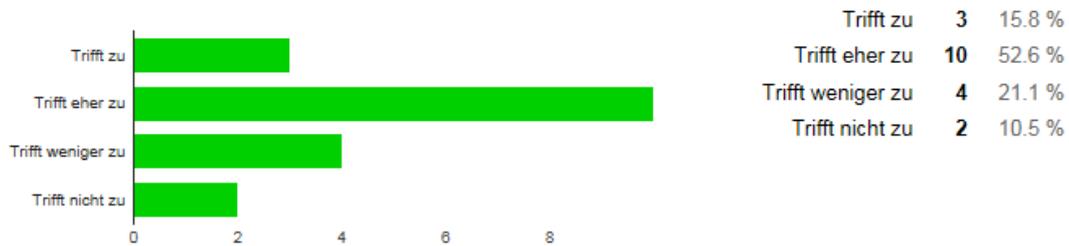


Abbildung 22: Fokussierung auf Sprache

In Abbildung 22 lässt sich erkennen, dass beinahe zwei Drittel der Schüler/innen den verstärkten Fokus auf Sprache bemerkt haben. Dieser Fokus wurde in den Stunden auch klar thematisiert und den Schüler/innen durch die Lernziele vermittelt. Etwa ein Drittel der Schüler/innen hat kaum bis gar keine Veränderung bemerkt. Grundsätzlich deckt sich allerdings das subjektive Erleben der meisten Schüler/innen mit der Intention seitens des Lehrers und mir, Sprache als wichtiges Unterrichtsthema in die Planung zu integrieren.

Ich verstehe den Unterschied zwischen Fachsprache und Alltagssprache.

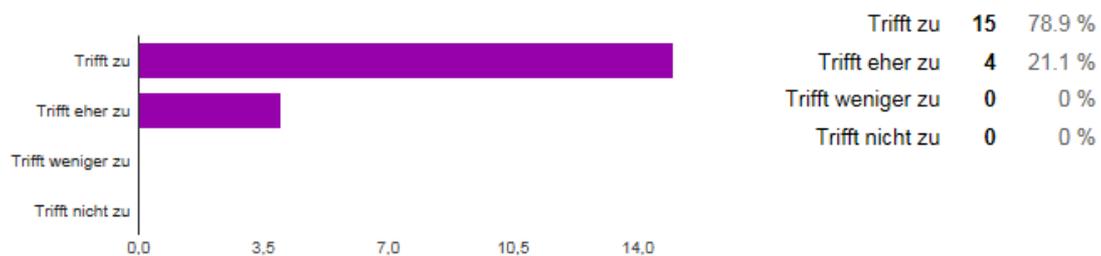


Abbildung 23: Unterscheidung von Alltags- und Fachsprache

Alle befragten Schüler/innen haben den Eindruck, zumindest teilweise den Unterschied zwischen Alltagssprache und Fachsprache zu verstehen. Dieses Ergebnis bestätigt die Bemühungen von Mag. Mayr und mir, den Schüler/innen klar zu vermitteln, was Fachsprache ist, wodurch sie sich auszeichnet und was sie von der Alltagssprache unterscheidet.

Ich konnte bestimmte Inhalte besser verstehen.

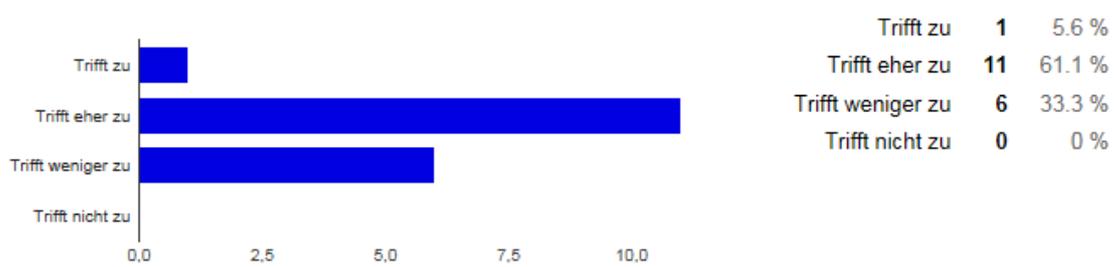


Abbildung 24: Verbesserung des inhaltlichen Verstehens

Die Verbesserung des inhaltlichen Verstehens ist ein wichtiger Punkt bei Sprachförderungsmaßnahmen im Fachunterricht. Diese Intention schlug sich auch bei den Schüler/innen und ihrer subjektiven Einschätzung, wie aus Abbildung 24 abgeleitet werden kann, nieder. Beinahe zwei Drittel der Schüler/innen haben zumindest eine leichte Verbesserung des inhaltlichen Verstehens bemerkt. Ein/e Schüler/in hat diese Frage nicht beantwortet, was allerdings nicht zu einer starken Verzerrung des Ergebnisses führt.

Die verwendeten Methoden zur Vereinfachung der Fachtexte haben mir gefallen.



Abbildung 25: Persönliche Einschätzung der Methoden zur Vereinfachung von Fachtexten

Aus Abbildung 25 geht hervor, dass hier die Schüler/innen geteilte Ansichten haben. Allerdings hatten beinahe zwei Drittel der Schüler/innen Spaß an den verwendeten Methoden, der Rest eher weniger. Dies lässt sich vermutlich auch darauf zurückführen, dass die Methoden bei ihrer erstmaligen Einführung einen gewissen Aufwand für die Schüler/innen darstellen. Es wurde viel in Gruppen gearbeitet und neue Ansätze wurden ausprobiert. Dies traf, so meine Beobachtung, vor allem bei den passiveren Schüler/innen auf wenig Verständnis, was mir auch Mag. Mayr bestätigen konnte. Er beobachtete allerdings auch, dass einige der Schüler/innen,

die sich normalerweise eher wenig in den Unterricht einbringen, mit viel Engagement die neuen Methoden anwendeten.

Ich konnte die Fachtexte dadurch besser verstehen.

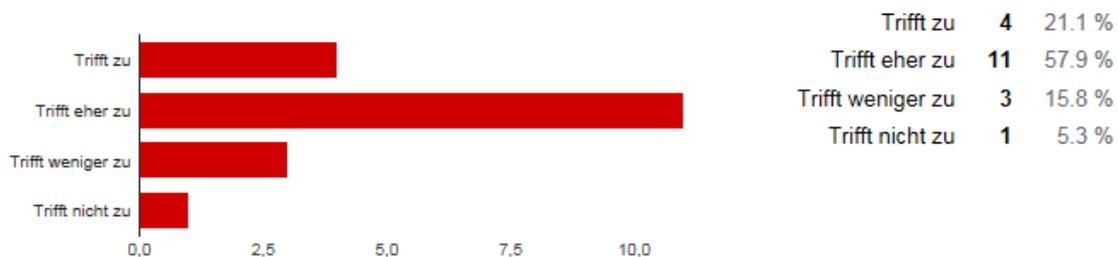


Abbildung 26: Verständnis der Fachtexte

Obwohl acht Schüler/innen wenig bis keinen Spaß an den neuen Methoden hatte, haben trotzdem etwa drei Viertel aller Schüler/innen angegeben, die im Unterricht verwendeten Fachtexte mithilfe der eingeführten Methoden besser zu verstehen. Dies zeigt, dass Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung, in diesem Fall die Förderung des Verständnisses von Fachtexten, von den Schüler/innen als hilfreich erlebt wurden. Auch Mag. Mayr bemerkte eine Veränderung im Unterrichtsgeschehen und im Umgang mit den Texten. Die Schüler/innen gaben laut ihm umfangreichere Antworten, die sie aus den Texten erschlossen und hatten weniger Verständnisfragen zu den Texten.

Ich habe mehr sprachliche Beiträge im Unterricht geleistet.



Abbildung 27: Anzahl der sprachlichen Beiträge im Unterricht

Zwei Drittel der Schüler/innen (abzüglich einer Stimmenthaltung) hatten, wie sich in Abbildung 27 erkennen lässt, nicht den Eindruck, mehr sprachliche Beiträge im Sinne von aktiver Mitarbeit im Unterricht geleistet zu haben. Diese Einschätzung der Schüler/innen deckt

sich auch mit den Beobachtungen von Mag. Mayr, der auch keine wirkliche Zunahme der Redebeiträge – im Sinne von mündlicher Mitarbeit – im Unterricht wahrnahm. Da die gesetzten Maßnahmen zur Sprachförderung allerdings vor allem auf Textverständnis und Fachvokabular bezogen waren, ist dies auch nicht verwunderlich. Im Rahmen der Unterrichtsplanung wurde vor allem Wert darauf gelegt, dass die Schüler/innen untereinander im Rahmen von Gruppenarbeiten verstärkt kommunizieren. Diese verstärkte Kommunikation der Schüler/innen untereinander wurde von den Befragten auch so wahrgenommen, wie aus nachfolgender Abbildung 28 hervorgeht.

Im Unterricht wurde von uns Schüler/innen allgemein mehr gesprochen.

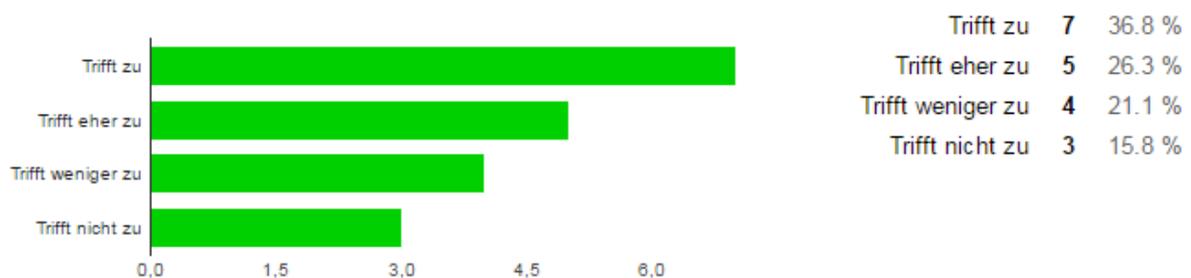


Abbildung 28: Redeanteil der Schüler/innen untereinander

Mehr als ein Drittel der Schüler/innen hatte den Eindruck wesentlich mehr gesprochen zu haben und insgesamt hatten 12 der 19 befragten Schüler/innen den Eindruck, zumindest etwas mehr im Unterricht gesprochen zu haben, als normalerweise. Nur drei der 19 Befragten gaben an, keinen größeren Redeanteil als sonst gehabt zu haben. Auch Mag. Mayr bestätigte, dass er positiv überrascht war von den regen Diskussionen, die sich im Rahmen der Gruppenarbeiten entwickelten. Den Redeanteil der Schüler/innen untereinander zu erhöhen war ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsplanung und wurde zu einem großen Teil erfolgreich umgesetzt.

Ich konnte den Lehrer besser verstehen.

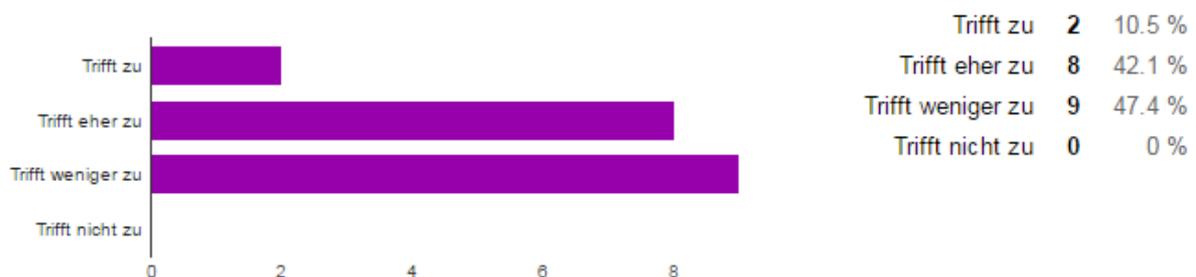


Abbildung 29: Verständnis der Lehrersprache (nachher)

Obwohl die Schüler/innen im Befragungsteil zum bisherigen GWK-Unterricht überwiegend angaben, keine Probleme damit zu haben, den Lehrer zu verstehen, zeigt sich in Abbildung 29, dass doch etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen zumindest etwas mehr von den Inhalten verstand, die vom Lehrer kommuniziert wurden. Keine/r der befragten Schüler/innen gab an, keinerlei Verbesserung im Verständnis der Lehrersprache erlebt zu haben. Diese Wahrnehmung der Schüler/innen bestätigt die Sinnhaftigkeit, auch die Lehrersprache kritisch zu reflektieren. Im Rahmen der Unterrichtsplanung wurde nach der Checkliste von THÜRMANN und VOLLMER¹⁴² die Sprache von Mag. Mayr kritisch analysiert und gewisse Veränderungen in seinem Sprechverhalten implementiert.

Ich wünsche mir zukünftig mehr sprachliche Unterstützung im GWK Unterricht.

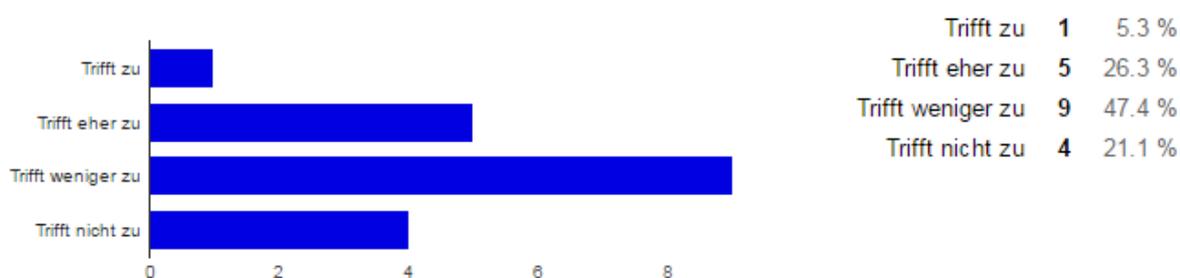


Abbildung 30: Wunsch nach verstärkter sprachlicher Unterstützung

Aus Abbildung 30 geht hervor, dass sich mehr als zwei Drittel der Befragten zukünftig wenig bis keine verstärkte sprachliche Unterstützung im GWK-Unterricht wünschen, obwohl die veränderten Unterrichtsstunden überwiegend Vorteile für die Schüler/innen brachten, die sie auch selbst als solche erlebten. Ich führe dieses Ergebnis darauf zurück, dass die Methoden für die Schüler/innen mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden sind, der zwar eigentlich selbstgesteuertes Lernen ermöglichen sollte, aber von vielen Schüler/innen eher als Belastung empfunden wird.

¹⁴² Vgl. Thürmann / Vollmer (2011).

Der Unterricht hat mir Spaß gemacht.



Abbildung 31: Spaß am sprachsensiblen Unterricht

In Abbildung 31 lässt sich erkennen, dass 13 der 19 befragten Schüler/innen Spaß am Unterricht hatten, was auch ein wichtiges Ziel von Mag. Mayr und mir war. Sprachfördernde Maßnahmen in den Unterricht zu integrieren kann den Schüler/innen also auch Spaß bringen, was sich wiederum positiv auf das Lernen auswirkt.

11.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus den Befragungsergebnissen lässt sich ableiten, dass viele Schüler/innen den GWK-Unterricht, der ohne besondere Rücksicht auf (fach)sprachliche Kompetenzen geplant wird, nicht als unzulänglich oder gar problematisch empfinden, was sich auch darauf zurückführen lässt, dass sie keine anderen Zugänge kennenlernen. Was allerdings klar auffällt ist, dass ein Großteil der Schüler/innen nach der Durchführung der sprachsensibel geplanten Unterrichtssequenzen eine klare Veränderung und auch in vielen Punkten eine Verbesserung des Unterrichts bemerkt. Wichtig ist auch festzuhalten, dass viele Schüler/innen im Bereich des fachlichen Verstehens eine Erleichterung bemerkten und auch festhielten, Spaß am Unterricht gehabt zu haben. Allerdings gaben die meisten Schüler/innen an, sich auch in Zukunft keine vermehrte sprachliche Förderung im GWK-Unterricht zu wünschen. Diese etwas paradoxen Angaben werden vermutlich, wie oben bereits festgestellt, damit zusammenhängen, dass in der Unterrichtszeit sehr viel von den Schüler/innen gearbeitet wurde. Dieser hohe Grad an Selbstständigkeit ist vermutlich für viele Schüler/innen sehr ungewöhnlich, was dazu führt, dass sie eine solche Form des Unterrichts eher als anstrengend empfinden.

Insgesamt liefert die Befragung ein sehr erfreuliches Bild, da sie aufzeigt, dass die Schüler/innen eine Verbesserung des Unterrichts und ihres eigenen Verständnisses für die Inhalte erleben. Dies ist wiederum eine positive Rückmeldung für Initiativen wie FörMig und auch für viele Fachlehrer/innen, die versuchen ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten.

12 Fazit und Ausblick

Der GWK-Unterricht hat sich im Laufe der Jahre ständig weiterentwickelt. Vom Fach, das ursprünglich kaum mehr als Länderkunde und Topographie vermittelte, wurde die Geographie gemeinsam mit der integrierten Wirtschaftskunde zu einem Fach, das wichtige gesellschaftliche Trends, Entwicklungen und auch Probleme kritisch beleuchtet und damit dazu beiträgt, Schüler/innen zu mündigen Bürger/innen zu machen. Allerdings wurde es trotz der vielen Entwicklungen immer verabsäumt, auch die Sprache zu einem thematisierten Teil des Unterrichts zu machen. Da einzig und allein sie als Träger der Information und Medium des Lehrens und Lernens dienen kann – schließlich müssen auch Bilder und Gedanken sprachlich ausformuliert werden können – muss das Thema Sprache im Fachunterricht mehr Beachtung finden. Verkompliziert wird die Situation zusätzlich durch die besondere Sprache des GWK-Unterrichts, aber auch aller anderen Fächer. Nach LEISEN ist *„Sprache [...] nicht vor den Inhalten da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte“*¹⁴³. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, sprachliches Lernen vom fachlichen Lernen zu trennen. Ein sprachsensibler Unterricht legt Wert auf einen bewussten Umgang mit Sprache, um fachliches Lernen nicht durch sprachliche Probleme zu behindern.¹⁴⁴ Schüler/innen müssen die Chance bekommen einen solchen Unterricht zu erfahren und damit neue Zugänge und Möglichkeiten im Fach eröffnet zu bekommen. Vor allem für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache ist es schwer möglich durch eine reine Teilnahme am zielsprachigen Unterricht (Deutsch), bildungssprachliche und fachsprachliche Kompetenzen zu erwerben.¹⁴⁵ Diese große Aufgabe kann und darf nicht allein den Deutschlehrer/innen zugeschrieben werden, sondern muss in

¹⁴³ Leisen (2011), S. 5.

¹⁴⁴ Vgl. Leisen (2011), S. 5.

¹⁴⁵ Vgl. FörMig (a) (2015).

der Schulgemeinschaft als gemeinsames Ziel festgelegt werden, zu dem jede/r Lehrer/in beiträgt.

Viele Initiativen wie FÖRMIG oder auch das ÖSZ (Österreichisches Sprachen Kompetenzzentrum) geben Fachlehrer/innen die Möglichkeit, neue, sprachensible Wege der Didaktisierung ihres Unterrichts kennenzulernen und auch in die Praxis zu übertragen. Dies zeigt ganz klar, dass versucht wird, in diesem Bereich Aufklärung zu betreiben und Verbesserungen zu erreichen. Allerdings ist es schwierig, alle Fachlehrer/innen – darin eingeschlossen auch alle GWK-Lehrer/innen – damit zu erreichen. Daher muss das Thema Sprache im Fachunterricht auch in den Ausbildungsstätten angehender Fachlehrer/innen thematisiert werden, wie es beispielsweise im Projekt „Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern“¹⁴⁶ vorgesehen wäre, welches leider nie realisiert wurde.

Im Studienplan für das Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde liegt nach wie vor ein überproportional großer Schwerpunkt auf der Vermittlung von Fachinhalten. Im Gegensatz dazu gibt es einen relativ kleinen Anteil an Lehrveranstaltungen mit fachdidaktischem Inhalt und keine dieser wenigen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert Sprachbildung bzw. Sprachförderung im GWK-Unterricht. An dieser Stelle muss ganz klar ein Umdenken stattfinden, zum Vorteil der Studierenden und der Schüler/innen, die sie später unterrichten werden.

¹⁴⁶ Vgl. Helten-Pacher (2010), S. 126-127.

13 Literaturverzeichnis

ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter 2003.

BECK, GÖTZ: Sprechakte und Sprachfunktionen. Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihren Grenzen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1980. (Reihe germanistische Linguistik 27)

BMBF (Hg.): Lehrplan: Allgemeiner Teil.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 (25.1.2016)

BMBF (Hg.): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. AHS Unterstufe.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?4dzgm2 (10.12.2015).

BMBF (Hg.): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. AHS Oberstufe.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2
(8.1.2016)

BOURDIEU, PIERRE: Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller 2005.

BUNDESREALGYMNASIUM WIEN 14 (Hg.): Schulhomepage. Angebote. Unverbindliche Übungen DaF/DaZ. http://www.brg14.at/?page_id=5638 (23.2.2016).

BUßMANN, HADUMOD: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kroner 2002.

DIRIM, INCI / GOGOLIN, INGRID u.a.: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster u.a.: Waxmann 2011. (FörMig Material Band 3)

DIRIM, INCI / KNAPPIK, MAGDALENA: Das 'andere' Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik (2) (2014), S. 5–22.

DIRIM, INCI / MECHERIL, PAUL: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Migrationspädagogik (2010), S. 99-115.

DORNER, MAGDALENA / HELTEN-PACHER, MARIA-RITA u.a.: Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?4dzgm2
(7.1.2016).

EHLICH, KONRAD: Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5) (2009), S. 15-24.

ERNST, PETER: Pragmalinguistik. Grundlagen. Anwendungen. Probleme. Berlin (u.a.): Walter de Gruyter 2002.

FLUCK, HANS – R.: Didaktik der Fachsprachen. Aufgabe und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Narr 1992.

FÖRMIG (Hg.): Konzeption Durchgängige Sprachbildung. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (eingestellt 2015) (24.3.2016).

FÖRMIG (Hg.): Bildungssprachförderlicher Fachunterricht. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/fachunterricht.html> (eingestellt 2015 a) (24.3.2016).

FÖRMIG (Hg.): Einführung des Begriffs „Sprachbildung“. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html> (eingestellt 2015 b) (2.11.2015).

FÖRMIG (Hg.): Programm. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html> (eingestellt 2015 c) (2.11.2015).

GALLIN, PETER / RUF, URS: Von der Schüler- zur Fachsprache. In: Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften (2010), S. 21-25.

GEISEN, THOMAS: Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Jugend, Zugehörigkeit und Migration (2010), S. 27-61.

GIBBONS, PAULINE: English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Portsmouth: Heinemann 2009.

GIBBONS, PAULINE: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann 2002.

GOGOLIN, INGRID: Durchgängige Sprachförderung. In: Handbuch Sprachförderung (2010), 13-21.

GOGOLIN, INGRID / DIRIM, INCI u.a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a.: Waxmann 2011. (FörMig Edition Band 7)

GOGOLIN, INGRID: Sprachenvielfalt- Ein verschenkter Reichtum. http://www.migrationonline.de/beitrag_aWQ9MTUwNA_.html (eingestellt 2003) (7.3.2016).

GROHNfeldt, MANFRED: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart: Verlag Kohlhammer 2009.

HELTEN-PACHER, MARIA-RITA (2010): Sprachförderung in allen Fächern. Überlegungen zur LehrerInnenaus- und –fortbildung. In: Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften (2010), S.120-134.

HESENIUS, DANA: Bilingualer Erstspracherwerb – eine Betrachtung unter psycholinguistischen Aspekten. Eine sprachwissenschaftliche Arbeit in deutscher Sprache. Bachelorarbeit. Fachhochschule Köln. 2009.

HOFFMANN, LOTHAR: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag 1984.

HOLLER-ZITTLAU, INGE: Die Sprache und die Sinne. In: Handbuch Sprachförderung. Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen – Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht (2007), S.38-59.

IFGR (Institut für Geographie und Regionalforschung): Studienplan für das Lehramtsstudium an der Universität Wien. Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“. https://geographie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_geo_raumforschung/Studienpl%C3%A4ne/StudienplLehramt04.pdf (eingestellt 2002) (3.5.2016).

JUNG, ERNST: Gedanken über die menschliche Sprachaneignung. Eine sprachphilosophische Studie. Jena: Druck v. Ratz 1868.

KNIFFKA, GABRIELE: Scaffolding. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (eingestellt 2010) (23.11.2015).

KNIFFKA, GABRIELE / NEUER, BIRGIT: „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pgf_27_opus_2008-10-21_s121_135.pdf (eingestellt 2008) (10.12.2015).

KURTZ, GUNDE / HOMANN, NICOLE u.a.: Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider 2014. (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache. Band 2.)

LEISEN, JOSEF: Der sprachensible Fachunterricht. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule Heft 8 (2011), S. 6-15. http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft8_2011.pdf (eingestellt 2011 a) (2.12.2015).

LEISEN, JOSEF: Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven – Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). In: Fremdsprache Deutsch. 30 (2004), 7-14.

LEISEN, JOSEF: Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Leisen.pdf (eingestellt 2012) (23.2.2016).

LEISEN, JOSEF: Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (eingestellt 2011 b) (8.4.2016).

MECHERIL, PAUL / QUEHL, THOMAS: Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule (2006), 355-381.

- MEISEL, JÜRGEN M.: Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf (eingestellt 2003) (23.3.2016).
- OHM, UDO / KUHN, CHRISTINA: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster u.a.: Waxmann 2011. (FörMig Edition Band 2)
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R.: Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orel Fuessli 1998.
- RAITHEL, JÜRGEN: Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- REICH, HANS H.: Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster u.a.: Waxmann 2009.
- SÖKEFELD, MARTIN: Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland. https://epub.ub.uni-muenchen.de/14292/1/soekefeld_14292.pdf (9.1.2016).
- STEINMÜLLER, ULRICH / SCHARNHORST, ULRICH: (1987): Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch, 4 (1987), S.3-12. https://www.daf.tu-berlin.de/fileadmin/fg75/Sprache_im_Fachunterricht.pdf (23.6.2016).
- THOMAS-OLALDE, OSCAR / VELHO, ASTRID: Othering and its Effects - Exploring the Concept. In: Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education (2011), S. 27-51. (Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie Bd. 2)
- THÜRSMANN, EIKE / VOLLMER HELMUT: Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf (eingestellt 2011) (23.2.2016).
- TRACY, ROSEMARIE: Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache & Kognition: Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete, 15, 1-2 (1996), S. 70-92.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG: Tractatus logico-philosophicus. Wien: Buchgemeinschaft Donauland u.a. 1993.

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung, Quelle: http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html	31
Abbildung 2: Scaffolding am Beispiel der Kompassarbeit Quelle: Kniffka / Neuer 2007	40
Abbildung 3: Visuelle Vorentlastung 1, Quelle: http://diepresse.com/home/wirtschaft/international/1475496/Hohe-Energiepreise_Europas-Industrie-verliert-an-Boden (15.2.2016)	63
Abbildung 4: Visuelle Vorentlastung 2, Quelle: http://www.michael-schoefer.de/artikel/ms0734.html (15.2.2016)	64
Abbildung 5: Visuelle Vorentlastung 3, Quelle: http://www.bwr-media.de/personalarbeitsrecht/976_schwerbehinderte-kein-kuendigungsschutz-in-der-probezeit/ (15.2.2016)	64
Abbildung 6: Textdiagramm	65
Abbildung 7: Basisgrafik zur selbstständigen Verbalisierung, Quelle: WIOD 2013 (15.2.2016)	68
Abbildung 8: Anwendungsgrafik zur selbstständigen Verbalisierung 1, Quelle: RVR-Datenbank (15.2.2016).....	69
Abbildung 9: Anwendungsgrafik zur selbstständigen Verbalisierung, Quelle: RVR-Datenbank (15.2.2016)	70
Abbildung 10: Bildimpuls 1, Quelle: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/griechenland1708~magnifier_pos-0.html (16.3.2016)	71
Abbildung 11: Bildimpuls 2, Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Tourismus#/media/File:Tourist_Serengeti.png (16.3.2016) ..	71
Abbildung 12: Mind-Map zum Thema Tourismus.....	72
Abbildung 13: Bildimpuls 3, Quelle: http://www.spiegel.de/fotostrecke/nachhaltiges-reisen-doku-gringo-trails-ueber-folgen-von-tourismus-fotostrecke-115059-6.html (16.3.2016)	72
Abbildung 14: Geschlechterverhältnis in der Klasse	77
Abbildung 15: Anteil der Schüler/innen mit Deutsch als Muttersprache und nicht-deutscher Muttersprache.....	78
Abbildung 16: Muttersprachen (Erstsprachen) jener Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache.....	78
Abbildung 17: Anteil der Schüler/innen die zu Hause Deutsch, andere Sprachen oder gemischt sprechen	79
Abbildung 18: Verwendung von Fachbegriffen im GWK-Unterricht	79
Abbildung 19: Textverständnis im GWK-Unterricht	80
Abbildung 20: Verständnis der Lehrersprache.....	80
Abbildung 21: Probleme bei der Verwendung von Fachbegriffen	81
Abbildung 22: Fokussierung auf Sprache	82
Abbildung 23: Unterscheidung von Alltags- und Fachsprache	82

Abbildung 24: Verbesserung des inhaltlichen Verstehens	83
Abbildung 25: Persönliche Einschätzung der Methoden zur Vereinfachung von Fachtexten.	83
Abbildung 26: Verständnis der Fachtexte	84
Abbildung 27: Anzahl der sprachlichen Beiträge im Unterricht	84
Abbildung 28: Redeanteil der Schüler/innen untereinander.....	85
Abbildung 29: Verständnis der Lehrersprache (nachher).....	85
Abbildung 30: Wunsch nach verstärkter sprachlicher Unterstützung.....	86
Abbildung 31: Spaß am sprachsensiblen Unterricht.....	87

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zum "bilingualen Sachfachunterricht" in den deutschen Bundesländern, Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf	18
Tabelle 2: Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache	27
Tabelle 3: Beurteilungsraster	68

16 Anhang

Anhang 1: Erklärung zur DESI-Studie

Zu DESI Studie: Die DESI untersuchte die sprachlichen Leistungen von 11.000 Jugendlichen der neunten Klasse aller deutschen Bundesländer und aller Schulformen. Dabei wurden die Fächer Deutsch und Englisch einbezogen. Ziel der Studie war es, herauszufinden, welche Leistungen Schüler/innen der neunten Schulstufe erbringen und zwar gemessen an den im Curriculum und den Lehrplänen festgelegten Maßstäben.

Bei der Auswertung der Ergebnisse gewann man einerseits die nicht sehr überraschende Erkenntnis, dass Schüler/innen mit deutscher Erstsprache in den Leistungen bei den Deutschtests relativ weit vor jenen Schüler/innen lagen, die eine nichtdeutsche Erstsprache haben. Im Bereich der Englischtests zeigte sich hingegen ein anderes Bild. Schüler/innen, die mehrsprachig aufwachsen bzw. eine nicht-deutsche Erstsprache haben, fällt es leichter, Englisch zu lernen.

Daraus wird die Erkenntnis abgeleitet, dass das Aufwachsen in zwei- oder mehrsprachigen Familien ein Potential für das sprachliche Lernen bildet, welches allerdings beim Lehren und Lernen des Deutschen unausgeschöpft bleibt.¹⁴⁷

Anhang 2: Texte und Materialien zur Unterrichtsplanung

Die Schweiz leidet unter der Deindustrialisierung

Die Erhöhung des Franken vor einem Jahr gegenüber den wichtigen Währungen der Welt zeigt immer mehr seine nachhaltigen Wirkungen und hinterlässt tiefe Schneiden in der Wirtschaft.

Dies führt zu erheblichen Schwierigkeiten bei den Unternehmen. Kurzarbeit oder sogar Entlassungen waren in den letzten Jahrzehnten bei den Schweizern eher ein Fremdwort. In den letzten Monaten mussten jedoch die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) in der Elektro-Maschinen- und Metallbranchen mächtig Federn lassen. Einige tausend Mitarbeiter mussten entlassen, beziehungsweise in Kurzarbeit geschickt werden.

Verlagerungen nehmen zu

In den letzten Jahren haben schon einige Unternehmen ihre Produktion ins Ausland verlagert. Die Schweiz erlebt somit eine Deindustrialisierung, in einem ungewohnten Umfang, da die Rahmenbedingungen sich verändert haben. Um die Jahrtausendwende haben viele ausländische Firmen ihre Produktion wegen der hohen Ingenieurkunst in die Schweiz verlagert. Jetzt treten sie den umgekehrten Weg ins benachbarte Ausland oder ganz nach Osteuropa an.

Schweizer Angestellte sind teuer

Der entscheidende Punkt sind die Steigerung der Kosten, allen voran die Lohnkosten. Sie haben sich in den letzten fünf Jahren gegenüber dem Euroraum um über 50 Prozent verteuert.

Quelle: <http://www.bilanz.ch/kontributoren/die-schweiz-leidet-unter-der-deindustrialisierung> (20.2.2016) Bearbeitet von: Autor

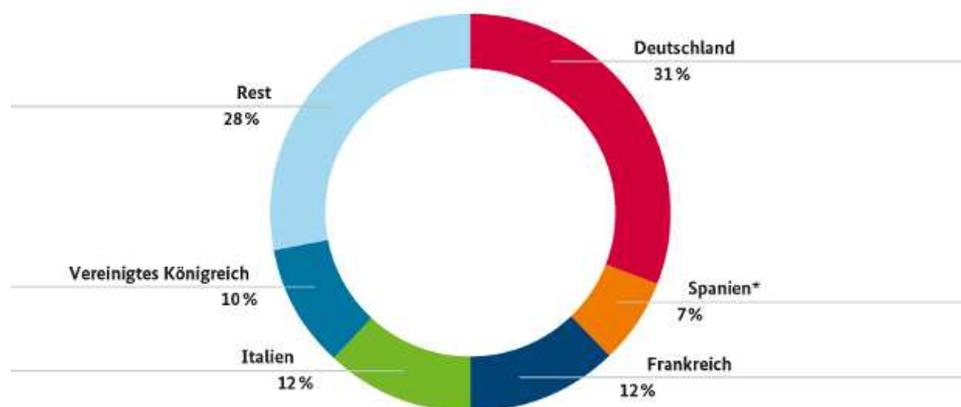
¹⁴⁷ Vgl. Gogolin (2010), S. 15-17.

Europäische Industriepolitik

Die Industrie nimmt in der Wirtschaft der Europäischen Union (EU) einen hohen Stellenwert ein: Sie steht für 80% der EU-Exporte, 80% der privaten Ausgaben für Forschung und Entwicklung und über 32 Millionen Arbeitsplätze. Eine beständige und zielgerichtete Industriepolitik gehört damit zu den zentralen Aufgaben, um Wachstum, Wohlstand im Euro-Raum zu beflügeln und sichere Arbeitsplätze zu gewährleisten.

Der für die Industrie relevante Rechtsrahmen wird schon seit geraumer Zeit zu einem großen Teil auf europäischer Ebene gesetzt. Gerade für Deutschland ist die europäische Industriepolitik ein außerordentlich wichtiges Feld. Rund 60 % der deutschen Exporte gehen in die EU und rund 65 % der deutschen Importe stammen aus der EU. Auf die deutsche Industrie entfallen allein über 30 % der gesamten, vom Verarbeitenden Gewerbe aller 28 EU-Mitgliedsstaaten erwirtschafteten Bruttowertschöpfung.

Anteil einzelner Länder an der Bruttowertschöpfung des Verarbeitenden Gewerbes der EU 28, 2014*;
*Für Spanien liegen nur Daten von 2013 vor.



Quelle: Eurostat; Stand: April 2015

Grundlagen europäischer Industriepolitik

Rechtsgrundlage für die europäische Industriepolitik ist Artikel 173 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV). Ziel ist die Stärkung der industriellen Wettbewerbsfähigkeit mithilfe von überwiegend horizontalen, d.h. branchenübergreifend ausgerichteten, Maßnahmen. Die Industriepolitik ist sehr breit aufgefächert, da sie in verschiedene Politikbereiche hinein wirkt, wie z. B. Handel, Binnenmarkt, Forschung und Innovation, Beschäftigung, Umweltschutz und öffentliche Gesundheit. Ein wichtiges Element der EU-Industriepolitik sind aber auch Initiativen zu einzelnen Sektoren. Sektorinitiativen gab und gibt es u. a. zur Automobilindustrie, zur Elektrotechnik, zur Chemischen Industrie und zur Raumfahrt. Dabei soll auf die Besonderheiten und unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Branchen im Hinblick auf Themen wie z.B. Verfügbarkeit von Fachkräften, Innovation oder besserer Schutz geistigen Eigentums eingegangen werden, um so die Standortbedingungen in der EU zu verbessern.

Wichtige Weichenstellungen

Eine wichtige Erkenntnis aus den vergangenen Jahren industriepolitischer Aktivitäten ist, dass ein starker industrieller Sektor in Europa nur dann Bestand haben kann, wenn auf EU-Ebene und in den einzelnen Mitgliedstaaten eine einheitliche Gesamtstrategie verfolgt wird. Konkret bedeutet das, dass politische Entscheidungen in anderen Politikfeldern, wie z. B. der Energie oder Umwelt, ebenfalls die Stärkung der industriellen Wettbewerbsfähigkeit im Auge behalten sollten bzw. die Industrie durch Vorgaben nicht übermäßig belasten sollten.

Quelle: <http://www.bmwi.de/DE/Themen/Industrie/Industriepolitik/europaeische-industriepolitik.html> (27.2.2016) Bearbeitet von: Autor

Deindustrialisierung gefährdet den Wohlstand

Die europäische Industrie verliert derzeit enorm an Wettbewerbsfähigkeit. Das Institut der deutschen Wirtschaft schlägt nun Alarm: Wachstum, Arbeitsplätze und Lebensstandard sind gefährdet.

Der Verlust an Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie im Vergleich zu den Schwellenländern gefährdet den hohen Lebensstandard auf dem Kontinent. Zu diesem Ergebnis kommt eine breit angelegte Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag des europäischen Arbeitgeberverbandes Business Europe.

Europa brauche eine starke und innovative Industrie und damit verbundene Dienstleistungen, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. "Europa muss deshalb seine Firmen in deren Bemühen unterstützen, ihre Bedeutung in der globalen Wirtschaft zu erhöhen", schreibt das IW in dem Papier, das der "Welt" vorliegt.

Ansonsten werde es auf dem Kontinent kein höheres Wachstum und damit weniger Arbeitsplätze geben.

Die Aussichten klingen gespenstisch. Wenn die Deindustrialisierung der vergangenen Jahrzehnte anhielte, wäre es um viele Jobs und hohe Einkommen geschehen, heißt das auf den Punkt gebracht.

In dem 162 Seiten langen Papier, das am Dienstag EU-Kommissionspräsident José Manuel Barroso und Parlamentspräsident Martin Schulz vorgestellt werden soll, fordern die Autoren einen "Industrial Compact", zu Deutsch: einen Industrievertrag, eine Art Rahmenvertrag. Dieser Industrial Compact soll eine Rundumstrategie enthalten, mit der Europa seine Wettbewerbsfähigkeit zurückgewinnen kann.

Nur schöne Worte?

Die EU-Kommission habe zwar das richtige Ziel ausgegeben, den Anteil der Industrie an der Wirtschaftsleistung der EU von derzeit gut 15 auf 20 Prozent im Jahr 2020 zu steigern, schreibt das IW. Mehr als schöne Worte aber scheinen das für die Autoren bislang nicht zu sein.

Denn sie schreiben: "Aber um dieses Ziel zu erreichen, müssen Europas Regierungschefs schnell die Engpässe beseitigen, die Europas Wettbewerbsfähigkeit beeinträchtigen." Der Beginn der anstehenden neuen Brüsseler Legislaturperiode sei eine einzigartige Gelegenheit, um die Elemente einer umfassenden Industrie-Strategie zu erarbeiten.

Die Studie belässt es nicht bei oberflächlichen Worten. Konkret weist sie auf die Schwachstellen aus ihrer Sicht hin: Überregulierung sowie Abgaben und Steuern auf Arbeit und Umwelt machen den Firmen das Leben schwer. "Die EU muss ihren Ansatz in der Energie- und Klimapolitik überdenken, um den Abfluss von Investitionen zu stoppen", heißt es da.

Der nur sehr begrenzte Fortschritt in den internationalen Klimaverhandlungen sowie die amerikanische Energierevolution dank Schiefergas sollten Anlass genug zum Überdenken der eigenen Strategie sein. Auch fordern die Wissenschaftler, die Verhandlungen mit den USA über eine Freihandelszone nicht zu ruinieren. Diese Freihandelszone hätte das Potenzial, als Sprungbrett für Unternehmen zu dienen.

32 Euro Wertschöpfung

Die Zahlen sprechen Bände. Und sie mahnen die Verantwortlichen. Zwischen 2009 und 2010 kamen gut 65 Prozent aller Forschungs- und Entwicklungsausgaben aus der Industrie. 2012 waren 14,4 Prozent aller Beschäftigten in der Industrie beschäftigt, aber gut 17 Prozent der Gehaltssumme kamen aus diesem Bereich.

Eine Stunde Industriearbeit schaffe 32 Euro an Wertschöpfung. Damit liege die Produktivität im Durchschnitt über 15 Prozent jedes anderen Sektors. Und noch deutlicher: In Staaten mit einer überdurchschnittlich spezialisierten Industrie war das Wirtschaftswachstum seit dem Jahr 2000 mit 149 Prozent deutlich stärker als in eher unterentwickelten Ländern mit 35 Prozent.

Das gilt in kleinerem Ausmaß auch in der EU, in der die industrieorientierten Mitglieder um 43 Prozent, der Rest aber nur um 38 Prozent wuchs. "Eine Renaissance der Industrie hätte also eine bedeutende soziale Dimension", heißt es in der Studie.

Die zunehmende Deindustrialisierung und die gestiegene Bedeutung der Finanzbranche gelten als ein Grund für die Euro-Krise. 1970 betrug der Anteil der Produktion an der Wertschöpfung der heutigen EU rund 27 Prozent, heute liegt er bei knapp 16 Prozent.

Die USA – Auslöser der Finanzkrise – registrieren eine ähnliche Entwicklung. Besondere Aufmerksamkeit verdient folgende Entwicklung: Während die asiatischen Schwellenländer ihren Anteil an der Weltproduktion um 18 Prozent aufstockten, verlor die EU fünf Prozent, die anderen Industrieländer büßten 17 Prozent ein.

Lenzing streicht hunderte Stellen in Österreich

Personalabbau kostet mehr als 600 Jobs in Oberösterreich. Ein "Zehnkampf gegen Chinesen", so Boss Untersperger.

Um im schwächelnden Fasermarkt gegen die Konkurrenz aus Asien zu bestehen, greift der Faserhersteller Lenzing zur „Radikalkur“, wie es Unternehmenschef Peter Untersperger ausdrückt. Allein am Firmenstammsitz in Lenzing werden 390 von 2600 fixen Mitarbeiter abgebaut, drei Viertel davon durch Kündigungen. Besonders betroffen sind Vertrieb und Administration, für sie soll es einen Sozialplan geben. Zusätzlich wird die Zahl der rund 300 Leiharbeiter in der Technik „massiv zurückgefahren“, insgesamt wackeln also mehr als 600 Stellen. Darüber hinaus fallen 210 Jobs in China und Indonesien weg.

Zur Rechtfertigung des größten Jobabbaus seit 1996 greift Untersperger zu sportlichen Vergleichen: „Wir führen einen Zehnkampf gegen die Chinesen. Wir sind aber nicht mehr bei allen Disziplinen vorne und haben die Kostenführerschaft verloren.“ Man habe nach jahrelangen Expansionen, vor allem nach Asien, „zu viel Fett angesetzt, da nütze keine Diät mehr, sondern nur eine Radikalkur. Allerdings, übt er Selbstkritik, „haben wir die Dinge auch schleifen lassen“.

Einsparungen bei Personal, Material und sonstigen Aufwendungen sollen bereits im vierten Quartal beginnen und die Kosten ab 2015 um 120 Mio. Euro senken. Der Aktienkurs brach am Donnerstag sechs Prozent ein.

Preisverfall

Warum die Maßnahme jetzt nötig sei, obwohl zum Halbjahr noch ein Jobabbau ausgeschlossen wurde, begründete der Lenzing-Chef mit einer „starken Verschlechterung der Marktlage in den vergangenen vier bis sechs Wochen“. Der Viskosepreis liege am Boden, in den ersten neun Monaten brach der Durchschnittspreis gegenüber dem Vorjahr um 14 Prozent ein. Die Schuld daran gibt Untersperger den Chinesen, die auf Grund massiver, staatlich angeordneter Überkapazitäten bei der Baumwolle einen Preisdruck auch auf den Viskosepreis ausüben.

Betriebsratschef Rudolf Baldinger kann den Jobabbau „absolut nicht nachvollziehen“ und sorgt sich um den Standort Lenzing. Untersperger lässt keinen Zweifel daran, „ein asiatisch geprägtes Unternehmen zu werden“. Bis 2020 würden zwei Drittel des Umsatzes in Asien erzielt, daher müsse man auch die Organisation stärker fokussieren.

Lenzing (6700 Mitarbeiter) hat sechs Werke im Ausland, davon zwei große in Asien (China, Indonesien). Das Unternehmen versorgt die Textil- und Nonwovens-Industrie (Windeln, Hygienetücher) mit industriell gefertigten Zellulosefasern wie Viskose, Modal oder Tencel.

Quelle: <http://kurier.at/wirtschaft/unternehmen/lenzing-streicht-hunderte-stellen-in-oesterreich/35.588.391> (27.2.2016) Bearbeitet von: Autor

Globalisierung: Made in A wie Asia

Heimische Konzerne investieren lieber in Fernost und Nordamerika als im Inland.

Wolfgang Eder wird nicht müde zu warnen: Die europäische und österreichische Industrie stehen – betont der Chef der voestalpine bei jeder Diskussion über den Industriestandort Europa – vor dem Niedergang. Vor allem Asien und in der jüngeren Vergangenheit auch die USA werden als Produktionsstandort attraktiver. Die USA vor allem wegen der im Verhältnis zu Europa niedrigen Energiepreise (Stichwort Schiefergas), aber auch wegen steigender staatlicher Förderungen für Ansiedlungen. Asien und dort in erster Linie China sind unter anderem wegen der noch immer deutlich günstigeren Lohnkosten interessant. Und in Kombination mit dem riesigen Markt ist China für Produktionen europäischer Konzerne heiß begehrt. In Europa verleiden hohe Energiepreise und zunehmende Umweltauflagen vor allem der Schwerindustrie die Lust auf Investitionen.

Abwanderung

In den meisten Fällen werden mit dem Gang nach Asien oder USA keine Produktionen in Österreich ersetzt. Mit Ausnahmen: Der steirische Leiterplatten-Hersteller **AT&S** hat seine Fertigung in der Steiermark aus Kostengründen drastisch zurückgefahren und dafür die Produktion in Schanghai stark ausgebaut. Mittlerweile produziert AT&S die großen Volumina bereits ausschließlich in China.

Als größter Textilmarkt der Welt ist das Reich der Mitte auch für den Faserhersteller **Lenzing** der wichtigste Absatzmarkt für Viskose. Bis 2020 will man zwei Drittel des Umsatzes in Asien erwirtschaften und sich „asiatischer“ ausrichten. Das Lenzing-Werk in Indonesien produziert bereits mehr Fasern als das Stammwerk in Lenzing, wo ein Kahlschlag beim Personal.

Zu Lasten der heimischen Standorte ging der Ausbau in China beim Feuerfest-Konzern **RHI**, der Hochöfen, Stahlschmelztiegel oder Zementöfen feuerfest auskleidet. Dafür wurden in Österreich und in den anderen europäischen Werken Teile der Produktion stillgelegt. Bei der **voestalpine** beginnen sich die Standort-Nachteile in nur noch bescheidenen Investitionen in Österreich und Europa auszuwirken. Von jeweils einer Milliarde Euro 2014 und 2015 fließt der Großteil in ein Eisenschwamm-Werk in den USA, in Asien werden in den nächsten zwei Jahren 15 neue Werke gebaut.

Ein schon fast asiatisches Unternehmen ist auch der Gummi-Konzern **Semperit**. 7500 der 10.000 Mitarbeiter arbeiten in Asien. Die Latex-Handschuh-Sparte Sempermed mit zwei Werken in Malaysia und Thailand wird von Singapur aus gesteuert. Insgesamt steht die heimische Industrie noch relativ gut da. In den Krisenjahren 2009 und 2010 schrumpfte die

Beschäftigtenzahl zwar deutlich auf 420.000 Mitarbeiter. 2012 stieg sie aber wieder auf 434.000 an.

Quelle: <http://kurier.at/wirtschaft/wirtschaftspolitik/globalisierung-made-in-a-wie-asia/35.737.166>
(2.3.2016) Bearbeitet von: Autor

Billig-Importe gefährden Millionen Jobs in Europa

Chinesische Hersteller drängen mit Überschuss auf den Markt

Weil die Nachfrage in der Volksrepublik stark eingebrochen ist, drängen die chinesischen Hersteller mit ihren überschüssigen Mengen auf den Weltmarkt. 2015 summierten sich die Ausfuhren Schätzungen zufolge auf stattliche 112 Millionen Tonnen. Zum Vergleich: Der jährliche Stahlverbrauch in der gesamten Europäischen Union liegt mit rund 150 Millionen Tonnen nur unwesentlich höher.

Auswirkungen hat dieser starke Export vor allem auf den Preis. Flachstahlprodukte zum Beispiel – sie werden unter anderem in der Bauindustrie, im Maschinenbau oder von Autobauern eingesetzt – haben sich zuletzt schon um bis zu ein Drittel verbilligt. Und das hat Auswirkungen auf die europäischen Hersteller. "Die Preise sind derzeit nicht mehr auskömmlich", warnte Heinz Jörg Fuhrmann, der Vorstandsvorsitzende des zweitgrößten deutschen Stahlkonzerns Salzgitter, auf einer Branchentagung in Düsseldorf.

Und Kosteneinsparungen seien mittlerweile nicht mehr möglich. Fuhrmann wendet sich deswegen nicht grundsätzlich gegen Importe, genau wie die Wirtschaftsvereinigung Stahl. "Das Problem ist aber, dass der Stahl aus China stark subventioniert und dadurch unter Herstellungskosten angeboten wird", schimpft Verbandschef Kerkhoff.

Betroffen wäre längst nicht nur die Stahlindustrie

Wie zuvor schon etliche andere Länder hat die EU mittlerweile Strafzölle verhängt, etwa für kaltgewalzte Flachstahlerzeugnisse. Dazu laufen Anti-Dumping-Verfahren auch für andere Sorten wie nahtlose Rohre, Grobblech oder heißgewalzten Flachstahl. Der Branche gehen die bislang verhängten Strafen aber nicht weit genug. "Die Höhe ist bei weitem nicht ausreichend", klagt Kerkhoff. "Obwohl Dumpingspannen von fast 60 Prozent nachgewiesen werden konnten, wurden nur Zölle von 14 und 16 Prozent festgelegt. Damit wird das unfaire Verhalten der chinesischen Anbieter auf dem europäischen Markt nicht unterbunden."

Und betroffen wäre längst nicht nur die Stahlindustrie, die am Montag in Brüssel eine Demonstration mit über 5000 Stahlarbeitern auf die Beine gestellt hatte. Milan Nitzschke, der Sprecher der Verbände-Allianz AEGIS, sieht auch etliche andere Branchen in Gefahr. "Heute sind es Stahl, Aluminium und Solar, morgen trifft Preisdumping Chemie, Keramik, Maschinenbau und die Automobilindustrie, wenn die Politik nicht entschieden gegen Chinas Expansionspolitik vorgeht", prognostiziert der Präsident von EU ProSun, dem Verband der Europäischen Solarglasproduzenten, die ebenfalls Anti-Dumping-Klagen eingereicht haben.

Andere WTO-Partner deutlich kritischer als die EU

Nitzschke verweist in dem Zusammenhang auf eine Studie des Washingtoner Economic Policy Institute (EPI). "Der Anstieg an chinesischen Dumpingimporten wäre ein ökonomischer Schock für Europa", sagt Robert E. Scott, Autor und EPI-Direktor für Handel und Industriepolitik. Seiner Untersuchung zufolge stehen "konservativ berechnet" innerhalb von nur drei bis fünf Jahren europaweit zwischen 1,7 und 3,5 Millionen Jobs auf dem Spiel, davon alleine 320.000 bis 639.000 in Deutschland.

Die Bundesrepublik wäre damit am stärksten betroffen von allen EU-Mitgliedsstaaten. In Brüssel nun wird der Verlust von Arbeitsplätzen offenbar auch gar nicht in Frage gestellt. Die EU-Kommission sieht dem Vernehmen nach aber für maximal 211.000 Arbeitsplätze ein Risiko.

Quelle: <http://www.welt.de/wirtschaft/article152314459/Billig-Importe-gefahrden-Millionen-Jobs-in-Europa.html> (2.3.2016) Bearbeitet von: Autor

Terror und Flucht leiten Touristen um

Angesichts dramatischer Fluchtbewegungen werden beliebte Reiseziele zu Orten, die man besser meidet. Österreich könnte davon profitieren.

Berlin – Eine Fahrt zu den Pyramiden von Gizeh, Schnorcheln im Roten Meer oder Baden an einem Strand in Tunesien: Was Urlaubsreisende, viele auch aus Österreich, in den vergangenen Jahren mit Freude gemacht haben, wird heuer einer anderen Prioritätengewichtung weichen. Zuerst auf der Liste steht Sicherheit, zeigen diverse Umfragen.

Das, so viel lässt sich schon sagen, wird auch die Türkei touristisch stark treffen, die auch heuer wieder mit einem Riesenstand auf der ITB in Berlin vertreten ist, der weltgrößten Tourismusmesse. Zu frisch sind die Terroranschläge der vergangenen Monate und zu groß die Angst, dass Ähnliches wieder passieren könnte.

Kampf um Marktanteile

Österreichs Touristiker hingegen hoffen, aus den sich abzeichnenden Verwerfungen in der Tourismuslandschaft nicht nur unbeschadet hervorzugehen, sondern eventuell sogar Marktanteile dazugewinnen zu können. Erfahrungsgemäß würden in unsicheren Zeiten mehr Österreicher Urlaub im Inland machen, auf diesen Umstand wies Wirtschaftsminister Reinhold Mitterlehner (ÖVP) am Mittwoch bei einem Besuch des Österreich-Stands auf der ITB in Berlin hin. Kurz darauf traf er sich mit Bundeskanzlerin Angela Merkel. Im Zentrum der Gespräche: die Flüchtlingspolitik.

Grenzkontrollen würden, auch wenn sie lästig seien, sowohl in der Bevölkerung als auch bei Urlaubern auf Verständnis stoßen, sagte Mitterlehner dem STANDARD. Um die Grundtendenz zu festigen, bei krisenhaften Entwicklungen eher Urlaub im eigenen Land zu machen, wird in den nächsten Wochen eine Inlandswerbekampagne lanciert. Die dafür veranschlagten 600.000 Euro werden von der Wirtschaftskammer Österreich aufgebracht.

Sonderbudget

Mit einem im vergangenen Herbst genehmigten Sonderbudget von über vier Millionen Euro, die das Wirtschaftsministerium zur Verfügung stellt, soll die Österreich Werbung (ÖW) neue Märkte im Ausland, insbesondere in Asien, erschließen. Zusätzlich sollen auf etablierten Märkten wie Deutschland, Italien, Großbritannien und Polen neue Gästeschichten auf Österreich als Urlaubsland aufmerksam gemacht werden. "Der Wettbewerb wird immer härter", sagte ÖW-Chefin Petra Stolba. Reisegewohnheiten änderten sich, alles sei im Fluss.

Insgesamt stehen der ÖW, die ihre Basisfinanzierung von 32 Millionen Euro zu 75 Prozent vom Bund und zu 25 Prozent von der Wirtschaftskammer erhält, inklusive Projektgeschäften und der Sonderdotierung für Marketingmaßnahmen heuer mehr als 54 Millionen Euro zur Verfügung.

China sei einer der Hoffnungsmärkte, auch wenn sich die Bemühungen erst mittelfristig niederschlagen würden. Im April soll die U-Bahn in Peking innen und außen mit Österreich-Sujets beklebt werden. Die Zahl der Visa-Annahmestellen wurde von drei auf 15 erhöht. Im Vorjahr wurden in Österreich 715.000 Ankünfte chinesischer Gäste und 970.000 Nächtigungen gezählt, ein Plus von 43 Prozent.

Dialog mit Russland

Mit Russland möchte Mitterlehner den Dialog verbessern. Für 2017 kündigte er ein österreichisch-russisches Tourismusjahr an – mit ÖW-Workshops in Russland und Eröffnung einer Repräsentanz von Visit Russia in Wien.

Die Grenzkontrollen zu Deutschland treffen vor allem Seilbahnunternehmen in Tirol und Salzburg, weniger die Hotellerie. "Wenn jemand für mehrere Tage auf Urlaub fährt, spielen die Wartezeiten an der Grenze kaum eine Rolle", sagte die oberste Touristikerin in der Wirtschaftskammer, Petra Nocker-Schwarzenbacher. Für Gäste aus dem süddeutschen Raum, die nur für einen Tag zum Skifahren nach Österreich möchten, könnten Grenzwarzeiten mitunter doch ausschlaggebend sein, das Skifahren sein zu lassen.

In Kufstein jedenfalls merkt man die Kontrollen stark: Der Verkehr durch die Stadt habe deutlich zugenommen, Reisende würden verstärkt von der Autobahn abfahren in der Hoffnung, Grenzwarzeiten vermeiden zu können. Mitterlehner will versuchen, eigene Fahrspuren für Frächter und Touristen durchzusetzen, um die Auswirkungen verstärkter Grenzkontrollen möglichst gering zu halten.

Weil auch deutsche Urlauber Umfragen zufolge tendenziell mehr im Inland und Nahmärkten urlauben wollten als zuletzt, könnte Österreich auch davon profitieren. Österreich ist unter den Auslandsreisezielen laut der Deutschen Reiseanalyse das viertbeliebteste Urlaubsland nach Spanien, Italien und der Türkei. (Günther Strobl aus Berlin, 10.3.2016)

Quelle: <http://derstandard.at/2000032619394/Terror-und-Flucht-leitenTouristen-um>
(16.3.2016)

Technische Beschneigung

Der Alpenraum wird derzeit nicht nur von einer wahren Erschließungs- und Verbindungswelle in Skigebieten heimgesucht, auch im Bereich der technischen Schneeerzeugung wird weiterhin stark aufgerüstet, denn Schneesicherheit wird mit Sicherheit in Besucherzahlen übersetzt: ohne Schnee kein Wintertourismus. In der Skibranche hat sich bezüglich der Schneesicherheit die sog. 100-Tage-Regel durchgesetzt; Kurz gesagt bedeutet diese, dass an 100 Tagen der volle Betrieb aller Anlagen zu gewährleisten ist, um von einem schneesicheren Skigebiet zu sprechen.

In Österreich sorgen mehr als 2.900 Aufstiegshilfen bzw. Skilifte dafür, dass die 23.000 ha von Österreichs Pistenflächen (entspricht mehr als der halben Wiener Landesfläche) ohne körperliche Anstrengung erreicht werden können. Aus einer Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) geht hervor, dass von den 227 Skigebieten in Österreich (Stand 2007) 87% ohne den Einsatz von technischen Beschneiungsanlagen als schneesicher gelten. Und auch die Wirtschaftskammer Österreichs verkündet stolz, dass bereits 2014 mehr als 60% der verfügbaren Pistenfläche künstlich beschneit werden können. Der Österreichische Sachstandsbericht Klimawandel geht von derzeit 67% mit Beschneiungsanlagen ausgestatteter Pistenfläche aus. Daraus resultiert eine permanente Beschneiungsfläche von derzeit 15.400 ha (dh 154.000.000 m²) allein auf Österreichs Skipisten.

Erzeugung von technischem Schnee

Allgemein werden für die künstliche Beschneigung feinste Wassertropfen in die kalte Luft gesprüht. Im nächsten Schritt gefrieren die Tropfen und fallen als klein(st)e Schneekugeln auf den Boden. Generell lassen sich für die Herstellung zwei Verfahren unterscheiden: Mit Hochdruckanlagen wird das Wasser unter hohem Druck mitsamt einer großen Menge an komprimierter Luft vermischt und durch einen Sprühkopf zerstäubt. Niederdruckanlagen hingegen sprühen die Wassertropfen mit wenig Druck durch einen Luftstrahl, der von einem Propeller erzeugt wird.

Belastung für den Naturraum

Technischer Schnee, auch oft als Kunstschnee bezeichnet, ist ein ressourcenintensiver Luxus. Die Grundbeschneigung für die heimischen Pistenflächen beträgt in etwa 30 cm Schneehöhe. Bei Annahme von 0,5 m³ Wasser und ca. 5 kWh Strom für einen Kubikmeter Schnee benötigt der Skigebietsbetreiber „nur für die Grundbeschneigung eines Hektars“ bis zu 1.500 m³ Wasser (dh 1,5 Mio. Liter Wasser) und bis zu 21.000 kWh Strom. Ein Vergleich dazu: ein Zwei-Personen-Haushalt verbraucht durchschnittlich 3.030 kWh Strom und durchschnittlich 70 m³ Wasser im Jahr.

Das hierzu notwendige Wasser wird von natürlichen/naturnahen Gewässerstrecken entnommen bzw. werden eigens für die Beschneigung benötigte Speicherseen in die alpine Landschaft gesprengt, oder mit schweren Baggern und großen Erdverschiebungen in die Landschaft gegraben. Diese werden mittlerweile im Sommer wiederum als „Bergseen“ touristisch vermarktet. In Österreich stehen derzeit knapp über 400 Speicherteiche mit einem Fassungsvermögen mehreren 10 Tausend Kubikmeter Wasser- wohlgermerkt je Speicher.

Umweltauswirkungen in Folge der künstlichen Beschneigung sind vielfältig wie auch vielzählig. Da technischer Schnee eine andere Kristallstruktur wie (Natur)Schnee hat, kommt es in Folge zum Ersticken, Erfrieren und Absterben zahlreicher Pflanzen z.B. durch den Verlust der thermischen Isolierfähigkeit (dient der Wärmeerhaltung) oder der längeren Schmelzdauer der Schneedecke, es entstehen regelrecht tote Landstriche rund um die Pistenflächen. Zunahmen von Erosionserscheinungen als Nebeneffekt sind nicht selten. Die Gefahr von Vegetationsschäden ist auf Kunstschnepisten deutlich höher als auf unbeschneiten Pisten. Dieser Umstand verstärkt sich mit zunehmender Höhenlage, wodurch die verkürzte Vegetationszeit, infolge längerer Abschmelzzeiten des Schnees durch die künstliche Beschneigung, die Regenerationszeit beträchtlich abnimmt. In diesem Zusammenhang sind auch Wildtiere maßgeblich durch Anlagen zur künstlichen Beschneigung beeinträchtigt. Zum einem nimmt das Nahrungsangebot (Reduktion der Häufigkeit und Artenzahl von Bodenlebewesen) beträchtlich ab. Zudem darf der Störfaktor Lärm nicht unterschätzt werden. Beschneigungsanlagen erzeugen bei aktiver Schneeproduktion einen Lärmpegel im Bereich von 60 dB und mehr. Da Beschneigungszeiten (Dämmerung) und die wildtieraktive Zeit oftmals konvergieren sind Beschneigungsanlagen als langfristige Störung der Tierwelt zu betrachten. Nicht vergessen werden dürfen in dieser Betrachtung die Auswirkungen der massiven Eingriffe auf die Landschaft und das Ökosystem durch Baumaßnahmen, wie das Verlegen von Wasser-, Luft- und Stromleitungen im Zuge der Errichtungsphase von Beschneigungsanlagen.

Chemie, Bakterien und Neuentwicklungen

Mittlerweile werden aber nicht mehr nur Wasser und Luft verwendet, denn die Berichte über Auswirkungen der globalen Erwärmung haben in den letzten Jahren Panikreaktionen innerhalb der Seilbahnwirtschaft ausgelöst. In einigen Kantonen in der Schweiz darf bereits mit Bakterienzusätzen beschneit werden, was eine Beschneigung bei höheren Temperaturen ermöglicht. Noch weiß aber niemand genau, welche Auswirkungen diese Bakterien auf das Ökosystem haben werden.

Fazit

Die Seilbahnindustrie rechnet mit bis zu 900 Mio. Euro weniger Umsatz bei Saisonstart ohne Schnee. Damit wird klar dargestellt, dass für die eigene Gewinnmaximierung das Allgemeingut Natur geschädigt, beraubt und missbraucht wird. Die Auswirkungen des Klimawandels (Erhöhung der Durchschnittstemperatur um etwa +3,5°C bis zum Ende des 21. Jahrhunderts) und der stetige Wunsch der Seilbahnindustrie nach immer größeren Skigebieten mit mehr Pistenflächen, tragen ihren Teil bei um diese Thematik und die technischen Weiterentwicklungen im Kunstschneebereich weiterhin kritisch zu betrachten. Der Ausbau der technischen Beschneigung und die damit verbundenen großen Investitionen kann aus klimatischen Gesichtspunkten nur als kurzfristige Maßnahme der Seilbahnindustrie angesehen werden und erscheinen aus ökologischer und ökonomischer Sicht nicht nachhaltig.

Quelle: http://www.alpenverein.at/portal/natur-umwelt/alpine_raumordnung/beschneigung/index.php (16.3.2016) Bearbeitet von: Autor

Umweltzerstörung durch Massentourismus

Die Vorstellungen von einem gelungenen Urlaub sind sicher verschieden. Ob man nun Zeit mit den Freunden verbringt, die Beine am Pool eines Fünf-Sterne-Hotels hochlegt oder mit dem Rucksack ferne Länder und fremde Kulturen erkundet – eines scheint dabei oft vernachlässigt zu werden: Welche Auswirkungen haben unsere Reiseabenteuer eigentlich auf die Umwelt?

Es scheint längst überfällig, dass wir uns diese Frage einmal stellen, auch auf die Gefahr hin, einer unbequemen Wahrheit zu begegnen. „Der Massentourismus ist ein großes ökologisches und soziales Problem in vielen Ländern“, sagt Anne Bernhardt von der Umweltschutzorganisation Greenpeace. „Besonders groß ist das Problem auf Inseln, die oft keinen Platz für Müllbehandlungsanlagen oder Deponien haben.“

Auch – oder gerade – die Umwelt von Schwellenländern wie Mexiko oder Brasilien wird durch den Tourismus beeinträchtigt. Es fehlt dort oft an ausreichender Abfallentsorgung und genügend gutem Trinkwasser, da es nur wenige gesicherte Deponien und veraltete Kläranlagen gibt. Dies verstärkt sich dadurch, dass Touristen industriell hergestellte Güter aus ihren Heimatländern mitbringen, die vor Ort nicht ökologisch nachhaltig entsorgt werden können.

Beitrag zur Klimawandel

Umweltbelastungen durch Tourismus entstehen also vor allem in Ländern, die ein sensibles Ökosystem und mangelnde Infrastruktur aufweisen. Dort werden oft rücksichtslos Hotelanlagen und Straßen ausgebaut. Ein Beispiel dafür ist die Küstenlandschaft der Iberischen Halbinsel. Auch besonders sensible Ökosysteme wie Korallenriffe werden durch zu viele tauchende Touristen oft irreparabel beschädigt.

Während sich in diesen Fällen die Konsequenzen noch auf bestimmte Regionen beschränken, bleiben die Wirkungen des erhöhten Verkehrsaufkommens nicht auf einzelne Gebiete geschränkt. Der Massentourismus zieht einen sehr intensiven Auto- und vor allem Flugverkehr nach sich und trägt dadurch zu Luftverschmutzung und Klimawandel bei.

Wasserknappheit ist ein großes Problem

„Das Abfallaufkommen, aber auch der Wasser- und der Energiekonsum durch den Massentourismus in den Urlaubsparadiesen ist immens und bringt die lokale Bevölkerung in große Bedrängnis“, erläutert Petra Bollich vom WWF Deutschland. Vor allem im Mittelmeerraum ist Wasserknappheit ein großes Problem. Täglich werden dort im Sommer zwischen 300 und 850 Liter Süßwasser pro Tourist verbraucht (in Deutschland sind es nur 150 Liter pro Kopf).

Ein Großteil des Süßwassers wird für Swimmingpools oder die Bewässerung von Golfplätzen benutzt und fehlt dann in der Natur. Das strapaziert die natürlichen Grundwasserreserven

extrem und in Küstennähe dringt oft Salz ins Grundwasser ein. Durch die Versalzung kann wiederum weniger Trinkwasser aus Grundwasser gewonnen werden – ein Teufelskreis.

Problem erkannt – warum ändert sich nichts?

Der Wassermangel im Boden hat nicht nur Auswirkungen auf die Landschaft – in Form von Verödung und Dürren – sondern stellt auch für viele Tierarten eine Bedrohung dar. Außerdem müssen zur Deckung des enormen Bedarfs an Trinkwasser teure Entsalzungsanlagen gebaut werden, was sich wiederum in stark steigenden Wasserpreisen niederschlägt.

Dass der Massentourismus eine der gravierendsten Ursachen dieser Entwicklungen ist, wird weithin anerkannt. Doch warum ändert sich dann so wenig? Ganz einfach: Der Massentourismus hat auch positive Seiten. Er ist in vielen Ländern ein bedeutender Wirtschaftsfaktor und Arbeitgeber – weltweit sind um die 100 Millionen Menschen in der Tourismusbranche beschäftigt.

Manche sind sich ihres schädlichen Verhaltens bewusst

Hinzu kommt, dass sich noch immer viel zu wenig Touristen der zuweilen verheerenden Auswirkungen ihres Verhaltens bewusst sind. Doch langsam beginnt man, umzudenken. Katharina Becker etwa, eine Studentin aus Potsdam, die in ihrer Freizeit gern Ski fährt, erzählt: „Ich finde zum Beispiel das Abholzen in Ski-Gebieten sehr schlimm, weil das ja Ausmaße angenommen hat, die nicht mehr zu akzeptieren sind. Das sollte man den Leuten mal bewusst machen! Neben den Bäumen verschwinden auch viele Tiere, weil sie einfach keinen Lebensraum mehr haben.“

Wenn Urlaubsgebiete durch Tourismus allzu starken Schaden nehmen, leiden die Einheimischen nicht nur darunter, dass ihre Heimat zerstört wird. Auch die Touristen bleiben irgendwann weg und ziehen zum nächsten, noch intakten Gebiet weiter. So verlieren die Einheimischen auch noch diese wichtige Einnahmequelle.

Jeder Reisende kann etwas tun

Aber wie findet man eine Balance zwischen ökologischer Nachhaltigkeit und wirtschaftlichem Aufschwung? Sicher können Politiker und Umweltorganisationen ihren Teil beitragen, aber vor allem müssen wir, jeder der „einmal eine Reise tut“, selbst handeln.

„Die Auswahl des Fortbewegungsmittels ist der erste Schritt. Inlandsflüge müssen nicht sein, in so gut wie jedem Land gibt es ein Netz öffentlicher Verkehrsmittel wie Züge und Busse“, sagt Anne Bernhardt von Greenpeace. Vielleicht muss es auch nicht jeden Sommer eine Fernreise wie etwa eine Safaritour in Afrika sein – zum Entspannen kann manchmal schon eine Campingtour mit Freunden in die nähere Umgebung dienen! Wer ein paar Souvenirs aus dem Urlaub mitnehmen will, sollte nicht das kaufen, was die Umwelt zusätzlich belastet – wie zum Beispiel Muschelketten oder Seeigel, die extra für Touristen gefangen werden. Und natürlich gilt im Urlaub dieselbe Regel wie zu Hause: Keinen Müll liegen lassen!

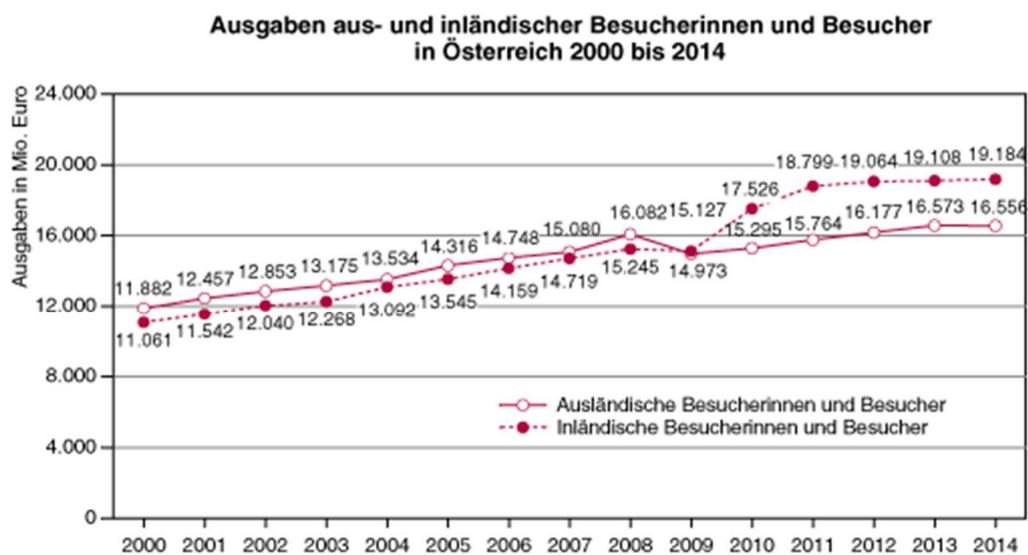
Erste Initiativen lassen Hoffen

Auch internationale Organisationen haben das Problem erkannt – und beginnen zu handeln. Die UN-Organisation „United Nations Environment Programme“ (UNEP) und die

Welttourismusorganisation (UNWTO) haben Kriterien für einen nachhaltigen Tourismus entwickelt. In Ägypten, das jährlich von über sieben Millionen Touristen besucht wird, wurde ein Öko-Siegel, der „Green Star“, etabliert. Diese Siegel bekommen Hotels, die bestimmten Mindestanforderungen beispielsweise beim Energie- und Wassersparen oder bei der Abfallentsorgung genügen. (<http://www.greenstarhotel.net/>). Dieses Beispiel macht Mut – Tourismus und Umweltschutz müssen einander nicht ausschließen!

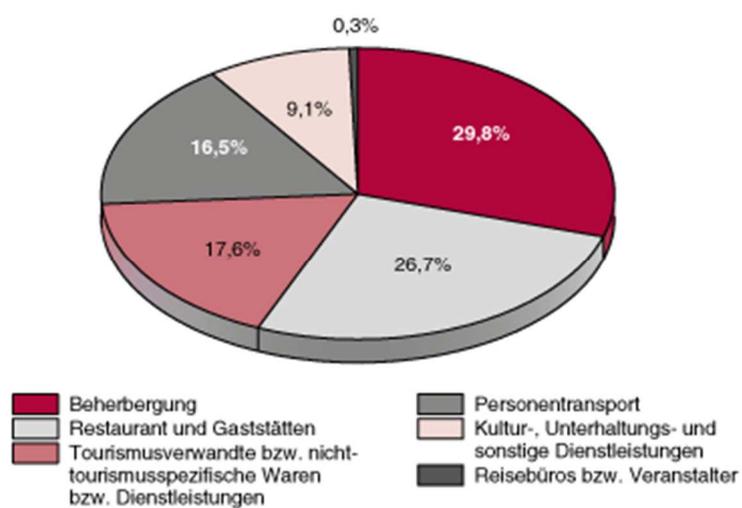
Quelle: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/kul/dur/uia/leb/de7434345.htm> (16.3.2016)

Diagramme



Q: STATISTIK AUSTRIA, Tourismus-Satellitenkonto für Österreich; WIFO. Ohne Ausgaben in Wochenendhäusern und Zweitwohnungen. Erstellt am 18.03.2015.

Tourismusausgaben nach Produktgruppen 2013



Q: STATISTIK AUSTRIA, Tourismus-Satellitenkonto für Österreich; WIFO. Erstellt am 18.03.2015.

Allgemeiner Teil

Ich bin...

Falls du dich durch die oberen beiden Antwortmöglichkeiten Schüler/Schülerin nicht angesprochen fühlst, kannst du auch keine Angabe machen.

- ein Schüler.
- eine Schülerin.
- Keine Angabe.

Deutsch ist deine Muttersprache.

- Ja
- Nein

Welche Sprache(n) hast du zu erst gelernt? (Muttersprache(n))

Wenn deine Muttersprache Deutsch ist, musst du diese Frage nicht beantworten.

Wie spricht ihr zu Hause?

Nur beantworten, wenn ihr keine deutsche Muttersprache habt.

- Deutsch
- Andere Sprachen
- Gemischt

Befragung zum bisherigen GWK Unterricht

Im GWK Unterricht werden viele Fachbegriffe verwendet.

z.B. Wertschöpfung, Bruttoinlandsprodukt usw.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich finde es schwierig, die Texte im GWK Unterricht zu verstehen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich finde es schwierig, alles zu verstehen, was der Lehrer sagt.

Wenn z.B. viele Fachbegriffe verwendet werden.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Mir fehlen oft Fachbegriffe beim Beantworten von Fragen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Befragung zu den letzten sechs GWK Stunden

Es wurde mehr Wert auf Sprache gelegt.

War Sprache ein Thema? Wurde darüber gesprochen, wie ihr im Unterricht redet?

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich verstehe den Unterschied zwischen Fachsprache und Alltagssprache.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich konnte bestimmte Inhalte besser verstehen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Die verwendeten Methoden zur Vereinfachung der Fachtexte haben mir gefallen.

Textdiagramme, Bildimpulse etc.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich konnte die Fachtexte dadurch besser verstehen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich habe mehr sprachliche Beiträge im Unterricht geleistet.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Im Unterricht wurde von uns Schüler/innen allgemein mehr gesprochen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Im Unterricht wurde von uns Schüler/innen allgemein mehr gesprochen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich konnte den Lehrer besser verstehen.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Ich wünsche mir zukünftig mehr sprachliche Unterstützung im GWK Unterricht.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Der Unterricht hat mir Spaß gemacht.

- Trifft zu
- Trifft eher zu
- Trifft weniger zu
- Trifft nicht zu

Anhang 4: Abriss

Viele Fachlehrer/innen sehen Sprachförderung nicht als Teil ihres Aufgabengebietes und verlassen sich diesbezüglich auf den Sprachunterricht, wobei den Deutschlehrer/innen der größte Teil der Spracharbeit zugeschrieben wird. Diese Denkweise hemmt die optimale Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, da der reguläre Deutschunterricht fachspezifische Sprachmerkmale nur unzureichend behandeln kann. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung setzt genau an dieser Problematik an und bietet unter anderem Ansätze und Methoden zur Sprachbildung im Fachunterricht. Ziel dieser Methoden ist es beispielsweise, Schüler/innen das Rezipieren und (Re-)Produzieren von Texten und Inhalten mit fachspezifischen Besonderheiten zu erleichtern. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich primär mit der Frage, wie Schüler/innen ebendiese Methoden im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erleben und einschätzen. Um das subjektive Erleben der Lernenden erfassen zu können, wurde zur Beantwortung dieser Frage eine Untersuchung an einer Wiener Schule durchgeführt.

Anhang 5: Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bis hierher begleitet haben und ohne die ich nicht dort wäre, wo ich jetzt bin. An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die immer hinter mir gestanden hat und mich in allen schwierigen Lagen unterstützt hat. Ein weiterer großer Dank ergeht an meine Freundin Jelena, die mich seit sieben Jahren begleitet und alle Hochs und Tiefs meines Studium miterlebt hat und mir immer Kraft gegeben hat, auch in den dunkelsten Stunden und sich darüber hinaus noch die Mühe gemacht hat, meine Diplomarbeit stundenlang zu korrigieren. Natürlich gebührt all meinen Freunden an dieser Stelle ein großes Dankeschön, auch wenn ich jetzt nicht alle nennen kann, so werden sie doch wissen, dass sie gemeint sind. Meinem lieben Freund und ehemaligen Studienkollegen Mag. Stefan Mayr möchte ich herzlich danken für die tatkräftige Unterstützung bei der Realisierung des empirischen Teils meiner Diplomarbeit und die vielen Anregungen, die er mir im Schreibprozess gegeben hat. Für die zusätzliche Korrekturarbeit und die konstruktiven Inputs sei der lieben Elisabeth gedankt. Nicht zuletzt bin ich meiner äußerst kompetenten, freundlichen und vor allem geduldigen Betreuerin Univ. Prof. Dr. Inci Dirim, MA zu Dank verpflichtet, da ohne ihre Unterstützung diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre.