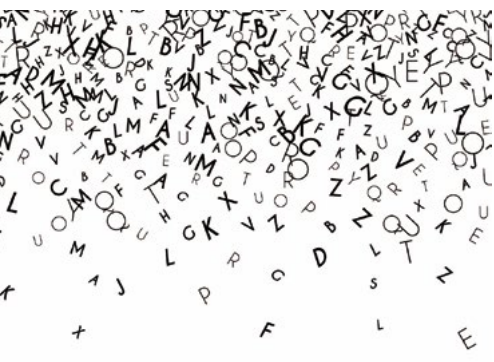


Schwerpunkt Sprachliche Bildung



Ausgabe 14 2019

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!



Sprachliche Bildung entscheidet über Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und berufliche Werdegänge. Sprachliche Bildung ist aber auch entscheidend für (differenzierte) Kommunikation, ermöglicht Zwischentöne und Ausdruck von Emotionen.

Sie kann dabei helfen, Probleme und Gegensätze zu überwinden und Konflikte zu bearbeiten bzw. zu lösen. Sie kann Zugänge zur Literatur eröffnen und die Grundlage für kreatives Schaffen sein. Sie kann den Zugang zu anderen Welten (kulturellen, nationalen und geistigen) ermöglichen....

Die Pädagogische Hochschule Salzburg hat sich nicht zufällig nach dem Sprachkünstler

Stefan Zweig benannt. In der Welt von gestern beschreibt er ausführlich, wie sehr ihn das schulische Lernen gelangweilt hat. Den überwiegenden Teil seiner Bildung hat er durch das Lesen von Literatur und die Diskussionen darüber erlangt.

Im vorliegenden Band von ph.script wird das Thema „Sprachliche Bildung“ von den unterschiedlichsten Seiten betrachtet und bearbeitet und über die Bedeutung im schulischen Unterricht nachgedacht.

Ich danke dem Redaktionsteam sehr für das Aufgreifen dieses wichtigen und interessanten Themas!

Rektorin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elfriede Windischbauer

Editorial

Aus dem pädagogischen Alltag ist sie nicht wegzudenken: die sprachliche Bildung. Als Schwerpunktthema der vorliegenden ph.script-Ausgabe stellt sie die Grundlage für Kommunikation, Wissenstransfer sowie Schrift- und Lesekultur dar. Ohne sprachliche Bildung wäre der Lehrberuf in seiner intendierten Bedeutung wirkungslos. Gerade durch die multilinguale Schulwirklichkeit ist die Herausforderung zunehmend gegeben, den Umgang mit Sprache zu fördern und Heranwachsende darin zu unterstützen, bestmöglich auf eine Zukunft als sprachlich kompetente Teilnehmende am gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben vorbereitet zu sein.

Die Zeitschrift wird mit *Judith Kainhofers* Beitrag zu Sprachlicher Bildung eröffnet, der den Erwerb von Bildungssprache zukünftiger Lehrpersonen in Zusammenhang mit dem jeweils erforderlichen bildungsinstitutionellen Anspruch fokussiert.

Im anschließenden Artikel setzen *Judith Kainhofer* und *Stefanie Weiß* gemeinsam den Diskurs über die Anregung (bildungs) sprachlicher Entwicklung im elementarpädagogischen Bereich fort. Sprachliche Bildung als Schwerpunkt beinhaltet auch *Linda Hubers* Beitrag zum förderlichen Umgang mit sprachlichen Begabungen durch das heuristisch unterstützende Modell „Sprachkommode“.

Es konzentrieren sich im Weiteren neun Artikel der vorliegenden Ausgabe auf den Blickpunkt des sprachlichen und fachlichen Lernens. Die Sprachliche Bildung in der Sekundarstufe I behandelt *Doris Schönbaß* in ihrem Beitrag über Textverständnis durch Leseeziehung und Literaturdidaktik im Deutschunterricht. *Dorothea Grabner* erweitert die Thematik des Lesens hinsichtlich einer individualisierten Leseförderung sowie einer differenziellen Lesediagnostik und stellt einen Wortschatztest für 9- bis 12-Jäh-

rige vor. In der Interventionsstudie von *Margit Humer* geht es um die Möglichkeit einer systematischen Förderung von leseschwachen Schüler_innen der 5. Schulstufe mithilfe eines Lautlesetrainings. Den fächerübergreifenden Aspekt von Sprachbildung und somit die Vermittlung von Fachinhalten durch sprachbewusste Lehrpersonen thematisiert der Beitrag von *Stefanie Weiß*. In einem Gemeinschaftsbeitrag beschäftigen sich *Linda Huber*, *Thomas Koidl* und *Bernhard Schratzberger* mit dem Projekt „Framing CLIL“, einem Sprachkompetenzen, Rechtfertigkeiten und digitale Fähigkeiten verbindenden Unterrichtsmodell zur Förderung der Berufschancen junger Menschen. Um das Begründen und Argumentieren im Mathematikunterricht und somit um das Heranführen kritisch hinterfragender Schüler_innen an mögliche Lösungswege mathematischer Problemstellungen in Primarstufe sowie Sekundarstufe I geht es in *Doris Winklers* Theoriebeitrag. *Lisa Bauer* betrachtet den interdisziplinären Ansatz unter dem sportdidaktischen Aspekt bezüglich Kommunikationskompetenzen von Schüler_innen im Bewegungs- und Sportunterricht. Auch in *Heidrun Zieglers* Artikel steht die Bewegung als Mittel zur spielerischen Förderung des Sprachlernprozesses von Kindern der 2. Klasse Primarstufe im Vordergrund. In einem den Teil des sprachlichen und fachlichen Lernens abschließenden Essay befasst sich *Ulrike Stelzhammer-Reichhardt* mit der Bedeutung des Kinderliedes hinsichtlich der Sprachentwicklung im Kontext des Zeitenwandels.

Im anschließenden Teil der Ausgabe behandeln drei weitere Beiträge die Thematik des Zweitspracherwerbes. Der Artikel von *Klaus Siller* bezieht sich auf die Merkmale schriftlicher Texte im Englischunterricht hinsichtlich ihrer empirischen Aufgabenschwierigkeit. *Lisa Fast-Hertleins* Beitrag handelt von inhaltsbezogenen Anregungen im

Unterricht für Deutsch als Zweitsprache zur Förderung der Sprachbewusstheit. In einem Gemeinschaftsbeitrag stellen schließlich *Marina Grogger* und *Linda Huber* das dreijährige Kooperationsprojekt „Menschen im Gespräch“ vor, in dem es um innovative Bildungskonzepte zu Zweit- und Fremdspracherwerb im interkulturellen Kontext geht.

Verschiedene aktuelle Themen in Form von sechs Beiträgen runden die vorliegende ph.script-Ausgabe ab, beginnend mit dem gemeinschaftlichen Praxisbericht von *Christina Brandauer* und *Gabriele Breittfuß-Muhr* zur Evaluation des Projektes „Schuleinschreibung mit Übergangsportfolio und KERP-Gespräch“ an Salzburger Pilsoteinrichtungen. Es folgt ein weiterer Gemeinschaftsbeitrag von *Heike Colli*, *Christina Dax* und *Ulrike Kipman* über die Auswirkung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen auf die jeweilige Leistung beim Lösen komplexer Probleme. Der Erfahrungsbericht von *Florian Geier* befasst sich damit, wie der Einsatz von Lern-/Erklärvideos sich auf das Verständnis und auf die Erarbeitung von mathematischen Inhalten in der Praxis-NMS Salzburg auswirkt. In dem darauffolgenden Praxisbericht präsentiert *Ulrike Barta* die Untersuchungsergebnisse zur Unterstützung hinsichtlich Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Schüler_innen einer NMS durch ein lernfreundliches Klassenklima. *Michael Tockner* betrachtet in einem an das vorangehende ph.script anschließenden Essay die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein aus schulrechtshistorischer Sicht. Die vorliegende Ausgabe schließt mit einem wissenschaftlichen Essay von *Tina Laszewski*, in dem sie über die Erwartungen an die Professionalität von Praxislehrpersonen und somit über die Indikatoren einer gelungenen Kommunikation im Rahmen pädagogisch-praktischer Studien reflektiert.

Inhaltsverzeichnis

EDITORIAL	1
INHALTSVERZEICHNIS	3
SCHWERPUNKTTHEMA: Sprachliche Bildung	
Sprachliche Bildung	
Judith Kainhofer	5
Frühe Sprachliche Bildung	
Judith Kainhofer, Stefanie Weiß	16
Begabungen und ihre Förderung	
Linda Huber	21
Sprachliches und fachliches Lernen	
Literarische Texte als Basis Sprachlicher Bildung in der Sekundarstufe I	
Doris Schönbaß	26
Entwicklung eines thematisch strukturierten und verzweigten Wortschatztests für 9- bis 12-Jährige	
Dorothea Grabner	32
Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses	
Margit Humer.	38
Fächerübergreifende Sprachbildung	
Stefanie Weiß.	45
„Framing CLIL“ – Using CLIL in a game-based context to narrow the gap	
Linda Huber, Thomas Koidl, Bernhard Schratzberger	49
In Mathematik schreibt man nicht!	
Doris Winkler	54
Sportdidaktische Betrachtung von Kommunikation als Teil sozialer Interaktion	
Lisa Bauer	59
Mit Bewegung zur Sprachkompetenz	
Heidrun Ziegler	64
Maikäfer, flieg!	
Ulrike Stelzhammer-Reichhardt	69

Inhaltsverzeichnis

Zweitspracherwerb

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale beim Erfassen schriftlicher Texte in der Fremdsprache Englisch Klaus Siller	76
Themenorientierte USB DaZ-Förderanregungen Lisa Fast-Hertlein	80
„Menschen im Gespräch“ (MIG) Grogger Marina, Huber Linda	86

Aktuelle Aspekte der Lehrer_innenbildung

Evaluation des Pilotprojektes „Schuleinschreibung mit Übergangsportfolio und KELP-Gespräch“ Christina Brandauer, Gabriele Breitfuß-Muhr	90
Komplexes Problemlösen und Persönlichkeitsmerkmale – Sind Personen mit bestimmten Persönlichkeitsdispositionen im Vorteil? Colli Heike, Dax Christina, Kipman Ulrike	97
Die Bedeutung von Lern-/Erklärvideos für das Verständnis von mathematischen Inhalten Florian Geier	103
Lernfreundliches Klassenklima Ulrike Barta	109
Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 2) Michael Tockner	117
Erwartungen an die Professionalität von Praxislehrpersonen Tina Laszewski	122
AUTORINNEN UND AUTOREN	128

Sprachliche Bildung

Systematische Anregung des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen in institutionellen Kontexten

Judith Kainhofer

Zu Beginn der Bildungslaufbahn sind allgemeinsprachliche Fähigkeiten von großer Bedeutung für Lehren und Lernen. Im Laufe der Bildungsbiographie aber nehmen sprachliche Anforderungen zu, die im Repertoire der Alltagssprache kaum eine Rolle spielen (Gogolin & Michel, 2010, S. 374). Bildungssprache ist ein spezifischer, an den Kontext institutioneller Bildung gebundener Typus des Sprachgebrauchs, der in Auseinandersetzung mit kognitiv anspruchsvollen Inhalten ausgebildet wird. Sprachliche Bildung unterstützt ihre Aneignung.

Im Rahmen der Diskussion um Bildungssprache (z.B. Feilke, 2012) kommt den sprachlichen Anforderungen der Schule seit einigen Jahren sowohl im wissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Diskurs enorme Bedeutung zu (Hepppt & Paetsch, 2018, S. 130). Vielfach wird die Beherrschung von Bildungssprache als ausschlaggebend für schulischen Erfolg erachtet (z.B. Schleppegrell, 2004). „Auf der normativen Ebene“, so Gogolin und Lange (2011, S. 111), „ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.“ In der Definition von Vollmer und Thürmann (2010, S. 110) ist Bildungssprache „Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen.“

Sprachliche Bildung steht als Sammelbegriff für unterschiedliche Herangehensweisen, Konzepte, Ansätze und methodisch-didaktische Zugänge der systematischen Anregung von sprachlichen Erwerbsprozessen in institutionellen Kontexten des Bildungssystems. Je nach Bezugskontext gilt es, das Konstrukt im Einzelfall noch dahingehend zu spezifizieren, welche Zielgruppe, welche sprachlichen Funktionen (Diskursfunktion, Operatoren), welches sprachliche Komplexitätsniveau und welche durch das jeweilige Fach bedingten Ansprüche als anvisiertes Sprachbildungsziel zugrunde gelegt werden.

Lerngegenstand der Sprachlichen Bildung: Das Konstrukt Bildungssprache

Sprache ist ein formales Kodierungssystem und damit ein Trägermedium für Informationen unterschiedlicher Art, das funktional eingesetzt wird. Neben der kommunikativen Funktion hat Sprache auch eine soziale und – im Bildungszusammenhang zentral – eine epistemische Funktion: Sprache ist ein Werkzeug des Denkens und der Wissensgenerierung, sie ist das Medium des Lernens. Im Kontext von Sprachlicher Bildung steht die epistemische Funktion von Sprache im Zentrum.

Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltags- bzw. von der Umgangssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar an lexikalischen, syntaktischen und textlichen Mitteln aus (u.a. Gogolin & Duarte, 2016, S. 487–491; Hepppt, 2016, S. 32–40).

Das bildungssprachliche Register wird in Kommunikationssituationen verwendet, in denen es um Vermittlung und Aneignung von Wissen geht, wobei es sich im Verlauf der Bildungsbiographie um Sachverhalte von zunehmender Komplexität handelt (Snow & Uccelli, 2009).

Die heute verbreitete Bedeutung des Begriffs Bildungssprache ist nach Gogolin und Duarte (2016, S. 480) „das Resultat einer ek-

lektischen Genesis, die sich in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen vollzog und sich verschiedener Perspektiven und Forschungsergebnisse bedient hat“.

Zusammenfassend kann der Diskussionsstand nach Gogolin und Duarte (2016, S. 483) folgendermaßen dargestellt werden:

- a) Soziologisch gesehen ist Bildungssprache ein soziales Distinktionsmittel; das Verfügen über diese Form der Sprache kann als Ausdruck kulturellen Kapitals (Bourdieu,(,) 1992) verstanden werden.
- b) Erziehungswissenschaftlich betrachtet ist Bildungssprache das Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen deshalb Zugang verschaffen müssen.
- c) Linguistisch betrachtet besitzt Bildungssprache die spezifischen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, auch wenn sie im mündlichen Medium gebraucht wird. Zudem ist sie in Varianten ausdifferenziert, die verschiedene Funktionen erfüllen – etwa fachliche Varianten.
- d) Bildungssprache wird mit abstrakten, kognitiven Leistungen assoziiert ((Morek & Heller, 2012)). (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483)

Im Englischen herrscht der Begriff *academic language* vor (Chamot & O'Malley, 1994; Henrichs, 2010; Snow & Uccelli, 2009), Cummins (1979) verwendet den Terminus *cognitive academic language proficiency (CALP)*.

Zentral für das Verständnis ist, dass die Merkmale des Registers Bildungssprache nicht nur an eine Einzelsprache wie das Deutsche gebunden sind. Bildungssprache ist vielmehr ein spezifischer, an den Kontext schulische bzw. institutionelle Bildung gebundener Typus des Sprachgebrauchs (Gogolin & Duarte, 2016, S. 486).

Abbildung 1 fasst zentrale Charakteristika von Bildungssprache zusammen.

Bildungssprache ist ...

... ein spezifischer, an den Kontext institutionelle Bildung gebundener Typus des Sprachgebrauchs (Register), ...

... der in Auseinandersetzung mit kognitiv anspruchsvollen Inhalten und fachlichen Anforderungen ausgebildet wird.

... gekennzeichnet durch konzeptuelle Schriftlichkeit.

... gekennzeichnet durch bestimmte sprachliche Mittel (lexikalisch-semantische, diskursive, textgrammatische, morphologische, syntaktische Indikatoren).

... die Sprache des Lernens und der Konstruktion von Bildung.

Mit zunehmendem Alter bilden sich die bildungssprachlichen Kompetenzen zunehmend fach-spezifisch aus.

Abb. 1: Kurzcharakterisierung von Bildungssprache (eigene Zusammenstellung)

Innerhalb der Forschung zur Bildungssprache findet sich eine steigende Anzahl von empirischen Untersuchungen, die sich mit der Identifizierung sprachlicher Merkmale des deutschen bildungssprachlichen Registers befasst (z.B. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013; Gantefort, 2013; Gogolin & Lange, 2011; Morek & Heller, 2012; Redder & Lambert, 2013).

Abbildung 2 zeigt eine Auflistung ausgewählter lexikalisch-semantischer, textgrammatisch-diskursiver, morphologischer und syntaktischer Indikatoren, die das bildungssprachliche Register des Deutschen kennzeichnen, inklusive Beispiele und Quellen, aus denen sie gewonnen wurden (Gogolin & Duarte, 2016, S. 489–490) – wobei festzuhalten ist, dass die von Gogolin und Duarte (2016) vorgenommene Zuordnung der sprachlichen Mittel zu den Kategorien „lexikalisch-semantische Merkmale“ und „morpho-syntaktische Merkmale“ sowie die Bezeichnungen der sprachlichen Mittel teilweise nicht der gängigen linguistischen Klassifikation und Terminologie entspricht.

Diese sprachlichen Mittel sind insofern für die deutsche Bildungssprache kennzeich-

Lexikalisch-semantiche Merkmale		
Linguistische Mittel	Beispiele	Quellen
Fachvokabular	<i>rechtwinklig, Metapher, Ökosystem, Dreisatz</i>	Reich(2008); Gogolin u.a. (2010); Leisen (2010); Ahrenholz (2010)
nichtfachliche Fremdwörter	<i>Desiderat, Definition</i>	Ortner (2009)
unpersönliche Ausdrücke	<i>man, es lässt sich, der Autor/der Verfasser</i>	Gogolin/Roth (2007); Reich (2008)
selten verwendete Wörter	<i>Obhut, Salzbergwerk</i>	Ortner (2009); Nippold (2007)
nominale Zusammensetzungen	<i>Winkelmesser, Periodensystem</i>	Gogolin/Roth (2007); Ohm u.a. (2007)
Präfix-/Suffixverben	<i>erhitzen, sich entfalten, sich beziehen</i>	Reich (2008); Ohm u.a. (2007)
Präfix-/Suffixadjektive	<i>verformbar</i>	Reich (2008)
Abkürzungen und Akronyme	<i>OECD, cm., m.</i>	Ohm u.a. (2007)
Nominalisierungen	<i>Erzeugung, Entstehung</i>	Gogolin/Roth (2007); Reich (2008); Ohm u.a. (2007)
anaphorische und abstrahierende Ausdrücke	<i>diese-/r/-s, jene-/r/-s, hier, dort</i>	Gogolin u.a. (2004)
differenzierende und abstrahierende Ausdrücke	<i>hochverdichtet, dünnflüssig</i>	Reich (2008)
viele und seltener verwendete Strukturwörter (Artikel, Partikeln, Pronomen, Zahlwörter, adverbiale Konstruktionen, Konjunktionen)	<i>obgleich, nach oben</i>	Eckhardt (2008)
Attribution durch Adjektive	<i>geradlinig, präzis</i>	Maas (2009); Chlosta/Schäfer (2008)
Verwendung von Operatoren	<i>beschreiben, vergleichen, analysieren</i>	Gogolin u.a. (2010)
Morpho-syntaktische Merkmale		
Tempus (Futur, Präsens, Imperativ)	<i>Sauerstoff ermöglicht die Verbrennung. Beschreibe!</i>	Riebling (2013); Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007)
Satzgefüge (Relativsatz, Konjunktionalsätze, erweiterte Infinitive)	<i>Der Span, der zum Glühen gebracht wird. Das Blut wird in die Venen gepumpt, nachdem der Sauerstoff in den Kapillaren abgegeben wurde.</i>	Reich (2008); Maas (2009); Van Dijk/Kintsch (1983)
Junktionen	<i>sowie, sowohl... als auch, da, sodass</i>	Reich (2008)
Konjunktiv	<i>Er sagte, es sei ein Unfall gewesen</i>	Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007)
Passiv (Zustands- und Vorgangspassiv)	<i>Das Blut ist geronnen. Das Blut wird gepumpt.</i>	Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007); Riebling (2013); Reich (2008)
Passiversatzformen	<i>Er lässt sich festhalten. Der Stoff ist nicht wasserlöslich.</i>	Reich (2008)
Proformen	<i>Er wird zum Glühen gebracht.</i>	Kuplas (2010)
Funktionsverbgefüge	<i>in Abhängigkeit befinden von; etwas in Betracht ziehen</i>	Reich (2008); Koch/Österreicher (1985)

Abb. 2: Merkmale der deutschen Bildungssprache (Gogolin & Duarte, 2016, S. 489–490)

nend, als sie in bildungssprachlichen Kontexten gehäuft auftreten, mit zunehmender Komplexität der Anforderungen und zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen häufiger. Ihr Auftreten ist jedoch keineswegs

auf bildungssprachliche Sprachverwendung und institutionelle Kontexte beschränkt.

Die Verwendung bildungssprachlicher Mittel zielt nach Gogolin und Duarte (2016, S. 491)

auf „sprachliche Dichte, Spezifizierung, Abstraktion, Textualität“ (siehe auch Duarte, 2011; Leseman, Scheel, Moyo & Messer, 2009; Schleppegrell, 2004), wobei Dichte beispielsweise durch Gebrauch von Nominalisierungen und Komposita erzeugt und Spezifizierung z.B. durch attributive Ausdrücke und spezifizierendes bzw. technisches Vokabular erreicht werden. Mittel der Entpersonalisierung wie der Gebrauch von unpersönlichen Ausdrücken und Passivkonstruktionen dienen der Abstraktion. Konnektivität von Texten kommt durch Attributkonstruktionen (z.B. Chlosta & Schäfer, 2008) oder Satzgefüge (z.B. Van Dijk & Klitsch, 1983) zustande (Gogolin & Duarte, 2016, S. 491).

Sprachliche Bildung als Kernaufgabe von Bildungsinstitutionen

Es ist eine Kernaufgabe von Bildungsinstitutionen, die Lernenden an die sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, die sie für die Aneignung von Wissen und für die Konstruktion von Bildung benötigen: „Die Institutionen der Bildung sind *per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 491). Jedoch sind die Voraussetzungen, die Kinder für die Aneignung dieser Fähigkeiten in die Institutionen mitbringen, von individuellen Merkmalen und von Merkmalen der Lebenslage (z.B. der familialen Sprachpraxis) beeinflusst.

Die Entwicklung bzw. Aneignung bildungssprachlich relevanter sprachlicher Mittel beginnt zum Teil bereits im vorschulischen Alter. Die Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit und in ihrer fachlichen Verschränktheit benötigt jedoch die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten über viele Jahre hinweg und ist eng mit institutionellen, v.a. schulischen, Kontexten verknüpft.

Becker-Mrotzek (2019) charakterisiert Sprachliche Bildung funktional: „Sprachliche

Bildung bedeutet, die besondere Leistungsfähigkeit der Bildungssprache für die unterschiedlichen kommunikativen und epistemischen Zwecke ... produktiv wie rezeptiv zu nutzen“, wobei sich „(b)ildungssprachliche Kompetenz ... von alltagssprachlicher durch die Fähigkeit (unterscheidet), mehr und komplexere sprachliche Mittel flexibel mündlich und schriftlich zu nutzen“ (Becker-Mrotzek, 2019, Folie 11).

In Schneider et al. (2012, S. 23) wird folgende Charakterisierung von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie vorgenommen:

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche (sic).

Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen.

Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend,

und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet **Sprachförderung** in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. **Lese-** und **Schreib-**förderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

Sprachtherapie wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen). (Schneider et al., 2012, S. 23)

Im Detail handelt es sich oftmals um einen graduellen Übergang zwischen Sprachlicher Bildung und Sprachförderung. Anders ausgedrückt: Sprachliche Bildung als umfassenderes Konzept beinhaltet auch Aspekte der Sprachförderung, jedoch nicht umgekehrt, wie auch Reich (2013, S. 59) festhält: „Sprachförderung ist daher als *Teil* der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat.“

In der Elementarpädagogik wird hingegen der Terminus Sprachförderung häufig auch als Überbegriff verwendet.

In der Sprachlichen Bildung werden die sprachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes – nämlich der Aneignung der Fachinhalte auf Basis der sprachlichen, textuellen etc. Anforderungen und Konventionen des Faches in Abhängigkeit vom Alter

der Kinder und Jugendlichen bzw. der Klassenstufe – selbst zum Thema gemacht, indem ihnen neben den Inhalten als zweitem Schwerpunkt Raum, Aufmerksamkeit und Unterstützung bei der Aneignung eingeräumt werden. Von Sprachlicher Bildung ist insbesondere dann zu sprechen, wenn dies im Unterricht systematisch und gezielt passiert.

Die Beschäftigung mit der sprachlichen Dimension des Faches ist dabei kein Selbstzweck, sondern zielt darauf ab, die *fach-relevanten* bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufzubauen.

Vergleicht man die schulischen fachspezifischen sprachlichen Anforderungen mit denen tertiärer Bildungseinrichtungen, so wird deutlich, dass im schulischen Kontext ein vergleichsweise kleinerer Teil der komplexen sprachlichen Anforderungen fachspezifisch und ein größerer Teil der Sprache, die das jeweilige Fach fordert, *allgemein* bildungssprachlich ist. Der kognitive Gehalt (Fachbegriffe, Fachinhalte) ist hingegen typischerweise fachspezifisch. Mit zunehmendem Alter und zunehmendem (sprachlichem wie nicht-sprachlichem) Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler differenzieren sich die bildungssprachlichen Fähigkeiten zunehmend *fach-einschlägig* aus, orientieren sich also verstärkt an den Anforderungen und Konventionen des Faches, wenn entsprechende Lerngelegenheiten bestehen.

Sprachlicher Bildung geht es darum, den Schülerinnen und Schülern im Lernprozess zu ermöglichen, zu lernen bzw. sich immer stärker daran anzunähern, *zu denken wie ein_e Physiker_in, Mathematiker_in, Künstler_in etc., sich Inhalte an Textformen zu erschließen wie ein_e Physiker_in, Mathematiker_in, Künstler_in etc. und sich auszudrücken wie ein_e Physiker_in, Mathematiker_in, Künstler_in etc.*

Ist der Unterricht so gestaltet, dass er dabei unterstützend wirkt, so ist er *sprachbildend*

im relevanten Sinn. Zentral ist die Mit-Berücksichtigung der sprachlichen Dimension der zu erwerbenden Bildungsinhalte im Unterrichtsalltag – also das *Auch-Thematisieren* (das *Ebenfalls-zum-Lerngegenstand-Machen*) der sprachlichen Anforderungen, die die sprachliche Repräsentation der Bildungsinhalte auf der jeweiligen Klassenstufe mit sich bringen.

Abbildung 3 fasst die zentralen Charakteristika von Sprachlicher Bildung zusammen.

Sprachliche Bildung ist ...

- ... ein Sammelbegriff für unterschiedliche Konzepte, methodisch-didaktische Zugänge und Ansätze ...
- ... der systematischen Anregung von sprachlichen Erwerbsprozessen in institutionellen Kontexten des Bildungssystems (Kindergarten, Schule, PH/ Uni) ...
- ... mit dem Ziel, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen.
- ... wenn fachliche Inhalte + die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen zum Lerngegenstand gemacht werden (abhängig von Fach, Alter, Entwicklungsstand, Mehrsprachigkeit, etc.).

Abb. 3: Kurzcharakterisierung von Sprachlicher Bildung (eigene Zusammenstellung)

Anforderungen an das sprachbezogene Lehrer_innenhandeln

Ein weiterer Baustein der Betrachtung des bildungssprachlichen Registers in Zusammenhang mit Lernen und Bildungserfolg besteht in der Frage nach dem sprachbezogenen Lehrer_innenhandeln (Wissen, Planung, Umsetzung etc. als Teile der Sprachförderkompetenz von Pädagog_innen) in den Unterrichtsfächern. Nach Riebling (2013, S. 39) ist der Fachunterricht „zentraler Ort der Aneignung der domänenspezifischen Bildungssprache“. Gogolin (2007) geht davon aus, dass domänenspezifische Ausprägungen der Bildungssprache umso mehr auftreten, je stärker der Unterricht fachlich ausdifferen-

ziert wird – also zunehmend intensiver von der Primar- bis zur Sekundarstufe II.

Im Primarstufenkontext (und auch in der Elementarstufe) steht die Aneignung grundlegender bildungssprachlicher Kompetenzen im Zentrum. Im Fachunterricht der Sekundarstufe I und II tritt immer stärker deren domänenspezifische Ausdifferenzierung in den Vordergrund.

Grundsätzlich erfordert die Gestaltung sprachbildender unterrichtlicher Maßnahmen ein hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit und allgemein Sprachförderkompetenzen aufseiten der Pädagog_innen. Hier besteht ausgeprägter Qualifizierungsbedarf. Stufenmodellen der professionellen Handlungskompetenzentwicklung folgend kann davon ausgegangen werden, dass diese erlernbar und durch Qualifizierungsmaßnahmen (Professionalisierung) erweiterbar sind (z.B. Novizen-Experten-Paradigma nach Dreyfus & Dreyfus, 1987).

Analysen unterrichtlicher Aufgabenstellungen (z.B. Ahrenholz, 2010; Kuplas, 2010) zeigen, dass die Texte, mit denen Schülerinnen und Schüler das Sach- und Fachwissen angeboten bekommen, zunehmend Anforderungen an die Beherrschung von bildungssprachlichen Mitteln stellen. Des Weiteren zeigen sie laut Gogolin und Duarte (2016, S. 494), dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Mehrsprachigkeitserfahrung als auch Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache Schwierigkeiten mit der Aneignung bildungssprachlicher Mittel haben. Jedoch wird für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine größere Herausforderung vermutet, insbesondere in späteren Abschnitten ihrer Bildungsbiographie.

Mittlerweile liegt eine Reihe von Publikationen vor, die Sprachliche Bildung im Fachunterricht aufgreifen (z.B. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Beese,

Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko, 2014; Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer, & Helten-Pacher, 2013). Im Kontext der Primarstufe wird meist von *Sprachsensiblem* (auch *Sprachbewusstem* oder *Sprachaufmerksamem*) Unterricht gesprochen (siehe Woerfel & Giesau, 2018, und die Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums ÖSZ für grundlegende Informationen; z.B. Wildemann & Fornol, 2016, für weiterführende Informationen).

Studien zeigen, dass nur ein geringer Teil der befragten Fachlehrkräfte die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten explizit als ihre Aufgabe sehen; ihre sprachbildende Aufgabe sehen sie in erster Linie in der Vermittlung von Fachterminologie, jedoch kaum auf der Textebene (Riebling, 2013). Hinzu kommt, dass die explizite Förderung schul- und bildungssprachlicher Mittel von Lehrpersonen v.a. in der Primarstufe und in der Eingangsstufe der Sekundarstufe verortet wird (Riebling, 2013; ähnliche Ergebnisse bei Tajmel, 2010), jedoch nicht in höheren Klassenstufen. Somit erfährt die domänenspezifische (fachspezifische) Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern kaum mehr Unterstützung.

„Es ist nicht überraschend“, so Gogolin und Duarte (2016, S. 494),

dass die Auskünfte aus Untersuchungen zu den Voraussetzungen, die Lehrkräfte für ihre Aufgabe der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten mitbringen, auf ein eher geringes professionelles Repertoire deuten. In der grundlegenden Lehrerbildung ist eine Vorbereitung auf dieses Aufgabenfeld bislang kaum verbreitet. Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte sind ebenfalls eher rar.

Zwar beziehen sich diese Aussagen auf Deutschland, sie sind vermutlich aber auf die österreichische Situation übertragbar.

Hinzu kommt, dass der Forschungsstand zu dieser Frage noch wenig zufriedenstellend ist, denn es mangelt an

forschungsgestützte(m) Wissen darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrkräfte mitbringen müssten, damit sie imstande sind, ihren sprachbildenden Aufgaben – einem Kernelement ihrer fachlichen Aufgaben – gerecht werden zu können. Vor allem aber fehlt es an Forschung, die den Weg der Umsetzung von analytischen Erkenntnissen und Erklärungswissen in eine Bildungspraxis zeigen kann, die sich dafür eignet, Schülerinnen und Schülern eine Sprachentwicklung zu ermöglichen, die ihre Bildungschancen verbessert. (Gogolin & Duarte, 2016, S. 495)

Durch sprachliche Diversität bedingte Herausforderungen im Kontext Sprachlicher Bildung

Ein Unterscheidungsmerkmal, dem im Kontext Sprachlicher Bildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist die Frage der Ein- vs. Mehrsprachigkeit. Um der Mehrsprachigkeit der Individuen, aber auch der Gesellschaft, gerecht zu werden, ist in Zusammenhang mit der Frage nach dem angemessenen Umgang mit sprachlicher Heterogenität im mehrsprachigen Klassenzimmer neben der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten die Forderung der interkulturellen Pädagogik, die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhalten oder gar auszubauen, zu berücksichtigen.

Relevante Konzeptionen sind in diesem Zusammenhang im deutschsprachigen Raum insbesondere die *Durchgängige Sprachbildung* (u.a. Gogolin et al., 2011; Gogolin & Lange, 2011) und das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm, 2013), beides Rahmenkonzepte, die dem monolingualen Habitus der multilingualen Schule (Gogolin,

1994) entgegenwirken wollen. Als methodisch-didaktische Ansätze sind *Scaffolding*, *Language Awareness* (Sprachbewusstheit) und *Translanguaging* (García & Wei, 2012) bzw. *Translingualer Unterricht* zu nennen, wobei die ersten beiden nicht an mehrsprachige Settings gebunden sind (siehe z.B. Lengyel, 2016, für Details).

Während dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität, die durch Mehrsprachigkeit bedingt ist, in Forschung, Bildungspolitik und schulischer Praxis in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wurde eine andere ebenso relevante Ursache für sprachliche Heterogenität in der Diskussion um Sprachliche Bildung kaum als Thema wahrgenommen, insbesondere nicht in Österreich: sprachliche Heterogenität in Zusammenhang mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten auf der laut- und/oder schriftsprachlichen Ebene, von der sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder und Jugendliche betroffen sein können.

Ca. 5–10% der Kinder sind von Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung (*Sprachentwicklungsstörungen*, auch: *umschriebene Sprachentwicklungsstörungen*, *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen*) betroffen, wobei die konkrete Symptomatik heterogen ist, jedoch mit stabilen Leitsymptomen.

Die Schwierigkeiten sind persistierend (z.B. Johnson et al., 1999; Ringmann & Siegmüller, 2015; Romonath, 2000; Tomblin, Freese & Records, 1992), die Symptome verändern sich jedoch über die Lebensphasen:

Psycholinguistische Studien haben mit Bezug auf den Erwerb von syntaktischen Strukturen und textlinguistischen Mustern, die für Bildungssprache typisch sind, gezeigt, dass solche bildungssprachlichen Mittel eine besondere Herausforderung für Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten darstellen (z.B. Adani, Stegenwallner-Schütz, Haendler & Zukowski, 2016,

für Relativsätze; Nippold, Mansfield, Billow & Tomblin, 2009, für Passivkonstruktionen). Schwierigkeiten auf der Textebene sowie eingeschränkte Verfügbarkeit von grammatischen Strukturen gelten als Haupterscheinungsbild einer Sprachentwicklungsstörung im Grundschulalter (Conti-Ramsden, 2009; Siegmüller, 2015), während im vorschulischen Alter ein ‚dysgrammatisches‘ Erscheinungsbild (z.B. Flexionsfehler, Wortstellungsfehler, Auslassungen) kennzeichnend ist. Im Jugendalter (siehe Wagner, 2014, für einen Überblick) schließlich zeigen sich Symptome auf der Ebene komplexer Sprachverarbeitungsanforderungen, darunter schwach ausgeprägte narrative Fähigkeiten (z.B. inkohärenter Aufbau von Erzählungen, kaum textgrammatische Mittel), ein eingeschränktes Sprachverständnis v.a. komplexerer Konstruktionen sowie auf der Textebene (Dannenbauer, 2002; Karasinski & Weisner, 2010) und ein weniger umfangreiches Repertoire an sprachlichen Mitteln in der Produktion, häufig einhergehend mit großen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und einem eingeschränkten Lesesinnverständnis (Schlamp-Diekmann, 2007; Snowling, Bishop & Stothard, 2000). Die syntaktischen Äußerungen betroffener Jugendlicher sind typischerweise einfach und unflexibel (Dannenbauer, 2002; Schlamp-Diekmann, 2007). Auch der rezeptive Wortschatzumfang ist bei einem beträchtlichen Anteil betroffener Kinder und Jugendlicher dauerhaft eingeschränkt (Glück, 2015).

Abbildung 4 fasst kompakt zusammen, wie sich Sprachentwicklungsstörungen auf der grammatischen Ebene vom Vorschul- bis ins Jugendalter typischerweise ausprägen.

Zu den generellen Herausforderungen des Lerngegenstands Bildungssprache kommen hier noch Herausforderungen, die durch die spezifischen Dispositionen und die Lernsituation betroffener Kinder und Jugendlicher (grundsätzlich erschwerter Spracherwerb) bedingt sind.

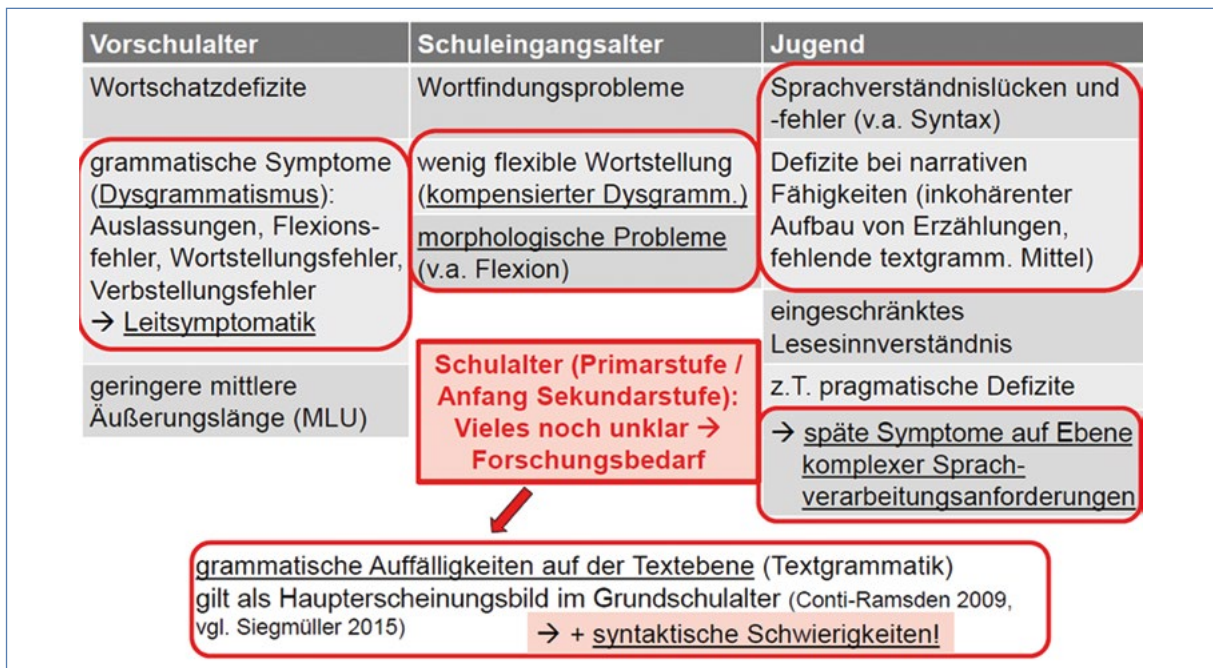


Abb. 4: Leitsymptomatiken von Sprachentwicklungsstörungen auf der grammatischen Ebene (eigene Zusammenstellung)

Der konstruktive und unterstützende Umgang mit sprachlicher Heterogenität dieser Art, insbesondere in Hinblick auf Sprachliche Bildung, ist in der derzeitigen Lehramtsausbildung weitgehend ausgeklammert, ja meist nicht einmal als Thema präsent.

Hinzu kommt, dass die sprachlichen Limitationen betroffener Kinder und Jugendlicher mit zunehmendem Alter weniger evident sind, als dies etwa bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, der Fall ist.

Während durch eine Vereinfachung der Sprache der Lehrperson kurzfristig ein Abbau von fachinhaltsbezogenen Bildungsbarrieren bzw. von spezifischen sprachlich-kommunikativen Lernbarrieren erreicht werden kann, ist zur Sicherstellung von Bildungsteilhabe im Kontext Sprachlicher Bildung darüber hinaus eine gezielte und längerfristige (bzw. dauerhafte) Unterstützung beim Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten, die sowohl die Herausforderungen des Sprachsystems als auch die spezifischen Aneignungsbedingungen Betroffener berücksichtigt, nötig.

Ähnlich ist die Situation in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb:

Ca. 4–9% der Gesamtpopulation haben massive Schwierigkeiten beim Wortlesen, pro Schulklasse ist somit im Durchschnitt mit 1–2 Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS; bzw. *Lese-Rechtschreibstörung, Legasthenie, Dyslexie*) zu rechnen. Außerdem zeigen aktuelle OECD-Studien (PISA, PIRLS) auf, dass bis zu 20% der österreichischen Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit dem Verständnis einfacher Texte haben (BMBWF, 2018, S. 7).

Jedoch erwerben Lehrpersonen – insbesondere Sekundarstufenlehrpersonen, aber auch Primarstufenpädagog_innen – in ihrer Ausbildung kaum oder nur sehr rudimentäre Kenntnisse im förderlichen Umgang mit erschwerten Schriftspracherwerbsverläufen, obwohl die eingeschränkten schriftsprachlichen Kompetenzen betroffener Kinder und Jugendlicher ihnen die Aneignung von Wissen aus schriftlichen Quellen und die (orthographisch korrekte) Verschriftlichung von Bildungsinhalten langfristig und nachhaltig

über die gesamte Bildungslaufbahn und in allen Fächern erschweren. Eine Weiterqualifizierung erfolgt v.a. für spezielle Förderlehrkräfte im Rahmen von Hochschullehrgängen (z.B. HLG Lese-Rechtschreibschwäche).

Ehlich (2017, S. 40) plädiert mit Blick auf potentiell nicht ausreichend erfolgreiche Aneignung sprachlicher Basisqualifikationen, insbesondere der schriftsprachlichen Kompetenzen (literale Basisqualifikation I + II), dafür, den in schulischen Institutionen leicht entstehenden Konflikt im Verhältnis der Individualität der kindlichen Aneignungsprozesse und der Aufwendungen, die vonseiten der Lehrperson zur individuellen Förderung und Optimierung erforderlich wären, ernst zu nehmen und „ihn im Detail zu analysieren, seine institutionellen Voraussetzungen und seine Folgen genau zu erfassen und den Stellenwert der Individualität in den Bildungsprozessen zu stärken, so dass ihnen eine der kindlichen Sprachaneignung angemessener (*sic*) Beachtung zukommt.“

Als zwei zentrale Aspekte identifiziert er zum einen „präzise Kenntnisse in Bezug auf die literale Basisqualifikation und ihre konkreten Ausbildungen in der individuellen Aneignung“ (Ehlich, 2017, S. 40) und zum anderen Kenntnisse „in Bezug auf nachholende Qualifizierungen von im individuellen Aneignungsprozess unter ausgebildeten Fähigkeiten, die für die Versprachlichung des Wissens und des institutionellen Umgangs damit erforderlich sind, aber in einem individuellen Aneignungsfall noch nicht erreicht wurden“ (Ehlich, 2017, S. 40).

Lehrpersonen und die Institution Schule insgesamt benötigen also generell Kenntnisse über den Erwerb bzw. über die Aneignung schriftsprachlicher Kompetenzen sowie spezifische Kenntnisse zu und Sensitivität für untypische Schriftspracherwerbsverläufe, aber auch methodisch-didaktisches Werkzeug für die Unterstützung von Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen.

Ehlich (2017, S. 40) weiter: „Das Verhältnis von Individualität und Institutionalität erfordert eine neue Gewichtung zugunsten der Individualität.“

Zwar in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und mit Bezug zur Forschung vorgebracht, lässt sich folgender Befund von Ehlich (2017, S. 42) auch auf erschwerten Sprach- und Schriftspracherwerb und andere Wirkungsfelder übertragen:

Die Entwicklung von Kategorien, die Erfassung, Beschreibung und Analyse der sprachlichen Aneignungsprozesse unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit stellt eine der großen Herausforderungen für die dafür zuständigen Forschungsdisziplinen dar – von der Linguistik bis zur Didaktik, von der Psychologie bis zur Demographie, von der Bildungs-Politologie bis zur Philosophie. Die Überwindung von scheinbar selbstverständlichen Eingrenzungen des Blicks gegenüber dem, was Sprachaneignung bedeutet, und eine neue Fokussierung auf die Individualität als eines gesellschaftlich entwickelten Ensembles von identitätsbestimmenden Ermöglichkeiten, dies erfordert Ausweitungen des Horizontes und Verlässlichkeit in der Verfolgung der Erkenntnisziele.

All dies sind nicht nur Herausforderungen für Forschungsdisziplinen, sondern insbesondere auch für die Pädagog_innenbildung und in weiterer Folge für die Umsetzung von Sprachlicher Bildung und Sprachförderung in der schulischen Praxis.

In diesem Zusammenhang bleibt noch viel zu tun.

Literatur

- Adani, F., Stegenwallner-Schütz, M., Haendler, Y. & Zukowski, A. (2016). Elicited production of relative clauses in German: Evidence from typically developing children and children with specific language impairment. *First Language*, 36(3), 203–227.
- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–35). Tübingen: Narr.

- Becker-Mrotzek, M. (2019, März). *Von der Bildungssprache zur sprachlichen Bildung*. Vortrag beim Symposium anlässlich der Eröffnung des Zentrums Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- BMBWF. (2018). *Der schulische Umgang mit der Les-Rechtschreibschwäche. Eine Handreichung*. Abgerufen von http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/LRS_Handreichung.pdf
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–75). Hamburg: VSA.
- Chamot, A. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Chlosta, C. & Schäfer, A. (2008). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 280–297). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Conti-Ramsden, G. (2009). The field of language impairment is growing up. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 166–168.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit*, 47(1), 10–17.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. (2017). Sprachaneignung und Sprachförderung. Von der Unabhängigkeit ihrer Individualisierung. In C. Schiefele & M. Menz (Hrsg.), *Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache. Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht* (S. 33–42). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Felke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – Fördern und Entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gantefort, C. (2013). „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71–105). Münster: Waxmann.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Glück, C. (2015). Wortschatzentwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 155–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2007). Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Metzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 73–80). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin: Walter de Gruyter.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gornolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Ruffen, S. & Saalmann, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>
- Gogolin, I. & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 373–384.
- Henrichs, L. (2010). *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Amsterdam: Boxpress.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. Abgerufen von <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf>
- Heppt, B. & Paetsch, J. (2018). Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 117–137). Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, C., Beitman, J., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., ... Wang, M. (1999). Fourteen-Year Follow-Up of Children With and Without Speech/Language Impairments: Speech/Language Stability and Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 744–760.
- Karaszinski, C. & Weismer, S. E. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(5), 1,268–1,279.
- Kuplas, S. (2010). Deutsch als Zweitsprachenförderung im Biologieunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–202). Tübingen: Narr.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin: Walter de Gruyter.
- Leseman, P. P. M., Scheel, A. F., Moyo, A. Y. & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 289–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L. & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments: A Follow-Up Investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 241–251.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). *sprachsensiblerunterricht.at. Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern*. Abgerufen von http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php
- Redder, A. & Lambert, S. (2013). Sprachliche Herausforderungen annehmen: eine Schülergruppe zu Lückentexten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(2), 144–157.
- Reich, H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Münster: Waxmann.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Ringmann, S. & Siegmüller, J. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter*. München: Urban & Fischer.
- Romonath, R. (2000). *Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilgrundschule in das Regelschulsystem. Eine empirische Untersuchung*. Aachen: Shaker.
- Schlamp-Diekmann, F. (2007). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dörner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., ... Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ – Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Abgerufen von <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BISS-Expertise.pdf>
- Siegmüller, J. (2015). Störungen der Grammatik. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken* (S. 75–87). München: Urban & Fischer.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. Olsen & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge/N.Y.: Cambridge University Press.
- Snowling, M., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 587–600.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167–184). Tübingen: Narr.
- Tomblin, J. B., Freese, P. R. & Records, N. L. (1992). Diagnosing specific language impairment in adults for the purpose of pedigree analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(4), 832–843.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Wagner, L. (2014). Diagnostik bei Jugendlichen und Erwachsenen mit Sprachentwicklungsstörungen. In Ringmann, S. & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 139–151). München: Urban & Fischer.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Abgerufen von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

Frühe Sprachliche Bildung

Anregung der (bildungs)sprachlichen Entwicklung in elementarpädagogischen Erwerbskontexten

Judith Kainhofer, Stefanie Weiß

Der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten beginnt bereits im vorschulischen Alter. In diesem Beitrag soll die Anregung der (bildungs)sprachlichen Entwicklung (frühe Sprachliche Bildung) im Kindergartenalltag thematisiert und in Zusammenhang mit professioneller Interaktion und Sprachförderkompetenz elementarpädagogischer Fachkräfte diskutiert werden.

Zur Rolle von Bildungssprache in der Elementarstufe

Bildungssprachliche Fähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für das schulische Lernen in allen Fächern und für den weiteren Bildungserfolg dar (Käsler, 2005). Ihr Erwerb ist zu einem großen Teil an institutionelle Erwerbskontexte und an die Auseinandersetzung mit kognitiv anspruchsvollen Inhalten gebunden. Werden diese Fähigkeiten im Vorschulalter bzw. in den ersten Schuljahren nicht ausreichend erworben, folgt eine systematische Benachteiligung von Kindern ohne angemessene familiäre Bildungsangebote (Isler & Ineichen, 2016, S. 82). Niklas, Schmiedeler und Schneider (2010) stellen beispielsweise bereits in Bezug auf drei- und vierjährige Kinder einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und den sprachlichen Fähigkeiten fest.

Jedoch ist noch weitgehend unklar, inwieweit in diesem Alter bildungssprachliche Fähigkeiten bereits stabil ausgeprägt sind, da der Übergang zwischen dem Erwerb kerngrammatischer Fähigkeiten und ihre Ausdifferenzierung in Richtung Bildungssprache bzw. bildungssprachlicher Sprachverwendung ein fließender ist. Eine klare linguistisch fundierte Abgrenzung ist kaum möglich bzw. unterliegt der definitorischen Festlegung. In Fox-Boyer, Glück, Elsing und Siegmüller (2014) etwa werden die sprachlichen Fähigkeiten drei- bis 4-jähriger Kinder folgendermaßen charakterisiert:

Grundsätzlich wirken 3- bis 4-jährige Kinder im Gebrauch ihrer Grammatik bereits recht routiniert. Die Subjekt-Verb-Kongruenz ist in der Regel korrekt, Nebensätze werden formuliert. Der Unterschied zu älteren Kindern zeigt sich nicht mehr im fehlenden Aufbau der grammatischen Struktur, sondern mehr an Schnittstellen zu Pragmatik, Semantik oder zu kognitiven Erkenntnissen, die dann im Anschluss sprachlich umgesetzt werden. (Fox-Boyer et al., 2014, S. 18)

Die Textebene und der Erwerb von Erzählkompetenzen stehen im 4. Lebensjahr am Beginn der Entwicklung (Fox-Boyer et al., 2014).

Zwar wird Bildungssprache häufig mit sach-/fachbezogenem schulischen Lernen in Verbindung gebracht (z.B. Schleppegrell, 2001), ihre Entwicklung beginnt jedoch lange vor Schuleintritt, sodass in der Elementarstufe neben dem Erwerb kerngrammatischer Eigenschaften auch der Erwerb bildungssprachlicher Strukturen und Funktionen natürliche Erwerbsaufgabe ist (u.a. Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Fox-Boyer et al., 2014). Die Ausdifferenzierung dieser Kompetenzen erfolgt über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg.

Eine unterstützende Funktion für die Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder kommt dem Besuch einer qualitativ hochwertigen elementaren Bildungseinrichtung zu (Sammons et al., 2008).

Nimmt man die Verknüpfung zwischen Sprachlicher Bildung und institutionellen Kontexten ernst, wie sie in Schneider et al. (2012) festgehalten ist, so hat die elementare Bildungseinrichtung jedoch nicht nur kompensatorische Funktion.

Und auch „(d)ie Familie ist für Sprachbildung selbstverständlich von zentraler Bedeutung“ (Schneider et al., 2012, S. 24).

Formen der sprachlichen Anregung

Der Begriff Sprachförderung wird im Kontext früher Bildung häufig auch als Überbegriff verwendet, der dann sowohl Sprachliche Bildung (im Sinn von Anregung und Ausdifferenzierung (bildungs)sprachlicher Fähigkeiten für alle Kinder) als auch Sprachförderung (im Sinn von spezifischen Sprachförderangeboten für Kleingruppen, häufig mit kompensatorischem Charakter,) umfasst.

Sprachförderung im weiten Sinn wird von Fachpersonen des Elementarbereichs laut Neugebauer (2015, S. 2) häufig mit didaktisierten Settings gleichgesetzt, wobei es sich dabei lediglich um einen zeitlich begrenzten Bereich sprachlicher Bildung handelt. Vielmehr sollten auch alltägliche Gesprächssituationen von Elementarpädagog_innen als

bewusst zu gestaltende Spracherwerbsgelegenheiten wahrgenommen werden.

Abbildung 1 stellt die beiden Formen sprachlichen Lernens, didaktisierte Settings und die Nutzung alltäglicher Situationen (situative Sprachförderung), einander gegenüber:

Situative Sprachförderung muss von der pädagogischen Fachkraft aus der Situation heraus und gemeinsam mit den Kindern (ko-konstruktiv) gestaltet werden, sie lässt sich nicht durch Programme und Materialien vorstrukturieren. Das Erkennen und Aufgreifen des sprachfördernden Potenzials von Alltagssituationen, die Anpassung der eigenen Gesprächsbeiträge an Ressourcen und Äußerungen der Kinder sowie die Reflexion des Gesprächsverlaufs in Hinblick auf sprachlich-kognitive Handlungsmuster sind nach Neugebauer und Isler (2013, S. 488) Schlüsselfähigkeiten von pädagogischen Fachkräften.

Interaktionsqualität und herausfordernde Gespräche in der frühen Sprachlichen Bildung

Unter den Indikatoren für die Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen wurde

Didaktisierte Settings

- o Aufbau von Wortschatz; Arbeit mit Bilderbüchern usw.
- o durch die Fachperson des Frühbereichs oder die Lehrperson des Kindergartens geplant
- o feste Zeitgefäße (*sic*) im Tagesprogramm
 - kleiner zeitlicher Anteil
 - Zeit oft als knapp wahrgenommen

Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens haben Kenntnisse dazu, wie didaktisierte Settings sprachfördernd gestaltet werden können.

Es besteht ein vielfältiges Angebot an Weiterbildungsangeboten.

Situative Sprachförderung

- o sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche
- o in Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern «aus dem Moment» heraus konstruiert
- o (fast) jederzeit möglich
 - viel Zeit
 - wenig(-er) Zeitdruck

Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens halten sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche zwar für wertvoll. Eine Auseinandersetzung mit der Qualität solcher Interaktionen findet aber kaum statt.

Entsprechendes Hintergrundwissen fehlt.

Abb. 1: Unterschiedliche Formen sprachlichen Lernens (Neugebauer, 2015, S. 3)

insbesondere die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern als wichtiger Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung identifiziert (u.a. Hamre et al., 2013; Mashburn & Pianta, 2010). Zentral ist dabei die Professionalität des pädagogischen Handelns der Pädagog_innen (z.B. Anders, 2013; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011).

Damit alltägliche Gesprächssituationen sprachförderlich wirksam werden, müssen diese laut Neugebauer (2015, S. 4) eine hohe Interaktionsqualität sowie herausfordernde Sprachhandlungen aufweisen. Hier ist ein unmittelbarer Konnex zum Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten gegeben, denn Bildungssprache ist dadurch gekennzeichnet, dass sie der Repräsentation von Inhalten dient, die für die Situation nicht immanent sind (Isler & Ineichen, 2015, S. 82).

Aspekte der Interaktionsqualität sieht Neugebauer (2015, S. 4–5) im Verantwortungsbereich der erwachsenen Person. Dazu gehören unter anderem die Bereitstellung und Steuerung eines Rahmens, die Anpassung eigener Beiträge und Sicherstellung des gemeinsamen Verständnisses sowie das Angebot von Anregungen und unterschiedlichen sprachlichen Mitteln. Herausfordernde Sprachhandlungen entstehen in der Interaktion zwischen der erwachsenen Person und den Kindern. In zunehmend komplex gestalteten Gesprächen soll den Kindern sowohl rezeptiv als auch produktiv das Weiterführen von Gedankengängen sowie der Erwerb von Wortschatz und komplexeren sprachlichen Strukturen ermöglicht werden.

Sprachförderkompetenz von Pädagog_innen

Zur qualitätvollen Gestaltung von Sprachbildungsangeboten müssen Fachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen (Schneider et al., 2012, S. 24). In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass hier

ausgeprägter Qualifizierungsbedarf besteht (z.B. Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Neugebauer & Isler, 2013; Schneider et al., 2012), ebenso wie Bedarf an Qualitätssicherung (Schneider et al., 2012).

Pädagog_innen brauchen für Sprachliche Bildung und Sprachförderung neben generellen pädagogischen Kompetenzen auch Sprachförderkompetenzen wie spezifisches Fachwissen und Handlungskompetenzen im Bereich der Sprachförderung (Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014; Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014). Der bewusste und gezielte Einsatz der eigenen Sprache erfordert ein hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit seitens der Pädagog_innen (Nickel, 2014, S. 674).

Arbeiten der Professionsforschung (Baumert & Kunter, 2006; Fläming, 2011; Kleickmann et al., 2013) zeigen, dass Fachwissen eine Grundlage für praktisches Handeln darstellt, auch wenn die spezifische Verknüpfung zwischen Wissen und Handeln für die Aufgabe der Sprachförderung noch nicht im Detail geklärt ist (Faas & Treptow, 2010; Mehler & Weitkamp, 2013, zu Kompetenzen bei dialogischer Bilderbuchbetrachtung; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

Abbildung 2 zeigt das linguistische Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010), wonach pädagogische Fachkräfte für gelingende Sprachförderung/-bildung bereichsspezifische Kenntnisse (*Wissen*), Fähigkeiten (*Können*) und Handlungskompetenz (*Machen*) in den Bereichen Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung benötigen.

Dazu zählt Wissen sowohl über Sprache als kognitives und kommunikatives System als auch Wissen über bereichsbezogene, ziel-sprachliche und entwicklungsbezogene Lernprozesse im Spracherwerb. Notwendig ist auch Wissen über Methoden und Inhalte der Sprachstandsfeststellung. Die Komponente Können umfasst die Fähigkeit,

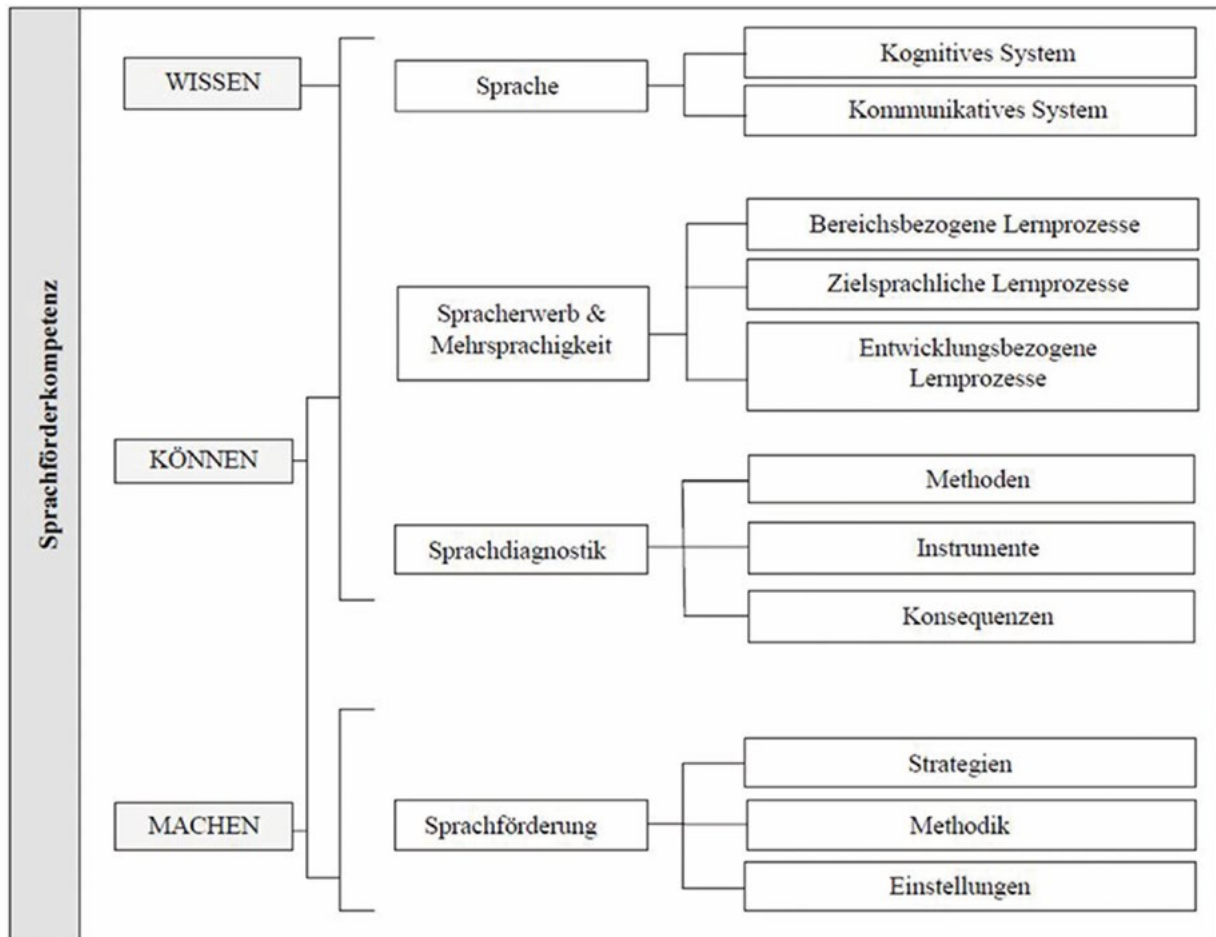


Abb. 2: Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al., 2010, S. 614)

sprachdiagnostische Maßnahmen auszuwählen, anzuwenden und auszuwerten sowie Sprachförderung grundsätzlich durchzuführen und zu reflektieren. Das Handeln setzt Wissen und Können voraus und ist die tatsächliche Umsetzung von Sprachförderung unter den gegebenen Bedingungen. Dazu zählen auch Einstellungen und motivationale Aspekte (Tracy, Thoma, Ofner & Michel, 2012, S. 98).

Mehrere Studien zeigen, dass das Wissen über Sprache und Spracherwerb insgesamt bei pädagogischen Fachkräften eher gering ausgeprägt ist (z.B. Müller, Geist & Schulz, 2013; Roth, Hopp & Thoma, 2015; Thoma & Tracy, 2012), wobei das Wissen von Fachkräf-

ten, die in ihren Einrichtungen speziell für die Sprachförderung zuständig sind, größer ist als bei den übrigen Fachkräften (Roth et al., 2015).

Wenn jedoch Sprachliche Bildung als Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder verstanden wird (z.B. Bildungsrahmenplan, Charlotte-Bühler-Institut, 2009), so fällt sie in den Verantwortungsbereich aller Pädagog_innen als integraler Bestandteil der Gestaltung des pädagogischen Alltags in der Gruppe. Der (Weiter-)Entwicklung der Sprachförderkompetenz von elementarpädagogischen Fachkräften kommt somit sowohl in der Ausbildung als auch in der Professionalisierung ein zentraler Stellenwert zu.

Fazit

Zwar setzen sich einige Studien mit allgemeinen Qualitätsaspekten von pädagogischen Interaktionen sowie einzelnen Sprachhandlungen auseinander, es gibt jedoch bisher nur wenige Untersuchungen, die sich mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Elementarstufe beschäftigen (z.B. Isler, Künzli & Wiesner, 2014), und kaum Arbeiten, die die spezifischen linguistischen Anforderungen, mit denen Pädagog_innen in der Sprachlichen Bildung konfrontiert sind, thematisieren.

Vor allem der Bedeutung von Alltagsinteraktionen als Erwerbsgelegenheiten bildungssprachlicher Fähigkeiten und deren linguistisch spezifischer, jedoch ko-konstruktiver Gestaltung sollte zukünftig verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bildungsforschung Bd. 29/II. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Faas, S. & Treptow, R. (2010). Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. *Neue Praxis*, 2, 164–175.
- Flämig, K. (2011). *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Fox-Boyer, A., Glück, C., Elsing, C. & Siegmüller, J. (2014). Erwerb von Phonologie, Lexikon und Grammatik bei Kindern im Alter von 3,0–5,0 Jahren. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 3–23). München: Urban & Fischer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WIFF Expertisen Nr. 19. München: DJI.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). *Teaching through Interactions. The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629.
- Isler, D., Künzli, S. & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(3), 459–479.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2015). Mündliche Texte. Alltagsgespräche erkennen und unterstützen. In A. Blechschmidt & U. Schröpfer (Hrsg.), *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Ostfildern: Schwabe.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2016). Gespräche im Kindergarten – Erwerbskontexte schulis-bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 81–96). Tübingen: Narr.
- Käsler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. Berger & H. Kahlerlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130–154). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Eisner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge. The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64, 90–106.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. J. Reynolds, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (pp. 243–265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehler, K. & Weitkamp, R. (2013). Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein- und mehrsprachigen Kindern. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Melbauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 315–336). Stuttgart: Fillibach.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheitspädagogische Beiträge* (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 491–497.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 247–262). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Kopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 663–676). Leverkusen: Budrich.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 18–31.
- Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 485–490.
- Neugebauer, C. (2015). *Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen*. Abgerufen von https://www.leseforum.ch/syModules/objLeseforum/Artikel/552/2015_3_Neugebauer.pdf
- Roth, C. & Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4, 218–225.
- Sarmons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. G. Roßbach & H. P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (pp. 179–198). Wiesbaden: VS.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431–459.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H. G., ... Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Abgerufen von <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *Manual zu SprachKoPFv06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Testbogen Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, R., Thoma, D., Ofner, D. & Michel, M. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte – SprachKoPF*. Mannheim: Universität Mannheim. Abgerufen von <https://edocs.fib.eu/files/e01fb14/780023420.pdf>

Begabungen und ihre Förderung

Die „Sprachkommode“ als Heuristik zur Unterrichtsplanung und -gestaltung

Linda Huber

Mit der Vielzahl internationaler Verflechtungen zwischen Individuen, Institutionen, Gesellschaften und Staaten hat die Förderung sprachlicher Begabungen an Bedeutung gewonnen. Im folgenden Beitrag wird der Begriff der sprachlichen Begabungsförderung genauer definiert. Mit dem Modell der „Sprachkommode“ wird eine neue Heuristik vorgestellt, die Lehrer_innen in der Unterrichtsplanung und -gestaltung dahingehend unterstützen soll, unterschiedliche sprachliche Begabungen optimal anzusprechen.

„Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken“ ist ein Zitat, das oftmals dem englischen Gelehrten und Dichter Samuel Johnson zugeschrieben wird, wenngleich die genaue Quelle unbekannt ist. Dennoch möchte ich mit dieser Aussage beginnen, da sie verdeutlicht, dass Sprache als Instrument zur Übermittlung unseres Denkens fast alle unserer Lebensbereiche betrifft. Mit Sprache verleihen wir unserem Innersten Ausdruck, begreifen wir unsere Umwelt und kommunizieren wir mit unseren Mitmenschen. Auf den Bildungskontext übertragen bedeutet dies, dass linguistische Kompetenz nicht nur im (Fremd)Sprachenunterricht, sondern in jeglichem Unterrichtsfach von Bedeutung ist und daher auch eine wichtige Komponente für Begabungsförderung darstellt.

Sprachliche Begabung

Um sprachliche (Hoch)Begabung definieren zu können, müssen wir zunächst den Begriff (Hoch)Begabung genauer betrachten. Die Konzepte der Begabung sowie der Hochbegabung sind konstruiert – „also von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erfundene theoretische Begriffe zur Erklärung bestimmter Phänomene. ‚Begabung‘ bzw. ‚Hochbegabung‘ wurden nun ursprünglich erdacht, um außergewöhnliche Leistungen erklären zu können“ (Preckel & Vock, 2013, S. 13). Im wissenschaftlichen Diskurs zeigt sich, dass es keine allgemein gültige Definition von (Hoch)Begabung gibt, sondern dass vielmehr eine Mannigfaltigkeit an Zugängen

existiert, die wiederum einem (soziokulturellen) Wandel unterworfen sind. Gleichsam gibt es auch keine definierte Trennschärfe zwischen Begabung und Hochbegabung. Gemeinsam ist den Konzeptualisierungen jedoch, dass (Hoch)Begabung als eine theoretische Annahme verstanden wird, die sich nicht direkt beobachten lässt, sondern sich als Potenzial in Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Domänen zeigen kann (Preckel & Vock, 2013, S. 18). Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen und Leistungen, die in einer Gesellschaft als erfolgreich sowie als wertvoll wahrgenommen und folglich gefördert werden. Dieses Verständnis liegt auch dem aktuellen Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des BMB (2017, S. 2) zugrunde, in dem „Begabung als das Potenzial eines Individuums zu Leistungen in verschiedensten Domänen und gesellschaftlichen Gebieten“ verstanden wird.

Mehrdimensionale Begabungsmodelle wie das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001) (Abbildung 1) verstehen die Entfaltung vorhandener Potenziale eines Individuums „in Wechselwirkung mit einer förderlichen sozialen Umwelt unter der Voraussetzung eigener Absichten und Handlungsweisen der Person“ (Müller-Opliger, 2011, S. 78).

Begabungen werden als die Gesamtheit personaler, d.h. kognitiver und motivationaler, Lern- und Leistungsvoraussetzungen de-

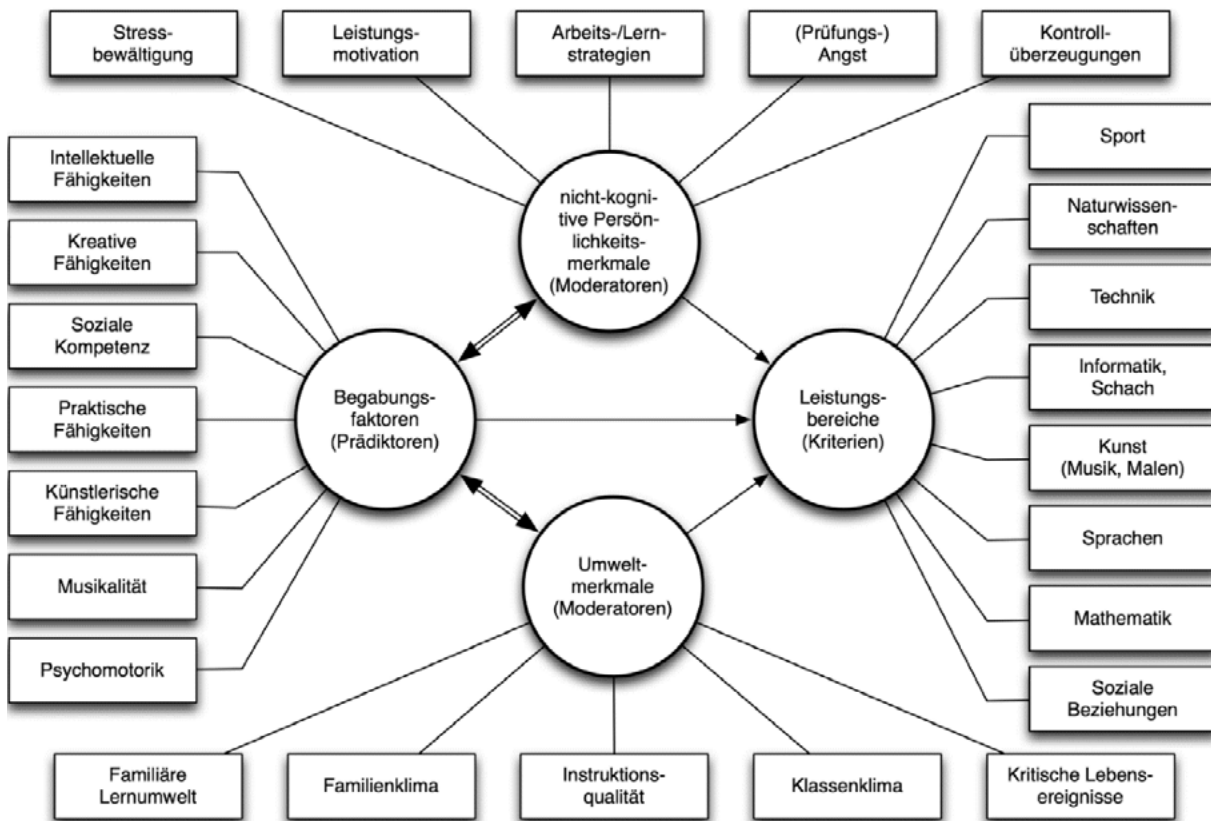


Abb. 1: Münchner Hochbegabungsmodell (Cronenberg, 2011, S. 22)

finiert. Sie können sich in Leistungsbereichen (Kriterien) entfalten, wenn nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Moderatoren), Begabungsfaktoren (Prädiktoren) und Umweltmerkmale (Moderatoren) positiv zusammenwirken. Demnach stellen Begabungen Dispositionen dar, die sich in Wechselwirkung zwischen den individuellen Anlagefaktoren und Lernbedingungen (Potenzial in Abstimmung mit persönlichen Motiven und Interessen) sowie der sozialen Umwelt entfalten können.

Über Emotionen in Zusammenhang mit Lernprozessen ist bekannt, dass positiv erlebte Lernsituationen die Bereitschaft begünstigen, „auch innovativere Wege des Denkens und Handelns zu beschreiten“ (Müller-Opplinger, 2011, S. 83). Demgegenüber resultieren Lernsituationen, die von Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensangst geprägt sind, in einem „analytischen, auf Details fokussierten (fixierten) weniger beweglichen Denkstil“ (Müller-Opplinger, 2011, S. 83), da Schü-

ler_innen sich in solchen Situationen eher auf einfache, sicher zu bewältigende Aufgabenstellungen fokussieren. Exploratives und experimentelles Entdecken werden in solchen Lernsituationen wiederum tendenziell vermieden.

In Bezug auf Motivation und Kontrollüberzeugungen sind Selbstwirksamkeitstheorien von besonderer Bedeutung. Demnach ist erhöhte Leistungsmotivation zu erwarten, je stärker sich die Lernenden als Verursacher_innen ihrer Handlungen und Urheber_innen ihres (Miss)Erfolgs erleben, je häufiger sie einen persönlichen Lernfortschritt erkennen und je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht sie wahrnehmen (Müller-Opplinger, 2011, S. 83).

Eine sprachliche Begabung ist somit das Potenzial zu herausragenden Leistungen im Sprachbereich. Betrachtet man das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001) in Hinblick auf sprachliche Begabungen, so

sind intellektuelle sowie kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität und Psychomotorik wichtige Begabungsfaktoren, um sprachliches Potenzial entfalten zu können. Einerseits bedarf es kognitiver Kapazitäten (Wissen um sprachliche Strukturen, Merk- und Abstraktionsfähigkeit, vernetztes Denken), andererseits auch eines kreativen, originellen Umgangs mit Sprache. Soziale Kompetenz unterstützt Lernende dabei in Kommunikations- und Interaktionssituationen zu agieren und trägt somit auch zur Verbesserung von Sprachkompetenzen bei. Musikalität ermöglicht eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Phonemen und Intonationsmustern einer Sprache und kann zum Optimum in Bezug auf Aussprache oder Hörverständnis beitragen. In diesem Zusammenhang sind auch psychomotorische Fähigkeiten von Bedeutung, weil sie es uns einerseits ermöglichen Sprachwerkzeuge (Lippen, Stimmbänder usw.) erfolgreich einzusetzen und andererseits unsere verbale Kommunikation mit Mimik und Gestik adäquat zu unterstützen (Higuera Ruiz, 2015, S. 9–10).

Gardner (2002) definiert sprachliche Begabung als „die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprachen zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen“ (S. 55). Demnach steht der Begriff der Begabung in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Kompetenz, der von Weinert (2001) folgendermaßen definiert wird: „(d)ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28). Diese Definition impliziert, dass sich bei günstigen Personen- und Umweltbedingungen – wie zum Beispiel passenden Förderangeboten – das

Potenzial in Leistung umsetzen wird (Preckel & Vock, 2013, S. 26).

Kompetenzen im Bereich der Sprache können in einen rezeptiven (Hörverstehen/Leseverstehen), in einen produktiven (Sprechen/Schreiben) und in einen zugrundeliegenden kognitiven (Kenntnisse in Diktion, Semantik, Lexik, Syntax und Grammatik) Bereich unterteilt werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch das Spannungsfeld von Kompetenz und Performanz zu bedenken: Nicht jede Kompetenz zeigt sich automatisch in Performanz, doch wir führen Performanz auf Kompetenzen zurück (Farkas, 2017, S. 61).

Die „Sprachkommode“ – Eine Heuristik zur sprachlichen Begabungsförderung

Farkas (2016) entwickelte das Modell der „Sprachkommode“ (siehe Abbildung 2), das als Grundlage für Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung und Forschung zur Förderung sprachlicher Begabungen dienen kann.

Basierend auf Analysen von sprachlich hochbegabten Erwachsenen differenziert Farkas (2016, S. 13) in ihrem Modell der „Sprachkommode“ zunächst drei Typen von sprachlich begabten Lernenden – analytisch-experimentierende, kreativ-produktive und künstlerisch-kulturelle Lernende. Wenngleich meistens eine eindeutige Zuordnung zu einem Lerntyp nicht möglich ist, so lassen sich dennoch Lernprofilschwerpunkte erkennen.

Analytisch-experimentierende Lernende gehen mit Sprache sehr genau und präzise um. Sie beschäftigen sich gerne mit der Etymologie von Begriffen und Sprachstrukturen. Lernende mit kreativ-produktiven Begabungen verfügen meistens über einen großen Wortschatz und spielen gerne mit Sprachstrukturen und Bedeutungen, z.B. mit Sprachwitzen. Lernende, die ihre Begabungen im künstlerisch-kulturellen Bereich haben, produzieren und analysieren gerne literarische Werke (Farkas, 2017, S. 64–65).

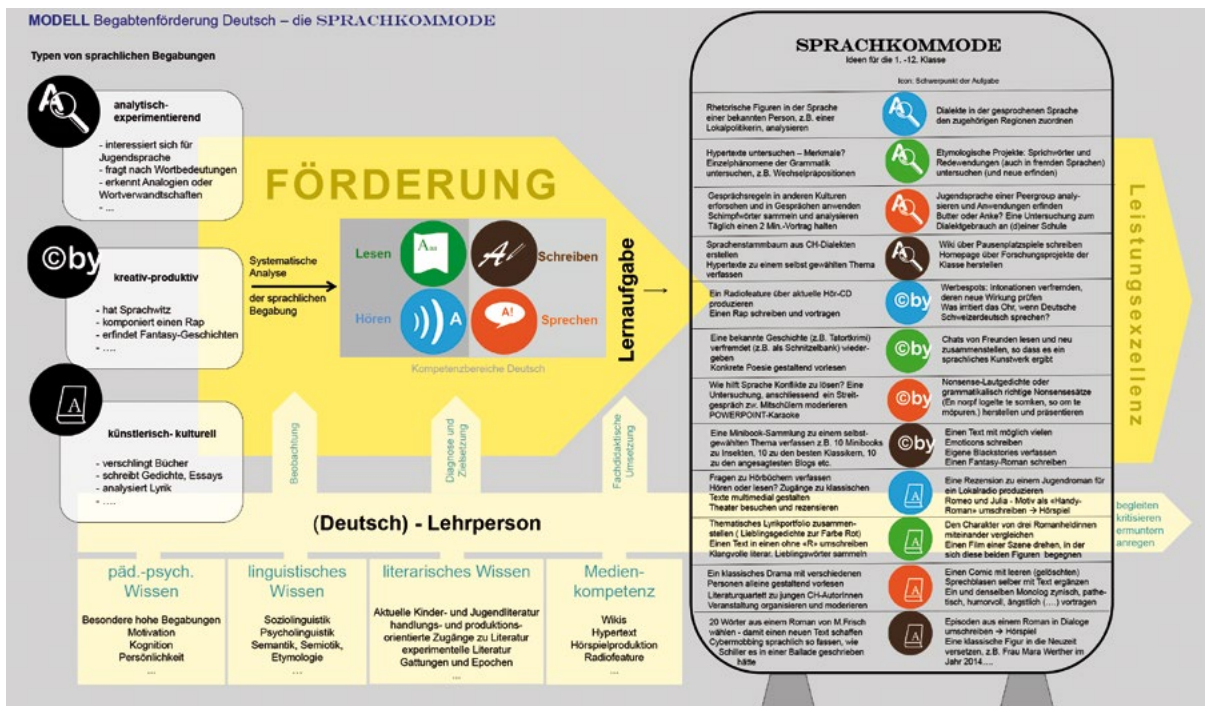


Abb. 2: Modell der „Sprachkommode“ (Farkas, 2016, S. 13)

Um solche Aufgabenstellungen zur Entwicklung und Förderung sprachlicher Kompetenzen konzeptualisieren zu können, bedarf es einer systematischen Analyse und Beobachtung durch die Lehrperson in Hinblick auf die sprachlichen Begabungen auf Grundlage der vier Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben sowie Sprachbewusstsein.

Das Modell zeigt, dass Lehrkräfte über das allgemeine pädagogische und fachliche Wissen hinaus Kompetenzen erwerben müssen, um sprachliche Begabungen in ihrem Unterricht fördern zu können. Die vier zugrunde liegenden Wissens- und Kompetenzsäulen als Fundament im Modell der „Sprachkommode“ verdeutlichen, dass Lehrpersonen zur Umsetzung der personenorientierten und differenzierten Begabungsförderung (auch in Hinblick auf Leistungsexzellenz) über ein großes Repertoire an sprachlichem und pädagogisch-psycholo-

gischem Wissen und damit an entsprechenden Kompetenzen – Diagnosekompetenz, pädagogische und psychologische Fachkompetenz, linguistische Kompetenz, Literaturwissen sowie Medienkompetenz – verfügen sollten.

Da sprachliche Begabungen sich auf vielfältige Weise manifestieren können, ist pädagogisch-psychologisches Handlungswissen notwendig, um Lernende diagnostizieren und fördern zu können. Das heißt, Lehrpersonen sollen Konzepte des Over- und Underachievements¹, Formen der Overexcitability², Verfahren der pädagogischen Diagnostik und pädagogisch-psychologische Anlaufstellen bekannt sein (Preckel, Schneider & Holling, 2010, S. XI; Vock, Gauck & Vogel, S. 1; Mendaglio, 2010, S. 175; Farkas, 2017, S. 66). Um Schüler_innen mit sprachlichen Begabungen nicht nur erkennen, sondern auch angemessen fördern zu können, benötigen Lehrpersonen zudem vertieftes linguistisches

1 „Overachievement“ und „Underachievement“ beziehen sich im schulischen Kontext auf eine Diskrepanz zwischen Intelligenzniveau und zu erwartenden Schulleistungen bei Schüler_innen, d.h. Schulleistungsüberschuss bzw. Schulleistungsdefizit. Diese Diskrepanz wird auf nicht-intellektuelle Faktoren (z.B. Leistungsmotivation) zurückgeführt (Wirtz, 2019).
 2 „Overexcitability“ (Übererregbarkeit) bezieht sich auf die angeborene Tendenz, auf unterschiedliche Reize (intellektuelle, emotionale, sensorische) außerordentlich stark zu reagieren (Mendaglio, 2010, S. 169).

Handlungswissen. Zur literarischen Förderung von Sprache hat eine Untersuchung von Abraham und Brendel-Perpona (2015) gezeigt, dass eigene Erfahrungen mit der Produktion von literarischen Texten die Urteilsfähigkeit zur Qualität von fremden literarischen Texten erhöht. Dementsprechend sollen Lehrpersonen sich im literarischen Bereich weiterbilden und eigene Erfahrungen mit selbst produzierter Literatur reflektieren können (Farkas, 2017, S. 67).

Die abschließende fundamentale Säule bezieht sich auf die Medienkompetenz, „welche Medienkritik, Medienproduktion, Medienkunde und Mediennutzung umfasst“ (von Brand, 2015, S. 108), damit Lehrpersonen die Lernenden adäquat fördern können.

Die Ideenvorschläge auf der rechten Seite der Abbildung 2, die farblich den Lerntypen und symbolisch den Kompetenzbereichen zugeordnet sind, zeigen exemplarisch, dass Schüler_innen mit hohen sprachanalytischen Fähigkeiten andere Aufgabenstellungen präferieren als jene mit kreativ-produktiven oder künstlerisch-kulturellen Begabungen. Diese Aufgabenstellungen sollen konkret entwickelt und anschließend zum Beispiel im Rahmen von Projekten erprobt und publiziert werden (Farkas, 2017, S. 70).

Fazit

Die im Modell der „Sprachkommode“ (Farkas, 2016) formulierten Kompetenz- und Wissensgebiete als Voraussetzung für begabungsfördernde Maßnahmen im Unterricht werden auch im Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMBWF, 2017) genannt und um die Selbstreflexionskomponenten sowie um die Aspekte der sozialen Kompetenz ergänzt: „Insbesondere sind pädagogische Diagnosefähigkeiten, (Unterrichts-)Methodenkompetenz, Fachkompetenz, Teamfähigkeit, Beratungskompetenz und professionelles Reflexionsvermögen wesentlich, um (begabte) Lernende im

schulischen Kontext effizient fördern zu können“ (BMBWF, 2017, S. 6).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass zukünftige Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu Konzepten der sprachlichen Begabung neben dem Fokus auf sprachlichen Kompetenzen auf drei Säulen aufgebaut werden müssen: auf vertieftem Wissen zur Begabungsförderung, auf Medienkompetenz und auf fundierten didaktischen Kompetenzen.

Literatur

- Abraham, U. & Brendel-Perpina, I. (2015). *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Brand, T. von (2015). Umgang mit Medien. In J. Baurmann, T. von Brand, W. Menzel & K. Spinner (Hrsg.), *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II* (S. 107–144). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Cronenberg, U. (2011). Baustein 1: Theoretische Grundlagen. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.), *Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern* (S. 12–36). München: ISB. Abgerufen von https://www.isb.bayern.de/download/9590/cover_besondere_begabungen.pdf
- Farkas, K. (2016). Leistungsexzellente Studierende fördern: Konzepte und Organisationen in der Schweiz und in Deutschland. *Infonium der PH Zug* 1/2016, 12–14.
- Farkas, K. (2017). Hochbegabtenförderung im Fach Deutsch. Das Modell Sprachkommode. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber, C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Mönks, F.-J., Neuber, N. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2017). *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung*. Münster: Waxmann.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Higuera Ruiz, S. (2015). *Romanische Sprachen effizienter lernen. Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit Begabungen im Fremdsprachenunterricht zu fördern*. Salzburg: özbf.
- Mendaglio, S. (2010). Overexcitabilities und Dabrowskis Theorie der Positiven Desintegration. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Neue Folge Band 8* (S. 169–195). Göttingen: Hogrefe.
- Müller-Opliger, V. (2011). Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als „Soziales Kapital“. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen. In U. Ostermaier & D. Thürauer (Hrsg.), *Hochbegabung. Exzellenz. Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung* (S. 77–117). Dresden: Thelem.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Hrsg.). (2010). *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Neue Folge Band 8*. Göttingen: Hogrefe.
- Vock, M., Gauck, L. & Vogl, L. (2010). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Neue Folge Band 8* (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Gesetzliche Rahmenbedingungen:
Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB-10.060/0099-1/8/2016) Wien, 6. November 2017. Abgerufen von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html

Literarische Texte als Basis Sprachlicher Bildung in der Sekundarstufe I

Doris Schönbaß

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“ Dieses berühmte Zitat aus Ludwig Wittgensteins „Tractatus logico-philosophicus“, das als Einstiegssatz wohl eher auf eine philosophische Abhandlung schließen ließe, trifft, wie der folgende Beitrag zeigen wird, in der Diskussion um Sprachliche Bildung genau den Kern der Sache und ist der Grund, weshalb sie – mit Blick auf das gesamte weitere Leben – im Deutschunterricht wie auch in allen anderen Unterrichtsfächern dringend gefördert werden muss. „Bildung ist immer auch sprachliche Bildung. Gute Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit“ (BMBWF, 2019a).

Die Beherrschung einer so genannten Bildungssprache, die Beherrschung von Fachsprachen, die Fähigkeit, sich auch über komplexere Inhalte als über die unmittelbaren Geschehnisse des alltäglichen Lebens in angemessener Weise auszudrücken – all diese Fähigkeiten, welche das Ziel Sprachlicher Bildung darstellen, haben erhebliche Auswirkungen auf den gesamten Bildungsweg und die berufliche Biografie, auf soziale Aufstiegs- bzw. Karrierechancen, auf eine befriedigende Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, auf die Fähigkeit zur eigenständigen kritischen Meinungsbildung ebenso wie auf die Fähigkeiten, mit den teils raschen, z.B. medialen Veränderungen mithalten zu können und der Herausforderung des *life long learnings* gewachsen zu sein.

Sprachliche Bildung ist selbst Teil dieses Prozesses des *life long learnings*. Das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (z.B. Salem, 2010, S. 8; Redder, Schwippert et. al., 2011, S. 6; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2018, S. 15) beruht darauf, dass Sprachbildung ein lebenslang andauernder und somit nie abgeschlossener Prozess der sprachlichen Weiterentwicklung ist, zu welcher wir in unserer heutigen Zeit und Gesellschaft – zumindest das gesamte Berufsleben über – gezwungen sind. Die Wissenserweiterung, die technischen Fortschritte, die rasante mediale Weiterentwicklung im digitalen Bereich, die übernationale und weltweite Vernetzung, die Multikulturalität und Sprachenvielfalt in unserer Gesell-

schaft prägen maßgeblich unser Leben im 21. Jahrhundert. Und jeder dieser Faktoren, jede dieser Entwicklungen ist untrennbar mit Sprache verbunden. Ob es um die Nutzung sozialer Medien, um die Beherrschung von Fachsprachen zur Wissenserweiterung oder etwa um die Kommunikation in einer mehrsprachigen Gesellschaft geht: Sprachkompetenz (und deren ständige Weiterentwicklung und Anpassung) ist eine unverzichtbare Basiskompetenz. Gerade gegenwärtig lassen sich immer öfter sprachliche Vereinfachungstendenzen feststellen, die nicht selten auch als ‚sprachliche Verkümmertendenz‘ angeprangert werden, weil sich eine wachsende Zahl junger Menschen eines digitalen Jugendjargons, einer ‚SMS-Sprache‘ (Stichwort: „Gemma Billa ☺!“ etc.) bedient. Hier ist eine bewusste Gegensteuerung in Richtung eines komplexeren Sprachgebrauchs teilweise dringend nötig.

Wie dies im schulischen Kontext geschehen kann und wie Sprachliche Bildung im Deutschunterricht durch Textarbeit und Lektüre von literarischen Texten und Sachtexten gezielt gefördert werden kann, soll im folgenden Beitrag exemplarisch aufgezeigt werden.

Sprachliche Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip

Der Grundstein für den Aufbau von Bildungssprache bzw. entscheidende Schritte zur Entwicklung von (bildungs)sprachlicher

Kompetenz müssen in der Schule erfolgen – erstens im Deutschunterricht, zweitens aber ebenso als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen anderen Fächern (z.B. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2014, S. 6). Dass sprachliche Bildung wie auch sprachliche Förderung entscheidende Teile des Deutschunterrichts darstellen, stand stets außer Frage. Ihre Verankerung in den anderen Unterrichtsfächern muss dagegen noch verstärkt werden. Im Bereich der Schriftlichkeit, also hinsichtlich Textverständnis, wird dies im neuen Grundsatzterlass zur Leseeziehung von 2017 bereits nachdrücklich festgehalten: „Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schule ist es, der Leseeziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung zu geben“ (BMBWF, 2017, S. 1). Das gilt nicht nur für den Umgang mit Texten, sondern auch für den mündlichen Sprachgebrauch.

Fachlernen und Sprachlernen sind untrennbar miteinander verbunden, daher muss der Gebrauch der Bildungssprache von allen Schülerinnen und Schülern erlernt und geübt werden. ... „Durchgängige Sprachbildung“ verfolgt den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen über Klassen- und Schulstufen hinweg. Ihr Ziel ist es, das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler so zu erweitern, dass sie die sprachlichen Anforderungen der einzelnen Fächer bewältigen können. (Dreke & Mitterhuber, 2012, S. 5)

Jeder Unterrichtsgegenstand weist fachspezifische sprachliche Merkmale auf – vor allem auf lexikalisch-semantischer Ebene (Fachwortschatz und -vokabular) und auf syntaktischer Ebene (Satzstrukturen)¹. Die Kompetenz, mit diesen sprachlichen Aus-

drucksformen und Mitteln zielführend umgehen zu können, sie zu verstehen (insbesondere in Sach-/Fachtexten) und auch selbst aktiv zu verwenden, muss in den betreffenden Fächern erworben und geübt werden.

Die Rolle des Deutschunterrichts und der Literaturdidaktik

Trotz der wichtigen Rolle der erwähnten anderen Fächer zählt es dennoch zu den Kernaufgaben des Deutschunterrichts, eine möglichst solide und stabile Basis von und für Sprachliche(r) Bildung im Sinn von sprachlicher Kompetenz zu schaffen, auf welche die anderen Unterrichtsfächer aufbauen können und auch jede_r Einzelne gemäß den individuellen Bedürfnissen und (späteren) Anforderungen zurückgreifen kann.

Dies kann in vielen Fällen eingebettet und integriert im Rahmen der üblichen Aktivitäten des Deutschunterrichts geschehen, vorausgesetzt, die Lehrperson ist sich dieser zusätzlichen, quasi übergeordneten Ebene allgemeiner (bildungs)sprachlicher Kompetenzvermittlung bewusst und berücksichtigt diese als eigenes Lehr- und Lernziel (ergänzend zu den jeweils spezifischen Fachinhalten). Inhalte oder Unterrichtsmethoden für mehrere Zielsetzungen zu vereinen bzw. parallel zu verfolgen, steht in den allermeisten Fällen in keinerlei Widerspruch, sondern ist problemlos möglich.

Dabei stellt sich in Bezug auf den Bereich der Literaturdidaktik die Frage, welche literarischen Texte bzw. Textsorten sich besonders gut eignen, um (jenseits ihrer inhaltlichen Komponente) als sprachliche Ausgangsbasis („Ausgangsmaterial“) für Sprachliche Bildung herangezogen zu werden; ebenso stellt sich die Frage, welche konkreten Übungen bzw. Übungsmethoden – exemplarisch – dazu dienen können. Zumal Bildungsspra-

¹ Reich (2008) definiert Bildungssprache anhand folgender drei Merkmalebenen: 1) diskursive Merkmale, 2) lexikalisch-semantische Merkmale und 3) syntaktische Merkmale (Reich, 2008, zitiert nach Salem, 2010, S. 10).

che in ihren Grundzügen, wie Ortner (2009) und Gogolin (2009) nachdrücklich aufgezeigt haben, weitaus stärker an der Schriftsprache als an der Alltagssprache orientiert ist – und zwar unabhängig davon, ob sie in schriftlicher oder mündlicher Form auftritt –, eignen sich Texte jeder Art, belletristische Texte wie auch Sachtexte, hervorragend als Ausgangsmaterial (zitiert nach Salem, 2010, S. 9).

Es seien im Folgenden exemplarisch ein paar Möglichkeiten – Methoden, konkrete Textsorten/Textbeispiele und Aufgaben – vorgestellt, bei denen der Schwerpunkt bzw. das Lernziel explizit in der Verbesserung der bildungssprachlichen Kompetenz der Schüler_innen besteht.

Belletristische Texte

Generell ist die literarische Sprache, deren sich Kinder- und Jugendbücher bedienen, eine ideale Grundlage für die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz. Die Lektüre von (sprachlich qualitativ hochwertigen) Kinder- und Jugendromanen führt nicht nur zu einer Verbesserung der Lesekompetenz (Schönbaß & Pitzer, 2013, S. 17–25, 57), welche als Schlüsselkompetenz wiederum unverzichtbar ist für Wissenserwerb jedweder Art, sondern sie bietet ein breites Repertoire an genau jenen sprachlichen Formen, die Bildungssprache ausmachen: komplexerer Satzbau (Satzgefüge mit Hypotaxen, längere Sätze allgemein, Schachtelsätze etc.), abwechslungsreiche Satzmuster, vielfältiger Wortschatz mit unterschiedlichen Ausdrucksmustern, z.B. Synonyme (als Möglichkeit bestimmte Inhalte auf sprachlich unterschiedliche Weise auszudrücken), Wortschatz, der über den gebräuchlichen Alltagswortschatz hinausgeht, auch Verwendung von Fremdwörtern, ein gehobenerer, variantenreicherer Stil u.v.m.. Durch regelmäßige Lektüre und den sprachlichen Input durch die Kinder- und Jugendbücher erweitern Kinder sukzessive ihre eigenen Ausdrucksmittel und

verbessern dadurch auf Dauer ihre eigene sprachliche Kompetenz. Diesen Umstand, der ja keineswegs neu ist, bestätigt einmal mehr auch eine Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Schroeder, 2014). Das Forscherteam konnte klar feststellen, dass das Lektüreverhalten der Kinder deutlich mit ihrer sprachlichen Leistungsfähigkeit zusammenhing, dass etwa Kinder, die viele Kinderbücher kannten, nicht nur eine bessere Leseflüssigkeit, sondern v.a. auch einen wesentlich größeren Wortschatz aufwiesen (Schroeder, 2014).

In der Literaturvermittlung, im Umgang mit Texten, bei literarischen Diskussionen etc., aber nicht nur dann, sondern in jeder Unterrichts- und Gesprächssituation ist es von essentieller Bedeutung, dass die Lehrperson selber ein gutes Sprachvorbild ist. Gerade für Kinder, die in ihrem sozialen Umfeld, in ihrer Familie, Peergroup etc. wenig bzw. nur selten ‚anspruchsvollen‘ (oder auch nur grammatikalisch korrekten) sprachlichen Input erhalten, kommt den Lehrpersonen und ihrem Sprachverhalten ein ganz großer Stellenwert zu, indem die Kinder und Jugendlichen in Form von implizitem Lernen von ihnen vieles übernehmen können (Wortschatz, Satzstrukturen etc.).

In Bezug auf die Auswahl der literarischen Texte lässt sich sagen, dass grundsätzlich jeder Text – völlig unabhängig von Thematik, Inhalt etc. – als sprachliches ‚Ausgangsmaterial‘ für bildungssprachliche Förderung geeignet ist, sofern die Schüler_innen sich darauf einzulassen bereit sind (Voraussetzung dafür sind Lesebereitschaft und -motivation) und ihre Sprach- und Lesekompetenz für die betreffende Lektüre ausreichend sind. Gerade im zweiten Punkt ergibt sich in der schulischen Praxis oft das Problem einer großen leistungsmäßigen Polarisation zwischen den lesegeübten Schüler_innen und jenen mit (zu) geringer Lesekompetenz. Da gerade letztere besonders dringend Lesetraining benötigen, sollten sie nicht mit dem Schwie-

rigkeitsgrad der Texte überfordert und dadurch erst recht demotiviert werden. Neben der Altersangemessenheit eines Buchs müssen unbedingt auch die thematischen Interessen der Jugendlichen und die Anknüpfung des betreffenden Stoffes an ihre eigene Lebenswelt sichergestellt sein. Und: Für die leseschwachen, sprachschwachen oder nicht-muttersprachlichen Schüler_innen müssen die Bücher sprachlich soweit vereinfacht sein, dass sie trotzdem auch für sie noch immer bewältigbar sind. Genau in diesem Punkt bestand bis vor einigen Jahren die weitaus größte Herausforderung.

Mittlerweile leisten hier mehrere Jugendbuchverlage einen wertvollen Beitrag, indem sie spezielle Reihen mit sprachlicher Vereinfachung auf den Markt bringen. Dazu zählen etwa die Reihen „einfach lesen“/Veritas Verlag², „short and easy“/Ravensburger Verlag, „light“/Hase und Igel Verlag³, „K.L.A.R.“/Verlag an der Ruhr⁴, „Easy Readers“/Klett Verlag.

All diese Reihen (bzw. Jugendbücher dieser Reihen) haben Folgendes gemeinsam: Die Inhalte sind altersadäquat und behandeln aktuelle und ‚trendige‘ Themen. Sprachlich sind die Texte jedoch vereinfacht und verkürzt (entweder eigenständige Bücher oder Bearbeitungen von bereits bestehenden Jugendbüchern) und somit speziell für Leser_innen mit geringer Lesekompetenz, geringerer Ausdauer oder geringer Sprachkompetenz (etwa auch aufgrund anderer Erstsprache) geeignet. Zusätzlich zur vereinfachten Sprache (Satzbau, Wortschatz etc.)⁵ zeichnen sich die Bücher durch textentlastende Illustrationen, Gliederung des Textes in leicht zu erfassende Sinnschritte, vereinfachtes Vokabular, größeren Druck

sowie geringeren Textumfang aus. Zu vielen Büchern gibt es Online-Arbeitsunterlagen⁶ oder gedruckte ergänzende Arbeitshefte (Kopiervorlagen), die im Deutschunterricht herangezogen werden können. Manche Bücher beinhalten direkt zu den einzelnen Kapiteln Aufgaben und Übungen (samt Lösungen), die das Textverständnis sichern (Lückentexte, Bilder-, Worträtsel u.v.m.), problemorientierte Fragestellungen, manchmal sogar Spielaufgaben zur Auflockerung.

Mit Büchern dieser Reihen kann es gelingen, auch sprach- oder leseschwache Jugendliche für Lektüre zu gewinnen, da man sie nicht durch zu große Überforderung von vornherein demotiviert oder ein verstehendes Lesen für sie unmöglich macht. Die Texte sind hilfreich, um der Diversität gerecht zu werden, um Schüler_innen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen bestmöglich zu fördern und zu fordern, ohne sie zu *überfordern*. Gerade bei den ergänzenden Arbeitsmaterialien findet man viele wertvolle Aufgaben zur Förderung sprachlicher Kompetenz im Rahmen des Unterrichts.

Sachtexte

Sachtexte für den unterrichtlichen Gebrauch können natürlich aus unterschiedlichsten Quellen bezogen werden, eine – aus mehreren Gründen ganz besonders empfehlenswerte – sei aber explizit benannt, und zwar die Zeitschriften, die vom Österreichischen Buchklub der Jugend in Kooperation mit dem Österreichischen Jugendrotkreuz herausgegeben werden.

Diese Kinder- und Jugendzeitschriften, die auf eine langjährige Erfolgsgeschichte zurückblicken können, erfreuen sich dank ei-

² viele Bücher für fächerübergreifenden Unterricht: z.B. „1492 – das geheime Manuskript“; „Verschollen im Regenwald“

³ z.B. „Voll drauf“ (Komasaufen); „Und jetzt sehen mich alle“ (Cybermobbing); „Eine von uns“ (körperliche Beeinträchtigung)

⁴ z.B. „Die Neuen passen hier nicht rein“ (Ausgrenzung); „Aber ich bin doch selbst noch ein Kind“ (Teenager-Schwangerschaft); „Ich will so sexy sein wie ihr“ (Schönheitsoperationen)

⁵ z.B. „Und das nennt ihr Mut“ (Gewalt/Aggression von Jugendlichen); „Wie viele Level hat dein Leben?“ (Computerspielsucht)

⁶ <http://www.veritas.at/reihe/einfach-lesen>; <https://www.ravensburger.de/start/lehrer/arbeitshilfen/materialien-zur-unterrichtspraxis/sekundarstufe/index.html>; <http://www.verlagruhr.de/shop/dynvadr/shop/showseries.php?item=11117> (Abgerufen am 01.03.2019)

ner kontinuierlichen Weiterentwicklung und Anpassung an die Interessen der jugendlichen Leser_innen sowie an aktuelle Trends großer Beliebtheit. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe gedruckter Zeitschriften für jede Altersgruppe (gestaffelt nach Schulstufen für Primarstufe und Sekundarstufe I), die inhaltlich wie sprachlich als qualitativ hochwertig bezeichnet werden können: Ich + Du (Vorschule; im Sinne einer durchgängigen Sprachlichen Bildung, die nicht erst mit dem Lese- und Schriffterwerb in der Volksschule beginnt, ist dieses Heft besonders nennenswert), Mini-Spatzenpost, Spatzenpost, Lux, Hallo Österreich (für Kinder mit anderer Erstsprache), JÖ, TOPIC⁷; zudem die Buchklub-Bücher Plopp, Flizz und Yep, Yep-Extrahefte zu spezifischen Themenschwerpunkten aus unterschiedlichen Sachgebieten (Abbildung 1), für die Sekundarstufe die Gorilla- und Crossover-Taschenbücher (Abbildung 2); ebenso seit Kurzem die Magazine Space und Spot und noch einige weitere Ausgaben und Reihen⁸.



Abb. 1



Abb. 2

Was die Zeitschriften gerade für Sprachliche Bildung so geeignet macht, ist das große Angebot an Sachtexten, die nicht nur ein breit gefächertes Interessensspektrum abbilden, sondern v.a. auch einen jeweils angemessenen und altersadäquaten Fachwortschatz aufweisen. Für die unterrichtliche Arbeit mit den Texten gibt es vielfältige Online-Arbeitsmaterialien⁹ (Kopiervorlagen u.Ä.), die nicht nur der Verbesserung des Leseverständnisses, sondern der sprachlichen Kompetenz insgesamt dienen.

Als Textgrundlage und ‚sprachliches Ausgangsmaterial‘ bieten sich Sachtexte hervorragend dazu an, mittels folgender konkreter Schritte (exemplarische Auswahl) die bildungssprachliche Kompetenz der Schüler_innen zu fördern und zu verbessern:

- die Bedeutung von Fachwörtern in (Sach-)Texten erklären, definieren, mit eigenen Worten umschreiben (Ziel: Erweiterung des Fachwortschatzes und eines bildungssprachlichen Wortschatzes)
- die Bedeutung von Fremdwörtern recherchieren (analog oder digital nachschlagen, Glossare erstellen etc.) oder aus dem Kontext erschließen (z.B. Multiple-Choice-Aufgaben mit Fremdwörtern und unterschiedlichen Definitionen; Ziel: Erweiterung des Fremdwortschatzes)
- Beispiele für fachsprachlichen Ausdruck und Stil (z.B. Durchführung von Stilübungen/-analysen; Ziel: Verbesserung des eigenen Ausdrucks)
- Erarbeitung von Synonymen (auch von Wortfeldern, Wortfamilien; Ziel: abwechslungsreicherer Ausdruck, trefflichere/präzisere Wortwahl)
- Exzerpieren und Verkürzen üben (Ziel: Kernaussagen erkennen, Schlüsselwörter markieren, das Wesentliche in eigenen Worten wiedergeben etc.)

⁷ detaillierte Informationen dazu siehe Verlagshomepage <https://www.lehrerservice.at/>

⁸ Genaueres siehe <https://www.buchklub.at/>

⁹ Der Download von der Verlagshomepage ist kostenlos.

Fazit und Schlussfolgerung

Die sukzessive Aneignung von Bildungssprache und der Erwerb von fachsprachlichen Kompetenzen sind Unterrichts- und Bildungsziele von oberster Priorität. Gerade für Wissenserwerb, der zum allergrößten Teil noch immer durch Texte bzw. durch Schriftlichkeit erfolgt, ist sinnerfassende Lektüre von Texten unverzichtbar. Zumal es kein eigenes Unterrichtsfach Sprachliche Bildung gibt und Fachsprachen außerdem, wie der Begriff schon besagt, in Wortschatz, Stil, Ausdruck etc. fachspezifische Unterschiede aufweisen, ist es äußerst wichtig, dass sich alle Fächer – nicht nur das Fach Deutsch – ihrer Aufgabe und ihres Anteils bei der Vermittlung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen bewusst sind. Es braucht dafür keine separaten Zeitschienen, sondern kann in die regulären Unterrichtssequenzen, in denen etwa mit Texten gearbeitet wird, integriert werden. Besonders das Verständnis von Fachsprachen kann nur im inhaltlichen Kontext des jeweiligen Fachunterrichts erworben werden – und ist zugleich auch wieder Voraussetzung für das Verständnis und den Leistungserfolg in eben diesem Fach. (Wenn Schüler_innen etwa eine Aufgabenstellung in Mathematik nicht zu lösen imstande sind, so liegt das Scheitern oft nicht am Rechenvorgang, sondern an der Formulierung der Aufgabenstellung, am sinnerfassenden Lesen generell oder an den sprachlichen Spezifika und der Ausdrucksweise der Mathematik.) Eine deutlichere Fokussierung der Sprache, durch die schulisches Wissen und Lerninhalte vermittelt werden, muss – fachunabhängig – ein Unterrichtsziel von oberster Priorität sein, denn die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch stellt „die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich“ (BMBWF, 2019b).

Literatur

- BMBWF (Hrsg.). (2017). *Grundsatzlerlass Leselerziehung*. Abgerufen von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33.pdf?occzmk
- BMBWF (Hrsg.). (2018). *Lehrpläne für die Primarstufe und Sekundarstufe*. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig
- BMBWF (Hrsg.). (2019a). *Bedeutung sprachlicher Bildung in der Schule*. Abgerufen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsb/bsb.html>
- BMBWF (Hrsg.). (2019b). *Bildungssprache Deutsch*. Abgerufen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/bsd.html>
- BMBWF (Hrsg.). (2019c). *Bildungsstandards*. Abgerufen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>
- Dreke, M. & Mitterhuber, D. (2012). *Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Abgerufen von <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db67dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule*, 105(2), 199–209.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gómolla, (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). Durchgängige sprachliche Bildung im Fach Deutsch am Übergang von der 4. in die 5. Schulstufe. *ÖSZ Praxisreihe*, Heft 31. Graz: ÖSZ.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache(n) in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/Innenbildung*. Graz: ÖSZ.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., ... Weinert, S. unter Mitarbeit von Kulik, M., Wortg, M. & Zech, C. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE. Abgerufen von http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf
- Salem, T. (2010). Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (S. 8–18). Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Schönbaß, D. & Pitzer, H. (2013). *Lesen.Impulse. Empirische Ergebnisse und Evaluation*. Wels: Edition BuchZeit.
- Schroeder, S. (2014). *Was Kinder lesen. REaD-Studie erläutert kognitive Konsequenzen und pädagogische Herausforderung*. Abgerufen am 05.03.2019 von https://www.mpg.de/8396448/Lesen_lernen

Entwicklung eines thematisch strukturierten und verzweigten Wortschatztests für 9- bis 12-Jährige

Dorothea Grabner

Individualisierte Leseförderung erfordert eine differentielle Lesediagnostik. Dabei müssen Teilleistungen wie Lesegeschwindigkeit oder Textverständnis erfasst und im Falle von festgestellten Defiziten auch die unmittelbaren verbalen Voraussetzungen wie phonologische Bewusstheit, alphabetische Fähigkeiten oder Wortschatzkenntnis in Form von Umfang und Tiefe des individuellen Wortspeichers im mentalen Lexikon untersucht werden. Das vorliegende Projekt entwickelt für die 9- bis 12-Jährigen eine praxistaugliche Wortschatz-Testbatterie.

Lesekompetenz, Textverständnis und Wortschatz

Lesekompetenz ist eine Kulturtechnik, die hauptsächlich in der Primarstufe erworben wird und deren Qualität die weitere Bildungskarriere wesentlich beeinflusst. Textverständnis umfasst die rezeptive Fähigkeit, Texte lesen, verstehen und über sie reflektieren zu können. Basale Lesefertigkeiten (Leseflüssigkeit), Wortschatz (lexikalischer Zugriff), phonologische Bewusstheit, syntaktische und orthografische Strukturen, Lesemotivation und Lesestrategien sind die wichtigsten kognitiven Determinanten eines erfolgreichen Textverständnisses (Haider, 2016).

Während das Augenmerk in Grundstufe I auf dem sicheren Erlernen des Lesens liegt (Alphabetisierungsphase), stehen in den folgenden Jahren die *Routinisierung* des Lesens und der Übergang in die Phase des *weiterführenden Lesens* im Vordergrund, der sogenannten „Anbahnung der Lesemündigkeit“ (Bundesministerium für Bildung, 2012, S.1), mit der das Grundschulkind durch die Auseinandersetzung mit gelesenen Texten ein vertieftes Verständnis für sich und andere erlangt. Wird dieser Übergang nicht oder nur verzögert bewältigt, ist mit erheblichen Problemen beim selbstständigen textbasierten Lernen zu rechnen, mit negativen Auswirkungen auf Schulerfolg und Schulkarriere

(Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995; 1998, S. 71–94).

Möglicherweise wird dieser Übergangsphase des weiterführenden Lesens manchmal seitens des Elternhauses und der Schulpraxis nicht dieselbe Beachtung geschenkt wie dem oft sensibel beobachteten Fortschritt in der Alphabetisierung. Jedenfalls erwerben in Österreich jeder sechste Schüler und jede zehnte Schülerin (gesamt 13% der Population) bis zum Ende der Volksschule nicht einmal die elementarsten Lesefähigkeiten. Weitere 25% sind auf sehr elementare Kompetenzen und das Erfassen einfachster linearer Texte auf der untersten Lesekompetenzstufe 1 beschränkt. Das zeigen die Überprüfung der Bildungsstandards (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017) und internationale Studien wie PIRLS in der Volksschule (zuletzt Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017). Dieses Problem verringert sich auch nicht bis Ende der Pflichtschulzeit, denn in der Population steigen die Anteile der Schüler_innen mit gravierenden Lesedefiziten von 13% auf 17% bzw. von 25% auf 28%, wobei aufgrund des selektiven Schulsystems annähernd 90% der Leseschwachen sich in den (Neuen) Mittelschulen befinden und dort (mit 59% Anteil) mehr als die Hälfte der Klasse ausmachen, was eine enorme Herausforderung im Unterricht darstellt (einen

Überblick gibt der Nationale Bildungsbericht (NBB) 2012: Herzog-Punzenberger, 2013 – darin Schabmann, Landerl & Bruneforth, S. 17–71).

Daher ist es wichtig, den Fortschritt in den Kompetenzbereichen des erweiterten Textverständnisses gegen Ende der Volksschule und am Beginn der (Neuen) Mittelschule mit praxisnahen diagnostischen Werkzeugen besonders zu beobachten, damit Schwächen und Entwicklungsverzögerungen rechtzeitig entdeckt und behoben werden können, um die schulischen Chancen der Kinder in der anschließenden Sekundarstufe aufrechtzuerhalten.

Wortschatzkompetenz und ihre Erfassung

Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Äußerungen sowie einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben. (Ulrich, 2011, S. 132)

Der Begriff Leseverständnis konzentriert sich auf die beim Lesen ablaufenden Teilprozesse und findet in der kognitionspsychologischen Leseforschung Anwendung. Die Definition Leseverständnis bezieht sich auf die „allgemeine Fähigkeit und den Prozess, Textinhalte zu rekonstruieren“ (Lenhard, 2013, S. 46).

Der „Verstehenswortschatz oder auch rezeptiver Wortschatz“ (Ulrich, 2010, S. 22) kann

samt seinen Bedeutungen und Konnotationen aus dem Gedächtnis, einer Art mentalem Lexikon, abgerufen werden und erlaubt das Hör- und das Leseverstehen. Nur ein Teil dieser Wörtermenge wird so gut beherrscht, dass diese auch aktiv (produktiv) beim Sprechen und Schreiben angewendet wird.

Die beim Lesen entscheidenden rezeptiven Kompetenzen sind schwierig zu beobachten, daher gehen in der Literatur die Schätzungen über den tatsächlichen Umfang des jugendlichen Wortschatzes weit auseinander. Entscheidend für Erfolg in Schule und Beruf ist das Beherrschen eines „Standardwortschatzes“. Selimi (2010, S. 19) spricht von einem Sichtwortschatz von ca. 3000 Wortfamilien und 5000 lexikalischen Einheiten, um das nötige Rüstzeug zur Texterschließung zu besitzen. Eigene Studien (Ausgangswortschatz: Grabner, 2014) haben gezeigt, dass das Verstehen von typischen Texten in Schulbüchern der Volksschule rund 7000 lexikalische Einheiten erfordert, um (in der Altersgruppe von 9 bis 12) ausreichend den Sinnzusammenhang herstellen zu können.

Für die Feststellung, inwieweit dieser kriteriale Standardwortschatz beherrscht wird, sind keine praxisgeeigneten Diagnoseinstrumente vorhanden. Diesem Mangel möchte das vorliegende Projekt entgegenwirken. Die Zielsetzung ist ein Testformat für den Wortschatz, der für die Kinder im Unterricht relevant und der – im Hinblick auf didaktische Erfordernisse in der Förderung – in thematischen Wortfeldern gruppiert ist. Der Test muss sich an aktuellen Erkenntnissen zum kindlichen Wortschatzerwerb und zum mentalen Speicher orientieren, sowohl die Breite als auch die Tiefe des individuellen Wortschatzes messen und in aufeinanderfolgenden verzweigenden Schwierigkeitsstufen organisiert sein. Die Endform soll in zwei Unterrichtseinheiten als in den Unterricht integrierbarer zweigeteilter Gruppentest durchgeführt und von Lehrpersonen selbst ausgewertet werden können.

Dies erfordert zwei Voraussetzungen:

- Der ‚erwünschte‘ Wortschatz (Korpus) für die Altersgruppe, an dem die Wortschatzfähigkeit *kriterial* gemessen werden kann (linguistische Komponente), muss definiert werden.
- Das Konstrukt ‚Wortschatz‘ durch *geeignete Testaufgaben* muss erfasst werden, unter der Beachtung aktueller Theorien des Wortschatzerwerbs und der Struktur des mentalen Wortschatzspeichers (testpsychologische Komponente).

Der kriteriale Wortschatz – die korpuslinguistische Komponente

Bei den wenigen existierenden Tests für diese Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen wird die mangelnde empirische Begründung der Wortauswahl für die Testitems im Hinblick auf die schulischen Bedürfnisse kritisiert. Außerdem übersteigt die Dominanz der Nomen den wahren Anteil an bedeutungstragenden Wörtern deutlich, auch wegen der wenig aussagekräftigen und zweifelhaften Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben in vielen Tests (Isermann, 2008, S. 14).

Die linguistische Arbeitskomponente besteht daher aus der empirischen Ermittlung

des kriterialen Wortschatzes und seiner thematischen Strukturierung, als Antwort auf die zentrale Frage: „Welcher Wortschatz wird von Schüler_innen benötigt, um Texte ausreichend zu verstehen?“ Dazu wurde ein eigenes Korpus erarbeitet, unter Berücksichtigung der Häufigkeit und Verteilung von mehr als 300.000 Lemmata aus approbierten Schulbüchern aller Fächer der Volksschule, des Inhalts von Wörterbüchern und Grundwortschatzlisten sowie aus der Analyse der Unterrichtskommunikation (ausführlich dazu in Grabner, 2018, Kap. 6). Er besteht aus rund 330.000 Token, die sich aus 30.583 Types ergeben. Token sind in der quantitativen Linguistik die Gesamtzahl der Sprachäußerungen inklusive aller Wortwiederholungen, Types repräsentieren dagegen jedes vorkommende Wort (jedes Lemma) nur einmal (vgl. Abbildung 1).

Dieses Korpus liefert in Folge einen frequenz- und distributionsorientierten Kern- (KWS) und Standardwortschatz (SWS) und gereichte Wörterlisten als Basis für die späteren Testaufgaben. Berücksichtigt wurden die für das Textverständnis ‚bedeutungstragenden‘ Wörter, d.h. Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien, die mehr als 94% der Types ausmachen (vgl. Abbildung 2).

		Nomen	Verben	Adjektive	Sonstige	Gesamt
GESAMTKORPUS	Token	95.920	65.969	25.799	141.571	329.259
	Types	19.908	5.818	3.759	1.098	30.583

Abb. 1: Types-Token-Verteilung Gesamtkorpus (Grabner, 2014)

KORPUS - TEILWORTSCHÄTZE

Forschungsgruppe Sprachdiagnostik (Universität Salzburg), 2014

Anzahl der Types, Anteile

	NOMEN	VERBEN	ADJEKTIVE	ADVERBIEN	SONSTIGE	SUMMEN
KWS Kernwortschatz	939 51%	402 22%	230 12%	149 8%	131 7%	1851 18%
SWS Standardwortschatz	2940 62%	1194 25%	610 13%			4744 47%
STANDARDWORTSCHATZ KWS+SWS	3879 59%	1596 24%	840 13%	149 2%	131 2%	6595

Abb. 2: Korpus Standardwortschatz für die Abdeckung von mehr als 95% der bedeutungstragenden Wörter in VS-Texten (Grabner, 2014)

Die Menge und die Struktur der Wörter im Standardwortschatz (SWS) sind dadurch definiert, dass damit *mehr als 95% aller bedeutungstragenden Wörter* der Schulbücher sowie der Unterrichtskommunikation abgedeckt werden können. Diese Menge wird von Linguistinnen und Linguisten als ausreichend empfunden, damit die Bedeutungserschließung auf Wortebene beim Lesen schulischer Texte klappen wird (Selimi, 2010). Mit einer entsprechenden Software (MAXQ-DA) ließ sich dieser SWS aus dem Korpus, der ca. 6.600 Wörter (Types) umfasst, gewinnen. Das Viertel der häufigsten Wörter des SWS wird als KWS bezeichnet.

Der SWS wurde in mehreren Phasen von Germanistinnen und Germanisten sowie von VS-Lehrkräften geprüft und verbessert, pilotiert und in Feldtestungen erprobt. Er ist ein ‚Work in Progress‘ der Forschungsgruppe Sprachdiagnostik an der Universität Salzburg (Leiter: Günter Haider) in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam¹. In weiterer Folge wurde ein Teil der Wörterlisten auch in thematischen Wortfeldern strukturiert, was sowohl die Testplanung und die spätere Förderung sowie die Nutzung als ‚Orientierungswortschatz‘ für die Praxis erleichtert.

Aufgaben- und Testdesign – die testpsychologische Komponente

Im Folgenden sollen die wichtigsten Vorgaben, die sich aus Theorie, Einsatzzweck und Pilotierungen ergaben, zusammengefasst werden:

- Der Test soll Aufgabenformate für die Breite (= Umfang des rezeptiven Wortschatzes) und für die Tiefe des Wortschatzes (= Erfassen der Stärke des assoziativen Netzes, das mit einem Zielwort verbunden ist; nach Juska-Bacher & Jakob, 2014) enthalten.
- Der Test soll mehrere Testhefte mit einem großen Umfang von Wörtern (je 120–130) in verschiedenen thematischen Varianten umfassen, um die Abdeckung eines größeren Bereichs zu erzielen.
- Die Aufgabenformate sollen eine zuverlässige Erfassung der wichtigsten Dimensionen des Konstrukts Wortschatz ermöglichen (Wortarten, Breite und Tiefe der Kompetenz, Themenbereiche).
- Die Aufgaben des Tests sollen alle bedeutungstragenden Wortarten anteilig berücksichtigen (Nomen, Verben, Adjektive/Adverbien).
- Die Diagnose soll zur Informationsoptimierung prinzipiell verzweigt erfolgen können (leichte, mittlere und schwere Testhefte nach dem Konzept des adaptiven bzw. branched Testing).
- Der Test soll in einer Paper-Pencil-Version vorliegen und sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest durchführbar sein – Durchführungszeit im Feldtest 3x40 min.

Die Literaturanalyse von Wortschatztests und die Suche geeigneter Test-, Aufgaben- und Itemformate brachte etwa die Hälfte der benötigten Formate. Darüber hinaus entwickelte die Autorin für die Wortschatztiefe neue Aufgaben – alle wurden in Pilottests auf die Konstruktionsprinzipien überprüft. Aufgaben und Items wurden im Schuljahr 2016/2017 längsschnittlich feldgetestet (vgl. Abbildung 3).

Das Routing-(Verzweigungs-)Testheft als Ausgangspunkt des Testens (Phase 1) wurde auf den parallel eingesetzten Wiener Lesetest (WLT: Haider, 2015) abgestimmt und erlaubt die Analyse der Zusammenhänge Textverständnis – Wortschatzkompetenz. Für die verzweigten Phasen 2 und 3 wurden je zwei leichte, mittelschwere und schwere thematisch strukturierte Testhefte mit je sechs Aufgaben und 128 Multiple-Choice-Items

¹ Die Autorin dankt Dr. Thomas Hanneforth (Universität Potsdam) für die computerunterstützte Lemmatisierung der Texte mithilfe des Potsdamer Morphologiesystems sowie dem BIFIE Salzburg für die Finanzierung der Korpusarbeit am SWS ab 2014.

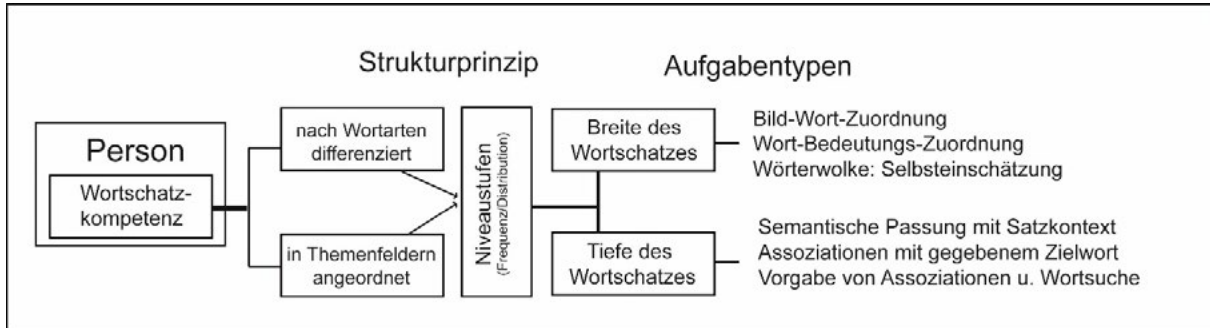


Abb. 3: Designkonzept des verzweigten Wortschatztests (angelehnt an Grabner, 2018, S. 320)

9	Teebeutel	mit Abfall gefüllter Plastiksack	Tasche zum Einkaufen	Tasche für Turnschuhe	mit Blättern gefülltes Papiersäckchen
10	Waage	stellt den Preis fest	misst das Gewicht	misst die Größe	stellt die Temperatur fest
11	Knödel	Gebäck mit süßer Fülle	Teigkugel mit oder ohne Fülle	Palatschinke mit Marmelade	Erdäpfel mit Schokofüllung
12	Küchenrolle	Fahrzeug für Köchinnen	aufgewickelter Handtuch	abreißbare Papiertücher	Werkzeug für Tischler

Abb. 4: Beispiel Aufgabenformat Bedeutungszuordnung (Wortschatzumfang) (Grabner, 2017): Kompetenzcheck Wortschatz Phase 3, Testheft 1 Essen und Trinken, Aufgabe 2)

		NOMEN		VERBEN		ADJEKTIVE	
1	Frühstück	Mahlzeit	Uhrzeit	machen	grillen	mittags	morgens
2	Durst	Wurst	Wasser	essen	trinken	gierig	mager
3	Löffel	Suppe	Fleisch	speisen	spucken	zackig	rund
4	Milch	Stier	Kuh	ernten	melken	farblos	weiß

Abb. 5: Beispiel Aufgabenformat Assoziationsstärke (Wortschatztiefe) (Grabner, 2018, S. 337)

entwickelt. Handbuch und Kurzanleitungen ergänzten sie. Die Auswertung erfolgte an der Universität Salzburg.

Die Themengebiete waren in Phase 2 Reisen und Verkehr (leichtes Testheft), Körper und Gesundheit (mittel), Zeit und Wetter (schwer) und in Phase 3 Essen und Trinken

(leicht), Einkaufen im Supermarkt (mittel), Natur und Umwelt (schwer). Zusätzlich absolvierten die Schulkinder vor den Wortschatztests den Wiener Lesetest (Haider, 2015) und im Anschluss daran den Wiener Lesekompetenzcheck (LKC: Haider, 2016). Pro Schüler_in standen daher fünf Testdatensätze zur Verfügung.

Ergebnisse und Schlussfolgerung

Tests, Aufgabenformate und Items zeigten in den Analysen hohe Qualität, die Abläufe waren problemfrei – alles in allem methodisch ermutigend. Durch Teilwortschätze (KWS, SWS) und Gliederung in Themen ließ sich die Schwierigkeit der Items und Aufgaben von Anfang an gut für die drei Niveaus steuern.

Von allen 823 Testpersonen gibt es zumindest ein ausgefülltes Testheft, für 84% liegen Ergebnisse aller fünf Testhefte vor, mehr als 1000 Zielwörter wurden im Schuljahr 2016/17 getestet. Die statistischen Kennwerte für Testhefte und Skalen waren effizient, die Aufgaben messen durchgehend eindimensional das Konstrukt Wortschatzfähigkeit. Die Reliabilitätswerte sind beispielhaft (Cronbachs Alpha ist durchwegs > 0,9) und die externe Validität (Übereinstimmungsvalidität) unter Zuhilfenahme der beiden Leseverständnistests brachte hohe Korrelationen und eine erklärte Varianz um die 40%, wie sie aus der Literatur im Idealfall zu erwarten war. Positiv hervorzuheben ist auch das Vermeiden eines Gender Bias durch die Wahl geschlossener Formate und die gemeinsame sequentielle Darbietung der Aufgaben sowie die Angemessenheit der Formate und Niveaus auch für sehr leseschwache Grundschulkin- der und Schüler_innen nicht-deutscher Erstsprache.

Die Leistungserwartungen der Lehrkräfte und Expert_innen wurden von den Schulkin- dern deutlich übertroffen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Einschätzung der Wortschatzkenntnisse in der Schulpraxis eher aufgrund des aktiven Sprachgebrauchs (Sprechen, Schreiben) der Schüler_innen erfolgt, was die passive Wortschatzkompetenz im Lesen aber offenbar systematisch un- terschätzt. Dies wird zu einer Justierung der Testendformen A und B führen, für die außer- dem ein Themenmix aus den besten Items herangezogen wird – beides wird die Testin-

formation weiter erhöhen und die Hinweise auf eine gezielte Wortschatzförderung ver- bessern. Derzeit werden in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Sprachdiagnostik die Endformen fertiggestellt, damit die Pla- nung der Eichungsphase beginnen kann.

Literatur

- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html
- Grabner, D. (2014). *Ausgangswortschatz D4. Ein kriterialer Verstehenswortschatz auf der Basis von korpuslinguistischen Analysen und Expertenurteilen* (Unveröffentlichter Abschlussbericht und Dokumentation). Salzburg: BIFIE.
- Grabner, D. (2017). *Kompetenzcheck Wortschatz. Testhefte der Phase 1 bis 3 im Bundesland Wien* (Unveröffentlichter Feldtest). Wien: Stadtschulrat Wien.
- Grabner, D. (2018). *Entwicklung eines Wortschatztests für Neun- bis Zwölfjährige. Differentielle Diagnostik auf Basis eines kriterialen Wortschatzes* (Unveröffentlichte Dissertation). Salzburg: Paris Lodron Universität.
- Haider, G. (2015). *Der Wiener Lesetest – Textverständnis in der 4. Schulstufe. Testmappe und Dokumentation Lesetest 2015* (Unveröffentlichtes Manuskript). Salzburg: Paris Lodron Universität, Wien: Stadtschulrat Wien.
- Haider, G. (2016). *Der Wiener Lesekompetenzcheck in der 4. Schulstufe. Testmappe und Dokumentation Lesekompetenzcheck 2016* (Unveröffentlichtes Manuskript). Salzburg, Paris Lodron Universität, Wien: Stadtschulrat Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Bd. 2 (1. Aufl.). Graz: Leykam.
- Isermann, J. (2010). *Sprachförderung im Bereich Wortschatz und Semantik. Dokumentation Universität Kiel*. Abgerufen von https://www.germanistik.uni-kiel.de/de/lehrebereiche/didaktik-der-deutschensprache/forschung/sprachdidaktik-sprachdiagnostik-und-sprachfoerderung-im-bereich-201ewortschatz-und-semantik201c-1/sprachfoerder-Projekt_Dokumentation_Maerz_2010.pdf
- Juska-Bacher, B. & Jakob, S. (2014). Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 61(1), 49–75.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995, 1998). *Psychologie der Les- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth & M., Schmidt, B. M. (2013). Lesekompetenz, Lesunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (Bd. 2, 1. Aufl., S. 17–71). Graz: Leykam.
- Selimi, N. (2010). *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, W. (2010). *Wörter Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, W. (2011). Bewusstmachung semantischer Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit. In K. M. Köpcke & C. Noack (Hrsg.), *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards* (Bd. 28, S. 178–195). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses

Margit Humer

Die vorliegende Interventionsstudie geht der Frage nach, inwieweit die systematische Förderung der basalen Lesefertigkeiten durch das Training mit Lautleseverfahren bei ausgewählten lese-schwachen Kindern der 5. Schulstufe einen positiven Effekt auf die Lesegeschwindigkeit und das Textverständnis hat. Zielsetzung des Projekts ist die Entwicklung eines Trainings, die Durchführung in einer Trainingsgruppe über mehrere Monate, die formative Begleitung durch eine Lern-verlaufdiagnostik und die Evaluierung in einem Kontrollgruppendesign.

Grundsätzliches

Gemäß den renommierten Leseforschern Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2011) gibt es im deutschsprachigen Raum kaum fundierte Untersuchungen darüber, was nach dem unmittelbaren Schriftspracherwerb in der Grundschule im Leseunterricht passiert. Nach vier Jahren Grundschule scheint es praktisch keinen systematischen Leseunterricht mehr zu geben. Huemer, Pointner und Landerl (2009, S. 8) berichten zudem, dass es „nur wenige umfassende Förderansätze gibt, die einer wissenschaftlich kontrollierten Evaluierung unterzogen werden“, und Schabmann, Landerl, Bruneforth und Schmidt (2012, S. 51) halten „eine Intensivierung der Evaluationsforschung im Bereich der LRS-Förderung für dringend angezeigt“. Es gibt zwar jede Menge Förderprogramme, aber die wenigsten sind theoretisch abgesichert oder wissenschaftlich evaluiert, und nicht alle sind praxistauglich.

Im angloamerikanischen Sprachraum ist das Training der Leseflüssigkeit (*Fluency*) weit verbreitet. Es wird insgesamt mehr Wert auf das Training der basalen Lesefertigkeiten gelegt, da *Fluency* als „bridge from decoding to reading comprehension“ (Pikulski & Chard, 2005, S. 1) verstanden wird. Im National Reading Panel (NRP, 2000), einer Metaanalyse des National Institute of Child

Health and Human Development (NICHD) werden Lautleseverfahren und Vielleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit besonders empfohlen. Die fehlende Leseflüssigkeit beeinflusst das Textverständnis. Laut den Analysen von PISA 2000 von Landerl und Reiter (2002, S. 61–62) ist die Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten zu sehen. Somit haben schnell lesende Schülerinnen und Schüler mehr Zeit für die Beantwortung der gestellten Fragen bei der Testung. Das sinnerfassende Lesen und der Erwerb von Lesestrategien können durch zu wenig Automatisierung nicht richtig ausgebildet werden.

Die Leseflüssigkeit ist nach dem Erwerb der basalen Lesefertigkeiten und vor der Fähigkeit zum effizienten Umgang mit längeren Texten, also dem Textverständnis, angesiedelt (Rosebrock & Nix, 2011, S. 31). Das Leseverstehen kann somit erst gelingen, wenn ein Kind die basalen Lesefertigkeiten erworben hat, sozusagen „über die Brücke gegangen ist“ (Pikulski & Chard, 2005, S. 1) und ohne bewusste Anstrengung liest. Jede einzelne Dimension des Leseflüssigkeitsbegriffs (Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit, Prosodie, Wortschatz) leistet ihren individuellen Beitrag zum gelingenden Textverstehen. Somit kann man durch ein Training bestimmter oder auch aller Elemente der Leseflüssigkeit einen positiven Effekt beim Verstehen erwarten.

Zielsetzung der Studie

Das Training soll die Fähigkeit bei Kindern der 5. Schulstufe, flüssig zu lesen, signifikant steigern und damit zu einer Verbesserung des Textverstehens führen. Lautleseverfahren, bei denen Schülerinnen und Schüler verschiedene Texte wiederholt und begleitend laut lesen, haben sich in der angloamerikanischen Leseforschung und in der Frankfurter Hauptschulstudie (Rosebrock & Nix, 2006) als besonders effektiv bei der Verbesserung der Leseflüssigkeit erwiesen, daher bilden sie die Grundlage des Lesetrainings. Neben theoretischer Fundierung und empirischer Evidenz stehen auch Implementierbarkeit und Praktikabilität des Programms für Lehrkräfte und Unterricht bei der Trainingsentwicklung im Fokus.

Methodisches Vorgehen, Untersuchungsdesign und Stichprobe

Für einen Zeitraum von sechs Monaten (September 2016 bis April 2017) bildeten die 175 Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe der Sport NMS (SMS) und der UNESCO NMS Mondsee die Stichprobe. Mithilfe diagnostischer Verfahren (siehe Tabelle 2) wurden

die Leseschwächsten an der UNESCO NMS identifiziert und einer Interventions- und einer Nichtinterventionsgruppe zugewiesen. Die Kinder der SMS sowie die nicht ausgewählten Schülerinnen und Schüler dienten als Kontrollgruppen (siehe Tabelle 1).

Die Interventionsgruppe (n = 14) wurde mehrmals pro Woche (siehe Tabelle 4) mithilfe eines ausgearbeiteten Trainingsprogramms mit Lautleseverfahren (siehe Tabelle 3) gefördert. Vor, während und nach dem Training wurden umfangreiche lesediagnostische Verfahren (siehe Tabelle 2) eingesetzt, um den Verlauf und die Ergebnisse zu erfassen und den Erfolg zu evaluieren.

Das Trainingsprogramm: Lautleseverfahren zum Training der Leseflüssigkeit

Das Training mit Lautleseverfahren bietet, neben dem Aspekt, dass es erwiesenermaßen wirksam ist, viele Vorteile. Es lässt sich effizient in jede Art von Unterricht integrieren und ist in den verschiedensten Klassenstufen anwendbar (auch geeignet für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache). Außerdem sind immer alle mit dem Lesen beschäftigt, schwach Lesende werden nicht bloßgestellt,

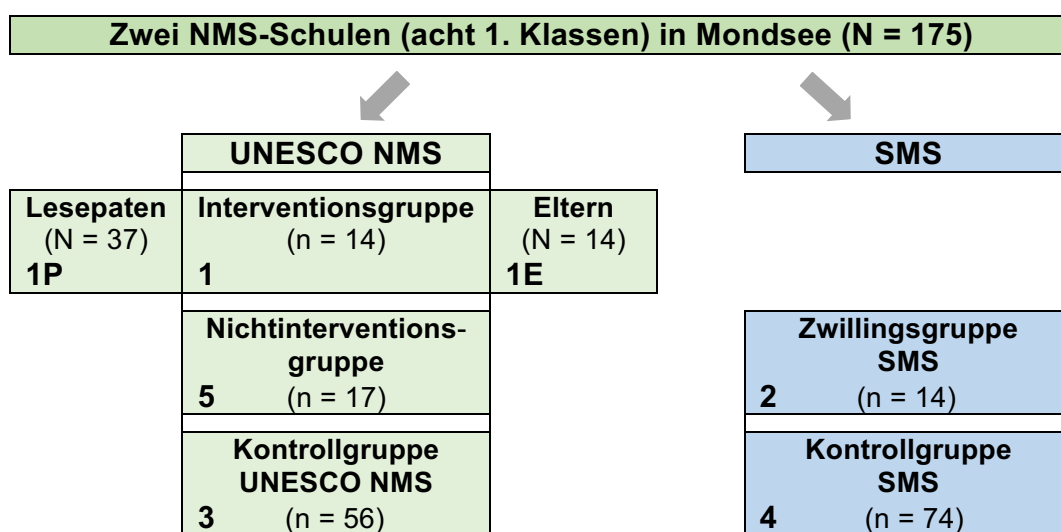


Tabelle 1: Forschungsdesign

	Durchgeführte Erhebungen und Instrumente	1 Interventions- gruppe UN	2 Zwillingsgruppe SMS	3 KGR UNESCO	4 KGR SMS	5 Nichtinter- ventionsgruppe	1P Lese- paten	1E Eltern
PRETEST Phase 1 September 2016	SLS ¹	X	X	X	X	X		
	WLT ²	X	X	X	X	X		
	Fragebogen	X	X	X	X	X		
	Zeugnisnoten D Ende 2016	X	X	X	X	X	X	
	Zeugnisnoten D Februar 2017	X	X	X	X	X	X	
Interventions- phase Oktober 2016 bis März 2017	LDL ³	X						
	LLP ⁴	X						
	Audioaufnahmen	X						
	Beobachtung	X						
POSTTEST Phase 2 April 2017	SLS	X	X	X	X	X		
	LKC (WLT) ⁵	X	X	X	X	X		
	Fragebogen	X	X	X	X	X	X	X
	Zeugnisnoten D Ende 2017	X	X	X	X	X	X	

Tabelle 2: Übersicht Interventionsgruppe und Kontrollgruppen

Lautleseverfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit
Grundformen des Lautlesens
Wiederholtes Lautlesen (<i>repeated reading</i>)
Begleitendes Lautlesen (<i>assisted reading</i>)
Chorisches Lautlesen – Chorlesen (<i>choral reading</i>)
Methodische Abwandlungen bzw. Kombinationen
Echolesen (<i>echo reading</i>)
Kombination (<i>paired repeated reading</i>)
Kombinierte Lautleseroutine (<i>Fluency Development Lesson</i>); Klassen-Lautleseroutine
Lautlesen, Vorlesen, Vortragen
Liedtexte (Gedichte) singen
Mitleseverfahren – Lesen durch Hören (<i>reading while listening</i>)
Partnerlesen – Lautlesetandem (<i>paired reading</i>)
Phrasiertes, Betontes Lesen (<i>prosodic parsing</i>)
Vorlesen (Hausübung/HÜ) vorbereiten

Tabelle 3: Übersicht Lautleseverfahren

- 1 Salzburger Lesescreening 2–9 (Mayringer & Wimmer, 2014)
- 2 Wiener Lesetest (Haider, 2015)
- 3 Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (Walter, 2010)
- 4 Lautleseprotokoll (Humer, 2018)
- 5 Lesekompetenzcheck (Haider, 2015)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Do	Freitag	Sa	So
7:15–7:40 25 min		5 min Einstieg 20 min Training Tandemlesen mit älteren Schülerinnen und Schülern	5 min Einstieg 20 min Training Tandemlesen mit älteren Schülerinnen und Schülern		5 min Einstieg 15 min Training 5 min Reflexion Wechselnde Methoden	Training mit den Eltern Kinder tragen auf Leseblatt die Häufigkeit ihres Trainierens ein	
Vormittagsunterricht 7:45–13:25 Uhr, Mittagspause 13:25–14:20 Uhr							
14:25–16:05 100 min Doppelstunde 14-tägig	Tests Einzelgespräche und Motivation Blatt mit persönlichem Lernverlauf Vorlesen der HÜ HÜ bis Mo (14-tägig)					Kinder sollen aber auch unter der Woche (wenn möglich) täglich zu Hause lesen	

Tabelle 4: Wochenübersicht

jedes Kind kann in seinem persönlichen Lesetempo trainieren, d.h. es bietet eine effiziente Differenzierungsmöglichkeit und das Sozialverhalten einer Klasse wird durch die Kooperation positiv beeinflusst. Darüber hinaus sind Lautleseverfahren so gestaltet, dass Lernende sehr schnell die Handhabung verstehen und selbstständig anwenden können (Gold, 2009; Nix, 2011; Lauer-Schmalz, Rosebrock & Gold, 2014; Rieckmann, Behrendt & Lauer-Schmalz, 2012; Rosebrock, Nix, Gold & Rieckmann, 2014; Trenk-Hinterberger et al., 2008; Walter, Ide & Petersen, 2012).



Abb. 1: Schülerinnen und Schüler mit ihren Lesetrainerinnen und Lesetrainern. Foto: Humer

Es gibt eine Vielzahl von Methoden zum lauten Lesen, welche das ursprüngliche Prinzip der Grundformen Wiederholtes Lautlesen (*repeated reading*), Chorisches Lautlesen – Chorlesen (*choral reading*) und Begleiten des Lautlesens (*assisted reading*) verfolgen.

Das Training

Die gesamte Intervention dauerte von September 2016 bis April 2017. Die Schülerinnen und Schüler trainierten dreimal pro Woche vor dem Unterricht von 7:15 bis 7:40 Uhr und einmal alle zwei Wochen am Nachmittag (siehe Tabelle 4). Die Trainingswochen liefen immer gleich ab: An jedem zweiten Montag fanden die Tests mit der Lernfortschrittsdiagnostik Lesen und mit dem Lautleseprotokoll statt und die Lesehausübungen wurden überprüft. Am Dienstag und Mittwoch trainierten die Kinder mit ihren Lesetrainerinnen und Lesetrainern aus den 4. Klassen und am Freitag arbeitete eine Lehrkraft mit der Trainingsgruppe alleine.

Messinstrumente

Bei der beschriebenen Interventionsstudie kamen folgende Instrumente zum Einsatz (siehe Tabelle 2):

- Mit dem Salzburger Lesescreening SLS 2-9 (Mayringer & Wimmer, 2014) wurden die basalen Lesefertigkeiten (Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit) und auch das Satzverstehen der Kinder im Pre- und Posttest gemessen.
- Der Wiener Lesetest (WLT; seit 2016 Lesekompetenzcheck LKC) (Haider, 2015) ist ein Gruppen-, Klassen- bzw. Einzelverfahren und soll das Textverständnis im Pre- und Posttest erfassen.

- Das Lautleseprotokoll (LLP) dient der Aufzeichnung der Leseflüssigkeit und basiert auf der theoretischen Grundlage, dass die Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie erfassbare Komponenten sind.
- Die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) von Walter (2010) ist ein curriculumbasiertes Verfahren zur Erfassung des Lernverlaufes bzw. des Lernfortschrittes.
- Mittels Fragebogen wurden relevante Hintergrundinformationen der Schulkinder erfasst und Tonbandaufnahmen und Beobachtungsprotokolle ergänzten die eingesetzten Diagnoseinstrumente.

Ergebnisse

Inwieweit hat die Förderung der basalen Lesefertigkeiten durch das Training mit Lautleseverfahren bei ausgewählten leseschwachen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (5. Schulstufe) einen positiven Effekt auf die Lesegeschwindigkeit und das Textverständnis?

In der Interventions- bzw. Trainingsgruppe (n = 14) hat sich die *Lesegeschwindigkeit* in

einem Zeitraum von sechs Monaten hoch signifikant gesteigert (13,2 Punkte im SLS). In den Kontrollgruppen (Gruppen ohne spezielles Training) waren die Ergebnisse bei der Lesegeschwindigkeit (SLS) allerdings ebenso hoch signifikant positiv.

Anders verhält es sich mit den Ergebnissen beim Textverständnis (siehe Abbildung 2), welche mit dem WLT (Pretest) und LKC (Posttest) gemessen wurde. Hier erreichte die Interventionsgruppe mit einem Zuwachs von 4,8 richtigen Lösungen ein signifikantes Ergebnis (entspricht 33% mehr richtigen Lösungen). Die Kontrollgruppen UNESCO NMS und SMS erzielten keine Zuwächse.

Der deutlich höhere Zuwachs bei der Interventionsgruppe im (komplexeren Zielkonstrukt) Textverständnis war ein erstrebenswertes Ziel und ist daher umso erfreulicher, weil es im Grunde genommen in dieser Form nicht erwartet wurde. Aufgrund der theoretischen Annahmen über die Wirkung eines intensiven Lautlesetrainings wurde ein massiveres Ansteigen der Lesegeschwindigkeit in der Interventionsgruppe (im Vergleich zu den Kontrollgruppen) vermutet. Die Selbst-

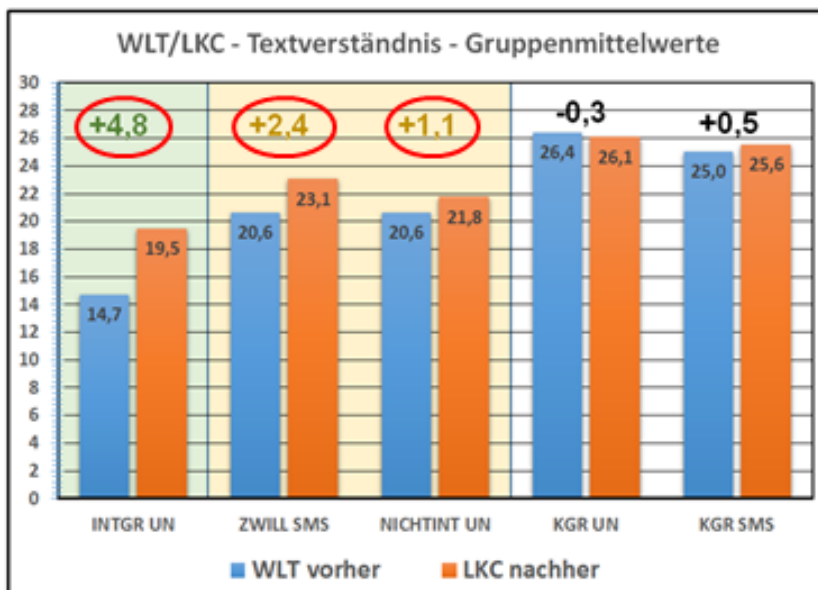


Abb. 2: Die Veränderung im Textverständnis in den verschiedenen Gruppen

einschätzung und die formative Lesefortschrittsdiagnostik (siehe Abbildung 3) hätten jedenfalls bessere Effekte signalisiert.

Die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)

Ein wesentlicher Bestandteil des Lesetrainings war die Messung der Lesegeschwindigkeit und die Rückmeldung an die Kinder. Die formativ orientierte LDL von Walter (2010) enthält 28 unterschiedliche Texte aus einem Jugendbuch⁶. Es wurde somit bei jedem Messzeitpunkt ein anderer, aber vergleichbarer Text vom Kind gelesen. Jedes Kind las den Text eine Minute lang laut vor und die erreichten Wörter pro Minute wurden in ein Raster eingetragen. Die Kinder lasen zu Beginn der Intervention durchschnittlich 65 Wörter pro Minute und steigerten sich im Trainingszeitraum, LDL 1 bis 12 (eigentlicher Zeitraum des intensiven Lesetrainings), auf 113 Wörter. Sie verbesserten somit ihre gelesenen Wörter pro Minute innerhalb von sechs Monaten um durchschnittlich 48 Wörter.

Schlussfolgerungen

Die Zielsetzung der Studie wurde erreicht, da die Lesegeschwindigkeit und das Textverständnis in der Interventionsgruppe erheblich gesteigert werden konnten. Bemerkenswert war, dass es auch in der parallelisierten Nicht-Interventionsgruppe eine ähnliche Steigerung der Lesegeschwindigkeit, jedoch keine signifikante Verbesserung im Textverständnis gab. Diese offenbar differentielle Wirkung des Trainings sollte daher weiter untersucht werden.

Die Entwicklung des Trainings und die Durchführung der Interventionsstudie können aus inhaltlicher Sicht als erfolgreich angesehen werden. Es zeigte sich, dass ein Lautlesetraining mit und ohne Lesetrainerin und Lesetrainer relativ einfach in der Schule umsetzbar, praktikabel und hilfreich ist. Die Diagnostik der Lesefertigkeiten kann problemlos von Lehrkräften durchgeführt werden und das Lautleseprotokoll und die Lernfortschrittsdi-

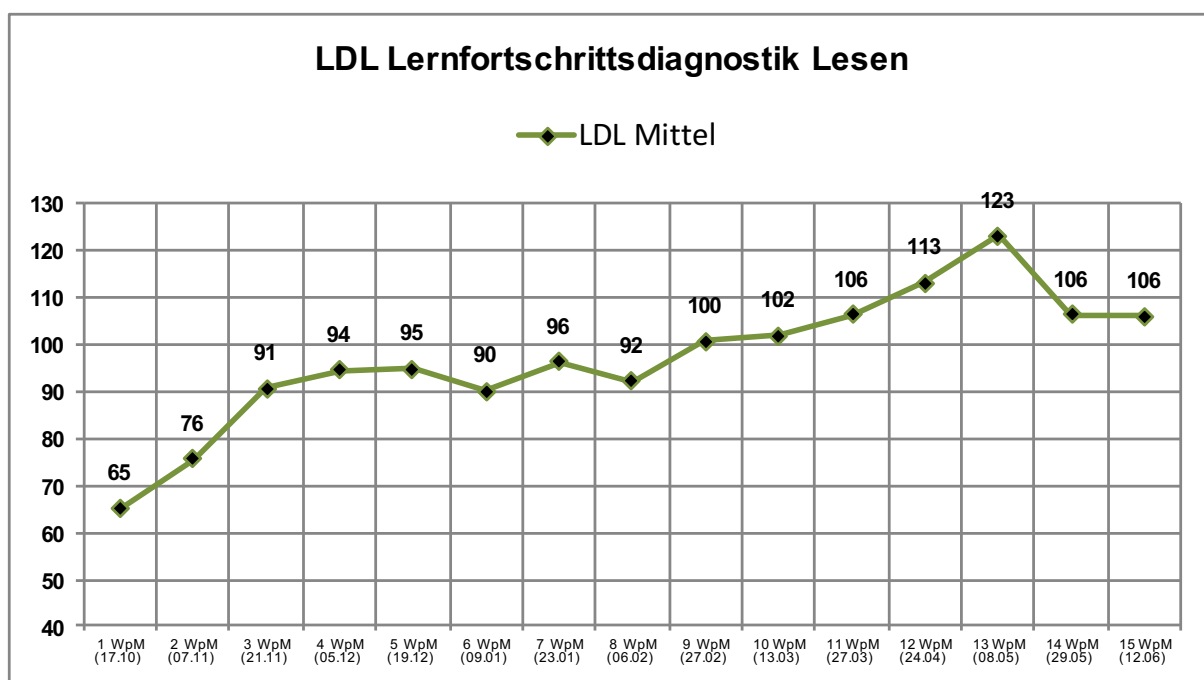


Abb. 3: Lernfortschritt (Mittelwert) der Interventionsgruppe

6 „Und nachts rollern die Hunde“ von Meyer und Meyer (1996)

agnostik Lesen sind gut handhabbare und praktikable Instrumente für den schulischen Unterricht. Die Implementierung eines wirk-samen Lesetrainings benötigt außerdem keinen großen Fortbildungs- und Ressour-cenaufwand.

Die teilnehmenden Kinder der Interventions-gruppe haben sich, unabhängig von den Ergebnissen, sehr gut entwickelt. Die posi-tiven Veränderungen können auch anhand der Fragebogenauswertung nachvollzo-gen werden: Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und auch die Lesetrainerinnen und Lesetrainer haben das Training durchwegs sehr positiv gesehen.

Literatur

- Gold, A. (2009). Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei lesegeschwachen Hauptschülern. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 151–164). Weinheim: Juventa.
- Haider, G. (2015). *Wiener Lesetest Manual. Bausteine der Testkonzeption und Testentwicklung*. Vorläufige Rohversion (unveröffentlichter Bericht zum Wiener Lesetest). Stadtschulrat Wien.
- Haider, G. (2015). *Wiener Lesetest 4. Schulstufe. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (unveröffentlicht). Stadtschulrat Wien.
- Humer, S. M., Pointner, A. & Landerl, K. (2009). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Abgerufen von http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/evidenzbas_LRS.pdf
- Humer, M. (2018). *Kann das Training mit Lautleseverfahren Lesegeschwindigkeit und Textverständnis verbessern?* (Unveröffentlichte Dissertation). Salzburg: Universität Salzburg.
- Landerl, K. & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 61–66). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 19, 44–61.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *Das Salzburger Lese-Screening 2-9*. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Bern: Hogrefe.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Abgerufen von <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). *Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension*. Abgerufen von <http://literacy.how.com/wp-content/uploads/2013/08/Pikulski-Fluency.pdf>
- Rieckmann, C., Behrendt, S. & Lauer-Schmaltz, M. (2012). Im Team trainieren – Das Programm Lautleseandems. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen* (S. 87–99). Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). *Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik*. Abgerufen von http://www.netzwerk-projekt.de/media-pool/61/613092/data/lesen_fluency_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Gold, A. & Rieckmann, C. (2014). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2* (S. 17–69). Graz: Leykam.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Rieckmann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser/innen in der sechsten Jahrgangsstufe. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 183–194). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Walter, J. (2010). *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculum-basiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J., Ide, S. & Petersen, A. (2012). *Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems: Entwicklung und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit*. Abgerufen von http://193.174.11.180/HPI/DService/zfH_Walter_Ide_Petersen_Pub.pdf

Fächerübergreifende Sprachbildung

Anforderungen an einen sprachbewussten (Fach)Unterricht

Stefanie Weiß

Fach und Sprache können didaktisch nicht voneinander getrennt werden. Daher liegt es im Verantwortungsbereich aller Lehrkräfte, fachliche Inhalte und Sprache simultan zu vermitteln. Im folgenden Beitrag soll auf den fließenden Übergang zwischen einzelnen sprachlichen Registern im schulischen Kontext sowie auf die Anforderungen an eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung eingegangen werden.

Sprachliche Register im schulischen Kontext

Die grundlegende Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache als Register geht auf Halliday (2004) zurück. Nach der Theorie der *Functional Grammar* haben Äußerungen eine andere Form, je nachdem, ob sie in formellen oder informellen Zusammenhängen verwendet werden beziehungsweise an welches Publikum sie gerichtet sind.

Alltagssprache bezieht sich meist auf einen gemeinsamen Kontext der Sprecher_innen, auf Situationen im Hier und Jetzt. Aus diesem Grund ist auch die Verwendung von grammatisch unvollständigen Sätzen legitim (Gogolin & Lange, 2011, S. 112).

Das im schulischen Kontext präsente sprachliche Register wird in der Literatur als Schulsprache bezeichnet, parallel oder synonym auch als Bildungssprache (z.B. Petersen & Tajmel, 2015). Schleppergrell (2001, S. 433) unterscheidet Schulsprache (*language of schooling*) von Alltagssprache hinsichtlich lexikalischer und grammatischer Merkmale. Leisen (2011, S. 251) verwendet den Terminus Unterrichtssprache für jene Sprache, deren Wortschatz und Formulierungen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form beim Lehren und Lernen in Unterrichtskontexten verwendet werden. Feilke (2013, S. 117) hebt hervor, dass Schulsprache nicht exklusiv die in der Schule eingesetzte, sondern auch die durch Schule ausgebildete und für schulische Zwecke verwendete Spra-

che bezeichnet. Der Begriff Bildungssprache hingegen deutet darauf hin, dass es sich um eine Sprache handelt, die nicht ausschließlich in der Schule, sondern in allen Bildungskontexten präsent ist (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25). In diesem Zusammenhang kann Schulsprache auch als eine Unterkategorie von Bildungssprache angesehen werden (Petersen & Tajmel, 2015, S. 5).

Das Register der Fachsprache ist durch ein erhöhtes Vorkommen von Fachbegriffen gekennzeichnet beziehungsweise an Fachleute und Expert_innen gebunden. Auch die Verwendung von Satz- und Textkonstruktionen, die alltagssprachlich wenig vorkommen, ist für dieses Register kennzeichnend (z.B. Leisen, 2011; Petersen & Tajmel, 2015). Hervorzuheben ist, dass die im schulischen Zusammenhang verwendete Fachsprache auch als fachspezifische Bildungssprache verstanden werden kann, da zusätzlich zu den fachlichen Inhalten auch bildungsrelevante sprachliche Funktionen und Formen eine bedeutende Rolle innehaben (z.B. Feilke, 2013; Leisen, 2011; Petersen & Tajmel, 2015). Zudem ist Fachsprache auch Schulsprache, da die verwendete Sprache und die sprachlichen Erwartungen in erster Linie schulisches beziehungsweise didaktisch erzeugt sind (Feilke, 2013, S. 113).

Sprache muss außerdem nicht zwingend durch Worte geäußert werden. Sie zeigt sich im Fachunterricht auch nonverbal, bildlich oder symbolhaft auf unterschiedlichen Abstraktions- und Darstellungsebenen sowie in verschiedenen Darstellungs- und Sprachfor-

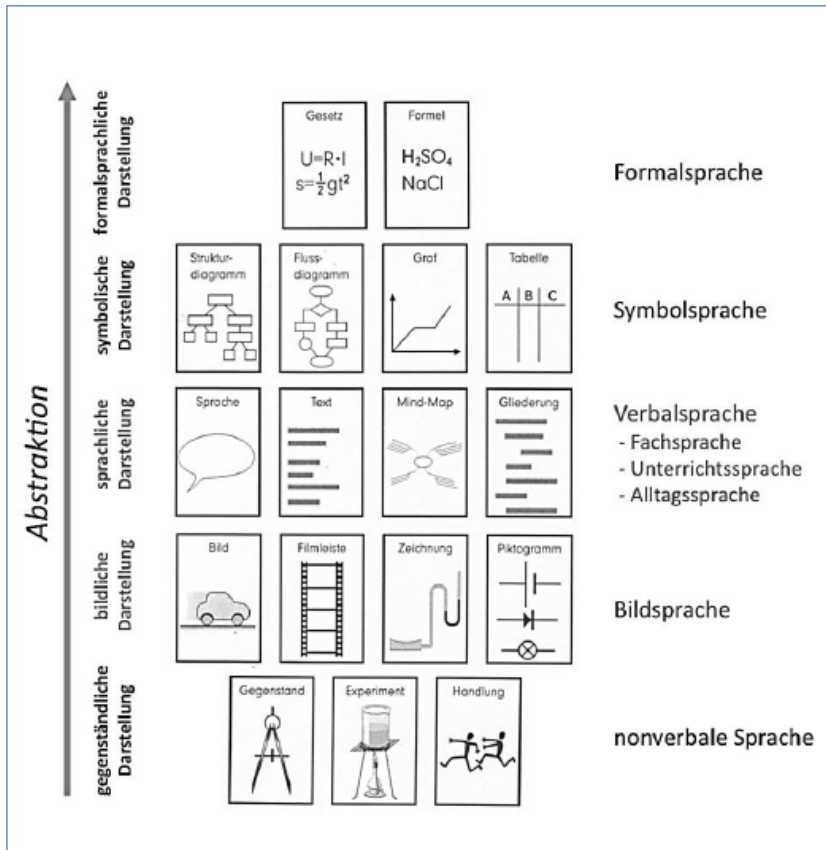


Abb. 1: Darstellungsformen und Abstraktionsebenen im Fachunterricht (Leisen, 2011, S. 253)

men (Leisen, 2011, S. 250). Diese verschiedenen Formen sprachlicher Darstellung werden in Abbildung 1 sichtbar gemacht.

Der Wechsel zwischen sprachlichen Abstraktionsgraden kann vor allem bei sprachschwachen Schüler_innen zu Schwierigkeiten im Verstehen und zu Sprachproblemen führen. Daher sollte je nach Unterrichtssituation die jeweils passende Darstellungsebene von der Lehrkraft eingesetzt werden. Symbolische und formalsprachliche Darstellungsformen passen beispielsweise, wenn anspruchsvolle Kompetenzen (Symbolisieren, Formalisieren, Abstrahieren...) ausgebildet werden. Müssen Kompetenzen wie zum Beispiel Verbalisieren, Erklären, Veranschaulichen oder Kommentieren entwickelt werden, dann sind die bildliche und sprachliche Darstellungsebene gut geeignet (Leisen, 2011, S. 253).

Sprachbewusstheit

Seinen Ursprung hat der Begriff Sprachbewusstheit im sprachdidaktischen Konzept der Language Awareness (Hawkins, 1984). Demnach sollen Schüler_innen bereits in der Primarstufe mit Voraussetzungen ausgestattet werden, auf denen im Erst- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe aufgebaut werden kann. Durch eine Darstellung von fünf Domänen kann deutlich gemacht werden, dass Language Awareness über ein sprachdidaktisches Konzept hinaus als pädagogisches Konzept verstanden werden kann (James & Garrett, 1992, zitiert nach Wolff, 2010, S. 184):

1. Die kognitive Domäne umfasst die Bewusstheitsentwicklung für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln sowie Systeme.
2. Die Domäne der Performanz behandelt die Ausbildung einer Bewusstheit für die

Sprachverarbeitung, das Lernen im Allgemeinen und die sogenannte Sprachlernbewusstheit (Sprachlernen im Besonderen).

3. Die affektive Domäne bezieht sich auf die Ausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse sowie ästhetischem Einfühlungsvermögen.
4. Die soziale Domäne bezeichnet die Entwicklung eines Verständnisses für andere Sprachen.
5. Die Domäne der Macht umfasst das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Eventualitäten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen.

Sprachbewusstheit wurde ursprünglich nur in Relation mit Kompetenzen von Schüler_innen diskutiert. Betrachtet man die Sprachbewusstheit von Lehrkräften, wurde diese zunächst im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht und Sprachenlehrkräften thematisiert (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 10).

Spätestens seit den Ergebnissen der großen Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA u.a. stellt sich die dringende Frage, was Lehrende von Sachfächern an Sprache können und von Sprache in Bezug auf Fachunterricht wissen müssen, um Sprachbildung in ihrem Fachunterricht realisieren zu können. (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 10)

Für den schulischen Kontext kann daraus abgeleitet werden, dass Bildungssprache in allen Fächern vermittelt werden soll.

Anforderungen an einen sprachbewussten (Fach)Unterricht

Sprachbewusstheit soll im (Fach)Unterricht durch die Sprachverwendung der Lehrkraft und durch Bewusstmachen und Reflexion von Sprache sowie deren Gebrauch erschaffen werden. Aufgaben und Fragestel-

lungen sollen zum Einsatz kommen, die einen aufmerksamen Umgang mit Sprache bedingen, Sprache als Thema aufgreifen und ein Nachdenken über Sprache anregen (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 36).

Durch die fließenden Übergänge zwischen Alltagssprache und Bildungssprache blieb in der Didaktik lange Zeit der Umstand unentdeckt, dass das in der Schule vermittelte und erworbene Wissen und die Kompetenzen und Fähigkeiten symbolisch, aber zu einem großen Teil auch sprachlich geformt sind (Hallet, 2013, S. 59). Daher können Fach und Sprache weder fach- noch sprachdidaktisch, aber auch nicht lernpsychologisch voneinander getrennt werden. Dann ist es allerdings notwendig, fachliche Inhalte und Sprache simultan zu lehren und zu lernen. Infolgedessen muss Unterricht sprachbewusst gestaltet werden (Leisen, 2011, S. 249).

„Der sprachensible Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium, um fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Dazu müssen Lehrkräfte Grundlegendes über Sprachlernprozesse, über die Didaktik der Sprachförderung und über methodische Möglichkeiten kennen“ (Leisen, 2011, S. 249).

Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) formulieren drei grundlegende Prinzipien für eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung: Zuständigkeit, Zielklarheit und Know-how.

Zuständigkeit bedeutet, auch Fachunterricht als Sprachunterricht erkennen zu können. Zielklarheit meint, dass Bildungssprache Ziel und nicht Voraussetzung des Unterrichts ist. Lehrkräfte kennen sprachliche Anforderungen und Lehrziele ihres Unterrichts. Das Prinzip Know-how umfasst, dass im Unterricht sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt werden (sprach- und fachdidaktische Ansätze), um alle Schüler_innen sprachhandlungsfähig zu machen.

Fazit

Um einen Unterricht sprachbewusst gestalten zu können, ist aufseiten der Lehrkräfte eine Sprachbewusstheit notwendig, die über linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse hinausgeht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 124).

Der Einsatz von Sprache als Unterrichtsmittel und das Verständnis von Sprache als Ziel des (Fach)Unterrichts sollten sowohl in Hinblick auf die Schüler_innen als auch in Hinblick auf die Lehrkräfte weiter ausgebaut werden. Dabei sollte vermehrt der Unterstützung von Lehrkräften bei der Realisierung eines sprachbewussten Unterrichts ein hoher Stellenwert zukommen.

Literatur

- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & Gomolla M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: University Press.
- Leisen, J. (2011). *Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht*. Koblenz: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien. Abgerufen von <http://www.josef-leisen.de/downloads/sprachbildung/55%20Fachliches%20und%20sprachliches%20Lernen%20I%20DE%202013.pdf>
- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel im Fachunterricht. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 84–111). Schwalbach: Wochenschau.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, 12(4), 431–459.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Wolff, D. (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? *Cuadernos de Filología Alemana*, 2, 177–190.

„Framing CLIL“ – Using CLIL in a game-based context to narrow the gap

Linda Huber, Thomas Koidl, Bernhard Schratzberger

Lehrmethoden wie Content and Language Integrated Learning (CLIL) verbinden Fremdsprachenunterricht mit Unterrichtsinhalten aus anderen Fächern. Dabei soll der Fremdspracherwerb in erster Linie über die Vermittlung fachlicher Inhalte anderer Fächer in der Fremdsprache erfolgen. Eine besondere Relevanz ergibt sich dabei aus Beobachtungen, dass sich Unterschiede im Bereich Bildung und Qualifikation beispielsweise in Zusammenhang mit Migration oder als Folge von ökonomischen bzw. sozialen Krisen vergrößern. Im Projekt „Framing CLIL“ werden Methoden und Unterrichtsmittel entwickelt, die den Erwerb von Sprachkompetenzen, Rechenfertigkeiten und digitalen Fähigkeiten als wesentliche Faktoren der beruflichen Chancen junger Menschen fördern sollen.

CLIL entstand in den 1990er-Jahren im Zuge verstärkter Bemühungen seitens des Europarats und der Europäischen Union zur Förderung der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa. Davon ausgehend wurden in europäischen Schulsystemen unterschiedliche mehrsprachige Unterrichtsmodelle implementiert (Wolff, 2011, S. 75).

CLIL bedeutet die Verbindung von Fachunterricht, z.B. Chemie, mit fremd- oder zweitsprachlichem Unterricht, zumeist Englisch. Der Begriff wird im Deutschen oft mit „bilingualer Unterricht“ wiedergegeben. Der Fachunterricht wird in einer Zweitsprache vermittelt und der Fokus wird somit sowohl auf Inhalts- als auch auf Spracherwerb gelegt: „Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an **additional language** is used for the learning and teaching of both content *and* language“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 1, Hervorhebungen im Original). Der Terminus „additional language“ bezieht sich dabei nicht ausschließlich auf eine Fremdsprache, sondern auch auf eine Zweitsprache: „it may also be a second language or some form of heritage or community language“, wie es zum Teil auch im EU geförderten Projekt „Framing CLIL“ der Fall ist.

Laut Marsh (2002, p. 15) wurde das Akronym CLIL als Überbegriff gewählt, weil damit die

unterschiedlichsten Formen der Vermittlung von Sachinhalten in einer Fremd- bzw. Zweitsprache zusammengefasst werden können. Auf diese Weise wird der Vielfalt von Unterrichtsformen in den jeweiligen nationalen Kontexten Rechnung getragen. Im französischen Sprachraum spricht man von EMILE (*Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère*).

Grundlagen

Im Wesentlichen liegen dem CLIL-Unterricht folgende Ziele zugrunde: der Aufbau von (1) fachlichen Kompetenzen, (2) Fremdsprachenkompetenzen, (3) interkulturellen Kompetenzen, (4) meta-kognitiven Kompetenzen und von (5) emotional-attitudinalen Effekten (Heine, 2015, S. 15; Eurydice, 2006, p. 7; Hallet & Königs, 2013, S. 28). Im Rahmen des CLIL-Unterrichts sollen somit Lernräume geschaffen werden, die sowohl fachliches als auch fremd- bzw. zweitsprachliches sowie interkulturelles Lernen ermöglichen und die Eigenverantwortung im Lern- und Spracherwerbsprozess stärken. Eine besondere Relevanz ergibt sich dabei im Zusammenhang mit Bemühungen, Schüler_innen mit Migrationshintergrund sprachlich und kulturell zu integrieren.

Zum einen werden in CLIL Sach- und Sprachunterricht zu einem übergeordneten Ganzen verbunden, zum anderen umfasst

SOFT CLIL ↑ ↓ HARD CLIL	Zielsetzung	Dauer	Kontext
	sprachlich	eine Stunde pro Woche	Teile des Lehrstoffs aus anderen Fächern werden im LFS ¹ -Unterricht behandelt
	fachlich (modular)	zwei Stunden oder mehr pro Woche	Fachlehrer_in unterrichtet Teile des Lehrstoffs in der LFS
	fachlich (Teilimmersion)	ca. 50% des Lehrplans	etwa die Hälfte des Lehrplans wird in der LFS unterrichtet, wobei die Inhalte aus dem Fachunterricht kommen bzw. neue Inhalte werden zur Gänze in der LFS vermittelt

Abb. 1: SOFT und HARD CLIL

CLIL die für die europäische Bildungslandschaft charakteristische Vielfalt an Unterrichtsformen (in nationalen oder regionalen Lehrplänen, in der didaktischen Vermittlung usw.). Damit unterscheidet sich CLIL von rein inhaltsbasierten Ansätzen (*Content-Based Language Teaching*) und Immersionsprogrammen, wie sie vor allem in Nordamerika umgesetzt werden. Die gelebte Praxis wird von Bentley (2010) sowie Ball, Kelly und Clegg (2015) entlang eines Kontinuums zwischen SOFT und HARD CLIL beschrieben. Dabei bezieht sich SOFT CLIL auf die sprachliche Komponente (*language*) und HARD CLIL auf die jeweiligen fachlichen Inhalte (*content*).

CLIL wird als didaktischer Ansatz (*approach*) verstanden, zu dem eine Vielzahl an Modellen und Hypothesen der Spracherwerbsforschung in Beziehung stehen. So wird CLIL-Unterricht mit dem natürlichen Spracherwerb von Kindern verglichen, bei dem rezeptiv über Zuhören bzw. bei CLIL auch über Lesen Sprachenlernen erfolgt – man betrachte im Vergleich dazu die Monitor-Theorie nach Krashen (1985), die besagt, dass die Fähigkeit Sprache zu produzieren sich aus dem betroffenen Menschen selbst heraus entwi-

ckelt. Es handelt sich also um einen vorwiegend impliziten Lernvorgang.

CLIL ist auch aus dem Blickwinkel der Interaktionsforschung für die Fremdsprachendidaktik relevant. Nach der Output-Hypothese von Swain (1995) findet ein erfolgreicher Erwerb sprachlicher Strukturen nur dann statt, wenn die Lernenden selbstgesteuert Aussagen formulieren, in die sie ihre Inhalte verpacken. Im CLIL-Unterricht geht es genau darum, Sachinhalte aus den jeweiligen Fächern mittels Fremdsprache zu erfassen. Damit führt CLIL weg vom „zufälligen“ Sprachenlernen, das „nebenbei“ in der Auseinandersetzung mit den Inhalten passiert, hin zu einem bewussten Erwerb der Strukturen, die für ein Begreifen und sprachliches Beschreiben notwendig sind (Lyster, 2007).

Schließlich lassen sich auch Elemente von Vygotskys (1978) soziokultureller Lerntheorie in CLIL wiederfinden. Demnach ist Lernen (und damit Sprachenlernen) ein sozialer Vorgang, der in bestimmte Kontexte eingebettet ist. Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass Sprache selbst sozial konstruiert ist (Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000) und daher der situative Kontext nicht

1 LFS = Lebende Fremdsprache

nur Beiwerk, sondern ein zentraler Faktor im Spracherwerb ist. Im CLIL-Unterricht wird das Lernen neuer Inhalte selbst zum situativen Kontext, in dem eine Vielzahl von authentischen Anlässen entstehen, Sprache zu verwenden, die über die Kommunikationsanlässe des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts hinausgehen. Dalton-Puffer (2011, S. 24) merkt in diesem Zusammenhang an, dass Schüler_innen die Sprache in einem ihnen vertrauten Kontext (Schule) gebrauchen, wodurch sich eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der Sprache ergeben kann. Dies könnte die Lernenden auch auf weitere kontextspezifische Anforderungen im Fremd- bzw. Zweitsprachgebrauch vorbereiten.

CLIL in Österreich

In Österreich kommt CLIL hauptsächlich im Bereich der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und in allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) mit bilingualem Unterricht zum Einsatz. Der Umfang der CLIL-Stunden variiert dabei beträchtlich. An den HTLs sind z.B. 72 Unterrichtseinheiten CLIL-Unterricht pro Jahr ab dem 3. Jahrgang vorgesehen, was im Schnitt zwei Wochenstunden entspricht. Im Rahmen der Schulautonomie bieten einige Gymnasien CLIL-Klassen an, in denen im Vollausbau der Gesamtunterricht ausschließlich in Englisch stattfindet. Am BG Zaunergasse in Salzburg wird beispielsweise seit dem Schuljahr 2015/16 in jedem Jahrgang eine *bilingual class* geführt und Englisch als Unterrichtssprache schrittweise eingeführt; ab der 4. Klasse wird der gesamte Unterricht nur mehr in Englisch abgehalten. Häufiger sind allerdings CLIL-Angebote wie „Geografie in englischer Sprache“ in der Oberstufe mit einer bis zwei Wochenstunden, wie z.B. am Gymnasium Seekirchen.

Darüber hinaus gibt es eine auf CLIL spezialisierte Fachdidaktik, die von verschiedenen öffentlichen Bildungsinstitutionen und nicht zuletzt vom zuständigen Ministerium selbst angeboten wird. Das BMBWF hat eigene CLIL-Webseiten für die Berufsbildenden Höheren Schulen² erstellt und unterstützt Lehrkräfte über das CLIL-Angebot des CEBS³ (*Center für berufsbezogene Sprachen*) und des ÖSZ⁴ (*Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*). Des Weiteren werden CLIL-Lehrgänge von verschiedenen Pädagogischen Hochschulen angeboten, an den Universitäten sind CLIL-Lehrveranstaltungen Teil des Curriculums der Lehrer_innenausbildung. An den Universitäten Wien und Graz gibt es auch Forschungsgruppen zu CLIL. In diesem Zusammenhang soll auch auf das umfangreiche CLIL-Angebot des ECML⁵ (*European Centre for Modern Languages*), das in Graz angesiedelt ist, verwiesen werden.

Das Forschungsprojekt

Im Projekt *„Framing CLIL – Using CLIL in a game-based context to narrow the gap“*, einer Kooperation der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig mit den Forschungsinstitutionen Manchester Metropolitan University (Projektleitung Sarah Lister), der Vrije Universiteit Brussel, der Universidad de Cordoba sowie der University of Westminster, wird versucht, das Konzept CLIL einerseits auf einen Teilbereich der Mathematik (Bruchrechnen) anzuwenden und es andererseits mit dem Erwerb digitaler Fähigkeiten zu verknüpfen. Dabei wird vorausgesetzt, dass Sprachkompetenzen und Rechenfertigkeiten von grundlegender Bedeutung für die beruflichen Möglichkeiten junger Menschen sind. Ausgangspunkt ist die befürchtete Gefahr eines „Auseinanderdriftens“ im Bereich Bildung und Qualifi-

2 Für die HTL: <https://www.htl.at/htlat/schwerpunktportale/clil-content-and-language-integrated-learning/>

für die HAK: <https://www.hak.cc/unterricht/clil>, für HUM: <https://www.hum.at/index.php/paedagogik/clil> (Abgerufen am 28.03.2019)

3 <https://www.cebs.at/service-angebote/clil/> (Abgerufen am 19.03.2019)

4 http://www.oesz.at/download/cliss/Praxisreihe_13.pdf (Abgerufen am 06.03.2019)

5 <https://www.ecml.at/F7/tabid/969/Default.aspx> (Abgerufen am 04.03.2019)

kation, etwa in Zusammenhang mit Migration oder mit den Folgen von ökonomischen bzw. damit verbundenen sozialen Krisen, sowohl im Bereich des Spracherwerbs als auch im Spannungsfeld Digitalisierung. Diese Befürchtung stützt sich auf Beobachtungen verschiedener Untersuchungsergebnisse (z.B. Hargittai, 2010; Johnson & Zentella, 2016).

Im Rahmen des Projekts sollen sechs Computerspiele für die Sekundarstufe I zum Thema Bruchrechnen mit folgenden Zielsetzungen entwickelt werden:

- Die Schüler_innen erhalten einen Zugang zu den zugrundeliegenden mathematischen Konzepten: Grundverständnis von Brüchen, Rechnen mit Brüchen.
- Die entsprechenden Inhalte werden in Unterrichtssprachen unterrichtet, die nicht die Muttersprachen der Schüler_innen sind.

In diesem Sinn werden der Wissens- und Verständniserwerb in Mathematik mit dem Spracherwerb verknüpft und Lehr- und Unterrichtsmittel entwickelt, die den Einsatz von Konzepten wie CLIL im Unterricht unterstützen sollen. Das Fach Mathematik nimmt in diesem Kontext eine Sonderstellung ein. Ihm liegt eine Semantik zugrunde, die sich aus den logischen Grundlagen entwickelt hat und in der Regel auf keiner spezifischen Sprache beruht. Die strenge Logik lässt nur wahre oder falsche Aussagen und damit wenig Spielraum für unterschiedliche Deutungen zu. Häufig wird Mathematik deshalb auch als eigenständige Sprache betrachtet (Pimm, 1987). Bilingualer Mathematikunterricht bewegt sich zwangsläufig in einem Spannungsfeld zwischen der streng formalen Sprache der Mathematik und der Sprache, in der mathematische Probleme gestellt, mathematische Ideen formuliert und diskutiert werden (Culligan, 2015, p. 6). Viele mathematische Ausdrücke werden in ihrer spezifischen Bedeutung ausschließlich

in mathematischen Zusammenhängen verwendet. Mathematische Problemstellungen werden allerdings häufig in Geschichten verpackt. Textaufgaben sind im Rahmen von bilingualem Unterricht wegen der Wechselwirkung zwischen linguistischen und mathematischen Anforderungen besonders interessant: Zunächst wird ein Text interpretiert, um das Problem zu erfassen. Darauf folgt in der Regel die mathematische Lösung des Problems und deren Verifizierung. Abschließend wird die Lösung in den ursprünglichen Kontext rückinterpretiert (Berger, 2016, S. 79–82). Diese Prozesse sollen durch „*Game Based Learning*“ (GBL) unterstützt werden: Ausgehend von der Kritik an herkömmlichen Lehrformen bzw. an der oft passiven Rolle der Schüler_innen können Lernspiele zu einer erhöhten Motivation sowie zu einer aktiveren Rolle der Schüler_innen führen. Im Gegensatz zu traditionellen Computerspielen sollen hier wesentliche, auf die Realität übertragbare, Lerneffekte erzielt werden.

Die im Rahmen des Projekts entwickelten Lehr- und Begleitmaterialien werden an Partnerschulen getestet und bezüglich der erzielten Lerneffekte evaluiert. Dabei stehen neben den erworbenen Fachkompetenzen in Mathematik und Sprache auch interkulturell-kommunikative Kompetenzen im Fokus. So sollte CLIL-orientierter Unterricht nach Heine (2015, S. 23) zu vermehrtem Sprachbewusstsein sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweit- bzw. Fremdsprache führen. In einer zweijährigen Studie von Fehling (2007) wurde festgestellt, dass bilingual unterrichtete Schüler_innen bessere Ergebnisse in Bezug auf Sprachbewusstsein und Sprachproduktion in Texten erzielten. Marsh (2002, p. 69) stellte in diesem Zusammenhang fest, dass durch den Einsatz von CLIL generell die analytischen, reflexiven und kognitiven Fähigkeiten gestärkt werden.

Somit ergeben sich mehrere Fragestellungen, die im Rahmen der das Projekt begleitenden Forschung untersucht werden sollten:

- Inwieweit können die Computerspiele dazu beitragen, das Grundverständnis für Brüche und die Geläufigkeit beim Rechnen mit diesen zu verbessern?
- Werden die Fremdsprachenkompetenzen durch den Einsatz von GBL gestärkt?
- Können Effekte auf Sprachbewusstsein und -verständnis festgestellt werden? Inwieweit können diese auf den Einsatz der Computerspiele zurückgeführt werden?

Dabei wird zu beachten sein, dass die Spiele in den beteiligten Regionen in unterschiedlichen Settings getestet werden: Die Bandbreite reicht von Schulen mit hohem Anteil an Migrant_innen, für die die Sprache des Spiels die Zweitsprache ist, bis zu Schulen, die bilingualen Unterricht (in einer Fremdsprache) als zusätzliches Angebot für in der Regel besonders motivierte und leistungsstarke Schüler_innen verstehen. Was benötigen Lehrer_innen, um CLIL (und GBL) in den unterschiedlichsten Lernkontexten fruchtbar einzusetzen? In diesem Sinne sollen im Rahmen des Projekts auch „best-practice“-Beispiele beschrieben und Begleitmaterial für Lehrer_innen entwickelt werden, die in weiterer Folge auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen eingesetzt werden sollen.

Literatur

- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: OUP
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge: CUP
- Berger, A. (2016) Learning Mathematics Bilingually: An Integrated Language and Mathematics Model (ILMM) of Word Problem-Solving Processes in English as a Foreign Language. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 73–100). Bristol: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culligan, K. (2015). Exploring Language in Bilingual and Multilingual Mathematics Classrooms. *Antistasis*, 5(2), 1–9.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* (2011), 31, 182–204.
- Eurydice European Unit. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Abgerufen von http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Fehling, S. (2007). Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht: Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie. In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner, W. Zydatis (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung, KFU – Schriftenreihe Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, 28, (S. 51–63). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hallet, W. & Königs, F. (2013). (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net Generation". *Sociological Inquiry*, 80, 92–113.
- Heine, L. (2015). Lernziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 15–20. Abgerufen am 02.04.2019 von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Johnson, E. & Zentella, A. (2016). Introducing the Language Gap. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 1–4.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: OUP
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Language through Content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically: Communication in Mathematics Classrooms*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Swain, M. (1993). *The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough*. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164.
- Swain, M. & Lapkin S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199–212.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. *Forum Sprache*, 6, 75–84. Ismaning: Hueber.

In Mathematik schreibt man nicht!

Begründen und Argumentieren als Basiskompetenz des Mathematikunterrichts

Doris Winkler

Schüler_innen sollen zu (selbst)reflektierten Menschen erzogen werden, die mithilfe der Mathematik Problemstellungen verstehen und lösen können. Dabei geht es in erster Linie darum, dass Lernende Aussagen kritisch hinterfragen und erkennen, dass die Mathematik eine Bedeutung für den ‚Rest der Welt‘ hat. Um dieses Ziel zu erreichen, soll der Mathematikunterricht neue Wege gehen. Der vorliegende Artikel zeigt Möglichkeiten und ein erstes Herantasten ans Begründen und Argumentieren der Grundschule sowie Sekundarstufe I.

In Österreich werden viele (reform)pädagogische Bemühungen gesetzt – wie beispielsweise die Einführung der Bildungsstandards (BiSt) 2008/09 –, um die Unterrichtsqualität zu erhöhen. Dennoch ist im Mathematikunterricht häufig immer noch das Trainieren von Rechenfertigkeiten und Abarbeiten von Algorithmen vorherrschend. Dabei geht aber der eigentliche Reiz des Mathematikbetriebs verloren, nämlich neue mathematische Zusammenhänge und Regeln zu entdecken (Maaß, 2004, S. 9). Vor allem für junge Schüler_innen ist es eine große Herausforderung mathematische Regeln zu begreifen. Sie haben hierbei große Schwierigkeiten in den Bereichen Argumentieren und Begründen, da Aufgaben zu diesen Kompetenzen, häufig nicht mit der Alltagslogik – dem gesunden Hausverstand – zu bewältigen sind, sondern gesondert herausgearbeitet werden müssen (Reiss, n.d., S. 2).

Die BiSt schreiben diesem Thema eine besondere Aufmerksamkeit zu. Schüler_innen der Primarstufe (BIFIE, 2011a, S. 12) sollen im Mathematikunterricht mathematische Sachverhalte verbalisieren und über ihre Handlungsweisen nachdenken können (Metakognition). Darüber hinaus sollen sie ihre Aussagen und Handlungsweisen durch schlüssiges Argumentieren begründen und darstellen können (Allgemeine mathematische Kompetenzen AK 3 Kommunizieren). In den BiSt für Mathematik der 8. Schulstufe

wird auf den Kompetenzbereich Begründen aufgebaut und vermehrt auf das Argumentieren, auf die Angabe mathematischer Aspekte, fokussiert (Handlungsbereich H4 Argumentieren und Begründen). Schüler_innen der Sekundarstufe I (BIFIE, 2011b, S. 10) sollen sich etwa für einen Lösungsweg entscheiden und diesen schließlich mithilfe einer Argumentationskette belegen können.

Sprach- und Lesekompetenz als wesentliche Bausteine

Damit Schüler_innen derartige Argumentationsketten durchführen können, müssen sie nicht nur über eine entsprechende Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache verfügen, sondern auch eine Lesekompetenz erworben haben. Die Ergebnisse aus PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, testet Lesekompetenz) von 2006 und 2016 sowie TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study, testet Grundverständnis in Mathematik und Naturwissenschaften) von 2011 vermitteln beispielsweise, dass eine hohe Korrelation zwischen der Leseleistung und der Mathematikleistung besteht (Bruneforth, Höller & Widauer, 2019, S. 133).

Zusätzlich zeigt eine weitere empirische Studie (Gürsoy, Benholz, Renk, Prediger & Büchter, 2013, S. 15–16), dass die Sprachkompetenz die Mathematikleistungen der

Schüler_innen entscheidend beeinflusst. Das Hauptproblem dabei ist, dass Mathematik ihre eigene Sprache mit ihren Zahlen, Formeln und Abkürzungen hat. Um diese abstrakte Sprache verstehen und anwenden zu können, ist es nötig, dass Schüler_innen diese mathematische Sprache in reale Situationen übersetzen und so eine konkrete Vorstellung bekommen (Weis, 2013, S. 8–9). Winter (1994, S. 10) betont, dass bereits Schüler_innen der Primarstufe diesen Transfer üben können, indem sie Rechengeschichten zu einer einfachen Rechenoperation erfinden.

Beispiel:

Schreibe eine Rechengeschichte zu $14 - 6$

Dabei wird eine Verbindung zwischen der Welt der Mathematik und der realen Welt hergestellt. Mathematik ist demnach mehr als nur ‚Rechnen‘. Es zielt stark auf das Verstehen von mathematischen Inhalten ab.

Bezold (2010, S. 3–8) betont darüber hinaus, dass der Mathematikunterricht zum Forschen und Entdecken anregen soll, und erläutert dabei vier Bausteine, die wesentlich sind, um das Argumentieren zu fördern (vgl. Abbildung 1).

Schüler_innen der Grundschule haben jedoch häufig Schwierigkeiten ihre Gedanken so zu ordnen und zu formulieren, dass es für andere verständlich und nachvollziehbar ist. Bezold (2010, S. 9) schlägt mögliche Sprachmuster vor (*„Ich habe herausgefunden, dass...“* oder *„Wenn ich verändere, dann ...“*), welche Schüler_innen helfen sollen, ihre geistige Arbeit auszudrücken.

Sachaufgaben als wesentlicher Bestandteil des Mathematikunterrichts

Bei der Bearbeitung von Sachaufgaben geht es nicht ausschließlich um ein ‚Rechnen mit Sachen‘, indem man etwa einen Text, eine Tabelle in die Sprache der Mathematik in Form einer Gleichung transferiert und schließlich eine Lösung ermittelt. Schüler_innen können durch die Bearbeitung von Sachaufgaben eine Beziehung zwischen Mathematik und dem Alltag bzw. der Umwelt erfahren. Lehrer_innen müssen demnach Aufgaben wählen, bei denen Schüler_innen erkennen, dass Mathematik nicht nur ein Schulfach ist, sondern auch Bedeutung für das Leben hat (Maaß, 2004, S. 9–10). Je nachdem, welche Kompetenz im Hinblick auf die BiSt geschult werden soll, sind unterschiedliche Aufgabenformate (Kapitänsaufgaben, Schätzaufgaben, Fermiaufgaben) auszuwählen. Eine Möglichkeit, um Schüler_innen der Primarstufe an das Argumentieren heranzuführen, bietet das Aufgabenformat *„Kann das stimmen?“* (siehe Abbildung 2). Ruwisch und Schaffrath (2009) stellen dazu ein gesamtes Aufgabenpaket inklusive Kommentar für Lehrer_innen zur Verfügung, bei dem Schüler_innen Aussagen auf Plausibilität überprüfen sollen.

Sinnvoll ist es, wenn Schüler_innen im Anschluss an die Bearbeitung ihre Ergebnisse mit ihren Mitschüler_innen austauschen. Im Sinne der BiSt (AK 3 Kommunizieren) erlernen sie durch die Präsentation des eigenen Ergebnisses sowie durch den Dialog mit anderen die Fähigkeiten des Darstellens, des Kommunizierens und des Argumentierens (Götze & Hunke, 2010, S. 24–27).

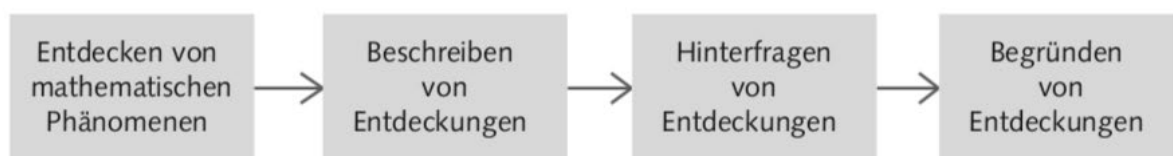


Abb. 1: „Mathematisches Argumentieren im Mathematikunterricht der Grundschule“ (Bezold, 2010, S. 3)



Abb. 2: Aufgabenformat ‚Kann das stimmen?‘ (Ruwisch & Schaf-rath, 2009, Karte C1)

Schüler_innen der Sekundarstufe I sind es im Mathematikunterricht häufig gewohnt, ihren Lösungsweg ausschließlich mit Zahlen und Symbolen zu dokumentieren. Sie sind völlig irritiert, wenn sie eine Sachaufgabe bearbeiten sollen, die eine Argumentation fordert, und protestieren daraufhin mit Aussagen wie „Wir haben doch Mathe und nicht Deutsch!“. Im Hinblick auf das Sachrechnen vor allem im Bereich des Modellbildens ist jedoch Argumentieren sowie dessen Verschriftlichung eine wesentliche Kompetenz, welche Schüler_innen im Laufe ihrer Schulzeit erwerben sollen. Maaß (2007) fordert deshalb, dass Schüler_innen spezielle Aufgaben bearbeiten, die ausschließlich auf das Argumentieren und Begründen abzielen, sogenannte Validierungsaufgaben (‚Begründe, dass ...‘ oder ‚Was meinst du dazu?‘). (Maaß, 2007, S. 18, 24,35).

Beispiel Schulzeit:

David meint, dass er viel zu viel Zeit in der Schule verbringt. „Die meiste Zeit des Jahres sitze ich in der Schule“, stöhnt er. Was meinst du dazu? (Idee nach Maaß, 2007, S. 69)

Bei dieser Sachaufgabe müssen Schüler_innen die Aussage infrage stellen und mathematisch begründen. Sie sollen dazu selbstständig Annahmen treffen bzw. die Daten eigenständig ermitteln sowie ein Modell

entwickeln, um mithilfe der Mathematik das Problem zu lösen. Im Folgenden wird eine mögliche/erwartete Lösung präsentiert. Anschließend werden zwei Lösungen von Schüler_innen aus der Praxis dargestellt.

Mögliche Lösung:

Annahmen: In einem Jahr gibt es 14 Wochen Ferien (9 Wochen Sommerferien, 2 Wochen Weihnachtsferien, 1 Woche Semesterferien, 2 Wochen insgesamt Oster- und Pfingstferien). Es bleiben somit 38 Wochen des Jahres (1 Jahr = 52 Wochen = 365 Tage) übrig, wobei man an den Wochenenden (Samstag, Sonntag) nicht zur Schule geht. 38 Wochen sind 266 Tage, weil 1 Woche 7 Tage hat. Davon sind 76 Tage Wochenende. Es gibt also 190 Schultage. An diesen Schultagen ist man im Durchschnitt 6 Stunden am Tag in der Schule. $190 \cdot 6 = 1140$ Stunden. Ein_e Schüler_in verbringt somit 1140 Stunden pro Jahr in der Schule. Ein Jahr hat $365 \cdot 24 = 8760$ Stunden. Also verbringt ein_e Schüler_in zirka 13% des Jahres in der Schule. Das ist aber auf keinen Fall die meiste Zeit des Jahres (vgl. Lösungen von Schüler_innen: Abb. 3 und Abb. 4).

Auch hier ist es sinnvoll, die unterschiedlichen Ergebnisse im Klassenverband zu besprechen, denn durch den Vergleich und den Austausch der verschiedenen Lösungs-

Schulzeit

Ich weiß, dass das nicht stimmt. Um es deutlicher zu machen rechne ich alle Ferien, Wochenende und Feiertage zusammen. Dann bleibt aber noch die Zeit über wo David jede Nacht zuhause schläft und die Zeit wo er einfach nur zuhause ist unter der Woche. Wenn man dann diese große Summe von 365 Tagen (Tage des Jahres) wegschüttelt bleibt eine ganz kleine Zahl über die David in die Schule geht. Die Zeit wo David schläft ^{einfach} u. zuhause ist lass ich beim Rechnen weg. Es reicht so auch.

$$104 + 84 + 12 = 200 \text{ Tage}$$

Wochenende- tage		u. alle Feiertage	$365 - 200 = \underline{165}$
		Ferien	

David verbringt 165 Tage, da ist aber einiges noch nicht wegschüttelt in der Schule.

Abb. 3: Lösungsweg 1 zur Aufgabe Schulzeit (Foto: Doris Winkler)

Sommerferien	≈ 9 Wochen
Feiertage + Schulautorama Tage	≈ 3 Wochen
Semester	≈ 1 Woche
Weihnachtsferien	≈ 2 Wochen
	<u>15 Wochen</u>
Jahr	52 Wochen
frei	<u>15 Wochen</u>
	37 Wochen
Ich glaube er hat nicht weit wie Rund 37 Wochen Schule haben und 15 Wochen frei.	

Abb. 4: Lösungsweg 2 zur Aufgabe Schulzeit (Foto: Doris Winkler)

wege können Schüler_innen voneinander lernen. Wichtig ist, dass auch diejenigen Kinder präsentieren, deren Lösungswege Fehler beinhalten. Die Fehler werden schließlich besprochen und es kann eine konstruktive Kritik entstehen. Diese neu erworbenen Kenntnisse können bei einer folgenden Aufgabe bereits angewandt werden (Maaß, 2007, S. 27–29).

Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Lehrer_innen werden durch die Verankerung des Begründens und Argumentierens in den BiSt (BIFIE, 2011a; BIFIE, 2011b) sowie seit den Ergebnissen von TIMSS (2011) und PIRLS (2006, 2016) methodisch und didaktisch herausgefordert. Sie müssen ihren Unterricht entsprechend verändern, indem sie sich vermehrt auf das Verständnis der mathematischen Inhalte konzentrieren und nicht den alleinigen Fokus auf das Trainieren von Rechenfertigkeiten und auf das Abarbeiten von Algorithmen legen. Reiss (n. d., S. 22) schlägt vor, dass Schüler_innen einfache Problemstellungen bearbeiten sollen, die hinterfragt und schließlich begründet werden müssen. Meyer und Prediger (n. d., S. 11) fordern zusätzlich, dass zu Beginn einfache Aufgaben gestellt werden, die ein breites Spektrum an Argumentationsmöglichkeiten erlauben.

*Beispiel für die Sekundarstufe I:
Ist die Zahl 149 eine Primzahl?*

Schüler_innen müssen in diesem Beispiel nicht nur den mathematischen Fachterminus Primzahl kennen und verstehen können, sondern eine Methode zur Ermittlung aller Primzahlen entwickeln/anwenden. Sie könnten etwa über das Sieb des Eratosthenes begründen, dass die Zahl 149 eine Primzahl ist. Eine weitere Möglichkeit der Begründung gäbe es mithilfe der Probedivision.

Derartige Aufgaben können in Partnerarbeit gelöst werden, wobei bei dieser Sozialform

zur eigentlichen Denkleistung zusätzlich eine kommunikative und soziale Komponente zum Tragen kommen. Es ist aber auch möglich, dass die Aufgaben in Einzelarbeit bearbeitet werden, um ein eigenständiges Nachdenken zu forcieren. Wichtig ist in beiden Fällen, dass die Lösungen der Aufgaben im Anschluss besprochen und als Lernanlass genutzt werden (Reiss, n. d. S. 22).

Schüler_innen sollen schließlich durch die Bearbeitung derartiger Aufgaben sowohl inner- als auch außermathematische Probleme bewältigen können. Dies kann nur gelingen, wenn Aufgaben zum Argumentieren und Begründen fixer Bestandteil des Mathematikunterrichts sind. Schüler_innen sollen lernen, dass die Frage nach dem ‚Warum‘ ein alltäglicher Bestandteil des Unterrichts ist, und somit die Kompetenzen des Verbalisierens, Begründens und Argumentierens erwerben (Reiss, n. d., S. 21–22; Meyer & Prediger, n. d., S. 11).

Literatur

- Bezold, A. (2010). *Mathematisches Argumentieren in der Grundschule fördern – was Lehrkräfte dazu beitragen können*. Abgerufen von http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Mathe_Bezold.pdf
- BIFIE (Hrsg.). (2011a). *Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Graz: Leykam.
- BIFIE (Hrsg.). (2011b). *Praxishandbuch für „Mathematik“ 8. Schulstufe* (2., überarb. Aufl.). Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Höller, I. & Widauer, K. (2019). Ungleichheitseffekte auf die Schulwahl nach der Grundschule im Zeitvergleich. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 133–156). Graz: Leykam.
- Götze, D. & Hunke, S. (2010). Mit Zeitungstexten den Zahlenblick schulen. *Grundschule Mathematik*, 24, 24–27.
- Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S. & Büchter, A. (2013). Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptionelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 14–24. Hohengängen: Schneider.
- Krummheuer, G. (2010). *Wie begründen Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule? Ein Analyseverfahren zur Rekonstruktion von Argumentationsprozessen*. Abgerufen von http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Mathe_Krummheuer.pdf
- Maaß, K. (2004). *Mathematisches Modellieren im Unterricht. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Maaß, K. (2007). *Mathematisches Modellieren. Aufgaben für die Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer M. & Prediger S. (n. d.). *Warum? Argumentieren, Begründen, Beweisen*. Abgerufen von http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/09-Meyer_Prediger_PM-H30-Argumentieren-Webversion.pdf
- Reiss, K. (n. d.). *Argumentieren, Begründen, Beweisen im Mathematikunterricht*. Abgerufen von <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/db/59/beweis.pdf>
- Ruwisch, S. & Schaffrath, S. (2009). *Fragenbox Mathematik – Kann das stimmen? Donauwörth: Auer.*
- Weis, I. (2013). *Sprachförderung PLUS Mathematik. Förderbausteine für den Sofortunterricht im Mathematikunterricht der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Winter, H. (1994). Modelle als Konstrukte zwischen lebensweltlichen Situationen und arithmetischen Begriffen. *Grundschule*, 2&(3), 10–13.

Sportdidaktische Betrachtung von Kommunikation als Teil sozialer Interaktion

Lisa Bauer

Der Ausbau kommunikativer Fähigkeiten von Schüler_innen wird schnell in Verbindung mit Sprachenunterricht gebracht. Doch auch Bewegungs- und Sportunterricht kann und soll seinen Beitrag leisten. Im Zuge dieses Artikels wird daher ein theoretischer Einblick in Kommunikationskompetenzen innerhalb des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport gegeben.

„Die Schüler/innen können angemessen miteinander kommunizieren“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 23). So lautet ein kommunikationsbezogener Kompetenzdeskriptor aus dem österreichischen Bildungsstandard für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Kommunikative Fähigkeiten sind damit fixer Bestandteil dessen, was Bewegungs- und Sportlehrkräfte im Zuge eines kompetenzorientierten Unterrichts vermitteln sollen. Was Kommunikation im Unterrichtsfach Bewegung und Sport bedeutet und welche Maßnahmen getroffen werden können, um die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen zu ermöglichen, wird im folgenden Beitrag erläutert. Dazu wird zunächst ein Einblick in Kommunikationstheorien gegeben und in weiterer Folge der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen zur Förderung kommunikativer Kompetenzen im Bewegungs- und Sportunterricht gesetzt werden können.

Merkmale der Kommunikation als Teil sozialer Interaktion

„Kommunikation bezeichnet den Austausch von Informationen ... wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann“ (Köck & Ott, 1997, S. 371). Das heißt, dass der Mensch auch kommunizieren kann, ohne etwas zu sagen, beispielsweise über seine Körpersprache (Klingen, 2013). Der bekannte Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick schlussfolgert daher, dass „jede Kommunikation (nicht nur mit Worten) ... Verhalten (ist) und genauso wie man sich nicht nicht verhalten kann, kann man nicht nicht kom-

munizieren“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 58–59). Er hält auch fest, dass Kommunikation Interaktion ist und vice versa, weshalb Verhalten und soziale Interaktion untrennbar mit dem Begriff der Kommunikation verbunden sind.

Die soziale Interaktion bezeichnet (hierbei) die umfassende, also nicht nur auf sprachlicher Kommunikation beruhende Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung. Um soziale Interaktion handelt es sich also, wenn ... Personen ein Gespräch miteinander führen, aber ebenso, wenn z. B. eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler durch Gesten und Mimik zur Mitarbeit auffordert. (Köck & Ott, 1997, S. 333)

Interaktion, sowohl zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen als auch zwischen den Schüler_innen, ist essentieller Teil dessen, was Kunter und Trautwein (2013, S. 76) als die „Tiefenstruktur“ des Unterrichts bezeichnen, nämlich Lehr- und Lernprozesse. Kommunikation und Interaktion bilden somit das Herzstück eines jeden Unterrichts und dienen der Mitteilung, also „dem Senden und Empfangen von Informationen“ (Schindler, Holzberger, Stürmer, Knoger & Seidel, 2019, S. 422). Kommunikation ist allerdings ein komplexes Konstrukt. Das zeigt sich bei diversen Störungen der kommunikativen Interaktion, indem nicht immer die Nachricht empfangen wird, die ursprünglich ausgesandt wurde.

Aus einer Vielzahl an Erklärungsansätzen soll an dieser Stelle auf das Modell der themen-

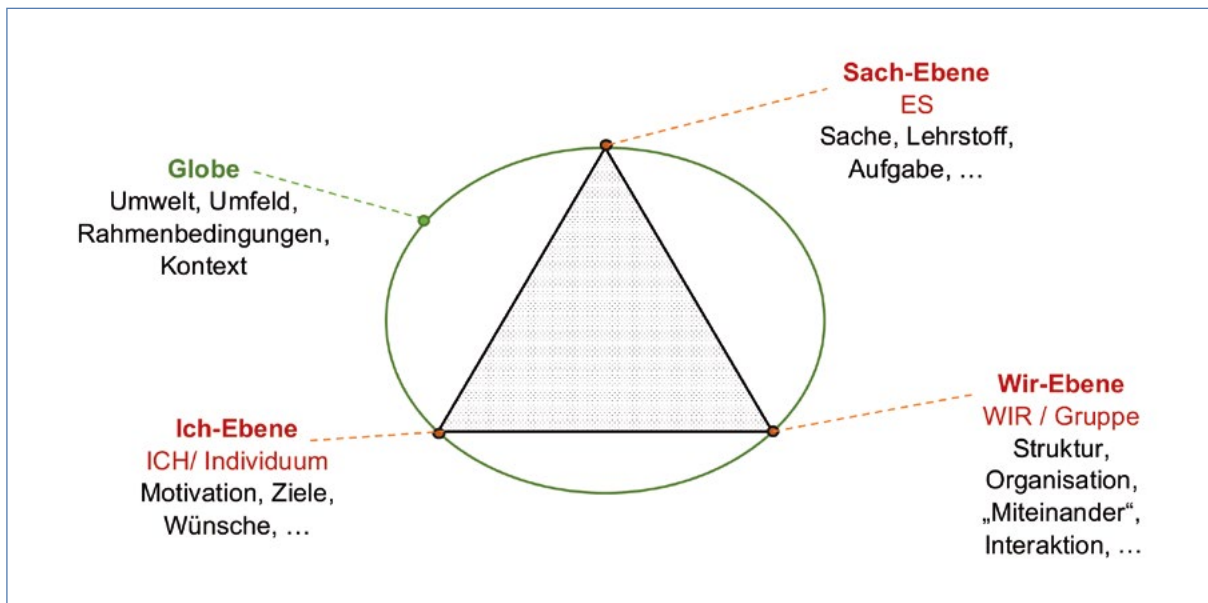


Abb. 1: Vier-Faktoren-Modell der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn (1975) in eigener Darstellung

zentrierten Interaktion im schulischen Kontext (TZI) (Cohn, 1975, S. 111–119; 160–175) eingegangen werden, welches vier tragende Faktoren der Interaktion veranschaulicht. (vgl. Abbildung 1).

Themenzentrierte Interaktion stellt ein Konzept zur Arbeit in Gruppen dar und hat das soziale Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel. Es verfolgt als Kerngedanke das dynamische Balancieren aller Ebenen. Das Vier-Faktoren-Modell beinhaltet eine Sach-, Ich- und Wir-Ebene im sogenannten „Globe“, welcher stellvertretend für Umwelt, Umfeld, Kontext bzw. Rahmenbedingungen steht. Dieser ist im Fall der hier behandelten Thematik das österreichische Schulsystem und das darin zu findende Unterrichtsfach Bewegung- und Sport am jeweiligen schulischen Standort und in den diversen Klassenzusammensetzungen. Innerhalb des Globes ist zum einen die Sach-Ebene, die den Lehrstoff, der über diverse Aufgabenstellungen vermittelt wird, beschreibt. Erlern soll dieser von Individuen werden, die in der Ich-Ebene mit ihren Zielen und Wünschen zu sehen sind. Durch systembedingte und amikale Verbände entstehen auf der Wir-Ebene Gruppen, die in ihrer Interaktion miteinander die in der Sach-Ebene genannten Aufgaben lösen.

Kommunikationsförderliche Maßnahmen für den Bewegungs- und Sportunterricht

Bildungspolitisch geforderte und im Bildungsstandard für Bewegung und Sport (Amesberger & Stadler, 2014) verankerte fachimmanente Kompetenzen geben Ziele im Sinne der „Outcome-Orientierung“ vor. Der darin vorgesehenen Förderung von kommunikativen Fähigkeiten, als Teil der sozialen Kompetenz „die für gelingende soziale Interaktionen notwendig“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 13) ist, wird im Folgenden genauere Beachtung geschenkt.

Wird Kommunikation regelmäßig geübt, so ist zu erwarten, dass sich das Kind zunehmend „für andere verständlich und in respektvoller Weise verbal und nonverbal ausdrücken“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 23) kann. Kompetenzoperatoren wie dieser stehen in engem Zusammenhang mit Kooperationsfähigkeit und begünstigen die Persönlichkeitsentwicklung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Schüler_innen (Steinhoff, 2015).

Was moderner Bewegungs- und Sportunterricht tun kann, um vermehrt Kommunikation und Interaktion innerhalb der Klassen

anzuregen, wird im Weiteren beispielhaft zusammengetragen. Dazu werden die vier Ebenen des Modells der themenzentrierten Interaktion im Unterricht (Cohn, 1975, S. 160–175) unterstützend herangezogen.

I. Globe und Ich-Ebene:

Welche Rahmenbedingungen müssen Lehrpersonen schaffen, um die motivationale Bereitschaft der Schüler_innen zu fördern?

Kommunikationsförderliche Rahmenbedingungen sollten vor allem drei Dinge gewährleisten: eine Minderung der Selektion, des Drucks und der Lehrkraft-zentrierten Auswahl der Themen. Derartige Maßnahmen stellen einen ideellen und essenziellen Unterschied zum herkömmlichen Lehrkraft-zentrierten Unterricht (Prohl, 2014) und zum rivalisierenden Leistungsdruck (Cohn, 1975, S. 152–160) dar. Selektionsaufgaben wie Benotung existieren in Schulen parallel neben Integrationsaufgaben (Vogt, 2015). Es sollen soziale Beziehungen geknüpft werden, während einheitliche Leistungsnormen von Kindern mit individuell unterschiedlichen Qualitäten zu erfüllen sind, was Spannung und Druck erzeugt. In der Bemühung um eine positive personenorientierte und förderliche Lernatmosphäre ist daher die Lehrperson gefordert, den Unterricht zu öffnen (Bindel & Balz, 2014; Jaitner & Linck, 2012; Prohl, 2014; Schröter, 2013). Schüler_innen-Beteiligung durch das Recht auf Mitbestimmung ermöglicht einen demokratischen und sinnvollen Konsens aus Lehrer_innen- und Schüler_innen-Perspektive, was sich positiv auf die Motivation der Kinder auswirkt und in ihrer Kommunikationsbereitschaft sowie in ihrer aktiven Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zeigt (Frei, 2013; Klingen, 2013, 2014; Ungerer-Röhrich, 1984; Vogt, 2015; Volk, Wegner & Scheid, 2014; Weber, Rethorst & Kastrup, 2017; Wegener, 2017, S. 294–295). Das entspricht auch lernpsychologischen Theorien, welche Schüler_innen-Motivation, -Interesse und -Wünsche eine zentrale Rolle in Lern-

prozessen zuschreiben (Cohn, 1975, S. 167; Gerber, 2016; Ryan & Deci, 2017).

Sind angemessene Rahmenbedingungen geschaffen und die motivationale Bereitschaft gegeben, bleibt folgende Frage zu klären:

II. Sach- und Wir-Ebene:

Welche Aufgaben regen das Miteinander an?

Für die Sach-Ebene werden im Folgenden kooperative Spiele als besonders dienlich erachtet, um Interaktionsprozesse in Gang zu setzen und verstärkt zu fördern. Sie bieten Bildungschancen, die es didaktisch zu nutzen gilt (Prohl, 2014). Kooperative Spiele sind beispielsweise das Auflösen eines menschlichen gordischen Knotens bei ständiger Handhaltung, der Platzwechsel ohne Bodenkontakt auf einer Langbank oder auf einem Baumstamm, das Drehen einer Turnmatte ohne Bodenkontakt, während man darauf steht, oder auch das sorgfältige Verpacken und darauffolgende Fußballspielen mit einem rohen Ei. Gilsdorf, Kistner und Becker (2018) schreiben Kooperationsspielen, Problemlöseaufgaben und Vertrauensspielen die Fähigkeit zu, Personen einander näherzubringen, indem sich diese gegenseitig unterstützen, anstatt miteinander zu konkurrieren. Erkenntnis- und Veränderungsprozesse sollen durch spielerische Anregungen herbeigeführt werden, indem die Gruppe Engagement und Frustrationstoleranz bei gleichzeitig hohem Einsatz von sozialen sowie kognitiven Fähigkeiten aufweisen muss (Gilsdorf et al., 2018), um zu komplexen Problemlösungen zu gelangen. Ziel ist, dass die Schüler_innen „in Gruppen bestehen und kooperieren“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 24) können.

Doch Sport hat typische kompetitive Eigenschaften, die es zu glätten gilt. Durch sportlichen Wettkampf bedingte interindividuelle Vergleiche oder zeitliche Drucksituationen

werden zwar als „immanente Bestandteil(e) sportlicher Betätigung“ (Klingen, 2013, S. 149) gesehen, untergraben jedoch das kooperative und prosoziale Verhalten, da hierfür eigene Interessen zugunsten des Gesamtziels zurückgestellt werden müssten (Amesberger & Stadler, 2014, S. 24; Klingen, 2013, S. 149).

Außerdem ist zu bedenken, dass schulisches Geschehen aus bildungsökonomischen Beweggründen Kinder in randomisierte Gruppen wie Klassen steckt. Vorprogrammiert ist dadurch, dass in derartigen „Zwangsgemeinschaften“ nicht jede_r Teil der Gruppe sein will und auch nicht jede Gruppe ein Team sein kann. Dennoch kann ein gemeinsames Ziel ein zeitweilig bindendes Element sein (Birrer & Seiler, 2008, S. 361; Prohl, 2014). Das heißt, es müssen nicht alle Kinder einer Meinung sein, aber sie müssen in gewissen Situationen über die Fähigkeit verfügen, wie ein Team zu agieren, um Konflikte und Probleme kommunikativ lösen zu können (Steinhoff, 2015), indem ein Konsens aus allgemein gültigen Normen und personenspezifischen Interessen gefunden werden soll (Birrer & Seiler, 2008, S. 354; Gilsdorf et al., 2018, S. 15; Klingen, 2013, S. 149–151).

Kooperative Spiele fördern damit laut Orlick (2007) das Vertrauen, ermöglichen es Kindern Einfühlungsvermögen zu entwickeln und unterstützen die Teilhabe, den Sieg und den Spaß aller. Werte wie Toleranz, Solidarität, Gerechtigkeit und (Geschlechter-)Gleichberechtigung werden praktiziert (Steinhoff, 2015, S. 95), indem vernünftige Konfliktlösungen gesucht werden. „Kooperative Spiele bieten (daher) wundervolle Gelegenheiten für Zusammenarbeit, Herausforderung, Ansporn, Selbstwertgefühl, Erfolg und reinen Spaß“ (Orlick, 2007, S. 16), sind vielfältig anwendbar, verhelfen zu einem unbeschwerten Umgang mit Herausforderungen und reduzieren nicht auf Fehler, welche als gewöhnliche Lernschritte und -möglichkeiten gesehen werden (Orlick, 2007). Die Angst, versagen zu können, sinkt

und der Wert der Person steigt, da sie akzeptierter und integrierter Teil des Teams ist und nicht alleine Ergebnisse liefern muss. Erzielt wird das, indem sich

„(d)ie Herausforderung ... an die Gruppe als Ganzes (richtet). Die Teilnehmer(_innen) arbeiten miteinander und nicht gegeneinander. Der Erfolg wird entweder gemeinsam erreicht oder gar nicht. Da es weder Sieger noch Rangplätze gibt, hat die Kooperation einen zentralen Stellenwert. Teamarbeit ist gefordert beim gegenseitigen Zuhören, Kompromissbereitschaft in der Entscheidungsfindung, Nutzung der Stärken und Rücksichtnahme auf die Schwächen einzelner Mitglieder, Abstimmung bei der Durchführung von Aktionen.“ (Gilsdorf et al., 2018, S. 15)

Zusammengefasst können relevante Aspekte zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit im Unterrichtsfach Bewegung und Sport wie folgt in das Vier-Faktoren-Modell der themenzentrierten Interaktion übertragen werden (vgl. Abbildung 2).

Das spezifisch angepasste Modell, sowie die oben genannten Maßnahmen können jedoch lediglich als Hilfestellungen verstanden werden. Sie haben weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf allgemeine Richtigkeit. Wie bereits erwähnt ist Kommunikation ein komplexes Konstrukt, in dem alleine auf der Ich- und Wir-Ebene für jede Situation andere Personenkonstellationen anzutreffen sind. Die Schwierigkeiten zwischenmenschlicher Kommunikation können folglich nicht durch die Orientierung an Modellen abgeschafft werden (Wallgora & Gilsdorf, 2013), aber es können Anregungen für kommunikationsförderliche Unterrichtsgestaltung gefunden werden.

Fazit

Im Zuge dieses Beitrages wurden Kommunikation, Interaktion und die Rolle der kom-

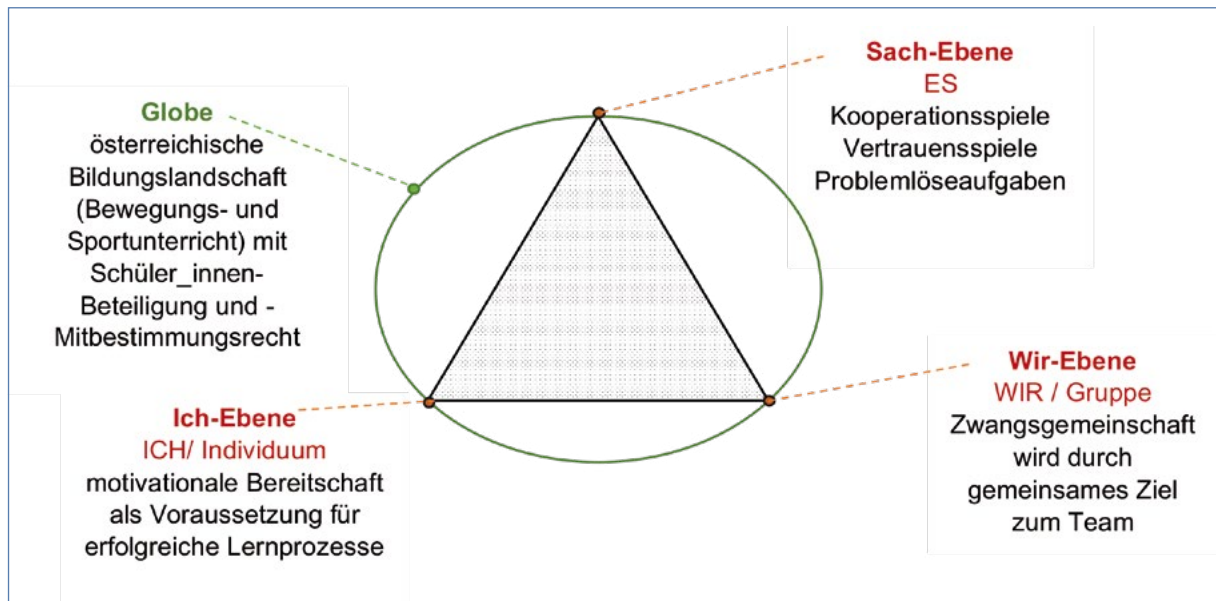


Abb. 1: Vier-Faktoren-Modell der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn (1975) in eigener Darstellung mit dem Fokus auf kommunikationsförderliche Maßnahmen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

munikativen Kompetenzerweiterung im Bewegungs- und Sportunterricht unter Berücksichtigung bildungspolitischer und kommunikationstheoretischer Gegebenheiten erläutert. Außerdem wurden Orientierungshilfen in Form von kommunikationsförderlichen Faktoren, wie ein integrativer und geöffneter Unterricht mit Kooperationsspielen, gegeben und somit ein Beitrag zur Veranschaulichung der Praktikabilität von Kompetenzdeskriptoren und -operatoren im Unterrichtsfach Bewegung und Sport geleistet.

Literatur

- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bindel, T. & Balz, E. (2014). Informeller Sport in der Schule. „Wie willst du Sport treiben?“. *Sportpädagogik*, 38(1), 2–6.
- Birrer, D. & Seiler, R. (2008). Gruppendynamik und Teambuilding. In J. Beckermann (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie: Sportpsychologie 2* (S. 354–361). Göttingen: Hogrefe.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frei, P. (2013). *Kommunikative Sportpädagogik*. Berlin: Lit-Verl.
- Gerber, M. (2016). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gilsdorf, R., Kistner, G. & Becker, K. (2018). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendbildung und Erwachsenenbildung* (2., korrig. und verb. Aufl.). Seelze: Kallmeyer Klett.
- Jaitner, D. & Linck, D. (2012). Mitbestimmung im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. *sportunterricht*, 61(5), 147–151.
- Klingen, P. (2013). *Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen und Handlungsmuster für einen erfolgreiche Unterrichtspraxis* (2., korrig. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klingen, P. (2014). Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht (1). *sportunterricht*, 63(5), 3–6.
- Köck, P. & Ott, H. (1997). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (6., mehrfach überarb. und aktualisierte Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB Schöningh.
- Orlick, T. (2007). *Zusammen spielen – nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Prohl, R. (2014). Kooperatives Lernen im Erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 63(12), 356–361.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. New York: The Guilford Press.
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knoger, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer.
- Schröter, R. (2013). Öffnung von Unterricht – auch bei der Vermittlung sportartenspezifischer Handlungsmuster (1). *sportunterricht*, 62(9), 265–268.
- Steinhoff, M. (2015). *Pädagogische Kommunikation im Sportunterricht. Die Rolle des Sichtbarmachens von Wissen*. Marburg: Tectum.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung (Dissertation)*. Darmstadt: TU.
- Vogt, R. (2015). *Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Volk, A., Wegner, M. & Scheid, V. (2014). *Teamentwicklung im Sportunterricht. Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements*. Berlin: Logos.
- Waligora, K. & Gilsdorf, R. (2013). Schulische Kommunikationsstruktur im Wandel. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränderte Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Weber, M. L., Rethorst, S. & Kastrop, V. (2017). Motivationsförderliche Kommunikation. Zur Bedeutung von Aufgabenstellungen und Feedback im Sportunterricht. *sportunterricht*, 66(10), 296–301.
- Wegener, M. (2017). Kommunikation im Sportunterricht – Anforderungen und Strategien für Sportlehrkräfte. *sportunterricht*, 66(10), 291–295.

Mit Bewegung zur Sprachkompetenz

Ein sprachsensibles Unterrichtskonzept für Schüler_innen der
2. Klasse Primarstufe

Heidrun Ziegler

In diesem Beitrag wird ein Unterrichtskonzept mit vielfältigen Bewegungs- und Wahrnehmungsangeboten zum schulautonomen Fach „Sprachliche Bildung“ der 2. Klasse Primarstufe an der Volksschule St. Gilgen vorgestellt. In der Einheit wird mit jeweiligen Antonymen im Bereich der Adjektive gearbeitet, der Wortschatz wird durch das Angebot von vielfältigen visuellen Lernmaterialien erweitert, aktive Sprechansätze werden geschaffen. Durch gezielte Bewegungsangebote soll die Sprachkompetenz von Schüler_innen aufgebaut und erweitert werden. Der Sprachlernprozess wird durch Bewegung nachhaltig angeregt, die motivierenden, spielerischen Impulse und deren praktische Umsetzung verdeutlichen diesen Ansatz.

Das Unterrichtskonzept entstand aus meiner Erkenntnis, dass Sprache in und durch Bewegung scheinbar leichter, offener und lustvoller von den Schüler_innen aufgenommen wird.

Eine wachsende Sprachkompetenz, verbunden mit einer Erweiterung des Wortschatzes, in der aktiven Verwendung wirkt sich positiv auf die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung aus, ist für das Klassenklima wesentlich, stärkt das Selbstbewusstsein und trägt zur Persönlichkeitsbildung bei (BIFIE, 2011, S. 5).

Nach Habermas (1981) liegen die normativen Grundlagen der Gesellschaft in der Sprache, kommunikatives Handeln ist für alle Gesellschaften von grundlegender Bedeutung (BIFIE, 2011, S. 5). Gerade in heterogenen Klassen an einer sprachenvielfältigen Schule ist es besonders wertvoll, gezielt die Schüler_innen anzuleiten, ihr Wissen zu erweitern und dieses auch sprachlich zur Anwendung zu bringen.

Bewegung und der Einsatz von spezifischen, auf den Lernstoff abgestimmten Liedern, Gedichten und Spielen aus der Erlebniswelt der Schüler_innen unterstützen das Erlernen aller komplexen Systeme der Kommunikation und geben wichtige Impulse, den Unterricht inklusiv, individuell und differenziert zu gestalten. Mit allen Sinnen Sprache zu erleben, spielend die Welt zu erforschen, aktives Sprechen zu fördern und den Wortschatz zu

erweitern waren meine Ansprüche an das vorliegende Unterrichtskonzept (Suhr, 2018, S. 9–18).

Sprachliche Bildung braucht Bewegung

Ganzheitliche Angebote über den Einsatz aller Sinne spielen beim Lernen eine wesentliche Rolle. Sie machen im Speziellen auch neugierig auf das große Abenteuer Sprache (Zimmer, 2016, S. 13–14). Unsere Sprache beinhaltet unterschiedliche Mittel der Kommunikation: Gestik und Mimik, Laute und Gebärden, die Körperhaltung und -bewegung (Zimmer, 2016, S. 13–14). Diese gilt es einzusetzen und in vielfältiger Art zu schulen. „Dies kann in einer wertschätzenden, vertrauensvollen, offenen Lernumgebung stattfinden“, in der es möglich wird, dass sich die Schüler_innen entfalten können (Zimmer, 2016, S. 12). Die Schulkinder haben durch bewegungsorientierte Angebote viel mehr Möglichkeiten sich sprachlich auszudrücken. Die spielerische Form, das Nachahmen von gehörten Inhalten in Form von Liedtexten und Reimen, der Tanz und die Wahrnehmung von besonders betonten Wörtern lenken die Aufmerksamkeit auf Sprache. Über die Bewegung finden die Schüler_innen einen weiteren ‚Ausdruck‘ von Sprachlichkeit.

Es gelingt, Sprache über Bewegung zu erfahren und zu erleben. Die Schulkinder stellen unterschiedliche Lagebeziehungen dar,

lernen sich nonverbal auszudrücken, stellen gelesene oder vorher akustisch wahrgenommene Wörter (oftmals Adjektive), z.B. als Tätigkeiten, in Bewegung dar und tauschen sich verbal und nonverbal untereinander aus (Müller, 2010, S. 59–63).

Bewegungsorientierte sprachliche Bildung beinhaltet die Chance, an den Kompetenzen der Lernenden anzusetzen

Eine sprachensible, wortschatzreiche Stundenplanung, die die Lernenden in ihren sprachlichen Schlüsselkompetenzen, in ihrer Kommunikation und in ihrer sozialen Interaktion unterstützt, ist dabei wesentlich (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 23). Durch den bewussten Einsatz von bewegungsorientierten Sprachimpulsen ergibt sich die Möglichkeit, die Schüler_innen ‚dort abzuholen‘, wo sie sich im Moment befinden.

Sprachkompetenz beinhaltet alle sprachlichen und auch nichtsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich natürlich unterschiedlich entwickeln und auch unterschiedliche Stufen und Zeitfenster zum Kompetenzaufbau benötigen (BIFIE, S. 6).

Der Kompetenzbereich gliedert sich wie folgt in drei Teile:

1. das Hören,
2. das Sprechen und
3. das Miteinander-Reden.

Die Entwicklung mündlicher Sprachhandlungsformen ist der Schwerpunkt der Arbeit im Deutschunterricht im Teilbereich Sprechen (BIFIE, S. 1).

Über Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der mündlichen Sprachrezeption (Hören) und der Sprachproduktion (Sprechen) – wobei hier bewusst auf die Anwendung der Standardsprache Wert gelegt wird – ist es bei optimaler Förderung möglich, die Schü-

ler_innen zu einer gelungenen Sprachhandlungskompetenz zu führen.

Für den Aufbau der Kompetenzen ist es wesentlich, Sprechanlässe und gut durchdachtes Wortmaterial ganz gezielt mit Wiederholungen zu üben und zu vertiefen. Besonders Bewegungsaktivitäten bieten sich für die Sprachbildung im Deutschunterricht an (BIFIE, S. 6).

Aus meiner Erfahrung kann ich sagen, dass Singen, Rhythmik, Bewegung, Balancieren, sich zu Musik zu bewegen, Zuhören zu schulen, Reime nachzusprechen, unterschiedliche Lern- und Spielvariationen oder Lieder als gesungene Sprache zu entdecken, Wortschatz als ‚Schatz‘ zu betrachten sowie aufbauende Wortschatzarbeit als grundlegende Unterrichtsprinzipien zu sehen sind.

Die Schüler_innen trainieren spielerisch und fast unbewusst nicht nur die korrekte Aussprache von Lauten oder Lautverbindungen, sondern erweitern auch ihren Wortschatz sowie ihr Verständnis hinsichtlich der Grammatik und können Wörter ihrer Bedeutung zuordnen und verstehen (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 54).

Das Unterrichtskonzept

Im Rahmen des schulautonomen Faches Sprachliche Bildung an der Volksschule St. Gilgen wurde das Unterrichtskonzept im Schuljahr 2018/19 in der 2. Klasse über einen Zeitraum von fünf Monaten in insgesamt sechs Schulstunden umgesetzt. Nach einer Absprache mit der Lehrerin der 2. Klasse Primarstufe wählten wir die Wiederholung des Themenfeldes Adjektive und diverse Gegensatzpaare aus.

Einstieg

In der Eröffnungssequenz dieser Sprachstunde werden der bisher gelernte Wortschatz vertieft, die kinästhetische Wahrnehmung geschult, die Körpersprache und die Kon-

zentration gefördert, die Kommunikation angeregt, die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn – Wörter werden wiederholt – gestärkt (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 49).

Wiederholung

Im Sitzkreis wiederholen die Schüler_innen diverse Gegensatzpaare, die ihnen noch aus der vorhergehenden Unterrichtsstunde geläufig sind, als Beispiel: „leise – laut“. Hier kommt es zur Vernetzung von Begriffen. Die Lernenden verwenden dabei automatisch andere Wörter, da einzelne Schüler_innen die Antonyme nicht prompt abrufen können (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 58–59).

Bewegungsspiel zur Wortschatzerweiterung

Für das Spiel benötigt man einen CD-Player mit entsprechenden Kinderliedern. Alle Lernenden bewegen sich zu einem Lied frei im Klassenraum. Sobald die Musik stoppt, gibt die Spielleiterin Aufgaben vor, die die Schüler_innen ausführen sollen. Beispiel: „Steht gerade, euer Rücken ist krumm!“; „Kommt in langen Schritten zu mir und trippelt in kurzen Schritten zur Tür!“; „Streckt die Arme hoch, duckt euch tief!“ (Suhr, 2018, S. 103).

Rollenspiel

Bei dem angeleiteten Rollenspiel stellen zwei Schüler_innen gegenseitige Antonyme (z.B. „groß – klein“) dar. Die kreative Verwendung von alltäglichen Wörtern, in diesem Fall diverser Adjektive, ermöglicht eine vielfältige Verknüpfung und die Aufnahme unterschiedlicher Begriffe vom passiven in den aktiven Wortschatz durch vielfältige Wiederholungen (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 59).

Verschriftlichung

Die Lehrerin bietet den Schulkindern Stifte an und einige bekannte Gegensatzpaare werden an das Whiteboard geschrieben.

Gedicht: Bewegungsspiel

Das Gedicht „Das ist gerade, das ist schief“ zur Wortschatzerweiterung und -festigung (Zimmer, 2016, S. 214–216) wird vorgelesen.

Text:	Bewegung:
Das ist gerade,	Arme ausbreiten und gerade stehen/
das ist schief.	schief stehen
Das ist hoch und	Arme hochstrecken/
das ist tief.	zum Boden bewegen usw.

Die Schüler_innen hören aufmerksam zu und führen die Bewegungen pantomimisch aus oder zeigen auf die entsprechenden Körperteile.

Dieses Bewegungsspiel schult primär die Grob- und Feinmotorik, ebenso das aktive Zuhören, die Begrifflichkeit und den (einfachen) Satzbau (Selimi, 2017, S. 15–16).

Mit solchen Spielanreizen entwickeln die Schüler_innen nach Selimi (2017) sprachliche, kommunikative, musikalische, tänzerische und performative Kompetenzen (Selimi, 2017, S. 15).

Gegensätze-Klassenmemory®:



Abb. 1: Gegensätze-Memory® (Foto: Ziegler)

Ein Bild- und Lesememory® (Briddigkeit, 2009, S. 94–96) zu Gegensatzpaaren wird im Klassenraum ausgelegt. Visualisierungsmittel können den Wortschatzaufbau erleichtern und unterstützen zusätzlich die Lese- und

Merkfähigkeit. Die Lehrerin erklärt die Wortbedeutung der Gegensätze und spricht sie betont, durch eine laute und langsame Sprechweise, aus (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 62).

Die Schüler_innen werden aufgefordert, in Tandems die Adjektiv-Gegensatzpaare zu finden. Die Schulkinder präsentieren kurz ihre Ergebnisse vor der Klasse und wiederholen abwechselnd die Antonyme. Gelernte Wörter werden somit in verschiedenen Zusammenhängen verwendet und angewendet, um über die vielfältigen Zugänge und Übungen im Langzeitgedächtnis haften zu bleiben (Selimi, 2017, S. 91).

Differenzierte Arbeitsphase

Im Sinne der Inklusiven Pädagogik ist dieser Bereich, der in Einzelarbeit stattfindet, sehr individuell gestaltet. Schüler_innen mit außerordentlichem Status, mit sonderpädagogischer Förderung, mit Deutsch als Zweitsprache und mit Lese-Rechtschreibschwäche sowie lernschwache Lernende finden differenzierte Arbeitsblätter zum Thema vor. Außerdem können die wieder aufgelegten Bild-Wort-Karten und die Unterstützung und individuelle Betreuung der Lehrkraft als Hilfestellung dienen. Um sicherzugehen, dass die Arbeitsaufträge:

- Schreibe die Adjektive zu den Bildern!
 - Der Anfangsbuchstabe ist schon vorgegedruckt. Schreibe die Adjektive zu den Bildern!
 - Verbinde die Adjektive mit den Bildern!
- verstanden wurden, wiederholen drei Schulkinder die differenzierten Aufgabenstellungen in eigenen Worten.

Bewegungslied: „Auf und ab“

Mit dem Bewegungslied (Refrain: „Auf und ab, hin und her, Gegensätze sind nicht schwer, ...“) wiederholen die Lernenden die gegensätzlichen Adjektiv-Paare. Die drei Mobilisierungsimpulse sind anatomische und pantomimische Bewegungen sowie Ausdrucksbewegungen. Spielerisch setzen

die Schulkinder den Liedertext sprachlich und musikalisch um und bilden mit den vorgegebenen Wörtern Sätze, erweitern ihren Wortschatz, bewegen sich zur Musik, können die angebotenen Sätze in Reimform abspeichern und zu einem späteren Zeitpunkt reproduzieren. Das Lied wird als gesungene Sprache entdeckt und die einzelnen Teile können später in der aktiven Sprachverwendung in Gesprächen integriert werden (Klink, 2011, S. 6–7).



Abb. 2: Lied (Foto: Ziegler)

Dieses Bewegungslied, das zuerst nur angehört wird, ermöglicht innere Differenzierung insofern, dass sich die Schüler_innen hier mit ihren Ideen individuell einbringen und spontane Einfälle einbauen können. Die Konzentration, kreatives Handeln und das Hörverstehen werden gefördert. Das Wortrepertoire wird spielerisch erweitert (Tietz, 2008, S. 45).

Reflexion und Wiederholung

Diese Sequenz dient der Festigung. Im Sitzkreis kommen die Schüler_innen zusammen. Die Lehrkraft nimmt das bereits bekannte Wortschatzspiel „Tick Tack Bumm“ vom österreichischen Spieleverlag Piatnik mit in den Kreis und weist auf die Spielregeln hin. Adjektive – im konkreten Fall die erarbeiteten Antonyme – sollen unter Zeitdruck genannt werden. Spontanes und kreatives Sprach- und Bewegungshandeln ist gefragt. Während die Schüler_innen die tickende ‚Zeitbombe‘ in der Hand halten, müssen sie die geforderten Begriffe schnell abrufen. Explodiert die ‚Bombe‘, scheidet das Kind aus (Rodriguez, 2004).



Abb. 3: „Tick Tack Bumm“ Wortspiel (Foto: Ziegler)

Abschluss des Themas

Als Ausklang dürfen die Schüler_innen ihren Geschmacks- und Geruchssinn anhand von Johannisbeeren (Wortschatz: Obst) testen. Die Wortkarten werden auf den Tisch vor das Kind gelegt und die Verkostung kann beginnen. Das Gegensatzpaar (süß – sauer) nehmen die Schüler_innen visuell und gustatorisch wahr (Selimi, 2017, S. 94).



Abb. 4: Mit allen Sinnen lernen: Geschmacksinn (süß – sauer) (Foto: Ziegler)

Aufgabe zur Weiterführung

Eine Transferaufgabe, ein Domino-Lesespiel zum Thema Gegensätze, wird gestellt, um die gelernten Inhalte zu festigen und zu wiederholen. Das Lernspiel zu den Antonymen bietet sich im weiteren Vorgehen und Festigen an (Schäfer, 2015).

Resümee und Ausblick

Durch die Vorstellung des Konzepts möchte ich zeigen, wie es gelingen kann, durch gezielte Bewegungsangebote zu einer Erweiterung der Sprachkompetenz zu gelangen. Die praxiserprobten Unterrichtssequenzen

bieten eine Fülle von Anregungen. Eine Weiterführung ist möglich und sinnvoll, da das Konzept in vielfältiger Form auch auf die Wortschatzerarbeitung und -erweiterung im Bereich der Nomen, Präpositionen etc. umsetzbar ist. Es sollte gelingen, den Schüler_innen jeden Tag Wörter zu ‚schenken‘. Dadurch sind sie am Ende eines Schuljahres um einen (Wort-)Schatz reicher, in der aktiven und in der passiven Verwendung (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 54).

Vorgestellt wurde eine sprachensible Unterrichtsgestaltung und es ist zu wünschen, dass das Unterrichtskonzept die Leser_innen anregt, viele Bewegungsimpulse in den Schulalltag zu transferieren.

Für die Kooperationsbereitschaft und Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Gabriele Gündl und der 2. Klasse (Volksschule St. Gilgen) bedanken.

Literatur

- Bremerich-Vos, A., Gränzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.). (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“*. Deutsch, Lesen Schreiben Volksschule Grundstufe I + II. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Graz: Leykam.
- Briddigkeit, B., Frikach-Vieregge, A., Keller, S. & Osterwald R. (2016). *Deutsch als Zweitsprache – systematisch fördern*. Hamburg: Pearsen.
- Domröse, K. & Hoffschildt, C. (Hrsg.). (2015/16). *Kreative Ideenbörse. Grundschule Sprachförderung*. Sonderausgabe 2015/2016. München: OL-ZOG.
- Grohnfeldt, M. (1997). *Grundlagen der Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Berlin: Spiess.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1). Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Jöcker, D. (2016). *Bewegte Kinder – 10: Auf und ab* (Audio-CD). Europa FM (Sony Musik). Münster: Menschenkinder.
- Klink, G. (2011). *Hören – Sprechen – Verstehen. Mit allen Sinnen zur Sprache finden*. Friedberg: Brigg.
- Müller, C. (2010). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule*. St. Augustin: Academia.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt.
- Rodriguez, L. (2004). *Tick Tack Bumm Junior* (Wortspiel). Wien: Platnik.
- Roth, K. & Zimmer, R. (2017). *Das Motorik-ABC. Bewegungs- und Sprachförderung in der Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, S. (2015). *Lesespiel Gegensätze*. Abgerufen am 29.03.2019 von <https://www.zaubereinmaleins.de>
- Selimi, N. (2017). *Spielen, Sprechen, Entdecken: Kompetenzorientierte Bildungssprache auf der Eingangsstufe* (unter Mitarbeit von G. Inelchen). Ballmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Suhr, A. (2018). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule* (9. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Tietz, K. (2008). *Oben drüber & unten durch: Bewegte Sprachförderung (hier bewegt sich was)* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Maikäfer, flieg!

Ein Essay zur Bedeutung von Kinderliedern in der Förderung der Sprachentwicklung unter der Betrachtung des Zeitenwandels

Ulrike Stelzhammer-Reichhardt

Im vorliegenden Essay werden die Eckpunkte zweier Aspekte herausgearbeitet: die Bedeutung des Kinderliedes im Spracherwerb bzw. in der Sprachentwicklungsförderung und die Auseinandersetzung mit Kinderliedertexten im Wandel der Zeit. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob Lieder gezielt für den Einsatz in der Sprachentwicklungsförderung genutzt werden können und, wenn ja, welche der verwendeten Texte dabei einer kritischen Betrachtung standhalten.

Der 1973 erschienene autobiographische Roman von Christine Nöstlinger mit dem Titel „Maikäfer, flieg!“ beschreibt die Erlebnisse der Acht- bis Neujährigen am Ende des Zweiten Weltkrieges und in der Wiener Nachkriegszeit. Der Buchtitel geht zurück auf das gleichnamige Volks- und Kinderlied: „Maikäfer, flieg! Der Vater ist im Krieg. Die Mutter ist im Pommerland. Pommerland ist abgebrannt. Maikäfer, flieg!“ (Walendy, 1960, S. 8). Für mich als Kind gehörte dieses Lied noch zum gängigen Liedgut. Es war mir unheimlich – doch ich konnte als Kind nicht verstehen, warum. Heute weiß ich, was das Lied so bedrückend macht. Es steht mit seiner lieblichen Melodie des Wiegenliedes „Schlaf, Kindlein, schlaf“ im deutlichen Gegensatz zum Text, der die Verlusterlebnisse der Kriegsgeneration beschreibt, sowie stellvertretend und einleitend für Lieder, die keinen selbsterklärenden Bezug zur Lebenswelt der Kinder von heute mehr haben. Vielleicht ist das mit ein Grund, warum diese Lieder heute kaum mehr gesungen werden und damit Gefahr laufen, in Vergessenheit zu geraten.

Auch weniger bedrückende Lieder wie zum Beispiel das sehr fröhliche Kinderlied „Im März der Bauer die Rösslein einspannt“ (Dawidowicz, 1980, S. 129) ist – vielleicht abgesehen von Kindern, die auf einem Bauernhof aufwachsen – nicht (mehr) selbsterklärend. Neben dem Aspekt, dass es einen Kulturverlust bedeutete, wenn historisches Liedgut nicht mehr gesungen würde, soll

hier vor allem der Gesichtspunkt betrachtet werden, welchen zusätzlichen Wert Lieder für die Unterstützung der Sprachentwicklung haben.

Kinderlied und Spracherwerb – Betrachtungen im musik- und bewegungspädagogischen Kontext

Spracherwerb und Sprachverarbeitung werden in unterschiedlichen Disziplinen untersucht. Sallat (2017, S. 39) führt hier als Beispiele die Psychologie, die Linguistik, die Soziologie, die Anthropologie und die Neurologie sowie auch sich überschneidende Forschungsdisziplinen wie die Neurolinguistik an. Je nach deren Erklärungsansatz wird der Spracherwerb als mehr oder weniger intensiv durch biologisch-genetische, soziale oder kognitive Gegebenheiten beeinflusst angesehen. Auch verschiedene Entwicklungs- und Lerntheorien ergeben unterschiedliche Betrachtungsweisen zum Thema Spracherwerb. Je nach Theorie wird dieser entweder mehr als eine Folge von

- Nachahmung, Imitation und Verstärkung gesehen (*Behaviorismus*) oder als
- genetisch verankerte angeborene Fähigkeit (*Nativismus*). Im Gegensatz dazu betrachtet
- der *Kognitivismus* den Spracherwerb ausschließlich als geistigen Reifungsprozess und im Verständnis der Theorie des
- *Interaktionismus* wird der Spracherwerb

vor allem auf die soziale Interaktion zurückgeführt. Zuletzt seien noch die Überlegungen des

- *Konnektionismus* genannt, deren Vertreter den Spracherwerb als neuronalen Strukturwerb sehen, bei dem das Kind im Laufe des Spracherwerbs immer komplexere neuronale Netzwerke für die Sprach- und Informationsverarbeitung ausbildet. Wortschatz, Grammatik und Lautsprache entstehen nicht isoliert, sondern im Netzwerk gegenseitiger Beeinflussung (Sallat, 2017, S. 39).

Einigkeit hingegen gibt es bei den Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um Sprache zu erwerben. Diese sind organische Voraussetzungen, vor allem im Gehirn sowie in den Hör- und Sprechorganen, damit die erforderlichen sensorischen Wahrnehmungen, die motorischen Anforderungen und die kognitiven Leistungen erbracht werden können (Sallat, 2017, S. 40).

Im musik- und bewegungspädagogischen Kontext versteht sich das Lied als ganzheitlicher Impulsgeber. Ein Lied, vor allem der Liedtext, kann ein Gesprächsanlass sein, ein Anlass für Bewegung und Tanz, aber auch für das Spiel mit der Stimme, mit Materialien und Klängen bis hin zur Instrumentalbegleitung. Aus diesem Grund sehen wir in Musik- und Bewegungseinheiten vor allem beim Einsatz des Spielliedes von einigen dieser Theorien zur Sprachentwicklung etwas.

Spiellieder haben allgemein einen Darstellungscharakter, der oft auch in Amenliedern, Kniereitern und Koseliedern zu finden ist. Spiellieder können auch innerhalb eines Sing- oder Tanzspieles vorkommen, wobei die spielerische, rhythmische Bewegung im Vordergrund steht. Alle Spiellieder scheinen einen Aufforderungscharakter zu haben, sich zu bewegen. Der Text fordert oft zum Tanz, zum Spiel und zur Darstellung auf. (Salmon, 2008, S. 98)

Schnittstellen zwischen Kinderlied und Sprachentwicklung

Ich erinnere mich noch gut an die Zurechtweisungen der Erwachsenen, wenn wir Kinder in Auseinandersetzungen vermeintlich ‚den falschen Ton‘ trafen. Und wenn ich mich dann beschwerte, dass ich doch mit meiner Aussage im Recht sei, so pflegte meine Mutter zu sagen: „Der Ton macht die Musik!“ Damit brachte sie zum Ausdruck, dass nicht *was* ich gesagt hatte falsch gewesen war, sondern *wie* ich es gesagt hatte. Diese gängige Redewendung zeigt das intuitive Wissen über die Zusammenhänge von Musik und Sprache, vor allem über die Schnittstelle *Prosodie*. Die *Prosodie* meint den Sprachrhythmus, die Sprachmelodie, die (der Situation angepasste) Sprechlautstärke, die Pausen und die stimmliche Betonung innerhalb eines Wortes oder Satzes. Erst diese rhythmisch-melodische Gliederung gibt einem Satz oder einem Wort den finalen Sinn beziehungsweise ermöglicht die korrekte Deutung – oder wird zum Auslöser für Missverständnisse.

Eine Aussage kann ganz unterschiedlich ausgelegt werden – je nachdem, welches Wort betont wird:

„Wirf mir den Ball zu (und rolle ihn nicht).
Wirf *mir* den Ball zu (nicht zu einem anderen Kind).
Wirf mir *den* Ball zu (und nicht einen anderen).
Wirf mir den *Ball* zu (nicht den Reifen) (Hervorhebungen im Original)“ (Zimmer, 2016, S. 34).

Wie sehr die richtige Rhythmisierung und Betonung eines Wortes Voraussetzung für die Verständlichkeit eines Wortes ist, zeigt das traditionelle Kinderlied „Tomatensalat“. Das fünfsilbige Wort To-ma-ten-sa-lat wird zu einer Melodie im 6/8-Takt gesungen. Dadurch passiert automatisch eine Verschiebung der betonten Silbe, und zwar bei jeder Wiederholung des Wortes. Durch einen Auftakt wird beim ersten Mal das Wort richtig betont –

Tomatensalat
 Traditionell
 Bearbeitung und Notensatz Klaus Stezenbach ©2007

To - ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat, To -
 ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat, To - ma - ten - sa - lat.

Abb. 1: Stezenbach, 2007, S. 1

nämlich auf der zweiten Silbe. Doch schon bei der Wiederholung des Wortes verschiebt sich die Betonung durch den 6/8 Takt plötzlich auf die dritte Silbe und so weiter. Wird das Lied in einem flotten Tempo gesungen, ist das Wort Tomatensalat kaum mehr zu erkennen und wird zum ‚Nonsenswort‘ – und damit zum großen Spaß. Wir Kinder ließen uns Strophe um Strophe einfallen, um die neu erworbene Erfahrung von Silbenbetonung spielerisch zu üben. So gab es dann zum Beispiel eine Strophe „Fisolensalat“ und „Bananensalat“. Wir merkten auch rasch, dass es bei „Endiviensalat“ nicht so gut klappt und dass auch bei „Eiersalat“ das Lied ins Stolpern gerät. Den Zusammenhang zwischen Silben und deren Betonung haben wir auf diese Weise spielerisch und nebenbei erlernt.

Musikalische und sprachliche Strukturen weisen also vergleichbare Ebenen und Elemente auf. Beides sind akustische Phänomene, die je nach Kulturkreis aus einer begrenzten Anzahl an Elementen und Kombinationen dieser Elemente bestehen – und die nach spezifischen Regeln (und trotzdem unbegrenzt kombinierbar) funktionieren (Sallat, 2017, S. 63). Es gibt sowohl eine musikalische als auch eine sprachliche Syntax (Kombinatorik) und Semantik (Bedeutung), die je nach Kultur- bzw. Sprachraum unterschiedlich sind.

Neben dem Element Rhythmus sind auch das Element der Tonhöhe, die Klangfarbe der Stimme und des Kontur- und Melodieverlaufes (zusammengefasst die Sprachmelodie) sowohl innerhalb eines Wortes, aber auch innerhalb eines Satzes von großer Bedeutung – wie im oben genannten Beispiel vom Satz mit dem Ball deutlich wird. In unserem Kulturkreis ist die Sprachmelodie vor allem Bedeutungsträger für Emotion (z.B. traurig versus fröhlich) oder für schwieriger zu interpretierende Sprachmittel wie z.B. die Ironie. Des Weiteren ist sie wichtig für die Unterscheidung von Satzarten (Fragesatz, Aussagesatz oder Aufforderungssatz). Noch bedeutsamer ist die Sprachmelodie bei den sogenannten Tonsprachen (z.B. im asiatischen Raum Mandarin), bei welcher die Bedeutung von Silben und Wörtern auch von der gesprochenen Tonhöhe und dem Konturverlauf abhängt. Abgesehen davon unterscheidet sich die Sprachmelodie in allen Kulturen deutlich von der gesungenen Melodie. Lieder haben in der Regel einen weit größeren Melodieumfang als die gesprochene Sprache, die sich meist im Umfang einer Quinte bewegt. Wenn wir jedoch mit Säuglingen sprechen, so nutzen wir intuitiv eine erhöhte Sprechstimmlage und einen vergrößerten Tonumfang als in der Alltagssprache. Es wird vermutet, dass dieses überdeutliche Sprachangebot dem Säugling hilft, die phonologischen Grenzen zwischen Silben leicht-

ter zu erfassen (Szagun, 2007, S. 154). Wenn wir traditionelle Lieder für die Allerkleinsten betrachten, so sind diese im Gegensatz zum eben genannten Phänomen oft in einem sehr kleinen Tonumfang gestaltet, nämlich in der sogenannten Leiermelodik wie z.B. bei den Kinderliedern „Ringa Ringa Reia“ oder „Hoppe, hoppe, Reiter“ (Walendy, 1960, S. 17). Mit der Leiermelodik (Umfang von drei bis sechs Tönen) wird der Singsang einer typische Sprachkontur nachgedahmt und somit ebenfalls wieder für die Sprachentwicklung unterstützend – weil überdeutlich – wirksam. Offensichtlich setzen wir sowohl Sprache als auch Lied intuitiv so ein, dass wir dem Kind Hilfestellungen dabei geben, unser wichtigstes Kommunikationsmittel – die gesprochene Sprache – zu erlernen.

Weitere sprachentwicklungsrelevante Aspekte im Kinderlied

Die englische Musiktherapeutin Christine Rocca beschäftigt sich mit dem Einsatz von Liedern in der Sprachförderung von Kindern. Sie differenziert eine Reihe von sprachentwicklungsrelevanten Aspekten beim aktiven Musizieren mit Kindern: musikalisches Erleben, soziale Interaktion, emotionales Erleben, kognitive Fähigkeiten, Grob- und Feinmotorik, Zuhören, Lautsprache (Rocca, 2010, S. 4-5).

Zum musikalischen Erleben: Musik – und hier vor allem das Lied – hat als Klangereignis einen hohen Aufforderungscharakter. Dies ist sehr leicht zu überprüfen, indem man unerwartet in einer Unterrichtssituation vom gesprochenen Wort in einen improvisierten Singsang oder in ein Lied wechselt. Die Aufmerksamkeit ist einem sicher.

Zur sozialen Interaktion: Das Besondere am gemeinsamen Singen (und Musizieren) ist, dass Kinder und Erwachsene gleichberechtigt miteinander agieren können. Es ist ein Sich-aufeinander-Abstimmen, indem man sich selbst und den anderen gleichzeitig

hört, z.B. beim Singen eines Kanons oder auch beim Chorsingen.

Zum emotionalen Erleben: Gefühle können durch Musik sowohl erlebt als auch zum Ausdruck gebracht werden. Ein akustisches Signal wird automatisch und immer mit einer Emotion oder einem Gefühl in Verbindung gebracht. Der Grund dafür liegt im Hörvorgang selbst. Ein Höreindruck wird auf dem Weg zum neuronalen und durch das neuronale Netzwerk an verschiedenen Stellen unterschiedlicher Analysen unterzogen. So durchläuft ein akustisches Signal immer auch eine emotionale Bewertung im limbischen System (Hellbrück & Ellermeier, 2004, S. 172).

Zu kognitiven Fähigkeiten und Gedächtnisleistungen: Selber Musik zu machen oder sich an ein Lied zu erinnern erfordert eine Reihe von kognitiven Fähigkeiten wie z.B. das Vorstellungsvermögen oder eine Handlungsplanung. Zudem müssen Erfahrungen aus dem auditiven, visuellen und kinästhetischen Bereich miteinander verknüpft werden, um einen Höreindruck einordnen oder darauf reagieren zu können.

Zur Grob- und Feinmotorik: Instrumentalspiel und Bewegungslieder sind unabdingbar mit motorischen Abläufen verbunden. Sie erfordern folglich den Einsatz der Grob- und Feinmotorik sowie koordinative Handlungen. Singen fordert dasselbe auf den Ebenen der Mund-, Rachen-, Atem- und Gesichtsmotorik.

Zum Thema Zuhören: Die Beschäftigung mit Musik an sich – besonders auch in der Gruppe – erfordert das Zuhören als aktiven Prozess. Es geht nicht nebenbei, sondern fordert die ganze auditive Aufmerksamkeit. Der Prozess des Hörens kann aktiv gesteuert und beeinflusst werden und wird erst damit zum Zuhören (Hellbrück & Ellermeier, 2004, S. 170).

Zur Lautsprache: Musik und Sprache haben viele Gemeinsamkeiten. Musik kann deshalb

sowohl für die Vorbereitung auf das Sprechen als auch für die Sprachförderung eingesetzt und als non- und präverbale Kommunikationsform betrachtet werden. Das Lied selbst ermöglicht es, bereits erlernte Sprache spielerisch zu festigen und Sprachregeln durch wiederholendes Singen zu automatisieren.

Rocca (2010, S. 7) fordert bei der Auswahl von Liedern, welche die Sprachentwicklung unterstützen sollen, die Beachtung folgender Aspekte: Ein Lied sollte

- sich grammatikalisch an der natürlich gesprochenen Sprache orientieren.
Beispiel: „Heute kann es regnen, stürmen, oder schneien“ (Ausnahmen bilden hier die sogenannten ‚Nonsenslieder‘, die gerade wegen ihrer Herausforderung an die Lautproduktion Einsatz in der Sprachförderung finden.)
- eine klare Gesamtstruktur aufweisen (Tonhöhen/Melodie, Klang und Liedaufbau stehen in einem sinnvollen und eindeutigen Zusammenhang mit dem Liedtext).
Beispiel: „So tappt der Bär den Berg hinauf, so tappt er wieder runter“
- eine enge Verbindung zwischen dem Textinhalt und der darin beschriebenen Aktion aufweisen.
Beispiel: „Große Uhren machen tick, tack, tick, tack“
- (Text-)Wiederholungen beinhalten.
Beispiel: „Dornröschen war ein schönes Kind“
- einen starken und klaren Rhythmus haben (in Entsprechung mit dem Sprachrhythmus des Liedtextes).
Beispiel: „Eins, zwei, drei, im Sauseschritt“
- Pausen oder Phasen der Stille beinhalten (die Zeit für eine musikalische/sprachliche Interaktion oder kurze Improvisation zulassen).
Beispiel: „Jetzt fahr'n wir übern See, übern See“
- in einer dem Textinhalt angemessenen Harmonik und Tonalität komponiert sein.
Beispiel: „Ach, wie bin ich müde“

Kinderliedertexte im Wandel der Zeit

In welchem zeitlichen Verlauf Kinderliedertexte sich verändern und sich verändert haben, steht, subjektiv wahrgenommen, in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Wandel.

Lange Zeit wurden (Kinder)Lieder vor allem mündlich überliefert. Kinderliedertexte spiegeln damals und heute die Lebenswelt – nicht nur die des Kindes – in der jeweiligen Epoche wider. Es sind demnach Tierlieder, Naturlieder, Wetterlieder sowie Lieder zu Jahreszeiten und Festen oder aus der Arbeitswelt der Erwachsenen. Heil- und Segenslieder und Lieder, die sich mit der ‚magischen‘ Welt (Geister, Feen, Märchen) auseinandersetzen, ergänzen die Themen. Viele davon klingen mit ihren Texten für heutige Ohren wie ‚aus der Zeit gefallen‘ und werden vielleicht auch aus diesem Grund nicht mehr häufig gesungen. Andere wieder halten sich über Generationen und werden als beinahe zeitlos empfunden, wie z.B. „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“.

Obwohl es heute eine Vielzahl an ‚neuen‘ Kinderliedern gibt, welche mit ihren Texten ebenso ein Spiegel unserer Zeit sind, bleiben die Grundthemen in Kinderliedertexten ähnlich. Vahle (1992) nennt unter anderem diese Gründe:

- a) Gerade Kleinkinder haben ein relativ konstantes Bedürfnis nach einfacher Weiterklärung, nach Vermittlung von körperlich-geistigen Grundfähigkeiten, die für die Kinder in sehr unterschiedlichen Generationen gleich sind.
- b) Sie haben ein Bedürfnis nach Unterhaltung und Spiel, aber auch nach Trost und „heiliger Welt“ die (sic) zunächst einmal mithelfen, ein Grundvertrauen bei den Kindern zu schaffen. (Hervorhebung im Original) (Vahle, 1992, S. 161)

Kinderlieder finden heute in Form von Kinderliederbüchern, CDs und anderen digita-

len Plattformen Eingang ins Kinderzimmer. Kinderlieder sind heute immer und überall verfügbar – aber sind sie somit automatisch ein leicht und für jedes Kind verfügbarer Zugang zur Sprachförderung?

Beispiele

Kinderlieder haben sich in ihren Texten verändert – auch wenn es scheint, als habe der Zeitenwandel die Grundthemen nicht so sehr beeinflusst. Textinhalte des Kinderliedes stellen in jedem Fall einen Sprech Anlass dar und können so von Bedeutung für die Sprachförderung sein. Ein Lied kann zum Impuls für eine Unterhaltung oder zur (sprachlichen) Verarbeitung eines Themas, das das Kind gerade beschäftigt, herangezogen werden. Geeignete Liedertexte finden sich sowohl in ‚alten‘ wie auch in ‚neuen‘ Kinderliedern. Bedeutsamer erscheint mir das *Wie* – also der bewusste und zielgerichtete Einsatz von Kinderliedern.

Neben dem Sprech Anlass, den ein Lied bietet, ist meines Erachtens die soziale Interaktion von großer Bedeutung. Im Miteinander-Singen ergibt sich ein Dialog, der – wie eingangs angeführt – einer der möglichen Entwicklungsmotoren für die Sprachentwicklung ist. Der Dialog selbst kann sogar das Liedthema sein, wie z.B. im Lied „Der Kuckuck und der Esel“ oder im Volkslied „Wos is heit fia Tog“ (Walendy, 1969, S. 39). Das letztgenannte beinhaltet noch ein weiteres Thema, nämlich die Gedächtnisleistung. Man muss sich die Reihenfolge der Tage, die Speisen an diesen Tagen und die mit jeder Strophe länger werdende Reihe merken. Je besser der Text des Liedes gemerkt wird, umso schneller kann es gesungen werden, was den Spaßfaktor erhöht. Als Beispiel der ‚neuen‘ Kinderlieder sei der „Katzentanzentanz“ von Frederik Vahle (1992, S. 160) genannt. Es geht um eine Katze, die in jeder Strophe von einem anderen Tier zum Tanz aufgefordert wird. Sie findet jedoch immer etwas auszusetzen und lehnt den gemein-

samen Tanz ab, bis in der letzten Strophe der ‚richtige‘ Partner gefunden wird. Durch den Aufbau des Liedes, der inhaltlich zu einer sozialen Interaktion ermutigt, ist es vor allem sprachlich sehr interessant. Jede Strophe (mit Ausnahme des Schlussverses) ist nach demselben Prinzip aufgebaut und wird von Vahle (1992) wie folgt dargestellt (in der Klammer wird jeweils das Tier und eine dazu passende Eigenschaft eingesetzt):

„Kam der (...) zu der Katze: Bitte reich mir deine Tatze! –

Mit dem (...) tanz ich nicht

ist mir viel zu (...) -lich (bzw. – ig).“

(Hervorhebung im Original) (Vahle, 1992, S. 171)

Diese Reimform erlaubt eine Vielzahl selbstgefundener neuer Strophen und wurde von Vahle (1992) selbst als Wortbildungsübung bzw. Übung zur Wortschatzerweiterung dargestellt (Vahle, 1992, S. 171).

Der „Katzentanzentanz“ kann und soll natürlich auch tatsächlich getanzt werden, was wiederum Textinhalt und Aktion miteinander verbindet. „Bewegung ist vom ersten Lebenstag an Motor der kindlichen Entwicklung, dies trifft auch auf den Erwerb der Sprache zu“ (Zimmer, 2016, S. 24). Ich erinnere mich noch gut an die beiden Kinderlieder „Wer will fleißige Handwerker seh’n“ und „Zeigt her eure Füße“, welche ich als Erstklässlerin so gern gesungen und getanzt habe. Die Lieder selbst mit ihrem musikalischen Aufbau und mit ihrer Verbindung von Text und Aktion wären durchwegs geeignet, um sie in Bezug auf Sprachförderung einzusetzen. Aber wären die beiden Lieder – so ganz und gar nicht gendergerecht – heute noch singbar? Als Kind hat sich für mich diese Frage nicht gestellt. Aber heute? Was sage ich meinen Studentinnen und Studenten? Was mache ich mit diesen Liederschätzen, die so gut geeignet wären, um Sprachfertigkeiten zu vermitteln, die jedoch nicht mehr ins Heute passen? Selbst das immer noch gern gesungene Lied „Grün, grün, grün sind alle meine

Kleider“ bringt mich zum Grübeln und es stellt sich die Frage: Welche Farbe hat mein Schatz, wenn er Mechatroniker ist? Zum Glück gibt es geeignete Alternativen unter den sogenannten ‚neuen‘ Kinderliedern, z.B. „Zwei lange Schlangen sind früh am Morgen wach“. Dieses Lied wird mit Handgesten, welche die zwei Schlangen darstellen, in Text und Aktion verknüpft und hat eine klare musikalisch-rhythmische Struktur. Zudem ist das Zischen der Schlangen im Refrain, „kss, kss, kss“, eine überaus geeignete Übung für die Mundmotorik mit reichlichen Möglichkeiten zur Wiederholung. Die Schlangen erleben viel (jede Strophe bringt ein neues Erlebnis), sodass es reichlich Wortschatz zu entdecken und zu merken gibt. Wenn das Lied selbst gesungen wird, erlaubt es Pausen mit ausreichend Gestaltungsspielraum für die Verklanglichung der Geschichte. Die Harmonik unterstützt, besonders im Refrain, mit einer kleinen orientalisches anmutenden Wendung die Assoziation mit einer sich emporstreckenden, wiegenden Schlange.

Conclusio

So wichtig und sinnvoll der Einsatz von Kinderliedern in der Sprachentwicklungsförderung ist, so wichtig ist es auch, sich mit den damit verbundenen Texten auseinanderzusetzen und diese kritisch zu reflektieren. Kinderlieder können – unabhängig von ihrer Entstehungszeit – wertvolle Begleiter der kindlichen Sprachentwicklung sein. Damit sie unterstützend wirksam werden können, gilt es in Bereichen wie Rhythmus, Harmonik, Aufbau und Text einige Anforderungen zu erfüllen. Besonders die textinhaltliche Frage stellt eine Herausforderung dar, nämlich dann, wenn die sprachfördernden Aspekte eines Liedes gegeben sind, der Textinhalt jedoch nicht mehr den heutigen Vorstellungen beispielsweise von Moral, Ethik oder Geschlechterrollen entspricht. Geeignete Alternativen an neuen Kinderliedern – im Sinne eines sprach- und entwicklungsfördernden Aspektes – finden sich weniger unter den

dem Schlagergenre der Erwachsenen vergleichbaren und in ebendiesen Massen produzierten ‚Kinderhits‘, sondern oft unter den weniger auflagenstarken Publikationen von Kinderliederautor_innen wie Gerda Bächli (1985) oder Dorothee Kreusch-Jacob (2006), um nur zwei zu nennen. Geeignete traditionelle – wenngleich textlich unter heutigen Gesichtspunkten nicht mehr adäquate – Lieder können ihren Platz und ihre Bedeutung möglicherweise behalten, wenn sie gemeinsam mit den Kindern entsprechend reflektiert werden. Vorausgesetzt ist bei allen Beispielen, dass sie selbst – und im besten Falle aus dem Dialog heraus mit einem Gegenüber – musiziert werden und (so die Annahme) damit einen Impuls für die Sprachentwicklung setzen können. Offen bleibt, unter welchen spezifischen Bedingungen der Einsatz von Kinderliedern sprachfördernd wirksam wird. Welche z.B. systematischen, zeitlichen, formalen usw. Bedingungen sind erforderlich, um eine messbar positive Auswirkung auf den Spracherwerb zu haben? Diese Fragen könnten eine Grundlage für weitere Überlegungen und empirisches Forschen in diesem Themenbereich bilden.

Literatur

- Bächli, G. (1985). *Zirkus Zottelbär*. Zürich: Musikhaus Pan.
- Dawidowicz, A. (Hrsg.). (1980). *Komm sing mit. Österreichisches Liederbuch*. Innsbruck: Helbig.
- Hellbrück, J. & Ellermeier, W. (2004). *Hören: Physiologie, Psychologie und Pathologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kreusch-Jacob, D. (2006). *Jedes Kind braucht Musik*. München: Kösel.
- Nöstlinger, C. (1973). *Maikäfer, flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*. Weinheim: Beltz und Gelberg.
- Rocca, C. (2010). *Musik Time – Zeit für Musik* (unveröffentlichtes Therapiematerial, die Rechte liegen bei Mary Hare School, Newbury & The Ear Foundation, Nottingham). Stuttgart: Advanced Bionics.
- Sallat, S. (2017). *Musiktherapie bei Sprach- und Kommunikationsstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Salmon, S. (2008). Die Bedeutung von Spielliedern für Kinder mit Hörbeeinträchtigung. In U. Stelzhammer-Reichardt & S. Salmon (Hrsg.), *„Schläft ein Lied in allen Dingen...“ Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit* (S. 97–222). Wiesbaden: Reichert.
- Stenzenbach, K. (2007). *Tomatensalat*. Abgerufen von <http://www.kstez.de/Tomatensalat.pdf>
- Szagun, G. (2007). *Das Wunder des Spracherwerbs*. Weinheim: Beltz.
- Vahle, F. (1992). *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben*. Weinheim: Beltz.
- Walendy, P. (1969). *Der Liederbaum*. Gütersloh: Mohn.
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale beim Erfassen schriftlicher Texte in der Fremdsprache Englisch

Klaus Siller

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Merkmale schriftlicher Texte in der Fremdsprache Englisch die empirische Aufgabenschwierigkeit im statistischen Sinn beeinflussen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Itemschwierigkeit und kognitiven Prozessen sowie metakognitiven Lesestrategien. Diese Erkenntnisse sind für die Planung und Durchführung des Leseunterrichts in der Fremdsprache relevant.

2009 wurden die Bildungsstandards für Englisch auf der 8. Schulstufe (E8 Standards) gesetzlich verankert. Diese sind sowohl Grundlage für die Planung und Durchführung des Englischunterrichts als auch für periodische Überprüfungen, bei denen die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mithilfe objektiver Tests festgestellt und mit den angestrebten Lernergebnissen verglichen werden.

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Grundkompetenz Lesen (*reading*) in der Fremdsprache Englisch im Kontext der E8 Standards. Ausgehend von einer theoretischen Beschreibung des Leseprozesses gilt es, die zentrale Frage zu beantworten, welche inhaltlichen und/oder testmethodischen Merkmale einen signifikanten Einfluss auf die Schwierigkeit der E8 Leseverständnisaufgaben in der Fremdsprache Englisch haben. Das Wissen um schwierigkeitsbestimmende Merkmale benötigen Lehrende einerseits für die Identifizierung und Vermittlung verschiedener Lesetechniken zur Verbesserung der Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler; andererseits ist dieses Wissen eine wichtige Grundlage für die Erstellung von Schularbeitsaufgaben unterschiedlicher Komplexität und Schwierigkeit.

Lesen in der Fremdsprache Englisch

In der Literatur wird Leseverständnis (*reading comprehension*) als ein Prozess charakterisiert, der sowohl von kontextuellen als

auch von kognitiven Merkmalen beeinflusst wird. Kontextuelle Merkmale betreffen unter anderem Aufgabenstellung und linguistische oder inhaltliche Anforderungen (siehe z.B. Alderson et al., 2006; Fortus, Coriat & Fund, 1998; Khalifa & Weir, 2009). Kognitive Merkmale hingegen beschreiben im Allgemeinen, auf welcher Textebene (lokal oder global) und WIE das Lesen stattfindet sowie welche kognitiven Prozesse dabei ablaufen (siehe z.B. Bax, 2013; Leucht, Harsch, Pant & Köller, 2012; Urquhart & Weir, 1998).

Aufbauend auf diesem Verständnis von Lesen entwickelten Khalifa und Weir (2009) ein Lesemodell, das die Interaktion zwischen der Art einen Text zu lesen (*goal setter*), den kognitiven Prozessen (*processing core*) und dem Wissen im Langzeitgedächtnis der Leserin/des Lesers (*knowledge base*) beschreibt. Die Art einen Text zu lesen unterscheidet zwischen *expeditious* (schnelles und überfliegendes Lesen) und *careful reading* (genaues Lesen, um Inhalte wirklich im Detail zu verstehen). Diese beiden Arten des Lesens können sowohl auf lokaler als auch auf globaler Textebene stattfinden und deren Einsatz kann von der Leserin/vom Leser selbst bestimmt werden. Abhängig von der Art, wie der Text gelesen wird, werden unterschiedliche kognitive Prozesse aktiviert. Khalifa und Weir (2009) unterscheiden hier acht hierarchische Ebenen:

- *Word recognition*
- *Lexical access*
- *Syntactic parsing*

Die ersten drei Ebenen werden auch unter dem Begriff *decoding processes* zusammengefasst.

- *Establishing propositional meaning*
- *Inferencing*
- *Building a mental model*
- *Creating a text level representation*
- *Creating an intertextual representation*

Diese kognitiven Prozesse werden wiederum vom Wissen der Leserin/des Lesers beeinflusst (knowledge base). Dazu zählen beispielsweise syntaktisches und lexikalisches Wissen, inhaltliches Wissen, Weltwissen oder Wissen über Genre, Textaufbau und Textstruktur.

Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung¹, welche Merkmale schriftlicher Texte in der Fremdsprache Englisch die empirische Aufgabenschwierigkeit (d.h. die Lösungshäufigkeit der Aufgaben) im statistischen Sinn beeinflussen, wurden in einem ersten Schritt aus der Theorie 51 kontextuelle und 4 kognitive Prädiktorvariablen identifiziert und operationalisiert. Kontextuelle Merkmale, die zur Analyse herangezogen wurden, betreffen

- die Aufgabenstellung (z.B. Textlänge, Antwortformat),
- linguistische Anforderungen (z.B. Häufigkeit der verwendeten Wörter, syntaktische und lexikalische Komplexität, sowohl im Input-Text als auch in der Fragestellung) sowie
- inhaltliche Anforderungen (z.B. die Frage, ob das Thema des Textes der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe entspricht).

Die kognitiven Variablen beziehen sich vor allem auf

- die Art des Lesens (metakognitive Strategien wie z.B. *scanning* oder *careful global reading*) und

- die kognitiven Prozesse, die durch die Fragestellung bei der Leserin/beim Leser aktiviert werden sollen (z.B. *decoding*, *inferencing*).

Im Anschluss wurden 120 Multiple-Choice-Leseaufgaben mit den dazugehörigen Schwierigkeitsindices aus der E8-Baseline-Testung 2009 untersucht und deren Einfluss auf die Schwierigkeit der Aufgaben mittels unterschiedlicher statistischer Methoden (Regressions- und Varianzanalysen) analysiert. Die Durchführung der statistischen Analysen erfolgte unter Verwendung von SPSS (Version 24). Die Items und deren empirische Schwierigkeitsmaße hat das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) zur Verfügung gestellt; die untersuchten Items sind in der Itembank des BIFIE gespeichert und nicht öffentlich zugänglich.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Itemschwierigkeit und kognitiven Merkmalen; kontextuelle Parameter haben keinen signifikanten Einfluss auf die empirische Schwierigkeit der Lesetests in der E8 Überprüfung. Kognitive Prozesse ($\beta = .568$, $p = .000$) und metakognitive Strategien ($\beta = .325$, $p = .036$) zeigen sich als signifikante Prädiktoren der empirischen Itemschwierigkeit; sie erklären 36,9% der Varianz.

Betrachtet man diese beiden Variablen im Detail, so zeigt sich, dass im Kontext der E8 Überprüfung das Dekodieren eines Textes (*decoding*) den geringsten, das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb eines Textes bzw. zwischen dem Text und dem eigenen Vorwissen (*building a mental model*) den größten Einfluss auf die Schwierigkeit der Items haben (siehe Abbildung 1). Abbildung 2 zeigt, dass Items, von denen angenommen

¹ Für eine ausführliche Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der Ergebnisse siehe Siller (2017) und Siller und Kipman (2018).

wird, dass sie durch schnelles, zielgerichtetes Lesen (*scanning*) gelöst werden können, für die Schülerinnen und Schüler am leichtesten zu lösen sind. Die Items in der E8 Überprüfung mit dem größten Einfluss auf die empirische Schwierigkeit sind hingegen jene, die genaues Lesen eines Texts auf globaler Ebene (*careful global reading*) erfordern.

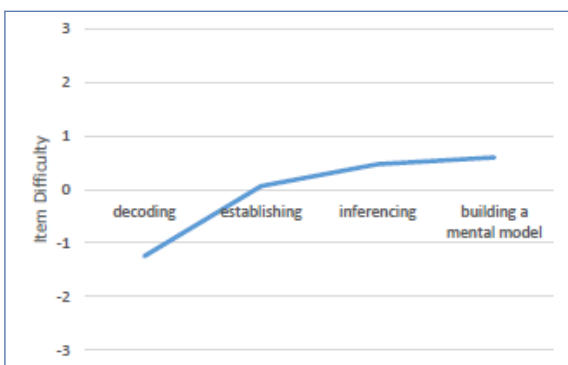


Abb. 1: Kognitive Prozesse und Itemschwierigkeit



Abb. 2: Metakognitive Strategien und Itemschwierigkeit

Diskussion

Um die Lesekompetenz der Lernenden in der Fremdsprache nachhaltig fördern zu können, ist es zielführend, auf einen aktiven Leseunterricht Wert zu legen. Ein Angebot an Texten und Fragestellungen, die unterschiedlich komplexe kognitive Prozesse als Voraussetzung für die richtige Lösung der Aufgabe erfordern, ist dabei ebenso wichtig wie die Vermittlung, Diskussion und Reflexion

unterschiedlicher Herangehensweisen an einen Text (metakognitive Strategien). Dem gegenüber steht ein kaum zielführendes unreflektiertes Beantworten wenig komplexer Aufgabenstellungen mit anschließendem Vergleichen der Lösungen.

Um Ersteres zu gewährleisten, müssen Texte und dazugehörige Aufgabenstellungen derart gestaltet werden, dass sie auf die Aktivierung unterschiedlicher kognitiver Prozesse abzielen. Dafür müssen sie folgende Bedingungen erfüllen (in aufsteigender Komplexität):

- Für die Beantwortung der Verständnisfrage sind grundlegendes grammatikalisches und/oder lexikalisches Wissen notwendig. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen z.B. durch das Identifizieren identischer Wörter oder Phrasen in Text und Fragestellung die richtige Antwort (*decoding abilities*).
- Die gesuchte Information wird explizit im Text erwähnt und durch komplexere Synonyme und/oder Phrasen in der Fragestellung paraphrasiert. Es ist jedoch keine Interpretation der Information notwendig, um zur richtigen Antwort zu gelangen (*establishing propositional meaning at clause and sentence level*).
- Die gesuchte Information wird nicht explizit im Text erwähnt. Es müssen Schlussfolgerungen gezogen werden, um z.B. die Bedeutung unbekannter Wörter oder grammatikalischer Strukturen aus dem Zusammenhang zu erschließen (*inferencing*).
- Es ist notwendig, Ideen im Text miteinander in Beziehung zu setzen, um wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden und eine Aufgabe richtig lösen zu können (*building a mental model*).

Aufbauend auf solcherart gestalteter Leseaufgaben müssen unterschiedliche Lese-strategien vermittelt, diskutiert und reflektiert werden². Das impliziert Folgendes für die Lernenden:

² In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Lernende mithilfe unterschiedlicher Strategien zur richtigen Lösung derselben Aufgabe kommen können.

- Die Lernenden müssen nach sehr spezifischen Information innerhalb eines Satzes oder Satzteils im Text suchen, beispielsweise nach Worten oder Phrasen, Zahlen, Namen oder Daten aus der Fragestellung. Die gesuchte Information wird durch schnelles, überfliegendes Lesen erschlossen (*scanning/searching for local information*).
- Die Lernenden müssen zuerst DEN Abschnitt in einem längeren Text identifizieren, der die für die Beantwortung einer Verständnisfrage notwendige Information enthält. Dieser Textteil wird durch schnelles, überfliegendes Lesen des gesamten Textes identifiziert. Die gesuchte Information wiederum muss in diesem Abschnitt innerhalb eines Satzes oder Satzteils durch langsames und sorgfältiges Lesen erschlossen werden (*careful local reading*).
- Durch schnelles, überfliegendes und selektives Lesen finden die Lernenden heraus, worum es in diesem Text geht, um welche Textsorte es sich handelt oder warum der Text geschrieben wurde (*skimming for gist*).
- Die gesuchte Information ist über den gesamten Text verteilt. Dadurch kann diese von den Lernenden nur durch langsames und sehr sorgfältiges Lesen längerer Abschnitte erschlossen werden, etwa um Ideen zu verstehen, die nicht explizit im Text zu finden sind (*careful global reading*).

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass kognitive Leseprozesse und metakognitive Lesestrategien einen signifikanten Einfluss auf die empirische Itemschwierigkeit bei der E8 Standardüberprüfung haben. In weiterer Folge ist zu untersuchen, wie sich erfolgrei-

che Leserinnen und Leser von weniger erfolgreichen beim Lösen von Leseverständnisaufgaben in der Fremdsprache Englisch unterscheiden. Empirisch untermauertes Wissen, welche Strategien erfolgreiche Leserinnen und Leser tatsächlich einsetzen und welche unterschiedlichen kognitiven Prozesse sie aktivieren, sowie das Integrieren dieser Erkenntnisse in die Lehre in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sind maßgeblich dafür, dass kognitive Leseprozesse und Lesestrategien von Lehrpersonen zukünftig bewusster wahrgenommen werden. Damit wird die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gestärkt. Das Wissen um Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler beim Lesen ermöglicht somit eine angemessene Lernbegleitung unter Berücksichtigung des Lehrplananspruchs der Individualisierung und Differenzierung.

Literatur

- Alderson, C. J., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Bax, S. (2013). *Readers' cognitive processes during IELTS reading tests: Evidence from eye tracking* (ELT Research Papers No. 13–06). London. Abgerufen von https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D069%20ELTRA%20report_FINAL_WEB%20ONLY.pdf
- Fortus, R., Coriat, R. & Fund, S. (1998). Prediction of item difficulty in the English subtest of Israel's interuniversity psychometric entrance test. In A. J. Kunnan (Ed.), *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium*. Long Beach (pp. 61–87). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khalifa, H. & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. *Studies in Language Testing: Vol. 29*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leucht, M., Harsch, C., Pant, H. A. & Köller, O. (2012). Steuerung zukünftiger Aufgabenentwicklung durch Vorhersage der Schwierigkeiten eines Tests für die erste Fremdsprache Englisch durch Dutch Grid Merkmale. *Diagnostica*, 58(1), 31–44. Abgerufen von <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000063>
- Siller, K. (2017). *Predicting item difficulty in a reading test. A construct identification study of the Austrian 2009 Baseline Reading Test* (Unpublished doctoral thesis). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Siller, K. & Kipman, U. (2018). Cognitive processes as predictors of item difficulty in the Austrian Educational Standards Baseline Test for English Reading at grade 8. In G. Sigott (Ed.), *Language Testing in Austria. Taking Stock/Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme*. *Language Testing and Evaluation: Vol. 40* (pp. 465–488). Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Urquhart, A. H. & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. *Applied Linguistics and Language Study*. London, New York: Longman.

Themenorientierte USB DaZ-Förderanregungen

Inhaltsbezogene DaZ-Förderung als Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung

Lisa Fast-Hertlein

Die Umsetzung einer (fach-)inhaltlichen Gestaltung der DaZ-Förderung stellt neben dem sprachbewussten Unterricht einen wichtigen Baustein für die durchgängige Sprachbildung für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache dar. Unterstützt werden die DaZ-Lehrpersonen vom neu entwickelten Begleitmaterial zum Diagnoseinstrument USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache), das u.a. Förderanregungen für die additive und integrative DaZ-Förderung anbietet.

Durchgängige Sprachbildung

Um komplexe Sachverhalte zu vermitteln, zu erfassen und zu verarbeiten, brauchen wir Sprache – und zwar nicht nur die Sprache des Alltags, sondern gerade in Zusammenhang mit schulischem Wissen ein bestimmtes Register von Sprache, das als Bildungssprache bezeichnet wird. Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Universität Hamburg, 2004–2009) führte den Begriff der Bildungssprache in den Diskurs über Sprachbildung ein, um die sprachlichen Fähigkeiten zu benennen, „die benötigt werden, damit sich ein Kind oder Jugendlicher Bildung aneignen kann“ (Gogolin, 2013, S. 11). Im Zuge des Modellprogramms entwickelte sich das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. Dieses Konzept möchte Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten auf- und auszubauen, sowohl durchgängig in allen Fächern einer Schulstufe als auch durchgängig während der gesamten Bildungslaufbahn. Dabei wird Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen sowohl als Bildungsvoraussetzung als auch als Bildungsressource berücksichtigt (Gogolin, 2013, S. 14–15).

Dies bedeutet, dass nicht nur der Deutschunterricht, der DaZ-Unterricht und die Sprachförderung für eine Entwicklung der Unterrichtssprache, also der Bildungsspra-

che Deutsch, verantwortlich sind. Jede Lehrperson trägt mit ihrem Unterricht zur Sprachbildung aller Schülerinnen und Schüler bei, indem fachspezifischer und bildungssprachlicher Wortschatz und syntaktische und textuelle Strukturen vermittelt werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, doch wird ihr erst in den vergangenen Jahren Rechnung getragen, indem Bildungssprache als Basis für Schul- und Bildungserfolg benannt und definiert wird (Petersen & Tajmel, 2015, S. 84). Was bedeutet diese Entwicklung für die additive und integrative Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache?

DaZ-Förderung als Teil der Durchgängigen Sprachbildung

Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache werden in der Schule in ihrem DaZ-Erwerb begleitet. Dabei wird zwischen integrativer DaZ-Förderung, die im Regel- und Fachunterricht stattfindet, und additiver (oder paralleler) DaZ-Förderung unterschieden. Je nach Alter, Einstufung, Schultyp und Organisation am Schulstandort erhalten die Schüler_innen bis zu 20 Unterrichtsstunden additive DaZ-Förderung (= Anzahl der Unterrichtsstunden in einer Deutschförderklasse in der Sekundarstufe I). In der Regel fällt der Umfang der sprachlichen Unterstützung durch eine ausgebildete Lehrkraft bei Weitem geringer aus als vorgesehen, was meist der Anzahl der DaZ-Schüler_in-

nen am Schulstandort und den finanziellen und personellen Ressourcen geschuldet ist. Mit dem Wissen im Hinterkopf, dass der Erwerb der (Bildungs)Sprache Deutsch bis zur muttersprachlichen Beherrschung für DaZ-Schüler_innen fünf bis sieben Jahre dauert (De Cillia, 2016, S. 6), fällt die intensive schulische Begleitung von oftmals nur zwei Jahren im außerordentlichen Status mäßig aus. Die weitere DaZ-Förderung im ordentlichen Status von in der Praxis oft nur ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche kann der nötigen Unterstützung, um die Bildungssprache Deutsch kontinuierlich erfolgreich aufzubauen, bei Weitem nicht gerecht werden. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass die DaZ-Förderung von ausgebildeten Lehrkräften professionell und zielgerichtet durchgeführt wird, um neben dem sprachbewussten Fachunterricht¹ einen wichtigen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung von DaZ-Lernenden leisten zu können. Die Sprachstandsfeststellung ist dabei als Entscheidungsgrundlage für individuelle und spezifische Fördermaßnahmen unerlässlich.

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)

Mit der Entwicklung des Diagnoseinstruments USB DaZ (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014) und der Verpflichtung von Sprachstandsfeststellung als Basis für zielgerichtete DaZ-Förderung für außerordentliche Schüler_innen 2016² wurden wichtige Bausteine hinzugefügt, um den systematischen Aufbau des Deutschen als Alltags-, Unterrichts- und Bildungssprache von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache best-

möglich zu gewährleisten. USB DaZ ist ein förderdiagnostisches Verfahren, mit dem eine Basis für Unterricht und Förderung gelegt wird.³ Als unterrichtsbegleitendes Beobachtungsinstrument lässt es sich in den Unterrichtsalltag integrieren und ermöglicht eine Erstellung von individuellen Kompetenzprofilen.

Während der Praktikabilitätsprüfung von USB DaZ 2012 wurden drei Problembereiche bei der Verwendung des Instruments festgestellt: 1. die Herausforderung des Beobachtens während des Unterrichts, 2. die linguistische Terminologie sowie 3. der Wunsch nach Arbeits- und Fördermaterial (Döll & Heller, 2014, S. 25–26).

Um die Lehrpersonen darin zu unterstützen, USB DaZ erfolgreich einzusetzen, wurde das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) vom Bildungsministerium mit der Entwicklung von Begleitmaterialien für USB DaZ beauftragt. Diese sollten von den von Döll und Heller (2014) genannten drei herausfordernden Bereichen zwei in den Fokus nehmen: den Einstieg in und die Beobachtung mit USB DaZ erleichtern (Punkt 1) sowie die Ableitung von Fördermaßnahmen ermöglichen (Punkt 3). Des Weiteren wurden von manchen Anwenderinnen und Anwendern Umfang und Form der Dokumentation kritisiert, weshalb mit der Entwicklung von alternativen Ergebnisdokumentationsbögen reagiert werden sollte. Das Projekt lief von 01/2017 bis 08/2018. Vollumfänglich stehen die Ergebnisse seit September 2018 als Download auf der Website des BIFIE⁴, des BMBWF⁵ und der Kompetenzstelle USB DaZ⁶

1 Im sprachbewussten (oder sprachsensiblen) Unterricht begleiten Fachlehrpersonen alle Schüler_innen aktiv auf ihrem Weg zur Fach- und Bildungssprache: Gleichzeitig mit dem Fachwissen wird auch die Fach- und Bildungssprache vermittelt, die für das Verstehen von fachlichen Inhalten und Texten bewusst aufgebaut werden muss.

2 siehe „Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen“ des BMB auf Grundlage der Novellierung des §8e SchOG. Abgerufen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?6kdmex>

3 Im Vergleich dazu dienen zuweisungs- oder selektionsdiagnostische Verfahren als Entscheidungshilfe für oder gegen Sprachfördermaßnahmen, also Tests wie z.B. MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch; BIFIE, 2019).

4 <https://www.bifie.at/usb-daz>

5 <https://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=453>

6 www.usbdaz.at bzw. <https://bimm.at/kompetenzstelle>, abgerufen am 19.06.2019

zur Verfügung. Zudem können einzelne Produkte auch über den Publikationenshop des BMBWF⁷ kostenlos bestellt werden.

Im Folgenden werden die Produkte vorgestellt und das Konzept und der didaktische Hintergrund insbesondere der Förderanregungen beleuchtet und kritisch hinterfragt.

Begleitmaterialien für USB DaZ

Für die Entwicklung der Begleitmaterialien wurden in einem ersten Schritt Gespräche mit Lehrpersonen geführt, die USB DaZ kennen und mehr oder weniger erfolgreich damit arbeiten, um die Bedarfe im Feld zu eruieren. Zum einen sollten damit Hindernisse und erschwerende Bedingungen für die erfolgreiche Arbeit mit USB DaZ herausgefiltert werden. Zum anderen wurden von den Lehrpersonen, die erfolgreich mit USB DaZ arbeiten, Tipps und Hilfestellungen für eine gelungene Integration von Beobachtungen in den Unterricht formuliert. Auch konnten so konkrete Wünsche an die Varianten des Ergebnisdokumentationsbogens gesammelt und in weiterer Folge umgesetzt werden. Im Februar 2018 veröffentlichte das BIFIE drei Varianten, von denen zwei eine verkürzte Form des Originalbogens darstellen (vier- und einseitig) und eine digitale Dokumentation erlauben. Des Weiteren konnten der „Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ“ (Fast-Hertlein, 2018a) als Teil 3 des Instruments sowie Handzettel in A5 (für einen schnellen Überblick und erste Beobachtungen) zur Verfügung gestellt werden.

In einem zweiten Schritt wurde eine Arbeitsgruppe, bestehend aus zwölf DaZ-Lehrerinnen der Primarstufe und vier DaZ-Lehrerinnen der Sekundarstufe I, zusammengestellt, die an der Erarbeitung von Förderanregungen maßgeblich Anteil hatten. Mit September 2018 konnten insgesamt 366 Förderaktivitäten veröffentlicht werden, die

hauptsächlich in der additiven DaZ-Förderung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I Verwendung finden können, vielfach aber auch für eine integrative DaZ-Förderung geeignet sind. Sie sind 17 Themengebieten zugeordnet und darüber hinaus mit den Beobachtungsbereichen von USB DaZ verknüpft. Diese werden von einem „Handbuch für die Förderanregungen“ (Fast-Hertlein, 2018b) als Teil 4 des Instruments begleitet. Zudem konnte eine Vorlage für einen DaZ-Förderplan entwickelt werden, der direkt mit USB DaZ in Verbindung steht und die individuelle Planung eines diagnosebasierten DaZ-Unterrichts unterstützen kann.

Ableitung individueller Fördermaßnahmen

Gerade in der Arbeit mit dem oben genannten DaZ-Förderplan muss klar sein, dass das Diagnoseinstrument USB DaZ einzelne Beobachtungsbereiche ausklammert, die somit auch in der Förderplan-Vorlage nicht im Detail ausgeführt werden. Dies liegt daran, dass es bereits etablierte Diagnoseinstrumente z.B. für das Lesen gibt, auf die im Begleitbogen verwiesen wird (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014, S. 10). Auch können mit USB DaZ nur diejenigen Bereiche beobachtet werden, die eine Aussage zum Sprachstand der Schüler_innen erlauben, also eine Verortung der Lernenden in der Progression anzeigen (Indikatoren). Wichtig ist es deshalb, die anderen Bereiche, wie z.B. den Plural, bei der zielgerichteten DaZ-Förderung im Anschluss an die Sprachstandsfeststellung nicht außer Acht zu lassen. Trotzdem soll nun anhand des durch USB DaZ ermittelten individuellen Sprachstands einzelner Schüler_innen auf eine binnendifferenzierte gemeinsame DaZ-Förderung geschlossen werden, was die Ableitung von Fördermaßnahmen von einer Sprachstandsfeststellung für die Lehrpersonen in der Praxis oft komplex macht. Wie kann dieser Transfer von der Diagnose zur

⁷ <https://pubshop.bmbwf.gv.at>, abgerufen am 19.06.2019

Förderung gelingen, ohne mit einem großen zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden zu sein?

USB DaZ ist ein individualdiagnostisches Instrument, das aufzeigt, wo die/der Einzelne steht und ihr/sein nächster Entwicklungsschritt hinführt. Anders als z.B. die Instrumente *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (Döll & Reich, 2013a; 2013b) oder *Profilanalyse* (Grießhaber, 2013) verzichtet USB DaZ auf eine Bezugsnorm, was dazu führt, dass das Instrument die Schüler_innen nicht auf klar definierten Entwicklungsstufen verortet (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014, S. 8). Dies bringt die Heterogenität der Gruppe deutlich zum Vorschein und führt in der Praxis vielfach zur Frage, wie nun die Sprachförderung für die Gruppe zu organisieren ist.

Wichtig ist es, die Erwerbsstufen, Stärken und Schwächen, die sich durch die Sprachstandsdiagnose gezeigt haben, bei der Förderplanung der Gruppe im Kopf zu behalten und binnendifferenziert Aktivitäten anzubieten. Die Sprachstandsdiagnose „zeigt auf, ob ein Vorankommen überhaupt stattfindet. Die Verlaufsanalyse mittels USB DaZ ermöglicht es, Lernfortschritte und mögliche Entwicklungsverzögerungen im Spracherwerb wahrzunehmen und darauf zu reagieren. USB DaZ kann somit als ‚Visualisierung‘ des Lernfortschritts gesehen werden – stimmt die Richtung?“ (Fast-Hertlein, 2018a, S. 24). Dies bedeutet, dass die direkte Ableitung von umfassenden Fördermaßnahmen auf diese Weise nicht möglich ist, insbesondere da die Förderung der einzelnen Indikatoren nicht automatisch zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz führt. Genauso wenig kann es Fördermaterial geben, das alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße unterstützt (Reich, 2009, S. 27; Döll, Hägi & Aigner, 2012, S. 118). Somit war die Entwicklung von Fördermaterial von Anfang an diesem Dilemma ausgesetzt: Verknüpft mit einem Ergebnis durch die individualdia-

gnostische Sprachstandsbeobachtung mit USB DaZ sollte es für die Arbeit in der Gruppe einsetzbar sein. Möglichst praxisnah gelöst konnte es nur werden, indem nicht Fördermaterial, sondern Förderanregungen entwickelt wurden, die die Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen erweitern und ergänzen können. Auch wenn diese nicht direkt für jede_n Schüler_in, jede Gruppe und jede Unterrichtssituation einzusetzen sind, sollen sie variabel von möglichst vielen Lehrpersonen als Hilfsmittel angenommen werden können. Dies gelingt nur, wenn die Aktivitäten adaptierbar, kombinierbar und erweiterbar sind. Dass die Themen- und Handlungsorientierung im Mittelpunkt steht, war von Anfang an klar. Zum einen bietet Sprachförderung, der ein Thema zugrunde liegt, immer Verwendungssituationen der erarbeiteten morphologischen und syntaktischen Strukturen, zum anderen dient handlungsorientierte Sprachförderung dem praktischen Ziel, möglichst lebensnahe Sprachhandlungen durchführen zu können – Kommunikationsrelevanz sollte Grundlage jeder sprachfördernden Aktivität sein. Der gewählte integrative Ansatz verbindet also Kommunikations- und Handlungsorientierung mit grammatischen Inhalten und Wortschatz (Knapp & Oomen-Welke, 2017, S. 185–186).

Für die Entwicklung der Förderanregungen wurde ein Thema als Ausgangspunkt verwendet und es wurde überlegt, welcher Wortschatz und welche Strukturen notwendig sind, um über dieses Thema auf unterschiedlichen Sprachniveaus sprechen zu können. Aktivitäten, die Wortschatz und Strukturen einführen, erarbeiten, festigen oder transferieren, wurden mit den Beobachtungsbereichen von USB DaZ verknüpft. Dabei steht immer die bildungssprachliche Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt, also das Sprechen möglichst in ganzen Sätzen, so dass einige Bereiche in fast allen Aktivitäten das Lernziel darstellen: Verbzweitstellung im Hauptsatz, Nomen als Subjekt, Präsens als Zeitform (falls keine andere Zeitform im Fokus

steht). Die in USB DaZ formulierten Beobachtungsbereiche wurde um drei zusätzliche Bereiche erweitert: die rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie die Deklination bei präpositionalem Satzglied (z.B. Das Buch ist *auf dem Tisch*. Ich gehe *in die Schule*).

Förderanregungen als Unterstützung eines inhaltsbezogenen DaZ-Unterrichts

Die Tatsache, dass je ein Thema als Ausgangspunkt der 17 Aktivitätensammlungen fungiert, macht die Förderanregungen zu USB DaZ für einen inhaltsbezogenen DaZ-Unterricht einsetzbar. Dabei stellt die mündliche, und in manchen Fällen die schriftliche, Sprachhandlungsfähigkeit oberstes Lernziel dar. Die linguistischen Kompetenzen, die in den einzelnen Aktivitäten in den Fokus genommen werden, haben dabei dienende Funktion. Sie sind das Werkzeug, über das DaZ-Lernende verfügen müssen, um die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben produktiv für die Sprachhandlungsfähigkeit einsetzen zu können. Der Lehrplan für den DaZ-Unterricht in Deutschförderklassen beschreibt dieses Vorgehen sehr konkret: Die linguistischen Kompetenzen des Lernbereichs 2 sind die Grundlage für die Realisierung der kommunikativen Kompe-

tenzen des Lernbereichs 1 mithilfe der vier Fertigkeiten (vgl. Abbildung 1, BMBWF, 2018, S. 10–11 für die Grundschule).

DaZ-Unterricht, der dieses Ziel nicht aus den Augen verliert, also Grammatik nicht um der Grammatik willen, sondern als Baustein für eine erfolgreiche Kommunikation präsentiert, wird die DaZ-Schülerinnen und -Schüler auf ihrem Weg bestmöglich unterstützen. Sie werden mit professioneller Unterstützung nicht nur ihre Alltagssprache, sondern auch die Unterrichts- und Bildungssprache auf- und ausbauen und so Schritt für Schritt der aktiven Teilnahme am Regelunterricht näherkommen.

Hans H. Reich hat es in seinem Artikel „Durchgängige Sprachförderung“ bereits 2013 treffend formuliert:

Sprachförderung ist daher als *Teil* (Hervorhebung im Original) der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat. (Reich, 2013, S. 59)



Abb. 1: Lehrstoff in Deutschförderklassen (Grafik selbst erstellt in Anlehnung an BMBWF, 2018, S. 10–11)

Literatur

- BIFIE (Hrsg.). (2019). *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*. Salzburg. Abgerufen von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/mika_d.html
- BMBWF. (2018). *230. Verordnung; Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen*. Wien. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBlA_2018_II_230/BGBlA_2018_II_230.pdf
- De Cillia, R. (2017). *Sprachenwerb in der Migration* (19., aktualisierte Aufl.) (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 3/2016–17). Wien: Bundesministerium für Bildung. Abgerufen von http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf
- Döll, M. & Heller, L. (2014). Unterrichts begleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. In U. Bredel, I. Ezhova-Heer & S. Schlickau (Hrsg.), *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012 (MatDaF89)* (S. 17–30). Göttingen: Universitätsverlag.
- Döll, M., Hägi, S. & Aigner, M. (2012). Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slam poetry. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 115–129. Göttingen: V&R unipress.
- Döll, M. & Reich, H. H. (2013a). *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). Abgerufen von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/niveaubeschreibungen-daz.html>
- Döll, M. & Reich, H. H. (2013b). *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). Abgerufen von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/niveaubeschreibungen-daz.html>
- Frohlich, L., Döll, M. & Dirim, I. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: BMBF (Hrsg.). Abgerufen von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html
- Fast-Hertlein, L. (2018a). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ*. Salzburg: BIFIE (Hrsg.).
- Fast-Hertlein, L. (2018b). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen*. Salzburg: BIFIE (Hrsg.).
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch „Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert“. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 7–18). Münster: Waxmann.
- Griesshaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
- Knapp, W. & Oomen-Welke, I. (2017). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP Bd. 9, S. 179–196) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel im Fachunterricht. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 84–111). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reich, H. H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5, S. 25–33). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Münster: Waxmann.

„Menschen im Gespräch“ (MIG)

Lehrer_innenfortbildung zu Zweit- und Fremdspracherwerb im interkulturellen Kontext

Grogger Marina, Huber Linda

Eine wesentliche Grundlage zur Teilhabe an Bildungsprozessen stellt der Erwerb der Alltags- und Bildungssprache Deutsch dar. Seit August 2017 beteiligt sich die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig in diesem Zusammenhang an der strategischen Partnerschaft „Menschen im Gespräch (MIG) – Lehrer_innenfortbildung im europäischen Kontext“. In dieser dreijährigen Kooperation arbeiten Institutionen der Lehrer_innenbildung, Schulen und Behörden aus Baden-Württemberg, Salzburg und Südtirol zusammen, um innovative Bildungskonzepte zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit und interkulturelle kommunikative Kompetenz zu entwickeln und zu evaluieren.

Sprachkompetenzen und gesellschaftliche Teilhabe

Etliche Studien wie zum Beispiel IGLU (2016), PIRLS (2016) oder PISA (2012; 2015) zeigen, dass sich die Leistungen der Schüler_innen in Österreich, Deutschland und Südtirol innerhalb einer Altersgruppe deutlich unterscheiden. Die Ergebnisse belegen, dass Kompetenzunterschiede besonders eng mit der sozialen und kulturellen Herkunft und den Sprachkompetenzen der Schüler_innen verknüpft sind (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019). Der aktuelle Nationale Bildungsbericht Österreich (2018) besagt zudem, dass eine andere Alltagssprache als Deutsch, ein niedriger sozioökonomischer sowie ein bildungsferner Hintergrund der Eltern jeweils den Bildungserfolg erschweren. Bei 80% der Schüler_innen mit Migrationshintergrund trifft mindestens einer dieser ‚sozialen Risikofaktoren‘ zu, eine andere Muttersprache als Deutsch betrifft dabei die Mehrheit (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019, S. 27). Diesbezüglich weist der Bericht darauf hin, dass durchschnittlich ein Fünftel der Schüler_innen im Alltag eine andere Sprache als Deutsch verwendet, an den allgemein bildenden Pflichtschulen ein Viertel der Schüler_innen.

Laut Statistik Austria (2018, S. 42–47) lag im Schuljahr 2016/2017 der prozentuelle Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund

in Österreich bei knapp 15%, wobei der Anteil an Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen deutlich über dem Schnitt lag. Unter dem Schnitt lag er an maturaführenden Schulen (AHS 11% und BHS 10%) und in der Lehre bzw. an Berufsschulen. Der größte Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund (21,1%) findet sich in Sonder- und Polytechnischen Schulen.

Eine wesentliche Grundlage zur Teilhabe am kulturellen und politischen Geschehen sowie an Bildungsprozessen und zur Integration am Arbeitsmarkt stellt der Erwerb der Alltagssprache und Bildungssprache Deutsch dar (BMBWF, 2018, S. 5). Kompetenzerwerb ist ohne das Beherrschen der deutschen Sprache in unserem Bildungssystem kaum möglich. Dementsprechend sollen Schüler_innen ungeachtet ihrer Herkunftssprache beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch begleitet werden, um Chancengerechtigkeit im Bildungs- und Berufsleben zu gewährleisten. Ab dem Schuljahr 2019/20 werden daher auf Basis einheitlicher standardisierter Testverfahren Schüler_innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs zugeteilt (BMBWF, 2018, S. 5). Neben dem Spracherwerb spielt der Erwerb interkultureller Kompetenzen eine maßgebliche Rolle. Um sprachliche und interkulturelle Kompetenzen bei Schüler_innen fördern zu

können, bedarf es entsprechend ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen.

Das Projekt „Menschen im Gespräch – Lehrer_innenfortbildung im europäischen Kontext“

Seit August 2017 beteiligt sich die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig an der dreijährigen strategischen Partnerschaft „Menschen im Gespräch (MIG) – Lehrer_innenfortbildung im europäischen Kontext“, die aus Mitteln des ERASMUS+ Programms der Europäischen Kommission finanziert wird. Im Rahmen des Projekts entwickeln und evaluieren Institutionen der Lehrer_innenbildung, Schulen und Behörden aus Baden-Württemberg, Salzburg und Südtirol innovative Bildungskonzepte zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit und interkulturelle kommunikative Kompetenz.¹

Der theoretische Ansatz des Projektes basiert auf dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al., 2007), dem Mehrsprachen-curriculum Südtirol (2017) in Anlehnung an Krumm (2011) und dem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram, 2012). Demnach können deklaratives (*savoir*), prozedurales (*savoir-faire*) sowie persönlichkeitsbezogenes Wissen (*savoir-être*) im mehrsprachigen Kontext dann wachsen, wenn an Schulen Orte entstehen, an denen unterschiedliche Sprachen und Kulturen einander wertfrei begegnen.

Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. ... Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander

getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2013, S. 17)

Das übergeordnete Ziel des MIG-Projekts ist die Professionalisierung von Lehrer_innen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichten. Das Schaffen von förderlichen Lernumgebungen im Kontext von Mehrsprachigkeit, Zweit- bzw. Fremdspracherwerb und interkultureller kommunikativer Kompetenz steht dabei im Mittelpunkt.

Folgende innovative Maßnahmen sollen Selbstreflexion, Mehrsprachenbewusstsein sowie eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber Kulturen unterstützen:

- Weiterentwicklung des Mehrsprachen-curriculums Südtirol
- Konzeption eines Kompetenzrasters für Schüler_innen der 3. und 4. Klasse Primarstufe und der 1. und 2. Klasse Sekundarstufe
- Konzeptualisierung und Evaluierung eines transnationalen Fortbildungskonzepts zur Stärkung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Deutsch als Fremdsprache (DaF); an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird ein Hochschullehrgang implementiert
- Entwicklung eines Massive Open Online Course (MOOC) zur Selbstreflexion im interkulturellen Kontext

¹ Autonome Provinz Bozen Südtirol, Education Unlimited e.V., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Schulsprengel Bozen-Stadtzentrum, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (Außenstelle Bad Wildbad)

In transnationalen Projektteams werden ein Mehrsprachencurriculum und ein darauf abgestimmtes Kompetenzraster entwickelt, die als Planungsinstrumente zur Gestaltung von handlungsorientiertem fächer- und sprachübergreifenden Unterricht dienen können. Wesentliche Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen fließen in die Modulgestaltung des transnationalen Fortbildungskonzepts ein.

Die Entwicklung eines transnational gültigen Fortbildungskonzeptes für alle am Projekt beteiligten Regionen stellt aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen eine Herausforderung dar. An den Standorten der Projektpartner sind die Ausgangslagen hinsichtlich der rechtlichen Grundlagen, der zur Verfügung stehenden Ressourcen, der Formen der Sprachförderung und der kulturellen Vielfalt unterschiedlich. Dementsprechend divergieren Inhalt, Ziele und Ausmaß der bisherigen Fort- und Weiterbildungsangebote. Das Konsortium einigte sich daher auf eine modulare Gestaltung, die standortspezifisch adaptiert werden kann.

Die Erprobung der Fortbildungsmodule reicht von einzelnen zweitägigen Lehrveranstaltungen in Südtirol und in Baden-Württemberg bzw. im Kosovo bis zu einem Qualifizierungslehrgang im Ausmaß von 12 ECTS an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Dieser Hochschullehrgang umfasst Module zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz und Selbstreflexion, zur Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, zur Migrationspädagogik, zur Mehrsprachigkeit, zu Haltung und Einstellungen sowie Module zur Didaktik und zur Methodik im interkulturellen Kontext.

Das transnationale Fortbildungskonzept basiert auf Präsenzphasen, die mit e-learning-Elementen ergänzt werden. Zur Unterstützung dieser Onlinephasen wird ein MOOC zur selbstständigen Erarbeitung von Inhalten erstellt und implementiert. Die einzelnen Abschnitte des MOOC bestehen aus Videose-

quenzen, textbasierten Informationen und Aufträgen zur selbstständigen Erarbeitung von Lerninhalten wie z.B. Selbstreflexion und interkulturelles Bewusstsein oder Didaktik und Methodik im mehrsprachigen Kontext. Dieser MOOC ermöglicht den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, sich neue Lerninhalte autonom, ohne vorgegebenen zeitlichen und örtlichen Rahmen, mittels Wiederholungs- und Selbsteinschätzungsmodalitäten anzueignen (Glance, Forsey & Ryley, 2013). Ein weiterer Vorteil ist die hohe Anzahl an Personen, die erreicht werden kann, wodurch die Themen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen breit gestreut werden können (European Commission/EACA, 2018, S. 285).

Bisher wurden die Module „Selbstreflexion und Erwerb interkultureller Kompetenzen“ und „Kooperation und Kommunikation mit Eltern (Erziehungsverantwortlichen) im interkulturellen Kontext“ an drei Standorten in Südtirol, Baden-Württemberg und Salzburg angeboten und von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert. Auf Initiative des Vereins Education Unlimited e.V. und des kosovarischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft wurden im Mai 2019 zudem Workshops zu „Selbstreflexion und Erwerb interkultureller Kompetenzen“ sowie „Mehrsprachencurriculum“ für DaF-Lehrende an der Universität in Pristina angeboten. Dabei standen kulturelles Lernen, Sprach- und Kulturbewusstheit und Mehrsprachendidaktik im Fokus.

An der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wurden im Frühjahr 2019 zwei weitere Blöcke des Hochschullehrgangs zu „Mehrsprachencurriculum – ein Weg zum sprachsensiblen Unterricht (Ein-, Zwei-, Mehrsprachigkeit)“ und „Mehrsprachigkeit – Kompetenzraster (Methodik und Didaktik für Deutsch als Zweitsprache)“ durchgeführt. Die nächsten beiden Blöcke werden im Herbst 2019 stattfinden. Die abschließende

Tagung im März 2020 in Stuttgart dient der Präsentation und Dissemination der Hochschullehrgangs- und Projektergebnisse sowie als Multiplikator_innenveranstaltung.

Fazit

Die im Rahmen des EU-Projektes entwickelten Module sollen Lehrer_innen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im schulischen Kontext unterstützen. Eine kontinuierliche Fortbildung von Lehrkräften sowie der Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Reflexion können aus unserer Sicht einen wesentlichen Beitrag leisten, um Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrem soziokulturellen bzw. sprachlichen Hintergrund – eine passende Ausbildung zu ermöglichen und zu ihrem Bildungserfolg beizutragen.



Erasmus+

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (Juni, 2018). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schullehrerinnen und Schulleiter*. Wien: bmbwf. Abgerufen am 09.04.2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85–97). London: Routledge.
- Candellier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörcz, I., Meißner, F.-J. ... Molinié, M. (2009). *RePA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz Europarat – 2. Arbeitsprogramm (2004–2007)*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum in Österreich. Abgerufen von http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c4_Repa_090724_IDT.pdf
- Glance, D.G., Forsey, M., & Ryley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, 18, (5–6). Abgerufen am 02.04.2019 von <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/4350/3673>
- European Commission/EACEA/Erydice (Hrsg.). (2018). *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorini, L., Garuti, R., Herbst, M., Hölzl, B., Montanaro, P., Musner, R.M., ... Valer, M. (Hrsg.). (2012). *PISA 2012. Ergebnisse Südtirol*. Abgerufen von <http://www.provinz.bz.it/bildungssprache/didaktikberatung/downloads/Pisabericht2012.pdf>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., ... Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Krumm, H.-J. & Reich, H.H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2013). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schwiebacher, E.D., Quartapelle, F. & Patscheider, F. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Statistik Austria. (2018). *migration und integration. zahlen, daten, indikatoren. 2018*. Wien: Statistik Austria. Abgerufen von https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_2018.pdf
- Suchan, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (2017). *Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. PIRLS 2016*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS2016_ErsteErgebnisse_final_web.pdf

Evaluation des Pilotprojektes „Schuleinschreibung mit Übergangsportfolio und KELP-Gespräch“

Christina Brandauer, Gabriele Breißfuß-Muhr

Im vorliegenden Praxisbericht werden die Erfahrungen aus der Schuleinschreibung mit Übergangsportfolio und KELP-Gespräch (Kind-Eltern-Lehrer_innen-Pädagog_innen-Gespräch) an Salzburger Pileteinrichtungen evaluiert.

Die Evaluation erfolgte mittels Fragebogen an alle Akteur_innen der betroffenen Einrichtungen. Hauptanliegen war es herauszufinden, welche Erfahrungen mit dieser Form der Schuleinschreibung gemacht wurden, welche Chancen, aber auch Herausforderungen sich herauskristallisierten. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Antworten aus 102 Fragebögen, die an fünf Volksschulen nach der Schuleinschreibung ausgegeben wurden. Als Herausforderung wurden der Zeitfaktor und der Aufwand identifiziert, als Chance die Stärken- und Entwicklungsorientierung und das auf Wertschätzung basierende Kennenlernen der Kinder. Die Ergebnisse wurden in einer Interpretationskonferenz mit den Leiter_innen der fünf Volksschulen und der sechs Kindergärten bearbeitet, um relevante Erkenntnisse für mögliche zukünftige Entwicklungen festzuhalten.

Ausgangslage

Ein wesentliches Ziel der Bildungsreform ist es, allen Kindern einen guten Start in ein gemeinsames Schulleben zu ermöglichen. Das gelingt nur, wenn man die vielfältigen Interessen und Begabungen sobald wie möglich erfasst ... und direkt an die Entwicklungs- und Lernprozesse aus dem Kindergarten anschließen kann. (BMB, 2017, S. 3)

Die im Vorwort der Broschüre zur Schüler_inneneinschreibung NEU von der damaligen Bundesministerin Hammerschmid formulier-

ten Ziele treffen in der Bildungslandschaft Salzburg auf ein bereits gut bestelltes Feld der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule. Langjährige Kooperationen zwischen den Zuständigen in Landesschulrat und Landesregierung, den Fortbildungseinrichtungen Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig und ZEKIP (Zentrum für Kindergartenpädagogik) und allen Leiter_innen der Kindergärten und Volksschulen in Form von Übergangs-Tagungen sind seit 2009 im Bundesland Salzburg Standard. Die Kooperationen haben sich im Laufe der Jahre vom wechselseitigen Austausch über arbeitsteilige Zusammenarbeit in Richtung Ko-Konstruktion, also der gemeinsamen Entwicklung und Bearbeitung von Aufgaben, entwickelt (Hanke, 2013). Ein weiterer Baustein und zentraler Aspekt dieser Ko-Konstruktion ist die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule mittels Übergangsportfolio (ÜP). Die 2016 in Salzburger Kindergärten implementierte Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation, genannt BADOK (Land Salzburg, 2016), liefert die Grundlagen für das Übergangsportfolio, das in der Schuleinschreibung seine Verwendung als entwicklungsorientiertes und anschlussfähiges Instrument findet. Fünf Volksschulen und sechs Kindergärten haben diese Übergangsportfolios ergänzt und um das KELP-Gespräch in einem Pilotprojekt in der Phase der Schuleinschreibung eingesetzt und erprobt. Die Evaluation dieses Pilotprojektes ist Gegenstand der nun folgenden Ausführungen. Einer kurzen Darstellung des Konzeptes des Übergangsportfolios und des

KELP-Gespräch folgt die Darlegung des Vorgehens der Erhebung, die Darstellung eigener Ergebnisse und deren Interpretation.

Konzept Schuleinschreibung mittels Übergangsportfolio und KELP-Gespräch

Unter den Bezeichnungen Portfolio, Entwicklungsportfolio und Übergangsportfolio (= ÜP) werden stärkenorientierte und prozesshafte Methoden zur Aufzeichnung sowie Förderung individueller Lernprozesse verstanden. Im Folgenden soll der Begriff des Portfolios erklärt und anschließend in einer knappen Darlegung das Entwicklungsportfolio vom Übergangsportfolio abgegrenzt werden.

Dem Portfolio werden zahlreiche positive Merkmale zugeschrieben, angefangen bei der Förderung zentraler Kompetenzen im Sinne selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernens bis hin zum Angebot einer Alternative zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung ... Zentrale Elemente des Portfolio-Ansatzes sind die Dokumentation der Lernentwicklung einer Schülerin/eines Schülers, der daraus resultierenden Ergebnisse sowie deren Beurteilung und Bewertung ... Schließlich ist die Anregung der Schüler/innen, durch die Portfolioarbeit ihr Lernen selbst zu beobachten und zu reflektieren ein wesentliches Ziel. (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 12)

Im Entwicklungsportfolio werden Bildungs- und Lernprozesse von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen anhand von gesammelten Zeichnungen, Fotos, Beobachtungen und Lerngeschichten abgebildet. Die Inhalte dieser Lernprozessdokumentation werden von der Kindergartenpädagogin bzw. dem Kindergartenpädagogen und dem Kind gemeinsam ausgewählt und reflektiert. Das Übergangsportfolio wird aus Teilen des Entwicklungsportfolios erstellt und dient zur Präsentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

aus dem Kindergarten für die Schule. Es ist ein institutionenübergreifendes Portfolio und soll Lehrpersonen Einblick in die bisherigen Interessen und bereits erworbenen Kompetenzen der Schuleinschreiber_innen gewähren (BMB, 2017). Das Übergangsportfolio kann demnach als Teil der Schuleinschreibung genutzt werden und im besten Fall als Basis für die weitere Planung eines anschlussfähigen differenzierten Unterrichts dienen (Berkold, 2019).

In der im Schuljahr 2017/18 in Salzburg pilotierten Schuleinschreibung wurde der Rahmen für die Übergabe des Übergangsportfolios mittels eines KELP-Gesprächs geschaffen. Hier konnten sich die Schuleinschreiber_innen in einem ca. 20–30-minütigen Gespräch in der Schule vorstellen und mithilfe des Übergangsportfolios zeigen, welche Entwicklungen, Stärken und Interessen sie haben.

Erhebung der Erfahrungen aller Beteiligten in den Pileteinrichtungen

Die Erhebung wurde im Auftrag des Landes Schulrates für Salzburg und des Referates für Kinderbetreuung, Elementarbildung und Familie der Salzburger Landesregierung von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig im Sommersemester 2018 mittels Fragebogen an den Pileteinrichtungen durchgeführt. Der Fragebogen bestand hauptsächlich aus geschlossenen Fragen mit vier- bzw. dreistufiger verbaler Rating-Skala, deren Abstufungen in den jeweiligen Abbildungen ersichtlich sind.

Es nahmen insgesamt fünf Volksschulen und sechs Kindergärten im Bundesland Salzburg teil. Zielgruppen für den Fragebogen waren alle Eltern der Schuleinschreiber_innen an den Kindergärten, alle Kindergartenpädagog_innen der Schuleinschreiber_innen, die zukünftigen Erstklasslehrer_innen an den Volksschulen und alle Leiter_innen der betroffenen Kindergärten und Volksschulen.

Die Rücklaufquote bei den Pädagog_innen und Leiter_innen betrug 100%, bei den Eltern 74% (vgl. Tabelle 1).

ZIELGRUPPE	SUMME	Rücklaufquote
Eltern	68	74%
KIGA-Leitung	6	100%
KIGA-Pädagog_innen	12	100%
Lehrer_innen	11	100%
Schulleitung	5	100%
	102	81%

Tabelle 1: Rücklaufquote nach Zielgruppen

In Vorgesprächen wurden die Interessenschwerpunkte der Auftraggeber_innen eruiert und zu folgenden Themenbereichen gebündelt, die dann mittels Fragebogen erhoben wurden:

- Erfahrungen zum und mit dem KELP-Gespräch,
- Erfahrungen mit dem Übergangsportfolio,
- Aspekte zur Organisation,
- Wahrnehmung der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule,
- Vergleich zur bisherigen Form der Schuleinschreibung und
- Bedarf an Fortbildungen für die Übergangsarbeit.

Im Folgenden konzentriert sich die Darstellung der Ergebnisse auf die Bereiche KELP-Gespräche, Übergangsportfolio, Organisation und Kooperation.

Darstellung der Ergebnisse und ihre Interpretation

KELP-Gespräch

Nahezu alle Befragten (100% der Eltern, Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_innen sowie 80% der Schulleiter_innen) empfinden die Atmosphäre der KELP-Gespräche als angenehm. Ebenso sind sich alle einig,

dass die Organisation der KELP-Gespräche an der Schule gelungen ist.

Zusammengefasst sind 75% (= 50% „stimmt genau“ und 25% „stimmt eher“) der Kindergartenpädagog_innen der Meinung, dass die KELP-Gespräche die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder ausreichend darstellen. Demgegenüber stehen gerundet 81% (= 36% „stimmt genau“ und 45% „stimmt eher“) der Lehrer_innen und 80% der Schulleitungen (= 40% „stimmt genau“ und 40% „stimmt eher“), die angeben, dass sie dank der KELP-Gespräche Einblick in die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder gewinnen können. Einig sind sich alle Befragten darüber, dass in den KELP-Gesprächen die Bereiche „Sprache und Kommunikation“, „Ästhetik und Gestaltung“ sowie „Emotionen und Soziale Beziehungen“ ausreichend zur Sprache kommen. Für die Bereiche „Bewegung und Gesundheit“ sowie „Natur und Technik“ sind die Wahrnehmungen zwischen Kindergarten und Volksschule unterschiedlich: Für die Kindergartenpädagog_innen kommen die beiden Bereiche ausreichend zur Sprache, für Lehrer_innen und Schulleitungen überwiegend nur „teilweise“ oder „gar nicht“.

Übergangsportfolio

Ein großer Teil der Befragten ist sich darin einig, dass die vorgestellten Übergangsportfolios die wesentlichen Kompetenzen, Stärken und Interessen der Kinder zeigen (vgl. Abbildung 1).

Ein ähnliches Bild erweist sich bei der Einschätzung durch die Pädagog_innen im Kindergarten als auch in der Schule, dass die ÜPs die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder gut abbilden.

Zwischen 58% und 92% der Kindergartenpädagog_innen sind der Meinung, dass die ÜPs ausreichend Informationen für die Einschulung zur Verfügung stellen. Lehrer_innen und Schulleitung sind diesbezüglich in ihrer

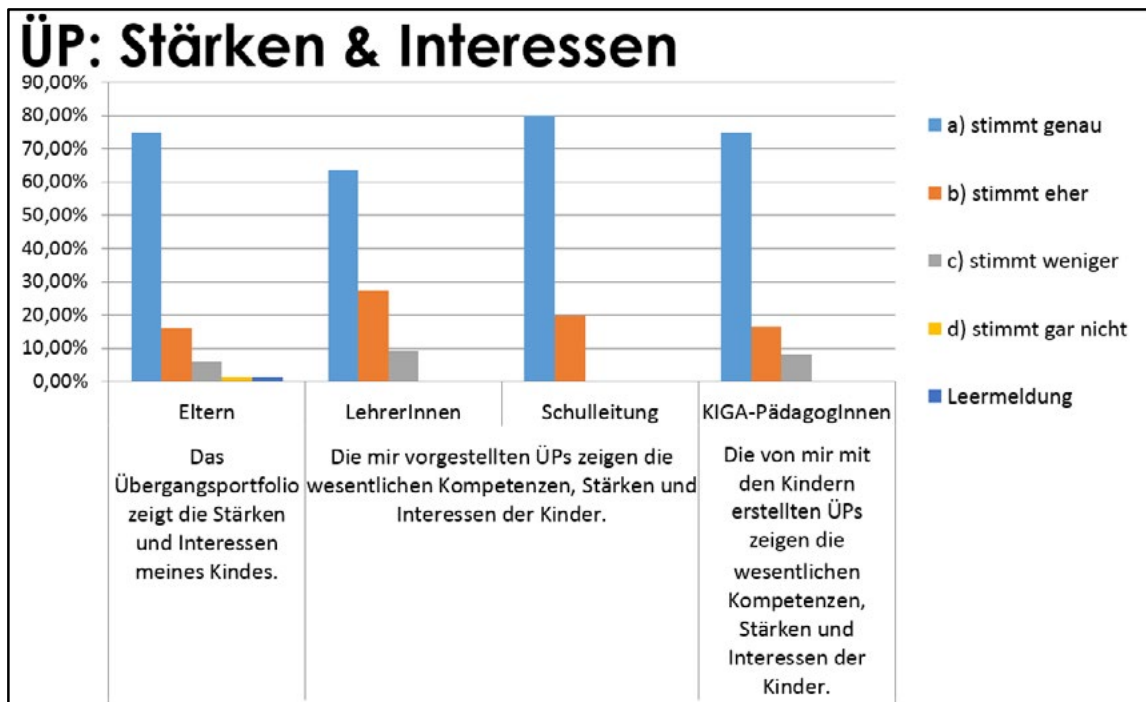


Abb. 1: Übergangsportfolio: Die ÜPs zeigen die Interessen und Stärken der Kinder

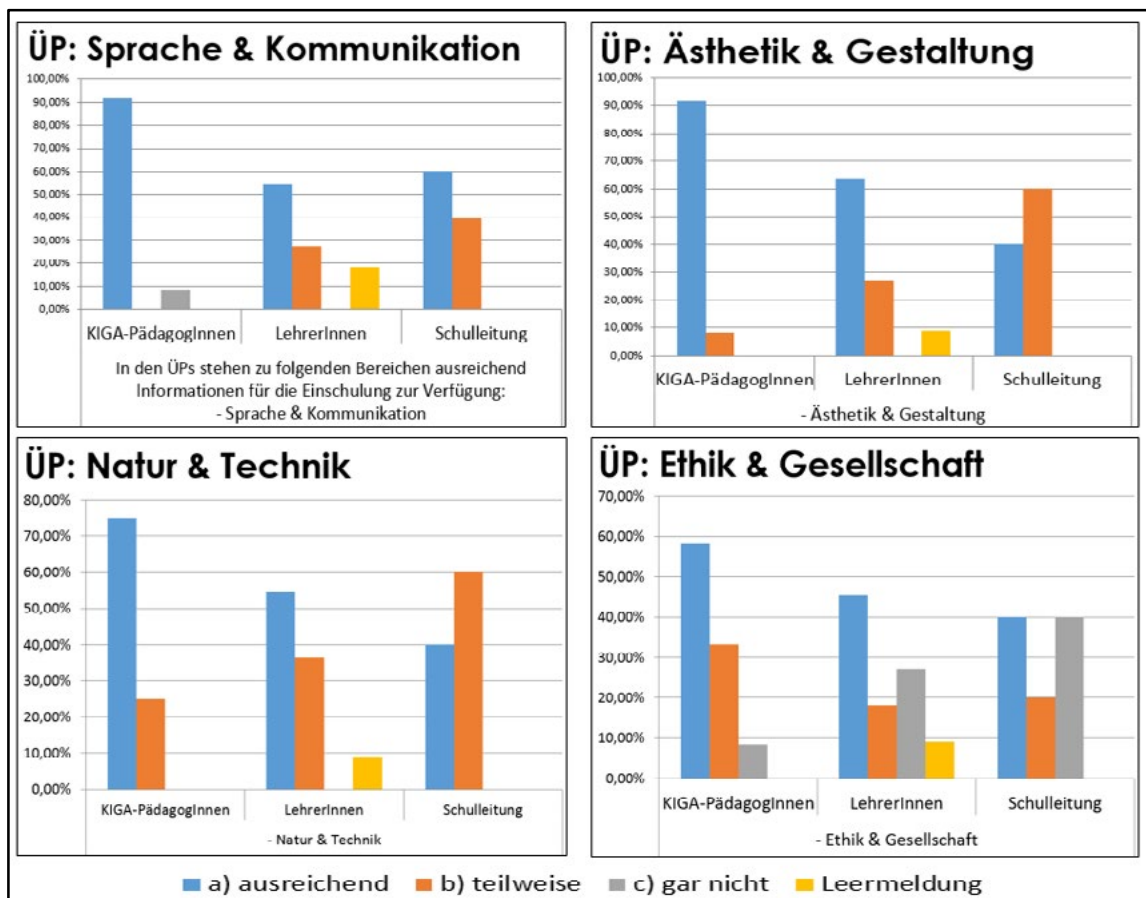


Abb. 2: Übergangsportfolio: Die ÜPs stellen ausreichend Informationen für die Einschulung zur Verfügung – vier ausgewählte Bereiche



Abb. 3: Organisation: Erstellung des Übergangsportfolios

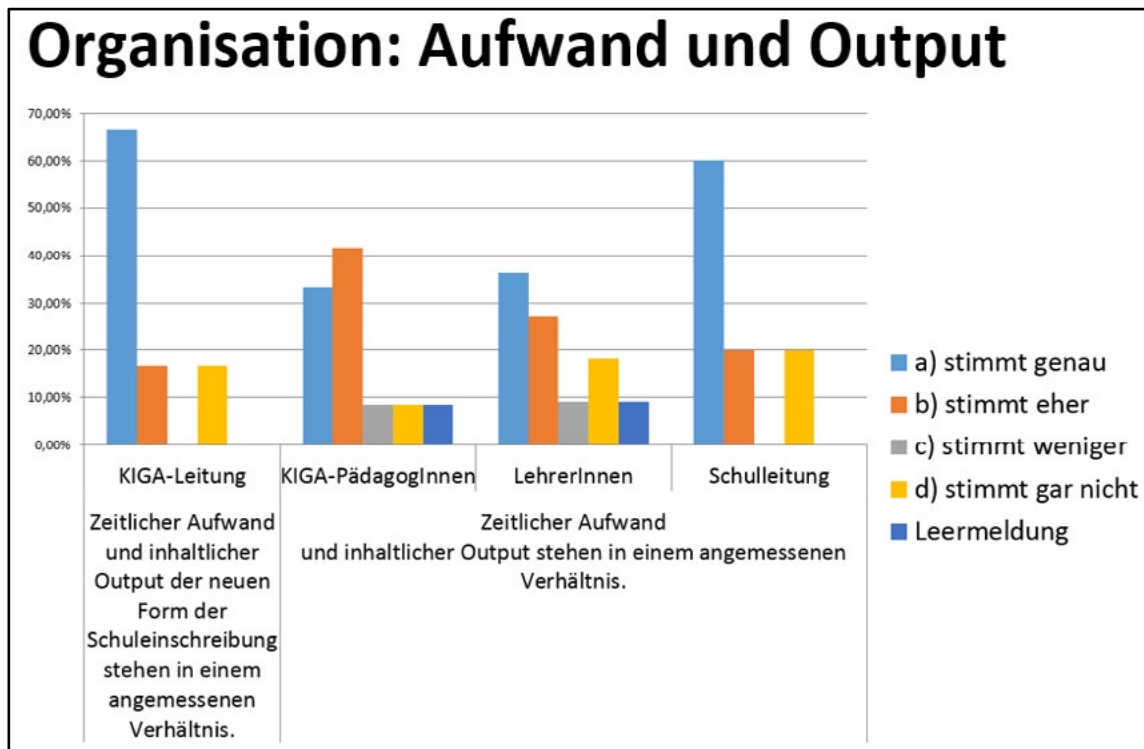


Abb. 4: Organisation: Aufwand und Output

Einschätzung wesentlich vorsichtiger. Detaillierte Angaben zu ausgewählten Bereichen sind der Abbildung 2 zu entnehmen.

Organisation

Die Kindergartenpädagog_innen geben

an, dass die Erstellung der ÜPs für sie zeitlich weniger gut leistbar ist (vgl. Abbildung 3).

Auch den zeitlichen Aufwand für das KELP-Gespräch empfinden nur knapp 50% der Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_in-

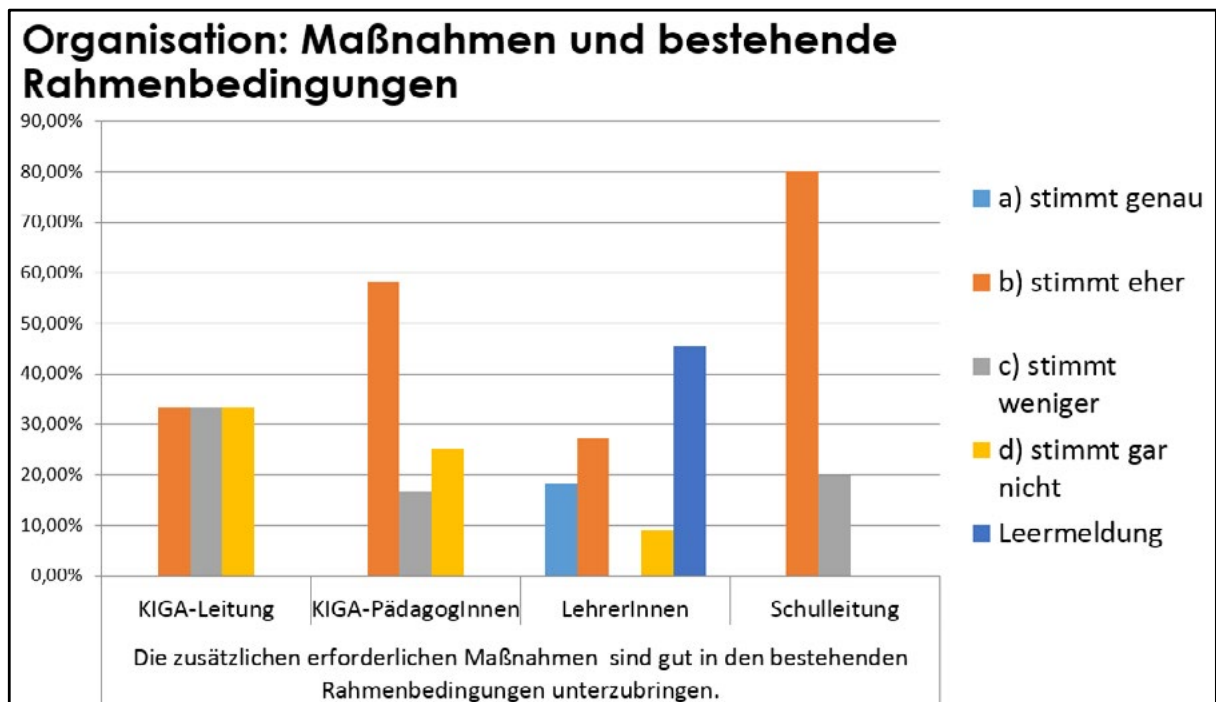


Abb. 5: Organisation: Maßnahmen und bestehende Rahmenbedingungen

nen und 60% der Schulleitungen als gut bzw. eher gut.

Die Angaben zu Aufwand und Output dieser Form der Schuleinschreibung stellen ein uneinheitliches Bild dar: Laut 83% der Kindergartenleitungen und 80% der Schulleitungen stehen zeitlicher Aufwand und inhaltlicher Output dieser Form der Schuleinschreibung in einem angemessenen bzw. eher angemessenen Verhältnis. Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_innen sind diesbezüglich zurückhaltender in ihrer Einschätzung (vgl. Abbildung 4).

Der angebotene Fahrplan für das KELP-Gespräch, die Fragensammlung für das KELP-Gespräch und das angebotene Entwicklungsblatt Transition wurden von allen Befragten als hilfreich empfunden.

Bemerkenswert sind die Angaben zu den Rahmenbedingungen. Auf die Frage, ob die Maßnahmen problemlos in den bestehenden Rahmenbedingungen unterzubringen sind, zeigt sich eine eher kritische Sichtweise: Hier überwiegen die Antworten „stimmt eher“, „stimmt weniger“ oder „stimmt gar nicht“ (vgl. Abbildung 5).

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Frage nach den organisatorischen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem KELP-Gespräch aus Sicht aller betroffenen Pädagog_innen wider. Der Faktor Zeit ist für alle die größte Herausforderung.

Kooperation

Bezüglich der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule sind sich alle Beteiligten darin einig, dass sowohl die Kooperation als auch das gegenseitige Verständnis über die pädagogische Arbeit durch diese Form der Schuleinschreibung erhöht und verbessert werden. Auch ca. 90% der Eltern haben den Eindruck, dass Kindergarten und Schule gut zusammenarbeiten.

83% der Kindergartenpädagog_innen und 83% der Kindergartenleitungen sehen ihre im Kindergarten geleistete Vorarbeit an der Schule wertschätzender angenommen.

Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen einer Konferenz wurden den Akteur_innen von Bildungsdirektion, Kindergartenreferat, Leitungen und Pädagog_innen von Kindergarten und Schule die Ergebnisse

der Fragebogenerhebung präsentiert und folgende Interpretationen vorgenommen:

Dass die Eltern die Schuleinschreibung mittels KELP und ÜP hinsichtlich der damit einhergehenden Wertschätzung, Atmosphäre und Organisation in hohem Maße akzeptieren, ist besonders hervorzuheben.

Die Diskrepanz zwischen Kindergarten und Schule hinsichtlich der Bildungsbereiche, die in den KELP-Gesprächen besprochen wurden, führen die Praktiker_innen darauf zurück, dass die Kindergartenpädagog_innen die Schuleinschreiber_innen zu diesem Zeitpunkt wesentlich besser kennen und daher die Performanz im KELP-Gespräch ausführlicher wahrnehmen. D.h. die Kindergartenpädagog_innen entdecken mehr Inhalte, weil sie in den Ausführungen der Kinder ‚zwischen den Zeilen lesen‘ können.

Ebenso lassen sich die Ergebnisse zum Übergangsportfolio interpretieren. Weil Kindergartenpädagog_innen über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit den Kindern die ÜPs erstellen, haben sie auch den damit verbundenen Prozess deutlich im Fokus. Lehrer_innen und Schulleitung hingegen sehen bei der Schuleinschreibung das ‚fertige Produkt‘ ÜP und fokussieren deshalb auf das Ergebnis.

Das Thema des hohen Zeitaufwandes wurde im Rahmen der Konferenz lösungsorientiert diskutiert. Die gemeinsame Vorbereitung und Kooperation im Vorfeld tragen dazu bei, dass gewisse Aktivitäten geläufiger und einfacher werden und dadurch zeitlich rascher abgewickelt werden können.

In der Konferenz wurde mehrmals der positive Aspekt der Kooperation betont, die standortspezifisch gestaltet werden muss.

Ausblick

Während der Evaluation des Pilotprojektes wurde im Pädagogikpaket 2018 (BMBWF,

2018) in Aussicht gestellt, dass die Schuleinschreibung österreichweit einheitlich neu gestaltet wird. Dennoch wollen die befragten Pileteinrichtungen zusätzlich zur Feststellung der Schulreife an folgendem Erkenntnisgewinn und daraus abgeleiteten Prinzipien aus der Pilotierung festhalten:

- Diese Form der Schuleinschreibung ist eine ‚Rückmeldung aus der Zukunft‘ für den Kindergarten.
- Eine Variante ist auch, das KELP-Gespräch im Kindergarten durchzuführen – also in der gewohnten Umgebung des Kindes.
- Beim KELP-Gespräch wird *mit* dem Kind geredet und nicht *über* das Kind – das Kind steht also im wahrsten Sinn des Wortes im Mittelpunkt.
- Maßnahmen der Kooperation und der zukünftig gemeinsamen Vorbereitung zu den Inhalten des Portfolios und der KELP-Gespräche legen transparent und früh fest, was für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für das Kind wichtig ist.
- Durch das Format des KELP-Gesprächs bekommt jedes einzelne Kind ca. 30 Minuten uneingeschränkte Aufmerksamkeit – dieses wertschätzende Willkommen an der Schule hat Potenzial.
- Mit Sorge wird die aktuelle Entwicklung der Bildungspolitik (BMBWF, 2018) verfolgt, die österreichweit standardisierte Schulfreikriterien vorsieht.

Literatur

- Berkold, M. (2019). Das Übergangsportfolio Salzburg. *Kita aktuell*, 19(2), 37–39.
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Schülerinnen/Schülerneinschreibung NEU. Leitfäden zur Grundschulreform Band 4*. Abgerufen von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs_einschreibung.pdf?okdmgb und von https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Fortbildung_2013/Fortbildung-GKSI/Bd_4_NEU_vs_einschreibung.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Aktuelle Projekte*. Abgerufen am 20.03.2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schuljahr18_neues.html#heading_Schulfreikriterien
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Land Salzburg (Hrsg.). Fageth, B., Lenger, A., Eder, L. & Berkold, M. (2016). *Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation: Handbuch und Arbeitsmaterial*. Land Salzburg: Hausdruckerei.

Komplexes Problemlösen und Persönlichkeitsmerkmale – Sind Personen mit bestimmten Persönlichkeitsdispositionen im Vorteil?

Colli Heike, Dax Christina, Kipman Ulrike

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie sich bestimmte Persönlichkeitsakzentuierungen auf die Leistung beim komplexen Problemlösen auswirken. Speziell untersucht wurden hier die Eigenschaften Spontanität, Sorgfalt und Selbstunsicherheit. Es zeigt sich, dass Spontanität und Selbstunsicherheit negativ mit dem Erfolg beim Lösen komplexer Probleme korrelieren und dass ein gewisses (nicht übertriebenes) Maß an Sorgfalt ein günstiges Persönlichkeitsmerkmal sein kann.

Einleitung

Problemlösen gilt als eine der Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts und als eines der wichtigsten Bildungsziele (Greiff & Fischer, 2013). Es geht beim Problemlösen nicht nur darum, Informationen sinnvoll zu vernetzen, dynamisch in Beziehung zu setzen, Wahrscheinlichkeiten zu berechnen und eine Kette richtiger Entscheidungen zu treffen, sondern auch vielfach darum, eine Vielzahl an Außenkriterien zu berücksichtigen und ein entsprechendes Weltwissen an den Tag zu legen. Dieser Beitrag soll die Frage beantworten, ob Personen mit bestimmten Persönlichkeitsakzentuierungen bei der Lösung von Problemen erfolgreicher sind als andere.

Der Begriff komplexes Problemlösen (CPS: *complex problem solving*) geht ursprünglich auf Funke und Dörner (2017) zurück. CPS ist ein Ausdruck dafür, wie sich Personen in einer komplexen Problemsituation verhalten und welche Entscheidungen sie treffen. Komplexes Problemlösen kann nur in dynamischen Systemen gemessen werden, bei welchen Personen die ständig auftretenden neuen Informationen verarbeiten und adäquat darauf reagieren müssen (Dörner & Funke, 2017). Schon seit über 40 Jahren wird das komplexe Problemlösen daher bevorzugt mit Simulationsspielen gemessen, da sie ebendiese dynamische Problemsituation gewährleisten. Auch die vorliegen-

de Arbeit verwendet ein Simulationsspiel, *Cities: Skylines*, um herauszufinden, wie die Versuchspersonen, Studierende an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, mit den im Spiel vorkommenden Problemen umgehen, welche Entscheidungen und Maßnahmen sie treffen, wie intensiv sie in das System eingreifen und wie effektiv ihre Problemlöseansätze sind. Der Erfolg in diesem Spiel hängt von sehr vielen verschiedenen Faktoren ab. Die Analyse des Spielverhaltens ermöglicht es, Rückschlüsse auf das Problemlöseverhalten der Versuchspersonen zu ziehen.

Der vorliegende Beitrag soll aber nicht nur die komplexe Problemlösekompetenz der untersuchten Personen aufzeigen, sondern auch Verbindungen zu Persönlichkeitsmerkmalen herstellen. Dabei können zu bestimmten Persönlichkeitsakzentuierungen unterschiedliche Hypothesen aufgestellt werden. Es lässt sich beispielsweise vermuten, dass eine sehr unsichere Person möglicherweise weniger vorteilhafte Voraussetzungen für das Problemlösen mitbringt als jemand, dessen Persönlichkeit als sorgfältig, ehrgeizig oder selbstbehauptend beschrieben werden kann. Dem Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsakzentuierungen und Erfolg im komplexen Problemlösen soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. Es wurden von Personen verschiedenen Alters einerseits Daten über die Problemlösefähigkeit und andererseits Informationen über die

Persönlichkeitsakzentuierungen erhoben. Das Persönlichkeitsinventar liefert Erkenntnis darüber, inwieweit 14 verschiedene Persönlichkeitsstile bei einer Person ausgeprägt sind (Kuhl & Kazén, 2009). Im Rahmen der Erstellung dieser Studie wurden drei der Persönlichkeitsakzentuierungen aus dem Inventar von Kuhl & Kazén (2009) ausgewählt und mit der Problemlösekompetenz in Verbindung gesetzt: selbstkritisch-selbstunsichere, sorgfältig-zwanghafte und spontane Persönlichkeitszüge. Dabei galt das Forschungsinteresse vor allem dem Aspekt/der Frage, ob einzelne dieser drei Persönlichkeitsstile höher mit der Problemlösekompetenz korrelieren als andere und welche möglichen Gründe es dafür geben könnte.

Folgende Annahmen wurden von den Studierenden gebildet:

- Selbstkritik bzw. Selbstunsicherheit gilt allgemein vermehrt als hemmendes Merkmal und wird sich somit vermutlich eher negativ auf die Fähigkeiten im Simulationsspiel auswirken.
- Demgegenüber könnte Sorgfalt möglicherweise positive Korrelationen mit dem Problemlösen aufzeigen.
- In Bezug auf Spontanität lassen sich häufigere Eingriffe in das Spiel vermuten, was bedeutet, dass das System bzw. einzelne Handlungsschritte nicht ausreichend analysiert und dadurch unter Umständen ungünstigere Entscheidungen getroffen werden.

Definitionen

Nachfolgend werden der Begriff des komplexen Problemlösens definiert und auch die drei hier interessierenden Persönlichkeitsstile beschrieben:

Komplexes Problemlösen

Komplexes Problemlösen kann als Prozess definiert werden, der eine Person dazu befähigt, unter komplexen Bedingungen Ziele zu erreichen (Funke, 2003).

Persönlichkeitsmerkmale

Personen mit einem *selbstkritisch-selbstunsicheren* Stil sind sehr sensibel bei Kritik und zeigen sich in Gesellschaft eher zurückhaltend. Sie verfügen über eine ausgeprägte Fähigkeit, eigene Erwartungen und Einschätzungen bis hin zu komplexen Modellen ihrer Umwelt infrage zu stellen und zu revidieren, wenn widersprüchliche Informationen auftauchen. Die selbstkritische Haltung kann allerdings in eine Besorgnis münden, vor anderen etwas Unpassendes oder Unüberlegtes zu sagen. Schüchternheit, soziales Unbehagen und Angst vor negativer Beurteilung sind typisch. Für den negativen Aspekt haben sie eine erhöhte Sensibilität, die zu einer starken Hemmung des Selbstzugangs führt (Kuhl & Kazén, 2009).

Personen mit einer *sorgfältig-zwanghaften* Persönlichkeitsakzentuierung sind gründlich und genau in der Ausführung der eigenen Tätigkeiten. Ihr Tun ist von Perfektionismus und Starrheit geprägt. Sie sind übermäßig gewissenhaft und haben sehr strenge eigene Normen oder Zielvorstellungen, die es ihnen fallweise erschweren, Projekte zu realisieren. Sie beschäftigen sich zu oft mit Details, Regeln, Ordnung und Sauberkeit. Arbeit wird über Vergnügen und zwischenmenschliche Kontakte gestellt. Die Verhaltenssteuerung wird durch innere oder äußere Auslösereize gebildet, durch die sich feste Verhaltensroutinen entwickelt haben, die unabhängig davon ausgeführt werden, ob sie der Person Spaß machen oder nicht. Die Verhaltenssteuerung ist anreizunabhängig (Kuhl & Kazén, 2009).

Personen mit einer *spontanen* Persönlichkeitsakzentuierung haben eine auffallend hohe Begeisterungsfähigkeit für positive Wahrnehmungen und lehnen gleichzeitig impulsiv Dinge oder Personen ab, die negative Eigenschaften zeigen. Sie sind wenig nachtragend. Die Instabilität des Selbstbildes ist eine Begleiterscheinung. Beide Temperamentskomponenten, d.h. sowohl die

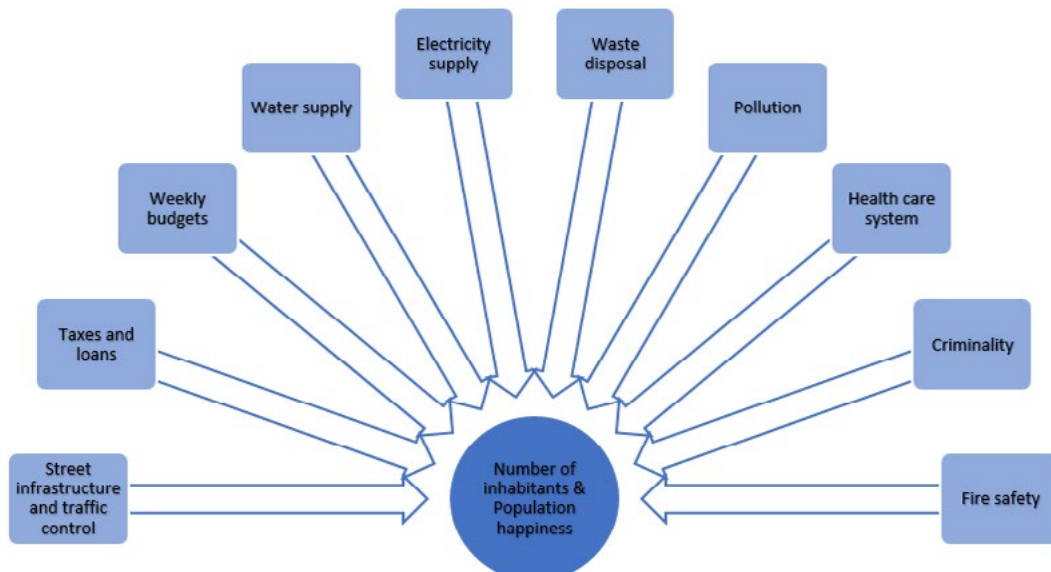


Abb. 1: Komplexes Modell in ‚Cities:Skylines‘ (Colossal Order, 2015b)

sensorische Erregbarkeit als auch die motorische Aktivierbarkeit, sind expandiert. Das ganzheitliche Fühlen und das Erkennen von Zusammenhängen einschließlich der Selbstwahrnehmung ist bei Personen mit diesem Persönlichkeitsstil erschwert. Der Selbstzugang ist gehemmt (Kuhl & Kazén, 2009).

Methode

Teilnehmer_innen

Die vorliegende Studie wurde an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig durchgeführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Studierende im Masterstudium Lehramt (verschiedene Fächer). Die Stichprobe umfasst 67 erwachsene Männer und Frauen (46 weiblich). Das Alter der Studierenden liegt zwischen 23 und 31 Jahren, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Matura/Abitur oder eine Studienberechtigungsprüfung absolviert haben.

Testverfahren

Messen von CPS

Cities: Skylines (Colossal Order, 2015a) ist ein Städtebau-Simulationsspiel („Microworld“). Im Manual ist dazu Folgendes zu lesen: „offers endless sandbox play in a city that keeps offering new areas, resources, and

technologies to explore, continually presenting the player with new challenges to overcome“ (Colossal Order, 2015b, p. 3).

Das Spiel ist komplex (die Person ist mit einer Vielzahl von relevanten und irrelevanten Variablen konfrontiert), verfügt über Konnektivität (die Variablen korrelieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig, was nicht immer linear geschieht), ist dynamisch (das System ändert sich abhängig von den Handlungen der spielenden Person und auch autonom über die Zeit), intransparent (die spielende Person weiß nicht, wie die Variablen miteinander zusammenhängen) und es hat auch die Eigenschaft der Polytelie (es müssen Zwischenziele erreicht werden, um das Endziel erreichen zu können). Damit umfasst es alle von Funke (2003) sowie Brehmer und Dörner (1993) genannten charakteristischen Merkmale für komplexe Problemlösungssituationen und erlaubt es zu analysieren, wie Personen in komplexen, dynamischen und intransparenten Situationen handeln, da im Hintergrund über das gesamte Spiel eine Statistik aufgezeichnet wird.

Wie die Merkmale von CPS in *Cities: Skylines* umgesetzt wurden, sieht man in Abbildung 1 (Kooter, 2015; Colossal Order, 2015b). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten in

dem vorliegenden Versuch folgende Mission zu erfüllen¹: "Your mission is to increase the cities' population to 5.000 inhabitants. Conditions: The inhabitants should not be unhappy and your bank account should not decrease to 0. Advice: Often, priorities have to be set, so don't forget the mission!"

Die Mission gilt also bei Erreichen von 5000 Einwohnern als erfüllt, wenn eine durchschnittliche Zufriedenheit von zumindest 75% bestanden hat. Die Mission gilt als gescheitert, wenn weniger als 1000 Personen in der Stadt wohnen, kein Budget mehr vorhanden ist oder mehr als 120 Minuten gespielt wurde. Die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen, wurde wie folgt berechnet (vgl. Abbildung 2, Bartholdy & Kipman, 2018). Zudem wurden Parameter wie Eingriffsstärke oder Zufriedenheit modelliert.

Messung von Persönlichkeitsmerkmalen

Die interessierenden Persönlichkeitsakzentuierungen wurden mit dem Persönlichkeitsstil- und Störungsinventar (PSSI) gemessen (Kuhl & Kazén, 2009). Das PSSI ist ein Selbstbeurteilungsinstrument, mit dem die relative Ausprägung von Persönlichkeitsstilen erfasst wird. Es besteht aus 140 Items, die unter anderem folgenden Skalen zugeordnet werden: spontane Persönlichkeit, selbstkritisch-selbstunsichere Persönlichkeit und sorgfältig-zwanghafte Persönlichkeit. Zudem wurden mit anderen Verfahren (SESSKO, SELLMO, BIP, IST 2000R, SVF120)² noch weitere Persönlichkeitsmerkmale gemessen, die als Kontrollvariablen dienen sollten.

Analysen

Berechnet wurden Korrelationsanalysen und Regressionsanalysen, um Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Erfolg beim komplexen Problemlösen und bei verwandten Konstrukten zu prüfen bzw. den Einfluss von Persönlichkeit auf das erfolgreiche Problemlösen unter Konstanthaltung bestimmter möglicher konfundierender Variablen zu prüfen.

Ergebnisse

Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalysen (angegeben sind die standardisierten Koeffizienten). Die Ergebnisse zeigen: Je spontaner und je unsicherer Personen sind, desto schwächer sind die Leistungen beim komplexen Problemlösen, und je sorgfältiger Personen sind, desto besser sind die Ergebnisse beim komplexen Problemlösen. Auch wenn man Leistungsmotivation und kognitive Fähigkeiten kontrolliert (d.h. auch wenn die Personen gleich motiviert wären und dieselben kognitiven Fähigkeiten hätten), bleiben die Zusammenhänge erhalten. Selbst wenn man das Geschlecht kontrolliert, bei dem sich signifikante Vorteile zugunsten der Männer zeigen ($F(1) = 5,997, p = .017$), bleiben die gefundenen Einflüsse der Persönlichkeitsmerkmale bestehen. Spannend ist auch: Bei einer zu hohen Ausprägung von sorgfältig-zwanghaften Zügen wird die Leistung wieder deutlich schwächer (keine Abbildung).

$$CPS = \frac{\sum \text{population differences between time points}}{\text{number of time points} - 1} \times \frac{\text{population maximum}}{\text{population goal}}$$

Abb. 2: Die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen (Bartholdy & Kipman, 2018)

- 1 Die Mission wurde so gewählt, dass eine ausreichend große Datenmatrix zum Entscheidungsverhalten generiert werden kann und dass der Versuch gleichzeitig in etwas weniger als 3 Unterrichtseinheiten (120 Minuten) beendet werden konnte.
- 2 Aufgrund des geringen Platzes werden die Verfahren auf diesem Weg detailliert beschrieben: Bei den genannten Verfahren handelt es sich um einen Test für Selbstkonzept (SESSKO), für Leistungsmotivation (SELLMO), für nicht-klinische Persönlichkeitsmerkmale (BIP), um einen Test für die kognitive Leistungsfähigkeit (IST 2000R) und um einen Test zur Stressverarbeitung (SVF120). Beschreibungen unter www.testzentrale.de (Hogrefe-Verlag).

	CPS	CPS'	CPS''
spontane Persönlichkeit	-.386**	-.343**	-.391**
selbstkritisch-selbstunsichere Persönlichkeit	-.491**	-.501**	-.522**
sorgfältig-zwanghafte Persönlichkeit	.412**	.306*	.329*

** hoch signifikant ($p < .01$) * signifikant ($p < .01$)

CPS' – Komplexes Problemlösen unter Konstanthaltung der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Leistungsmotivation

CPS'' – Komplexes Problemlösen unter Konstanthaltung der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Leistungsmotivation und des Geschlechts

Abb. 3: Ergebnisse der Regressionsanalysen

Diskussion

Durch die Analyse der vorhandenen Daten hat sich gezeigt, dass Sorgfalt und erfolgreiches Problemlösen miteinander positiv korrelieren. Personen, die sorgfältig handeln und reagieren sowie ihre Handlungen selbst reflektieren, verspüren generell einen größeren Wunsch, ihre Ziele zu erreichen und den damit einhergehenden Prozess zur Erreichung dieser Ziele stets selbst zu regulieren und unter Kontrolle zu halten (Donovan, Güss & Naslund, 2015). Sorgfältiges Handeln wirkt sich deshalb offenbar positiv auf das Problemlösen aus, weil die entsprechenden Personen meist kontrolliert und präzise handeln, was beim Analysieren dynamischer Systeme als Vorteil gilt. Außerdem kann man davon ausgehen, dass Sorgfalt bei den meisten Menschen mit der Leistungsmotivation verknüpft ist, alles richtig machen zu wollen, was sich auch in den Daten zeigt ($r = .339$, $p < .05$). Sorgfältige Persönlichkeiten können jedoch in manchen Fällen auch zwanghafte Züge aufweisen (Kuhl & Kazén, 2009, S. 24). Hat jemand eine eher zwanghafte Persönlichkeit, wird er oder sie vermutlich versuchen, die Kontrolle über das Simulationsspiel um jeden Preis zu behalten, wodurch sich häufige Eingriffe in das Spiel ergeben können. Das hat sich auch in der Untersuchung mit einer positiven Korrelation zwischen der Eingriffsstärke und dem sorgfältig-zwanghaften Persönlichkeitstyp gezeigt, wenngleich nicht signifikant ($r = .111$, $p > .05$). Interessant ist auch der Kurvenverlauf, der hier sichtbar

wird: Eine zu sorgfältige Akzentuierung lässt die Leistung beim komplexen Problemlösen wieder sinken (es ergibt sich eine umgekehrt quadratische Funktion).

Während bei selbstkritisch-selbstunsicheren Menschen bezüglich der Eingriffsstärke kein klares oder aussagekräftiges Ergebnis aus den Daten herausgelesen werden kann ($r = -.072$, $p > .05$), hat sich sehr wohl eine negative Korrelation zwischen der Problemlösekompetenz und dem selbstkritisch-selbstunsicheren Persönlichkeitstyp herauskristallisiert. Wer also eher unsicher und kritisch an die eigenen Handlungen herangeht, wird somit durchschnittlich eher schwächer beim Problemlösen sein. Es besteht generell ein enger Zusammenhang zwischen Motivation und Emotionen: Menschen haben ein Bedürfnis nach Sicherheit und wenn dieses nicht erfüllt ist, kann sich das negativ auf andere Lebensbereiche auswirken (Güss, Burger & Dörner, 2017, S. 4). Daraus lässt sich in diesem Zusammenhang schließen, dass ein emotionales Unwohlsein in einer gewissen Situation – und demnach eine innere Unsicherheit – sich negativ auf die Handlungsmotivation auswirken kann. Wer in einer Situation also wenig Sicherheit verspürt, sich möglicherweise nicht sicher über seine eigenen Kompetenzen ist und sehr kritisch mit sich selbst umgeht, wird in dieser Situation wahrscheinlich weniger erfolgreich abschneiden und ineffizienter auf verschiedene Probleme reagieren (Güss, Burger & Dörner, 2017, S. 3–4). Selbstunsicherheit und Selbstkritik sind

KOMPLEXES PROBLEMLÖSEN UND PERSÖNLICHKEITSMERKMALE – SIND PERSONEN MIT BESTIMMTEN PERSÖNLICHKEITSDISPOSITIONEN IM VORTEIL?

Colli Heike, Dax Christina, Kipman Ulrike

demnach Persönlichkeitsmerkmale, die sich negativ auf die Fähigkeit zur Problemlösung auswirken.

Es zeigt sich in den Ergebnissen ganz deutlich, dass sich das Persönlichkeitsmerkmal der Spontanität negativ auf die komplexe Problemlösekompetenz auswirkt. Spontane Persönlichkeiten greifen mehr in das System ein und ein zu häufiges Eingreifen mediiert den Zusammenhang³. Die negative Korrelation könnte damit erklärt werden, dass Spontanität schnelle, unüberlegte Eingriffe fördert. Spontanität lässt Personen sehr impulsiv handeln, sie überdenken Entscheidungen meist nicht gründlich genug (Kleinheinz, 2015). Die Entscheidungen sind dann vielfach nicht zielführend, weil Spontanität auch damit verbunden ist, dass Fehler übersehen werden (Kannenbergs, 2008). Beim komplexen Problemlösen ist es entscheidend, Eingriffe und Handlungen zu reflektieren, abzuwarten und Ruhe zu bewahren (Dörner & Funke, 2017), was spontan veranlagten Persönlichkeiten nur schwer gelingt.

Untersucht man die Problemlösekompetenz von Männern und Frauen in einer Zusatzanalyse, so kann man den geschlechtsspezifischen Unterschied nicht leugnen. Auch Wittmann und Hattrup (2004) halten fest: "So what we find here can almost be seen as large differences" (p. 404). Die Problemlösekompetenz von Männern und Frauen zeigt also große Unterschiede auf. Die Frage nach den Gründen für diese Unterschiede bleibt weiterhin unbeantwortet. Wittmann und Hattrup (2004) fanden zum Beispiel heraus, dass die Intelligenz einen großen Einfluss auf die Problemlösekompetenz hat. Da aber zwischen der Intelligenz von Frauen und Männern keine Unterschiede festgestellt werden konnten, ist dies auch keine Erklärung dafür, weshalb aber doch geschlechtsspezifisch Unterschiede in der Problemlösekompetenz vorliegen. In den

Analysen zu diesem Beitrag wurde versucht, die unterschiedlichen Ergebnisse mit den Persönlichkeitsmerkmalen als Mediatoren zu erklären. Auch dies ist nicht gelungen, da sich in den fraglichen Variablen kein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen zeigte.

Fazit

Für die Praxis führt dies zu folgenden Implikationen: Beim Arbeiten mit komplexen Systemen (idealerweise zu realisieren über einfache Microworlds) ist es sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen darauf hinzuweisen, Systeme zu beobachten und nicht zu oft und zu spontan einzugreifen, bevor die Wirkungsweise des Systems nicht analysiert wurde. Zudem gilt es auch, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass ein gewisses (nicht übertriebenes) Maß an Sorgfalt beim Lösen von komplexen Problemen notwendig ist.

Literatur

- Bartholdy, S. & Kipman, U. (2019). Influences of Reasoning and Achievement Motivation on Complex Problem Solving in a New Microworld Operationalization. *Journal of Global Education and Research* (in print).
- Brehmer, B. & Dörner, D. (1993). Experiments with computer-simulated microworlds: Escaping both the narrow straits of the laboratory and the deep blue sea of the field study. *Computers in Human Behavior*, 9(2-3), 171-184.
- Dörner, D. & Funke, J. (2017). Complex Problem Solving: What It Is and What It Is Not. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.
- Donovan, S. J., Güss, C. D. & Naslund, D. (2015). Improving dynamic decision making through training and self-reflection. *Judgment and Decision Making*, 10(4), 284-295.
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greiff, S. & Fischer, A. (2013). Measuring Complex Problem Solving: an educational application of psychological theories. *Journal for Educational Research Online*, 5, 38-58.
- Güss, C. D., Burger M. L. & Dörner, D. (2017). The Role of Motivation in Complex Problem Solving. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-5.
- Kannenbergs, D. (2008). *Persönlichkeit und Potentiale. Das Miteinander gestalten. Ein Trainingsbuch*. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Koeter, S. de (2015). *Cities Skylines Guide: Beginner tips and tricks guide*. Abgerufen am 29.03.2019 von <https://www.gameplayinside.com/strategy/cities-skylines/cities-skylines-guide-beginner-tips-and-tricks-guide/>
- Kleinheinz, S. (2015). *Dialogisches Management zur Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit. Personal- und Organisationsentwicklung für Führungskräfte*. Landau: Springer.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2009). *PSSI. Persönlichkeits-Stil- und Störungs-Inventar* (2., überarbeitete und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Colossal Order. (2015a). *Cities: Skylines* (Computerspiel). Tampere: Paradox Interactive.
- Colossal Order. (2015b). *User Manual. Cities: Skylines*. Tampere: Paradox Interactive. Abgerufen von http://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/255710/manuals/CitiesSkylines-UserManual_EN.pdf
- Wittmann, W. & Hattrup, K. (2004). The Relationship Between Performance in Dynamic Systems and Intelligence. *Systems Research and Behavioral Science*, 2, 393-409. Chichester: Wiley-Blackwell.

3 Schon in früheren Studien konnte gezeigt werden, dass die Eingriffsstärke ein negativer Faktor für das Problemlösen ist.

Die Bedeutung von Lern-/Erklärvideos für das Verständnis von mathematischen Inhalten

Florian Geier

Durch mobile Endgeräte und drahtlose Datenverbindungen können Schüler_innen unkompliziert Lern-/Erklärvideos zum Verständnis und zur Festigung von Inhalten verwenden. Folgender Bericht stellt ein Modell zum Videoeinsatz an der NMS/Praxisschule vor. Die Untersuchung soll exemplarisch zeigen, wie hoch die Akzeptanz von Lern-/Erklärvideos ist und dass diese eine gern genutzte Ergänzung zum Unterricht sind.

Einleitung

An der Praxis-NMS Salzburg wird seit dem Schuljahr 2013/14 intensiv das Konzept Selbstorganisiertes Lernen (SoL) umgesetzt. In dafür reservierten Stunden versuchen die Schüler_innen, sich anhand vorbereiteter Materialien selbst Inhalte anzueignen. Für jeden Auftrag (= Lernjob¹) haben die Schüler_innen einen Zeitrahmen, in dem sie sich die Inhalte aneignen, Übungsbeispiele bearbeiten und am Ende eine Überprüfung absolvieren. Während dieser Phase gibt es die Möglichkeit von Unterstützung durch die Fachlehrperson. Arbeitsaufträge und Lernmaterialien werden von Lehrpersonen ansprechend, übersichtlich, abwechslungsreich etc. gestaltet, wenngleich diese häufig sehr textlastig sind. In vorliegender Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich der Einsatz von Lern-/Erklärvideos auf die Erarbeitung von Inhalten förderlich auswirkt.

Videos im Bildungsbereich

Lern-/Erklärvideos werden im Bildungsbereich schon lange eingesetzt, z.B. im Schulfernsehen seit den 1940er Jahren oder in den berühmten Vorlesungsaufzeichnungen² von Richard Feynman aus dem Jahre 1964. Donald E. Knuth hat bereits 1981 begonnen, für sein Textsatzsystem TeX Erklärvideos³ zu

drehen. Seit der Verfügbarkeit von Videoplattformen im Internet ist es jeder Lehrperson möglich, den Lernenden selbst produzierte Videos zur Verfügung zu stellen.

Filmarten und -technik

Am Beginn eines jeden Lern-/Erklärvideos stellt sich die Frage nach der Technik oder besser nach der Art bzw. dem Stil des Videos. Schön und Ebner (2013) zeigen einen Überblick über Videoarten:

- der Screencast (auch bekannt unter „Khan-Style“)
- das Legetechnik-Erklärvideo
- die Tafel- oder Whiteboardanschrift
- der Vortrag
- Aufzeichnungen von Live-Vorträgen
- Trickfilm-Technik
- Zeitraffer-Technik
- Green-Screen-Technik (Schön & Ebner, 2013, S. 13–18).

Wagner (2010) nennt weitere Techniken:

- Stopptrick
- Gegenstände erzählen
- Tabletop (eine Legemethode) (Wagner, 2010, S. 56, 81, 89).

Die Zuordnung von Lernvideos in Hinblick auf Techniken ist nicht immer eindeutig. Häufig werden Techniken gewechselt oder kombiniert eingesetzt.

1 An der NMS/Praxisschule Salzburg wird eine Sammlung von Erklärungen, Arbeitsanweisungen, Aufträgen und ein standardisierter Abschlusstest zu einem abgegrenzten Unterrichtsthema als Lernjob bezeichnet.

2 siehe <https://www.microsoft.com/en-us/research/project/tuva-richard-feynman> oder <http://www.cornell.edu/video/playlist/richard-feynman-messenger-lectures> (beide abgerufen am 11.11.2017)

3 siehe <https://youtu.be/C3vILM2cNuo?t=16m48s> (abgerufen am 12.11.2017)

Videobasiertes vs. herkömmliches Lernen

Kinnari-Korpela (2015) verwendet im Rahmen ihrer Studie „short videos“, das sind Präsentationsfolien oder Bilder ihrer Handschrift, ergänzt mit Audiokommentaren. Ihre Studierenden beurteilen den Einsatz von Lernvideos als sinnvoll, wenngleich für sie der Kontakt mit der Lehrperson wesentlich ist. Durch den Einsatz der Videos konnte die Motivation bei drei Viertel der Studierenden gesteigert werden. Darüber hinaus stellt Kinnari-Korpela (2015, S. 78) fest, dass die Planung und Erstellung der Videos mehr Zeit benötigt als die Vorbereitung auf eine herkömmliche Vorlesung. Sie betont aber, dass die Methode sinnvoll und notwendig ist.

An der Universität Bern wurde im Jahr 2011 untersucht (Weger, Constantinescu, Wermann, Schmitz & Schnabel, 2016, S. 7), ob Handlungsanweisungen, in diesem Fall chirurgische Händedesinfektion, besser mit videobasierter Instruktion oder mit konventioneller Instruktion verstanden und durchgeführt werden können. Die ‚Video-gruppe‘ zeigte im Bereich der ‚Durchführung der Handlungsanweisung‘ ein signifikant positiveres Ergebnis als die Vergleichsgruppe.

Die Autoren sind überzeugt, dass die Methode der videobasierten Instruktion eine effektive Vermittlungsform zum Erlernen von Abläufen ist. Die Einschätzungen der Studierenden zeigen, dass sich bei freier Methodenwahl die Mehrheit der Studierenden für die videobasierte Instruktion entscheiden würden.

Forschungsfrage und -vorgehen

Um die Forschungsfrage „Fördern Lern-/Erklärvideos das Verständnis von mathematischen Inhalten beim selbstorganisierten Lernen?“ zu beantworten, wurde eine E-Learningsequenz⁴ zum Thema Pythagoräischer Lehrsatz erstellt, die neben Anwei-

sungen und Videos verschiedene Fragen enthielt. Für die Datenerhebung wurde ein Onlinefragebogen eingesetzt. Dieser war in die Lernsequenz eingebettet und für die Schüler_innen nicht explizit als Fragebogen erkennbar, d.h. die Schüler_innen beantworteten vor, während und nach der Betrachtung der Videos Fragen u.a. zu mathematischen Inhalten, aber auch zur Motivation.

Die Schüler_innen hatten sechs Wochen Zeit, um diesen Lernjob zu bearbeiten, d.h. der Fragebogen konnte innerhalb dieses Zeitraums beantwortet werden.

An der Befragung nahmen 34 Schüler_innen (20 männliche und 14 weibliche) aus zwei 4. Klassen (8. Schulstufe) teil. Zu Beginn der E-Learningsequenz waren acht einfache Fragen zu geometrischen Figuren zu beantworten. Zwischen den kurzen Videos gab es insgesamt neun Kontrollfragen, welche im jeweils vorangegangenen Video beantwortet wurden. Am Ende der E-Learningsequenz gab es allgemeine Fragen zur Selbsteinschätzung, zu Erfahrungen mit Lernvideos und zur Motivation.

Ergebnisse

Bei der Frage nach der Selbsteinschätzung der Mathematikleistungen schätzen sich zwei Schüler_innen in der vierstufigen Skala mit „Ich verstehe alle Inhalte in Mathematik“ und eine Schülerin bzw. ein Schüler mit „Ich kapiere selten was in Mathematik“ ein. Die restlichen 91% verteilen sich gleichmäßig zwischen den beiden Antwortmöglichkeiten.

Von acht Fragen zu den geometrischen Figuren, die zur Aktivierung des Vorwissens dienten, haben 68% der Schüler_innen alle richtig beantwortet bzw. maximal eine Frage falsch beantwortet. Dagegen haben 6% weniger als die Hälfte der Fragen falsch beantwortet.

4 <https://goo.gl/forms/2QJDuv3LpZ0Sh96T2> (abgerufen am 30.10.2017)

Die insgesamt neun Kontroll-/Verständnisfragen zu den Inhalten der Videos haben 13 Schüler_innen zur Gänze richtig beantwortet und 11 Schüler_innen haben eine Frage falsch oder nicht beantwortet (siehe Abbildung 1).

Auf die Frage, mit welchen Medien (Buch, Arbeitsblatt, PC, Tablet, ...) sie bevorzugt arbeiten, antworteten mehr als die Hälfte (19 Schüler_innen), dass sie bevorzugt mit digitalen Medien lernen. Lieber mit herkömmlichen

Lernunterlagen arbeiten 13 Schüler_innen (siehe Abbildung 2).

Über 55% der Schüler_innen geben an, sich mindestens ein Lern-/Erklärvideo mehrmals angesehen zu haben. 6 Schüler_innen haben sich zwei oder mehrere Lern- oder Erklärvideos öfter angesehen (siehe Abbildung 3).

Etwa die Hälfte (18) der Schüler_innen nutzten die Möglichkeit, die Lern-/Erklärvideos zu

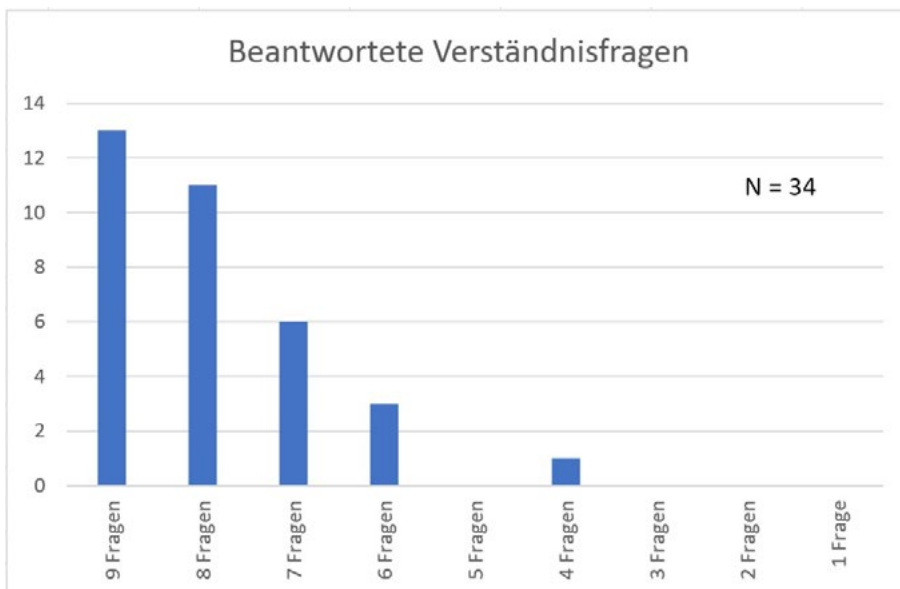


Abb. 1: Beantwortete Verständnisfragen

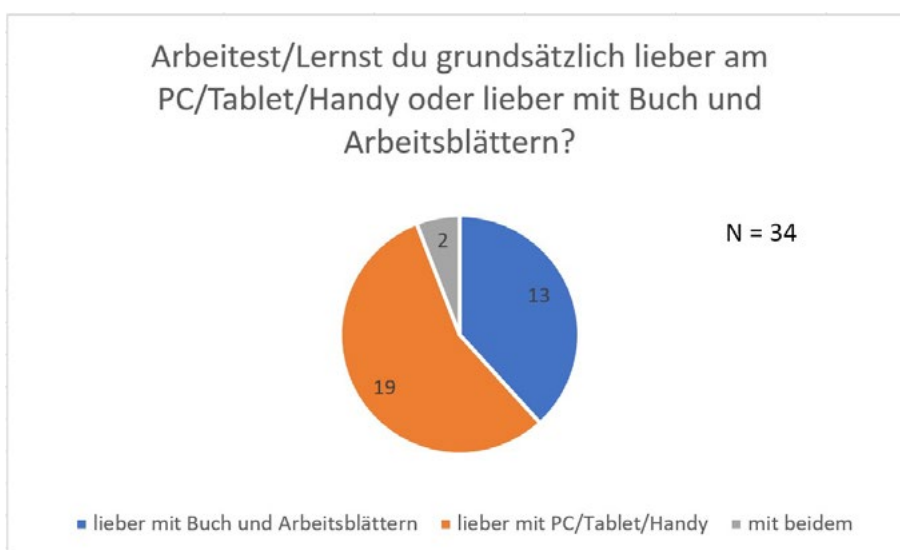


Abb. 2: Präferenz der Medien

stoppen, um z.B. über den Inhalt zu reflektieren (siehe Abbildung 4).

Über 70% der Schüler_innen gaben an, dass ihnen die Lern-/Erklärvideos geholfen haben, den Lehrstoff zu verstehen. 5 Schüler_innen haben die Lern-/Erklärvideos nicht geholfen (siehe Abbildung 5).

Mehr als die Hälfte der Schüler_innen (22) haben bereits vor der Untersuchung Lern-/Erklärvideos zum Lernen eingesetzt.

Jene Schüler_innen (65%), die schon vorher Lernvideos gesehen hatten, nannten z.B. die Themen Ähnlichkeiten, Gleichungen, Brüche, Dividieren (in der Volksschule), Körper, Terme, Zahlenstrahl als Inhalte der zuvor gesehenen Lern-/Erklärvideos (siehe Abbildung 6).

Fast drei Viertel der Schüler_innen macht das Arbeiten oder Lernen mit digitalen Medien mehr Spaß als mit herkömmlichen Lernmaterialien (siehe Abbildung 7).

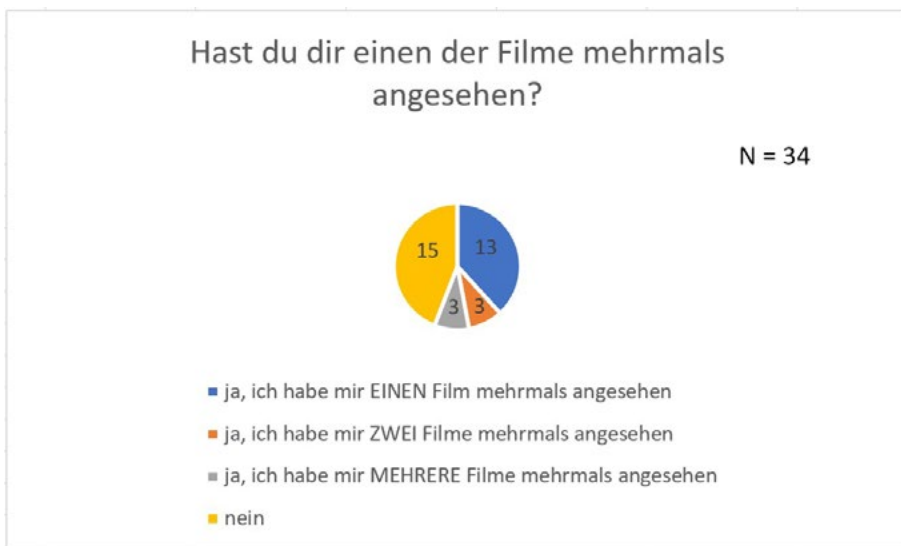


Abb. 3: Anzahl der Videowiederholungen

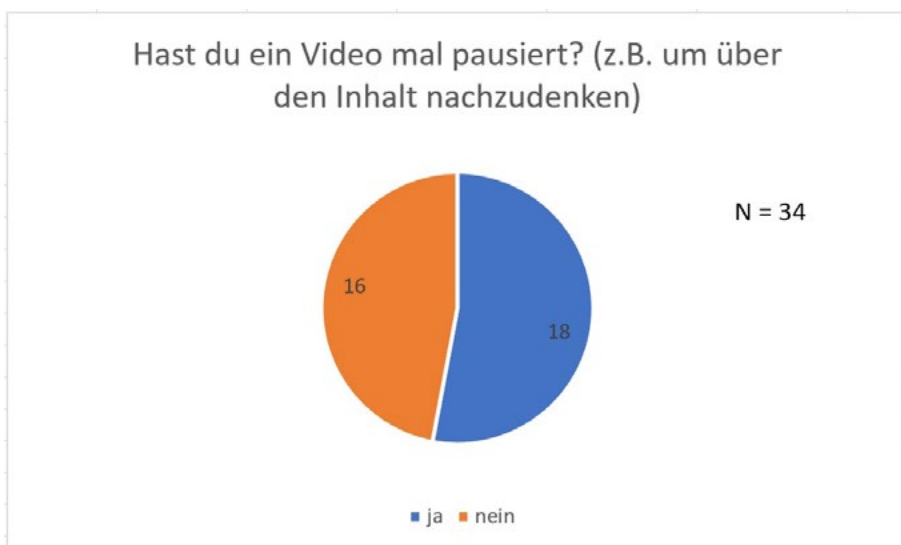


Abb. 4: Video pausiert

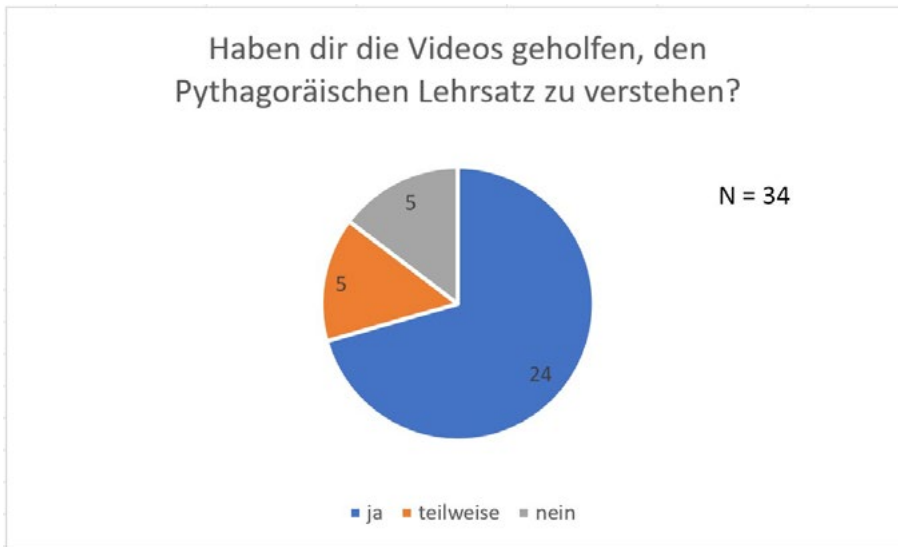


Abb. 5: Hilfe beim Verständnis

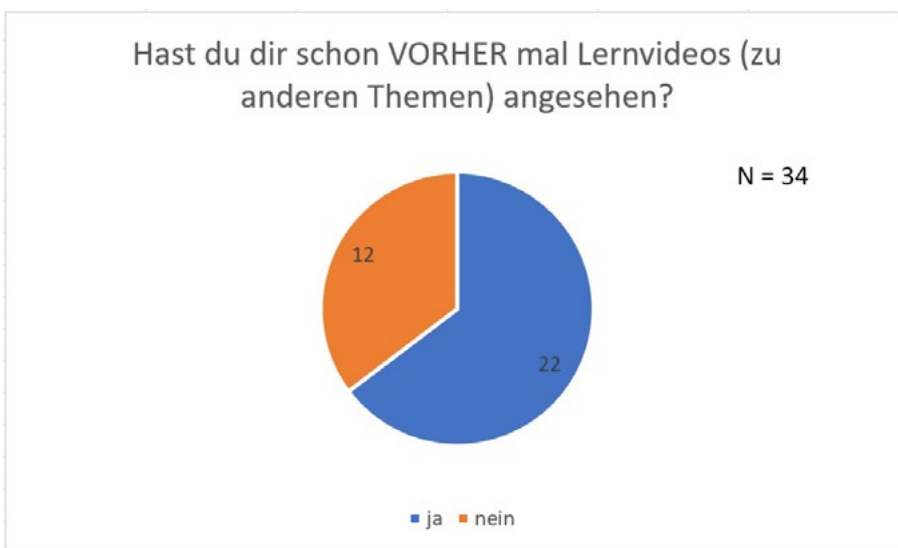


Abb. 6: Vorerfahrung mit Videos



Abb. 7: Motivation, Spaß

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Annahme und überraschen insofern nicht, als digitale Medien nach wie vor gerne von Schüler_innen verwendet werden – nicht zuletzt wegen der Abwechslung und dem nicht so schulischen Charakter der digitalen Aufgaben. Interessanterweise haben 24 Schüler_innen mehr Spaß beim Arbeiten mit digitalen Medien, wobei wiederum 19 Schüler_innen digitale Medien im Vergleich zum Arbeiten mit Büchern oder Arbeitsblättern bevorzugen. Die Verständnisfragen zu den Inhalten der Videos wurden äußerst korrekt beantwortet. Einige Fehler sind aus Sicht des Autors auf die Ungenauigkeit beim Lesen und nicht auf die inhaltliche Unverständlichkeit zurückzuführen. Erstaunlicherweise schätzen die Schüler_innen ihre Mathematikfähigkeiten negativer ein, als Vergleichsarbeiten (Schularbeiten, Kompetenzcheck) der vergangenen Jahre ergeben haben. Die Möglichkeit, Videos zu stoppen oder mehrmals anzusehen, die in der Literatur als großer Vorteil von Lernvideos gesehen wird (Fischer & Spannagel, 2012, S. 232), wurde nur teilweise genützt. Schüler_innen nützen auch außerhalb gesteuerter Lernsituationen Videos. Dies belegt die Aussage einer Schülerin: „Ich schaue mir Lernvideos an, weil mir meine Mama nicht immer helfen kann.“ Schüler_innen sind durch ihre Mediennutzung einen hohen Qualitätsstandard von Videoproduktionen gewöhnt, was sich durch 16 Meldungen auf die Frage „Was hast du an den Videos als störend empfunden?“ zeigt. Häufig wurden „der schwer verständliche Ton“, „der Fokus“ und „die Qualität“ der selbstproduzierten Lern-/Erklärvideos im Allgemeinen als störend genannt. Da die Kontroll-/Verständnisfragen überwiegend korrekt beantwortet wurden und von 70% der Schüler_innen die Lern-/Erklärvideos als förderlich für das Verständnis von mathematischen Inhalten eingeschätzt wurden, kann die Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass Lern-/

Erklärvideos das Verständnis von mathematischen Inhalten fördern.

Ausblick

Den Lernvideos wird in Zeiten von steigenden Fernlernangeboten und berufsbegleitenden Studienangeboten auch in Zukunft eine bedeutende Rolle zukommen.

Speziell bei Handlungsanweisungen (z.B. Konstruktionsanleitungen in Mathematik) können Videos ein großes Potential darstellen, da die Möglichkeiten der Wiederholung, Pause oder Geschwindigkeitsänderung einen großen Vorteil bieten.

Der Einsatz von Lernvideos wird auch in der Unterrichtsmethode „inverted/flipped classroom“ als zentral betrachtet. Dabei kann durch die Möglichkeit von Videos die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten auch von zu Hause aus erfolgen. Dieses Konzept kann als alternative Möglichkeit für herkömmlichen Unterricht betrachtet werden, da bei der Anwendung bzw. beim Transfer von Inhalten die Lehrperson unterstützt werden kann.

Als Herausforderung ist zu sehen, dass es für Lehrpersonen immer schwieriger wird, aus der Fülle von Videos – hinsichtlich Qualität, fachlicher Richtigkeit, Länge etc. – das passende Lernvideo auszuwählen.

Literatur

- Fischer, M. & Spannagel, C. (2012). *Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung*. Abgerufen von http://www.w01.ph-heidelberg.de/wp/spannagel/publications/Fischer_Spannagel_2012.pdf
- Kinnari-Korpela, H. (2015). *Using Short Video Lectures to Enhance Mathematics Learning – Experiences on Differential and Integral Calculus Course for Engineering Students*. Abgerufen am 14.07.2017 von <http://dx.doi.org/10.15388/infedu.2015.05>
- Schön, S. & Ebner, M. (2013). *Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!* Abgerufen von <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/gute-lernvideos.pdf>
- Wagner, S. (2010). *Fundus Medienpädagogik. 50 Methoden und Konzepte für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- Weger, U., Constantinescu, M. A., Woermann, U., Schmitz, F. & Schnabel, K. (2016). Videobasierte Instruktionen zur chirurgischen Händedesinfektion als Ersatz für konventionellen Unterricht? Eine randomisierte, geblindete Vergleichsstudie. *GMS Journal for Medical Education – Gesellschaft für Medizinische Ausbildung*, 33(4). Abgerufen am 14.07.2019 von <http://doi.org/10.3205/zma001056>

Lernfreundliches Klassenklima

Ulrike Barta

Ein gutes Klassenklima ist wesentlich für ein positives Zusammenleben und Arbeiten von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen einer Klasse. Zusätzlich kann ein lernfreundliches Klassenklima die Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Lernenden unterstützen. Der folgende Beitrag präsentiert die Untersuchungsergebnisse einer Klasse (Neue Mittelschule) hinsichtlich eines lernfreundlichen Klassenklimas und diskutiert die daraus gewonnenen Erkenntnisse sowie mögliche pädagogische Maßnahmen.

Als Klassenvorständin einer 1. Klasse, die als Integrationsklasse geführt wird, war mir gemeinsam mit meiner Teampartnerin von Beginn an die Bedeutsamkeit eines positiven Klassenklimas bewusst. Bei den KEL¹-Gesprächen kurz vor Ende der 1. Klasse wurde dem Klassenteam bestätigt, dass uns dies gelungen ist.

Da Schule aber nicht nur ein Ort des Zusammenlebens, sondern vor allem auch ein Ort des Lernens ist, war es uns wichtig zu untersuchen, ob die Schülerinnen und Schüler das Klassenklima auch als lernfreundlich erleben. Aufbauend auf einer theoriegeleiteten Literaturrecherche wurden zwei verschiedene Modelle für ein lernfreundliches Klassenklima miteinander verglichen und daraus ein praxisnahes und anwendbares Schülerinnen- und Schülerfeedback-Instrument entwickelt. Dieser Feedbackbogen wurde am Ende des Schuljahres von den Schülerinnen und Schülern der Klasse beantwortet. Aus den daraus erzielten Ergebnissen wurden Maßnahmen abgeleitet, um unser Klassenklima auch für die Zukunft positiv weiterentwickeln zu können und um einen Lernraum zu gestalten, der für alle Beteiligten förderlich ist.

Theoretische Grundlagen zum Klassenklima

Zu Beginn werden relevante Begriffe definiert, theoretische Grundlagen beschrieben

und Einflussfaktoren auf und durch das Klassenklima angeführt.

Klassenklima

Der Begriff Klassenklima bezieht sich auf das Erleben und Gestalten des gemeinsamen Miteinanders im Unterricht. Dabei stehen bei der Entwicklung sowie Erhaltung eines positiven Klassenklimas die Wertschätzung sowie Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Zudem sind die Kommunikation aller Beteiligten untereinander sowie die daraus resultierenden Emotionen wesentliche Faktoren. Wie verhalten sich die Schülerinnen und Schüler untereinander und wie ist deren Beziehung zu den Lehrpersonen der Klasse? Ferner haben die Gestaltung des Klassenraums sowie die Unterrichtsgestaltung Einfluss auf das Klassenklima (Standop, 2005, S. 8).

Nach Eder (1996, S. 26) ist das Klassenklima eine subjektiv wahrgenommene Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, des Verhältnisses der Lernenden untereinander sowie der kollektiven Einstellungen und der Verhaltensbereitschaften der Beteiligten innerhalb der jeweiligen Lernumwelt. Das Klima in einer Schulklasse hat daher erhebliche Auswirkungen darauf, wie wohl sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte fühlen, denn ein gutes Klassenklima zeigt sich vor allem an der Art und Weise, wie konstruktiv die

¹ Kinder-Eltern-Lehrer_innen-Gespräche

Lernenden innerhalb der Klasse miteinander umgehen, insbesondere bei der Lösung von Konfliktsituationen.

Das Klima in einer Klasse kann durch verschiedene Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werden. Dabei tragen aber vor allem positive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern zu einem gedeihlichen Klassenklima bei und können alle Beteiligten vor negativen Auswirkungen schützen (Ritter, 2008, S. 24).

Unterrichtsklima

Das Unterrichtsklima ist ein unverzichtbarer Faktor des Lehrens und Lernens. Es entwickelt sich in einem dynamischen sozialen Prozess und ist von verschiedenen Einflüssen abhängig. Die wichtigsten davon sind die unterschiedlichen Persönlichkeiten aller Schülerinnen und Schüler sowie aller Lehrerinnen und Lehrer, die pädagogischen Wertvorstellungen der Schule sowie das Schulumfeld.

Unterrichtsklima hat erheblichen Einfluss auf den Lernprozess der Lernenden sowie auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte. Es wird bestimmt durch den jeweiligen Grad an Selbstachtung, an wechselseitigem Respekt und an der Kooperationsbereitschaft der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler (Bülter, 2004, S. 31).

Lernfreundliches Unterrichtsklima

Die im Unterrichtsklima gelebte Selbstachtung ermöglicht den wechselseitigen Respekt der Akteurinnen und Akteure und fördert damit die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten. Meyer (2004, S. 47) bezeichnet das Klassenklima auch als lernförderliches Klima, mit dem er eine Unterrichtsatmosphäre beschreibt, die durch folgende Faktoren gekennzeichnet ist:

- gegenseitiger Respekt
- verlässlich eingehaltene Regeln

- gemeinsam geteilte Verantwortung
- Gerechtigkeit der Lehrkraft gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt
- Fürsorge der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler sowie der Lernenden untereinander

Die Begriffe Unterrichtsklima, Klassenklima und lernfreundliches Klima werden von verschiedenen Fachwissenschaftlern unterschiedlich definiert, sind nur schwer voneinander zu trennen und finden sich in Wechselwirkung.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Modelle nach Eder und Mayr (2000) sowie nach Bülter und Meyer (2004) ausgewählt, die nachfolgend dargestellt werden.

Das Modell nach Eder

Der Erziehungswissenschaftler Ferdinand Eder hat mit seinem „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK 4–8) ein Instrumentarium erstellt, mit dem das Klima von Schulen und einzelnen Klassen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 8. Schulstufe erfasst werden kann. Die beiden Testreihen beziehen sich zum einen auf das gesamte Organisationssystem Schule und zum anderen auf die einzelnen Klassen. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Klima in einer Schulklasse, dabei werden folgende elf Elemente des Klimas erhoben: pädagogisches Engagement, Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Lernbereitschaft, Störneigung, Leistungs- und Unterrichtsdruck.

Diese elf angeführten Elemente des Klassenklimas werden vier übergeordneten Dimensionen zugeordnet, und zwar

- Lerngemeinschaft
- Sozial- und Leistungsdruck
- Schüler_innenzentriertheit
- Rivalität und Störung.

Basierend auf diesem Modell wurde ein von Eder und Mayr (2000) standardisiertes Schülerinnen- und Schülerfeedback-Instrument in Form des LFSK 4–8 (Eder & Mayr, 2000) entwickelt, mit dem das Klima auf Schul- und Klassenebenen erhoben werden kann. Das Testinstrument steht Schulen nicht kostenfrei zur Verfügung.

Da sich dieses Modell auf das übergeordnete Schul- und Klassenklima bezieht, wurde zusätzlich nach einem weiteren Modell gesucht, das Indikatoren für ein speziell lernfreundliches Klassenklima aufzeigt.

Das Modell nach Bülter und Meyer

Bülter und Meyer (2004, S. 31–34) stellen in ihrem Modell (siehe Abbildung 1) unterschiedliche Indikatoren als Voraussetzungen für ein lernfreundliches Klassenklima dar, die sie in ein Gesamtkonzept von Voraussetzungen und Auswirkungen eines lernfreundlichen Klassenklimas einbetten. Bülter und Meyer (2004, S. 31–34) ergänzen ihr Modell um weitere Indikatoren eines lernförderlichen Klimas, nämlich um Fürsorge, Humor und Begeisterung. Der Aspekt des wechselseitigen Respekts gilt hier ebenso als Grundlage bzw. Voraussetzung für ein lernförderliches Klassenklima wie Selbstachtung und Kooperationsbereitschaft. Im folgenden Abschnitt werden die Kennzeichen eines lernfreundlichen Klassenklimas nach Bülter und Meyer (2004, S. 31–34) skizziert.

Gerechtigkeit

Schülerinnen und Schüler stellen immer wieder den Anspruch, von ihren Lehrpersonen gerecht behandelt zu werden. Ziel aller Lehrerinnen und Lehrer sollte es daher sein, die Lernenden in verschiedenen schulischen Situationen gerecht zu behandeln: bei der Integration in Schule und Klasse, im Unterricht und bei außerschulischen Aktivitäten.

Den Schülerinnen und Schülern soll auch die Gelegenheit eingeräumt werden, ihre Erfahrungen im Umgang mit Gerechtigkeit

zu reflektieren und bestehende Gerechtigkeitskriterien kritisch zu hinterfragen.

Eingehaltene Regeln

Schülerinnen und Schüler benötigen gesunde Strukturen, Richtlinien und Grenzen, um erfolgreich lernen, sich weiterentwickeln und entfalten zu können. Die Regeln sollen klar, gerecht und ohne Widersprüche sein.

Verantwortungsübernahme

Der Begriff Verantwortung umschreibt die ethische Grundhaltung, aus der heraus jemand sein Handeln frei bestimmt.

Schule sollte den Schülerinnen und Schülern ein Lernen in einer vertrauensvollen Gemeinschaft ermöglichen. Es ist ein wesentliches Ziel dieses Lernens, dass die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr eigenes Lernen, aber auch für den Lernprozess der Mitschülerinnen und Mitschüler übernehmen.

Vertrauen

Vertrauen ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit. Ein Mangel an Vertrauen führt dazu, dass sich Menschen auf keine Nähe einlassen wollen und sich vor Beziehungen scheuen.

Fürsorge

Auch die Einzigartigkeiten aller Lernenden hat Wertschätzung verdient. Es ist wichtig, die Einmaligkeit aller, ihre verschiedenartigen Talente, ihre unterschiedlichen persönlichen, sozialen und kulturellen Hintergründe zu bejahen und zu bestärken. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler gleichzeitig, vor ihrer Individualität keine Angst haben zu müssen.

Pädagoginnen und Pädagogen sollte stets bewusst sein, dass man im Unterricht immer nur ein reduziertes und vielleicht auch unzulängliches Bild eines Kindes erhält und dasselbe Kind unter anderen Bedingungen ganz andere Persönlichkeitsmerkmale entfalten kann.

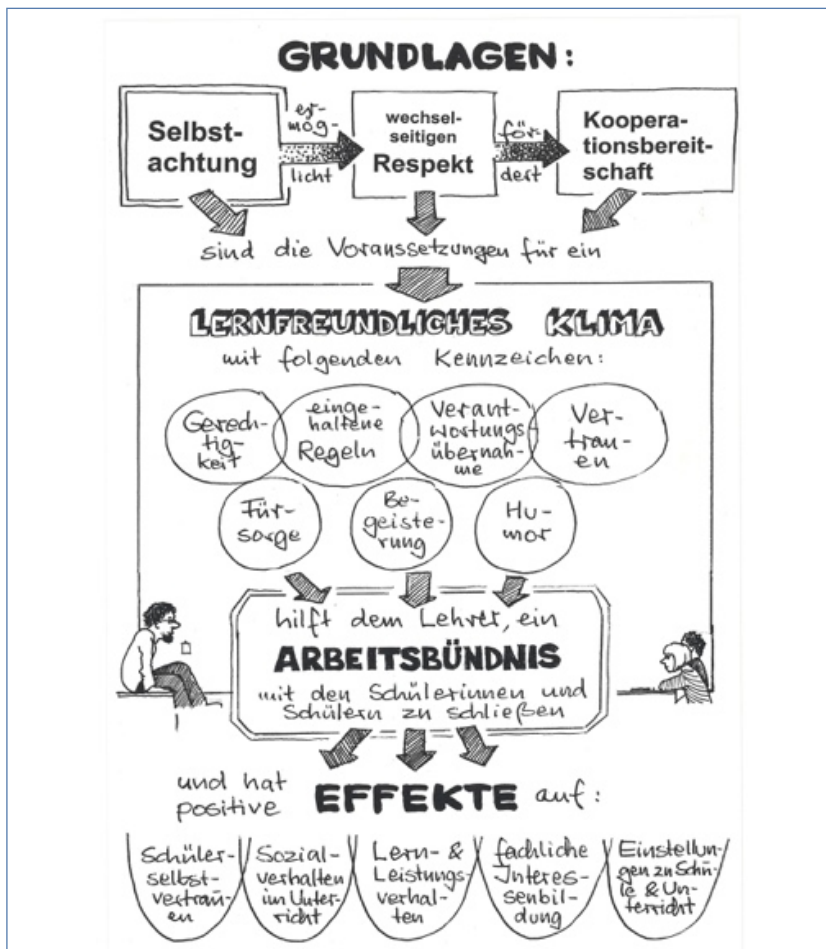


Abb. 1: Voraussetzungen und Wirkungen eines lernfreundlichen Klimas (Bülter & Meyer, 2004, S. 32)

Begeisterung

Begeisterung ist die Voraussetzung für das eigenständige und fröhliche Lernen und dafür, dass wir bei den Schülerinnen und Schülern Engagement für das Lernen und für das Leben allgemein wecken. Begeisterte Lehrpersonen ‚stecken an‘ und können dadurch die Lernenden für ihr Fach begeistern.

Humor

Der Begriff Humor bezeichnet eine menschliche Grundhaltung, welche den manchmal widrigen Seiten des Lebens mit einem heiteren ‚Darüberstehen‘ begegnet.

Humor in der Schule muss zur Persönlichkeit passen, behutsam sein und darf niemals kränken oder verletzen. Ziel ist es, auch so manchem Streich eines Kindes mit einer gewissen Gelassenheit zu begegnen.

Die dargestellten Kennzeichen eines lernfreundlichen Klimas nach Bülter und Meyer

(2009) ergänzen und stabilisieren sich gegenseitig. In gewissen Situationen können sie auch in Widerspruch zueinander stehen, wenn zum Beispiel die individuelle Fürsorgepflicht und die kollektive Gerechtigkeit miteinander kollidieren. Solche Widersprüche können niemals beseitigt, aber zumindest ausbalanciert werden (Bülter und Meyer, 2004, S. 34).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Literatur keine einheitliche Antwort darauf zu finden ist, was ein lernfreundliches Klima bewirkt. Allerdings wird in vielen, auch in den beiden dargestellten Modellen, ein Zusammenhang zwischen Klassenklima und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Darauf aufbauend ist davon auszugehen, dass ein lernfreundliches, von Wertschätzung gekennzeichnetes und angstfreies Klassenklima die Lernbereitschaft und somit auch die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst.

Methodisches Vorgehen

Beschreibung des Feedbackbogens

Um die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema lernfreundliches Klassenklima zu erheben, wurde ein Feedbackbogen entwickelt, der sich an den von Bülter und Meyer (2004, S. 31–34) definierten Kriterien für ein lernfreundliches Klima orientiert und auf folgende Merkmale Bezug nimmt: Gerechtigkeit, eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Vertrauen, Fürsorge, Begeisterung und Humor. So wie Eder und Mayr (2000) im LFSK 4–8 darstellen, wie man das Schul- und Klassenklima an einer Schule untersuchen kann, zeigen auch Bülter und Meyer (2004) in ihrem Modell die erforderlichen Grundlagen für ein lernfreundliches Klassenklima auf, an denen das Klassenteam besagter 1. Klasse der Neuen Mittelschule intensiv gearbeitet hat. Außerdem werden die Kennzeichen für ein lernfreundliches Klima sowie mögliche positive Effekte auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beschrieben, wie aus der folgenden Übersicht hervorgeht.

Zu allen sieben angeführten Kriterien wurden für den Feedbackbogen entsprechende Fragen formuliert. Um das Erhebungsinstrument auf Praktikabilität und Verständnis zu überprüfen, wurde es im Vorfeld in drei 1. Klassen ausgeteilt. Unklarheiten in den Fragestellungen wurden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und die Fragen im Anschluss dementsprechend adaptiert.

Der Feedbackbogen wurde deskriptiv ausgewertet. Aus den daraus gewonnenen Daten wurden Entwicklungsschritte abgeleitet.

Am Beginn des Feedbackbogens wird auf das Wahre der Anonymität hingewiesen, um von den Schülerinnen und Schülern möglichst authentische Antworten zu erhalten.

Zur Beantwortung der Fragen steht den Schülerinnen und Schülern eine Likert-Skala

mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: „stimmt“, „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“, „stimmt nicht“.

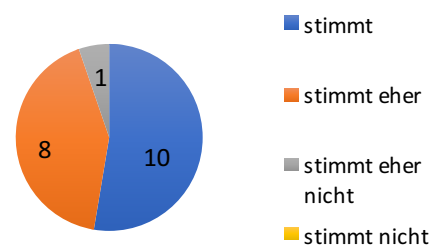
Ergebnis der Auswertung des Feedbackbogens

Der Feedbackbogen wurde von einer 1. Klasse einer Neuen Mittelschule bearbeitet. Die Klasse umfasst 13 Buben und 10 Mädchen. Insgesamt haben 19 Kinder an der Befragung teilgenommen, davon 9 Mädchen und 10 Buben. Da der Fragebogen in den Sommerferien per Mail ausgeschiedt wurde, überrascht die hohe Zahl an Teilnehmenden. Die Auswertung erfolgt nicht getrennt nach Geschlechtern.

Die Ziffern geben die Zahl der Nennungen pro Kategorie an.

Frage zum Kennzeichen *Vertrauen*:

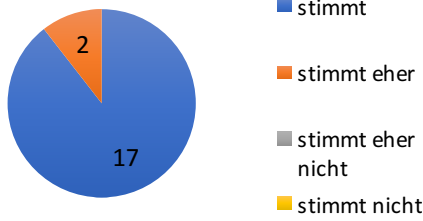
*In meiner Klasse ...
... vertraue ich meinen Lehrerinnen und Lehrern.*



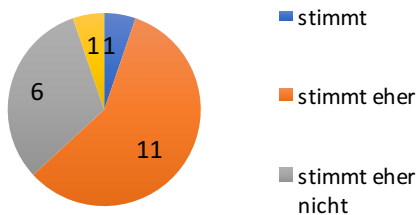
Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler erlebt das Miteinander in der Klasse als sehr vertrauensvoll. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung für eine positive Zusammenarbeit gegeben. Nur ein Kind scheint noch nicht das volle Vertrauen in die Lehrer/innen gefunden zu haben.

Frage zum Kennzeichen *Regeln*:

*In meiner Klasse ...
... gibt es klare Regeln.*



In meiner Klasse ...
... halten sich alle an die vereinbarten Regeln.

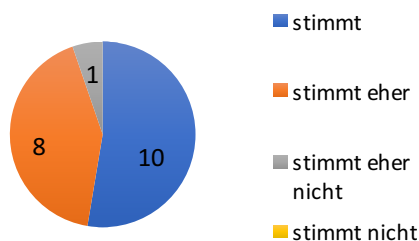


Die Schülerinnen und Schüler geben mehrheitlich an, dass es in ihrer Klasse klare Regeln gibt. Damit scheint es gesunde Strukturen, Richtlinien und Grenzen zu geben, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

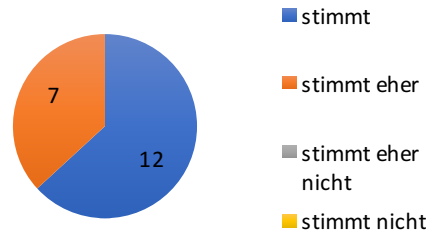
Anders sieht es bei der Einhaltung dieser Regeln aus: Hier merken doch einige Kinder an, dass vereinbarte Regeln nicht eingehalten werden.

Fragen zum Kennzeichen *Verantwortung*:

In meiner Klasse ...
... fühle ich mich für mein Lernen verantwortlich.



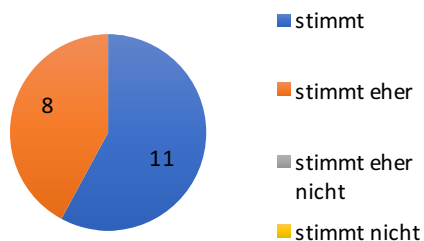
In meiner Klasse ...
... unterstützen wir uns auch beim gegenseitigen Lernen.



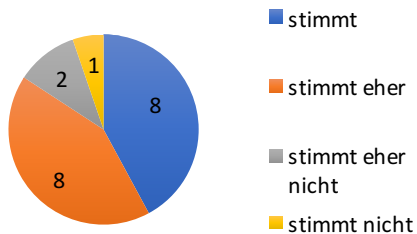
Die Schülerinnen und Schüler der Klasse zeigen sich mehrheitlich sehr verantwortungsbewusst. Das betrifft sowohl ihr persönliches Lernen als auch das der Mitschülerinnen und Mitschüler, wobei ein Kind in seiner Aussage auffallend abweicht, indem es angibt, sich im Bereich des eigenverantwortlichen Lernens „eher nicht“ verantwortlich zu fühlen.

Fragen zum Kennzeichen *Gerechtigkeit*:

In meiner Klasse ...
... behandeln uns alle Lehrerinnen und Lehrer gerecht.



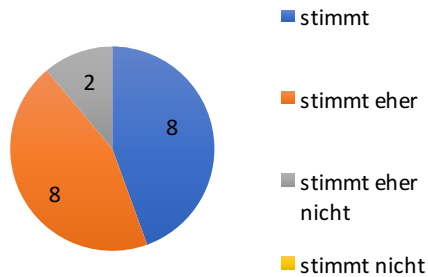
In meiner Klasse ...
... habe ich die Möglichkeit, über Ungerechtigkeiten zu sprechen.



Die Klasse fühlt sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern gerecht behandelt und der Großteil gibt auch an, dass Möglichkeiten geschaffen sind, sich über Ungerechtigkeiten austauschen zu können. Drei Kinder finden jedoch, dass sie nicht ausreichend bzw. gar nicht über Ungerechtigkeiten sprechen können.

Frage zum Kennzeichen *Fürsorge*:

In meiner Klasse ...
... werden meine verschiedenen Talente
wahrgenommen.

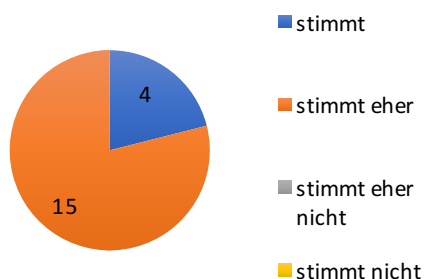


Bei dieser Frage fällt auf, dass sie ein Kind nicht beantwortet hat. Ursache könnte sein, dass der Begriff ‚Talent‘ nicht ausreichend bekannt ist. Dies kann der Fall sein, auch wenn in der 1. Klasse oft darüber gesprochen wurde.

Auch bei diesem Thema erlebt der Großteil der Klasse, dass ihre verschiedenen Talente wahrgenommen werden, nur zwei Kinder stimmen dem „eher nicht“ zu. Kinder und auch Lehrerinnen und Lehrer legen sukzessive ihre Angst ab, sich von anderen Personen zu unterscheiden.

Frage zum Kennzeichen *Begeisterung*:

In meiner Klasse ...
... begeistern uns unsere Lehrerinnen und
Lehrer für ihr Fach.

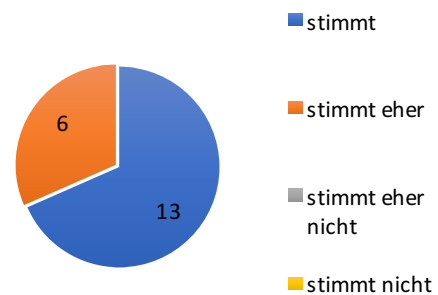


Nur ein kleiner Teil der Befragten stimmt eindeutig zu, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie für ihr Fach begeistern. Die Ausstrahlung dieser Begeisterung ist jedoch für das Verhältnis

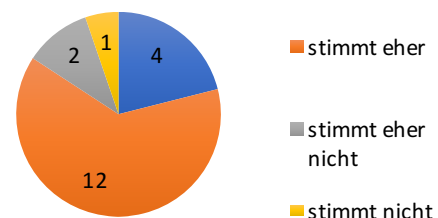
zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Unterrichtenden unerlässlich. Die Mehrheit schwächt die Zustimmung etwas ab.

Fragen zum Kennzeichen *Humor*:

In meiner Klasse ...
... lachen wir in vielen Situationen.



In meiner Klasse ...
... wird niemand ausgelacht.



Die Schülerinnen und Schüler stimmen mehrheitlich zu, dass in der Klasse in vielen Situationen gelacht wird. Aus der Sicht der Lehrenden meint Rissland (2002) zum Verhältnis von Humor der Lehrenden und Unterrichtsqualität, dass Humor für Lehrkräfte ein probates Mittel zur Stressbewältigung und zur Sicherung der Unterrichtskompetenz ist.

Anders sehen die Ergebnisse in Bezug auf das Auslachen aus. Hier meinen drei Kinder, dass andere in der Klasse ausgelacht werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Fragen des Feedbackbogens konzentrierten sich auf die einzelnen Aspekte eines lernfreundlichen Klassenklimas nach Bül-

ter und Meyer (2004, S. 32). Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass weitere Faktoren einen oft größeren Einfluss haben können. Saldern (1987, S. 176) etwa belegte, dass sowohl Individualeffekte wie das Alter, die soziale Herkunft oder das Interesse an der Schule als auch Kontexteffekte wie das Schulfach oder die Klassenzusammensetzung die Wahrnehmung des Klassenklimas deutlich beeinflussen können.

Die Auswertung des Fragebogens zeigt auf einer theoretischen Ebene das, was wir im abschließenden Jahr in unserer Klasse gespürt haben: Nicht nur das Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte der Klasse verläuft positiv, sondern es ist auch in weiten Teilen gelungen, ein Klima zu schaffen, das Lernen konstruktiv ermöglicht.

Handlungsbedarf gibt es in den Bereichen Regeln und Humor, damit wir Lehrpersonen es noch besser schaffen, dass sich alle Lernenden an die vereinbarten Regeln halten und sich weniger Kinder ausgelacht fühlen. Hier wird es wichtig sein, regelmäßig diese Themen im Klassenrat offen anzusprechen. Mehr Aufmerksamkeit sollte auch den Begabungen der Kinder gezollt werden, da sich doch einige in diesem Bereich nicht oder zu wenig wahrgenommen fühlen. Spätestens in der 3. Klasse wird sich Gelegenheit dafür bieten, da hier im Rahmen einer Projektwoche die Begabungen und Fähigkeiten der Kinder im Zentrum der Arbeit stehen werden.

Um auf die Ergebnisse des Feedbackbogens kurzfristig reagieren zu können, haben wir uns zum Ziel gesetzt, im wöchentlich stattfindenden Klassenrat die einzelnen Items zu diskutieren. Blum (2015, S. 51) definiert den Klassenrat als eine regelmäßig stattfindende Gesprächsrunde, bei der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Lehrpersonen in einem strukturierten Rahmen konkrete Themen, Anliegen, Probleme und Konflikte der Klassengemeinschaft ansprechen. Da-

bei ist es das Ziel, eine gemeinschaftliche, einvernehmliche Lösung zu finden. Dadurch übernehmen Schülerinnen und Schüler auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen und können sich aktiv an der Mitgestaltung des Unterrichts beteiligen. Im Rahmen dieses Klassenrates wollen wir vor allem jene Themen aufgreifen, bei denen die Auswertung des Feedbackbogens gezeigt hat, dass es noch Handlungsbedarf gibt, wie zum Beispiel bei den Themen Einhalten von Regeln, Auslachen oder Wahrnehmen von Talenten.

Besonders wichtig ist uns aber auch eine empirische Begleitung bei der Arbeit mit dem gesamten Klassenteam, und diese wollen wir in der Kooperation mit den Kompetenzzentren der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig finden. Es werden die entsprechenden Expertinnen und Experten der Hochschule zu Gesprächen mit der Klasse und dem Klassenteam eingeladen und ihre Expertise soll die nächsten Schritte zur Verbesserung unseres Klassenklimas zu einem besonders lernfreundlichen aufzeigen. Besonders wichtig wäre uns zu erfahren, wie wir unsere Schülerinnen und Schüler besser für die einzelnen Fächer begeistern können, und außerdem wollen wir Strategien entwickeln, die dazu führen, dass weniger Kinder von anderen ausgelacht werden.

Literatur

- Blum, E. (2015). Der Klassenrat. Ein Erfolgsmodell. *Schulmagazin 5–10*, 83(3), 51–54. Abgerufen am 20.06.2019 von <https://www.olderbourg-klück.de/zeitschriften/schulmagazin-5-10/2015-3/der-klassenrat>
- Bülter, H. & Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. *Pädagogik*, 11(56), 31–36.
- Bülter, H. (Hrsg.). (2004). Mehr Liebe in unsere Schulen: Plädoyers für Selbstachtung, Respekt und Kooperation (3. Aufl.). *Oldenburger VorDrucke*. 471. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determination und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Wien: StudienVerlag.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 578–586). Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klasse (LFSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Reindl, M. & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima. Schule ist mehr als Unterricht*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- RiBland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ritter, S. (2008). *Lebensraum Schule. Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern*. Hamburg: Diplomica.
- Saldern, M. von (1987). *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrerebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Standop, J. (2005). Beziehungen wollen gepflegt werden. Grundsätzliches zum Klassenklima. *Grundschulmagazin*, 1, 8–11. Berlin: Cornelsen.

Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 2)

Michael Tockner

Der Autor schließt hiermit an den in der ph.script-Ausgabe 13 2018 erschienenen ersten Teil der schulrechtshistorischen Betrachtung der Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein an. Während im ersten Teil die Vorgeschichte sowie die Rahmenbedingungen dieser Reform im Mittelpunkt standen, richtet sich der Fokus im zweiten Teil auf deren Inhalt sowie auf das nachhaltige Hineinwirken der Ideen Thun-Hohensteins in das 21. Jahrhundert.

Leo Graf von Thun-Hohenstein



Abgerufen am 25.03.2018 von <http://geschichte.univie.ac.at/de/personen/leo-graf-von-thun-hohenstein-dr>

Die auf Thun-Hohenstein zurückgehende Reform des Schul- und Bildungswesens kann gewürdigt werden als wohldurchdachte Konstruktion, die unzählige Krisen und Anpassungen überlebt hat, denn in seinen Grundzügen trägt das österreichische Schulwesen in sämtlichen Sparten, die Volksschulen umfassend bis hin zu den Universitäten, noch heute die Prägung, die es nach der Revolution erhalten hat (Leitner, 1983, S. 20).

Leo Graf von Thun-Hohenstein, geboren am 07. 04. 1811 in Tetschen, Böhmen (heute

Decin, Tschechische Republik), verstorben am 17. 12. 1888 in Wien, gilt zu Recht als der Schöpfer des modernen Schulwesens in Österreich. Er war österreichischer Minister für Cultus und Unterricht vom 28.07.1849 bis zum 20.10.1860. Ab 1861 war er Mitglied des Herrenhauses sowie des böhmischen Landtags. Thun-Hohenstein war Gegner des Neoabsolutismus, trat für eine freie Entwicklung der Nationen ein. Er lehnte den Ausgleich mit Ungarn ab und war Anhänger der mit den tschechischen Föderalisten verbündeten Feudalpartei (Pollak, 1973, S. 195).

Eckpunkte der Reform

Die unter Thun-Hohensteins Führung entstandene grundlegende Struktur und Systematik des österreichischen Schulwesens hat sich in ihren Grundzügen bis heute erhalten. Die Bedeutung dieser Reform für das österreichische Schul- und Bildungswesen kann daher nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Neustrukturierung des Schul- und Bildungswesens

Die Struktur des Schulwesens wurde im Hinblick auf die Organisation und auf die zu vermittelnden Lehrinhalte grundlegend verändert. Das bis dahin verpflichtende Philosophiestudium an den Universitäten wurde in den Lehrplan der Gymnasien vorgezogen. Eine von Gewerbe und Handel gefor-

derte berufsbezogene Schulbildung wurde bis dato nicht vermittelt, da die Gymnasien nur der Vorbildung für die Universität dienten. Der auf Vorarbeiten von Franz Exner und Hermann Bonitz basierende „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“, Erlass des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 16.09.1849, Z 6467, legt fest:

Indem die gewerblichen Sonntags-, Zeichnungs- und ähnliche Schulen den niedrigsten Grad gewerblicher Schulbildung geben, die technischen Institute hingegen den höchsten, haben die zwischen beiden liegenden Mittelschulen die doppelte Aufgabe, einerseits einen mittleren Grad der Bildung für gewisse Beschäftigungsarten zu erzeugen, die seiner bedürfen und bereits zahlreich vorhanden sind, andererseits die von den technischen Instituten zu gebende höchste Fachbildung in wissenschaftlicher Weise vorzubereiten. Jenes soll die Unter-, dies die Oberrealschule leisten.

Es kam somit zur allmählichen Errichtung von Realschulen, gegliedert in Ober- und Unterrealschulen. Der o.a. Erlass beschreibt es weiter als

unerlässlich notwendig, dass in jedem Kronlande wenigstens eine Unterrealschule mit drei Jahrgängen sobald als möglich zu errichten sei und dieselbe mit stufenweiser Hinzufügung der drei Jahrgänge der Oberrealschule, da wo sich das Bedürfnis nach einer solchen herausstellen wird, zu einer vollständigen Realschule zu gestalten.

Die Hauptstädte der Kronländer (Linz, Salzburg, Innsbruck, Klagenfurt, Laibach, Triest, Zara, Troppau, Czernowitz, Krakau) wurden erste Standorte. Die „Localitäten“ waren dabei von den Gemeinden herzustellen und „die Kosten für deren Erhaltung, sowie für die Lehrmittel und die Bezahlung der nöthigen Dienerschaft aus eigenen zu gründenden Localfonds“ zu bestreiten.

Unter dieser Bedingung dürften aber die

Gehalte des neuanzustellenden Lehrpersonals vorderhand aus den Studienfonds zu bewilligen sein. Die Localfonds sollen aus der Hälfte der von den Schülern bei ihrem Eintritte zu erlegenden Aufnahme- und der Hälfte des von ihnen jährlich zu entrichtenden Schulgeldes gespeist werden. Die andere Hälfte sollte dem Fond zufließen, „aus welchem die Gehälter der Lehrer bestritten werden“.

Als Schulformen standen somit zur Verfügung:

Volksschulen, die eine Verankerung im Reichsvolksschulgesetz 1869 und mit je einem Organisationsstatut aus den Jahren 1886 und 1919 erfuhren;

dreijährige Bürgerschulen, deren Ende erst das Hauptschulgesetz 1927 (als Novelle zum Reichsvolksschulgesetz) brachte und die vierjährige Hauptschule an die Stelle der Bürgerschule setzte;

Mittelschulen (heute: allgemeinbildende höhere Schulen), die auf den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1849 zurückgingen und zu denen im Jahre 1908 auch die Realgymnasien (ein erster Schulversuch dazu 1862) kamen; sie erhielten durch das Mittelschulgesetz 1927 eine neue Rechtsgrundlage für die äußere Organisation;

Gymnasien in der heute viel diskutierten Langform;

Abschied vom Klassenlehrerprinzip

Mit Ausnahme der Volksschulen wurde auf das Fachlehrerprinzip umgestellt, um so ein höheres Ausbildungsniveau in den einzelnen Fächern durch speziell dafür ausgebildete (Fach-)Lehrer_innen gewährleisten zu können. Jeder Klasse wurde ein Klassenvorstand vorangestellt, der die organisatorischen Belange übernehmen sollte.

Gymnasien mit Einführung der Maturitätsprüfung

Neben dem Unterricht in der Muttersprache (s.u.) wurden in den Gymnasien Litera-

tur und Literaturgeschichte in den Lehrplan aufgenommen. An das Ende der Gymnasialausbildung wurde eine kommissionelle Abschlussprüfung gestellt, die die Voraussetzung für den Zugang zu Universität und Studium bilden sollte und bis heute als Matura dem Bildungssystem erhalten geblieben ist.

Unterrichtssprache

Den sich aus dem Vielvölkerstaat ergebenden Problemen wurde u.a. dadurch Rechnung getragen, dass die jeweilige Muttersprache durch Erlass des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 22.01.1851, Z 288, als einzige Unterrichtssprache in den Schulen festgelegt wurde. Dadurch wurde zudem eine Entwicklung (also mehr als eine bloße Bewahrung) der Sprachen kleinerer Völker im damaligen Vielvölkerstaat sichergestellt. Heute erfährt dieser Bereich seine Regelung in § 16 SchUG, der die deutsche Sprache als Unterrichtssprache festlegt, und in Art. 8 Abs. 1 B-VG, der die deutsche Sprache zur Staatssprache bestimmt. Jeweils vorbehalten sind die den sprachlichen Minderheiten (bundesgesetzlich bzw. durch zwischenstaatliche Vereinbarungen) eingeräumten Rechte (insbesondere Art. 68 Abs. 1 StV von Saint-Germain und Art. 7 Z 2 StV von Wien). Eine andere Unterrichtssprache als Deutsch kann gem. § 16 Abs. 3 SchUG über Antrag des Schulleiters durch Verordnung der zuständigen Schulbehörde angeordnet werden (Jonak & Kövesi, 2016, S. 563). Hinzuweisen ist in diesem Kontext auf die mit den Migrationsbewegungen 2015 aufgekommene Diskussion um eine Pausensprache an österreichischen Schulen: Soll es (weiterhin) zulässig sein, dass Schülerinnen und Schüler in den Pausen in einer anderen Sprache als Deutsch kommunizieren, insbesondere wenn die Muttersprache des Schülers bzw. der Schülerin eine andere Sprache als Deutsch ist? Diskutiert wurde ein ausdrückliches Verbot und sogar dessen verwaltungsstrafrechtliche Bewehrung. Zwar hatte diese Frage im Zusammenhang mit der den Lehrerinnen und Lehrern (auch in den Pausen)

überbundenen Aufsichtspflicht eine durchaus praktische Komponente, folgte in der geführten Diskussion jedoch eher tagespolitischen Bedürfnissen. Abhilfe könnte hier die Festlegung einer Schul- anstelle einer Unterrichtssprache schaffen – in eventu ohne Strafsanktion.

Autonomie, Öffnung und Restrukturierung im Hochschulwesen

Durch die Gewährung voller Autonomie der Hochschulen sollten die wissenschaftliche Entfaltung gefördert und die Abhängigkeit der Lehrenden vom Staat verringert werden. Der Personalstand wurde durch die Einrichtung von Assistenten- und Dozentenposten erhöht, was eine zunehmende Spezialisierung ermöglichte.

Am 14.05.1847 genehmigte Kaiser Ferdinand I. durch ein Patent die Gründung der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien (Akademie der Wissenschaften, 2018).

Auch wurden Gelehrte aus dem Ausland für die Universität gewonnen (so z.B. der Mediziner Theodor Billroth): ein weiterer Schritt weg von der Universität als bloßer Schule und in Richtung einer Hinwendung zu Wissenschaft und Forschung. Dieser Internationalisierung kam auch deshalb Bedeutung zu, da die Universität Wien, als schon damals größte Bildungseinrichtung, an allen vier Fakultäten insgesamt lediglich über 39 Professoren verfügte. Wenig erstaunlich, wollte z.B. Joseph II. zu Zeiten seiner Regentschaft (1765–1790) noch die „unnützen Lehrer als jene sind von ausländischen Sprachen“ entlassen (Stachel, 1995, S. 116).

Neuausrichtung der Lehrerbildung

Die Ausbildung der Gymnasiallehrer_innen wurde mit einer formalen Lehramtsprüfung verknüpft und ein sogenanntes Probejahr eingeführt. (Dieses verpflichtende Probejahr erfuhr erst mit der im Herbst 2016 in Kraft getretenen *PädagogInnenbildung neu* eine

entscheidende Modifikation durch die curriculare Verankerung verpflichtender Schulpraxis.) Rechtsgrundlage für die Lehrer_innenbildung für Pflichtschulen bildete das Reichsvolksschulgesetz vom 14. 05. 1869, R. G. Bl. Nr. 62, das eine vierjährige bzw. mit der Vorbereitungsstufe fünfjährige Ausbildung an den Lehrerbildungsanstalten festlegte. 1937 erfolgte eine bedeutende Änderung durch das Lehrerbildungsgesetz, das die Einrichtung einer sechsjährigen Lehrerakademie vorsah, allerdings bereits 1939 wieder außer Kraft gesetzt wurde. Die Lehrerbildung wurde gleichzeitig dem Verwaltungswesen zugewiesen und dieses griff in der Folge wieder auf die Regelungen des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 und auf die Organisationsstatuten aus den Jahren 1886 und 1919 zurück (Jonak & Kövesi, 2016, S. 13).

Zurückdrängung konfessioneller Schranken und Trennung von (römisch-katholischer) Kirche und Staat

Vorgesehen wurde die unterschiedslose Berufung katholischer und evangelischer Lehrender, dies als ein Zeichen der weiteren Trennung von Kirche und Staat insbesondere im Hinblick auf das Protestantenpatent von 1861, das den nicht-katholischen Bekenntnissen volle Gleichberechtigung gab (Wien Geschichte, 2019). Dabei darf nicht übersehen werden, dass beispielsweise der Kompetenzerwerb im Rahmen des Geschichtsunterrichts an Gymnasien noch immer darin bestand, „dass die Jugend durch gesinnungsvolle Darstellung ... allmählich angeleitet werde, in ihr (der Geschichte) eine Erziehung durch die göttliche Vorsehung zu erkennen“ (Marenzeller, 1884, S. 29).

Thun-Hohenstein und Salzburg

Im Jahr 1849 gab es in Salzburg nur ein Gymnasium, das nicht mehr hinreichte, die Bedürfnisse und Anforderungen von Gewerbe und Handel zu bedienen. Daneben gab es eine Normalhauptschule, deren 4. Klasse zwei Jahrgänge umfasst. An diesen beiden

Jahrgängen wurden mit Beginn des Schuljahres 1849/50 vom Cultus- und Unterrichtsminister entsprechend einer kaiserlichen Verordnung „solche Änderungen im Unterricht angeordnet, dass sie geeignet sind, die ersten zwei Jahrgänge einer Unterrealschule zu bilden“ (Kaiserliche Verordnung 393/1848). Dem folgte schließlich eine kaiserliche Verordnung betreffend „die Organisation des gewerblichen Unterrichtes überhaupt und die Errichtung von Realschulen insbesondere“ (Kaiserliche Verordnung 70/1851), mit der Franz Josef I. durch Beschluss am 02.03.1851 einen von Thun-Hohenstein eingebrachten Antrag bewilligte und seinem Minister umfangreiche Vollmachten einräumte. Unverzüglich wurde daraufhin vom Gemeinderat der Stadt Salzburg um die Errichtung einer vollständigen Unterrealschule angesucht und am 19.04.1851 erfolgte die ministerielle Genehmigung. Mit Erlass des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 22.09.1851 wurde schließlich der Professor der Physik an der k.k. Universität in Olmütz, Dr. Friedrich Franz, Chorherr des Prämonstratenser-Ordens aus dem Stifte Neureisch, zum provisorischen Direktor der k.k. Unterrealschule in Salzburg ernannt. Zuvor war mit ministeriellem Erlass vom 13.08.1851 bereits „der für Unterrealschulen und für die Oberrealschulen festgesetzte Lehrplan mitgeteilt“ worden (Stadlbauer, 2001, S. 16).

Am 15.11.1851 schließlich wurde die neue Bildungsstätte mit einem großen Fest für die Salzburger Bürgerinnen und Bürger eröffnet – die Geburtsstunde des späteren Bundesrealgymnasiums Salzburg (Stadlbauer, 2001, S. 18).

Die bis zum Jahre 1938 in Österreich geltende rechtliche Ordnung des Schulwesens ging auf verschiedene Zeiträume bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zurück und wurde in den Jahren 1938 bis 1945 durch deutsche Rechtsvorschriften weitgehend ersetzt (Jonak & Kövesi, 2016, S. 12). Erste wesentliche Reformen im Schulrecht der Nachkriegszeit datieren erst aus dem Jahre 1962.

Fazit

Bildung liegt immer im Interesse des Staates – mit Bildung ist ein Staat zu machen, leider aber ebenso mit deren Fehlen. Politik gestaltet Bildung, indem sie über den Zugang zu, aber auch über den Umfang von Bildungsmaßnahmen entscheidet. Bildung wirkt in der Folge zurück auf die Politik, prägt und gestaltet so wiederum das Recht als Produkt einer politischen Willensbildung. Art. 1 Bundes-Verfassungsgesetz formuliert: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus.“ Dazu ist in Zeiten des Populismus anzumerken: Es geht also nicht das Recht (schlechthin) vom Volk aus, sondern das Recht der Republik. Allein dies zu erkennen setzt Bildung voraus.

Im Vorfeld der Thun-Hohenstein'schen Bildungsreform wurde von den Regierenden im Wesentlichen die Meinung vertreten, dass Bildung nur den Zwecken des Staates zu dienen hat und ein Zuviel an Bildung, insbesondere an musischer Bildung, nicht nur unnützlich, sondern für den Staat gefährlich sein kann. Das kontrastiert auffallend mit den heute vom Verfassungsgesetzgeber formulierten Ansprüchen an das Bildungssystem: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen“ (Art. 14 Abs. 5a B-VG 1. Satz) werden dabei als Grundwerte der Schule bezeichnet, die die Basis für den gesellschaftspolitischen Anspruch von Schule bilden. Auf Grundlage dieser Werte nämlich soll die Schule der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichern.

Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schüler_innen, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden,

selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen (Art. 14 Abs. 5a B-VG 2. Satz).

Dieser anspruchsvollen Programmatik ist wenig hinzuzufügen, außer ein abschließendes Wort aus einem Hofdekret Maria Theresias vom 13. 10. 1770: „**das Schulwesen aber ist und, bleibt allzeit ein Politikum**“ (Kropatschek, 1870, S. 293–294).

Literatur

- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) BGBl. Nr. 472/1986 idF BGBl. I Nr. 54/2019
- Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) BGBl. Nr. 1/1930 (WV) idF BGBl. I Nr. 14/2019
- Jonak, F. & Kövesi, L. (2016). *Das österreichische Schulrecht* (14. Aufl., § 16 SchUG, Fn 6, S. 563). Wien: ÖBV.
- Kaiserliche Verordnung, womit das Unterrichtsministerium ermächtigt wird, bei der Leitung der Gymnasien und Realschulen einzuwirken nach den in dem Entwurfe zu deren Organisation enthaltenen Grundsätzen vorzugehen.
- Allgemeines Reichs-Gesetz- und Regierungsblatt für das Kaiserthum Österreich (RGGBl) 393/1848 vom 16.09.1848.
- Kaiserliche Verordnung, wodurch die Organisation des gewerblichen Unterrichtes überhaupt, und die Errichtung von Realschulen insbesondere festgesetzt werden.
- Allgemeines Reichs-Gesetz- und Regierungsblatt für das Kaiserthum Österreich (RGGBl) 70/1851 vom 03.04.1851.
- Leitner, R. (1983). Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun: Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kadenschmiede der Wiener Moderne. In S. Rinförner-Kreidl (Hrsg.), *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*. Studien zur Moderne, Bd. 2. (S. 20). Wien: Böhlau.
- Marenzeller, E. (Hrsg.). (1884). *Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich in zwei Theilen*. Bd. 1. (S. 29). Wien: k.-k. Schulbücher-Verlage.
- Österreichische Akademie der Wissenschaften. (2018). *Geschichte der ÖAW*. Abgerufen am 03.04.2018 von <http://www.oeaw.ac.at/die-oeaw/ueber-uns/geschichte-der-oeaw/>
- Pollak, W. (1973). *Tausend Jahre Österreich. Eine biographische Chronik*. Bd. 2: *Vom Biedermeier bis zur Gründung der modernen Parteien* (S. 195). Wien: Jugend & Volk.
- Kropatschek, J. (Hrsg.). (1780). *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahr 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als ein Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*. Bd. 6 (S. 294). Wien: Georg Möble.
- Stachel, P. (1999). Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In K. Acham (Hrsg.), *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*. Bd. 1, *Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen* (S. 116). Wien: Passagen.
- Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye vom 10. September 1919. StGBI. Nr. 303/1920 idF BGBl. III Nr. 179/2002 (DFB)
- Staatsvertrag betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreich BGBl. Nr. 152/1955 idF BGBl. III Nr. 179/2002 (DFB)
- Stadlbauer, G. (2001). Von der k.k. unterrealschule zum eurotecgymnasium. In BRG Salzburg (Hrsg.), *150 Jahre geschichte und entwicklung des bundesrealgymnasiums salzburg 1851–2001* (S. 13–14). Salzburg: DDM Druck und Digitale Medien.
- Wien Geschichte. (2019). *Leo Thun-Hohenstein*. Abgerufen am 25.05.2019 von https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Leo_Thun-Hohenstein

Erwartungen an die Professionalität von Praxislehrpersonen

Indikatoren für eine gelungene Kommunikation im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien

Tina Laszewski

Die Praxislehrpersonen sind im Praktikumssetting mit diversen, vielschichtigen und zum Teil divergenten Aufgaben konfrontiert. Die Erwartungen insbesondere an die Professionalität dieser Personengruppe haben unterschiedliche Schwerpunkte. Eine gelungene Kommunikation dieser Erwartungen an die Praxislehrpersonen ist unter anderem die Voraussetzung für ein erfolgreiches Praktikum.

Einleitung

Im Rahmen der Lehrer_innenenausbildung tragen unterschiedliche Faktoren und Akteur_innen zum Gelingen der pädagogisch-praktischen Studien bei, unter anderem die Praxislehrpersonen (PLP), Studierende und die Praxisberater_innen (PB) an den Hochschulen. Eine gelungene Kommunikation zwischen den Akteur_innen ist dabei wesentlich.

Als PLP werden Lehrer_innen bezeichnet, die im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien die Tätigkeit der Studierenden im Praktikum anleiten, begleiten und evaluieren. In der Literatur sind weitere Bezeichnungen wie Praxislehrkraft, Betreuungslehrperson oder Besuchsschullehrperson gleichbedeutend mit dem Begriff der PLP zu finden (Geier, 2016, S. 16, 42).

Im internationalen Kontext sind die Qualifikationsvoraussetzungen und Qualifikationsmaßnahmen unterschiedlich. In Österreich erfolgt nach einer fünfjährigen Berufspraxis sowie nach einer Empfehlung durch Schulleitung und Schulaufsicht bei einer erfolgreichen Bewerbung eine mehrere Module umfassende Ausbildung zur PLP (Geier, 2016, S. 42).

Bisher gibt es noch wenig Forschung zu den PLP und ihrer Professionalität im Besonderen.

Die Relevanz des Themas im Rahmen der aktuellen Professionalisierungsdebatte ist unbestritten.

Professionelle Rolle der Praxislehrpersonen

Nach Terhart (2001, S. 90) können die klassischen Konzeptionen in Bezug auf die Professionalität auf pädagogische Berufe, wie die von PLP, auf Grund der Vielschichtigkeit der von ihnen zu erfüllenden Aufgaben in dem spezifischen pädagogischen Feld nicht übertragen werden. Derzeit lassen sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrer_innenberuf unterscheiden: strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch und berufsbiografisch.

Nach den strukturtheoretischen Ansätzen ist das Besondere des Lehrer_innenhandelns die Nicht-Standardisierbarkeit und die Ungewissheit im Handeln (Košinár, 2018). Die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen werden von strukturtheoretischen Ansätzen als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrpersonen stehen vor einer komplexen Ansammlung von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich widersprüchliche Struktur aufweisen. Professionalität von Lehrer_innen besteht demnach in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Ge-

gensätze sachgerecht handhaben zu können.

Erwartungen an die Praxislehrpersonen

Besonders die PLP, die zusätzlich zu ihren Aufgaben als Lehrkräfte an Schulen im Praktikumsetting eine weitere Rolle übernehmen, haben vielschichtige Aufgaben zu bewältigen und zeigen folglich eine Bandbreite an diversen und zum Teil widersprüchlichen Handlungsweisen. Somit sind die Erwartungen an die Professionalität an diese Personengruppe komplex.

Im Rahmen der Allgemeinen Soziologie beschreibt der Erwartungsbegriff auf der einen Seite die Annahme einer handelnden Person darüber, was eine Person oder mehrere andere Personen tun werden (antizipatorische Erwartung), aber auch, was dieselben tun sollen (normative Erwartung). Zudem beeinflussen die Erwartungen neben dem Verhalten auch soziale Strukturen und können zu Unzufriedenheit führen, wenn sie

nicht erfüllt werden (Voss, 2012, S. 163). Eine Anhäufung von an eine Person gerichteten Erwartungen wiederum definiert nach dem Begründer der Rollentheorie Linton (1936) eine soziale Rolle. Die Rollenerwartungen sind gesellschaftliche Erwartungen an das Verhalten von Menschen in sozialer Interaktion. Auf Grundlage dieser Annahmen einer Gruppe von Personen über das, was die Person in ihrer Rolle tun sollte (normative Erwartung), wird auch ihr Verhalten beurteilt. Die operationale Rolle (Linton, 1936) im Besonderen entsteht auf Grundlage der Profession einer Person sowie der ihr zugeschriebenen Eignungen. Die Erwartungen seitens der Studierenden, der externen Expert_innen (Bildungsexpert_innen aus den Bereichen der internationalen Lehrerbildungsforschung, der nationalen Lehrerbildungspraxis, der Schulbehörden) sowie die Erwartungen basierend auf dem verschriftlichten Curriculum an die PLP sind demnach operationale Rollenerwartungen, die auf der Grundlage von Informationen (rationale Erwartungen) gebildet werden.

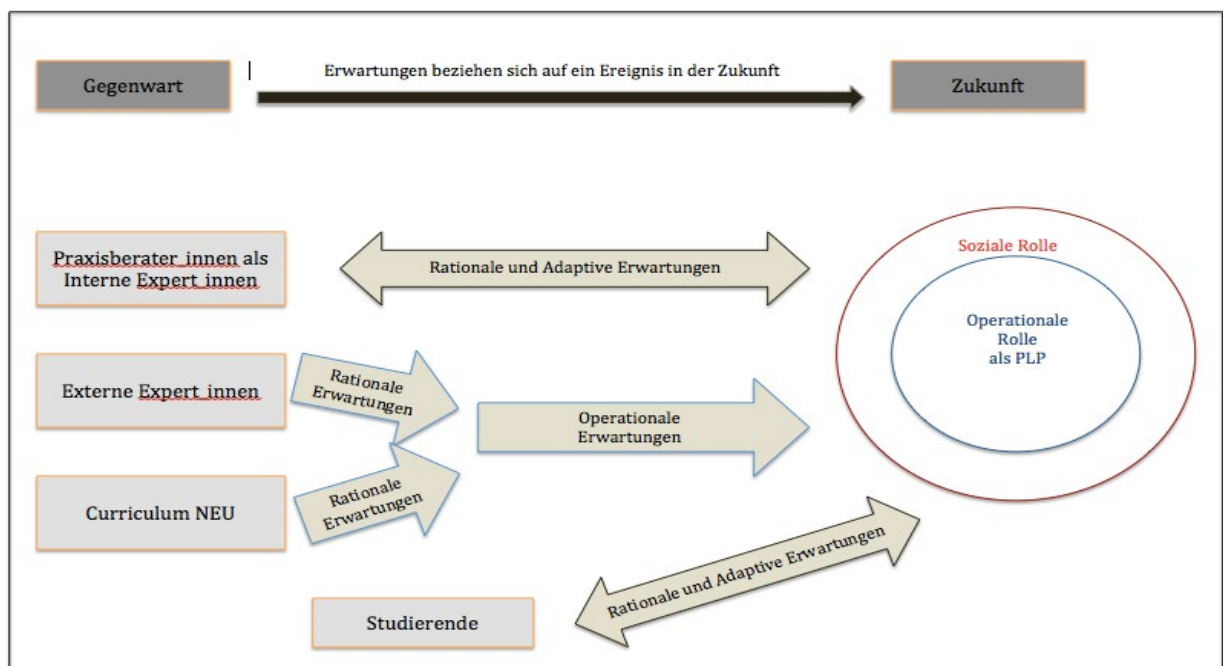


Abb. 1: Erwartungen im Praktikum

Dagegen ist die Rollenerwartung der PB als interne Expert_innen gegenüber den PLP sowohl operational als auch an Vorerfahrungen (adaptive Erwartungen) gebunden. Die Studierenden bilden auf der Grundlage von curricularen Informationen operationale Erwartungen aus, die durch auf Vorerfahrungen basierende adaptive Erwartungen an die PLP ergänzt werden. Darüberhinaus formulieren die PLP wiederum Erwartungen an die PB und an die Studierenden im Praktikum, die sowohl adaptiver als auch rationaler Natur sind. Insgesamt lässt die Bandbreite der vorgestellten Erwartungsquellen die Komplexität der Herausforderungen, Funktionen und Aufgaben an die PLP erahnen.

Vonseiten des Bildungsministeriums existiert zwar keine rechtliche Grundlage für die Funktion einer PLP, auf der institutionellen Ebene aber sind die Funktions- und Aufgabengebiete, Anforderungsvoraussetzungen und Verantwortungen von PLP standortspezifisch und von den jeweiligen

Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in ihren Ausbildungskonzepten festgelegt und weisen auch innerhalb der Institutionen Unterschiede auf.

Erwartungen an die Praxislehrpersonen in den Ausbildungs-Curricula der vier Entwicklungsverbände in Österreich

Im Rahmen der Pädagog_innenausbildung NEU in Österreich wurde zusätzlich zu der Implementierung der Curricula die Ausbildung der PLP in den vier Entwicklungsverbänden neu überarbeitet.

Dengerink, Lunenberg und Korthagen (2014) geben sechs Rollen von Auszubildenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor, die an dieser Stelle zur Kategorisierung der Erwartungen herangezogen werden:

1. Teacher of Teachers (Lehrende von Lehrpersonen)
2. Peer (Kooperation)
3. Researcher (Forschung)

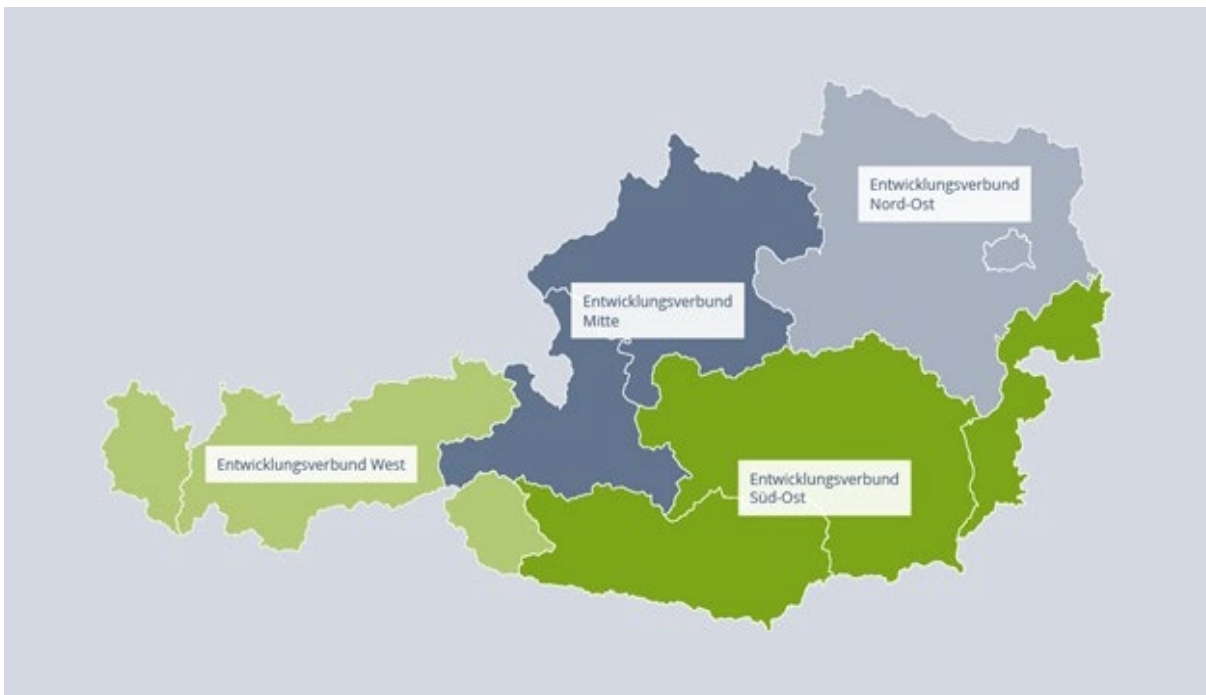


Abb.2: Vier Entwicklungsverbände in Österreich. Abgerufen am 31.05.2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuede.html>

4. Coach (Beratung)
5. Curriculum Developer (Entwicklung von Lehrprogrammen)
6. Gatekeeper (Beurteilung und Bewertung)
7. Broker (Moderation)

Die Entwicklung von Lehrprogrammen und die Moderation obliegen den Ausbildenden an den Hochschulen und können im Praktikumssetting nicht zu den Rollen der PLP gezählt werden.

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben zum Teil innerhalb der Bildungsverbände wesensgleiche Curricula entwickelt. In der nachfolgenden Tabelle werden an Beispielen von Ausbildungen in den Bildungsverbänden die Rollen der Praxislehrpersonen extrahiert und den vier Kategorien zugeordnet. Bei der Analyse der Inhalte fällt insbesondere die vorherrschende Erwartung bezüglich der Professionalität der PLP auf. Diese professionelle Rolle gilt es mit Inhalt zu füllen und den Praxislehrpersonen zu vermitteln. Die dahingehende Kommunikation dieser Erwartung obliegt den Ausbildungsstandorten (vgl. Tabelle 1).

Kommunikation im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien

In diesem Zusammenhang macht das Kommunikationsmodell von Luhmann (2001) die Beziehung zwischen Erwartungen, Kommunikation und Handlungen deutlich, in dem

Fall der professionellen Handlung der PLP im Praktikum. Nach Luhmann (2001) wird eine Operation, in der soziale Systeme entstehen, Kommunikation genannt. Sie ist eine Einheit von Informationen, Mitteilung und Verstehen und beginnt nach Luhmann (2001) im Verstehen, wobei einerseits zwischen einer Mitteilung und einer Information unterschieden und aus einer Menge an Möglichkeiten ausgewählt wird. Die Auswahl einer Mitteilung führt auf der anderen Seite zu einer Auswahl des Verstehens. Aus der Unterscheidung zwischen Verstehen und Mitteilung wiederum entsteht die Information. Die Kommunikation stabilisiert sich dabei im Gegensatz gegenüber gegenseitiger Erwartungen.

Resultierend aus der soziologischen Systemtheorie Luhmanns (2001) kann Kommunikation nur dann gelingen, wenn die Teilnehmenden sowohl Erwartungen als auch Erwartungserwartungen besitzen. Erwartungserwartungen sind Erwartungen, die sich auf die Erwartungen der anderen Person beziehen. Die/der Kommunikationspartner_in muss demnach eine Erwartung bilden, damit sie/er weiß, wie sich die andere teilnehmende Person verhalten wird. Wie sich die Person selbst verhalten soll, kann sie nur wissen, wenn eine Erwartungserwartung ausgebildet wird. Das Wissen der PLP über die zu erwartenden Erwartungen beim Gegenüber stabilisieren das System der pädagogisch-praktischen Studien, da die Handlungen an die Handlungen der anderen Person bzw. Institution anschließen können.

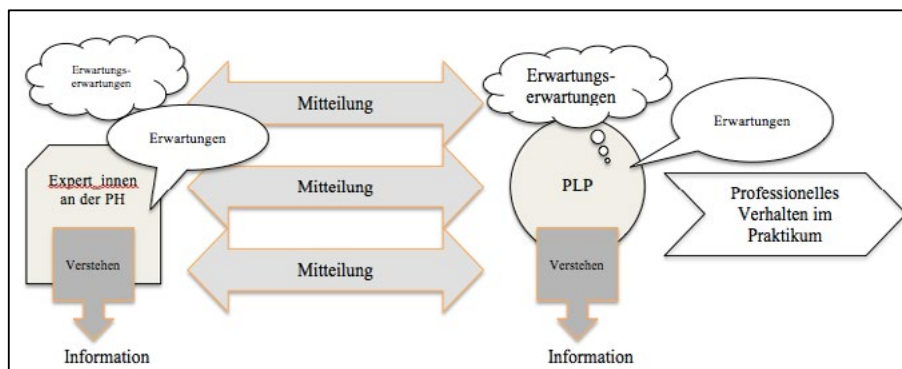


Abb.3: Schematische Darstellung einer gelungenen Kommunikation nach Luhmann (2001)

ERWARTUNGEN AN DIE PROFESSIONALITÄT VON PRAXISLEHRPERSONEN

Tina Laszewska

Rolle von Auszubildenden in der Lehrer_innenbildung		Verbund Nord-Ost <i>Gemeinsames Curriculum¹</i>	Verbund Cluster Mitte <i>Am Beispiel PH Linz und PH Salzburg²</i>	Verbund Süd-Ost <i>Am Beispiel PH Steiermark³</i>	Verbund West <i>Am Beispiel PH Vorarlberg⁴</i>
Teacher of Teachers	a. Lehren lehren b. Rollenbewusstsein c. beruflicher Alltag	<ul style="list-style-type: none"> • besitzt Professionsverständnis für ihre Rolle • reflektiert eigene Unterrichts- und Beratungstätigkeit kritisch • bringt Studierenden zentrale Aspekte des Berufsfeldes nahe 	<ul style="list-style-type: none"> • setzt sich mit persönlichen und für das professionelle Handeln bedeutsamen Situationen und Prozessen in der eigenen (Bildungs-) Biografie auseinander 	<ul style="list-style-type: none"> • nimmt die professionelle Rolle als Praxisberater_in wahr 	<ul style="list-style-type: none"> • setzt sich intensiv mit eigener schulischer Praxis auseinander • hat ein reflektiertes Professionsverständnis für die Rolle als Mentor_in
Peer	a. Kooperation b. Integration c. Ressourcennutzung	<ul style="list-style-type: none"> • schätzt gesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Bildung und Erziehung ein und lässt dies in die Arbeit mit den Studierenden einfließen 	<ul style="list-style-type: none"> • macht Potentiale eigener Werte, Haltungen sowie leibliche Aspekte in Lehr- und Lernsituationen nutzbar • kooperiert eng mit allen an der Ausbildung beteiligten Personen 	<ul style="list-style-type: none"> • wendet passende Instrumente für Unterrichtsbeobachtung an 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in der Lage, als Mentor_in Kommunikation und Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule zu gestalten
Coach	a. Lernprozesse der Studierenden b. Kommunikations- und Feedbackkultur c. Umgang mit Verschiedenheit d. Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • kommuniziert souverän mit den Studierenden • wendet Methoden der Gesprächsführung und des Coachings an • begleitet Studierende in ihrer professionellen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektiert persönliche Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotentiale • erkennt unterschiedliche Rollen und Funktionen und deren Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung im schulischen Kontext • sieht sich selber als Ausbilder_in in der Pädagogischen Hochschule und wirkt konstruktiv an den Zielsetzungen der pädagogisch praktischen Studien mit 	<ul style="list-style-type: none"> • rückmeldet Unterrichtsbeobachtung konstruktiv und nachvollziehbar • führt Feedbackgespräche professionell • plant Gespräche • begleitet Studierende bei der Formulierung ihrer Ziele professionell • versteht die notwendigen beratenden Kompetenzen ihrer Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> • pflegt eine wertschätzende Kommunikation durch Anwendung spezifischer Methoden aus den Bereichen Beratung, Coaching und Mentoring • ist in der Lage, als Mentor_in Kommunikation und Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule zu gestalten • setzt sich mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen in Hinblick auf Erziehung, Lehren und Lernen sowie mit berufsrelevanten Wissenschaften und ihren Auswirkungen auf das Bildungssystem auseinander
Gatekeeper	a. Förderung von Entwicklungsprozessen b. Diagnose Beurteilung c. Organisatorisches	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentiert und präsentiert ausbildungsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • setzt sich offen mit eigenen Einstellungen, Werthaltungen und pädagogischen sowie didaktischen Konstrukten in Bezug auf die professionelle Aufgabe der Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen auseinander 	<ul style="list-style-type: none"> • gibt Studierenden Rückmeldung auf Unterrichtsplanungen • setzt Selbstreflexionsprozesse bei Studierenden in Gang • setzt Gesprächstechniken gezielt ein • argumentiert ihre Entscheidungsfindung in Bezug auf die Benotung • formuliert Gutachten als didaktische Rückmeldung • kommuniziert und benennt Kriterien für die Benotung 	<ul style="list-style-type: none"> • kann Unterricht beobachten, analysieren und rückmelden • gestaltet Begleit- und Beratungsprozesse mit Mentees entwicklungsfördernd • kann entwicklungsfördernde Profile erstellen und daraus Gutachten entwickeln

Tabelle 1: Rollen von Praxislehrpersonen in den vier Ausbildungsverbänden in Österreich – Kategorisierung nach Dengerink, Lunenberg und Korthagen (2014, S. 19)

1 Abgerufen am 31.06.2019 von <https://www.phwien.ac.at/files/iqb/mentoring/Curriculum%20Mentoring%20VerbundNO.pdf>

2 Abgerufen am 31.05.2019 von <https://www.phsalzburg.at/index.php?id=809>

3 Abgerufen am 31.05.2019 von <https://www.phst.at/weiterbildung-alt/hochschullehrgaenge/hochschullehrgaenge/>

4 Abgerufen am 31.05.2019 von https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_FB/PDFs/19.01.14_Curriculum_Mentoring_15_ECTS-AP_PHV_final.pdf

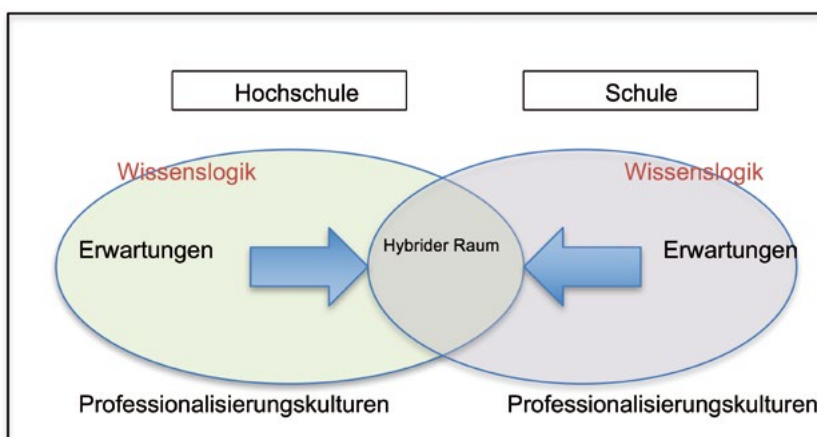


Abb. 4: Hybrider Raum als Kommunikationsraum

In welcher Form kann eine solche Operation als Kommunikation stattfinden bzw. existiert ein solcher Rahmen? Ein Zugang zur Problematik in diesem Zusammenhang ist in dem Konstrukt des „Hybriden Raumes“ zu suchen. Darunter ist ein Raum zu verstehen, der sowohl den wahrgenommenen Raum realer Praktiken als auch den symbolischen, vorgestellten Raum der Einstellungen (Soja, 1999, S. 74) umfasst. Es ist ein gelebter Raum, der sich im sozialen Austausch verändert. Nach Fraefel (2018) ist der „Hybride Raum“ als die Schnittstelle zwischen der Hochschule und der Schule zu betrachten. In diesem Zusammenhang sind die schulpraktischen Studien selbst die hybriden Lern- und Erfahrungsräume, die als Verbindungstelle unterschiedlicher Professionalisierungskulturen (Fraefel, 2018, S. 9) fungieren, in der die Kommunikation der differenten Wissenslogiken stattfindet.

Es gilt, Partnerschaftsmodelle in den Ausbildungsprogrammen zu entwickeln, worin mitunter die Rollen der Beteiligten explizit geregelt werden und eine Kommunikation auf der Basis gegenseitiger Erwartungen erfolgen kann (De Boer, 2018, S. 193). Kontingenz ist innerhalb hybrider Räume zwar unvermeidlich, das Wissen über Erwartungen jedoch kann zu einer gelungenen Kommunikation und damit zur Verringerung von Kontingenz beitragen. Ziel ist es, ein gemeinschaftlich-konstruktives Verständnis zu entwickeln und damit die Professionalität der PLP zu unterstützen.

Fazit

Der gegenseitige Austausch über die zu erwartenden Erwartungen beim Gegenüber im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien als „Hybridem Raum“ stabilisiert die schulpraktischen Studien als soziales System. Die Handlungen können an die Handlungen der anderen Person anschließen und die Kommunikation stabilisiert sich im Gegensatz gegenseitiger Erwartungen. Daraus ergibt sich die Chance, das professionelle Arbeitsverhalten der PLP zu unterstützen.

Literatur

- Creasy, K. L. (2015). Defining Professionalism in Teacher Education Programs. *Journal of Education & Social Policy*, Vol.2(2), 23–25.
- De Boer, H. & Troles, C. (2018). Das Projekt KONECS und die Entstehung neuer hybrider Räume. In L. Pilypäityä, & H.-C. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 193–199). Heidelberg: Springer.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. *Schulpraktische Studien und Professionalisierung*, 3. Münster: Waxmann.
- Geier, I. (2016). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung. Eine explorative Studie im Setting der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch*. Münster: Waxmann.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a/M: Campus.
- Hascher, T. (2006). Veränderung im Praktikum – Veränderung durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von Sekundarlehrer/innen (Beiheft). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130–149.
- Helsper, W. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung – heute ZQF*, 1, 5–19.
- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes et al. (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* 3, 67–85.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. Oxford: Appleton-Century.
- Luhmann, R. (2001). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korhagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense.
- Soja, E. (1999). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Voss, T. (2012). *Rationale Akteure und soziale Institutionen. Beitrag zu einer endogenen Theorie des sozialen Tauschs*. München: Oldenbourg.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 14/2019



BARTA Ulrike

Dipl.-Päd.ⁱⁿ: Lehramtsprüfungen in Deutsch sowie in Ernährung und Haushalt; seit 2001 Lehrerin an der Praxis-NMS; Lehrtätigkeit in der Aus- und Weiterbildung im Studienfach Ernährung und Haushalt an der PH Salzburg Stefan Zweig; Schulbuchautorin; Absolventin des Akademielehrgangs „Betreuerin für Schüler_innen mit Lese-Rechtschreibschwäche“; Mitarbeit am BIFIE Salzburg zur Erstellung von Aufgaben zur Standardtestung Deutsch; Ausbildung zur Lerndesignerin an Neuen Mittelschulen.



BAUER Lisa

Mag.^a: Lehramtsstudium in Englisch sowie Bewegung und Sport an der Universität Wien, laufendes Doktoratsstudium der Sportwissenschaften an der Paris Lodron Universität Salzburg; Lehrtätigkeit an Berufsbildenden Höheren Schulen, Gymnasium und Realschule in Deutschland; zeitweilig Lehrbeauftragte an der PH Burgenland, einer Schischule, des ASKÖ und der Sportunion; seit 2018 an der PH Salzburg Stefan Zweig; Schwerpunkte: sportpädagogische Kompetenzforschung, Begabungsforschung, pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung



BRANDAUER Christina

Prof.ⁱⁿ MA BEd: Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Lehramt für Volksschulen, Ausbildung in Montessoripädagogik und LRS-Betreuung; Hochschullehrerin und Planende in der Abteilung Fort- und Weiterbildung für Volksschulen an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehre in den Bereichen Erstlesen, Lese-Rechtschreibschwäche; Begleitung von Volksschulen bei Entwicklungsprozessen und SQA.



BREITFUSS-MUHR Gabriele

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Studium der Pädagogik an der Universität Salzburg, Lehramt für Volksschulen, Ausbildung für Montessoripädagogik und Schul- und Unterrichtsentwicklung; Leitung der Abteilung Fort- und Weiterbildung für Volksschulen an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehre in den Bereichen Bildungsforschung, Bildungsgerechtigkeit, Lesesozialisation, offene Unterrichtsformen; Begleitung von Volksschulen bei Entwicklungsvorhaben bzw. SQA.



COLLI Heike

B.Ed.Univ.: Lehramtsstudium für Französisch sowie für Bewegung und Sport. Derzeit als Lehrerin in der NMS Eberstallzell sowie als Trainerin im Turnverein Gmunden tätig.



DAX Christina

B.Ed.Univ.: Absolventin des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe für die Unterrichtsfächer Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Salzburg; gegenwärtig darauf aufbauendes Masterstudium Lehramt für die Sekundarstufe.



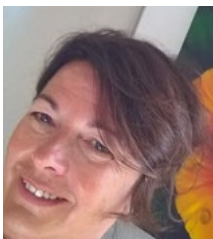
FAST-HERTLEIN Lisa

Mag.^a: Lehramtsstudium Deutsch und Französisch; Lehrtätigkeit u.a. in der Schweiz; Ausbildungen in den Bereichen Poesiepädagogik sowie Deutsch als Zweitsprache; Entwicklerin der USB DaZ-Begleitmaterialien (BIFIE) und Mitautorin der Lehrpläne für Deutschförderklassen und -kurse; Lehrtätigkeit in der Fort- und Weiterbildung an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen; seit 2018 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache; karenziert.



GEIER Florian

BEEd: Lehramt für Hauptschulen in Mathematik, Ernährung und Haushalt, Informatik sowie Geometrisch Zeichnen; Lehrender und IT-Kustos an der Praxis-NMS der PH Salzburg Stefan Zweig; Praxislehrperson im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien; Mitarbeiter im Projekt ePortfolio in der Schulpraxis und Referent in der Fort- und Weiterbildung der PH Salzburg Stefan Zweig.



GROGGER Marina

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl. Päd.ⁱⁿ: Studium der Organisations- und Personalentwicklung am MCI Innsbruck; Ausbildung zur Projektmanagerin und Mediatorin; Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig mit dem Schwerpunkt Projektunterricht und Projektmanagement in allen Studiengängen und bei ERASMUS+ Studierenden; Leiterin des International Office der PH Salzburg Stefan Zweig, Begleitung internationaler Projekte, Controlling und Finanzierung sowie Prozessgestaltung.



GRABNER Dorothea

Dr.ⁱⁿ BEEd MA: Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg; Lehramt für Hauptschulen Deutsch und Sport; Schulleiterin an einer NMS; Projektmitarbeiterin der FG Sprachdiagnostik und Sprachtraining der Universität Salzburg mit Schwerpunkt Lesen und Wortschatz; Mitarbeit bei der Entwicklung des Wiener Lesetests 2015 und 2016; Externe Mitarbeiterin am BIFIE im Bereich BiSt D 8; seit 2010 Mitarbeit und Referentin an den Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Salzburg Stefan Zweig in der Fort- und Weiterbildung sowie in der Ausbildung.



HUBER Linda

Prof.ⁱⁿ Mag.^a MSc: Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik und Psychologie/Philosophie/Pädagogik an der Universität Salzburg, Masterstudium Gifted Education an der Donau-Universität Krems und PhD-Studium Culture and Language Studies an der National University of Ireland (Maynooth); Lehrende an Gymnasien und Lehrbeauftragte an tertiären Bildungseinrichtungen im In- und Ausland; seit 2016 Mitarbeiterin der PH Salzburg Stefan Zweig in Forschung und Lehre mit den Schwerpunkten Begabungsförderung und Individualisierung sowie interkulturelle Kompetenz.



HUMER Margit

Dr.ⁱⁿ MA BEEd: Lehramtsstudium Deutsch und Textiles Werken an der Pädagogischen Akademie Salzburg; Master- und Doktoratsstudium an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät (Fachbereich Erziehungswissenschaft) in Salzburg; Itementwicklung für Hörverstehen und Sprachbewusstsein für das BIFIE; Mitarbeiterin der Forschungsgruppe „Sprachdiagnostik und Sprachtraining“ am Fachbereich Erziehungswissenschaft (Leiter: DDr. Günter Haider); Lehrende in der Aus- und Fortbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig.



KAINHOFER Judith

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Linguistik und Germanistik an der Universität Salzburg sowie Pädagogik/Bildungswissenschaft; Hochschulprofessorin für Linguistik mit Schwerpunkt (frühe) Sprachförderung, Spracherwerb an der PH Salzburg Stefan Zweig; Leiterin des Kompetenzzentrums Elementarpädagogik und Studiengangsleiterin des Bachelorstudiums Elementarpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Sprachförderung/-bildung, Sprachförderkompetenz von Pädagog_innen, Syntax und Sprachvergleich.



KIPMAN Ulrike

Prof.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ: Studien der Psychologie, der Pädagogik, der Mathematik und der Rechtswissenschaften; promoviert in den Naturwissenschaften, den Geisteswissenschaften und den Rechtswissenschaften; tätig als Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften an der PH Salzburg Stefan Zweig.



KOIDL Thomas

Mag.: Lehramtsstudium der Anglistik und Romanistik (Französisch, Italienisch) an der Universität Salzburg; Unterrichtstätigkeit an verschiedenen AHS und BHS sowie in der Erwachsenenbildung; Weiterqualifizierungen im Bereich Kommunikation, Sprachtestung (MA Uni Lancaster) und Fachdidaktik (laufendes MA TESOL Studium); Mitarbeit bei Entwicklung und Implementierung verschiedener Projekte des Bildungsministeriums (Neue Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen; Neue Oberstufe; Lehrplan); ARGE-Leiter für Französisch an AHS im Bundesland Salzburg; Organisator des AHS-Fremdsprachenwettbewerbs Englisch, EALTA-Mitglied.



LASZEWSKI Tina

MA Dipl.-Päd.ⁱⁿ: Lehramtsstudium an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Master in Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; seit 2016 Dissertantin an der Universität Salzburg, School of Education, DSP-Kolleg Kompetenzforschung in der Lehrer_innenausbildung.



SCHÖNBAß Doris

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Lehramtsstudium Deutsch und Englisch, Doktoratsstudium Germanistik; von 2008 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lesekompetenzzentrum Oberösterreich sowie Unterrichtstätigkeit an einer BHS (bis 2016); seit 2008 Lektorin am Fachbereich Germanistik/Universität Salzburg, Lehrveranstaltungen in den Bereichen Neuere dt. Literaturwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch; seit 2012 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig für Deutsch Primarstufe sowie Sekundarstufe Verbund Mitte; Schwerpunkte: Leseforschung/-diagnostik, Lese-/Mediendidaktik, Kinder- und Jugendliteratur, Literatur- und Kulturgeschichte.



SCHRATZBERGER Bernhard

MMag. Dr. MA: Lehramtsstudium Bildnerische Erziehung sowie Mathematik und Mathematik (Diplom) an der Universität Salzburg, an der Universität Mozarteum Salzburg sowie an der University of Maine; Prof. an der PH Salzburg Stefan Zweig, Fachbereich Mathematik Sekundarstufe und Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung.



SILLER Klaus

Mag. Dr.: Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik und Bewegung und Sport an der Universität Salzburg; Promotion an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt im Fachgebiet Language Testing; Lehrender an der PH Salzburg Stefan Zweig für das Lehramtsstudium Sekundarstufe/Fach Englisch im Cluster Mitte; Forschungsschwerpunkte: Lesen in der Fremdsprache, Bildungsstandards Englisch, Assessment, kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht.



STELZHAMMER-REICHHARDT Ulrike

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Musik- und Bewegungspädagogik in Wien und Salzburg mit dem Schwerpunkt Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik; Doktoratsstudium der Naturwissenschaften in Musikpädagogik und Neurobiologie und Erlangung der Berufsberechtigung Musiktherapie; selbstständige Lehr- und Forschungstätigkeit unter dem Label www.aufwiederhoeren.at; seit 2018 Lehrtätigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Studienfach Rhythmik an der PH Salzburg Stefan Zweig.



TOCKNER Michael

Prof. Mag.: Jurist mit pädagogischer und theologischer Zusatzqualifikation; im Rahmen der Rektoratsassistenten an der PH Salzburg Stefan Zweig u.a. zuständig für Fragen des Hochschul- und Studienrechts; Dissertation zum schulischen und hochschulischen Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderungen; Lehre zu Schulrecht, Politischer Bildung, Kinder- und Menschenrechten und fremden Lebenswelten.



WEIß Stefanie

MSc: Studium der Linguistik an der Universität Salzburg; seit Oktober 2018 Hochschullehrende für den Bereich Sprachliche Bildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Doktoratsstudium Psycho-, Neuro- und Klinische Linguistik an der Universität Salzburg.



WINKLER Doris

Mag.^a B.Ed: Lehramtsstudium Mathematik und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an der PH Oberösterreich in Linz; Lehramtsstudium Mathematik und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an der Paris-Lodron-Universität Salzburg; Lehrerin an der Neuen Mittelschule Liefering; Lehrbeauftragte an der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich Didaktik (Mathematik).



ZIEGLER Heidrun

BEd: Lehramt für Volksschulen; 15-jährige Unterrichtstätigkeit an Volksschulen in Wien, Niederösterreich und Salzburg; Mitarbeiterin an der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich der Fort- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung; Landeskoordinatorin für Bildungsstandards VS im Bundesland Salzburg.

ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 14/2019
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A- 5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:
Wolfgang Buchberger, Ursula Buchner,
Viktoria Buttler, Sabine Harter-Reiter,
Linda Huber, Claudia Christiane Lang,
Judith Kainhofer, Pia Pröglhöf,
Günter Wohlmuth

Chefredaktion:
Silvia Giger
Alle Artikel wurden einem Peer Review unterzogen

Lektorat:
Claudia Christiane Lang

Layout/Satz:
Hans-Peter Priller

Bilder, falls nicht anders angegeben:
PH Salzburg Stefan Zweig

Bilder Umschlag:
Colourbox/PH Salzburg Stefan Zweig

Druck:
online Druck GmbH
Brown-Boveri-Straße 8
2351 Wr. Neudorf

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:
ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der Lehrer_innenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Gastautor_innen. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor_innen, der Verleger_innen und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Sprachliche Bildung	5
Frühe Sprachliche Bildung	16
Begabungen und ihre Förderung	21
Literarische Texte als Basis Sprachlicher Bildung in der Sekundarstufe I	26
Entwicklung eines thematisch strukturierten und verzweigten Wortschatztests für 9- bis 12-Jährige	32
Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses	38
Fächerübergreifende Sprachbildung	45
„Framing CLIL“ – Using CLIL in a game-based context to narrow the gap	49
In Mathematik schreibt man nicht!	54
Sportdidaktische Betrachtung von Kommunikation als Teil sozialer Interaktion	59
Mit Bewegung zur Sprachkompetenz	64
Maikäfer, flieg!	69
Schwierigkeitsbestimmende Merkmale beim Erfassen schriftlicher Texte in der Fremdsprache Englisch	76
Themenorientierte USB DaZ-Förderanregungen	80
„Menschen im Gespräch“ (MIG)	86
Evaluation des Pilotprojektes „Schuleinschreibung mit Übergangsportfolio und KELP-Gespräch“	90
Komplexes Problemlösen und Persönlichkeitsmerkmale – Sind Personen mit bestimmten Persönlichkeitsdispositionen im Vorteil?	97
Die Bedeutung von Lern-/Erklärvideos für das Verständnis von mathematischen Inhalten	103
Lernfreundliches Klassenklima	109
Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 2)	117
Erwartungen an die Professionalität von Praxislehrpersonen	122

Ausgabe 14 2019

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre