

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Gestaltung von Geschichtslehrwerken und LehrerInnenbänden aus der Perspektive der Sprachlichen Bildung und Sprachförderung am Beispiel der Zweiten Weltkriegsthematik

verfasst von / submitted by

Julia Wagner, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 199 506 529 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, MA

Für meine Eltern und Großmütter ohne jene mein Studium nicht möglich gewesen wäre. Für meinen Partner und natürlich meinen Hund, da sie mir beim Schreiben dieser Masterarbeit stets beigestanden haben.

Für meinen verstorbenen Großvater, dem diese Arbeit gewidmet ist.

Danksagung

Die Möglichkeit dieses Lehramtsstudium absolvieren zu können, verdanke ich meinen Eltern und meinen beiden Großmüttern, denn ohne die mentale sowie finanzielle Stütze ihrerseits, wäre diese Form des Studiums für mich nicht möglich gewesen.

Danke Mama & Papa!

Danke Wagner Oma & Elli Oma!

Außerdem danke ich meinem Partner, dass er mich über die gesamte Dauer meines Studiums unterstützt hat, mich motivierte und mir immer das Gefühl gab, das Richtige zu tun.

Danke Chris!

Außerdem danke ich meiner sehr guten Freundin sowie Kollegin, die mit großer Sorgfalt und Mühe das Korrektorat dieser Arbeit übernahm. Zudem konnten wir uns über Inhalte des Studiums stets austauschen und sie unterstütze mich während meiner gesamten Studienzeit.

Danke Annelie!

Zudem danke ich meiner langjährigen Freundin, die mich bereits seit meiner Kindergartenzeit begleitet. Auch während meines Studiums hatte sie immer ein offenes Ohr für mich.

Danke Lala!

Neben meiner Familie und meinen Freunden gilt ein besonderer Dank der Betreuerin dieser Masterarbeit. Ich danke Ihnen für Ihre Ideen, Ihre fortlaufende Hilfe und Unterstützung und dafür, dass Sie mir stets Raum für meine eigenen Gedanken und Wünsche gewährten!

Vielen Dank liebe Frau Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, MA!

Abschließend möchte ich diese Masterarbeit meinem verstorbenen Großvater widmen, der mein Studium leider nicht mehr erleben durfte. Er unterstützte mich jedoch stets in all meinen Interessen und Wünschen und ich weiß, dass er dies auch hierbei mit ganzer Kraft getan hätte. In diesem Sinne sei diese Arbeit ihm gewidmet!

Für dich, lieber Wagner Opa!

***„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, welches man
gebraucht, während man es noch schmiedet.“***

(Carnevale/Wojnesitz 2014: 5; Leisen nach Butzkamm 1989)

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	12
1.1	PROBLEMAUFRISS.....	12
1.2	ZIELSETZUNGEN	12
1.3	GLIEDERUNG DER ARBEIT	13
1.4	FORSCHUNGSDESIGN	13
2	SPRACHFÖRDERUNG IM FACH.....	15
2.1	WARUM SPRACHFÖRDERUNG?	15
2.2	SPRACHE IM FACH.....	19
2.2.1	<i>Das Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung.....</i>	<i>19</i>
2.2.1.1	Alltagssprache vs. Bildungssprache	19
2.2.1.2	Schulsprache und Fachsprache.....	23
2.2.1.3	Durchgängige Sprachbildung als Ziel	26
2.2.1.4	Horizontale Schnittstellen der Durchgängigen Sprachbildung	27
2.2.2	<i>Sprachsensibler Fachunterricht</i>	<i>29</i>
2.2.2.1	Gründe für einen Sprachsensiblen Fachunterricht	32
2.2.2.2	Feststellungen aus der Praxis	33
2.2.2.3	Mögliche Fördermaßnahmen	34
2.2.3	<i>Sprachsensibler Geschichtsunterricht.....</i>	<i>44</i>
2.2.4	<i>Die Stolpersteine des Deutschen</i>	<i>46</i>
2.2.5	<i>Scaffolding – Erläuterung der Methode.....</i>	<i>50</i>
2.3	SPRACHBEWUSSTHEIT ALS UNTERRICHTSPRINZIP	53
3	DAS MEDIUM SCHULBUCH.....	57
3.1	SCHULBUCH IM GESCHICHTSUNTERRICHT	59
3.2	LEHRERINNENBAND	61
4	FORSCHUNGSDESIGN.....	62
4.1	LEHRWERKANALYSE	62
4.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	63
4.2.1	<i>Analysekriterien.....</i>	<i>66</i>
4.2.2	<i>Details zur Analyse.....</i>	<i>67</i>
4.3	FORSCHUNGSPROZESS	73
4.4	GÜTEKRITERIEN	73

5	ANALYSE DES LEHRWERKES	75
5.1	VORSTELLUNG DES LEHRWERKES	75
5.2	QUANTITATIVE AUSWERTUNG DER ANALYSE	76
5.3	QUALITATIVE AUSWERTUNG DER ANALYSE	78
5.3.1	<i>K1: Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen.....</i>	<i>78</i>
5.3.2	<i>K2: Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen</i>	<i>84</i>
5.3.3	<i>K3: Nominalisierungen</i>	<i>85</i>
5.3.4	<i>K4: Fremdwörter und Internationalismen</i>	<i>86</i>
5.3.5	<i>K5: Ersatzformen</i>	<i>88</i>
5.3.6	<i>K6: Verschachtelte Sätze.....</i>	<i>91</i>
5.3.7	<i>K7: Komplizierte Verbformen</i>	<i>91</i>
5.3.8	<i>K8: Abkürzungen und Akronyme.....</i>	<i>91</i>
5.3.9	<i>K9: Genetiv- und Präpositionalattribute</i>	<i>92</i>
5.3.10	<i>K10: Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Formulierungen.....</i>	<i>93</i>
5.3.11	<i>K11: Typografische Besonderheiten und Sonderzeichen</i>	<i>93</i>
5.4	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	94
6	SPRACHFÖRDERUNG IN DER PRAXIS	96
6.1	MATERIAL ZUM LEHRWERK	96
6.1.1	<i>Fachterminologie inkl. wichtige Eigenenamen, Abkürzungen und Akronyme sowie Fremdwörter und Internationalismen</i>	<i>96</i>
6.1.2	<i>Komplizierte Verbformen</i>	<i>106</i>
6.1.3	<i>Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke</i>	<i>109</i>
6.1.4	<i>Ersatzformen</i>	<i>114</i>
6.1.5	<i>Nominalisierungen</i>	<i>118</i>
6.2	ERLÄUTERUNGEN ZUM LEHRERINNENBAND	120
6.2.1	<i>Fachterminologie inkl. wichtige Eigenenamen, Abkürzungen und Akronyme sowie Fremdwörter und Internationalismen</i>	<i>120</i>
6.2.2	<i>Komplizierte Verbformen</i>	<i>123</i>
6.2.3	<i>Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke</i>	<i>124</i>
6.2.4	<i>Ersatzformen</i>	<i>125</i>
6.2.5	<i>Nominalisierungen</i>	<i>126</i>
6.2.6	<i>Abschließende Bemerkungen.....</i>	<i>127</i>
7	RESÜMEE	128

8	BIBLIOGRAPHIE	133
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	142
10	BILDQUELLEN ZUM FÖRDERMATERIAL	143
11	ABSTRACT	144
12	ANHANG	145

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Manchmal liegt mir etwas auf der Zunge, aber mir fehlen die deutschen Wörter – Fachbegriffe sagt unsere Lehrerin – und ich kann und darf nicht wie im Deutschunterricht umschreiben, denn im Geographieunterricht müssen wir immer den richtigen Fachbegriff nennen. So habe ich manchmal das Gefühl, mehr zu wissen als ich in Deutsch sagen kann und das macht mich traurig. (Schüleräußerung, Leisen 2003: 8, nach Kniffka/Neuer 2008: 123).

Mittels dieser Schüleräußerung wird die dieser Masterarbeit zugrundeliegende Thematik deutlich, welche sich innerhalb der Fachrichtung *Deutsch als Zweitsprache* dem Forschungsbereich der **Sprache im Fach** zuordnen lässt. Der Schüler möchte am Fachunterricht aktiv teilnehmen, doch bleibt ihm dies verwehrt, da ihm die von der Lehrperson verlangte Fachterminologie fehlt. Bei dieser Situation handelt es sich keineswegs um einen Einzelfall. Auch im Fachunterricht ist auf Grund der direkten Verbindung von Sprache und Fachinhalten eine gewisse Sprachkompetenz notwendig, um den gelehrtten Inhalten tatsächlich folgen zu können. Die Sprache fungiert demnach als Medium, durch welches Fachinhalte vermittelt werden. Daraus ergibt sich, dass Schülerinnen und Schüler ohne die notwendigen sprachlichen Kompetenzen die Möglichkeit auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn verwehrt bleibt (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 497). Häufig ergibt sich jedoch die Problematik, dass Fachlehrpersonen es nicht als ihre Aufgabe erachten, zusätzlich zur Vermittlung von Fachinhalten eine gezielte Sprachförderung umzusetzen. Ebenso kommt es durch eine nicht vorhandene Ausbildung im Bereich der Sprachförderung zu Unsicherheiten seitens der Fachlehrpersonen (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11).

1.2 Zielsetzungen

Aus dieser grundlegenden Problematik entstand die Idee zu dieser Arbeit, welche zwei übergeordnete Ziele verfolgt: Einerseits soll anhand des empirischen Teils dieser Masterarbeit die Komplexität von Fachtexten aufgezeigt werden, und andererseits soll (Fach-)Lehrpersonen gezeigt werden, inwiefern Sprachförderung im Fach aussehen kann. Dazu wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Zweiter Weltkrieg: Welche Möglichkeiten bieten sich in der Gestaltung von Lehrwerk sowie LehrerInnenband aus Perspektive der *Sprachlichen Bildung* und Sprachförderung?

Wie aus dieser Forschungsfrage ersichtlich wird, soll der Geschichtsunterricht den spezifischen Fachkontext dieser Arbeit bilden. Die Analysebasis bildet ein Schulbuchkapitel zum Zweiten Weltkrieg eines in Österreich approbierten Geschichtslehrwerk *Zeitbilder 7*. Auf Grundlage der gewonnenen Analyseergebnisse soll Sprachfördermaterial zusätzlich zum Schulbuchkapitel sowie Hilfestellungen für die Lehrperson für den dazugehörigen LehrerInnenband entwickelt werden.

1.3 Gliederung der Arbeit

Grundlegend setzt sich diese Masterarbeit aus drei Teilen zusammen: Im Rahmen des ersten Teils wird die Notwendigkeit von Sprachförderung im Fachunterricht aus theoretischer Perspektive erläutert. Es wird näher auf relevante Konzepte wie das der *Durchgängigen Sprachbildung* nach Gogolin und Lange eingegangen sowie der sogenannte *Sprachsensible Fachunterricht* thematisiert. Hierbei wird bereits näher darauf eingegangen, wie jener in der Praxis umgesetzt werden kann. Nachdem diese beiden Konzepte vorgestellt wurden, werden die *Stolpersteine des Deutschen* erläutert, auf Grundlage jener im empirischen Teil dieser Arbeit die ausgewählten Fachtexte analysiert werden. Auf Grund des gewählten Fokus auf den Geschichtsunterricht wird darauffolgend jener gesondert thematisiert. Den Abschluss der theoretischen Fundierung bildet die *Sprachbewusstheit als Unterrichtsprinzip*. Nach diesem theoretischen Input, welcher dem Kontext der Sprachförderung gewidmet war, wird auf die im empirischen Teil analysierten Medien näher eingegangen.

Nach jener theoretischen Fundierung folgt der empirische Teil dieser Masterarbeit, welcher mit der Vorstellung des gewählten Forschungsdesigns eingeleitet wird. Darauf folgt die Auswertung der für diese Masterarbeit durchgeführten Analyse: Es wird sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung erfolgen, wobei der Fokus klar auf letzterer liegt. Darauf schließt die Entwicklung von Material zur Sprachförderung, welches auf Grundlage einiger ausgeloteten *Stolpersteinen des Deutschen* entwickelt wird, an. Darauf folgt eine dazugehörige Erläuterung für Lehrpersonen, welche für den LehrerInnenband gedacht ist und als zusätzliche Hilfestellungen zum Fördermaterial dienen soll.

1.4 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign dieser Arbeit bildet eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse, welche sich auf ein Kapitel des Schulbuchs *Zeitbilder 7* beziehen wird. Diese wird anhand von einer

qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Eine nähere Erläuterung zum Forschungsdesign wird im Rahmen des Kapitels 4.1 näher besprochen.

Die Analyse wird anhand von den folgenden elf Kriterien, welche sich aus einigen ausgewählten *Stolpersteinen des Deutschen* nach Rösch (2005: 90) zusammensetzen, erfolgen:

- Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen
- Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen
- Nominalisierungen
- Fremdwörter und Internationalismen
- Ersatzformen
- Verschachtelte Sätze
- Komplizierte Verbformen
- Abkürzungen und Akronyme
- Genetiv- und Präpositionalattribute
- Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Formulierungen
- Typografische Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen (nach Rösch 2005: 90; adaptierte Form)

Zusammengefasst beinhaltet der Forschungsprozess demnach die Lehrwerkanalyse in Form von einer qualitativen Inhaltsanalyse, die Darstellung der Ergebnisse sowie die daraus resultierende Entwicklung des sprachlichen Fördermaterials zusätzlich zum Schulbuch sowie die Erstellung von Hinweisen für die Lehrperson zum LehrerInnenband.

2 Sprachförderung im Fach

2.1 Warum Sprachförderung?

Diese Masterarbeit wird auf dem thematischen Schwerpunkt der sprachlichen Förderung aufgebaut sein. Als Einstieg in diese Thematik bietet es sich an, dessen Notwendigkeit im schulischen Kontext zu begründen. Aus diesem Grund ist es berechtigt, folgende grundlegende Frage in einer etwas überspitzten Art und Weise aufzuwerfen:

Ist Sprachförderung im schulischen Kontext notwendig? Müsste eine gewisse Sprachkompetenz des Deutschen nicht von allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden können?

Zunächst wird der Aspekt der Sprachförderung allgemein beleuchtet und auf kein konkretes Unterrichtsfach Bezug genommen, denn es wird versucht, diesen von einem neutralen Standpunkt aus zu erläutern. Um den Ist-Zustand der sprachlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (SUS) in Österreich zu ermitteln, können verschiedene Studien herangezogen werden. Zum einen bietet sich hierzu die PISA-Studie an, wobei natürlich gerade die Ergebnisse des Bereiches der Lesekompetenz für diese Arbeit relevant sein werden, da sich diese auf die sprachliche Kompetenz der SUS beziehen.

Nachdem 2000 die ersten Erhebungen durchgeführt wurden (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 9; vgl. Weis et al. 2019: 13), wiederholte sich die Studie 2018 bereits das siebte Mal, wobei der Fokus auf der Lesekompetenz der SUS lag (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 9; vgl. Weis et al. 2019: 15). Durch Erhebungen der PISA-Studie soll herausgefunden werden, *„inwieweit das Schulsystem eines Landes die Schüler/innen bis zum Ende ihrer Schulpflicht auf die Herausforderungen für das Leben nach der Schule vorbereitet und die notwendigen Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen schafft.“* (Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 9) Folglich wurden für diese Studie jene Bereiche ausgewählt, welche für die Zukunft der SUS relevant sind, wie es eben auch die Lesekompetenz ist. Anhand der Studienergebnisse kann einerseits ein internationaler Vergleich hinsichtlich der Bildung gezogen werden (vgl. Weis et al. 2019: 13) und andererseits auf Landesebene auf Defizite in den unterschiedlichen Bereichen reagiert werden. Um dies nach der tatsächlichen Leistungserhebung auch erfolgsbringend umzusetzen, werden zusätzliche Faktoren erfragt und festgehalten. Diese betreffen die Bildungseinrichtung an sich oder aber auch die persönliche

Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie beispielsweise den Familienbackground (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 9).

An der oben genannten Studie nahmen SUS zwischen 15 und 16 Jahren teil und haben somit den Pflichtschulbereich bereits nahezu gänzlich absolviert (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 9). Im Jahre 2018 wurden 6802 SUS aus insgesamt 291 verschiedenen Schulen Österreichs getestet und deren Leistungsstand ermittelt (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 26). Durchgeführt werden PISA-Erhebungen seit dem Jahre 2015 gänzlich durch „computerbasierte Testadministration“ (Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 11). Im Rahmen der PISA-Testungen 2018 wurde ein neues Testdesign für den Teilbereich der Lesekompetenz entwickelt, welches je nach Erfolg bei einzelnen Aufgabenstellungen, die darauffolgenden Aufgaben adaptiert. Ziel war es, dadurch genauere Ergebnisse sowohl über die Spitze, als auch beim unteren Bereich der Leistungen zu erlangen (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 11). Zu bereits bestehenden Aufgabenstellungen zur Lesekompetenz kamen einige zur sogenannten „*Reading Fluency*“ (Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 11) hinzu, welche die Leseflüssigkeit der SUS testen sollte. „*Dieser Teil der Messung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA gibt Auskunft über die Leichtigkeit und Effizienz, mit der ein Textteil gelesen und verstanden wird.*“ (Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 13) Im internationalen Vergleich liegt Österreich im OECD-Schnitt, wobei 7% der SUS ausgezeichnete Ergebnisse erzielten (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 44) und 24 % zu „Risikoschülern“ und „Risikoschülerinnen“ gehören (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 45).

Da sich folgende Masterarbeit mit dem sprachlichen Förderaspekt beschäftigt, ist es notwendig, zu ermitteln, welche SUS innerhalb der Studie schwache Leistungen erzielten. Den unteren Leistungsbereich teilen sich junge Menschen „*aus Familien mit niedriger Sozialschicht, geringem Bildungsniveau und Migrationshintergrund.*“ (Rösch 2005: 8) Es werden demnach, wie so üblich, familiäre Faktoren als signifikant für den Bildungserfolg genannt (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2019). Nicht nur der Einfluss von persönlichen Faktoren der SUS wird in den Ergebnissen der Studie zusammengefasst, sondern auch folgende erschreckende Erkenntnis:

Österreich zählt außerdem zu den Ländern mit den **größten Leistungsnachteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund**. In Lesen macht der Mittelwertunterschied zwischen Einheimischen und Jugendlichen der zweiten Generation 54 Punkte aus, zwischen

Einheimischen und Jugendlichen der ersten Generation sogar 79 Punkte. Kontrolliert man die Leseleistung um den sozioökonomischen Status, so zeigen sich kleinere, aber weiterhin deutliche Unterschiede zwischen Einheimischen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2019)

Laut PISA 2018 liegen in Österreich signifikante Unterschiede in Leistungen von SUS mit und ohne Migrationshintergrund vor (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2019; vgl. Rösch 2005: 8). Dies wird gerade im Vergleich zu anderen Ländern deutlich, denn beispielsweise skandinavische Länder unterstützen Migrantinnen und Migranten erfolgsbringend mit unterschiedlichen Fördermaßnahmen (vgl. Rösch 2005: 8). Der im Rahmen des Auszugs des Bildungsinstitutes für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens genannte Begriff *Leistungsnachteil* verharmlost die derzeitige Situation in Österreich etwas. **SUS mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch haben nachweislich Nachteile und somit weniger Chancen auf Bildungserfolg** (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2019).

Zum anderen empfiehlt es sich neben PISA die Ergebnisse der PIRLS-Studie, worin ebenso die Lesekompetenz erhoben wird, heranzuziehen. Diese Erhebung wird jedoch, im Vergleich zu PISA, bereits in der vierten Schulstufe durchgeführt. Die SUS sind somit um die 10 Jahre alt und befinden sich kurz vor dem Schulwechsel in die Sekundarstufe I. Auch hier werden Zusatzinformationen zu einzelnen SUS erhoben, um daraus folgend weitere Schlüsse ziehen zu können. Warum sich diese Studie rein auf das Lesen begrenzt, wird wie folgt begründet:

Lesen ist eine der wichtigsten Kulturtechniken, die Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn erwerben. Die Kernkompetenz Lesen ist eine wesentliche Basis für den weiteren Wissenserwerb, ermöglicht die persönliche Weiterentwicklung und liefert ein unerlässliches Werkzeug für das tägliche Leben. (Wallner-Paschon et al. 2017: 7)

Es werden im Bereich des Lesens das Schülerinnen- und Schülerverhalten sowie deren persönlicher Bezug sowie Beweggründe für das Lesen erfragt. Die tatsächliche Kompetenz wurde anhand von gezielten Fragestellungen zu bestimmten Texten gemessen (vgl. Wallner-Paschon et al. 2017: 10). In Bezug auf SUS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zeigen sich auch hier deutliche Leistungsunterschiede. Es stellte sich zusätzlich heraus, dass diese Leistungsdefizite in Österreich um einiges deutlicher zu erkennen sind, als sich jene in anderen Ländern abzeichnen (vgl. Wallner-Paschon et al. 2017: 53-54).

Diese, anhand von unterschiedlichen Studien erkennbaren vorherrschenden Leistungsnachteile, wurden von Melisa Erkurt in ihrem erst 2020 erschienenen Werk „Generation Haram – Warum Schule lernen muss, ALLEN eine Stimme zu geben“ aufgegriffen und anhand von sehr erschreckenden Beispielen untermauert. Melisa Erkurt kam 1992 auf Grund eines Krieges in ihrer Heimat Bosnien-Herzegowina nach Österreich (vgl. Erkurt 2020: 11). Sie ist selbst eine Frau mit Migrationserfahrung, deren Bildungsbiographie eigentlich bereits vorbestimmt war, so Erkurt (vgl. Erkurt 2020: 11). Sie selbst beschreibt sich als

ein muslimisches Flüchtlingsmädchen mit Arbeitereltern, die ihm in der Schule nicht helfen konnten – eine klassische Bildungsverliererin also, [...] denn in Österreich wird Bildung nach wie vor vererbt, Menschen mit meinem sozioökonomischen und kulturellen Background werden keine Hochschulabsolventinnen. (Erkurt 2020: 11)

In diesem Ausschnitt nimmt Erkurt genau auf diesen Aspekt der Vorbestimmtheit Bezug. Erkurt schloss nach ihrer Matura am Gymnasium die Universität ab (vgl. Erkurt 2020: 11) und zählt somit zu denjenigen, die es „geschafft haben“. Auch sie selbst zählt sich zu den „Ausnahmen“ und spricht in ihrem Werk nun für all jene, die auf Grund des österreichischen Schul- und Bildungssystems den Aufstieg nicht geschafft haben (vgl. Erkurt 2020: 123-124). In einem Interview erzählt die Autorin von ihren Erfahrungen der Lehramtsausbildung: *„Ich habe selber Lehramt Deutsch studiert, also Deutsch unterrichtet, und ich wurde nicht ausgebildet auf mehrsprachige Kinder. Ich wurde ausgebildet, um Pauls und Annas zu unterrichten, und nicht Hülyas und Alis.“* (Erkurt 2020: 2:04- 2:14)

Demzufolge wird man auf eine sprachliche Heterogenität im Kontext Schule nicht oder nur unzureichend vorbereitet. Leisen formuliert diesbezüglich einige Thesen. Er nimmt darauf Bezug, dass Heterogenität nicht nur beiläufig Beachtung geschenkt werden, sondern auf jene mit Akzeptanz reagiert werden sollte. Zudem sollte es, so Leisen (2013: 8) *„als herausfordernde berufliche Aufgabe“* angesehen werden, denn dieser bewusste Wahrnehmungsprozess ist von großer Bedeutung, um *„Heterogenität gerecht [zu] werden.“* (Leisen 2013a: 8) Die hier angeführten Forderungen werden häufig außer Acht gelassen und das eigentliche Ziel *„einen Ort zu schaffen, an dem sie etwas lernen und sich sicher fühlen können“* (Erkurt 2020: 188) wird oftmals nicht erreicht. Hier gilt es anzusetzen und dieser Tendenz unbedingt entgegenzuwirken. Dies kann unter anderem mit gezielter Sprachförderung umgesetzt werden, um schließlich allen SUS eine aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen gewährleisten zu können. Leider wird von vielen Lehrpersonen Sprachförderung rein im

Deutschunterricht verortet – diese geht bzw. sollte jedoch über dessen Grenzen in den jeweiligen Fachunterricht übergehen.

2.2 Sprache im Fach

Manchmal liegt mir etwas auf der Zunge, aber mir fehlen die deutschen Wörter – Fachbegriffe sagt unsere Lehrerin – und ich kann und darf nicht wie im Deutschunterricht umschreiben, denn im Geographieunterricht müssen wir immer den richtigen Fachbegriff nennen. So habe ich manchmal das Gefühl, mehr zu wissen als ich in Deutsch sagen kann und das macht mich traurig. (Leisen 2003: 8; Erzählung eines Schülers)

Folgende Schüleräußerung, welche bereits im Rahmen der Einleitung angeführt wurde, soll erneut dazu dienen, um eine häufig auftretende Situation im Fachunterricht zu beschreiben. SUS möchten sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen, es fehlen ihnen aber die richtigen Worte dazu. Auch den Weg des Umschreibens der Begriffe können SUS nicht gehen, da die Lehrperson verlangt, den passenden Fachbegriff zu nennen. Um diese Situation zu vermeiden, bedarf es, **auch im Fachunterricht**, einer **gezielten Sprachförderung**. Eine Möglichkeit diese umzusetzen, haben Gogolin und Lange in ihrer Handreichung zum Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* erläutert.

2.2.1 Das Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung

Bevor das Prinzip im Detail vorgestellt werden kann, müssen einige dafür relevante Begriffe und Konzepte näher definiert werden.

2.2.1.1 Alltagssprache vs. Bildungssprache

Die ersten beiden relevanten Begriffe vereint das Antonym *Alltagssprache* und *Bildungssprache*. Der Begriff **Alltagssprache** meint das Sprachregister der alltäglichen Kommunikation zwischen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern (vgl. Duden 2020). Ahrenholz (2010: 15) beschreibt diese als „*die sprachlichen Ausdrucksmittel, die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig sind.*“ Ein Merkmal jener ist der Bezug „*auf einen gemeinsamen Kontext*“ (Gogolin/Lange 2010: 12). In anderen Worten wird mit Alltagssprache „*segmentär organisiertes Erfahrungswissen, das aus der Lebenswelt des Alltags der Sprecher/-innen stammt*“ (Fornol/Hövelbrinks 2019: 500) mitgeteilt. Cummins gibt diesem Sprachregister den Namen „*Basic Interpersonal Communicative Skills*“ (Leisen 2013a: 59), kurz BICS, welches die „*sprachliche Fähigkeit in der Alltagskommunikation*“ (Leisen 2013a: 60) sowie „*Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich*“ (Leisen 2013a: 60) meint. Durch deiktische Mittel wird der Faktor der Grammatikalität oftmals nicht zur Gänze erfüllt,

da gerne elliptisch gesprochen wird (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12). Tendenziell kürzere Sätze sind somit die Folge (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 500). Eine alltagssprachliche Fragestellung könnte demnach wie folgt aussehen: „*Wie komme ich denn zur FÖRMIG-Schule? Erste rechts, dritte links.*“ (Gogolin/Lange 2010: 12)

Im schulischen Kontext soll es das Ziel sein, alltagssprachliche Äußerungen komplexer, durch die sogenannte **Bildungssprache**, auszudrücken.

Graphisch sehr verständlich dargestellt, hat diesen Prozess beispielsweise Leisen (siehe dazu Abbildung 1). SUS müssen demnach in einem ersten Schritt die Ebene zur Bildungssprache erreichen. Bei dieser angelangt, warten jedoch einige Sprachhürden auf sie, welche es durch einen sprachsensiblen Fachunterricht (siehe dazu Kapitel 2.2.2) zu überwinden gilt.

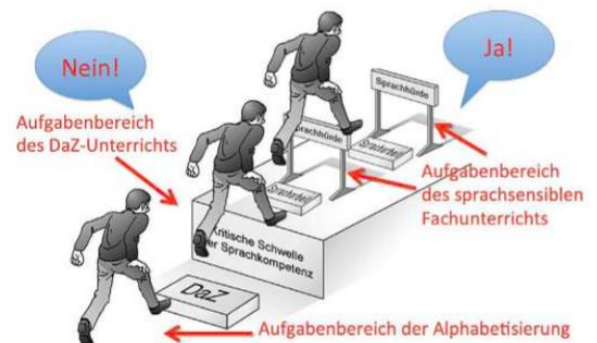


Abbildung 1

Bildungssprachliche Äußerungen sind jedoch nicht nur im schulischen Kontext zu finden, denn jene werden auch von anderen Institutionen verwendet. Beispielsweise machen Medien Gebrauch davon oder auch in Formularen und Anträgen ist eine präzisere Sprache, als dies die Alltagssprache ist, enthalten. Somit ist eine Kompetenz in der Bildungssprache auch für einige Bereiche des alltäglichen Lebens Voraussetzung (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 8). Obwohl im Fachkontext aktuell stetig über Bildungssprache diskutiert wird, ist keine Definition, welche in allen Disziplinen gültig ist, vorhanden. Disziplinen, welche auf das heutige Konzept der Bildungssprache eingewirkt haben, sind, so Fornol und Hövelbrinks, die (Sozio-)Linguistik sowie die Erziehungswissenschaft (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 500). Nach Cummins wird Bildungssprache als „*cognitive academic language*“ (Carnevale/Wojnesitz 2014: 8) und die Kompetenz der Beherrschung als „*cognitive academic language proficiency*“ (Cummins 2008: 72; Leisen 2013a: 59), kurz **CALP**, bezeichnet. Diese „*beschreibt Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich.*“ (Leisen 2013a: 60)

„Bildungssprache“ ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtung geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation. (Gogolin/Lange 2010: 9 nach Reich 2008)

Wie durch die oben genannte Definition von Bildungssprache deutlich wird, ist damit in Bezug auf die Institution Schule zweierlei gemeint: Einerseits wird durch Bildungssprache, wie bereits der Name verrät, in unterschiedlichen Bildungskontexten kommuniziert. Andererseits ist damit auch das Medium gemeint, „*abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken.*“ (Gogolin/Lange 2010: 9) Ein Merkmal von Bildungssprache ist jenes der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Gogolin 2010: 12; vgl. Gogolin/Lange 2011: 111; vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 500), und dies, so Gogolin, auch in mündlichen Kontexten (vgl. Gogolin 2007: 73; vgl. Gogolin/Lange 2011: 111). Sie begründet außerdem auf „*formale[n] Anforderungen*“ (Gogolin/Lange 2011: 111). Daraus erschließen sich folgende Merkmale: Bildungssprache weist eine gewisse Distanz zum versprachlichten Gegenstand auf (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12) bzw. eine Dekontextualität (vgl. Fornol /Hövelbrinks 2019: 500), die es durch komplexe Äußerungen zu überwinden gilt. Des Weiteren ist Bildungssprache immer an ein Regelwerk gebunden (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12). Fornol und Hövelbrinks nennen zusätzlich die Merkmale einer „*hohen[n] Explizitheit und Informationsdichte*“ (Fornol/Hövelbrinks 2019: 500).

Jostes et al. (2019: 22) nennen außerdem einige Funktionen von Bildungssprache, nämlich „*Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer*“, „*Bildungssprache als Werkzeug des Denkens*“ und letztlich als „*Eintritts- und Visitenkarte.*“ Diese Teilbereiche greifen jedoch ineinander über, was wie folgt beschrieben wird:

Sprache dient nicht nur dazu, Inhalte zu vermitteln (kommunikative Funktion), sie ist zugleich ein »Werkzeug des Denkens« (epistemische oder kognitive Funktion): So werden komplexe und abstrakte Konzepte (wie »Demokratie« oder »Klimawandel«) erst durch die sprachlichen Bezeichnungen greifbar und reflektierbar. (Jostes et al. 2019: 22)

Bildungssprache ist, so Vollmer und Thürmann, nicht als unveränderbarer Sprachstil zu sehen. Je nach aktueller Situation wird diese um relevante Wendungen ergänzt, welche bestimmte gerade vorherrschende Zustände beschreiben. Es hängt zusätzlich davon ab, in welcher Bildungsstufe sich die SUS gerade befinden, denn je höher sich der oder die Lernende in seiner oder ihrer Bildungslaufbahn befindet, desto höher sind auch die bildungssprachlichen Anforderungen (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 43-44).

Für das Sprachregister der Bildungssprache lassen sich zudem folgende Merkmale auf drei unterschiedlichen Ebenen benennen. Die **diskursive Ebene** betreffend kann resümiert werden, dass die Sprecherrolle klarer festgelegt ist als in Alltagssprachlichen Äußerungen (vgl.

Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113; vgl. Jostes et al. 2019: 23). Außerdem wird oft monologisch kommuniziert (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 500; vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113; vgl. Jostes et al. 2019: 23), wobei auf „*stilistische Konventionen*“ (Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113; vgl. Jostes et al. 2019: 23) zu achten ist. Je nach Unterrichtsfach sind unterschiedliche Arten von Texten zu finden (vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113; vgl. Jostes et al. 2019: 23).

Auf der **lexikalisch-semantischen Ebene** wird auf differenzierte Aussagen (vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113) sowie auf Spezifität gesetzt (vgl. Jostes et al. 2019: 23). Oftmals sind Verben mit Präfixen oder in reflexiver Form zu finden (vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 113; vgl. Jostes et al. 2019: 23). Verschiedene Komposita sind ein weiteres Merkmal von bildungssprachlichen Äußerungen oder Texten, welche sich oft als Fachtermini, in anderen Worten im Fachwortschatz, manifestieren. Dieser Teilbereich auf lexikalischer Ebene bildet einen sehr relevanten Teil der Bildungssprache (vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Jostes et al. 2019: 23). Eine „*hohe lexikalische Dichte*“ (Jostes et al. 2019: 23) wird durch den Einsatz von „*lexikalische[n] Subjekte[n] statt Pronomen*“ (Jostes et al. 2019: 23) sowie durch „*ausgebaute Nominalphrasen [...] und Nominalisierungen*“ (Jostes et al. 2019: 23) erzeugt.

Auf **syntaktischer Ebene sowie bei der Strukturierung von Texten** zählen Mittel der Kohäsion zu einem wichtigen Bestandteil (vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 114). Unterschiedliche Satzverbindungen in Form von nur selten gebrauchten Konjunktionen sind häufig zu finden (vgl. Ahrenholz 2013: 87). Zusätzlich zählen passive Ausdrücke zu eindeutigen bildungssprachlichen Merkmalen (vgl. Ahrenholz 2013: 87; vgl. Gogolin/Lange 2010: 13; vgl. Gogolin/Lange 2011: 114). Durch die Verwendung von Passiv-Formen sowie durch das man-Passiv wird vermittelt, dass es sich bei bildungssprachlichen Ausdrücken um allgemein gültige Aussagen handelt (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 500). Enthalten sind außerdem „*Funktionsverbgefüge*“ (Gogolin/Lange 2010: 13; Gogolin/Lange 2011: 114) sowie „*umfängliche Attribute*.“ (Gogolin/Lange 2010: 13)

Zusammenfassend kann bildungssprachliche Kompetenz definiert werden als domänenübergreifende rezeptive wie produktive Anwendung lexikalisch-semantischer und grammatischer Mittel in funktionaler Verbindung mit fachlich angemessenen Diskursfunktionen innerhalb dekontextualisierter Bildungskontexte zur Kommunikation über und Aneignung von fachlich komplexe(n) Inhalte(n). (Fornol/Hövelbrinks 2019: 502)

Abschließend lässt sich folgender Leitsatz definieren: Ziel jedes Unterrichts sollte es sein, die Bildungssprache durch die Förderung von Teilkompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin 2007: 77), denn, so zeigen es diverse Untersuchungen (vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 498-499), hat die Beherrschung von Bildungssprache einen maßgeblichen Einfluss auf den Bildungserfolg der SUS (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 25f.; vgl. Fornol/Hövelbrinks 2019: 498-499).

2.2.1.2 *Schulsprache und Fachsprache*

Zusätzlich zu den Sprachregistern der Alltags- sowie Bildungssprache sind im Kontext der *Durchgängigen Sprachbildung* zwei weitere Sprachregister von Bedeutung. Unter dem Begriff der **Schulsprache** ist die Sprache in Bildungseinrichtungen zu verstehen. Des Weiteren ist Schulsprache, in ihrer Bedeutung als bestimmtes Sprachregister, auch als Teil der Bildungssprache zu sehen, wobei hier der Bezug zur Institution Schule gegeben sein muss (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12).

„Bildungssprachliche Erläuterungen, in die mehr und mehr fachsprachliche Elemente eingehen, führen hin zu den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, und sie dienen dem Nachweis des fachlichen Verstehens.“ (Gogolin et al. 2011: 199) Diese hier von Gogolin et al. beschriebenen *„fachsprachlichen Elemente“* sind als **Fachsprache** der einzelnen Unterrichtsfächer zu sehen und existieren demnach neben der Schulsprache. Jene Fachsprache unterscheidet sich, je nach Unterrichtsfach, grundlegend (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12). Die Fachsprache unterscheidet sich sowohl auf morphologischer als auch auf syntaktischer Ebene, welche alle SUS erst erlernen müssen. In anderen Worten *„müssen [sie] sich erst langsam in der Sprache des Faches sozialisieren.“* (Leisen 2004: 12) Laut Kniffka und Neuer kann Fachsprache, nach Fluck, bezeichnet werden als

[...] in berufs- und fachorientierten Zusammenhängen – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen verbalen und nicht verbalen (z.B. Symbole, Formeln, Grafiken (Text-)Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation, Fachdiskurs) meint und oft in einen Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten ‚Gemein-, oder Standardsprache‘ [...]. (Kniffka / Neuer 2008: 124)

Besonders der Fachwortschatz, ohne welchem kein Unterrichtsfach bestehen könnte, ist im Bereich der Fachsprache zu nennen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dieser, bezogen auf den Gegenstand Geschichte und auf die Thematik des Holocausts bzw. Nationalsozialismus,

noch einige Male genannt und dessen Notwendigkeit der Förderung besprochen. Da die Fachsprache als ein Teil der Bildungssprache zu verstehen ist (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12; vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 8), fallen auch deren Merkmale zusammen und die bereits erläuterten Besonderheiten von Bildungssprache gelten demnach auch für Fachsprachen (siehe dazu Kapitel 2.2.1.1). Leisen nimmt hier eine Ergänzung vor und erweitert diese um einige Aspekte: Generell gilt, so Leisen, Fachsprache „*trägt alle Merkmale der Schriftlichkeit.*“ (Leisen 2013a: 7) Zusätzlich dazu werden auf morphologischer und syntaktischer Ebene, in Bezug auf „*fachtypische Sprachstrukturen*“ (Leisen 2013a: 49) oder bezüglich der Inhalte der Fächer und der Gliederung von Fachtexten, besondere Merkmale genannt (vgl. Leisen 2013a: 49). So gilt für die Morphologie von Fachsprache zusätzlich die Häufigkeit von Substantiven mit dem Suffix –er, bestimmte Suffixe der Adjektive (-los, -bar, -frei, -reich, -arm, ...), Wörter oder Wortkomplexe mit dem Ursprung von bestimmten Eigennamen und zuletzt Kurzwörter (vgl. Leisen 2013a: 52).

Syntaktisch ist hier zusätzlich zu erwähnen, dass „*bestimmte, bevorzugt genutzt[e] Nebensatztypen*“ (Leisen 2013a: 52) wie beispielsweise „*Konditionalsätze, Finalsätze und Relativsätze*“ (Leisen 2013a: 52) häufig zu finden sind. Sogenannte „*fachtypische Sprachstrukturen*“ (Leisen 2013a: 52) bezeichnen in ihrer Bedeutung unterscheidende Äußerungen, je nachdem, ob diese in einem alltags- oder bildungssprachlichen Kontext verwendet werden (vgl. Leisen 2013a: 52). „*Solche fachtypischen Sprachstrukturen finden sich in fast jedem Sachtext eines Faches [...]. Diese Begriffe müssen dann im Fach neu semantisiert werden.*“ (Leisen 2013a: 49) In Bezug auf einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht könnte hierfür als Beispiel der Begriff *Konzentrationslager* genannt werden: So meint *Konzentration* im alltagssprachlichen Kontext meist, sich sehr aufmerksam auf eine Sache zu fokussieren. Der Begriff *Konzentrationslager* meint jedoch eine örtliche Konzentration von Personen und könnte von SUS demnach fälschlich interpretiert werden. Den Aufbau von Fachtexten betreffend sollte hier zusätzlich erwähnt werden, dass sich diese oftmals durch folgende Merkmale auszeichnen: Neue Fachtermini werden verwendet sowie ein Zusammenwirken von Bild und Text kann bestehen. Oftmals werden Beispiele sowie „*erläuternde und illustrierende Zusätze*“ (Leisen 2013a: 52) eingebunden. Durch unpersönliche Ausdrücke werden die für SUS eventuell nicht geläufigen Formen von Aussagen als „*Generalisierungen*“ (Leisen 2013a: 52) formuliert. Häufig wird in Fachtexten ebenso auf das Vorwissen der SUS gesetzt. Wenn resümierende Zusammenfassungen von einzelnen Bereichen vorhanden sind, weisen diese oftmals eine hohe lexikalische Dichte auf und sind daher schwerer verständlich (vgl. Leisen 2013a: 52).

In Bezug auf die Fachsprache im Geschichtsunterricht ist dieser in Form eines „*differenzierten, komplexen Fachwortschatz[es]*“ (Rösch 2005: 84) zu finden. Zusätzlich kommt hinzu, dass „*die Fachsprache Geschichte eine geringere sprachliche Reduktion gegenüber der Allgemeinsprache auf[weist]. Aufgrund dessen ist die sprachliche Kompetenz [...] an ein vergleichsweise höheres Niveau gebunden.*“ (Rösch 2005: 84) Besonders häufig manifestieren sich Nominalisierungen und Komposita in der Fachsprache des Geschichtsunterrichts. Beispielhaft für den besonderen Fachwortschatz in Bezug auf den Nationalsozialismus wurden einige Begriffe aus dem Lehrwerk *Zeitbilder 7*¹ entnommen, welche die Analysebasis des empirischen Teils bilden wird:

Antisemitismus ²	(Fachterminus)
Holocaust ³	(Fachterminus)
Konzentrationslager ⁴	(Fachterminus + Kompositum + fachtypische Sprachstruktur)
=KZ	(Kurzwort für „Konzentrationslager“)
Reichskristallnacht ⁵	(Fachterminus + Kompositum)
Endlösung ⁶	(Fachterminus + Kompositum)
Vernichtung ⁷	(Fachterminus + Nominalisierung)
Gestapo ⁸	(Kurzwort für „Geheime Staatspolizei“)

Die Kompetenz der Bildungssprache geht jedoch über die reine Kenntnis der Fachtermini hinaus (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 9 nach Gogolin / Saalman 2008: 197), da vermittelte Inhalte im Fachunterricht SUS auch wirklich erreichen müssen und dies sowohl in rezeptiver Form als auch aktiv. SUS sollen demnach Texte in der Bildungs- bzw. Fachsprache verstehen und diese in angemessener Form wiedergeben können und außerdem soll SUS bewusst sein, dass sich diese Wiedergabe von Alltagssprachlichen Äußerungen unterscheidet (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 9).

Zusammenfassend bezüglich der unterschiedlichen Sprachregister und dessen Beachtung seitens der Lehrpersonen kann Folgendes festgestellt werden:

¹ Staudinger, Eduard / Ebenhoch, Ulrike / Scheucher, Alois / Scheipl, Josef (2019): *Zeitbilder 7. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart*. Wien: ÖBV.

² Staudinger et al. 2019: 72.

³ Staudinger et al. 2019: 72.

⁴ Staudinger et al. 2019: 78.

⁵ Staudinger et al. 2019: 73.

⁶ Staudinger et al. 2019: 73.

⁷ Staudinger et al. 2019: 73.

⁸ Staudinger et al. 2019: 82.

Die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten »Alltagssprache«, »Fachsprache«, »Bildungssprache«, »Schulsprache« etc. werden von verschiedenen Autoren unterschiedlich dargestellt. Einvernehmlichkeit herrscht darüber, dass Lehrkräfte häufig Aspekten der fächerübergreifenden »Bildungssprache« weniger Beachtung schenken als fachsprachlichen Aspekten. (Jostes et al. 2019: 24)

Auf Grund dessen, dass fachliche Inhalte für Lehrpersonen oftmals eine höhere Relevanz in ihrem Unterricht aufweisen, als die Grundkompetenz der Beherrschung von Bildungssprache, treten gerade in diesem Bereich häufig Sprachprobleme auf. Diese können durch die Umsetzung einer *Durchgängigen Sprachbildung* vermindert werden.

2.2.1.3 *Durchgängige Sprachbildung als Ziel*

Wie bereits erwähnt, werden die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Sprachregister nicht von allen SUS gleichermaßen beherrscht und gerade bildungssprachliche Äußerungen stellen oftmals eine Schwierigkeit dar. Dies haben Gogolin und Lange erkannt und auf Grund dessen als Ziel der *Durchgängigen Sprachbildung* folgenden Leitsatz formuliert:

Für Bildungserfolg entscheidend ist, dass Kinder in der Schule lernen, auf die Unterschiede zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu achten und diese Unterschiede auch aktiv einzusetzen in ihrem Sprachverhalten, aber auch in ihrem Sprachverstehen. Durch *Durchgängige Sprachbildung* ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen. (Gogolin/Lange 2010: 14)

Mit dem Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* soll die Kompetenz der Bildungssprache aufgebaut werden. Dies soll durch eine „*planvolle und bewusste Förderung*“ (Gogolin/Lange 2010: 14) umgesetzt werden, denn wie bereits zuvor erwähnt, ist dies für eine erfolgreiche Bildungsbiographie notwendig (vgl. Gogolin/Lange 2010: 14; vgl. Gogolin/Lange 2011: 118; Schmölzer-Eibinger 2013: 25f). Zunächst kann der Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung* an sich näher betrachtet werden. Den Terminus Sprachbildung führte bereits das FörMig-Programm an Stelle von Sprachförderung ein (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 41).

Während die Sprachförderung davon ausgeht, dass sprachliche Aspekte gezielt und explizit fokussiert werden, setzt Sprachbildung voraus, dass Fachunterricht und Unterrichtskommunikation selbst als förderlich für sprachliche Entwicklung gestaltet werden. (Rost-Roth 2017: 71)

Auch für die Benennung der *Durchgängigen Sprachbildung* wurde dieser bewusst verwendet, da mit Sprachförderung eine Förderung fernab des Regelunterrichts bezeichnet werden könnte.

Durch Sprachbildung wird jedoch ausgedrückt, dass es sich um eine Bildung einerseits als Teil jedes Unterrichts und andererseits über die gesamte Schulzeit der SUS handle (vgl. Gogolin/Lange 2010: 14). Sprachbildung, so Jostes et al., sollte auf eine „*altersgemäße sprachliche Handlungsfähigkeit*“ (Jostes et al. 2019: 21) abzielen, welche jedoch nicht mit einer fehlerfreien Äußerung verwechselt werden darf. Sicherlich ist sprachliche Handlungsfähigkeit damit verbunden (vgl. Jostes et al. 2019: 21), „*ist aber nicht damit gleichzusetzen.*“ (Jostes et al. 2019: 21)

Zudem beinhaltet das Prinzip das Substantiv **Durchgängigkeit**, welches erneut nicht zufällig gewählt wurde. Studien zeigen, dass sich der Unterschied im Erwerb von Alltagssprache im Vergleich zur Bildungssprache in ihrer Dauer manifestiert. Kompetent in alltagssprachlichen Äußerungen sind Personen bereits nach einem Zeitraum von sechs Monaten bis hin zu etwa zwei Jahren. Der Erwerb von Bildungssprache erstreckt sich im Gegensatz dazu über ganze fünf bis acht Jahre (vgl. Gogolin/Lange 2010: 17). Diese Gegenüberstellung zeigt, warum im Bereich der bildungssprachlichen Sprachbildung auf Durchgängigkeit geachtet werden muss. Hinzu kommt, dass die benötigten bildungssprachlichen Kompetenzen steigen. Gerade in der Sekundarstufe nehmen die Anforderungen dahingehend durch den unterschiedlichen Fachunterricht enorm zu (vgl. Gogolin/Lange 2010: 16). Dies zeigt umso mehr, dass es einer konstanten Förderung bedarf, welche jedoch nicht nur für SUS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nützlich ist, denn auch für SUS aus bildungsfernen Familien ist dies eine Möglichkeit, ihre bildungssprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Durch diese Förderung, welche das Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* vorsieht, kann Chancengleichheit in Schulen unabhängig von sozioökonomischen Faktoren und Herkunft einigermaßen gewährt werden (vgl. Gogolin/Lange 2010: 17).

2.2.1.4 Horizontale Schnittstellen der Durchgängigen Sprachbildung

Um das Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* bestmöglich umzusetzen, ist eine Kommunikation zwischen verschiedenen Instanzen notwendig. Diese muss entweder vertikal oder horizontal gegeben sein. Die vertikale Ebene betreffend, spricht man von der Kommunikation bzw. Zusammenarbeit von Bildungsinstitution zu Bildungsinstitution. Damit ist beispielsweise der Übergang von der Elementarstufe in die Primarstufe oder von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II gemeint. Diese Schnittstellen werden im Weiteren jedoch nicht im Detail besprochen, da jene für den empirischen Teil nicht weiter relevant sein werden. Umso bedeutender für diese Arbeit ist die horizontale Ebene, welche die

Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb einer Bildungseinrichtung meint. Hier gilt es, als Lehrkörper gemeinsam zu arbeiten. Denn *„nur wenn die Beteiligten z.B. die Lehrkräfte verschiedener Unterrichtsfächer, voneinander wissen, was sie sprachlich fördern und fordern, sind die imstande, in der Sprachbildung an einem Strang zu ziehen.“* (Gogolin/Lange 2010: 18) Dies ist notwendig, um eine erfolgreiche Sprachbildung bieten zu können (vgl. Gogolin/Lange 2010: 18). Sprachbildung endet nicht mit dem Pausenläuten nach dem Deutschunterricht, sondern erstreckt sich (im besten Fall) über alle Unterrichtsfächer sowie alle Bereiche des Lernens. Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer sollten somit folgenden Leitsatz verfolgen: *„In jedem Fach wird Bildungssprache gefördert.“* (Gogolin/Lange 2010: 30) sowie Leisens Ansicht von Sprachförderung im Fach als *„wichtig [...], sinnvoll [...], unerlässlich [...], fachübergreifend [...] [und schließlich] verpflichtend“* (Leisen 2013a: 21) nachempfunden. Durchgängige Sprachbildung kann resümierend wie folgt zusammengefasst werden: *„Durchgängige Sprachbildung richtet sich [...] auf die Gestaltung von Sprachbildung nach einem Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist.“* (Gogolin/Lange 2011: 107)

Ein Auszug aus dem Bericht einer Mathematiklehrerin zeigt, wie es in jedem Unterrichtsfach aussehen sollte und Sprachbildung im Fachunterricht umgesetzt werden kann:

Ich denke, dass jede Mathestunde auch immer eine gute Deutschstunde sein sollte. Wir fangen in jeder Stunde mit einer Aufwärmübung an und wiederholen mathematische Fachbegriffe. Ich achte dann darauf, dass die Fachwörter richtig angewendet werden. (Gogolin/Lange 2010: 30)

Im Allgemeinen muss jedoch darauf geachtet werden, dass Raum für intuitive Äußerungen von SUS gegeben wird. Es sollte nicht das Ziel sein, rein auswendig gelerntes Fachvokabular wiederzugeben. Die SUS sollten jedoch den Unterschied zwischen Alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Äußerungen kennen und diese beiden Sprachregister auch bewusst verwenden (vgl. Gogolin/Lange 2010: 31). Die vorangegangene Beschreibung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts stellt den Idealfall dar. Nicht immer sind diese Einstellung bzw. diese Voraussetzungen seitens der Lehrperson gegeben. Häufig, wenn eine Lehrperson nicht gerade ein Unterrichtsfach in Kombination mit einem Sprachenfach unterrichtet, haben Lehrerinnen und Lehrer keinen Einblick in das jeweils andere Fach. Somit erinnern sich Lehrpersonen, die kein Sprachenfach unterrichten, an ihren eigenen Sprachenunterricht zurück und denken, dass dies noch heute gängige Praxis ist. Im Gegensatz dazu ist Fachunterricht für Sprachenlehrpersonen ein reines Auswendiglernen von Fakten und somit nicht unbedingt mit Sprachkompetenz verbunden. Die Gegenüberstellung von Sprache

als Transport- und Konstruktionsmittel verdeutlicht jedoch die tatsächliche Realität: Sprache ist nicht nur als Transportmittel von Fachinhalten zu sehen, denn diese müssen von SUS in ihrem Gedächtnis neu konstruiert werden. Leisen (2004: 9) schlussfolgert daher, dass *„man Fach und Sprache nicht voneinander trennen [kann], weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch.“* Dieses Bewusstsein, nämlich dass Sprache und Fach zusammengehören, muss geschaffen werden. Hinzu kommt, dass Sprache nicht als konstantes Konstrukt zu verstehen ist, denn diese wird durch das Erlernen von Inhalten in den jeweiligen Unterrichtsfächern stetig erweitert (vgl. Leisen 2004: 9). Dies untermauert der Leitsatz der *Durchgängigen Sprachbildung*: *„Sprachbildung findet durchgängig in allen Fächern statt. Die Lehrkräfte schätzen und fördern die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler.“* (Gogolin et al. 2011: 13) Somit kann zum nächsten Abschnitt übergeleitet werden, welcher sich mit dem sogenannten *Sprachsensiblen Fachunterricht* beschäftigen wird.

2.2.2 *Sprachsensibler Fachunterricht*

Bereits Humboldt plädierte dafür, dass Sprache der Schlüssel zur Welt sei (vgl. Gelman 2017 nach Wilhelm von Humboldt; vgl. Müller). Dies gilt auch für den sprachsensiblen Unterricht, denn *„Sprache ist somit der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht.“* (Leisen 2013a: 3)

Im Fachunterricht erwarten Lehrerinnen und Lehrer vielmehr selbstverständlich sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und Lernende aus bildungsfernen Milieus treffen damit auf Sprachbarrieren und können die sprachlichen Lernchancen im Unterricht nicht hinreichend nutzen. Die sprachliche Erwartungshaltung der Schule bleibt so ein „geheimes Curriculum“, an dem viele Lernende durch Unkenntnis und mangelnde Förderung scheitern. (Handro 2014)

Diese von Lehrpersonen erwartete sprachliche Kompetenz und die damit verbundenen sprachlichen Hürden sprechen eindeutig für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Nach Vollmer und Thürmann wäre dafür ein *„fächerübergreifend koordiniertes Vorgehen zur Unterstützung des sprachlichen Lernens“* (Vollmer/Thürmann 2013: 42) das Ziel. Nach Leisen muss diese Form des Unterrichtens einen zusätzlichen Aspekt beachten, denn dass im Fachunterricht bestimmte Fachinhalte gelehrt werden, versteht sich von selbst. In einem sprachsensiblen Fachunterricht ist jedoch die Verbindung von fachlichem sowie von sprachlichem Wissen unabdingbar (vgl. Leisen 2013a: 7).

Im sprachsensiblen Fachunterricht liegt der Fokus darauf, gezielt und geplant die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner im jeweiligen Fach zu fördern. Das bedeutet, dass sich die Lehrkraft auch um Spracharbeit und Sprachentwicklung kümmern muss. (Leisen 2013a: 29)

Sprachsensibler Unterricht wird oft mit „Sprachvereinfachung“ verbunden. Diese kann teilweise eingesetzt werden, sollte aber nicht das primäre Ziel darstellen. Vielmehr sollte das jeweils passende Register mit Hilfe von den SUS zur Verfügung gestellten sprachlichen Hilfestellungen verwendet werden. Bei Verständnisproblemen von Fachtexten kann unter anderem „eine Vielfalt von Darstellungsformen“ (Leisen 2013a: 33) helfen, um den SUS dessen Inhalte näherzubringen. Durch regelmäßiges Einüben von „fachtypischen Sprachstrukturen“ (Leisen 2013a: 33), wird es SUS leichter gemacht, diese dann auch tatsächlich aktiv zu verwenden (vgl. Leisen 2013a: 33).

Vollmer und Thürmann haben ein Modell zur „Beschreibung bildungssprachlicher Anforderungen/Kompetenzerwartungen im konkreten Fachunterricht“ entwickelt (siehe dazu Abbildung 2⁹), welches einen theoretischen Rahmen zum *Sprachsensiblen Unterricht* bieten soll. Konkret umfasst jenes Modell sieben unterschiedliche Dimensionen. Gelenkt wird der Erwerb der Kompetenz in der Bildungssprache durch die ersten drei Dimensionen. Dadurch entwickeln die SUS Textkompetenz sowie eine Diskurskompetenz (siehe Ebene vier). Durch die Behandlung von bestimmten fachlichen Inhalten wachsen die Teilbereiche der Ebene fünf, nämlich die Aussprache, die Schreibung sowie der Wortschatz, die Grammatik und die Pragmatik. Durch die verschiedenen Aufgabenstellungen werden jene Bereiche des sprachlichen Handelns, welche die Ebene sechs umfasst, gefördert. Inwiefern dies gelingt, hängt aber auch von soziokulturellen und personalen Faktoren ab, welche dieses Modell ebenso berücksichtigt (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 46-48).

⁹ Vollmer/Thürmann 2013: 48.



Abbildung 2

Weshalb ein *Sprachsensibler Unterricht* nun unbedingt umgesetzt werden sollte, kann durch verschiedene Umstände begründet werden.

2.2.2.1 Gründe für einen Sprachsensiblen Fachunterricht

Zu Beginn ist hier der Umstand zu nennen, dass es SUS mit einem „*Mangel an Schriftorientierung des Elternhauses*“ (Gogolin/Lange 2011: 109) und der daraus entstehenden fehlenden Kompetenz im bildungssprachlichen Bereich umso schwerer fällt, diesen anspruchsvollen und lernintensiven Teil in ihrer Zweitsprache zu erlernen. Auf eine Unterstützung seitens der Eltern kann bei diesen Defiziten jedoch nicht gesetzt werden, da diese in vielen Fällen auf Grund von unterschiedlichen Umständen nicht stattfinden kann (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11).

Direkt auf den Fachunterricht bezogen, kann hier festgehalten werden, dass oftmals auf mündliche Kommunikation gesetzt wird. In Prüfungssituationen wird jedoch das Schriftliche vorausgesetzt, was den SUS wegen des fehlenden Fokus darauf außerhalb der Leistungsfeststellung sehr schwerfällt. Genau wie bei Leistungsfeststellungen bestehen Schulbücher aus zahlreichen schriftlichen Erzeugnissen, die es zuerst zu verstehen gilt, um damit letztendlich unterschiedliche Themen zu erarbeiten. Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erläutert wurde, haben SUS jedoch häufig große Schwierigkeiten im Bereich des Leseverstehens (siehe dazu Kapitel 2.1). SUS haben demnach auch Probleme, Fachtexte zu verstehen, da diese eine hohe Komplexität aufweisen und zusätzlich das Register der Fachsprache enthalten (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11).

Es bietet sich außerdem an, das Stichwort „*Sprachnot*“ (Carnevale/Wojnesitz 2014: 11; Leisen 2004: 12) zu nennen, somit jener Zustand beschrieben wird, fachliche Inhalte wegen ihrer Komplexität nicht alltagssprachlich umschreiben und ausdrücken zu können. SUS fühlen sich hilflos und infolgedessen sinkt ihre Motivation (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11). Leisen merkt zusätzlich an, dass hier auch kognitive Aspekte eine Rolle spielen, da das intensive Nachdenken über einen fachlichen Inhalt häufig mit sprachlich nicht korrekten Äußerungen einhergeht (vgl. Leisen 2004: 12). Zuletzt kann die nicht ausreichende Unterstützung seitens der Lehrperson, welche beispielsweise in Form von Scaffolding (siehe dazu Kapitel 2.2.5) angeboten werden kann, genannt werden. Dieser Aspekt ist einerseits auf eine unzureichende Ausbildung der Lehrpersonen zurückzuführen oder aber auf die Einstellung, dass Sprachbildung nicht in den Aufgabenbereich der Fachlehrpersonen fällt (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11).

Doch welche Sprachen werden denn nun im Fachunterricht tatsächlich gesprochen?

Wie bereits im Rahmen der Vorstellung der verschiedenen Sprachregister sowie im Abschnitt zur Fachsprache erläutert wurde, können im Fachunterricht *„Alltagssprache, Unterrichtssprache oder Fachsprache in Erscheinung treten.“* (Leisen 2013a: 46)

Sprache kann in mündlicher oder schriftlicher Form [...] in Erscheinung treten. Zudem muss Sprache nicht unbedingt durch Worte geäußert (verbalisiert) werden; sie kann vielmehr auch nonverbal, bildlich oder symbolisch erfolgen. „Die“ Sprache im Fachunterricht gibt es somit nicht; Sprache im Fachunterricht findet vielmehr auf verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen statt. (Leisen 2013a: 46)

Da einige der im Fachunterricht verwendeten Sprachregister bereits näher erläutert wurden, wird nur zusätzlich auf Bildsprache und deren Abstraktion eingegangen. Mit Bildsprache werden fachliche Inhalte graphisch dargestellt, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Diese graphischen Darstellungen können beispielsweise in Lehrbüchern oder aber auch in Form eines selbst gestalteten Tafelbildes auftreten (vgl. Leisen 2013a: 46). Der Abstraktionsgrad der Inhalte ist je nach Auftretungsform unterschiedlich und für SUS häufig schwer zu verstehen. *„Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, zur jeweiligen Unterrichtssituation ‚passende‘ Darstellungsebenen und Darstellungsformen einzusetzen.“* (Leisen 2013a: 48) Leisen empfiehlt die Darstellungsformen abzuwechseln, da eine Kombination *„einen erheblichen Mehrwert in Form zusätzlicher Chancen zum Lernen“* (Leisen 2013a: 48) birgt.

2.2.2.2 Feststellungen aus der Praxis

Eine weitere Fragestellung, welche es zu erläutern bedarf, lautet, wie sich diese hier genannten Schwierigkeiten in der Praxis manifestieren. Für Carnevale und Wojnesitz lassen sich dazu vier Problembereiche erkennen: Einerseits ist oftmals ein Mix aus alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Äußerungen zu erkennen. Zudem kann es dazu kommen, dass SUS gedanklich nach bestimmten Fachbegriffen suchen. Im Allgemeinen wird von SUS, um beide Aspekte zu vermeiden, kurz und knapp geantwortet. Letztlich nennen die Autorinnen mögliche Komplikationen, welche hinsichtlich des Verständnisses bei verschiedenen Lesetexten auftreten können (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 11). Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass SUS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei der Verarbeitung der deutschen Wörter längere Zeit beanspruchen. Zudem sind sie mit einem anderen kulturellen Background ausgestattet, was ebenso den Verstehensprozess beeinflussen kann (vgl. Müller 2005: 2-3). Diese erläuterte Schwierigkeit bezüglich des Leseverstehens muss auch im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit beachtet werden, da sich diese

mit der Analyse eines bestimmten Lehrwerks beschäftigt und in jenem einige Fachtexte zu finden sind, zu welchen konkrete Fördermaßnahmen entwickelt werden.

Für all jene hier beschriebenen Schwierigkeiten im Fachunterricht erarbeiteten Carnevale und Wojnesitz Fördermaßnahmen für jeden der vier Bereiche. Im folgenden Abschnitt wird nun exemplarisch auf einige davon näher eingegangen, wobei zusätzlich dazu einige Aspekte aus den Qualitätsmerkmalen der *Durchgängigen Sprachbildung*, aus einem Grundlagenwerk von Rösch sowie aus Leisens Empfehlungen, ergänzt werden.

2.2.2.3 Mögliche Fördermaßnahmen

1. Zielsetzung: Bewusstsein über Sprachregister schaffen

Wenn auf Basis eines fragend-entwickelnden Unterrichts Äußerungen von SUS getätigt werden, wird im Regelfall an Vorwissen angeknüpft. Dies geschieht intuitiv und somit auch in Alltagssprache. Es kann somit geschlussfolgert werden: „*Jeder Fachunterricht baut daher auf der Alltagssprache und dem Vorwissen der Lerner/innen auf.*“ (Carnevale/Wojnesitz 2014: 12 nach Fenkart) Diese Äußerungen sollen auf jeden Fall zugelassen werden, aber auch Bildungssprache sowie Fachsprache im Unterricht verwendet und letztlich auch verlangt werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 12). Denn nur so, anhand von zahlreichen Möglichkeiten, in jenen SUS zu Wort kommen dürfen, können sie ihre Kenntnisse in der Bildungssprache ausbauen. Diese müssen von der Lehrperson jedoch **bewusst** gegeben werden (vgl. Gogolin et al. 2011: 14).

Generell gefördert werden kann diese Aneignung dadurch, dass Lehrpersonen darauf achten, selbst bildungssprachliche Äußerungen im Unterricht zu tätigen, denn „*die Lehrersprache hat Vorbildcharakter und liefert den sprachlichen Input gerade für DaZ-Lernende, die außerhalb der Schule wenig Kontakt zu Sprechern der Zielsprache haben.*“ (Rösch 2005: 41) Infolgedessen ist ein gut überlegter Einsatz der Sprachregister von Nöten (vgl. Rösch 2005: 41). Außerdem sollte den SUS mitgeteilt werden, in welchen bestimmten Bereichen (wie beispielsweise während Präsentationen oder in Gesprächen zu Prüfzwecken) Bildungssprache verlangt wird. Zusätzlich dazu ist es von Bedeutung, Alltagssprache von Bildungssprache klar abzugrenzen und dies auch zu thematisieren (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 12). Leisen schlägt diesbezüglich vor, als Lehrperson alltagssprachliche Schülerinnen- und Schüleräußerungen in der angemessenen Bildungs- bzw. Fachsprache zu wiederholen (vgl. Leisen 2013a: 104). Auf den Geschichtsunterricht bezogen, wäre dies die Klärung von

Begriffen, welche in der alltäglichen Kommunikation vorkommen, jedoch so nicht verwendet werden oder sogar nicht verwendet werden dürfen, da sie beispielsweise der sogenannten „Nazi-Sprache“ angehören. Für Lehrpersonen ist das Bewusstsein und die Kenntnis der beiden Sprachregister (Alltagssprache vs. Bildungssprache/Fachsprache) von großer Bedeutung, da dies bereits bei der Planung unbedingt berücksichtigt werden sollte, denn das Ziel jedes Unterrichts sollte es sein, bewusst die bildungssprachlichen Kompetenzen der SUS zu fördern und diese auch kontinuierlich auszubauen (vgl. Gogolin et al. 2011: 14). Dies kann beispielsweise durch die nächste Zielformulierung umgesetzt werden.

2. Zielsetzung: Erweiterung der Fachtermini

Ist Wortschatzarbeit auch im Fachunterricht von Bedeutung?

„Wortschatzarbeit wurde in den letzten Jahrzehnten sowohl im Fremdsprachen- als auch im Fachunterricht vernachlässigt. Dies ist bedauerlich, denn Untersuchungen belegen, dass ein großer aktiver Wortschatz von großer praktischer Bedeutung ist.“ (Leisen 2012: 184) Folgende Erkenntnis sollte von Lehrpersonen im Hinterkopf behalten werden, um diesen sehr relevanten Teil des Unterrichts nicht außer Acht zu lassen. *„Der ‚Wortschatz‘ ist ein Schatz, der erst einmal gehoben werden muss. Genauer gesagt: Sollen Lerner über einen bestimmten Wortschatz verfügen können, muss er durch die Lehrkraft erst einmal herbeigeschafft werden.“* (Leisen 2013a: 184) Mit dieser Begründung der Relevanz von Wortschatz in einem allgemeinen Kontext kann nun der Fokus auf dessen Vermittlung im Fachunterricht erfolgen: In Bezug auf die Wortschatzarbeit im Fachunterricht darf ein Blick auf den Unterricht von Fremdsprachen geworfen werden, denn einige dieser Methoden können auch im Fachunterricht eingesetzt werden.

Die Lehrkräfte bieten den Schülerinnen und Schülern einen reichhaltigen Wortschatz und Sprachstrukturen an. Sie verbinden dies jeweils mit Einordnungsmöglichkeiten, die den Lernenden helfen zu erkennen, in welchem Kontext Wörter und spezifische Sprachstrukturen angemessen sind. (Gogolin et al. 2011: 18)

Es geht in diesem Kontext demnach um **gezielte Wortschatzarbeit**. Im Rahmen jener geht es darum, dass *„Wortschatz im Unterricht gefestigt bzw. erweitert wird, die Jugendlichen zur Reflexion von Wortschatzproblemen angeregt und methodisch angeleitet werden, um den Ausbau ihres Wortschatzes selbstständig zu betreiben.“* (Rösch 2005: 62) Um neuen Wortschatz erfolgreich zu erwerben, muss dieser - gerade im Fachunterricht - an einen gewissen fachlichen Kontext gebunden sein. Dies geschieht demnach *„konzeptgestützt“* (Rösch 2005: 63)

nach Scherfer 2003). Ein reines Memorieren isoliert betrachteter Termini soll keinesfalls das Ziel sein (vgl. Leisen 2013a: 184-185) und demnach sollte der fachliche Kontext sowie Phrasen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13; vgl. Gogolin et al. 2011: 18).

Was begegnet den SUS in Fachtexten?

Im Bereich des Fachvokabulars begegnen SUS oftmals sogenannte „*Sprachmonster*“ (Leisen 2012: 53). Diese können sich in Form von kleineren „*Begriffsmonstern*“ (Leisen 2012: 53) oder größeren „*Satzmonstern*“ (Leisen 2012: 53) manifestieren. *Begriffsmonster* bezeichnen „*sehr lange, schwer aussprechbare und kaum zu behaltende Fachbegriffe, die selten verwendet werden.*“ (Leisen 2013a: 53) Dessen Schwierigkeitsgrad kann beispielsweise durch die Verwendung ihrer verkürzten Form gemindert werden. *Satzmonster* hingegen lassen sich, häufig durch ein Umschreiben, bekämpfen (vgl. Leisen 2013a: 53). Außerdem ist hier jene Schwierigkeit im Bereich des fachsprachlichen Wortschatzes zu verorten, welche bereits in vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde. Zudem ist es für SUS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Nöten, die Wortschatzarbeit sowohl auf sogenannte „*Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive), [sowie] andererseits auf den Strukturwortschatz (Artikel, Pronomen, Zahlwörter, Präpositionen, Adverbien und Konjunktionen)*“ (Rösch 2005: 62) zu beziehen. Für DaZ-SUS kann jedoch im Vergleich zu SUS mit der Erstsprache Deutsch ein bestimmter Teil des Fachwortschatzes von Nutzen sein. Sogenannte „*Internationalismen*“ (Haber 2017: 47) werden von DaZ-SUS häufig erkannt. Damit sind jene Begriffe gemeint, welche in verschiedenen Sprachen in einer ähnlichen Art und Weise artikuliert oder verschriftlicht werden (vgl. Haber 2017: 47). Dieser Aspekt wird im empirischen Teil der Arbeit unbedingt thematisiert sowie berücksichtigt.

Was ist vor der tatsächlichen Einübung neuer Termini von Bedeutung?

Bevor mit einer bewussten Erweiterung des Fachvokabulars begonnen werden kann, müssen Unklarheiten in Bezug auf jene ausgeräumt werden. Dazu gehört beispielsweise, dass Kurzwörter seitens der Lehrperson erklärt werden. Komposita können in ihre Einzelbedeutungen gespalten oder in anderen Worten erläutert werden. Sehr spezifische Verben können vorerst durch die den SUS bereits geläufigen ausgetauscht werden. Bei grobem Unverständnis der Fachinhalte im Allgemeinen, kann zu anderen Sprachregistern gewechselt werden, bzw. auch die Komplexität der einzelnen Begriffe durch den Einsatz von Bildern oder anderen sprachlichen Hilfestellungen gemindert werden (vgl. Leisen 2013a: 53). Generell gilt

jedoch, die SUS nicht mit zu vielen neuen Fachtermini zu überfordern. Wenn sich dies für die Behandlung gewisser Texte nicht verhindern lässt, bietet sich ein „*gestuftes Vorgehen*“ (Leisen 2013a: 184) an. Dieses beinhaltet folgende Schritte: Als erster Schritt erfolgt eine Annäherung an Begriffe durch Schülerfragen und Assoziationen aus ihrer eigenen Lebenswelt. Diese erste Annäherung ist eher vage. Darauf folgt eine genauere Formulierung der Begriffe, indem diese durch die Einführung von neuem Wissen spezifischer benannt werden. Nach dem Durchlauf dieser beiden Schritte wird zuletzt versucht, neue Termini durch die tatsächlich passende Fachsprache zu definieren (vgl. Leisen 2013a: 186).

Welche Leitsätze sollten im Rahmen der Wortschatzarbeit beachtet werden?

Der unbedingt notwendige Kontext innerhalb der Wortschatzarbeit wurde bereits erwähnt. Zusätzlich dazu ist es von Bedeutung, Begriffe, welche im fachsprachlichen Kontext einen anderen semantischen Inhalt aufweisen, auch als diese zu thematisieren. Leisen formuliert im Rahmen der Leitsätze zur Wortschatzarbeit die bereits erläuterte Methode des *gestuften Vorgehens*. Jenes Vorgehen „*führt neue Begriffe und Sprachstrukturen über mehrere Stufen sprachlicher Fassung ein.*“ (Leisen 2013a: 185) Bei der Wortschatzarbeit sollte sich zudem an den Kompetenzen der SUS orientiert werden und jene sollten „*knapp über dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lerner*“ (Leisen 2013a: 185) angesetzt werden. Zudem sollte auf die Einführung neuer Termini, sowohl mündlich als auch schriftlich, geachtet werden (vgl. Rösch 2005: 63). Die zuvor beschriebenen *Internationalismen* können einzeln herausgearbeitet und thematisiert werden. Wie bereits erwähnt, erkennen DaZ-SUS diese oftmals, da sie in ihrer Erstsprache auf Grund ihres internationalen Vorkommens in einer ähnlichen Form enthalten sind. Dies kann als Strategie herangezogen werden, um mit der Wortschatzarbeit zu beginnen (vgl. Haber 2017: 21).

Wie kann das Einlernen von neuen Termini umgesetzt werden?

Wenn seitens der Lehrperson auf diese hier erläuterten Aspekte geachtet wurde, kann zum Einlernen der Sprachstrukturen übergegangen werden. Es wird nämlich oft bemerkt, dass SUS noch nicht gefestigte Sprachstrukturen gerne umgehen, da sie denken, dass sie somit eine mögliche Fehlerquelle vermeiden können (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 12). Umso wichtiger ist es, SUS beim Erwerb von Fachtermini tatkräftig zu unterstützen. Dazu müssen diese im Unterricht in unterschiedlicher Form thematisiert und eingeübt werden, um eine langfristige Speicherung im Gedächtnis zu bewirken (vgl. Rösch 2005: 86).

Die sogenannte **Wortfeldarbeit** sollte ein stetig eingesetztes Unterrichtsmittel sein (vgl. Leisen 2013a: 185). Darauf basierend lässt sich Folgendes festhalten: „*Lehrkräfte entwickeln den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler systematisch (ein einmaliges Einführen genügt nicht, sondern Lernen im Spiralcurriculum).*“ (Gogolin et al. 2011: 18) Zusätzlich zur Wortfeldarbeit bieten sich **Glossare** zur Erweiterung des Fachwortschatzes an. Diese können in Schulbüchern zu finden sein, oder auch in Form von eigens erstellten Glossaren (sogenannte „Vokabelhefte“) umgesetzt werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13). Durch die gemeinsame Erstellung dieser ist zusätzlich die schriftliche Komponente gegeben, welche den SUS bei neu erarbeiteten Fachtermini eine große Hilfe darstellt (vgl. Gogolin et al. 2011: 18). Grammatische Zusatzangaben wie die Pluralbildung oder das Genus der Termini bei Substantiven (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13; vgl. Gogolin et al. 2011: 18; vgl. Leisen 2013a: 185) bzw. die Verben in ihrer Stammform sowie auch Besonderheiten bei der Konjugation (vgl. Gogolin et al. 2011: 18), machen außerdem Sinn. Nach neuen Einträgen für Glossare oder Vokabelhefte kann von SUS online gesucht werden, wobei hier vorab die Seriosität von Internetquellen besprochen werden sollte (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13). Neben den Begriffen selbst, könnte auch nach Synonymen gesucht werden. Zusätzlich zu Glossaren nennt Leisen die Verwendung bzw. Erstellung von **Lernkarteien** bei der Wortschatzarbeit. Zusätzlich dazu wird erwähnt, dass auch „*visuelle Kanäle*“ (Leisen 2013a: 185) aktiviert werden sollten. Diese können durch die Verwendung von graphischem Material angesprochen werden. Man könnte „*Begriffe zeichnen lassen*“ (Leisen 2013a: 185), wobei SUS auch selbst aktiv werden könnten (vgl. Leisen 2013a: 185).

Neben den hier vorgestellten Methoden sollte unbedingt auf eine **Abwechslung in der Methodenverwendung** geachtet werden (vgl. Gogolin et al. 2011: 18; vgl. Leisen 2013a: 185). Leisen fasst einige der hier vorgestellten Methoden zur Wortschatzarbeit graphisch wie folgt zusammen:

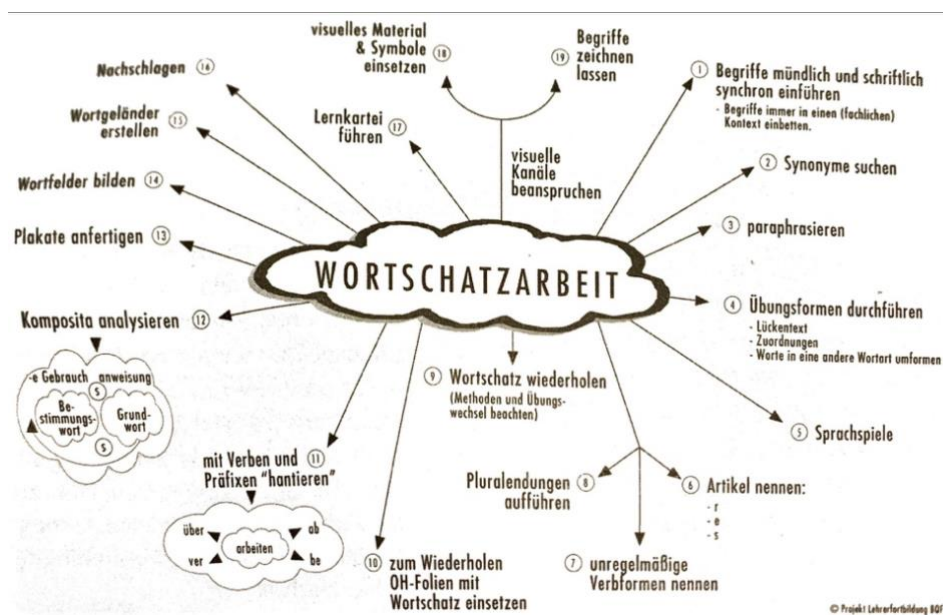


Abbildung 3

3. Zielsetzung: Sprachproduktion fördern

Wie kann die Sprachproduktion im (Fach-)Unterricht angeregt werden?

Häufig fehlt es SUS an Sprachvorbildern in ihrem Zuhause oder in ihrer Peer-Group. Daraus folgt, dass SUS nur in einem geringen Ausmaß „sprachliche[n] Impulse[n] für den Zweitspracherwerb“ (Rösch 2005: 67) zur Verfügung stehen. Auch im Unterricht ist folgende Situation gegeben: „Kommunikation wird im Unterricht in der Regel nicht vermittelt, sondern praktiziert. Entscheidend für die Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten ist aber, dass nicht nur kommuniziert, sondern Kommunikation auch thematisiert wird.“ (Rösch 2005: 41) Aus den zuvor genannten Gründen ist es sehr bedeutend, dass SUS im schulischen Kontext die Möglichkeit bekommen, in ihrer Zweitsprache zu kommunizieren. Um dies erfolgsbringend umzusetzen, ist zu Beginn ein Bewusstsein seitens der Lehrkraft in Bezug auf die Thematisierung von Kommunikation notwendig, da jene nur dadurch erfolgreich innerhalb der Klassengemeinschaft erfolgen kann (vgl. Rösch 2005: 67).

Wenn diese Kommunikation entsteht, stehen Lehrkräfte jedoch häufig vor dem Problem, dass SUS zwar antworten, aber dies lediglich in Form von einzelnen Wörtern passiert. Um den SUS aber möglichst ganze Sätze herauszulocken, muss dafür in erster Linie Raum geschaffen werden. Dieser sollte wertfrei und motivierend sein. Auf genügend Zeit zum Antworten sollte ebenso geachtet werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13; vgl. Leisen 2013a: 103), wobei hier Leisen mindestens 3 Sekunden vorschlägt (vgl. Leisen 2013a: 103). Bevor einzelne SUS

tatsächlich auf eine Fragestellung antworten sollen, bieten sich sogenannte „*Murmelgespräche*“ (Leisen 2013a: 103) an, worin SUS beispielsweise Fragestellungen mit ihrem Sitznachbar oder ihrer Sitznachbarin besprechen können, bevor diese der gesamten Klasse mitgeteilt werden (vgl. Leisen 2013a: 103,105). Zudem sollte auf die Bereitstellung von Redemitteln geachtet werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13; vgl. Gogolin 2011: 20; vgl. Leisen 2013a: 105), denn es gilt Folgendes zu beachten: „*Damit DaZ-SchülerInnen in allen Bereichen sprachlich erfolgreich handeln können, brauchen sie differenzierte sprachliche Mittel [...].*“ (Rösch 2005: 43) Wenn trotz alledem eine „*Sprachnot*“ auftritt, kann man SUS, so Leisen, „*durch Zuflüstern weiterhelfen*“ (Leisen 2013a: 105). Sprechgelegenheiten für SUS müssen von Lehrpersonen jedoch sorgsam geplant werden und in Form von passenden Sozialformen in die Tat umgesetzt werden (vgl. Gogolin et al. 2011: 20).

Wie kann die Gesprächsführung im Unterricht optimiert werden?

Für eine optimale Gesprächsführung muss die Lehrperson einige grundlegende Aspekte beachten: Die Lehrperson sollte die Gesprächssituation bewusst eröffnen. Während daraufhin SUS sprechen, sollte sich die Lehrperson aufmerksam zeigen und das Gespräch durch Notieren der wichtigsten Aspekte verfolgen. Nachdem sich SUS zu einer Thematik geäußert haben, sollte die Lehrperson die wichtigsten Argumente resümieren. Danach kann wieder bewusst eine neue Gelegenheit zur Kommunikation gegeben werden. Diese Beiträge wiederum, sollten von der Lehrperson resümiert werden und den vorangehenden gegenübergestellt werden. Schließlich sollten die zusammengetragenen Argumente der SUS zusammengefasst und auf die dem Gespräch zu Grunde liegende Fragestellung verwiesen sowie das neu Gelernte mit bereits gespeichertem Wissen der SUS verbunden werden (vgl. Leisen 2013a: 103-105).

Wie sollte auf fehlerhafte Schüleräußerungen reagiert werden?

Nach Oser und Spychiger ist „*Kreativität auch immer mit dem Begehen von Fehlern*“ (Oser/Spychiger 2005: 167) verbunden. Dieser Leitsatz sollte SUS unbedingt vermittelt werden und in weiterer Folge sollte man „*die Möglichkeit des Fehlermachens so einbauen, dass das Verbessern, Richtigstellen, Nochmals-Tun und Reflektieren über Fehler ein wichtiger Teil des Lernablaufs wird.*“ (Oser 1999: Pos. 218) Denn nur, wenn SUS die gemachten Fehler bzw. dessen Auflösung auch verstehen, kann daraus, so Althof (1999: Pos. 31), „*das Lernen des Richtigen*“ resultieren. Nichtsdestotrotz ist es für SUS nicht leicht, sich und ihrem Umfeld ihre eigenen Fehler einzugestehen. Aufgrund dessen ist der Umgang damit umso bedeutender (vgl.

Leisen 2013a: 186). Diese durchaus heikle Situation sollte jedoch auf keinen Fall durch die bewusste Vermeidung des Ansprechens von fehlerhaften Äußerungen umgangen werden. Dazu muss den SUS eine „*offene und angstfreie Unterrichtsatmosphäre*“ (Leisen 2013a: 186) geboten werden. Eine sogenannte „*Fehlerkultur*“ (Leisen 2013a: 186) sollte als „*selbstverständlicher Teil des Unterrichts empfunden werden*“ (Leisen 2013a: 186). Diese sollte nicht nur selbstverständlich, sondern auch positiv angesehen werden, denn nur dann kann eine erfolgreiche Aufarbeitung der Fehler folgen (vgl. Oswald/Weilguny 2005: 24).

Fehler können grundlegend auf verschiedensten Ebenen passieren. Einerseits sind Interferenzfehler sowie Übergeneralisierungen im DaZ-Bereich häufig. SUS können zudem auch in gewissen Situationen demotiviert, gestresst oder einfach aufgeregt sein und neigen dadurch zu einer erhöhten Fehleranfälligkeit. Einige Fehler können auch von Lehrpersonen verursacht werden, indem diese durch eine fehlerhafte Behandlung einer Thematik Übergeneralisierungen provozieren (vgl. Leisen 2013a: 187). Auf Fehler eher nicht reagiert werden sollte in Situationen, in denen SUS sehr komplexe Inhalte wiedergeben. Durch eine Unterbrechung seitens der Lehrperson, kann der Gedankenfluss der SUS beträchtlich gestört werden und SUS beenden ihren Erklärungsversuch danach abrupt (vgl. Leisen 2013a: 188). Korrigiert werden sollte jedoch immer, „*wenn das Fachlernen durch die Korrektur des Sprachfehlers klärend und vorantreibend unterstützt wird*“ (Leisen 2013a: 188), oder wenn davon ausgegangen werden kann, dass eine Nichtthematisierung der fehlerhaften Äußerungen zur Folge hätte, „*dass sich diese durchsetzen und verfestigen.*“ (Leisen 2013a: 188). Leisen plädiert im Allgemeinen dafür, jene Fehlergruppen zu korrigieren: „*häufig auftretende Fehler*“ (Leisen 2013a: 188), „*bedeutungsverfälschende Fehler*“ (Leisen 2013a: 188) sowie „*fachsprachliche Fehler*“ (Leisen 2013a: 188).

Wenn in **mündlicher Form** darauf reagiert wird, kann eine sogenannte „*Nebenbei-Korrektur*“ (Leisen 2013a: 188) sinnvoll sein. Es kann dadurch reagiert werden, indem Lehrpersonen die fehlerhafte Phrase umformulieren, wobei somit die SUS auf ihren Fehler aufmerksam gemacht werden (vgl. Gogolin et al. 2011: 20; vgl. Leisen 2013a: 188). Kommentarlos kann dies in Form von einem „*Lehrer-Echo (berichtete Wiederholung einer Lerneräußerung ohne Kommentar)*“ (Leisen 2013a: 188) passieren. Außerdem können SUS durch ein erneutes Erkundigen seitens der Lehrperson auf ihre Fehler aufmerksam gemacht werden, woraufhin jedoch auch Zeit für das Korrigieren des Fehlers gegeben werden sollte (vgl. Gogolin et al. 2011: 20). Neben einer bewussten Fehlerkorrektur ist auch eine nonverbale Reaktion darauf durchaus angebracht.

Diese Reaktion kann körperlicher Natur sein und bewusst durch Mimik und Gestik ausgedrückt werden, aber auch unbewusst durch lachende oder seufzende Laute passieren. Klar ist, dass diese, eher nebenher bemerkten Signale, viel größere Folgen haben können: Oft treten diese zusätzlich zu sprachlichen Äußerungen auf, werden von SUS aber stärker als von der Lehrkraft getätigten Aussagen bezüglich des Fehlers wahrgenommen (vgl. Oser/Spychiger 2005: 171-173). Diese nonverbalen Signale können jedoch auch auf eine sehr kreative Art und Weise eingesetzt werden und es kann damit beispielsweise auf die richtigen Genera von Substantiven hingewiesen werden. Dies könnte durch zuvor vereinbarte Handzeichen erfolgen. Rösch schlägt hierzu vor, die Symbole von dem allseits bekannten Spiel „Schere-Stein-Papier“ zu verwenden und jedem Geschlecht ein Symbol zuzuweisen (vgl. Rösch 2005: 44). Sprachliche Hilfsmittel bzw. „*Sprechhilfen*“ (Leisen 2013a: 105) sollten ebenso zur Verfügung gestellt werden und zusätzlich zum mündlichen Training auch schriftlich geübt werden (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13). Auf Sprechhilfen kann kommentarlos hingewiesen werden, wenn diese für SUS sichtbar platziert werden (vgl. Leisen 2013a: 188). Sprachhilfen können „*Satzanfänge, Satzmuster, standardisierte Sätze, Aufgabenanfänge, zusätzliches Wortmaterial, Mustertexte*“ (Gogolin et al. 2011: 20) umfassen. Dies ist unbedingt notwendig, um SUS sowohl auf mündliche als auch auf schriftliche Situationen vorzubereiten (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 13).

In **schriftlicher Form** sollte eine sogenannte „*Schwerpunkt-Korrektur*“ (Leisen 2013a: 188) erfolgen, welche die Fehler von schriftlichen Leistungen der SUS nachträglich zusammenfasst. Dies kann auch in Form eines Handouts erfolgen, welches die gemachten Fehler der SUS thematisiert. Auf eine Anonymität ist hier jedoch unbedingt zu achten. Diese Fehleranalyse kann auch mit Plakaten erfolgen, welche im Klassenraum platziert werden können und somit für die SUS immer sichtbar sind. Im Rahmen der schriftlichen Arbeiten der einzelnen SUS kann natürlich mit einer Kennzeichnung der Fehler gearbeitet werden. Durch verschiedene Farben und Zeichen können fachsprachliche- von sprachlichen Fehlern abgegrenzt werden (vgl. Leisen 2013a: 188).

Zuletzt sollte eine Fehlerkorrektur **NIE** wie folgt umgesetzt werden: „*bloßstellende sprachliche Fehler selbst wiederholen oder wiederholen lassen (negativer Einprägeeffekt)*“ (Leisen 2013a: 189) sowie auf **Fehler** „*ironisch, verwundert, ‚genervt‘ oder tadelnd*“ (Leisen 2013a: 189) **reagieren**. Dies kann nämlich eine Lernhemmung zu Folge haben (vgl. Leisen 2013a: 189).

4. Zielsetzung: Sprachensible Aufgabengestaltung

Die letzte hier erläuterte Zielformulierung für einen *Sprachsensiblen Unterricht* ist die bestimmte Aufgabengestaltung, auf welche geachtet werden sollte. Warum ist dieser Aspekt im *Sprachsensiblen Unterricht* von Bedeutung?

Aufgabenstellungen sind ein materiales Steuerungselement des Unterrichts, indem sie Lernprozesse initiieren, steuern und evaluieren. Aufgabenstellungen sollten dem fachlichen und dem sprachlichen Kompetenzerwerb sowie der Kompetenzentwicklung dienen. Soll die Kompetenzentwicklung erfolgreich sein, muss die zugrunde liegende Aufgabenkultur auf die Förderung der fachlichen sowie der (fach-)sprachlichen Kompetenzen im Fach ausgerichtet sein. (Leisen 2013a: 83)

Geachtet werden muss zudem auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, denn diese darf für SUS mit weniger sprachlicher Kompetenz nicht unlösbar sein. Häufig schließen Lehrkräfte daraus, dass die SUS nicht den notwendigen Wissenstand besitzen, welche die Aufgabe verlangt. Dass es jedoch auf Grund von einem Verständnisproblem innerhalb der Aufgabenstellung zu Schwierigkeiten kommt, wird des Öfteren außer Acht gelassen (vgl. Rösch 2005: 52). Daraus resultiert die Herausforderung, die SUS bei ihrem Leistungsstand abzuholen, sie zwar zu fordern aber nicht ihre Kompetenzen so zu übersteigen, dass ein Lösen der Aufgabenstellung nicht möglich wäre.

Aufgabenstellungen im *Sprachsensiblen Unterricht* können vier verschiedenen Bereichen zugeordnet sein (vgl. Leisen 2013a: 83), wobei für diese Arbeit nur jene von Bedeutung sein werden, nämlich die sogenannten „*Lernaufgaben*“ (Leisen 2013a: 83) sowie „*Übungsaufgaben*“ (Leisen 2013a: 83). Bei Lernaufgaben können sich SUS neue Fachinhalte „*gesteuert [und] selbstständig*“ (Leisen 2013a: 84) aneignen. Wie SUS die Aufgabe umsetzen und wie lange sie dafür benötigen, kann hier unterschiedlich sein. Die Lehrperson ist hier eher Lernbegleiter bzw. Lernbegleiterin. Mit Übungsaufgaben soll ein „*Aufbau von Routinen*“ (Leisen 2013a: 84) erfolgen. „*Sie vernetzen und festigen die Lerninhalte, fördern also die Nachhaltigkeit des Lernens.*“ (Leisen 2013a: 84)

Beide Arten von Aufgabenstellungen werden im empirischen Teil dieser Arbeit anhand von konkreten Beispielen veranschaulicht. Außerdem wird versucht, die Merkmale von „*guten Lernaufgaben*“ nach Leisen (2013: 87) einzuhalten, welche die folgenden Punkte beinhalten: Zu allererst gilt, dass die Aufgabenstellungen unbedingt in Lern- und nicht in Prüfungssituationen eingesetzt werden sollten. Zudem ist die Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens der SUS

und die Vernetzung dessen mit den neuen Lerninhalten wichtig. Ein Kontext sollte außerdem gegeben sein sowie sollten diese den SUS vermitteln, etwas Neues gelernt zu haben. Ideal wäre zudem, wenn SUS dadurch „*das neu Gelernte auf andere Beispiele*“ (Leisen 2013a: 87) umlegen könnten (vgl. Leisen 2013a: 87).

Gründe für einen *Sprachsensiblen Unterricht* sind nun nach den Erläuterungen dazu im Rahmen des vorangegangenen Kapitels klar. Nun ist es auf Grund des Fokus des empirischen Teils dieser Arbeit sinnvoll, einen *Sprachsensiblen Geschichtsunterricht* bzw. die geforderten Kompetenzen sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten näher zu betrachten.

2.2.3 Sprachsensibler Geschichtsunterricht

Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, welches zu Beginn dieser Arbeit bereits erläutert wurde, bildet hier die Brücke zum nächsten thematischen Schwerpunkt, denn „*sprachliches Lernen muss im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ also auch im Fach Geschichte ein wesentlicher Bestandteil des regulären Unterrichts sein.*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 239) Warum der Fachunterricht unbedingt mit Sprachförderung einhergehen muss, wurde ebenso bereits thematisiert, was somit nun auch für den Geschichtsunterricht gelten muss. Für diesen Fachunterricht gilt zusätzlich, dass „*Sprache [daher] nicht nur Lerngegenstand und Lernstruktur, sondern vor allem auch Lernvoraussetzung*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 239 nach Handro 2013: 329) darstellt, denn „*die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte sowie alle damit verbundenen Operationen historischen Denkens finden mittels und in Sprache statt.*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 239 nach Handro 2013: 325) Nach diesen einführenden Erläuterungen wird die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Geschichtsunterrichts bereits klar. Dieser beinhaltet einige Kategorien, welche es nun zu thematisieren gilt. Der erste dafür relevante Begriff lautet **historisches Lernen**.

Historisches Lernen im unterrichtlichen Instruktions- und Konstruktionsprozess vollzieht sich in fachspezifischen Sprachhandlungsprozeduren, wie der schriftlichen Quelleninterpretation oder dem Urteilsgespräch. Beim kommunikativen Aushandeln von Deutungen und Bedeutungen oder beim Lesen und Schreiben von Geschichte(n) wird historisches Wissen reorganisiert und Sprache als kognitives Werkzeug genutzt. (Handro 2015: 5-6)

Dies zeigt, welcher komplexer Vorgang hinter diesem Konzept steckt, welches demzufolge beschreibt, wie im Geschichtsunterricht gedacht und gehandelt wird: Dies erfolgt über Sprache (vgl. Handro 2013: 320). Daraus ergibt sich wiederum eine Kompetenz des **historischen**

Erzählens. Dieses bezeichnet eine „*Sprachhandlung [...], die grundlegende Operationen historischen Denkens integriert*“ (Handro 2015: 11). In all jenen Konzepten ist die Sprache nicht nur als verbindendes Element, sondern vielmehr als dafür vorausgesetztes Element zu sehen. Durch den allseits herrschenden „*monolingualen Habitus*“ (nach Gogolin 2008) bzw. des „*monolingualen Selbstverständnisses*“ (Handro 2015: 17) wird SUS Chancengleichheit verwehrt. Durch verschiedene Untersuchungen konnten Schlüsse gezogen werden, welche auf den Geschichtsunterricht bezogen Folgendes bedeuten können: SUS haben enorme Schwierigkeiten, Texte aus Lehrwerken zu entschlüsseln. Zudem kann weder ausreichend zwischen Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Registern, noch zwischen der Sprache in Quellen unterschieden werden (vgl. Handro 2015: 14). Auch wurde erkannt, dass SUS Defizite aufweisen, wenn sie „*finale oder kausale Verbindungen der einzelnen historischen Fakten, die wirkliches historisches Erzählen ausmachen würden*“ (Handro 2015: 15), herstellen sollen. Ebenso weisen einige SUS nicht die notwendige Kompetenz auf, um „*elementare historische Denkleistungen kontrolliert und reflektiert durchzuführen bzw. in Sprache zu fassen*“ (Handro 2015: 15).

Eine sogenannte **narrative Kompetenz** zu erlangen bzw. bewusst zu fördern, sollte „*das erklärte Ziel des Geschichtsunterrichtes*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 241 nach Bernhardt/Wickner 2015: 282) sein. Dadurch kann ein Handeln durch Sprache erfolgen. Dieses, und in weiterer Folge ein „*historisches Denken*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 241) wird in verschiedenen Teilbereichen benötigt. Diese umfassen, nach Handro, folgende vier Ebenen:

1. die Ebene der Quellen, als Repräsentation vergangener Sprachhandlungen;
2. die Ebene der historischen Darstellungen als Repräsentation gegenwärtiger Sprachhandlungen und damit verbundener Sinnbildungen;
3. die Ebene der Schüler/innensprache als individuelle Voraussetzung für historisches Lernen und als Lernstruktur im Prozess des Wissenserwerbs;
4. die Ebene einer fachspezifischen Schulsprache, die unterschiedliche erkenntnis- und diskursorganisierende Elemente umfasst und in Schulbüchern, in Aufgabenstellungen, in der Lehrer/innensprache sowie in den selten explizierten Anforderungen der Unterrichtskommunikation zum Ausdruck kommt (Handro 2013: 320f.)

In jenen Ebenen ist ein sehr relevanter Bereich enthalten - nämlich die **Begriffsbildung** - ohne jene nicht gedacht und bildungssprachlich gehandelt werden kann. Für einen oberflächlichen Verstehensprozess ist die Kenntnis vielleicht nicht unbedingt Voraussetzung (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 242), jedoch bedarf es dieser Kompetenz „*für die Erweiterung und Vertiefung unseres Verstehens von Sachverhalten und von Sprache*“

(Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 242 nach Seiler und Claar 1993: 107) und schließlich für einen erfolgreichen Erwerb einer Kompetenz in der Bildungssprache (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 242). Im Geschichtsunterricht tritt häufig der Fall auf, dass SUS einige Begriffe oder Konzepte von SUS bereits kennen, aber durch historische Fakten präzisiert oder berichtigt werden müssen. Eine Übertragung bzw. Verschränkung von Alltags- sowie Bildungssprache ist somit die Folge (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 245), welche SUS lernen müssen zu „*changieren und dies noch jeweils bezogen auf die Sprache der Vergangenheit und die Sprache der Gegenwart*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 246). Die Begriffsbildung kann, nach Alavi, in drei Teilbereiche unterteilt werden, wobei die Bereiche ineinandergreifen und nicht als isoliert betrachtet werden sollten. Zu Beginn steht immer der Erwerb von Begriffen. Diese werden erläutert und somit das Wissen erweitert (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 246 nach Alavi 2004: 41). Zum anderen steht die Verwendung der Begriffe und Konzepte. Diese fordert folgende Kompetenzen: „*Begriff adäquat verwenden können*“, „*Begriff in neue historische Zusammenhänge einbringen können*“, „*den erworbenen Begriff erweitern können [...]*“, „*Begriff von anderen unterscheiden können [...]*“, sowie „*Zusammenhänge [...] herstellen können*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 246 nach Alavi 2004: 41). Zuletzt folgt jene Kompetenz, Begriffe sowie Konzepte in ihrer „*Leistungsfähigkeit*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 246 nach Alavi 2004: 41) zu beurteilen. Für den Erwerb all jener Kompetenzen ist eine gezielte Förderung von Nöten (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 246).

All jene Schwierigkeiten, welche gerade in schriftlicher Form in Fachtexten vorkommen, wurden in den vorangegangenen Kapiteln erläutert, jedoch spezifisch auf die der deutschen Sprache noch nicht im Detail besprochen. Aus diesem Grund soll dies nun im folgenden Kapitel thematisiert werden.

2.2.4 Die Stolpersteine des Deutschen

Die nach Rösch benannten *Stolpersteine des Deutschen* sind in nahezu allen Texten der österreichischen Schulbücher zu finden. Gerade auch, wenn es sich um Fachtexte der jeweiligen Unterrichtsfächer handelt, muss sich die Lehrperson dessen bewusst sein sowie darüber, dass jene eine Hürde für einige SUS darstellen können.

Bevor näher auf die einzelnen *Stolpersteine* eingegangen werden kann, sollte erwähnt werden, dass es an Lehrpersonen liegt, Texte sowie Aufgabenstellungen bewusst in Bezug auf mögliche

Stolpersteine zu analysieren. Diese Ergebnisse sollten, unter Berücksichtigung des Vorwissens der SUS, die Grundlage der einzelnen benötigten Fördermaßnahmen bilden. Doch welche *Stolpersteine* können nun in Texten der Lehrwerke verborgen sein?

Diese können, nach Rösch, gerade in Lesetexten, drei Ebenen betreffen: die Lexik, die Syntax sowie die Pragmatik (vgl. Rösch 2010: 220). In folgender Abbildung¹⁰ werden die relevanten Bereiche zusammengefasst dargestellt.



Abbildung 4

Einige dieser *Stolpersteine der deutschen Sprache* wurden im Rahmen des Kapitels 2.2.1.2 bereits erläutert, in jenem auch die Merkmale der Fachsprache näher definiert wurden. Im Folgenden werden jene auf Grund von deren Relevanz im empirischen Teil erneut genannt und infolgedessen näher erläutert sowie um einige zusätzliche relevante Bereiche ergänzt.

Lexik

Fachsprache:

Der bestimmte Wortschatz eines Faches zählt zur Fachsprache und tritt in unterschiedlichen grammatikalischen Kategorien in Erscheinung. Zum einen sind **Komposita** sehr häufig zu finden (vgl. Rösch 2005: 231; vgl. Rösch 2010: 220). Diese können aus zwei Nomen oder aber auch aus der Kombination eines Nomens und einem Verb oder einem Adjektiv bestehen (vgl.

¹⁰ vgl. Rösch 2010: 220.

Rösch 2005: 231). Durch dessen Zusammenhang der einzelnen Teile ist ein Verstehen jener oftmals schwierig. Erschwerend kommt hinzu, dass dieser semantische Zusammenhang, je nach Kompositum, variieren bzw. auch eine metaphorische Bedeutung besitzen kann (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007: 149f.). Diese sehr herausfordernde Doppeldeutigkeit kann sich jedoch auch auf einzelne Wörter beziehen. Rösch nennt in diesem Zusammenhang das Verb *gehen*, welches in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden und somit unterschiedliche Bedeutungsnuancen enthalten kann. Neben dem häufigen Auftreten von Komposita ist es üblich, innerhalb der Fachsprache auf **Nominalisierungen** zu setzen (vgl. Rösch 2005: 231; vgl. Rösch 2010: 220). Oftmals erkennen SUS das darin versteckte Verb und somit die dahinter „verborgene“ Aktion nicht, was sich für das Verständnis jener als nicht gerade förderlich darstellt (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007: 161f). Präfixe sowie Suffixe bei unterschiedlichen Verben können im Bereich des Wortschatzes ebenso genannt werden wie auch bestimmte Wortarten, wozu beispielsweise Präpositionen, Konjunktionen sowie Adverbien zählen. Letztlich stellen auch abstrakte Begriffe SUS vor eine große sprachliche Herausforderung (vgl. Rösch 2005: 231).

Strukturwortschatz:

Neben dem bestimmten Wortschatz eines jeden Faches kann der Strukturwortschatz eine weitere Hürde für SUS darstellen. Zu diesem zählen sogenannte „*Proformen*“ (Rösch 2005: 232; Rösch 2010: 220), welche dazu dienen, bestimmte Worte oder Teile eines Textes zu ersetzen, um eine Wiederholung davon zu vermeiden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 147). Diese Ersetzung kann sich nur auf einzelne Begriffe, aber auch auf ganze Satzteile und Sätze beziehen (vgl. Rösch 2005: 232). Warum SUS damit ihre Probleme haben können, gründet auf dem Umstand, dass Proformen in ihrem Ursprung keinen tatsächlichen Inhalt besitzen, denn dieser entsteht erst mit der richtigen In-Bezug-Setzung zum Bezugswort (vgl. Ahrens 2009a: 156). Zusätzlich zu Proformen sind „*Signale für logische Verknüpfungen (demnach, jedoch, aber, sodass etc.)*“ (Rösch 2005: 232) schwierig oder aber auch die Verwendung von Personal- sowie Possessivpronomen (vgl. Rösch 2005: 231).

Syntax und Formenbildung

Die syntaktische Ebene betreffend können Schwierigkeiten im Bereich der **Nominal- sowie Präpositionalphrasen** ausgemacht werden. Zusätzlich dazu ist ein sehr herausfordernder Bereich die **Genusmarkierung der Substantive**. Warum dem so ist, hängt grundlegend mit der Nichtexistenz dessen in vielen anderen Sprachen zusammen. Wenn diese vorhanden sind,

wird der Genus häufig an Substantive angehängt, wie es beispielsweise in synthetischen Sprachen der Fall ist (vgl. Ahrens 2009b: 132). Dasselbe gilt auch für die Kasusmarkierung (vgl. Rösch 2010: 220).

Von Herausforderungen der deutschen Substantive betreffend kann nun zu einer weiteren sehr komplexen Wortart übergeleitet werden, nämlich zu den **deutschen Verben**. Hier stehen SUS vor unterschiedlichsten Herausforderungen: Zum einen ist die Konjugation der Verben (man bedenke hier auch die Bildung der deutschen Tempora und ihre irregulären Bildungsformen) eine fundamentale zu beherrschende Kompetenz. Dazu kommt eine weitere Herausforderung in Form von der durchaus komplexen Wortstellung bei mehrteiligen Verben (vgl. Rösch 2005: 232; vgl. Rösch 2010: 220). Diese manifestiert sich meist darin: „*Da der abgetrennte erste Versteil weit entfernt vom eigentlichen Verb im Satz erscheint, wird er von DaZ-Kindern schnell überhört oder überlesen.*“ (Ahrens 2009c: 148) Hilfsverben wie *sein*, *haben* oder *werden* sind in diesem Kontext ebenso zu nennen. Diese können für die Bildung verschiedener Tempora verwendet oder aber auch zur Bildung des Passivs gebraucht werden. Selbiges gilt für unterschiedliche Modalverben (vgl. Rösch 2005: 231). Funktionsverbgefüge oder die Bildung des Imperativs müssen in diesem Zusammenhang ebenso genannt werden, da auch hierbei Schwierigkeiten auftreten können (vgl. Rösch 2005: 232).

Nach Substantiven und Verben sind sogenannte „*verschachtelte Sätze*“ (Rösch 2005: 232) oder aber auch Bedingungssätze konstante Bestandteile von fachsprachlichen Texten. Zuletzt ist der Umstand zu nennen, dass die „*Merkmale des Sprachhandelns*“ (Rösch 2005: 232) in fachsprachlichen Texten andere sind, als beispielsweise in erzählenden Textsorten und es wird „*deskriptiv, analytisch, [sowie] verallgemeinernd*“ (Rösch 2005: 232) geschildert, was ein Textverständnis erschweren kann (vgl. Rösch 2005: 232).

Pragmatik

Um die Erläuterungen zu den *Stolpersteinen der deutschen Sprache* abzuschließen, kann die pragmatische Ebene genannt werden, welche die Anwendung des angemessenen sprachlichen Registers bezeichnet. Diese schließt mit ein, wie bestimmte Texte verfasst werden sollen bzw. meint natürlich auch die tatsächliche Entschlüsselung von Fachtexten (vgl. Rösch 2010: 220).

Wie bereits erwähnt, werden diese hier näher erläuterten und von Rösch formulierten *Stolpersteine der deutschen Sprache* im empirischen Teil dieser Masterarbeit erneut relevant

werden, denn die unterschiedlichen Texte der Analysebasis (ein Kapitel aus dem Geschichtsschulbuch *Zeitbilder* 7) werden im Kontext der hier genannten möglichen *Stolpersteine* untersucht. Eine genaue Auflistung der Analysekriterien wird im Kapitel 4.2.1 zu den spezifischen Analysekriterien zu finden sein.

Inwiefern nun Sprachförderung konkret umgesetzt werden kann, zeigt das Förderkonzept des *Scaffoldings*.

2.2.5 Scaffolding – Erläuterung der Methode

Leisen bringt es in seinem *Handbuch zur Sprachförderung im Fach* auf den Punkt und präzisiert die Notwendigkeit von Sprachförderung anhand des Konzeptes von *Scaffolding*:

Ohne sprachliche Hilfen können Lerner mit Migrationshintergrund und sprachschwache muttersprachig deutsche Lernenden den Fachunterricht in der Regel nicht bewältigen. [...] Sprachschwache Lerner sind darauf angewiesen, dass der Unterricht ihnen „sprachliche Leitern“ zur Verfügung stellt, die ihnen helfen, die Hürden, die sie sich durch die im Fachunterricht geforderten Kommunikationssituationen auftun, erfolgreich zu bewältigen – und die die Lerner „wegstoßen“ können, wenn sie oben angekommen sind. [...] Die Methodik der Spracharbeit hat zum Ziel, diese Leitern so schnell wie möglich überflüssig zu machen. (Leisen 2013a: 30)

Scaffolding kann in den unterschiedlichsten Kontexten angewandt werden, wobei es im Kontext eines *Sprachsensiblen Unterrichts* unbedingt erforderlich ist (vgl. Leisen 2013a: 41).

Begründet wurde diese Methode von Gibbons, welcher jene auf folgender Art und Weise definiert:

Scaffolding [...] is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing a learner's autonomy. (Gibbons 2015: 16)

Im Kontext der Sprachförderung gilt generell, dass *Scaffolding* dazu dienen soll, SUS die Erweiterung ihres bildungssprachlichen Sprachregisters zu ermöglichen (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 14; vgl. Leisen 2013a: 41). Es steht jedoch nicht eine bloße Erweiterung im Vordergrund, denn es soll grundsätzlich ermöglicht werden, jene Hürden, welche meist bildungssprachlicher Natur sind, zu minimieren. Somit kann erreicht werden, dass SUS Aufgabenstellungen lösen können, welchen sie ohne dieser zusätzlichen Hilfestellung nicht gewachsen gewesen wären (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 247). Diese oftmals als „Gerüst“ bezeichnete Hilfsleistung soll jedoch nur zeitlich begrenzt Verwendung finden,

denn „*gelingt ein Kompetenzzuwachs, entfernt die Lehrkraft das Gerüst schrittweise wieder*“ (Carnevale/Wojnesitz 2014: 14). In diesem Kontext manifestiert sich die Schwierigkeit für Lehrkräfte darin, zu wissen, wo sich die SUS mit ihren Kompetenzen befinden. Diese müssen somit richtig eingeschätzt werden, da keine Über- aber auch keine Unterforderung eintreten sollte (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 14). SUS sollen dem zu Folge „*die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess [zu] erklimmen*“ (Gogolin/Lange 2010: 31) und dadurch im Stande sein, ihre sogenannte „*Zone der nächsten Entwicklung*“ (Gogolin/Lange 2010: 31 nach Kniffka 2010: 1) zu erreichen. „*Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.*“ (Kniffka 2010: 1)

Im Rahmen des Konzeptes von *Scaffolding* kann zwischen dem Makro- und Mikro-*Scaffolding* differenziert werden. Unter **Makro-Scaffolding** versteht man die Gedanken der Lehrkraft über die Fördermaßnahmen des Unterrichts. Wichtig hierbei ist, zu konkretisieren, was im Unterricht sprachlich gefordert wird und welche Sprachhandlungen erwartet werden (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 247). Konkret sollte hierbei nach einem Dreischritt vorgegangen werden (vgl. Hammond/Gibbons 2005: 28): Vorerst sollte eine Bedarfsanalyse erfolgen, welche die benötigten sprachlichen Kompetenzen für den Unterricht offenlegen soll. Diese muss in Folge mit dem tatsächlichen Können der SUS abgeglichen werden, bevor es zur Entwicklung der notwendigen Sprachfördermaßnahmen kommen kann (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 111-113).

Im Rahmen eines **Mikro-Scaffoldings** geht es um die Unterrichtssituation an sich und wie im Rahmen dessen sprachlich interagiert werden kann (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 247). Innerhalb des *Mikro-Scaffoldings* kann als Lehrperson auf sechs unterschiedliche Aspekte geachtet werden:

1- Im Vordergrund sollte stehen, dass an das Vorwissen der SUS angeknüpft und jenes infolgedessen mit neuem Wissen verbunden werden soll. Dies kann mit den Inhalten der vergangenen Unterrichtseinheit oder mit anderen Erfahrungen der SUS geschehen (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 248). Zudem kann dies nach Kniffka auch als „*Einbettung in größere Zusammenhänge*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 248 nach Kniffka/Roelcke 2016: 150) bezeichnet werden.

2- Eine Zusammenfassung der Inhalte (sowohl fachlicher als auch sprachlicher Natur) hilft SUS dabei, neu gelernte Konzepte besser verstehen zu können (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 248).

3- Der dritte Aspekt des *Mikro-Scaffoldings* sollte als „*ein gemeinsamer Prozess des Aushandelns von Bedeutungen*“ (Leisen 2004: 12) umgesetzt werden. Dieser kann dadurch erfolgen, dass bereits bekannte Begriffe und Konzepte miteinbezogen werden und somit wird „*eine tiefere Aushandlung ermöglicht*“ (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 249).

4- Es sollte zudem eine Umgestaltung in das richtige sprachliche Register erfolgen. Außerdem ist hier die Thematisierung der Sprache der Vergangenheit und der Gegenwart von Bedeutung (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 249).

5- Die Lehrkraft kann mit Hilfestellungen den SUS helfen, zur richtigen bzw. zur gewünschten Antwort zu gelangen. Diese umfassen auch sprachliche Erwartungshalten (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 249).

6- Durch diese letzte Ebene des *Mikro-Scaffoldings* wird erreicht, dass „*die Lernenden über ihr Denken und Verstehen [...] reflektieren*“ (Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 249). Die Begriffskritik bildet hier demnach einen Anhaltspunkt und wird dadurch vertieft (vgl. Eichner/Kaestner/von Reeken 2019: 249).

Zusätzlich dazu kann zwischen diesen Arten der Hilfestellung unterschieden werden: Als „*Reception scaffolds*“ (Gogolin/Lange 2010: 32) kann seitens der Lehrperson SUS erleichtert werden, welche Inhalte bedeutend sind und dass sie diese in irgendeiner Form festhalten sollten. Durch sogenannte „*Transformation scaffolds*“ (Gogolin/Lange 2010: 32) können SUS dabei unterstützt werden, wie sie relevante Inhalte strukturieren können. Letztlich spricht man von „*Productions scaffolds*“ (Gogolin/Lange 2010: 32), wenn SUS kommuniziert wird, wie Begriffe, Inhalte oder Konzepte in einer angemessenen Form reproduziert werden können (vgl. Gogolin/Lange 2010: 32).

Generell ist jedoch zu beachten, dass es nicht „*den einen richtigen Weg zur Bildungssprache, sondern [es gibt] viele Wege zur Bildungssprache [gibt].*“ (Gogolin/Lange 2010: 32) Im Fokus sollte stehen, dass die gewählte Methode bzw. der gewählte Weg auch wirklich eine Annäherung und Erweiterung an das bildungssprachliche Sprachregister zur Folge haben. Wie diese unterschiedlichen Methoden aussehen können, wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Umsetzungsmöglichkeiten von Scaffolding im Geschichtsunterricht

Das *Scaffolding*-Konzept lässt sich im Geschichtsunterricht durch die unterschiedlichsten Methoden umsetzen. Leisen entwickelte dazu eine Vielzahl von Methodenwerkzeuge, welche alle auf den Fachunterricht anzuwenden sind. Aus dieser Liste werden Methoden ausgewählt, welche im empirischen Teil dieser Masterarbeit umgesetzt werden und daraus sprachliches Fördermaterial entwickelt wird. In diesem Kontext zu beachten ist außerdem der thematische Schwerpunkt der Aufgabenstellungen, welchen im Rahmen dieser Masterarbeit der Zweite Weltkrieg bzw. der Nationalsozialismus sowie der Holocaust darstellt. Zu berücksichtigen ist dies, da nicht alle Methoden auf diese doch sehr komplexe Thematik anwendbar sind, da die Thematisierung der Holocaust-Thematik generell einige Hürden und einiges an Fingerspitzengefühl seitens der Lehrkraft voraussetzt.

Für die Thematisierung des Holocausts und des Nationalsozialismus im Unterricht müssen folgende drei Rahmenbedingungen unbedingt gegeben sein: Einerseits muss der Unterrichtsraum die Attribute „*Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit*“ (Ravelhofer 2016: 49) vorweisen können. Andererseits muss eine gewisse Empathiefähigkeit seitens der SUS vorausgesetzt werden können, um sowohl unterschiedliche Opfer- als auch Täterrollen herausarbeiten zu können (vgl. Ravelhofer 2016: 49). Dies muss unbedingt gegeben sein, da es ansonsten zu einer Überforderung der SUS durch ihre eigenen Emotionen kommen könnte (vgl. Ravelhofer 2016: 50). Diese hier beschriebene Empathiefähigkeit muss jedoch noch etwas tiefergehen und bis hin zu einer Kompetenz, über das Gelernte selbstbestimmt reflektieren zu können, gehen (vgl. Ravelhofer 2016: 49). Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann mit SUS sinnvoll an der Zweiten Weltkriegs- bzw. Holocaust-Thematik gearbeitet werden.

2.3 Sprachbewusstheit als Unterrichtsprinzip

Alle Ausführungen, welche bis zum jetzigen Zeitpunkt erläutert wurden, sprechen für einen *Sprachsensiblen Fachunterricht*. Es wurden ebenso bereits einige Ausführungen zu Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert. Bevor der sehr relevante Themenbereich aus dem Fachbereich *Deutsch als Zweitsprache* abgeschlossen und zum fachdidaktischen Teil übergeleitet werden kann, empfiehlt es sich abschließend dazu, Buddes Konzept der *Sprachbewusstheit* vorzustellen. Dieses stellt sich als essentiell dar, da es Aspekte für die Analyse des empirischen Teils dieser Masterarbeit beinhaltet. Genauer gesagt, wird im Konzept von Budde für sprachlich heterogene Klassen die Reflexion über Sprache großgeschrieben (vgl. Budde 2012: 65). Diese Reflexion kann in vier unterschiedlichen Bereichen erfolgen:

- 1- Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren,
- 2- Über die Sprache im Unterricht reflektieren,**
- 3- Über Funktion und Leistung sprachlicher Phänomene reflektieren,**
- 4- Über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren. (Budde 2012: 65)

Für die Analyse dieser Masterarbeit werden jedoch lediglich Punkt zwei und drei relevant sein und aus diesem Grund im Folgenden auch näher erläutert:

Reflexion über die unterschiedlichen Sprachregister

Dieser Bereich schließt die Reflexion über die Verwendung der unterschiedlichen Sprachregister mit ein. Dies ist auch Ziel der *Durchgängigen Sprachbildung* bzw. ebenso des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* an sich. Auch in Buddes Konzept soll Bewusstsein darüber geschaffen werden und es gelten die bereits erläuterten Grundsätze:

Mit zunehmendem Lernalter wird die Unterrichtskommunikation anspruchsvoller und bezieht sich nicht mehr auf die konkrete Situation, sondern verstärkt auf eine meist objektive Darstellung von Sachverhalten auf der Grundlage von Lehrtexten. Folglich muss der Erwerb von konzeptionell schriftsprachlichen Fähigkeiten besonders trainiert werden, die sich zum einen auf die Produktion und Rezeption von schriftlichen Texten, zum anderen auf die Verwendung der Unterrichtssprache beziehen. (Budde 2012: 74)

Diese Kompetenz ist unter anderem notwendig, um Fachtexte aus Schulbüchern erfassen zu können. SUS müssen demnach beim Erwerb von Textkompetenz sowie von Lesekompetenz unterstützt werden (vgl. Budde 2012: 74). Auch nennt Budde sprachliche *Stolpersteine* und bezieht sich hierbei auf Rösch (vgl. Budde 2012: 75), welche auch in dieser Arbeit bereits beschrieben wurden (siehe dazu Kapitel 2.2.4). Zudem bezieht sich Budde auf eine Checkliste nach Rösch, welche der Lehrperson als Hilfestellung bei der Analyse von Fachtexten dienen soll (vgl. Budde 2012: 76).

Checkliste:

- Verstehen die SchülerInnen die **Fremdwörter** und weitere außergewöhnliche und/oder **komplizierte Wörter** im Text?
- Verstehen die SchülerInnen die **verschachtelten Sätze**?
- Verstehen die SchülerInnen die **komplizierten Verbformen**?
- Verstehen die SchülerInnen die **Nominalisierungen**?
- Verstehen die SchülerInnen die **Abkürzungen**?
- Verstehen die SchülerInnen die **Genitiv- und Präpositionalattribute**?
- Verstehen die SchülerInnen die Passivkonstruktionen und die **anderen unpersönlichen Formulierungen**?
- Verstehen die SchülerInnen die **Ersatzformen**?
- Verstehen die SchülerInnen die **typografischen Besonderheiten**? (Rösch 2005: 90)

Diese Checkliste wird auch im Rahmen der Analyse des empirischen Teils dieser Masterarbeit herangezogen, um die in den Fachtexten enthaltenen *Stolpersteine* herauszufiltern. Jedoch wird jene dahingehend umformuliert, als dass die Wendung „Verstehen die SchülerInnen ...“ durch die Formulierung „Enthalten die Fachtexte ...“ ersetzt wird.

Reflexion über sprachliche Phänomene

Die Vermittlung von Sprache sollte immer mit der Reflexion selbiger einhergehen. Budde sieht die Notwendigkeit darin, dass Lehrpersonen für diesen Prozess im Unterricht bewusst Platz schaffen, „um über sprachliche Handlungen und ihre situations- und adressatenangemessene Verwendung zu reflektieren“ (Budde 2012: 77). Im Rahmen dieser Reflexion „wird Wissen über sprachliche Strukturen explizit vermittelt, um es z.B. als Orientierungsgrundlage für die eigene Beurteilung der sprachstrukturellen Korrektheit zu nutzen oder um Texte lesen und verstehen zu können“ (Budde 2012: 77). Die Reflektion kann sich auf vier unterschiedliche Bereiche beziehen: Den ersten Teilbereich bildet die **Reflexion über grammatische Strukturen** und meint damit, diese auch bewusst im Fachunterricht zu verorten. Nachdem bestimmte Phänomene im Deutschunterricht besprochen wurden, ist das Aufgreifen selbiger im Fachunterricht für SUS hilfreich und das Verständnis von komplexen Texten wird dadurch erleichtert (vgl. Budde 2012: 77). Neben grammatikalischen Strukturen muss eine erfolgsbringende **Vermittlung von Wortschatz** gegeben sein, „denn er unterstützt das sprachliche und fachliche Lernen“ (Budde 2012: 83). Damit einher geht die Nutzung von Fachbegriffen, welches Budde zum dritten relevanten Teilbereich deklariert und es gilt hier, dass Fachtermini nicht nur vermittelt werden, sondern auch angewandt werden müssen (vgl. Budde 2012: 88). Den letzten Teilbereich bildet die Vermittlung von Redemitteln, wobei hier

für DaZ-SUS bedeutend ist, dass jene sowohl mündlich als auch schriftlich vermittelt werden sowie schließlich auch von den SUS aktiv angewandt werden sollen (vgl. Budde 2012: 88). Diese können für einen möglichen Monolog, als auch für die Kommunikation als Dialog vermittelt werden (vgl. Budde 2012: 88).

Im Rahmen der Erläuterungen zu Buddes Konzept der *Sprachbewusstheit* konnten einige bereits davor ausgeführten Aspekte zum *Sprachsensiblen Fachunterricht* erneut aufgegriffen werden. Dieses Konzept sollte jedoch nicht nur als resümierender und sozusagen „krönender Abschluss“ des ersten thematischen Schwerpunktes der Sprachförderung dienen, denn einige Aspekte davon sowie die darin enthaltene Checkliste von Rösch werden die Grundlage des Analyseverfahrens bilden.

3 Das Medium *Schulbuch*

Nachdem unterschiedliche Konzepte für eine Sprachförderung vorgestellt wurden, ist es nun notwendig, jenes Medium, welches im Zentrum der Analyse dieser Masterarbeit steht, näher zu definieren und dessen Funktionen zu erläutern.

Vorab lässt sich feststellen, dass die eine richtige bzw. gültige Definition des Mediums *Schulbuch* nicht existiert. In unterschiedlichen Forschungsbereichen wurde versucht, dieses noch immer vorherrschende Leitmedium des Unterrichts zu definieren, für jenes wiederum eine Breite an Ausdrücken zu finden ist: „Mit Begriffen wie **Lehrbuch**, **Lehrwerk**, **Unterrichtsbzw. Lehrmedium**, **Lehr und Lernmaterialien** u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern.“ (Krumm 2001: 1029) Ein Lehrwerk enthält, im Gegensatz zum Schulbuch, unterschiedliche Zusatzmaterialien mit Bezug zum Schulbuch und fungiert somit in einem sogenannten *Medienverbund* (vgl. Krumm 2001: 1029). Mit Bezug auf ein im Schulkontext verwendetes Medium, muss der Umstand gegeben sein, dass dies speziell dafür entwickelt wurde und darf somit auch als Schulbuch bezeichnet werden (vgl. Olechowski 1995: 47). Die Inhalte müssen darin außerdem „sachgerecht und didaktisch aufbereitet“ (Olechowski 1995: 47) vorgefunden werden sowie zuletzt zu einer autonomen Leistung der SUS anregen (vgl. Olechowski 1995: 47).

Zudem kann gesagt werden, dass Schulbücher, wie auch die Lehrkraft selbst, eine „zentrale Einflussgröße für die Gestaltung von Unterricht“ (Schön et al. 2017: 42) darstellen. Es sollte aus diesem Grund einige **Funktionen** erfüllen. Auch hierzu ist Einiges an Anführungen zu finden, wobei im Folgenden nach Hackers Vorschlag (1980: 7f.) sechs unterschiedliche Funktionen thematisiert werden:

1. Das Schulbuch als strukturgebendes Element

Für Lehrpersonen gilt das Schulbuch als strukturgebend für die im Lehrplan verorteten Inhalte (vgl. Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.), was sich somit mit Krumms Ansicht deckt (vgl. Krumm 2001: 1030). Das Schulbuch orientiert sich somit an curricularen Richtlinien (vgl. Krumm 2001: 1030). Jene „stellen [somit] den Versuch dar, die Vorgaben des Lehrplans für den unterrichtspraktischen Gebrauch aufzubereiten“ (Edel) und es wird daher auch gerne als „geheimer Lehrplan“ (Sitte 2013; Schön et al. 2017: 42) deklariert. Dies birgt jedoch das Risiko, dass sich Lehrpersonen zu sehr auf das Schulbuch beschränken, was wiederum

negative Auswirkungen mit sich bringen kann, wenn selbiges Schwächen und Lücken aufweist (Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.).

2. Das Schulbuch als repräsentatives Mittel

Damit ist der fachliche Inhalt von Schulbüchern gemeint, durch welchen *„ein Schulbuch zeitgemäßen methodischen und didaktischen Forderungen gerecht werden [muss]“* (Sitte 2013). Zudem soll eine autonome Arbeit der SUS dadurch möglich sein sowie angeregt werden. Da das Lehrbuch die fachlichen Inhalte enthält, kann die Lehrperson dadurch die Rolle eines Trainers einnehmen und die SUS bei der Aneignung der Fachinhalte unterstützen (vgl. Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.).

3. Das Schulbuch als Steuerungselement

Dies bezieht Hacker, im Vergleich zur erst genannten Funktion, auf das Unterrichtsgeschehen an sich (vgl. Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.).

4. Das Schulbuch als Motivation für SUS

Dass Motivation ein relevanter Faktor bezüglich der Aneignung von Wissen ist, ist nichts Neues. Genauso bedeutend ist die Motivation in Bezug auf das Lehrbuch, denn wenn dieses nicht ansprechend gestaltet ist, kann es SUS nicht vollkommen erreichen. *„Allerdings sollte das „Design“ nicht zu Lasten einer abwechslungsreichen Methodik bzw. der fundierten Inhalte gehen!“* (Sitte 2013)

5. Das Schulbuch als Differenzierung

Schulbücher sollten SUS und ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen ansprechen (vgl. Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.). Ein gelungenes Schulbuch hilft jedoch auch der Lehrperson, denn *„ist doch die im Unterrichtsgeschehen nur allzuoft [sic!] überlastete verbale Kommunikationsschiene dadurch entlastet und dem Lehrer bleibt dann mehr Kapazität für differenzierende und andere Aktionen in der Klasse“* (Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.).

6. Das Schulbuch in seiner „Übungs- und Kontrollfunktion“ (Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.)

Diese sehr bedeutende Funktion sollte ein jedes Schulbuch erfüllen. Damit gemeint sind Übungsaufgaben, durch welche erworbenes Wissen und Kompetenzen aufgebaut werden können. Ebenso soll das Gelernte angewandt und auf andere Kontexte angewandt werden können. Ein möglicher Selbsttest für SUS erscheint in Schulbüchern ebenso sinnvoll, da Wissenslücken dadurch erkannt und behoben werden können (vgl. Sitte 2013 nach Hacker 1980: 7f.).

Historisch gesehen beinhalteten Schulbücher seit Beginn ihrer Entstehungsgeschichte didaktisch aufbereitetes Wissen, welches dadurch an die Lernenden weitergegeben werden konnte. Bei dieser grundsätzlichen Funktion sollte es im Laufe der Jahrzehnte jedoch nicht bleiben. Dies verdeutlichten die sechs Funktionsbereiche nach Hacker, auf welche bereits näher eingegangen wurde. Zudem sollen Lehrbücher nämlich *„Lernhilfen sein, aber vor allem selbstständiges Lernen und Denken ermöglichen bzw. Lern- und Arbeitstechniken vermitteln“* (Edel nach Mikk 2000 17f.). Dieser Leitsatz stimmt mit den Funktionen nach Hacker überein und kann auch in Wiater innerhalb einer der beiden von ihm beschriebenen Perspektiven, nämlich der didaktischen, verortet werden. Nach Wiater soll das Schulbuch SUS in ihrer Aneignung von Inhalten fördern sowie entlasten. Zudem wird dadurch eine gut gegliederte Übersicht der zu lernenden Inhalte gegeben, wodurch der Unterricht gelenkt werden kann. Zusammenfassend ist das Schulbuch demnach als Unterstützung sowie Lerngrundlage für SUS zu sehen. Zu dieser didaktischen Ebene wird eine gesellschaftliche ergänzt. So nennt Wiater das Schulbuch im Kontext der Gesellschaft gemeinsam mit dem Stichwort der Chancengleichheit, welche dadurch erfüllt werden sollte. Ein Bezug zur Verfassung und zum Lehrplan sind ebenso gegeben und infolgedessen werden die Zielsetzungen im bildungspolitischen Sektor erfüllt (vgl. Wiater 2003: 14).

3.1 Schulbuch im Geschichtsunterricht

Die vorangegangenen Erläuterungen rund um das Medium *Schulbuch* gelten selbstverständlich auch für den Geschichtsunterricht. Ebenso gilt, dass obwohl die Bandbreite an digitalen Angeboten groß ist, seitens der Lehrperson gerne auf das altbewehrte Schulbuch zurückgegriffen wird. Dies verdeutlicht die Relevanz von Geschichtslehrbüchern für den Unterricht (vgl. Gautschi 2010: 127). Zu den zuvor genannten Merkmalen von Schulbüchern kann in Bezug auf Geschichtsschulbücher ergänzt werden, dass folgende Funktion unbedingt

erfüllt werden sollte: „*In diesem Sinne wird die Funktion des Geschichtsbuches im 21. Jahrhundert darin bestehen, zu ausgewählten Themen multiperspektivische Ansätze zu liefern und eine exemplarische Anleitung zum selbstständigen kritischen Umgang mit historischer Information zu bieten.*“ (Edel nach Ecker 2001: 8) Dadurch kann die bedeutende Aufgabe des Geschichtsunterrichts, nämlich die „*Stärkung der Selbstkompetenz und des kritischen Denkens*“ (Edel) gefördert werden und die SUS wissen nach Beendigung ihrer Schullaufbahn über wichtige historische Fakten Bescheid. Zudem verfügen die Lernenden über die Kompetenz, über gewisse historische Konzepte, welche unter medialem oder politischem Einfluss stehen, zu reflektieren (Edel). Außerdem ist für die Anforderungen an ein Geschichtsschulbuch das Stichwort *Geschichtsbewusstsein* zu nennen. Dieses umfasst die Kompetenz, die verschiedenen Zeitebenen und die darin verorteten Ereignisse zu kennen und damit zu einer „*Handlungsorientierung sowie der soziokulturellen und personalen Identitätsbildung*“ (Becher 1995: 123) beizutragen (vgl. Becher 1995: 123).

Grundsätzlich haben sich Geschichtslehrbücher im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte von rein erzählenden Werken hin zu Lehr- und Arbeitsbücher entwickelt (vgl. Ecker 2001: 5). Man findet unter Geschichtslehrbücher jedoch verschiedene Ausprägungen, welche in Form von Lehr- bzw. Lernbüchern, Arbeitsbüchern sowie aus einer Kombination beider, aber auch als vernetztes Schulbuch zu finden sein können (Eder). Aktuell ist die Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch häufig vertreten, wobei oftmals zusätzlich der vernetzte Aspekt gegeben ist. Dieser setzt voraus, dass Zusatzmaterial im Kontext von eLearning zur Verfügung gestellt wird (Eder). Auch die Analysebasis dieser Masterarbeit, *Zeitbilder 7*, kann als eine Kombination von Lese- und Arbeitsbuch definiert werden, wobei ebenso Zusatzmaterial online zu finden ist und somit eine Definition als vernetztes Schulbuch möglich ist.

Es sei jedoch folgender Aspekt zu berücksichtigen: Gautschi bezieht sich in seinem Beitrag auf eine Studie von Schär und Sperisen zum Einsatz von Schulgeschichtsbüchern. Diese bringt folgende Erkenntnis, nämlich, dass, „*die Lehrpersonen Schulgeschichtsbücher nach eigenen Vorstellungen formen. Sie sind nicht blosse [sic!] Umsetzerinnen von Schulgeschichtsbüchern in der Praxis, sondern Interpretinnen der vorgeschlagenen Lerngegenstände und der Prozesssteuerungen*“ (Gautschi 2010: 129). Dies kann auch in Bezug auf die Verwendung der Schulbücher im Kontext der Sprachförderung gesehen werden, da nichts gegen die Verwendung von Schulbüchern spricht, wenn diese, im Kontext der Sprachförderung gesehen, für alle SUS zugänglich gemacht werden.

3.2 LehrerInnenband

Im Zentrum der Analyse dieser Arbeit steht neben dem Geschichtsschulbuch *Zeitbilder 7* auch dessen Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer. Dieser soll Lehrerinnen und Lehrern eine Stütze sein, um mit dem dazugehörigen Lehrbuch arbeiten zu können. Sitte sieht dieses sogar als fundamental bedeutend für eine Arbeit mit dem Schulbuch: *„Wenn Arbeitsbücher beim Unterrichtenden ankommen wollen, brauchen sie auch gute Lehrerbegleithefte mit ausführlichen Lösungen und meist auch methodischen Hinweisen.“* (Sitte 2013) Auch der ÖBV sieht im LehrerInnenband Folgendes: *„Der passgenau auf das Schulbuch abgestimmte Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer bietet neben den Lösungswegen zu allen Fragen und Arbeitsaufgaben wertvolle Hinweise für den kompetenzorientierten Unterricht.“* (ÖBV)

Wie bereits erwähnt, wird neben der Analyse des Lehrbuches und der Entwicklung von Sprachfördermaterial für das selbige, auch für den LehrerInnenband Material entwickelt werden, welches in Form von Anweisungen bzw. Hilfestellungen für die Lehrkraft in Erscheinung treten wird. Dieses soll Lehrpersonen die Arbeit mit dem Sprachfördermaterial erleichtern, um infolgedessen den sprachlichen Förderaspekt im Unterricht berücksichtigen und umsetzen zu können.

Die theoretische Fundierung dieser Masterarbeit ist somit abgeschlossen und es kann nun zum empirischen Teil übergeleitet werden, wobei hier die Begründung des gewählten Themenschwerpunktes sowie die Vorstellung des Forschungsdesigns den Anfang davon bilden werden.

4 Forschungsdesign

Bevor auf das methodische Vorgehen näher eingegangen werden kann, ist es sinnvoll, den gewählten Themenschwerpunkt zu begründen. Die Wahl fiel dabei auf den Nationalsozialismus bzw. den Holocaust und gelehrt werden demnach die Ereignisse rund um den Zweiten Weltkrieg. Erschreckende Forschungsergebnisse bezüglich des Wissensstandes über den Nationalsozialismus zeigen, dass in diesem Bereich unserer Geschichte enorme Wissenslücken seitens der SUS herrschen:

Große Wissenslücken zum Thema Nationalsozialismus hat Anfang Mai 2020 eine Studie unter Wiener Schülerinnen und Schülern aufgedeckt. [...] Weniger als ein Drittel der Gymnasialschülerinnen und –schüler konnte den Begriff Antisemitismus in einer vereinfachten Form richtig definieren. An den anderen Schultypen waren es zum Teil weniger als zehn Prozent. Teilweise machten 84 Prozent dazu sogar überhaupt keine Angabe. (Erkurt 2020: 151)

Diese Ergebnisse gründen unter anderem auf der Art und Weise, wie diese Thematik im Unterricht umgesetzt wird. Erkurt meint dazu: *„So wie das Thema aktuell unterrichtet wird, erreicht es die Schülerinnen und Schüler nicht.“* (Erkurt 2020: 151) Fest steht, dass diese Thematik die SUS auch gar nicht erreichen kann, wenn sie den sprachlichen Anforderungen der fachlichen Inhalte nicht gewachsen sind und dies von Lehrkräften häufig auf Ignoranz stößt. In Schulen werden nach wie vor Schulbücher als die den Unterricht strukturierende und informierende Tool gewählt. Jedoch helfen diese den SUS fachlich nicht weiter, wenn sie die Inhalte darin nicht gänzlich verstehen. *„Lehrbuchtexte sind oft schon für muttersprachig deutsche Lerner sehr schwer, schwache Leser oder Lerner mit Migrationshintergrund sind häufig von ihnen schlicht sprachlich überfordert.“* (Leisen 2013a: 122) Diese Erkenntnis begründet auch die Auswahl der gewählten Forschungsmethode für diese Masterarbeit: **die Lehrwerksanalyse**.

4.1 Lehrwerkanalyse

Der empirische Teil dieser Masterarbeit baut auf einer Lehrwerkanalyse auf, welche Grundlage für die Entwicklung von sprachlichem Fördermaterial für das ausgewählte Lehrbuch inklusive dessen Begleitband für Lehrpersonen darstellt. Ziel dieser Analyse ist es, *„vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachenlernen und damit begründete methodisch-didaktische Konzepte in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu verbinden“* (Krumm 1994: 124). Bevor Lehrbücher für den schulischen Gebrauch freigegeben werden, werden jene durch Experten als Ganzes geprüft. Dies ist demnach für jedes Schulbuch Grundvoraussetzung (vgl.

Krumm 2001: 1035). Wie bereits durch die vorangegangenen Kapitel zur Sprachförderung im Fach deutlich wurde, ist die Betrachtung von Fachunterricht im Kontext der Sprachförderung ein relativ neuer Ansatz. Dies verdeutlicht die daraus entstehende Lücke, nämlich, dass in österreichischen Schulbüchern für den Fachunterricht, auch auf Grund des immer noch vorherrschenden *monolingualen Habitus*, keine sprachlichen Förderaspekte berücksichtigt werden. Dies ist auch die Grundannahme bezüglich dieser Lehrwerkanalyse. Es wird demnach davon ausgegangen, dass im Lehrbuch keine Sprachförderung enthalten ist, die unterschiedlichen Fachtexte jedoch viele sogenannte *Stolpersteine des Deutschen* enthalten. Diese *Stolpersteine des Deutschen* der unterschiedlichen Texte sollen im Rahmen der Analyse ausgelotet werden. Erst im nächsten Schritt kann auf Grundlage der *Stolpersteine* Sprachfördermaterial für das Schulbuch entwickelt sowie Ergänzungen zum Begleitband für Lehrpersonen vorgenommen werden.

Diese Analyse kann demnach als **kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse** deklariert werden. Ein approbiertes Geschichtslehrwerk, des Lehrbuch *Zeitbilder 7* des ÖBV Verlags, wird die Forschungsgrundlage bilden. Auf vorhandene Kriterienkataloge der Lehrwerkanalyse wird nicht zurückgegriffen, da diese für den Zweck dieser Analyse zu breit gefächert gestaltet sind, denn durch jene ist eine sehr genaue Analyse mit vielen Einzelaspekten möglich (vgl. Heindrichs 1980: 153). Ziel dieser kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse soll es jedoch nicht sein, möglichst viele Aspekte zu analysieren, denn der Fokus soll ein rein sprachlicher sein. Das ausgewählte Kapitel des Lehrwerks soll schließlich auf elf unterschiedliche Kriterien überprüft werden, welche sich aus der Checkliste nach Rösch zusammensetzen.

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Da durch die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse bestimmte sprachliche Phänomene aus den Texten herausgefiltert werden sollen und schlussendlich dessen Frequenz des Auftretens Grundlage für das Fördermaterial bilden wird, kann zusätzlich Mayrings Forschungsmethode zur **qualitativen Inhaltsanalyse** angewandt werden. Um Mayrings Methode im Zusammenhang mit dieser Masterarbeit möglichst transparent darzustellen, wird in folgender Tabelle die Methode sowie die Umsetzung deren in dieser Arbeit dargestellt. Linkerhand ist die Vorgehensweise nach Mayring aufgelistet und jeweils rechts daneben wird die konkrete Umsetzung in dieser Arbeit beschrieben.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Nach Mayring kann eine Inhaltsanalyse von unterschiedlichen Medien erfolgen (vgl. Mayring 2010: 12).

Dieser Forschungsmethode zu Grunde liegt, laut Mayring, immer **Kommunikation**. Das Konzept der Kommunikation ist im Rahmen der Analyse für diese Arbeit jedoch nicht als Kommunikation zwischen Personen zu verstehen, sondern „*die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation.*“ (Mayring 2010: 12)

Eine Methode der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die **Frequenzanalyse** dar. Anhand dieser Analyse wird aufgezeigt, mit welcher Häufigkeit ein bestimmtes oder mehrere Merkmale im Text enthalten sind (vgl. Mayring 2010: 15).

Laut Mayring sollte diese folgendermaßen ablaufen, denn bevor mit der eigentlichen Analyse begonnen werden kann, sind einige Schritte abzuarbeiten:

1. Dazu zählt zu allererst die Entwicklung einer der Analyse übergeordneten Thematik (vgl. Mayring 2010: 15).

Im Rahmen dieser Masterarbeit bildet die Grundlage, wie bereits erwähnt, das Lehrbuch *Zeitbilder 7* und die darin enthaltenen schriftlichen Texte werden analysiert.

Im Falle dieser Analyse ist die Frequenz der sprachlichen Phänomene (siehe dazu Kapitel 4.2.1 zu Analyse Kriterien) interessant.

In dieser Arbeit ist dies die Untersuchung eines Geschichtslehrbuches im Kontext der Sprachförderung und Sprachlichen Bildung und infolgedessen das Vorkommen der

2. Folglich muss die „<i>Bestimmung der Materialstichprobe</i>“ (Mayring 2010: 15) erfolgen. 3. Ebenso bedeutend ist die Auswahl der Merkmale, welche analysiert werden sollten. Diese sollen im nächsten Schritt auch näher bestimmt werden, was eventuell durch Beispiele erfolgen kann (vgl. Mayring 2010: 15). 4. Weiters folgt das Kernstück der Inhaltsanalyse, nämlich der Analyseprozess an sich. 5. Wenn der Analyseprozess erfolgt ist, kann die sogenannte „<i>Verrechnung</i>“ (Mayring 2010: 15) erfolgen, auf welche die Ergebnisdarstellung sowie eine mögliche Interpretation erfolgen sollten (Mayring 2010: 15).	<i>Stolpersteine des Deutschen</i> in den ausgewählten Fachtexten des Buches. Die Analysebasis wurde auf ein Kapitel des Lehrbuches zur Zweiten Weltkriegsthematik begrenzt. Im analysierten Kapitel werden elf Kriterien (siehe dazu Kapitel 4.2.1) untersucht, dessen Häufigkeit auf die möglichen Herausforderungen des Textes und somit auf Schwierigkeiten für SUS hindeuten können. Es wird versucht, diese Kriterien einzugrenzen, um eine möglichst hohe Transparenz zu gewährleisten. Dies wird zusätzlich mit Hilfe von Beispielen gemacht. Diese wird händisch erfolgen und die unterschiedlichen Kriterien werden durch verschiedene Markierungen gekennzeichnet. Die Häufigkeit der herausgefilterten <i>Stolpersteine</i> der Fachtexte werden in einer Tabelle dargestellt. Außerdem werden Besonderheiten davon herausgearbeitet (siehe dazu Kapitel 5.3). Schlussendlich wird anhand von einigen ausgewählten <i>Stolpersteinen</i> exemplarisch Fördermaterial entwickelt.
--	--

Mayring thematisiert außerdem die Konzepte einer qualitativen versus einer quantitativen Forschung und kommt zum Entschluss, dass häufig folgendes Szenario auftritt (siehe dazu Abbildung 5: Mayring 2010: 21): „*Von der Qualität zur Quantität und wieder zurück zur Qualität.*“ (Mayring 2010: 22) Dieser Prozess ist auch in dieser Arbeit zu erkennen, denn, so Mayring, „*Zahlen sprechen niemals für sich selbst.*“ (Mayring 2010: 21) Mayring betont außerdem, dass für eine gelungene Forschung eine Offenlegung des qualitativen Prozesses von Bedeutung sei (vgl. Mayring 2010: 21), was auch in dieser Arbeit versucht wird.

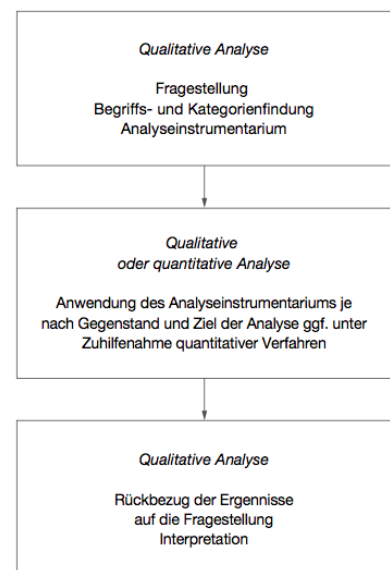


Abbildung 5

4.2.1 Analysekriterien

Die Analyse soll unter der folgenden Fragestellung durchgeführt werden:

Welche **sprachlichen Phänomene und Strukturen** (*Stolpersteine des Deutschen* nach Rösch) begegnen den SUS in den Fachtexten?

Wie bereits erwähnt wurde, soll die Checkliste nach Rösch diese übergeordnete Fragestellung präzisieren, da man davon ausgehen kann, dass diese Bereiche in Bezug auf das Textverständnis Schwierigkeiten zur Folge haben könnten. Um die für die Analyse relevanten Kriterien erneut transparent vorzustellen, werden im Folgenden die Analysekriterien erneut aufgelistet:

Enthalten die Fachtexte ...

- ... Fachterminologie?
- ... außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter im Text?
- ... Nominalisierungen?
- ... Fremdwörter (Internationalismen)?
- ... Ersatzformen?
- ... verschachtelte Sätze?
- ... komplizierte Verbformen?
- ... Abkürzungen und Akronyme?
- ... Genitiv- und Präpositionalattribute?
- ... Passivkonstruktionen und andere unpersönlichen Formulierungen?
- ... typografische Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen? (nach Rösch 2005: 90; adaptierte Form)

4.2.2 Details zur Analyse

K 1: Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen

Dieses Kriterium beinhaltet die Fachterminologie des Geschichtsunterrichts im Allgemeinen und in Folge auch die spezifische Terminologie des Nationalsozialismus/Holocausts. Dazu zählen alle Wortarten, wobei der Fokus klar auf Substantiven und Verben liegt. Auch vollständige thematisch sehr relevante Phrasen werden zu dieser Kategorie gezählt. Ebenso werden wichtige Eigennamen markiert (z.B. Hitler, Goebbels, ...), da diese auf Grund ihrer fachlichen Relevanz auch in den Fördermaßnahmen berücksichtigt werden. Die Auswahl der Fachterminologie erfolgt nach eigenem Empfinden und erhebt somit nicht die Faktoren der allgemeinen Gültigkeit bzw. ebenso keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

K 2: Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter (inkl. Wortgruppen)

Dieses Kriterium der außergewöhnlichen und/oder komplizierten Wörter oder Wortgruppen umfasst all jene Wörter, welche entweder selten gebraucht und aus diesem Grund außergewöhnlich sind, oder aber auch auf Grund ihrer komplexen Morphologie für SUS schwierig sein könnten. Dazu zählen auch Mehrwortkomplexe wie beispielsweise der Terminus „Wiedergutmachungszahlungen“ (Staudinger et al. 2019: 56). Dieses Kriterium schließt auch Wortgruppen mit ein, welche in ihrer Form für SUS schwer zu verstehen sein könnten. Dazu zählt beispielsweise: „Sie sollte der *‘Abwehr kommunistischer staatsgefährdender Gewalttaten’* dienen [...].“ (Staudinger et al. 2019: 56)

K 3: Nominalisierungen

Das Kriterium der Nominalisierungen berücksichtigt die Substantivierung von Verben, Adjektiven sowie Adverbien.

K 4: Fremdwörter (Internationalismen)

Zum vierten Kriterium zählen Fremdwörter, wobei nur jene markiert wurden, welche zu sogenannten Internationalismen zählen. Diese werden als einzelne Wörter aber auch als Wortbestandteile gekennzeichnet. Hierbei erfolgte eine bewusste Abgrenzung vom ersten Kriterium, obwohl es dadurch auch zu einigen Überschneidungen kommen kann. Nichtsdestotrotz zählen nicht alle in den Texten enthaltenen Internationalismen zur Fachterminologie, weshalb sich eine Abgrenzung zum ersten Kriterium als sinnvoll darstellt. Außerdem besitzen Internationalismen innerhalb der Auswertung einen besonderen Stellenwert, da jene für manche Erstsprachen als Hilfestellung und weniger als *Stolperstein* zu

werten sind. Dies ist der Fall, da jene Wörter häufig in einigen Sprachen ähnlich geschrieben oder zu mindestens ähnlich ausgesprochen werden.

K 5: Ersatzformen

Es werden Ersatzformen für einzelne Wörter, für Satzglieder bzw. Satzteile oder aber auch für ganze Absätze bzw. Textteile gekennzeichnet. Dazu zählen **Pronomen** (Personalpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen, Indefinitpronomen, Relativpronomen, Interrogativpronomen, Reflexivpronomen), **Pro-Verben** (ein Verb wird durch ein anderes ersetzt) sowie **Pro-Adverbien** (Ersatz von Wörtern oder Satzteilen durch Adverbien). Generell gilt bei diesem Kriterium, dass folgende Wortarten nur berücksichtigt werden, wenn jene **tatsächlich als Ersatzform verwendet werden**. Es können damit, wie zuvor erwähnt, sowohl einzelne Wörter, ganze Satzglieder, vollständige Aussagen oder aber auch ganze Absätze ersetzt werden. Es gilt hier: Wenn das Ersatzwort erst in einem nächsten Satz genannt wird, wird jenes markiert. Wird dies im selbigen Satz erwähnt und die Verbindung von Bezugswort und Ersatzwort ist somit klar, wird dieses nicht markiert (siehe dazu mehr im Abschnitt zu „Nicht berücksichtigt werden ...“). Kommt die Ersatzform jedoch in einem Nebensatz vor und die Verbindung ist somit nicht ganz klar, wird jene Form auch markiert.

Auf Grund der Komplexität dieses Kriteriums müssen für eine klarere Eingrenzung folgende Ergänzungen angegeben werden:

Berücksichtigt werden ...

1- „*Etwa seit 1970 gibt es eine Gruppe angeblicher Historiker (so genannte „Revisionisten“), **die** diese Tatsachen verharmlosen [...].*“ (Staudinger et al. 2019: 75) → Obwohl die Ersatzform bereits im selbigen Satz vorkommt, wird diese markiert, da jene in einem Nebensatz eingebettet ist.

2- „*Ein weiteres Charakteristikum des Vorurteils ist schließlich das verbreitete Gefühl des Bedrohtseins, der Existenzangst, **das** viele Menschen plagt. **Sie** projizieren (= übertragen) (...) **ihre** Emotionen auf eine Minderheit, **in der sie** alles was **ihnen** Sorge macht, verkörpert sehen.*“ (Staudinger et al. 2019: 76) → Wenn ein Satz bereits mit einem Ersatzwort für ein Bezugswort im vorangegangenen Satz beginnt, wird jenes und auch zusätzlich alle darauffolgenden markiert. SUS könnten hier nämlich Probleme in der Identifikation haben, da im selben Satz das dazugehörige Bezugswort nicht explizit genannt wird.

3- „*[...] dienen seit dem Mittelalter der Stigmatisierung von Juden als Fremde, **die** auf Grund **ihres** Glaubens auszugrenzen sind.*“ (Staudinger et al. 2019: 76) → Nicht berücksichtigt

werden generell Possessivbegleiter, die nach dem Bezugswort stehen (siehe dazu den nächsten Beispielsatz im Abschnitt „Nicht berücksichtigt werden ...“). Wird jedoch davor eine Proform (wie in diesem Beispiel *die*) genannt, wird das Possessivpronomen markiert und auch berücksichtigt, da es eventuell zu einer fehlerhaften Verknüpfung seitens der SUS und infolgedessen zu Verständnisproblemen kommen könnte.

Nicht berücksichtigt werden ...

1- „Hitler gründete bald nach seiner Freilassung 1925 die Partei neu.“ (Staudinger et al. 2019: 56) → Possessivpronomen, welche unmittelbar nach dem Bezugswort positioniert sind, werden nicht berücksichtigt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Herstellung eines Bezuges den SUS hier leichter fällt. Wenn diese im Satz weiter entfernt sind oder in einem Nebensatz vorkommen und es dadurch somit zu Verwirrungen kommen kann, werden diese markiert.

2- „Im Mittelpunkt der Handlung steht der aus dem Arbeitermilieu stammende Jugendliche Friedrich Weimer.“ (Staudinger et al. 2019: 64) → Klar vorangestellte Ersatzformen werden zudem nicht markiert.

3- Innerhalb der Originalquellen werden häufig Subjektpronomen verwendet. Bevor die Originalzeugnisse beginnen, wird erläutert, wer dies gesagt bzw. geschrieben hat. Eine erste Person (*ich*) ist somit auch verständlich, jedoch werden häufig die Subjektpronomen *wir*, *uns* oder *ihr* verwendet. Wer mit diesen Pronomen angesprochen wird und wer nicht, ist häufig herausfordernd zu erschließen. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, werden nun Beispiele dafür genannt:

Nationalsozialisten	Jüdische Bevölkerung
„Glaubt ihr mit dem Führer und mit uns an den endgültigen Sieg des deutschen Volkes?“ (Staudinger et al. 2019: 62) → <i>ihr/uns</i> = Anhänger des Nationalsozialismus werden damit angesprochen bzw. ist diese Aussage als Überzeugungsarbeit für das arische Volk gedacht	„In Viehwaggone hat man uns hineingestoßen (...) niemandem wer es auch nur eingefallen sich zu weigern oder sich zu sträuben, in die Waggone einzusteigen.“ (Staudinger et al. 2019: 74) → <i>uns/niemandem</i> = die jüdische Bevölkerung musste diese Qualen während ihrer Deportation in Konzentrationslager erleiden

Diese beiden Beispiele verdeutlichen, dass hier ein enormer Unterschied darin besteht, wer mit diesen Ersatzformen gemeint oder angesprochen wird. Im gesamten Kapitel wird Hitler mit *wir*

sich selbst und die Nationalsozialisten meinen, wobei in Zeitzeuginnen- und Zeitzeugenberichten und aus dem KZ mit *wir* die Jüdinnen und Juden gemeint sind. Da es demnach zu Verwirrungen seitens der SUS kommen kann, werden diese Formen unterwelt dargestellt, da jene nicht unbedingt als Ersatzformen zu sehen sind aber es trotz dessen zu einem Verständnisproblem kommen kann.

4- „*Auf dieser Doppelseite lernst du anhand einer berühmten politischen Rede aus der Zeit des Nationalsozialismus, die gattungsspezifischen Eigenschaften von Quellen für ihre Interpretation zu berücksichtigen.*“ (Staudinger et al. 2019: 62) → Diese direkte Anrede ist zu Beginn eines Kapitels zum Kompetenztraining zu finden. SUS werden hier mit dem Pronomen *du* angesprochen und es wird dabei erläutert, was im folgenden Kapitel vermittelt wird. Es ist hier jedoch klar, wer mit dieser direkten Anrede angesprochen wird und diese Ersatzformen werden somit nicht markiert.

K 6: Verschachtelte Sätze:

Hier werden Sätze markiert, die aus mehr als nur einem Nebensatz bestehen und aus diesem Grund ein erschwertes Verständnis zur Folge haben können.

K7: Komplizierte Verbformen

Markiert werden:

→ **starke Verben** (diese werden aber nur in einer unregelmäßigen Form markiert)

→ Verben mit einer **unregelmäßigen Bildung**

Generell gilt bei diesem Kriterium, dass beispielsweise Verben, welche zu den oben genannten Gruppen zählen, in einer regelmäßigen Form nicht markiert werden. Dazu zählt beispielsweise der Infinitiv, da SUS diese Form meist kennen. Auch regelmäßige Formen, unabhängig von Person und Tempus, werden nicht markiert. Es wird davon ausgegangen, dass jene für SUS eher bekannt sind, als unregelmäßig gebildete Formen und werden daher in der Analyse nicht berücksichtigt.

K 8: Abkürzungen und Akronyme

Dieses Kriterium beinhaltet alle Abkürzungen sowie Akronyme, welche in der Fachterminologie des Geschichtsunterrichts enthalten sind wie beispielsweise *Gestapo*, *KZ* und viele mehr. Nicht markiert werden generell geltende Abkürzungen wie beispielsweise *z.B.* oder *bzw.*, da hier davon ausgegangen wird, dass SUS jene auf Grund von deren hoch frequentiertem Vorkommen verstehen.

K 9: Genitiv- und Präpositionalattribute

Es werden hier alle Arten von Genetivattributen berücksichtigt. Nach Hentschel und Weydt (2013: 360) können diese „*possessiv, subjektiv, objektiv, partitiv, explikativ oder qualitativ sein*.“ Sie werden dann markiert, wenn sie nach dem Substantiv, Adjektiv sowie nach dem Verb stehen. Bei Präpositionalattributen werden all jene markiert, die sich auf ein Substantiv, ein Adjektiv oder ein Adverb beziehen.

K 10: Passivkonstruktionen und andere unpersönlichen Formulierungen

Generell gilt hier, dass sowohl die Formen des Vorgangspassivs als auch die des Zustandspassivs markiert werden. Außerdem werden unpersönliche Ausdrücke mit *man* + *Verb* oder *es* + *Verb* berücksichtigt. Die Kombination *es* + *Verb* wird jedoch nur in jenen Fällen markiert, wenn das *es* keine Ersatzform darstellt.

K 11: Typografische Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen

Sprachen im Allgemeinen weisen sogenannte „*typografische Besonderheiten*“ auf. Diese umfassen beispielsweise:

- **Orthografische Satzzeichen**

Dazu zählt die richtige Interpunktion einer Sprache, denn einige Sprachen weisen hier Unterschiede auf (z.B. Interpunktion des Spanischen vs. Interpunktion des Deutschen). So wird im Deutschen ein Aussagesatz mit einem Punkt, ein Fragesatz mit einem Fragezeichen und ein Ausrufesatz mit einem Rufzeichen am Ende des jeweiligen Satzes gekennzeichnet.

- **Diakritika**

Dazu zählen Grapheme, welche mit zusätzlichen Zeichen versehen sind. Für das Deutsche wären das somit die Umlaute *ä*, *ö* sowie *ü*.

(Beinert 2019)

Hinzu kommt das für das Deutsche typische Graphem *ß*, welches im Bereich der Sonderzeichen genannt werden kann. Zusätzlich dazu werden in Rösch *Typografische Merkmale* von Fachsprache erwähnt.

Dazu zählen:

- Fett und Kursivdruck
- Spiegelstriche
- Tabellen

- Grafiken
- Bildunterschriften
(Rösch 2005: KV 30)

Im Rahmen dieser Analyse wird eine bestimmte Auswahl an *typografischen Besonderheiten* getroffen, welche in Hinblick auf die Entwicklung des Fördermaterials erfolgt.

Demnach werden berücksichtigt:

- **das Graphem ß sowie alle Umlaute des Deutschen (ä, ö, und ü)**

Das Graphem ß sowie die Umlaute des Deutschen werden in der Analyse berücksichtigt, da diese im Bereich der Rechtschreibung Förderbedarf darstellen (sowohl bei SUS mit Deutsch als Erstsprache als auch bei DaZ-SUS) und auch bei Rösch (2005: Kopiervorlage 30) explizit im Bereich der Rechtschreibung im Rahmen der Laut- und Buchstabenzuordnung als möglicher *Stolperstein* genannt werden.

- **Tabellen oder Grafiken mit fachlichem Inhalt**

Auch Tabellen und Grafiken, welche fachlichen Inhalt enthalten, werden in der Analyse markiert. Damit sind jene Grafiken gemeint, die keine reine Fotografie oder Zeichnung sind, sondern auch Text enthalten, welcher erst dekodiert werden muss (siehe dazu beispielsweise: Staudinger et al. 2019: 60). Auf Grund des Fehlens einer vollständigen Syntax können jene, ohne zusätzlicher Erklärung, eventuell zu Verständnisproblemen führen.

- **Bildunterschriften**

Bildunterschriften werden auf Grund der darin enthaltenen anderen *Stolpersteine* auch hier innerhalb des Kriteriums der *typografischen Besonderheiten* markiert. Da jene häufig unscheinbar sind und nicht zum Fließtext zählen, werden diese oft außer Acht gelassen, obwohl sie einige *Stolpersteine* enthalten und es daher einer Förderung bedarf.

Nicht berücksichtigt werden:

- das Graphem ß sowie alle Umlaute des Deutschen (ä, ö, und ü) in Namen von Personen
- Interpunktion
- Aufzählungszeichen (z.B. Spiegelstriche)
- Fett- und Kursivdruck

Die Interpunktion sowie verschiedene Aufzählungszeichen werden nicht gekennzeichnet, da diese keine tiefgehenden weiteren Fördermaßnahmen zur Folge haben und bei Bedarf eher

punktuell von der Lehrperson erklärt werden können. Selbiges gilt für die Fett- sowie die Kursivmarkierung im Fachtext.

4.3 Forschungsprozess

Für ein besseres Verständnis des doch etwas komplexen Forschungsprozesses kann dieser durch folgende graphische Darstellung vereinfacht dargestellt werden:



4.4 Gütekriterien

Wie es für empirische Arbeiten üblich ist, werden Gütekriterien, welche für eine gelungene empirische Untersuchung zu berücksichtigen sind, erläutert. Zu allererst ist hier anzuführen: „Gütekriterien sind normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen.“ (Schmelter 2014: 33) Durch die Berücksichtigung jener Kriterien kann der Faktor der Transparenz erfüllt werden, welcher ebenso als *Objektivität* oder *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* definiert wird (vgl. Schmelter 2014: 35). Zudem ist es nach der Datenauswertung von Bedeutung, im Rahmen der Interpretation zu beachten, inwiefern die Ergebnisse auf einen weiten Kontext anwendbar sind. Schmelter definiert dieses Kriterium als „*Limitation bzw. Reichweite*“ (Schmelter 2014: 43). Zu diesen eher grundsätzlich gehaltenen

Kriterien für gute wissenschaftliche Arbeit kommen in einem qualitativen Forschungskontext vier weitere Aspekte: Schmelter führt in diesem Zusammenhang „*Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität*“ (Schmelter 2014: 42 nach Schmelter 2014: 353-355) an:

Offenheit

Empirische Arbeiten bauen im Normalfall auf theoretischem Input auf. Durch das Kriterium der Offenheit wird erreicht, dass dieser Input den Forschenden nicht in eine bestimmte Richtung leitet (vgl. Schmelter 2014: 42).

Flexibilität

Jenes baut auf dem der Offenheit auf und bezieht sich im Besonderen auf die Bereitschaft, die vorab geplante Vorgehensweise im Rahmen der Ergebniserhebung sowie der anschließenden Analyse und Interpretation abzuändern (vgl. Schmelter 2014: 42).

Kommunikativität

Darunter versteht man „*die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands*“ (Schmelter 2014: 42).

Reflexivität

Reflexivität sollte aus den drei davor genannten Kriterien entstehen und beinhaltet das Bewusstsein darüber, dass die eigene Forschung durch einen selbst beeinflusst wird und ein und dieselbe Forschung bei zwei unterschiedlichen Personen zu anderen Ergebnissen bzw. zu anderen Interpretationsansätzen führen kann (vgl. Schmelter 2014: 42).

5 Analyse des Lehrwerkes

5.1 Vorstellung des Lehrwerkes

Bevor die Analyseergebnisse dargestellt werden, empfiehlt es sich, das analysierte Lehrbuch vorzustellen. Beim analysierten Schulbuch handelt es sich um ein Geschichtslehrwerk des ÖBV. Es enthält sechs Themenschwerpunkte, wobei für diese Analyse, wie bereits erwähnt, nur jener des Zweiten Weltkrieges bzw. des Nationalsozialismus herangezogen wird. Laut Angaben des ÖBV ist jenes Schulbuch für die 7. Klasse der AHS-Oberstufe sowie für berufsbildende höhere Schulen wie beispielsweise die BafEP oder die BASOP geeignet. Der Umfang des Buches beträgt insgesamt 192 Seiten. Neu an dieser Ausgabe ist die Orientierung am neuen Lehrplan sowie an der Kompetenzorientierung (vgl. ÖBV). Die einzelnen Kompetenzen werden auch explizit genannt und es wird dadurch versucht, dass SUS durch *„Fragen und Arbeitsaufträge [...] die jeweiligen Themen selbstständig [zu] bearbeiten“* (Staudinger et al. 2019: 3). Dies wird durch die konstante Verwendung von Operatoren umgesetzt (vgl. Staudinger et al. 2019: 7). Zusätzlich zum Kompetenztraining sind Bereiche zum *Basiswissen* zu finden, welche jeweils zum Abschluss eines thematischen Schwerpunktes alle wichtigen Fakten zusammenfassen. Eine weitere Kategorie bildet der sogenannte Teilbereich *Längsschnitt*, welcher folgende Schwerpunkte beinhaltet: *„Ein Längsschnitt behandelt die Jugend in Österreich, ein zweiter die Entwicklung der Menschenrechte.“* (Staudinger et al. 2019: 3)

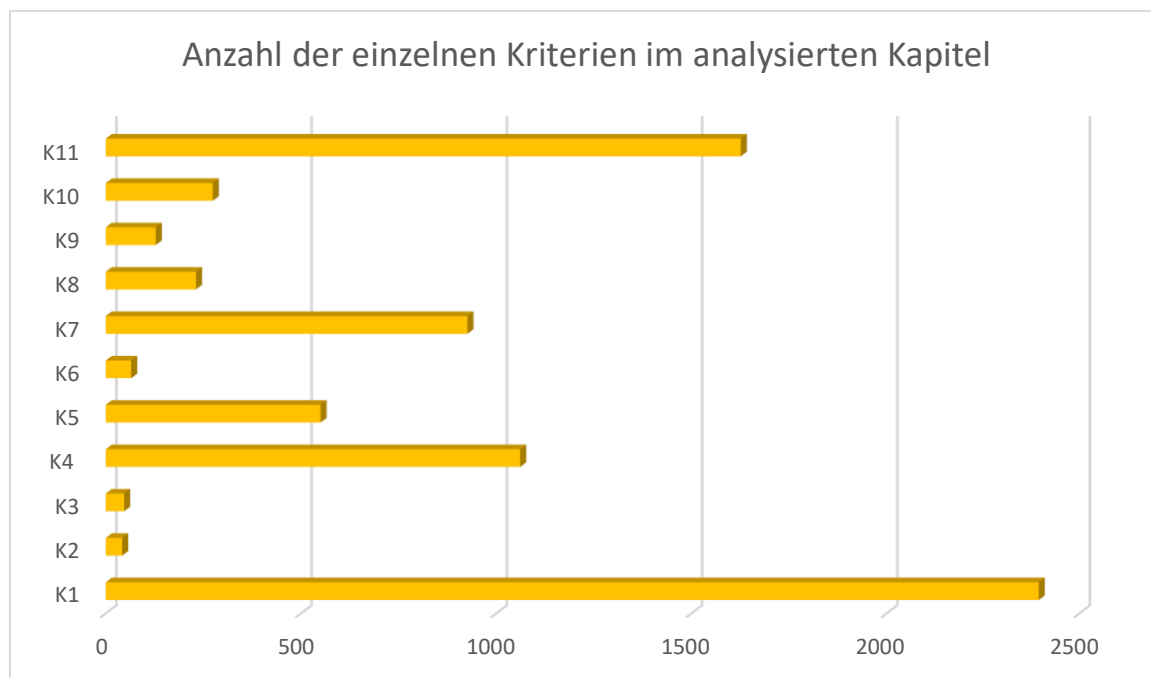
Das analysierte Kapitel umfasst 34 Seiten. Wie jedes Kapitel beginnt auch dieses mit einer Übersicht über die bedeutendsten Ereignisse des im Kapitel thematisierten Zeitabschnittes. Dies wird in einer sehr übersichtlichen Art und Weise als Zeitleiste auf einer Doppelseite dargestellt. Darunter ist ein kurzer Textabschnitt zu finden, worin erneut wichtige Fakten verschriftlicht zusammengefasst werden. Aufgelistet werden außerdem die unterschiedlichen Kompetenzen, welche in diesem Kapitel geschult und in Folge ausgebaut werden (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 54-55). Die 12 Abschnitte dieses Kapitels werden durch fortlaufende Nummerierungen und klar ersichtliche Überschriften gekennzeichnet. Neben den Fachtexten sind häufig Originalzitate oder Ausschnitte aus originalen historischen Quellen zu finden. Diese sind auch als solche gekennzeichnet und enthalten ebenso eine genaue Quellenangabe. Dieser Umstand stellt sich für die Analyse als sehr interessant dar, da man eventuell lexikalische Unterschiede zwischen den einzelnen Fachtexten und den originalen historischen Quellen ausmachen kann. Zu Ende jedes Abschnittes werden Fragen und Arbeitsaufträge formuliert.

Zusätzlich zum Fließtext sind unterstützende Bildimpulse abgebildet. Diese sind in unterschiedlicher Form zu finden: Einerseits sind **Originalbilder** aus der Zeit des Nationalsozialismus (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 54, 55, 56, 57, 63, 69, 71, 72, 75, 80, 81) zu finden. Zusätzlich dazu sind **gezeichnete Bilder** wie z.B. für Zwecke wie die Propaganda der Nationalsozialisten (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 58, 61, 67, 77) oder andere Bilder in Bezug auf den Nationalsozialismus (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 74) enthalten. **Aktuelle Fotografien** wie z.B. Fotografien von Denkmälern (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 84, 85) oder von Filmen über den Nationalsozialismus (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 64, 65) sind außerdem unterstützend zum Fließtext im Schulbuch enthalten. **Abbildungen von Landkarten** (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 68, 71, 79) oder andere **bildliche Darstellungen** mit Textinhalt wie beispielsweise die Darstellung der Gesellschaftsstruktur während des Nazi-Regimes (siehe dazu Staudinger et al. 2019: 60) sind außerdem zu finden. Es wird durch diese Auflistung erkenntlich, dass in diesem Lehrbuch einige Abbildungen zusätzlich zu den Fachtexten zu finden sind. Dies ist positiv zu bewerten, da diese dem Textverständnis unterstützend wirken können.

Das analysierte Kapitel wird durch eine Doppelseite in der zuvor beschriebenen Kategorie des Basiswissens abgeschlossen. Benannt ist dieses durch „*Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg*“ (Staudinger et al. 2019: 86). Darin werden die wichtigsten Fakten und Ereignisse zusammengefasst. Auch in diesem abschließenden Teil wäre es interessant, ob sich auf Grund von dessen Charakteristikum einer Zusammenfassung, die Textdichte und somit auch der Schwierigkeitsgrad für die SUS erhöht.

5.2 Quantitative Auswertung der Analyse

Obwohl der Fokus dieser Analyse auf einer qualitativen Perspektive liegt, soll im Folgenden zusätzlich eine quantitative Auswertung der Analyse erfolgen. Jene wurde miteinbezogen, da sich die Anzahl der enthaltenen *Stolpersteine* in den Fachtexten für die Entwicklung des Fördermaterials als relevant darstellen wird. Zu Beginn ist festzuhalten, dass alle elf untersuchten Kriterien in den Fachtexten enthalten sind. Die Häufigkeit der einzelnen Kriterien ist jedoch sehr unterschiedlich. Insgesamt befinden sich im analysierten Kapitel **7.344 Stolpersteine des Deutschen**. Zusätzlich dazu sind vier Grafiken mit Textinhalt und 22 Bildunterschriften zu finden.



Wie folgende Grafik zeigt, ist das Kriterium der Fachterminologie des Geschichtsunterrichts (K1) jenes, welches im analysierten Kapitel am häufigsten enthalten ist (2.394*). Danach folgen die typografischen Besonderheiten sowie die Sonderzeichen des Deutschen, welche 1626* enthalten sind, wobei hier vier Grafiken sowie 22 Bildunterschriften addiert werden können. Da jene jedoch mehr Text enthalten, werden diese nicht zu den 1626 Einheiten dazugezählt, sondern hier gesondert erwähnt. Das Kriterium der Fremdwörter sowie Internationalismen schließt an K1 und K11 an und ist insgesamt 1061* enthalten. Auch 926 schwierige Verbformen (K7) sind im analysierten Kapitel zu finden. Ein weiterer häufig enthaltener *Stolperstein* sind Ersatzformen (K5), welche insgesamt 550* zu finden sind. Passivkonstruktionen sowie unpersönliche Ausdrücke sind 274* enthalten. Auch Abkürzungen und Akronyme befinden sich 231* in diesem Kapitel. Die letzten vier Plätze teilen sich die Genetiv- und Präpositionalattribute (128*), verschachtelte Sätze (65*), Nominalisierungen (47*) und an letzter Stelle stehen außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen (42*). Zu diesen Kriterien muss ergänzend festgehalten werden, dass jene, bis auf das Kriterium der Nominalisierungen, ganze Sätze oder Wortgruppen beinhalten und nicht wie bei anderen Kriterien in der Regel nur einzelne Wörter. Dieser Umstand begründet unter anderem ihr selteneres Vorkommen. Zusammengefasst können die elf Kriterien nach ihrem Vorkommen wie folgt dargestellt werden:

1. Fachterminologie (inkl. wichtige Eigennamen)
2. Typografischen Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen
3. Fremdwörter und Internationalismen
4. Komplizierte Verbformen
5. Ersatzformen
6. Passivkonstruktionen und andere unpersönlichen Formulierungen
7. Abkürzungen und Akronyme
8. Genitiv- und Präpositionalattribute
9. Verschachtelte Sätze
10. Nominalisierungen
11. Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen

5.3 Qualitative Auswertung der Analyse

5.3.1 K1: Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen

Das zu erwartende Ergebnis des häufigen Vorkommens von Fachvokabular innerhalb der Fachtexte kann auch durch die Analyse des Schulbuchkapitels bestätigt werden. Natürlich werden einige Begriffe davon häufig wiederholt - nichtsdestotrotz bietet sich durch diese Analyse ein Überblick über dessen Vielfältigkeit, was einem während des Lesens eventuell nicht bewusst ist. Wie bereits erwähnt, wurde die Fachterminologie des Geschichtsunterrichts auf Grund von dessen Relevanz als eigenes Kriterium definiert. Zweifellos gibt es hier Überschneidungen, denn es wurden ebenso Wörter markiert, welche auch eine alltagssprachliche Verwendung haben bzw. in anderen Fachkontexten zu finden sind. Wenn man bedenkt, dass für manche SUS dieses Fachvokabular bzw. große Teile dessen eine Schwierigkeit darstellen, wird einem während der Betrachtung des analysierten Kapitels bewusst, mit welcher sprachlichen Hürde die SUS hier häufig alleine gelassen werden.

Welches Fachvokabular ist im analysierten Kapitel enthalten?

Bei der Betrachtung des Fachvokabulars kann festgestellt werden, dass es sich innerhalb der Fachterminologie zum Nationalsozialismus bzw. Holocaust um einen sehr spezifischen Bereich handelt, denn es galt mit der heute bekannten „Nazi-Sprache“ *„die deutsche Sprache als Vermittler politischer Ideologie“* (Makowski 2003: 63) einzusetzen. Einerseits sollte durch die Ersetzung von Nationalismen durch deutsche Pendanten eine *„politische Aktivierung des*

Nationalgefühls“ (Makowski 2003: 65) erfolgen (z.B. *Radio* vs. *Volksempfänger*). Andererseits wurde aber auch bereits bekannten Termini ein neuer semantischer Inhalt verliehen wie beispielsweise beim Begriff *Blut* als „Rasse“. Hinzu kommen gänzlich neu konstruierte Begriffe, wie beispielsweise nationalsozialistische Ämter oder die von Hitler ins Leben gerufene Abteilungen wie beispielsweise die Bezeichnungen für „*Hitlerjugend*, *Schutzstaffel*, *Sturmabteilung*, [...]“ (Makowski 2003: 65). Auch Komposita sind keine Seltenheit und werden aus den Grundbegriffen des nationalsozialistischen Vokabulars gebildet (vgl. Makowski 2003: 65). Ebenso beliebt bei den Nationalsozialisten waren sogenannte *Euphemismen*, welche das Grausame hinter den Begriffen verschleiern sollten (vgl. Braun 2004). Es kam „zur *Verhüllung einer Realität*“ (Schlosser 2013: 126) und schließlich zu einer „*Beschönigungen negativer Tatbestände und Sachverhalte*“ (Schlosser 2013: 150) und es wurden Begriffe wie beispielsweise „*Sonderbehandlung (statt Exekution)*, *Endlösung (statt Massenmord)*“ (Braun 2004) oder „*Schutzhaft*“ verwendet.

Im analysierten Kapitel sind alle gerade erläuterten Untergruppen der Nazi-Sprache enthalten. Diese variieren je nach Themenschwerpunkt und Grundbegriffe wiederholen sich sehr häufig. Beispielhaft dafür können folgende Begriffe angeführt werden:

- **Deutsche Pendants zu internationalen Begriffen:**
„*Volksempfänger*“ (Staudinger et al. 2019: 59)
- **Termini mit neuem semantischen Inhalt:**
„*artverwandten Blutes*“ (Staudinger et al. 2019: 72), „*Volk*“ (Staudinger et al. 2019: 58),
- **Neu konstruierte Begriffe:**
„*Endlösung*“ (Staudinger et al. 2019: 73), „*Arier*“ (Staudinger et al. 2019: 73), „*Führer*“ (Staudinger et al. 2019: 57), „*Hitlerjugend*“ (Staudinger et al. 2019: 60)
- **Komposita:**
„*Zuchthaus*“ (Staudinger et al. 2019: 72), „*Bevölkerungsüberschuss*“ (Staudinger et al. 2019: 58), „*Führerprinzip*“ (Staudinger et al. 2019: 59)
- **Euphemismen:**
„*Reichskristallnacht*“ (Staudinger et al. 2019: 73), „*Endlösung*“ (Staudinger et al. 2019: 73), „*Schutzhaft*“ (Staudinger et al. 2019: 78)

Es kann hier demnach eine gezielte Förderung der Grundbegriffe sowie von anderen relevanten Begriffen entwickelt werden und für SUS eine große Erleichterung darstellen, um produktiv mit den Fachtexten arbeiten zu können. Schon innerhalb der ersten beiden Seiten (siehe

Staudinger et al. 2019: 54-55), worin der Ablauf des Zweiten Weltkrieges und somit der Aufstieg der Nationalsozialisten umrissen wird, werden die ersten relevanten Begriffe erwähnt. Hier wird jedoch auf eine nähere Erklärung jener verzichtet, da diese beiden Seiten als Übersicht über die wichtigsten Ereignisse dienen sollen.

Ebenso stechen die markierten Begriffe zum ersten Kriterium der Fachterminologie besonders im Rahmen des ersten Unterkapitels „*Die Nationalsozialisten errichten eine Diktatur*“ (Staudinger et al. 2019: 56) hervor, da hier die Grundlagen zum Aufstieg der Nationalsozialisten erläutert werden. Fachliche Inhalte werden systematisch und klar formuliert, jedoch werden einzelne Begriffe nicht gesondert herausgefiltert und erläutert. Bereits im ersten Satz ist vom „*Deutschen Reich*“ und von „*rechtsextremen Gruppen*“ die Rede. Beide Begriffe sprechen jedoch nicht für sich selbst und haben im Alltagssprachlichen Kontext eine andere Konnotation. So kennen SUS den Begriff des Reiches eventuell eher in seinem Kontext als Adjektiv *reich* und nicht im Sinne eines territorialen Gebietes. Auch der Terminus *rechtsextrem* könnte irreführend sein, denn SUS versuchen auch hier eventuell an ihr Alltagssprachliches Vorwissen anzuknüpfen und ihnen ist somit die politische Bedeutung nicht geläufig. Diese beiden Begriffe sollen exemplarisch als Klarstellung dienen, um aufzuzeigen, welche Schwierigkeiten die analysierten Fachtexte beinhalten, denn dies ist fortlaufend auch in den anschließenden Seiten des Kapitels der Fall. In manchen Fällen ist der Fachterminus, oder zumindest ein Teil davon, gleichzeitig ein Internationalismus, was den SUS eventuell eine Hilfestellung sein könnte. So lautet der Begriff *Nationalsozialismus* oder *Nationalsozialisten* in einigen Sprachen ähnlich. Dasselbe gilt für den Begriff *Soldaten*, welcher beispielsweise in *Frontsoldaten* (Staudinger et al. 2019: 56) enthalten ist. Somit können sich SUS eventuell mit dem darin enthaltenen Internationalismus *Soldat* weiterhelfen, nur stehen sie nun vor der nächsten Hürde, indem sie die Bedeutung von *Front* (im Kriegskontext) erschließen müssen.

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

Im Geschichtsbuch *Zeitbilder 7* sind unterschiedliche Arten von Texten zu finden. Ob zwischen den einzelnen Arten Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen Kriterien auftreten, wird für jedes Kriterium untersucht. In der linken Spalte werden Erkenntnisse der Analyse angeführt, welche durch ein konkretes Beispiel in der rechten Spalte untermauert werden sollen. Hierzu dienen fettgedruckte Begriffe in gelber Farbe, welche die links angeführte Erkenntnis betreffen. Sind zusätzliche Begriffe desselben Kriteriums im Text enthalten, welche aber nicht direkt das links Erläuterte betreffen, werden jene nur fettgedruckt dargestellt.

Folgende Erkenntnisse können in Bezug auf die Fachterminologie je nach Textart gewonnen werden:

1. Fließtext

Im Fließtext des Schulbuchs befinden sich, wie erwartet, zahlreiche Fachausdrücke. In der Regel befinden sich in nur einem Abschnitt einige davon. Dieser exemplarische Absatz zeigt, dass in nur zwei Sätzen elf fachterminologische Begriffe enthalten sind.	„Im Jahr 1931 schlossen sich Nationalsozialisten, Deutschnationale und der aus ehemaligen Frontsoldaten bestehende Bund „Stahlhelm“ zur „Harzburger Front“ zusammen. Ihre Vertreter verachteten die Demokratie, die Parteien und den Parlamentarismus. Sie waren vom deutschen Sendungsbewusstsein und vom „Herrenmenschentum“ überzeugt.“¹¹ (Staudinger et al. 2019: 56)
Die einzelnen Fachtermini werden in der Regel nicht gesondert erklärt, sondern rein im Text eingeführt, wobei es bei einigen zu näheren Definitionen kommt. Im Beispielsatz ist zu erkennen, dass nicht nur neue Begriffe eingeführt werden (Schutzabteilung & Schutzstaffel), sondern jene anschließend auch näher definiert werden.	„Nach dem Vorbild Mussolinis schuf er uniformierte Verbände: zuerst die Schutzabteilung (SA), später die Schutzstaffel (SS). Offizielle Aufgabe der SA war der Schutz von Parteiveranstaltungen, die SS sollte Hitler persönlich schützen.“ (Staudinger et al. 2019: 56)
Bei einigen neu eingeführten Wörtern wird in folgender Art und Weise das dazugehörige Fachwort angegeben bzw. passiert dies auch in umgekehrter Form.	„Die Ermordung eines deutschen Botschaftsangehörigen durch einen jungen polnischen Juden in Paris nahmen die Nationalsozialisten zum Anlass für eine landesweite Judenverfolgung (= Pogrom) am 9. November 1938. [...] Nun begann auch die Arisierung (= Zwangsenteignung)

¹¹ In den exemplarisch ausgewählten Textstellen werden nicht alle darin enthaltenen Kriterien markiert, sondern nur jene des gerade behandelten Kriteriums.

	<i>jüdischer</i> Geschäfte und <i>jüdischen</i> Grundbesitzes.“ (Staudinger et al. 2019: 73)
--	--

2. Fragen und Arbeitsaufträge

Auch innerhalb der Abschnitte mit verschiedenen Fragen sowie Arbeitsaufträgen zum vorigen Kapitel sind einige Fachtermini zu finden, jedoch sind tendenziell weniger davon enthalten, als dies im Fließtext der Fall ist.	<i>„Arbeite die wesentlichen Aspekte der NS-Rassenideologie heraus. Recherchiere, wie der Begriff „Rasse“ in den 1920er Jahren verwendet wurde und wie ihn die Wissenschaft heute beurteilt.“</i> (Staudinger et al. 2019: 58)
In einigen Punkten sind, auf Grund der allgemein gehaltenen Aufgabenstellung, keine Fachtermini enthalten.	<i>„Beschreibe und interpretiere die Aussage des Plakats. Erläutere, welche Vorstellungen von der Rolle der Frau hier zum Ausdruck kommen.“</i> (Staudinger et al. 2019: 61)

3. Einleitung zum Kompetenztraining

Innerhalb der Einleitungen zum Kompetenztraining befindet sich, im Vergleich zu anderen Arten von Texten, eher wenig Fachvokabular. Es wird mit einigen wenigen Fachtermini erklärt, welche Kompetenzen die SUS im darauffolgenden Kapitel erwerben sollen.	<i>„Um deine Politische Urteilskompetenz weiterzuentwickeln, sollst du mit Hilfe der Quellen und Darstellungen auf dieser Doppelseite Merkmale von Vorurteilen, Vorausurteilen und rational begründeten Urteilen kennen und voneinander unterscheiden lernen.“</i> (Staudinger et al. 2019: 76)
---	--

4. Originalquelle

Die im Schulbuchkapitel enthaltenen Originalquellen beinhalten durchschnittlich eine ähnliche Anzahl an Fachterminologie, wie jene auch im Fließtext enthalten ist. Dies macht die Lektüre dieser Quellen für SUS zu einer Herausforderung. Erschwerend kommt hinzu, dass jene eine durchaus komplexere	<i>„Die Engländer behaupten, das deutsche Volk wehrt sich gegen die totalen Kriegsmaßnahmen der Regierung. Es will nicht den totalen Krieg, sondern die Kapitulation.“</i> (Staudinger et al. 2019: 62)
---	--

Syntax als der Fließtext aufweisen (siehe dazu Kapitel 5.3.6).

5. Bildunterschriften

Auch innerhalb der Bildunterschriften ist Fachterminologie enthalten, wobei die Frequenz je nach Thematik variiert. Verglichen mit anderen Arten von Texten teilen sich Bildunterschriften die Spitze gemeinsam mit dem Fließtext und den Originalquellen.

„*Politische Gegner der Nationalsozialisten nach ihrer Verhaftung im Keller eines SA-Lokals in Berlin. Foto, 1933.*“ (Staudinger et al. 2019: 57)

„*Angehörige der deutschen Wehrmacht erschießen sowjetische Zivilisten.*“ (Staudinger et al. 2019: 69)

6. Grafiken mit Textinhalt

Auch innerhalb der Grafiken mit Textinhalt sind einzelne Fachbegriffe enthalten. Beispielsweise die Grafik zur Gleichschaltung der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger besteht fast zur Gänze aus Fachtermini, da hier die verschiedenen NS-Organisationen für Männer und Frauen grafisch dargestellt werden.

Enthalten sind:

Jungmädel, Bund Deutscher Mädel, Arbeitsdienst, Jungvolk, Hitlerjugend, Wehrmacht, Reserve, Ersatzreserve, Landwehr, Ersatzlandwehr, Landsturm

(Staudinger et al. 2019: 60)

7. Basiswissen (Zusammenfassung) und Grundbegriffe

Jedes Buchkapitel wird mit einem Resümee der wichtigsten Fakten und Ereignisse sowie der relevanten Grundbegriffe abgeschlossen.

Basiswissen:

Da es sich hierbei um eine Zusammenfassung der fachlichen Inhalte handelt, enthält auch diese eine Vielzahl an Fachterminologie, was wiederum die Textdichte sehr erhöht. Die

„Trotz des ‘Antikomintern-Paktes’ mit Japan und Italien schlossen das Deutsche Reich und die Sowjetunion im August 1939 einen Nichtangriffspakt ab.“ (Staudinger et al. 2019: 86)

Frequenz der enthaltenen Fachbegriffe ähnelt jener, der ersten beiden Seiten des analysierten Kapitels.	„Die Nationalsozialisten versuchten, mit ihrem Terrorsystem jeden Widerstand mit Gewalt zu ersticken.“ (Staudinger et al. 2019: 87)
Grundbegriffe: Im analysierten Kapitel werden abschließend wichtige Begriffe der Thematik erneut aufgegriffen und erläutert. Auch darin sind zahlreiche Fachtermini zu finden, welche für eine Begriffsdefinition benötigt werden. Da diese das Kapitel abschließen, wird eventuell davon ausgegangen, dass diese Fachbegriffe den SUS bereits bekannt sind und die Autoren verzichten aus diesem Grund auf eine genauere Erklärung innerhalb der Begriffsabgrenzungen.	„Merkmale der nationalsozialistischen Weltanschauung: eine sozialdarwinistische Rassentheorie, ‘Herrenmenschen’, ‘Untermenschen’, ‘Parasiten’.“ (Staudinger et al. 2019: 87)

5.3.2 K2: Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen

Das zweite Analysekriterium schließt außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen mit ein. Die Auswahl dieser erfolgte nach eigenem Bemessen und ist somit als eine subjektive Wahrnehmung einzuordnen. Dieses Kriterium war in den Fachtexten nur in einem geringen Ausmaß zu finden, jedoch konnten folgende Arten ausgemacht werden:

- **Selten gebrauchte Wörter**

z.B. „Bevölkerungsüberschuss“ (Staudinger et al. 2019: 57)

- **Mehrwortkomplexe**

z.B. „Reichskulturkammer“ (Staudinger et al. 2019: 61)

„Konsumgüterproduktion“ (Staudinger et al. 2019: 61)

- **Komplizierte Wortgruppen**

Es wurden zusätzlich zu einzelnen Wörtern auch ganze Wortgruppen markiert, welche durch ihre Seltenheit bzw. morphologische und syntaktische Komplexität für SUS schwierig zu verstehen sein könnten.

z.B. „Der totale Anspruch auf die Menschen“ (Staudinger et al. 2019: 60)

„Die Gleichschaltung der Menschen“ (Staudinger et al. 2019: 60)

„Umerziehung im nationalsozialistischen Geist“ (Staudinger et al. 2019: 78)

Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen sind sowohl im Fließtext, als auch in Originalquellen zu finden. Nicht jedoch sind sie in Fragen und Arbeitsaufträgen, in Einleitungen zum Kompetenztraining, in Bildunterschriften oder in Grafiken mit Textinhalt enthalten. Ebenso wenig sind jene im Abschnitt zum Basiswissen und zu den Grundbegriffen markiert worden. Tendenziell überwiegen komplizierte Wortgruppen im Vergleich zu einzelnen Wörtern, welche im Schulbuchkapitel markiert wurden.

5.3.3 K3: Nominalisierungen

Die Fachtexte enthalten im Vergleich zu anderen Kriterien relativ wenig Nominalisierungen. Innerhalb der Nominalisierungen sind drei Gruppen enthalten:

1. Nominalisierte Verben

z.B. „*ein Zurückdrängen*“ (Staudinger et al. 2019: 56)

„*das Zurückstellen*“ (Staudinger et al. 2019: 58)

„*das Wachrufen*“ (Staudinger et al. 2019: 63)

„*militärisches Eingreifen*“ (Staudinger et al. 2019: 67)

2. Nominalisierte Adjektive

z.B. „*im Kleinsten wie im Größten*“ (Staudinger et al. 2019: 59)

„*des Beschränktesten*“ (Staudinger et al. 2019: 59)

3. Nominalisierte Adverbien

z.B. „*die Frage nach dem Warum*“ (Staudinger et al. 2019: 61)

Die höchste Frequenz weisen nominalisierte Verben auf. Danach folgen nominalisierte Adjektive und sehr selten sind nominalisierte Adverbien im analysierten Kapitel zu finden.

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

Nominalisierungen sind sowohl im Fließtext als auch in Originalquellen enthalten. In Fragen und Arbeitsaufträgen sowie in den Einleitungen zum Kompetenztraining sind jene jeweils nur ein einziges Mal sowie auch im Basiswissen sind jene sehr selten enthalten. In Grafiken mit Textinhalt und Bildunterschriften sind Nominalisierungen nicht zu finden.

5.3.4 K4: Fremdwörter und Internationalismen

Diese Kategorie belegt in der Gesamtwertung bezüglich der Frequenz den dritten Platz. Auch innerhalb dieses Kriteriums konnten verschiedene Ausprägungen ausgemacht werden: Einerseits zählen einige Internationalismen auch zum ersten Kriterium der Fachterminologie wie z.B. „*Militarismus*“ (Staudinger et al. 2019: 65), „*Nationalsozialisten*“ (Staudinger et al. 2019: 57) oder „*Demokratie*“ (Staudinger et al. 2019: 57). Dies kann auch nur einzelne Wortteile betreffen, wie es beispielsweise in „*Reichspräsident*“ (Staudinger et al. 2019: 57) oder in „*Rassenlehre*“ (Staudinger et al. 2019: 58) der Fall ist. Andere Internationalismen sind nicht als Teil der Fachterminologie zu sehen wie z.B. „*Situationen*“ (Staudinger et al. 2019: 57) oder „*Organisationen*“ (Staudinger et al. 2019: 57).

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

1. Fließtext

Der Fließtext enthält im Allgemeinen einige Internationalismen. Darin sind alle oben genannten Arten zu finden. Auffallend ist, dass sich einige davon repetitiv auf Grund der thematischen Schwerpunkte in die Texte eingliedern.	Besonders häufig zu finden sind: „ <i>Nationalsozialismus</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 54), „ <i>Nationalsozialisten</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 54), „ <i>nationalsozialistisch/e</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 57), „ <i>politisch/e</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 62), „ <i>Jüdinnen und Juden</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 59), „ <i>Staatsbürgerinnen und Staatsbürger</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 61), „ <i>Staat/en</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 66), „ <i>Soldaten</i> “ (z.B. Staudinger et al. 2019: 62), uvm.
--	--

2. Fragen und Arbeitsaufträge

Auch innerhalb der Fragestellungen und Aufgabenstellungen zu den einzelnen Unterkapiteln sind Internationalismen enthalten, wobei diese darin eher in Form von Operatoren enthalten sind.	„ <i>Analysiere</i> die Rede mit Hilfe der Hinweise auf S. 62f. <i>Diskutiert</i> , wie eine solche Rede heute beurteilt würde.“ (z.B. Staudinger et al. 2019: 57)
---	--

3. Einleitung zum Kompetenztraining

Darin sind sowohl Internationalismen aus der Fachterminologie, als auch welche aus anderen Bereichen zu finden.	„Um deine Politische Urteils kompetenz weiterzuentwickeln, sollst du mit Hilfe der Quellen und Darstellungen auf dieser Doppelseite Merkmale von Vorurteilen, Vorausurteilen und rational begründeten Urteilen kennen und voneinander unterscheiden lernen.“ (z.B. Staudinger et al. 2019: 57)
---	---

4. Originalquelle

Auch in Originalquellen befinden sich Internationalismen, wobei sich die Frequenz darin vom Fließtext unterscheidet, da im Verhältnis dazu deutlich weniger enthalten sind.	„Jede Propaganda hat volkstümlich zu sein und ihr geistiges Niveau einzustellen nach der Aufnahmefähigkeit des Beschränktesten unter denen, an die sich zu richten gedenkt.“ (z.B. Staudinger et al. 2019: 57)
---	--

5. Bildunterschriften

In Bildunterschriften sind relativ wenige oder sogar keine Internationalismen zu finden.	„Politische Gegner der Nationalsozialisten nach ihrer Verhaftung im Keller eines SA-Lokals in Berlin. Foto, 1933.“ (Staudinger et al. 2019: 57)
--	--

6. Grafiken mit Textinhalt

In Grafiken mit Textinhalt befinden sich einige wenige Internationalismen.	Beispielsweise enthalten diese: „ Staats grenzen“ (Staudinger et al. 2019: 57), „ Staaten “ (Staudinger et al. 2019: 57), „ Konzentrations lager“ (Staudinger et al. 2019: 79)
--	--

7. Basiswissen (Zusammenfassung) und Grundbegriffe

Basiswissen: Im Kapitelabschluss „Basiswissen“ sind, ebenso wie bereits im Fließtext des restlichen Kapitels, einige Internationalismen enthalten. Eine Vielzahl davon ist auch im Bereich der Fachterminologie verortet. Einige andere sind ausschließlich der Kategorie der Internationalismen zuzuordnen. Grundbegriffe: Auch in diesem Textabschnitt sind einige Internationalismen enthalten, wobei jene besonders im Rahmen der Erläuterungen zum Nationalsozialismus zu finden sind.	„In den 1920er Jahren gewannen in Japan das Militär und extrem nationalsozialistische Parteien großen politischen Einfluss.“ (Staudinger et al. 2019: 79) „In der darauffolgenden Haft begann Hitler mit dem Verfassen der programmatischen Schrift ‘Mein Kampf’, in der er Ideologie, Programm und Ziele seiner Partei ausführlich beschrieb.“ (Staudinger et al. 2019: 86) „Merkmale der nationalsozialistischen Weltanschauung: eine sozialdarwinistische Rassentheorie („Herrenmenschen“, „Untermenschen“, „Parasiten“); eine imperialistische Außenpolitik, [...] durch Aufrüstung (Militarisierung); ein antidemokratisches Führerprinzip [...].“ (Staudinger et al. 2019: 87)
--	---

5.3.5 K5: Ersatzformen

Generell lässt sich im Rahmen des Analysekriteriums der Ersatzformen feststellen, dass davon relativ viele in den Fachtexten enthalten sind. Diese Erkenntnis zeigt, welche Komplexität die Texte des Schulbuchs aufweisen, denn SUS müssen eine Verbindung zwischen dem Bezugswort und der dazugehörigen Ersatzform herstellen können, um den Satz- bzw. den Textzusammenhang zu erschließen. Zudem sind Ersatzformen in unterschiedlichen Ausprägungen zu finden, wobei man grob zwischen Ersatzformen, welche nur ein Wort

ersetzen, und jenen, welche ganze Satzteile, Satzglieder oder Textabschnitte ersetzen, unterscheiden kann.

1. Ersatzformen im Nebensatz

<u>Ersatzform als Relativpronomen:</u> Dieses gewählte Beispiel beinhaltet eine Ersatzform als Relativpronomen. Dies Art der Ersatzform findet man in den Fachtexten besonders häufig. <u>Ersatzform als Adverb:</u> Neben Ersatzformen als Relativpronomen können Proformen auch als Adverbien realisiert werden. Auch diese Art ist in den Texten zu finden, jedoch in einer geringeren Frequenz als die Realisierung von Ersatzformen als Relativpronomen.	„Mit Japan und Italien als Bündnispartner entfachte das Hitler-Regime den Zweiten Weltkrieg, der zwischen 1939 und 1945 mehr als 50 Millionen Opfer forderte.“ (Staudinger et al. 2019: 54) „In einer geheimen Besprechung, die von seinem Adjutanten Oberst Hoßbach protokolliert wurde, [...].“ (Staudinger et al. 2019: 54) „Bei diesen Kämpfen starben etwa 700 000 Soldaten, davon etwa 100 000 Deutsche.“ (Staudinger et al. 2019: 69)
---	--

2. Ersatzformen in einem darauffolgenden Satz

Hier wird die Ersatzform in Form eines Subjektpronomens erst in einem darauffolgenden Satz genannt und eine Verbindung mit dem richtigen Bezugswort, in diesem Fall mit der richtigen Person, kann eine Schwierigkeit für SUS darstellen.	„Ein Friedensangebot Hitlers lehnte Premierminister Winston Churchill ab. In seiner Parlamentsrede am 13. Mai 1940 kündigte er den Briten entbehrungsreiche Jahre an.“ (Staudinger et al. 2019: 68)
--	--

3. Ersatzformen für ganze Satzteile, Satzglieder oder Textabschnitte

Auch diese Art der Ersatzformen ist in den Schulbuchtexten zu finden. Auch hier stellt	„Für diesen 'Kampf um Lebensraum' wurde schon 1920 die Bildung eines Volksheeres
---	---

sich die Entschlüsselung der korrekten Verbindung zwischen Ersatzform mit dem dazugehörigen Bezug als schwierig für SUS dar.	gefordert. Dies wurde mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht im Jahr 1935 verwirklicht.“ (Staudinger et al. 2019: 58) „Bei der ‘Anschluss’-Volksabstimmung am 10. April 1938 stimmte er als Einziger seines Dorfes mit ‘Nein’ und wurde damit sofort zum Außenseiter.“ (Staudinger et al. 2019: 80)
--	--

4. Ersatzformen in Originalzeugnissen

Gesondert erwähnt werden sollten Ersatzformen, welche in Originalzeugnissen verwendet werden. Hier werden, je nach Originaltext, unterschiedliche Personengruppen angesprochen. Damit ist gemeint, dass in einer Rede eines Nationalsozialisten mit den Pronomen *uns* oder *wir* eine andere Personengruppe angesprochen wird, als dies in einem Originalzeugnis innerhalb eines Berichts eines jüdischen Staatsbürgers oder einer jüdischen Staatsbürgerin auf dem Weg ins Konzentrationslager gemeint ist.

Es wird zwar vor jedem Originalzeugnis erwähnt, wer dies gesagt oder geschrieben hat bzw. auch ein Kontext dazu erklärt, jedoch kann eine Verknüpfung der Ersatzform für SUS nichtsdestotrotz eine Schwierigkeit darstellen.

Im Folgenden soll der Unterschied diesbezüglich verdeutlicht werden:

Auszug aus Goebbels Sportpalastrede (= Rede eines Nationalsozialisten):

Hier sollten die Zuhörerinnen und Zuhörer der Rede vom Nationalsozialismus überzeugt werden. Mit *euch/ihr/unseren/uns* werden somit Nationalsozialisten angesprochen.

Auszug aus einem Bericht einer Jüdin auf dem Weg ins Konzentrationslager:

In diesem Ausschnitt ist mit den Pronomen *wir/uns/wir* die jüdische Bevölkerung

„Und an **euch** möchte ich zehn Fragen richten, die **ihr** mir mit dem deutschen Volke vor der ganzen Welt, insbesondere aber vor **unseren** Feinden, die **uns** auch an ihrem Rundfunk zuhören, beantworten sollt: [...]“ (Staudinger et al. 2019: 62)

„Mein Gedanke war sofort, dass **wir** uns Gas gehen, aber auf welche Weise? Wie würde man **uns** quälen, bis **wir** sterben?“ (Staudinger et al. 2019: 74)

gemeint, die von den Nationalsozialisten bis zu ihrem Tode gequält wurde.	
---	--

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

Es lässt sich in Bezug auf die unterschiedlichen Arten von Texten resümierend feststellen, dass außer in Grafiken mit Textinhalt, in allen Arten von Texten Ersatzformen enthalten sind.

5.3.6 K6: Verschachtelte Sätze

Das Analysekriterium der verschachtelten Sätze wurde grundsätzlich in den Fachtexten gefunden, jedoch in keiner sehr hohen Frequenz. Gerade die Fachtexte sowie die Aufgabenstellungen weisen nur einige wenige Sätze mit komplexer Syntax auf. Worin jedoch eine komplexere Syntax zu erkennen ist und somit einige verschachtelte Sätze markiert wurden, zeigt sich in Originalzeugnissen wie beispielsweise in Goebbels Sportpalastrede: „*Gelobt ihr mit heiligem Eid der Front, dass die Heimat mit starker Moral hinter ihr steht und ihr alles zu geben wird, was sie nötig hat, um den Sieg zu erkämpfen?*“ (Staudinger et al. 2019: 62)

Zu Goebbels Rede kann generell gesagt werden, dass jene auf Grund von deren Rhetorik eine sehr hohe Frequenz an verschachtelten Sätzen aufweist.

5.3.7 K7: Komplizierte Verbformen

Auch das Kriterium der komplizierten Verbformen konnte in einer sehr hohen Frequenz im analysierten Kapitel gefunden werden. Da hier die Gruppe der unregelmäßig gebildeten Verbformen markiert wurde und das Deutsche eine Vielzahl derer enthält, war dieses Kriterium, außer in Grafiken mit Textinhalt, in allen Arten von Texten enthalten. Dieses Kriterium erschwert das Textverständnis zwar, lässt sich aber mit gezielten Fördermaßnahmen sicherlich leichter entschärfen, als dies bei anderen durchaus komplexeren Kriterien bzw. *Stolpersteinen* der Fall ist.

5.3.8 K8: Abkürzungen und Akronyme

Das analysierte Kapitel zum Nationalsozialismus sowie zum Holocaust enthält einige Abkürzungen sowie Akronyme. Da diese jedoch größtenteils in einer repetitiven Art und Weise auftreten, kann auch dieses Kriterium mit dazugehörigen Erklärungen im Voraus geübt und somit entlastet werden. Häufig enthaltene Abkürzungen sowie Akronyme waren:

- NSDAP
- SS, SA, Gestapo
- NS-...
- Napola
- KZ

5.3.9 K9: Genetiv- und Präpositionalattribute

Genetiv- sowie Präpositionalattribute wurden im analysierten Kapitel nicht besonders häufig gefunden. Genetivattribute sind in einer höheren Frequenz zu finden, als dies bei Präpositionalattributen der Fall ist.

Beispiele für Genetivattribute:

- „*Wir fordern Land und Boden und Kolonien zur Ernährung unseres Volkes und **Ansiedelung unseres Bevölkerungsüberschusses**.*“ (Staudinger et al. 2019: 58)
- „*Das allgemeine unerbittliche **Gesetz des Lebens** ist nun Kampf um sein Dasein und seine Entfaltung, Kampf der Rassen um ihren Lebensraum.*“ (Staudinger et al. 2019: 58)

Beispiele für Präpositionalattribute:

- „*Damit wurde indirekt auch die **Zwangsverpflichtung von Frauen** in Rüstungsbetrieben angekündigt.*“ (Staudinger et al. 2019: 62)
- „*Durch die Einbettung der Rede in eine **Massenveranstaltung mit Fahnen, Ritualen, Sprechchören** etc. sollte die Zuhörerschaft die Rede als Gemeinschaftserlebnis empfinden.*“ (Staudinger et al. 2019: 63)

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

In Bezug auf mögliche Unterschiede zwischen den Textarten kann gesagt werden, dass Genetiv- und Präpositionalattribute sowohl in den einzelnen Fachtexten als auch in Originalzeugnissen und im Bereich zum Basiswissen enthalten sind. Auch in Bildunterschriften und Arbeitsaufträgen sind jene zu finden, jedoch in keiner hohen Frequenz. In Einleitungen zum Kompetenztraining sind Genetiv- sowie Präpositionalattribute nur sehr selten und in Grafiken mit Textinhalt gar nicht enthalten.

5.3.10 K10: Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Formulierungen

Passivkonstruktionen sowie andere unpersönliche Formulierungen belegten im Gesamtranking den sechsten von insgesamt elf Plätzen. Passivkonstruktionen sind jedoch im Vergleich häufiger als unpersönliche Formulierungen enthalten. Bei den enthaltenen Passivkonstruktionen wurden sowohl Zustands- als auch Vorgangspassivkonstruktionen gefunden.

Beispiele zu Passivkonstruktionen:

- „Sie **waren** vom deutschen Sendungsbewusstsein und vom „Herrenmenschentum“ **überzeugt**.“ (Staudinger et al. 2019: 56)
- „Die Presse der Linksparteien **wurde verboten** und damit auch ihre Wahlwerbung stark **eingeschränkt**.“ (Staudinger et al. 2019: 56)

Beispiele zu unpersönlichen Formulierungen:

- „Deshalb **hieß es** schon im NS-Parteiprogramm von 1920: [...].“ (Staudinger et al. 2019: 58)
- „**Es handelt** sich für uns um Arrondierung (Abrundung) des Lebensraumes im Osten und Sicherstellung der Ernährung.“ (Staudinger et al. 2019: 68)

Liegen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Arten von Texten vor?

Bezüglich der unterschiedlichen Arten von Texten kann im Kontext dieses Analysekriteriums festgestellt werden, dass jenes, außer in Grafiken mit Textinhalt, in allen Textarten enthalten ist.

5.3.11 K11: Typografische Besonderheiten und Sonderzeichen

Dadurch, dass dieses Kriterium alle Umlaute sowie das Graphem ß beinhaltet, wurden sehr viele Begriffe markiert und das Analysekriterium belegte den zweiten Platz im Gesamtranking und dieses Kriterium wurde in allen Textarten gefunden. In Bezug auf mögliche Fördermaßnahmen dieses spezifischen Kriteriums kann festgestellt werden, dass es sich hier auf Grund der Vielfalt an Begriffen, als etwas schwierig darstellt, Fördermaterial zu entwickeln und dass dafür eine konkrete Auswahl an zu behandelnden Begriffen und Konzepten erfolgen muss.

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nachdem nun alle Kriterien im Kontext einer qualitativen Analyse einzeln erläutert wurden, können diese Ergebnisse nun wie folgt zusammengefasst werden: Zu Beginn konnte festgestellt werden, dass jedes Analysekriterium im analysierten Schulbuchkapitel enthalten war. Die Auswertung erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ, wobei der Fokus klar auf den qualitativen Ansatz gelegt wurde. Im Rahmen der quantitativen Auswertung der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass sich Fachterminologie (inkl. wichtiger Eigennamen), typografische Besonderheiten und Sonderzeichen, Fremdwörter und Internationalismen und komplizierte Verbformen in einer sehr hohen Frequenz im analysierten Kapitel befinden. Das zweite Drittel teilen sich die Kriterien der Ersatzformen, Passivkonstruktionen und anderen unpersönlichen Formulierungen, Abkürzungen und Akronyme sowie Genetiv- und Präpositionalattribute. Im Vergleich zu den anderen Analysekriterien beinhalten die Fachtexte relativ wenig verschachtelte Sätze, Nominalisierungen sowie außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen.

Im Kontext der qualitativen Analyse wurden die Einzelheiten jedes Kriteriums bereits erläutert. Aus diesem Grund wird nun auf eine weitere Zusammenfassung dieser verzichtet. Was sich jedoch als sehr interessant und auch relevant für die weiteren Fördermaßnahmen dargestellt hat, ist das Vorkommen der einzelnen Kriterien in den unterschiedlichen Arten von Texten. Diesbezüglich kann resümierend festgestellt werden, dass nicht jedes Kriterium in allen Textarten enthalten ist:

In **jeder Textart** enthalten sind:

- K1: Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen
- K4: Fremdwörter und Internationalismen
- K 10: Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke
- K11: Typografische Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen

In **nahezu allen Textarten** enthalten sind:

- K5: Ersatzformen
- K7: Komplizierte Verbformen

Diese Feststellung, soll auch im Kontext der Sprachförderung gemeinsam mit der quantitativen Analyse eine Rolle spielen und die Relevanz der einzelnen Analysekriterien festlegen, wobei

hierbei, wie bereits erklärt, auf das Kriterium der typografischen Besonderheiten verzichtet wird.

6 Sprachförderung in der Praxis

Nachdem die Analyse des Kapitels zum Nationalsozialismus und Holocaust nun abgeschlossen wurde, kann zum nächsten Teil der Arbeit, nämlich zur Sprachförderung in der Praxis, übergeleitet werden. Dieser umfasst nicht nur Material für SUS zusätzlich zum analysierten Kapitel, sondern auch Hilfestellungen für Lehrpersonen zusätzlich zum LehrerInnenband.

6.1 Material zum Lehrwerk

Im Rahmen der Gestaltung des Fördermaterials wird nun zu einigen ausgewählten Kriterien Material entwickelt, wobei es hier zu Kombinationen der einzelnen Kriterien kommen kann. Dieses entwickelte Material soll exemplarisch verdeutlichen, inwiefern mit Sprachförderung im Fachkontext umgegangen werden kann und wie Sprachfördermaterial konkret aussehen kann. Die folgenden Fördermaterialien wurden nach einigen ausgewählten Methoden zur Sprachförderung im Fach nach Leisen gestaltet. Um welche spezifische Methode es sich dabei handelt, wird jeweils im Anschluss der Fördermaterialien angeführt.

6.1.1 Fachterminologie inkl. wichtige Eigenenamen, Abkürzungen und Akronyme sowie Fremdwörter und Internationalismen

Zu Beginn ist hier anzumerken, dass es gerade bei der Fachterminologie empfehlenswert ist, gemeinsam mit den SUS während der Bearbeitung des Kapitels fortlaufend an einem Glossar zu arbeiten. Darin können wichtige Begriffe festgehalten werden und es kann den SUS somit als Nachschlagewerk dienen (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 17). Darin können auch grammatikalische Zusatzangaben angegeben bzw. bei Komposita alle Wortteile einzeln aufgelistet werden (vgl. Ravelhofer 2016: 51).

WORTSCHATZTUNING 1

Wir werden uns nun näher mit dem Thema *Nationalsozialismus* beschäftigen. Dazu benötigen wir einige Fachwörter. Einige davon werden wir hier gemeinsam besprechen.

1. Zuerst übertrage die gelb markierten Begriffe in unsere Wortliste (= Glossar)!
2. Verbinde nun die Fachbegriffe mit der richtigen Erklärung! In den grauen Kästchen findest du den jeweiligen Fachbegriff und in den gelben Kästchen die Erklärung dazu.



Nationalsozialisten

... jemand, der eine
Organisation/Bewegung leitet; Amt von
Adolf Hitler

Diktatur

... eine rechtsextreme Gruppe;
Anhänger von Hitler

Führer

... die Führungsform eines Staates; das Volk
und andere Parteien haben keine Macht und
werden unterdrückt

Rassenlehre

... politische Theorie oder
Weltanschauung

Führerprinzip

... die Einstellung der Nazis:
Unterscheidung nach wertvoller und
minderwertiger Rasse

Hakenkreuz

... politische Haltung; nur der bzw. ein
Führer hat die Macht

Ideologie

... Symbol der Nationalsozialisten

Quellenangaben zu

Führer:

vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fuehrer>

Diktatur:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Diktatur>

Ideologie:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Ideologie>

WORTSCHATZTUNING 2

Du kennst nun bereits die Bedeutung einiger Fachwörter! Wir erweitern dein Wortwissen aber noch etwas!

1. In der folgenden Übung sollst du einige Fachwörter aus dem gelben Kästchen den richtigen Bereichen zuordnen und daraus eine *Mind Map* gestalten! Sollten Begriffe in mehrere Kategorien passen, kannst du sie auch beiden Kategorien zuordnen. Die Vorlage dazu sowie ein Beispiel zu jeder Kategorie findest du bereits auf diesem Arbeitsblatt.
2. Im nächsten Schritt kannst du eigene Begriffe, welche dir zu den fünf Bereichen einfallen, ergänzen!



Jüdinnen und Juden	Schutzstaffel (SS)	Abwurf von Atombomben
Homosexuelle	Hitler	Ausschwitz und Birkenau
Himmler	Giftgas	Bund Deutscher Mädel (BDM)
Roma und Sinti	Sturmabteilung (SA)	Blitzkriege
die Geschwister Scholl	Mauthausen	Jägerstätter
Deportationen	Vernichtungskriege	Goebbels
Gaskammern	Hitlerjugend (HJ)	Novemberpogrom
Führer und Reichskanzler	Anschluss	Folter
Reichspropagandaminister	politische Gegner	
Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP)		



Anschluss



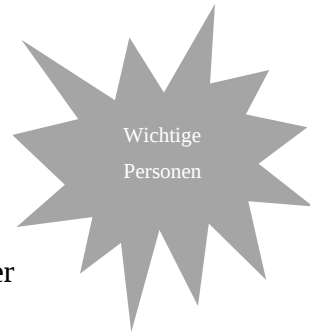
Jüdinnen und Juden



Hitlerjugend



Mauthausen



Hitler

WORTSCHATZTUNING 3

In der vorigen Übung sind einige Abkürzungen vorgekommen. Wir sammeln hier noch einmal alle wichtigen Abkürzungen zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus.

1. Vervollständige dazu die folgenden Sätze mit der richtigen Abkürzung.
2. Ordne den Bildern auf der zweiten Seite den richtigen Satz zu!



HJ	NSDAP	BDM	KZ	NS-Ideologie
SA	SS	Gestapo		

- (1) Die _____ ging sehr brutal gegen die Gegner des Nationalsozialismus vor.
- (2) Jüdinnen und Juden wurden in verschiedene _____ gebracht und wurden dort zur Arbeit gezwungen, gefoltert und viele davon schlussendlich getötet.
- (3) Die _____ war eine nationalsozialistische Partei. Der Anführer der Partei war Adolf Hitler.
- (4) Die _____ beschreibt die Einstellung der Nationalsozialisten.
- (5) Die _____ (oder auch Sturmabteilung) hatte die Aufgabe, Parteiveranstaltungen zu schützen.
- (6) Die _____ und der _____ waren Jugendorganisationen für junge Männer und junge Mädchen. Den jungen Menschen wurden die politischen Überzeugungen der Nationalsozialisten gelehrt.
- (7) Die _____ (oder auch Sturmstaffel) sollte den Führer der Nationalsozialisten, Adolf Hitler, schützen.













→ Bildquellen siehe Anhang!



WORTSCHATZTUNING 4

Innerhalb der Fachbegriffe sind sogenannte Internationalismen versteckt! Diese können uns beim Verständnis eines Wortes helfen, da wir sie vielleicht aus anderen Sprachen kennen. Wir versuchen nun gemeinsam diese Tabelle zu vervollständigen bzw. gemeinsam zu erarbeiten. Jede weitere Sprache, die ihr beherrscht, kann uns helfen!



Was sind Internationalismen?

Internationalismen sind Begriffe, die in verschiedenen Sprachen in einer ähnlichen Art und Weise ausgesprochen oder geschrieben werden.¹² Dies kann uns helfen, um die Bedeutung der Begriffe herauszufinden.

Fachbegriff	Bedeutung	Englisch	Spanisch	Türkisch	...
Katastrophe					
Nationalsozialisten					
Propaganda					
Soldaten					
Terror					
Kommunisten					
Rasse					
Kolonien					
Revolution					

¹² vgl. Haber 2017: 47.

Erläuterung der Methodik:

Dieser Förderbereich kann als Wortschatzarbeit bzw. auch als „Wortschatztuning“ bezeichnet werden. Dazu wurden einige Methoden bzw. Ansätze miteinander vereint.

Wortschatztuning 1:

Im Rahmen dieser Übung wurde Leisens „Wortschatz betreiben“ (vgl. Leisen 2013ab: 262-263) umgesetzt und es sollen den Fachbegriffen die richtigen Erklärungen zugeordnet werden. Leisen merkt hier erneut die Relevanz von Wortschatzarbeit an: *„Sie bietet vielmehr eine Vielfalt von Lernszenarien und Lernchancen und ist deshalb von großer Bedeutung für eine gelingende Sprachförderung im Fach.“* (Leisen 2013ab: 262)

Wortschatztuning 2:

Die Übung „Wortschatztuning 2“ beinhaltet die Einübung der Fachterminologie. SUS sollen einige Begriffe dem passenden Bereich zuordnen. Dazu soll von den SUS eine bereits vorgefertigte *Mind Map* vervollständigt werden. Ziel ist es, eine *„übersichtliche Kategorisierung, Strukturierung und Gliederung“* (Leisen 2013ab: 32) zu erhalten. Im ersten Schritt sollen SUS bereits vorgegebene Begriffe (siehe gelbes Kästchen), welche dem analysierten Kapitel des Schulbuchs entnommen wurden, den richtigen Kategorien zuordnen. In einem weiteren Schritt kann die *Mind Map* mit den SUS bereits bekannten Begriffen ergänzt werden.

Wortschatztuning 3:

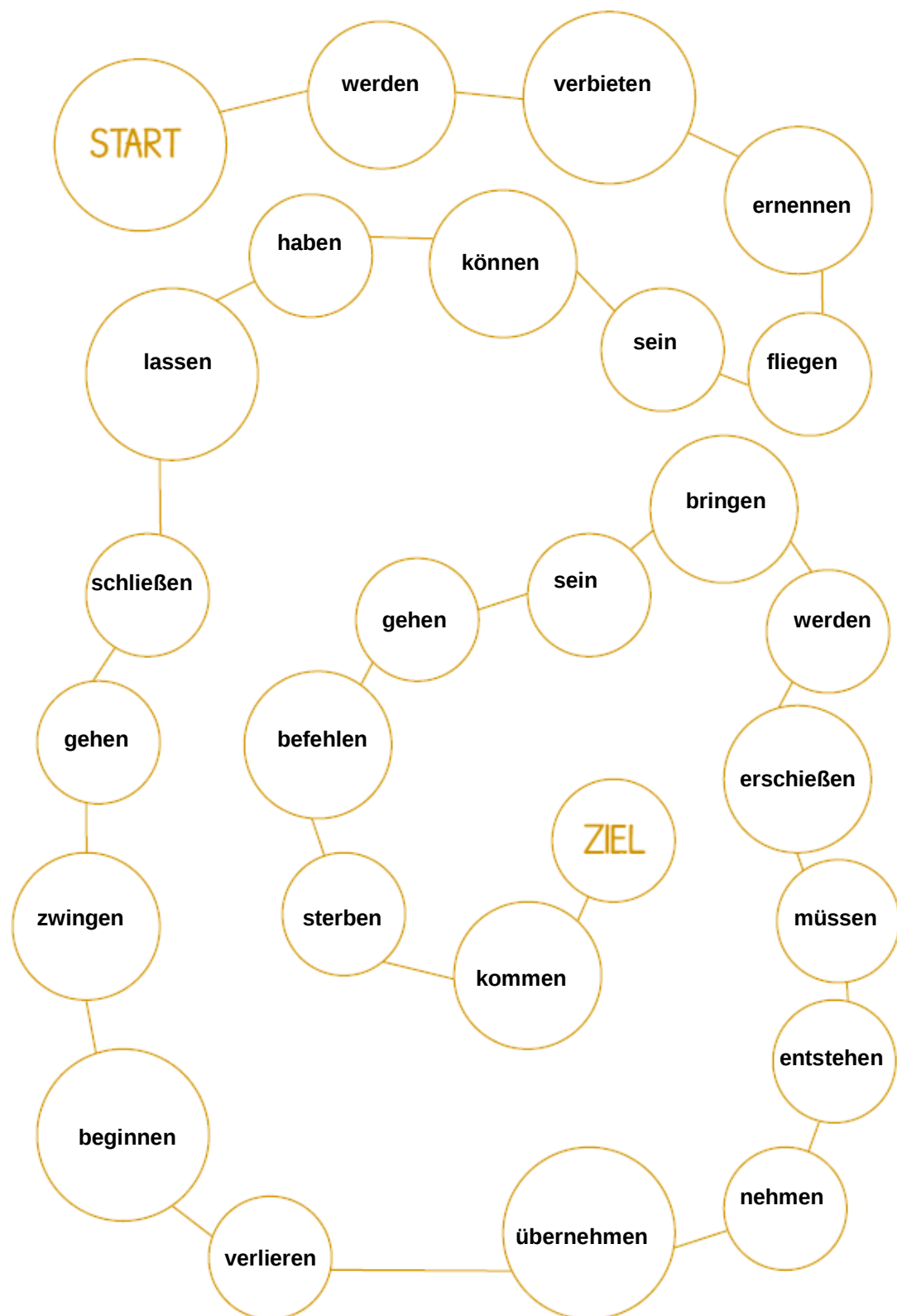
In den Übungen zum „Wortschatztuning 3“ wurden zwei Methoden miteinander verknüpft: Einerseits wurde auf Leisens Methode „Fachsätze vervollständigen“ (vgl. Leisen 2013ab: 272) in Form von einem Lückentext (vgl. Leisen 2013ab: 18) zurückgegriffen. Im Mittelpunkt dieser Übung stehen jedoch nicht die vollständigen Begriffe, sondern Abkürzungen, da jene auch im Lehrbuch häufig verwendet werden. Die Abkürzungen sind in den jeweiligen Satz einzufügen, der jene Funktion(en) beschreibt bzw. diese näher definiert.

Zusätzlich dazu wurde auf den Einsatz von Bildern gesetzt, da dieser bekanntlich das Behalten von Begriffen positiv beeinflussen kann (vgl. Leisen 2013a: 185). Diese sollen den dazugehörigen Abkürzungen zugeordnet werden.

Wortschatztuning 4:

Der Bereich der Internationalismen im Fachvokabular kann von SUS nur genutzt werden, wenn sie sich auch über deren Existenz bewusst sind. Aus diesem Grund wird im Rahmen der Übung „Wortschatztuning 4“ explizit auf diese Thematik eingegangen. Zuerst werden Internationalismen definiert, bevor zur eigentlichen Übung übergegangen werden kann. Diese soll gemeinsam als Klasse erarbeitet werden und so viele Sprachen, wie die SUS beherrschen (egal ob andere Erstsprachen oder Fremdsprachen), können ergänzt werden. Da die SUS somit ein Bewusstsein über Internationalismen erlangen, können jene in den Fachtexten zukünftig eventuell seitens der SUS selbst erkannt und genutzt werden. Die Tabelle könnte, so wie auch das Glossar, fortlaufend ergänzt werden, wenn man in den Fachtexten auf Internationalismen stößt.

6.1.2 Komplizierte Verbformen



VERBEN, VERBEN, VERBEN ...

Wir werden nun komplizierte Verben üben! Dazu bildet 2er-Teams! Jeder von euch bekommt eine Spielfigur und zwei Würfel. Ihr würfelt zuerst mit dem einen Würfeln: dieser zeigt euch an, wie viele Felder ihr nach vorne gehen dürft. Danach würfelt ihr mit dem anderen Würfel, der euch die jeweilige Person anzeigt, in welche ihr das Verb konjugieren (=abwandeln) sollt. Wenn ihr das Verb nicht richtig abwandelt, müsst ihr auf diesem Feld stehenbleiben und dürft es erst in der nächsten Runde noch einmal versuchen!



Bei diesem Spiel gibt es drei Durchgänge:

1. Alle Verben im Präsens abwandeln
2. Alle Verben im Präteritum (Mitvergangenheit) abwandeln
3. Alle Verben im Perfekt abwandeln

Die verschiedenen Personen:

Würfel zeigt 1: 1. Person Einzahl (*ich*)

Würfel zeigt 2: 2. Person Einzahl (*du*)

Würfel zeigt 3: 3. Person Einzahl (*er, sie, es*)

Würfel zeigt 4: 1. Person Mehrzahl (*wir*)

Würfel zeigt 5: 2. Person Mehrzahl (*ihr*)

Würfel zeigt 6: 3. Person Mehrzahl (*sie*)

Hier ein Beispiel:

1. Durchgang (Präsens):

1. Würfel → 3 = du darfst mit deiner Spielfigur vom Startfeld drei Felder nach vorne bis zum Verb **ernennen** gehen
2. Würfel → 6 = du wandelst das Verb *ernennen* in der 6. Person (=3. P. Mehrzahl) im Präsens ab (**Lösung: sie ernennen**)

2. Durchgang (Mitvergangenheit):

1. Würfel → 2 = du darfst mit deiner Spielfigur vom Startfeld zwei Felder nach vorne bis zum Verb **verbieten** gehen
2. Würfel → 3 = du wandelst das Verb *verbieten* in der 3. Person (= 3. Person Einzahl) im Präteritum ab (**Lösung: er/sie/es verbot**)

3. Durchgang (Perfekt)

1. Würfel → 1 = du darfst mit deiner Spielfigur vom Startfeld ein Felder nach vorne bis zum Verb **werden** gehen
2. Würfel → 1 = du wandelst das Verb *ernennen* in der 1. Person (= 1. Person Einzahl) im Perfekt ab (**Lösung: ich bin geworden**)

Erläuterung der Methodik:

Das Thema der komplizierten Verben ist bei SUS kein sehr beliebtes. Aus diesem Grund wurde darauf geachtet, diese Thematik in einer spielerischen Art und Weise mit den SUS zu trainieren. Laut Leisen eignen sich Würfelspiele besonders zum Training von bestimmten Inhalten (vgl. Leisen 2013ab: 68), was auch hier das primäre Ziel darstellt. Außerdem wirken sich Spiele auch maßgeblich auf die Motivation der SUS aus (vgl. Leisen 2013ab: 68).

Verben, Verben, Verben:

Für diese Methode wurde erneut auf Leisens Methoden-Werkzeuge zurückgegriffen und seine Methode „Würfelspiel“ (vgl. Leisen 2013ab: 68) auf den fachlichen und inhaltlichen Kontext angepasst, denn es wurden alle Verben aus dem analysierten Schulbuchkapitel entnommen.

Spielvorbereitung:

Jedes 2er-Team erhält ein Spielfeld, zwei Spielfiguren und zwei Würfel. Außerdem bekommt jedes Team die Spielanleitung. Das Spielfeld zum Thema komplizierte Verben enthält, wie bereits erwähnt, Verben des Kapitels zum Nationalsozialismus, die im Rahmen der Analyse in der Kategorie „komplizierte Verbformen“ markiert wurden. Aus diesem Grund wäre eine Thematisierung dieses Themas auch vor der Vertiefung des Schulbuchkapitels empfehlenswert. Es empfiehlt sich zudem, mit den SUS die Spielanleitung durchzugehen und sich zu versichern, ob jene den Spielablauf auch tatsächlich verstanden haben.

Spielablauf:

Die SUS spielen dieses Spiel insgesamt drei Durchgänge, da damit alle drei Zeitformen (Präsens, Präteritum und Perfekt) trainiert werden können. Es wurde hier bewusst keine Mischung der Zeiten pro Durchgang gewählt, um die SUS nicht zu verwirren oder gar zu überfordern.

Quelle:

Druckvorlage für Brettspiel

<https://getschoolcraft.com/de/support/leere-vorlagen/>

6.1.3 Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke

UNPERSÖNLICHE FORMULIERUNGEN

Im Schulbuch sind Zeitzeuginnenberichte und Zeitzeugenberichte enthalten. In einem davon sind einige unpersönliche Formulierungen enthalten. Markiere nun im folgenden Bericht einer Zeitzeugin die darin enthaltenen unpersönlichen Formulierungen.



Erklärung:

Unpersönliche Formulierungen können mit *es* oder *man* + 3. Person Einzahl gebildet werden.

Beispiele für unpersönliche Formulierungen:

Heute **ist es** sehr heiß.

Man hat die Jüdinnen und Juden eingesperrt.

Die tschechoslowakische Jüdin Judith Jaegermann wurde 1943 als Dreizehnjährige gemeinsam mit ihren Eltern nach Auschwitz geschickt¹³. Sie erzählt davon:

In den Viehwaggonen hörte man nichts anderes als Stöhnen und Weinen und ein Geflüster, dass dieser Transport nach Auschwitz gehen würde.

In Viehwaggone hat man uns hineingestoßen (...), niemandem wäre es auch nur eingefallen sich zu weigern oder sich zu sträuben, in den Waggon einzusteigen. Es ging alles so unmenschlich schnell vor sich mit Geschrei [...].

¹³ Staudinger et al. 2019: 73.

Mein Gedanke war sofort, dass wir ins Gas gehen, aber auf welche Weise? Wie würde man uns quälen?

Eine meiner größten Erinnerungen, die mir bis heute noch unvergesslich geblieben ist, war, dass man mitten im Waggon einen „Scheißkübel“ aufgestellt hatte, der als Toilette für Männer, Frauen und Kinder dienen sollte.

Übertrage nun die unpersönlichen Formen in das Raster!

1-	
2-	
3-	
4-	
5-	

PASSIVBILDUNG 1

Nun werden wir die Passivbildung üben! In der folgenden Tabelle findest du in der linken Spalte einige Sätze im Passiv. Du sollst diese Sätze nun in die richtige aktive Form bringen. Achtung: Verändere dabei nicht die Zeitform!



Wie wurde in den Konzentrationslagern mit den Jüdinnen und Juden umgegangen?

Passiv	Aktiv
Die Jüdinnen und Juden wurden von den Nationalsozialisten in Konzentrationslager gebracht .	Nationalsozialisten brachten Jüdinnen und Juden in Konzentrationslager.
Die Gefangenen wurden von den Nationalsozialisten in Gaskammern gebracht .	
Die Gefangenen wurden von den Nationalsozialisten tätowiert .	
Die Jüdinnen und Juden wurden zur Arbeit gezwungen .	
Die Männer und Frauen wurden getrennt , bevor sie in die Krematorien geführt wurden .	
Auch Kinder wurden in die Konzentrationslager deportiert .	
In den Gaskammern wurden die Gefangenen von den Nationalsozialisten mit Giftgas getötet .	

PASSIVBILDUNG 2

Nun weißt du, wie die Passivbildung funktioniert.
Du sollst nun aus folgenden Satzbausteinen Sätze im Passiv bilden!



1 - Ab diesem Zeitpunkt – zurückdrängen – deutsche Truppen.¹⁴

2 – 1933 – Hitler – ernennen – Reichskanzler.¹⁵

3 – 1980 – errichten – Gedenkstätte für Roma und Sinti.¹⁶

4 – Jede Gegnerschaft – ausschalten – Nationalsozialisten.¹⁷

5 – Die Partei – verbieten – Hitler – zu fünf Jahren Haft - verurteilen.¹⁸

6 – Neben der SA-Führung – ermorden – auch andere politisch missliebige Personen.¹⁹

7 – Längst schon – vorbereiten – der Angriff auf Polen.²⁰

8 – Der Krieg in der Sowjetunion – führen – besonders brutal.

¹⁴ Staudinger et al. 2019: 86.

¹⁵ Staudinger et al. 2019: 86.

¹⁶ Staudinger et al. 2019: 75.

¹⁷ Staudinger et al. 2019: 54.

¹⁸ Staudinger et al. 2019: 56.

¹⁹ Staudinger et al. 2019: 57.

²⁰ Staudinger et al. 2019: 67.

Erläuterung der Methodik:

Unpersönliche Formulierungen:

Im Rahmen der Übung zu unpersönlichen Formulierungen wurde Leisens Methode „Sprechblasen“ (vgl. Leisen 2013ab: 16) adaptiert und damit der Jüdin Judith eine Stimme gegeben. Der Einsatz von Sprechblasen macht hier für SUS die Textart des Zeitzeuginnenberichts bzw. Zeitzeugenberichts noch etwas deutlicher. Außerdem wurde hier keine zusätzliche Quelle, sondern bewusst die Originalquelle des Schulbuchs verwendet, da dieser Bericht einige unpersönliche Ausdrücke enthält und somit durch diese Übung vorentlastet werden kann.

Zusätzlich zum *Stolperstein* der unpersönlichen Formulierungen wurden einige Passivformen im analysierten Schulbuchkapitel gefunden. Dies deckt sich mit Leisens Erkenntnis diesbezüglich: „*Das Passiv ist für die Fachsprache typisch und kommt besonders in Fachtexten häufig vor.*“ (Leisen 2013ab: 306) Aus diesem Grund wurden zwei verschiedene Methoden zur Bildung des Passiv erarbeitet.

Passivbildung 1:

Im Rahmen der Übung zur „Passivbildung 1“ ist es die Aufgabe der SUS, Passivsätze in ihre aktive Form zu setzen. Auch Leisen schlägt dieses Übungsformat vor, um mit SUS die Passivbildung zu trainieren (vgl. Leisen 2013ab: 307). Diese Methodik wurde bewusst gewählt, um den SUS die Passivbildung näherzubringen, bevor sie diese auch tatsächlich aktiv anwenden müssen, wie beispielsweise in der Übung „Passivbildung 2“. Aus diesem Grund sollte zuerst die Übung „Passivbildung 1“ gemacht werden, bevor zur „Passivbildung 2“ übergegangen werden kann.

Passivbildung 2:

Eine weitere Möglichkeit, um die Passivbildung zu vertiefen, stellt diese Übung nach Leisen dar (vgl. Leisen 2013ab: 306). Im Rahmen dieser Übung müssen SUS die Bildung des Passivs aktiv anwenden, indem sie Satzbausteine in passive Formulierungen bringen müssen. Diese Sätze wurden gänzlich aus dem analysierten Schulbuchkapitel übernommen.

6.1.4 Ersatzformen

ERSATZFORMEN

Im Schulbuch begegnen uns viele Ersatzformen! Wir werden zuerst besprechen, in welcher Form Ersatzformen auftreten können.



Was sind Ersatzformen?

... Ersatzformen sind Schlüsselwörter und können einzelne Wörter, aber auch ganze Nebensätze ersetzen²¹!

... Ersatzformen können aber auch ganze Textteile ersetzen!

Welche Arten von Ersatzformen gibt es?

Personalpronomen	• ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie
Demonstrativpronomen	• der, die, das, diese/r, jene/r, ...
Relativpronomen	• der, die, das, welcher, wer, was, ...
Possessivpronomen	• mein, dein, sein, unser, euer, ihr, ...
Zahlwörter	• beide, alle, sämtliche, ...
Adverbien	• da, dort, darin, seitdem, ...

²¹ Leisen 2013ab: 304.

Wir üben nun ein wenig und sehen uns einige Ausschnitte aus dem Schulbuch gemeinsam an. Diese Abschnitte enthalten unterschiedliche Arten von Ersatzformen. Markiere nun die Ersatzformen in den Sätzen und verbinde die Ersatzform mit dem Bezugswort (z.B. mit einem Pfeil). Danach übertrage deine Lösung und vervollständige die Aufgaben unter den Sätzen.



1. Ersatzformen als Personalpronomen:

Jede Gegnerschaft wurde von den Nationalsozialisten ausgeschaltet. Mit einem rassistisch-nationalistischen Programm wollten sie das Deutsche Reich zu einer neuen Größe führen: [...].²²

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

Dieser Terror war staatlich geschuldet. Er erreichte nach dem Brand des Reichstagsgebäudes am 27. Februar 1933 seinen Höhepunkt.²³

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

2. Ersatzformen mit Demonstrativpronomen:

Mit Japan und Italien als Bündnispartner entfachte das Hitler-Regime den Zweiten Weltkrieg, der zwischen 1939 und 1945 mehr als 50 Millionen Opfer forderte.²⁴

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

In Anlehnung an frühere „Rassentheoretiker“ glaubte Hitler an ein „Gesetz des ewigen Kampfes“ zwischen den Völkern und Rassen. Diese wurden dabei in „wertvolle“ und „minderwertige“ unterschieden [...].²⁵

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

3. Ersatzformen als Relativpronomen:

Das unterstützte jene Vertreter der (Groß-)Industrie, welche die gesetzlichen Mitbestimmungsrechte der Gewerkschaften in den Betrieben ablehnten.²⁶

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

Hitler sollte durch die Drohung eines allgemeinen Krieges von weiteren Gewalttaten abgehalten werden. Doch dieser hatte mit einem militärischen Eingreifen der Westmächte früher oder später ohnedies gerechnet.²⁷

²² Staudinger et al. 2019: 54.

²³ Staudinger et al. 2019: 56.

²⁴ Staudinger et al. 2019: 54.

²⁵ Staudinger et al. 2019: 58.

²⁶ Staudinger et al. 2019: 59.

²⁷ Staudinger et al. 2019: 67.

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

4. Ersatzformen als Possessivpronomen:

Für viele deutsche Jüdinnen und Juden war dieser immer wieder aufkeimende Antisemitismus aber kein Grund, ihr Land zu verlassen.²⁸

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

Österreichische Zeithistorikerinnen und Zeithistoriker wiesen eindeutig nach, dass dieses vom Wiener Emil Lachout vorgelegte „Dokument“ ein plumper Fälschungsversuch war. Sein Ziel war offensichtlich: nämlich die Leugnung der NS-Verbrechen.

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

5. Ersatzformen als Zahlwort:

Für welche Personen oder Personengruppe stehen diese Zahlwörter?

Eine Jüdin berichtet von ihrer Deportation ins KZ:

Natürlich wusste absolut niemand etwas Bestimmtes, aber alle hatten ein böses Vorgefühl.

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

Ein Lagerkommandant berichtet über den Tötungsvorgang im KZ:

Das Schreien ging aber bald in ein Röcheln über und in wenigen Minuten lagen alle.

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

6. Ersatzformen als Adverb:

Während seiner Haft schrieb Hitler das Buch „Mein Kampf“. Darin legte er seine politischen Ziele und seine Ideologie offen.²⁹

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

Für die Nationalsozialisten zählte jede abweichende Gesinnung als Hochverrat. Die Machthaber reagierten darauf mit „Schutzhaft“ in den Gestapo-Gefängnissen, mit Einweisung in Konzentrationslager und auch mit Hinrichtungen.

Ersatzform: _____ → Bezugswort: _____

²⁸ Staudinger et al. 2019: 72.

²⁹ Staudinger et al. 2019: 58.

Erläuterung der Methodik:

Gerade sprachschwachen Lernern fällt es oft schwer, Zusammenhänge in Texten zu erkennen, die durch Ersatzformen hergestellt werden. [...] Angesichts der Häufigkeit, mit der Ersatzformen in Fachtexten vorkommen, sollten Lerner solche Schlüsselwörter kennen und die entsprechenden Umformulierungen üben. (Leisen 2013ab: 304)

Leisen betont die Schwierigkeit sowie die hohe Frequenz von Ersatzformen in Fachtexten. Dies kann durch die durchgeführte Analyse bestätigt werden. Aus diesem Grund wurde dieser Bereich bei der Erstellung von Fördermaterial berücksichtigt.

Ersatzformen:

Zu Beginn dieses Fördermaterials steht eine Erklärung der Ersatzformen. Eine gesonderte Erläuterung zu allen Arten von Ersatzformen wurde angegeben, da Ersatzformen auch in den Fachtexten in unterschiedlichen Formen enthalten sind. Nach diesen Erläuterungen wurde zu jeder der einzelnen Kategorien von Ersatzformen Beispiele aus dem Schulbuchkapitel entnommen. Die SUS sollen das Ersatzwort kennzeichnen und durch einen Pfeil mit dem dazugehörigen Bezugswort verbinden (vgl. Leisen 2013ab: 305-306). Danach schreiben die SUS sowohl das Ersatzwort, als auch das Bezugswort darunter.

6.1.5 Nominalisierungen

NOMINALISIERUNGEN

Im Schulbuch begegnen uns einige Nominalisierungen!

1. Im folgenden Text sind jedoch einige Fehler passiert. Entdeckst du alle? Du kannst die richtige Form im Text ausbessern und anschließend in das Raster übertragen!



Der Alltag im Konzentrationslager war streng festgelegt. Nach dem wachrufen von den Nationalsozialisten, mussten die Gefangenen sofort aufstehen. Anschließend mussten sich die Gefangenen zum zählen aufstellen. Danach folgte ein „Frühstück“, wobei die Gefangenen häufig nur Kaffee und trockenes Brot zu essen bekamen. Es folgte die Zwangsarbeit und die Gefangenen mussten beispielsweise in einem Steinbruch arbeiten. Das arbeiten und das wenige Essen brachten jedoch mit sich, dass die Gefangenen häufig bei der Arbeit zusammenbrachen. Die Verzweiflung unter den Gefangenen war groß und so hörte man in den Baracken oft nichts als stöhnen und weinen. Letztendlich wurden die Gefangenen, auch die mutigsten und stärksten, in Gaskammern getötet.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-

2. Kannst du aus den folgenden Verben eine nominalisierte Form bilden? Schreibe dazu einen sinnvollen Satz mit der nominalisierten Verbform in das Raster!

kämpfen	
töten	
verhaften	
verfolgen	

Erläuterung der Methode:

Nominalisierungen:

Bei der Kategorie der Nominalisierungen wurden im ersten Teil des Fördermaterials wiederholt auf eine Methode aus Leisens Methoden-Werkzeuge zurückgegriffen und SUS müssen die Fehler im Text finden (vgl. Leisen 2013ab: 28). Darin sind Verben und Adjektive enthalten, welche jeweils in ihre nominalisierte Form gebracht werden müssen. Auch hier wurde bewusst zuerst ein eher rezeptiver Ansatz gewählt und in Folge müssen SUS aus vier vorgegebenen Verben Sätze mit einer Nominalisierung des selbigen bilden. Um den SUS das Erlernen bzw. das Training dieser Thematik zu erleichtern, geht diese Übung demnach von einer rezeptiven zu einer aktiven Methode über.

6.2 Erläuterungen zum LehrerInnenband

Zusätzlich zum Fördermaterial werden einige Erläuterungen bzw. zusätzliche Informationen für die Lehrperson entwickelt, um bestmöglich mit dem Fördermaterial im Unterricht zu arbeiten. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, sehen sich Fachlehrpersonen oft nicht in der Pflicht, auch sprachliche Inhalte mit den SUS zu erarbeiten. Zudem fühlen sie sich häufig auch nicht kompetent genug, um dies gewinnbringend umzusetzen. Dieser Umstand untermauert die Relevanz dieser Hilfestellungen für Lehrpersonen.

Zusätzliche Information: Die Methoden der unterschiedlichen Übungen wurden aus Leisens *Handbuch Sprachförderung im Fach* entnommen und an den jeweiligen Kontext angepasst.

6.2.1 Fachterminologie inkl. wichtige Eigenenamen, Abkürzungen und Akronyme sowie Fremdwörter und Internationalismen

Grundsätzlich lässt sich zu diesem Schwerpunkt des Fördermaterials festhalten, dass wir als Lehrpersonen nicht davon ausgehen können, dass alle SUS mit dem Fachvokabular vertraut sind bzw. dieses tatsächlich verstehen. Wenn SUS bereits Probleme haben, die Fachbegriffe zu entziffern, ist ein für das Erlernen der Fachinhalte benötigtes Textverständnis zu erlangen, nicht möglich. Wenn Sie mit Ihren SUS vor oder aber auch während der Bearbeitung des Schulbuchs Fachvokabular thematisieren und einüben, wird es den SUS sichtlich leichter fallen, Ihrem Unterricht zu folgen.

Eine Möglichkeit mit Fachterminologie zu arbeiten, ist die Erstellung eines Glossars. Darin können die in den Fachtexten enthaltenen und sehr relevanten Begriffe fortlaufend ergänzt werden und den SUS als Hilfestellung sowie als Nachschlagewerk dienen (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 17). Es können Begriffe als Ganzes oder im Falle von Komposita auch in ihren einzelnen Teilen definiert werden (vgl. Ravelhofer 2016: 51). Zusätzlich zu der Erstellung eines Glossars wurden vier verschiedene Übungen erstellt, wobei jede dieser Übungen einem anderen Schwerpunkt gewidmet ist. Im Grunde soll das erstellte Fördermaterial folgende Bereiche fördern:

- „Wortschatztuning 1“: Diese Aufgabenstellungen sollen **zur ersten Begegnung** der SUS **mit den Fachbegriffen** dienen.
- „Wortschatztuning 2“: Hier erfolgt eine **Vertiefung der Fachterminologie**, indem die Begriffe den einzelnen Kategorien zugeordnet werden sollen.

- „Wortschatztuning 3“: Diese Aufgabenstellung verfolgt die Zielsetzung, dass sich SUS mit den **Abkürzungen** der Fachterminologie des Nationalsozialismus näher auseinandersetzen.
- „Wortschatztuning 4“: Die vierte Aufgabenstellung thematisiert sogenannte **Internationalismen**, was besonders für DaZ-SUS eine große Stütze für das Textverständnis sein kann.

Für alle Übungen zum Wortschatztuning gilt, dass die darin enthaltene Fachterminologie dem Lehrbuch entnommen wurde. Nun kann im Detail auf jede der hier genannten Aufgabenstellung eingegangen werden.

Wortschatztuning 1

Im Rahmen der Übung „Wortschatztraining 1“ werden erste relevante Fachbegriffe eingeführt. Es empfiehlt sich, diese Übung mit den SUS relativ zu Beginn der Behandlung der Zweiten Weltkriegsthematik durchzuführen, da es ihnen dadurch sichtlich leichter fallen wird, die Fachtexte zu verstehen und damit zu arbeiten. Die Methodik dieser Übung kann natürlich als Lehrperson weiter ausgeführt werden, je nachdem wie viel Förderbedarf in den jeweiligen Klassen besteht. Es wurden bereits einige Begriffe hervorgehoben, welche von den SUS auch in das Glossar übertragen werden sollen. Auch diese Auswahl kann von der Lehrperson angepasst werden. Gerade zu Beginn des Wortschatztrainings ist diese Art von Übung sehr passend, da damit grundlegende Definitionen geklärt werden können. Außerdem kann angemerkt werden, dass Sie, je nach Bedarf, auch Komposita in ihre Einzelteile zerlegen können, diese einzeln erläutern und schließlich in dieser Form in das Glossar übertragen werden können. Auch dies trägt einem besseren Verständnis der einzelnen Begriffe seitens der SUS bei.

Wortschatztuning 2

Die Übung „Wortschatztuning 2“ hat die Kategorisierung der einzelnen Fachbegriffe zum Ziel. Durch diese Zuordnung zu ausgewählten Themenbereichen, ist es für SUS oft leichter, sich diese auch zu merken. Außerdem können *Mind Maps* in einem späteren Verlauf des Unterrichts ergänzt sowie auch erweitert werden (vgl. Leisen 2013ab: 32). Auch dies empfiehlt sich hier, da das Fachvokabular und somit auch die Anforderungen im Kontext des Fachwortschatzes im Laufe des Schulbuchkapitels natürlich ansteigen.

Im ersten Schritt dieser Übung sollen die SUS die vorgegebenen Begriffe den einzelnen Bereichen zuordnen. Anschließend wird empfohlen, die Ergebnisse im Plenum zu vergleichen, bevor zum zweiten Schritt übergegangen werden kann. Dieser fordert eine große Eigenleistung der SUS, denn jene sollen sich überlegen, ob sie weitere Begriffe kennen, welche sie den verschiedenen Bereichen zuordnen könnten. Es erfolgt demnach der Verlauf von einem eher rezeptiven hin zu einem produktiven Ansatz.

Wortschatztuning 3

Da in der Fachsprache des Nationalsozialismus einige Abkürzungen enthalten sind, bedarf es auch hier einer gesonderten Förderung. Diesen Bereich vergisst man als Lehrperson gerne, da man hier grundsätzlich davon ausgeht, dass Abkürzungen von allen SUS verstanden werden. Doch auch dieser Teilbereich des spezifischen Wortschatzes eines Faches stellt einen sogenannten *Stolperstein des Deutschen* (nach Rösch) und somit eine mögliche Schwierigkeit für SUS dar.

Auch diese Übung besteht aus zwei Teilen: Im ersten Schritt sollen SUS die Abkürzungen im gelben Kästchen den richtigen Sätzen zuordnen. Diese Sätze definieren die Abkürzungen oder erläutern deren Funktionsweise näher. Im zweiten Schritt sollen die Abkürzungen den dazugehörigen Bildern zugeordnet werden. Diese Begriff-Bild-Verknüpfung hilft den SUS dabei, diese Begriffe, in diesem Fall die Abkürzungen, zu behalten.

Wortschatztuning 4

Das Übungsmaterial zum „Wortschatztuning 4“ beschäftigt sich näher mit sogenannten Internationalismen. Diese Begriffe können im Fachunterricht dahingehend genutzt werden, indem sich für SUS die Erschließung der Begriffe durch deren internationalem Vorkommen erleichtert. Dass Fachtexte Internationalismen enthalten können, ist den SUS jedoch vielleicht gar nicht bewusst und kann somit auch nicht einem besseren Verständnis beitragen. Umso bedeutender sind eine Bewusstmachung sowie eine Förderung in diesem Bereich.

Eine Begriffsdefinition von Internationalismen bildet den Anfang dieser Übung. Danach folgt eine Tabelle, welche einige wenige Internationalismen enthält. Jene sind aus den Fachtexten entnommen worden. Es soll nun für jeden dieser Begriffe ihr Vorkommen in anderen Sprachen überprüft werden. Je nach Klasse können diese Sprachen natürlich variiert werden. Es können bzw. sollten sowohl andere Erstsprachen der SUS als auch Fremdsprachen miteinbezogen

werden. Das Englische bietet sich natürlich auf Grund von dessen Präsenz im österreichischen Schulsystem besonders an, jedoch können sehr wohl auch andere Fremdsprachen miteinbezogen werden. Diese Tabelle kann während der Bearbeitung des Kapitels fortlaufend ergänzt werden, oder es kann zumindest von der Lehrperson auf Internationalismen in den Fachtexten in mündlicher Form hingewiesen werden.

ZUSATZ: Thematisierung von Euphemismen

Im Kontext des Wortschatztunings kann gesondert auf die Nazi-Sprache eingegangen werden. Dazu bietet es sich beispielsweise an, die Ausprägungen selbiger zu behandeln:

- **Deutsche Pendants zu internationalen Begriffen:** *Volksempfänger* (Staudinger et al. 2019: 59)
- **Termini mit neuem semantischen Inhalt:** *artverwandten Blutes* (Staudinger et al. 2019: 72), *Volk* (Staudinger et al. 2019: 58)
- **Neu konstruierte Begriffe:** *Endlösung* (Staudinger et al. 2019: 73), *Arier* (Staudinger et al. 2019: 73), *Führer* (Staudinger et al. 2019: 57), *Hitlerjugend* (Staudinger et al. 2019: 60)
- **Komposita:** *Zuchthaus* (Staudinger et al. 2019: 72), *Bevölkerungsüberschuss* (Staudinger et al. 2019: 58), *Führerprinzip* (Staudinger et al. 2019: 59)
- **Euphemismen:** *Reichskristallnacht* (Staudinger et al. 2019: 73), *Endlösung* (Staudinger et al. 2019: 73), *Schutzhaft* (Staudinger et al. 2019: 78)

Erläuterung: Ebenso beliebt bei den Nationalsozialisten waren sogenannte *Euphemismen*, welche das Grausame hinter den Begriffen verschleiern sollten (vgl. Braun 2004). Es kam „zur *Verhüllung einer Realität*“ (Schlosser 2013: 126) und schließlich zu einer „*Beschönigungen negativer Tatbestände und Sachverhalte*“ (Schlosser 2013: 150). Es wurden Begriffe wie beispielsweise „*Sonderbehandlung (statt Exekution)*, *Endlösung (statt Massenmord)*“ (Braun 2004) oder jener der „*Schutzhaft*“ verwendet.

6.2.2 Komplizierte Verbformen

Die Fachtexte enthalten neben den unzähligen Fachwörtern auch einige komplizierte Verbformen. Da dieses Thema bekanntlich kein sehr beliebtes bei SUS, durchaus aber ein sehr anspruchsvolles ist, sollte bei der Übung dieses Bereichs auf eine schülerinnenfreundliche bzw. schülerfreundliche Methode zurückgegriffen werden.

Verben, Verben, Verben ...

Wie soeben erläutert, wurde für dieses Training von komplizierten Verbformen auf Grund von dessen Unbeliebtheit bei SUS, eine spielerische Methode verwendet. Diese Übung soll jedoch nicht zur Erarbeitung der komplizierten Verbformen dienen, sondern es sollen darin häufig vorkommende Verben aus den Fachtexten geübt werden. Nachdem die SUS das benötigte Spielmaterial erhalten haben (pro Gruppe: 1 Spielfeld, 2 Würfel, 2 Spielfiguren) sollte mit den SUS der Spielablauf im Detail durchgegangen werden, da sich dieser auf Grund des etwas komplexen Aufbaus eventuell etwas schwierig gestaltet (Erklärung siehe HO Verben, Verben, Verben, ...). Durch die drei geplanten Durchgänge können alle Zeitformen geübt werden. Dies kann natürlich, je nach Klasse oder Gruppe, von der Lehrperson adaptiert werden und beispielsweise kann nur mit jener Zeitform, welche den SUS Probleme bereitet, gespielt werden. Bei etwas fortgeschrittener Gruppen wäre eine Mischung der Zeitformen pro Durchgang ebenso möglich, jedoch ist hier die Gefahr einer fehlerhaften Vermischung der Zeitformen gegeben.

6.2.3 Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke

Unpersönliche Formulierungen

In folgender Aufgabenstellung soll den SUS nähergebracht werden, inwiefern man unpersönliche Formulierungen erkennen kann. Dazu wurde zuerst erklärt, wie man jene bildet, bevor die eigentliche Aufgabenstellung folgt. Da es sich dabei um Textausschnitte eines Zeitzeuginnenberichts bzw. eines Zeitzeugenberichts aus dem Schulbuch handelt (siehe dazu Seite 73 *Zeitbilder* 7), wäre es sinnvoll, diese Übung begleitend zur Bearbeitung des Textes oder nach der Lektüre durchzuführen. Die SUS sollen in den Sprechblasen die darin enthaltenen unpersönlichen Formulierungen markieren und in das Raster darunter übertragen. Da hinter diesem Teilbereich ein klares Schema steckt, wurde auf weitere Übungen zu dieser Thematik verzichtet.

Passivbildung 1

Auch die Passivbildung zählt zu möglichen *Stolpersteinen*, auf welche die SUS in Fachtexten stoßen können. Da dieses Thema ein eher anspruchsvolles ist, wurde im Rahmen der Übung „Passivbildung 1“ zuerst auf die Umwandlung von Passivsätzen in ihre aktive Form gesetzt. So sehen SUS in den angegebenen Sätzen, wie die Passivbildung funktioniert, bevor sie diese Kenntnis dann aktiv im Rahmen der Übung „Passivbildung 2“ einsetzen sollen.

Nichtsdestotrotz sollte als Lehrperson nach der Übung „Passivbildung 1“ die Theorie hinter der Passivbildung mit den SUS besprochen werden.

Passivbildung 2

Im Rahmen der Übung „Passivbildung 2“ sollen SUS nun ihre Kenntnisse tatsächlich anwenden und aus den angegebenen Satzbausteinen passive Sätze bilden (Diese Satzbausteine wurden gänzlich dem Schulbuch entnommen.).

Beide Übungen zur Passivbildung enthalten ausschließlich Formen des Vorgangspassivs. Es kann selbige Methodik jedoch auch auf das Zustandspassiv angewandt werden.

6.2.4 Ersatzformen

Ersatzformen sind für SUS eine große Herausforderung, da sie den Zusammenhang der jeweiligen Ersatzform mit dessen Bezugswort häufig nicht herstellen können. Da diese jedoch in einer sehr hohen Frequenz in den Fachtexten enthalten sind, bedarf es auch hier einer gesonderten Förderung, dass die SUS die Fachtexte auch tatsächlich verstehen.

Ersatzformen

Ziel dieser Übung ist es, den SUS zu zeigen, in welcher Art und Weise Ersatzformen auftreten können. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Aufgabenstellung zu Ersatzformen zuerst eine Erklärung jener und in Folge auch eine Auflistung der verschiedenen Arten von Ersatzformen enthalten. Im Grunde ist es für ein Verständnis zwar nicht notwendig, die jeweilige Art der Ersatzform zu kennen, jedoch sollte SUS gezeigt werden, dass jene durch unterschiedliche Wörter realisiert werden können. Die eigentliche Aufgabe ist es, aus einigen Sätzen des Schulbuchs sowohl die Ersatzform als auch das Bezugswort zu erkennen. Diese können direkt im Satz mit einem Pfeil verbunden und infolgedessen richtig in die Lücken darunter eingetragen werden. Auch hier wurden für jede Art der Ersatzform jeweils zwei Sätze aus dem Schulbuch entnommen. Da Ersatzformen, wie bereits erwähnt, sehr häufig im Schulbuchkapitel enthalten sind, empfiehlt es sich, den SUS zu Beginn der Bearbeitung des Kapitels diese näherzubringen und deren Verwendung zu üben.

ZUSATZ: Ersatzformen in Originalzeugnissen

Zusätzlich zu dieser erstellten Aufgabenstellung sollte im Kontext der Ersatzformen auf die im Lehrbuch enthaltenen Originalzeugnisse hingewiesen werden. In diesen sind einige

Ersatzformen enthalten, welche sich auf eine bestimmte Personengruppe beziehen. Ein Beispiel hierfür wären folgende zwei Ausschnitte aus Originalzeugnissen des Schulbuchs:

Ausschnitt aus Goebbels Sportpalastrede:

„Und an **euch** möchte ich zehn Fragen richten, die **ihr** mir mit dem deutschen Volke vor der ganzen Welt, insbesondere aber vor **unseren** Feinden, die **uns** auch an ihrem Rundfunk zuhören, beantworten sollt: [...].“ (Staudinger et al. 2019: 62) Hier sind mit

euch/ihr/unseren/uns die Nationalsozialisten gemeint bzw. die arische Rasse. Im Gegensatz dazu steht der folgende **Auszug aus einem Bericht einer Jüdin auf dem Weg nach ins Konzentrationslager:**

„Mein Gedanke war sofort, dass **wir** uns Gas gehen, aber auf welche Weise? Wie würde man **uns** quälen, bis **wir** sterben?“ (Staudinger et al. 2019: 74) In diesem Fall ist mit **wir/uns/wir** die jüdische Bevölkerung gemeint.

Diesbezüglich sollte den SUS ein Bewusstsein vermittelt werden, da es in diesen beiden Beispielen einen fundamentalen Unterschied macht, welche Personengruppe mit diesen Ersatzformen angesprochen wird bzw. gemeint ist. Die Lehrperson könnte sich dazu bei der Bearbeitung von Originalzeugnissen versichern, dass SUS auch wirklich verstehen, wer mit den darin enthaltenen Ersatzformen gemeint ist.

6.2.5 Nominalisierungen

Nominalisierungen

Auch Nominalisierungen zählen zu einem fixen Bestandteil der Fachsprachen. So sind selbige jedoch auch als *Stolperstein des Deutschen* deklariert. Auch im Kapitel zum Nationalsozialismus sind einige davon enthalten. Die Aufgabenstellung zu Nominalisierungen besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil sollen SUS Fehler in einem Text in Bezug auf Nominalisierungen entdecken und jene auch richtigstellen. Zuvor kann als Lehrkraft erläutert werden, auf welche Wortarten sich Nominalisierungen beziehen können. Zur Fehlersuche wurde ein Text verfasst, welcher sich auf den Alltag im Konzentrationslager bezieht. Einige Fakten daraus sind aus dem Schulbuch entnommen worden. Nachdem SUS die Fehler markiert haben, können jene in das Raster eingetragen werden.

Im zweiten Teil dieser Übung sollen SUS mit vier Verben einen Satz mit deren nominalisierten Form bilden. Auch diese Verben wurden aus dem Schulbuch entnommen und beziehen sich auf die Thematik des Nationalsozialismus.

6.2.6 Abschließende Bemerkungen

Wie in folgenden Aufgabenstellungen versucht wurde aufzuzeigen, können fachliche Inhalte mit Sprachförderung einhergehen. Jede Aufgabenstellung hatte eine Kombination von fachlichen Inhalten zum Nationalsozialismus mit einer gezielten Sprachförderung zum Ziel. Jede dieser umgesetzten Methoden ist aus Leisens *Handbuch Sprachförderung im Fach* entnommen worden. Dieses bietet sich im Allgemeinen hervorragend an, um sich über diese Thematik zu informieren bzw. mit Leisens sogenannten Methoden-Werkzeugen zu arbeiten und diese für seinen eigenen Unterricht zu adaptieren, denn es lässt sich jede dieser Methoden beliebig erweitern und auf jeden Fachinhalt anwenden. Jedenfalls tragen Sie mit dem Miteinbezug von Sprachförderung im Fachunterricht maßgeblich dazu bei, allen SUS eine Beteiligung am Unterricht zu ermöglichen.

7 Resümee

Um das Abschlussresümee folgender Masterarbeit einzuleiten, kann die Forschungsfrage erneut aufgegriffen werden:

Zweiter Weltkrieg: Welche Möglichkeiten bieten sich in der Gestaltung von Lehrwerk sowie LehrerInnenband aus Perspektive der Sprachlichen Bildung und Sprachförderung?

Bevor auf die Forschungsergebnisse, welche sich aus dieser Fragestellung ergaben, näher eingegangen werden kann, soll eine Darstellung einiger dafür relevanten theoretischen Aspekte erfolgen. Zu Beginn dieser Masterarbeit wurde versucht, die Notwendigkeit von Sprachförderung im Allgemeinen aufzuzeigen, was durch Ergebnisse der Leseleistung von SUS im Rahmen zweier Studien versucht wurde. Daraus resultierte, dass gerade in Österreich SUS mit Migrationserfahrung tendenziell schwächer abschnitten. Auf diesem erschreckenden Ergebnis baut der weitere Verlauf dieser Arbeit auf, welcher sich mit Sprachförderung im Fach beschäftigt, denn diese soll im Rahmen dieser Masterarbeit nicht im Deutschunterricht, sondern im Fachunterricht verortet werden. Sprache im Fach bildet somit den weiteren thematischen Schwerpunkt, wobei spezifisch auf das Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* und in Folge den *Sprachsensiblen Unterricht* eingegangen wurde. Dies beinhaltet die Thematisierung der unterschiedlichen Sprachregister und das übergeordnete Bildungsziel, diese im Unterricht durch gezielte Sprachförderung weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin 2007: 77). Für einen *Sprachsensiblen Fachunterricht* formuliert Leisen die These, dass Sprache nicht nur, wie auch bereits für Humboldt, der Schlüssel zur Welt, sondern auch für einen erfolgreichen Fachunterricht sei (vgl. Leisen 2013a: 3). Er plädiert demnach dafür, dass das Lernen von Fachinhalten und das Sprachenlernen nicht getrennt werden sollten (vgl. Leisen 2013a: 7). Inwiefern diese Förderung umgesetzt werden kann, wird im Kapitel 2.2.2.3 näher erläutert, worin vier unterschiedliche Zielsetzungen formuliert wurden: ein Bewusstsein über Sprachregister schaffen, die Erweiterung der Fachtermini, die Sprachproduktion fördern sowie eine sprachensible Aufgabengestaltung. Da ein Geschichtslehrwerk als Analysebasis ausgewählt wurde, wird auf den sprachsensiblen Geschichtsunterricht gesondert eingegangen. Die von Rösch näher definierten *Stolpersteine des Deutschen* schließen an diese Thematik an. Diese wurden näher erläutert, da jene im empirischen Teil dieser Masterarbeit innerhalb eines Schulbuchkapitels ausgelotet wurden. Inwiefern auf diese *Stolpersteine* reagiert werden kann, wird im Abschnitt zum *Scaffolding* thematisiert. Darauf folgt eine Vorstellung von

Sprachbewusstheit als Unterrichtsprinzip nach Budde (vgl. Budde 2012) (Kapitel 2.4). Unter anderem wurde darin eine Hilfestellung zur Analyse von Fachtexten für Lehrpersonen angeboten, welche in einer adaptierten Form für die Analyse im empirischen Teil ebenso relevant wurde. Da ein Schulbuch für den Geschichtsunterricht die Analysebasis des empirischen Teils dieser Arbeit bildete, wurde sowohl das Medium Schulbuch, als auch spezifischer das Geschichtsschulbuch, näher beleuchtet sowie deren Funktionen aufgelistet. Selbiges gilt für das Medium des LehrerInnenbandes, welcher neben dem Schulbuch relevant für die Entwicklung des Fördermaterials im empirischen Teil wurde.

Den Beginn des empirischen Teils dieser Masterarbeit bildete das gewählte Forschungsdesign. Nach einer Erläuterung dessen wurden die Analysekriterien sowie allgemeine Gütekriterien dieser Masterarbeit angegeben. Im Rahmen des fünften Kapitels wurden einerseits das Lehrbuch *Zeitbilder 7* näher vorgestellt, sowie andererseits die Ergebnisse der Analyse aus quantitativer und qualitativer Perspektive dargestellt, auf welche nun erneut Bezug genommen wird:

Quantitative Auswertung

Die quantitative Auswertung der Analyse ergab, dass sich insgesamt **7.344 Stolpersteine des Deutschen** innerhalb des analysierten Kapitels befanden. Diese verteilten sich folgendermaßen (dargestellt in absteigender Reihenfolge) auf die elf Analyse Kriterien: Fachterminologie (inkl. wichtige Eigennamen), typografische Besonderheiten und Sonderzeichen des Deutschen, Fremdwörter und Internationalismen, komplizierte Verbformen, Ersatzformen, Passivkonstruktionen und andere unpersönlichen Formulierungen, Abkürzungen und Akronyme, Genitiv- und Präpositionalattribute, verschachtelte Sätze, Nominalisierungen, außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter und Wortgruppen.

Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung der Analyse wurde im Rahmen des Kapitels 5.3 im Detail erläutert. Nun sollen jene Kriterien, auf Grundlage welcher das Fördermaterial entwickelt wurde, in einer resümierenden Form erneut präsentiert und in Kombination mit den Sprachfördermaterialien gesetzt werden:

Fördermaterial „Wortschatztuning“: Das Fördermaterial zum „Wortschatztuning“ (Kapitel 6.1.1) beinhaltet die drei Analyse Kriterien Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen,

Abkürzungen und Akronyme sowie Fremdwörter (Internationalismen), welche dem Förderbereich des Wortschatzes zugeordnet werden können. Die ersten beiden Übungen zum „Wortschatztuning“ haben ein erstes Kennenlernen der Fachtermini sowie die Erweiterung des Wortschatzes zum Ziel. Die Übungen zum „Wortschatztuning 3“ sowie „Wortschatztuning 4“ behandeln spezifische Abkürzungen sowie Akronyme und Fremdwörter bzw. Internationalismen. Jener Wortschatz, welcher durch das entwickelte Fördermaterial vermittelt werden soll, gründet auf den markierten Begriffen, welche im Rahmen der Analyse des Schulbuchkapitels ausgelotet wurden. Im Detail können die relevantesten Erkenntnisse der drei Analyse Kriterien im Kontext des Wortschatzes wie folgt resümiert werden:

- Fachterminologie inkl. wichtige Eigennamen (Kapitel 5.3.1)
 - Das Kriterium der Fachterminologie inkl. wichtiger Eigennamen war im analysierten Kapitel in unterschiedlicher Art und Weise enthalten. Es konnten einige für die Sprache der Nationalsozialisten typische Arten markiert werden: Dabei waren beispielsweise deutsche Pendanten zu internationalen Begriffen (*Volksempfänger* vs. *Radio*), Termini mit neuem semantischen Inhalt (*artverwandten Blutes*), neu konstruierte Begriffe (*Arier*, *Hitlerjugend*), einige Komposita (*Zuchthaus*, *Bevölkerungsüberschuss*) sowie einige Euphemismen enthalten.
 - Die Fachbegriffe treten in der Regel in einem klar formulierten Kontext auf, werden jedoch nicht separat herausgegriffen und erklärt. Dies kann bei einigen besonders komplexen Fachbegriffen (beispielsweise bei anderen Bedeutungen des Begriffs in der Alltagssprache oder bei Komposita usw.) eine Schwierigkeit für SUS darstellen. Andere Begriffe wiederum zählen zu sogenannten Internationalismen und können auf Grund von deren internationalem Vorkommen den SUS helfen, um die Bedeutung jener zu entschlüsseln.
 - Bezüglich des Vorkommens in den unterschiedlichen Textarten konnte festgestellt werden, dass jene in allen davon enthalten waren.
- Abkürzungen und Akronyme (Kapitel 5.3.8)
 - Bezüglich dieses Kriteriums ließ sich feststellen, dass jenes häufig in den Fachtexten enthalten war. Abkürzungen sowie Akronyme betrafen das Fachvokabular des Nationalsozialismus und kamen aus diesem Grund in einer repetitiven Form vor.
- Fremdwörter und Internationalismen (Kapitel 5.3.4)

- Fremdwörter bzw. Internationalismen belegten den dritten Platz in der Gesamtwertung, was deren hoch frequentiertes Vorkommen verdeutlicht. Dies wurde auch dadurch ersichtlich, dass Internationalismen in allen Textarten zu finden waren. Dieses Kriterium kann sich durchaus positiv auf das Textverständnis auswirken und sollte somit weniger als *Stolperstein*, sondern mehr als Chance betrachtet werden. Zu beachten ist hier jedoch, dass SUS häufig nicht bewusst ist, dass es sich um Internationalismen handelt. Dem wird jedoch mit der Übung zum „Wortschatztuning 4“ entgegengewirkt.

Fördermaterial „Komplizierte Verbformen“: Im Rahmen des Fördermaterials zu diesem Kriterium (Kapitel 6.1.2) wurden häufig enthaltene komplizierte Verbformen des analysierten Kapitels gesammelt und daraus ein Konjugations-Spiel erstellt. Dadurch sollen die SUS auf spielerischer Art und Weise die richtige Konjugation der Verben trainieren. Diese kann durch die drei geplanten Durchgänge in drei verschiedenen Tempora des Deutschen geübt werden. Da im Schulbuchkapitel je nach Textart sowohl unterschiedliche Tempora als auch einige komplizierte Verbformen enthalten waren, wurde auch das Fördermaterial dahingehend entwickelt.

Fördermaterial „Passivkonstruktionen und andere unpersönliche Ausdrücke“: Zu diesem Kriterium wurden drei unterschiedliche Materialien entwickelt (Kapitel 6.1.3): Unpersönliche Formulierungen und die Passivbildung wurden im Rahmen der Materialentwicklung bewusst voneinander getrennt, um die SUS nicht zu verwirren. Im Rahmen des Fördermaterials zu unpersönlichen Formulierungen wurden Ausschnitte aus dem Schulbuchkapitel entnommen, worin die SUS die unpersönlichen Formulierungen entdecken sollen. Zur Passivbildung wurden zwei Materialien entwickelt, worin die SUS von einer rezeptiven Rolle im Rahmen der ersten Übung (SUS sollen passive Formulierungen in eine aktive Form bringen) zu einer aktiven Verwendung des Passivs (SUS sollen aus Satzbausteinen passive Sätze bilden) geführt werden sollen. Auch hierbei wurde darauf geachtet, Formulierungen aus dem Schulbuch zu entnehmen.

Im analysierten Schulbuchkapitel konnten sowohl Formen des Vorgangspassivs als auch des Zustandspassivs gefunden werden. Im Rahmen der Entwicklung des Fördermaterials wurde jedoch auf die Thematisierung des Vorgangspassivs verzichtet, jedoch könnte die Methodik der Fördermaterialien zur Passivbildung von den Lehrpersonen selbst auf die Bildung des Zustandspassivs umgelegt werden.

Fördermaterial „Ersatzformen“: Da die Thematik der Ersatzformen eine durchaus komplexe darstellt, wurde im Rahmen des entwickelten Fördermaterials (Kapitel 6.1.4) eine Erklärung der Ersatzformen vor die eigentliche Aufgabenstellung gestellt. Daraufhin sollen die SUS für jede Art der Ersatzformen aus Beispielsätzen des Schulbuchkapitels die jeweilige Ersatzform und deren Bezugswort identifizieren. Diese Thematisierung der unterschiedlichen Arten von Ersatzformen gründet auf dem Aspekt, dass im Rahmen der Analyse (Kapitel 5.3.5) einige Ersatzformen identifiziert werden konnten, welche sich über nahezu alle Typen von Ersatzformen erstrecken.

Fördermaterial „Nominalisierungen“: Nominalisierungen bildeten den letzten thematischen Schwerpunkt des Fördermaterials (Kapitel 6.1.5). Zu Beginn der Aufgabenstellungen wurde ein fehlerhafter Text verfasst, welchen die SUS korrigieren sollen. Auch dieser Textabschnitt steht in direkter Verbindung mit der Thematik des Schulbuchkapitels, denn es wird darin der Alltag im KZ beschrieben. Nachdem die SUS diesen Text korrigiert haben, sollen sie aus Verben, welche häufig im Schulbuchkapitel enthalten waren, Sätze mit der jeweiligen nominalisierten Verbform bilden. Auch im Rahmen dieser Übung werden die SUS von einer eher rezeptiven zu einer aktiven Aufgabenstellung geführt.

In Bezug auf das Kriterium der Nominalisierungen (Kapitel 5.3.3) konnte festgestellt werden, dass nominalisierte Verben, Adjektive und Adverbien in den Fachtexten enthalten waren. Da nominalisierte Verben besonders häufig auftraten, wurde im Rahmen der entwickelten Sprachfördermaterialien der Fokus auf jene gelegt.

Neben den entwickelten Fördermaterialien wurden dazu Anmerkungen für Lehrpersonen formuliert. (Fach-)Lehrpersonen soll mit diesem exemplarisch entwickelten Fördermaterial sowie den Anmerkungen dazu gezeigt werden, dass gezielte Sprachförderung im Fach möglich und sogar notwendig ist. Es wurde versucht, die Fachinhalte nicht von der Sprachförderung abzugrenzen und in Folge wurde auf einen durchgängigen Bezug zu konkreten Fachinhalten des Schulbuchkapitels in allen Fördermaterialien geachtet. In diesem Sinne lässt sich diese Masterarbeit mit folgendem Zitat abschließen:

***„Sprachförderung im Fach ist eine Herausforderung;
sie bietet aber auch Chancen, die es zu nutzen gilt.“*** (Leisen 2013a: 3)

8 Bibliographie

ANALYSEBASIS:

STAUDINGER, Eduard / EBENHOCH, Ulrike / SCHEUCHER, Alois / SCHEIPL, Josef (2019): Zeitbilder 7. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart. Wien: ÖBV.

SEKUNDÄRLITERATUR:

AHRENHOLZ, Bernt (Hg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Tübingen: Narr.

AHRENHOLZ, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht untersuchen. In: RÖHNER, Charlotte / HÖVELBRINKS, Britta (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Teil 2. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 78–98.

AHRENS, Ruth (2009a): Präpositionen. In: RÖSCH, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, 155-158.

AHRENS, Ruth (2009b): Genus und Genusabhängigkeit. In: RÖSCH, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, 132-136.

AHRENS, Ruth (2009c): Trennbare und untrennbare Verben. In: RÖSCH, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, 148-151.

ALAVI, Bettina (2004): Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. Problemstellungen und Befunde. In: UFFELMANN, Uwe / SEIDENFUSS, Manfred (Hg.): Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag. Idstein: Schulz-Kirchner, 39-61.

ALTHOF, Wolfgang (Hg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske + Budrich (Kindle-Edition für PC, Positiosangaben).

BECHER, Ursula (Hg.) (1995): Forschungsgruppe zum Geschichtsbewußtsein am Bielefelder Zentrum für interdisziplinäre Forschung. Internationale Schulbuchforschung – Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 17/1, 123-127.

BECKER Mrotzek, Michael / SCHRAMM, Karen / THÜRMANN, Eike / VOLLMER, Johannes (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York: Waxmann, 42-57.

BEINERT, Wolfgang (2019): Sonderzeichen. URL: <https://www.typolexikon.de/sonderzeichen/> [26.12.20].

BEINKE, Inga / CHARLTON, Michael / VIEHOFF, Reinhold (2006): Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: HURRELMANN, Bettina / GROEBEN, Norbert (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim/München: Juventa, 73-94.

BUDDE, Monika (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: Kassel University Press.

BRAUN, Christian A. (2004): Sprache unterm Hakenkreuz. Von „Endlösung“ und „Menschenmaterial“. URL: <https://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/sprache-unterm-hakenkreuz/> [29.12.20].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019): PISA 2018. URL: <https://www.bifie.at/pisa2018/> [30.09.20].

CARNEVALE, Carla / WOJNESITZ, Alexandra (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. SZ Praxisreihe Heft 23. Graz: SZ.

CUMMINS, Jim (2008): BICS und CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: STREET, Brian V. & HORNBERGER, Nancy. H. (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. 2. Auflage. New York: Springer, 71-83.

ECKER, Alois (2001): Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? Die Funktion des Geschichtelehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien. Materialien zur Geschichtsdidaktik 8/1, 3-15.

EDEL, Klaus: Das Schulbuch im Geschichtsunterricht. URL:
<https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>
[9.11.20].

EICHNER, Sinje / KAESTNER, Max-Simon / VON REEKEN, Dietmar (2019): „Ja, das ist auch so ein Begriff“. Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In: BUTLER, Martin / GOSCHLER, Juliana: Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer, 239-259.

ERKURT, Melisa (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, ALLEN eine Stimme zu geben. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

FORNOL, Sarah L. / HÖVELBRINKS, Britta (2019): Bildungssprache. In: JEUK, Stefan / SETTINIERI, Julia (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin/Boston: de Gruyter, 497-521.

GAUTSCHI, Peter / HODEL, Jan / Utz, Hans (2009): Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Windisch: Pädagogische Hochschule der FHNW.

GAUTSCHI, Peter (2010): Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28/1, 125-137.

GELMANN, Gabriel (2017): Die 70 besten und motivierendsten Sprichwörter zum Thema Sprache und Sprachen lernen. URL: <https://www.sprachheld.de/zitate-sprache-sprachen-lernen/> [28.11.20].

GIBBONS, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. 2. Auflage. Portsmouth NH: Heinemann.

GOGOLIN, Ingrid. (2008). Monolingualer Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid / LANGE, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster [u.a.]: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid / LANGE, Imke / HAWIGHORST, Britta / BAINSKI, Christiane / HEINTZE, Andreas / RUTTEN, Sabine / SAALMANN, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Band 3. Münster [u.a.]: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid / DIRIM, Inci / KLINGER, Thorsten / LANGE, Imke / LENGYEL, Drorit / MICHEL, Ute / NEUMANN, Ursula / REICH, Hans H., ROTH / Hans-Joachim / SCHWIPPert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. In: DIRIM, Inci / GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula / REICH, Hans H. / ROTH, Hans-Joachim / SCHWIPPert, Knut (Hg.): Förmig Edition. Band 7. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Indrid / LANGE, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, Sarah / GOMOLLA, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer, 107-129.

GOGOLIN, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache - 'Textkompetenz' aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15. bis 17. Februar 2007 in Schloss Rauischholzhausen. In: BAUSCH, Karl-Richard / MELZER-BURWITZ Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 1. Auflage. Tübingen: Narr, 73-80.

HABER, Olga (2017): Wortschatzarbeit motivierend gestalten. Eine Handreichung für Fachlehrkräfte. Für die Praxis – Band 5. Materialien für die berufsbezogene Sprachbildung. Hamburg: Passage GmbH.

HANDRO, Saskia (2014): Sprachlos im Geschichtsunterricht? In: Public History Weekly 2/1.

HAMMOND, Jenny / GIBBONS, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect 20/1, 6-30.

HEINDRICH, Wilfried (Hg.) (1980): Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

HENTSCHEL, Elke / WEYDT, Harald (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. 4. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.

HURRELMANN, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: GROEBEN, Norbert/ HURRELMANN, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München/Weinheim: Juventa, 275-286.

HURRELMANN, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: SCHIEFELE, Ulrich / ARTELT, Cordula / SCHNEIDER, Wolfgang / STANAT, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von Pisa 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.

JOSTES, Brigitte / BEETZ, Petra / DORN, Constanze / EICHLER, Constanze / HERMANOWSKI, Lydia / KRÜGER, Stella / MAAR, Verena / VON MILLER, Marion / SCHROEDER, Christoph (2019): Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Geschichte. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

JUNK-DEPPENMEIER, Alexandra / SCHÄFER, Joachim (2010): Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 69-88.

KNIFFKA, Gabriele M. / NEUER, Birgit S. (2008): „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: BUDKE, Alexandra (Hg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 121-135.

KNIFFKA, Gabriele M. / SIEBERT-OTT, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.

KRUMM, Hans-Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: KAST, Bernd / NEUNER, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), 23.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1029 – 1041.

LEISEN, Josef (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. In: Fremdsprache Deutsch. Deutsch in allen Fächern 30, 7-14.

LEISEN, Josef (2013a): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

LEISEN, Josef (2013b): Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien. Stuttgart: Klett.

LINKE, Angelika / NUSSBAUMER, Markus / PORTMANN, Paul (2004): Studienbuch Linguistik. 5. erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 121).

MAKOWSKI, Jacek (2003): Zur Sprache im Nationalsozialismus. Forschungsbericht. W: Lingua ac communitas 13/2003, 61-72.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

MÜLLER, Gaby: Sprachbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit. Sprache als wunderbares Instrument entdecken! URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj8mOPRiqXtAhVD0uAKHXGvDCIQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.reutlingen.de%2Fceasy%2Fmodules%2Fcore%2Fresources%2Fmain.php%253Fid%253D14436-0%2526download%253D1&usg=AOvVaw3hKgC1wvKoRjsLJ9aYBrIk> [28.11.20].

MÜLLER, Annette (2005): Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. In: MESLEK, Evi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. URL: <http://www.meslekevi.de/bilder/Stud2.pdf> [28.11.20].

o.A.: Alltagssprache. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Alltagssprache> [10.10.20].

o.A.: Zeitbilder 7. Schulbuch. URL: <https://www.oebv.at/produkte/zeitbilder-7-schulbuch-0> [20.11.20].

OHM, Udo / KUHN, Christina / FUNK, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann (FÖRMIG Edition 2).

OLECHOWSKI, Richard (Hg.) (1995): Schule-Wissenschaft-Politik Band 10. Frankfurt am Main [u.a.]: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

OSER, Fritz / SPYCHIGER, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz.

OSWALD, Friedrich / WEILGUNY, Walburga Maria (2005): Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: özbf.

RAVELHOFER, Elke (2016): Wie sag ich's? Zum Themenbereich Nationalsozialismus/Holocaust im inklusiven Setting. In: FEYERER, Ewald / PRAMMER, Wilfried (Hg.): Inklusion Konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts. Linz: BZIB 1, 44-60.

REISS, Kristina / WEIS, Mirjam / KLIEME, Eckhard / KÖLLER, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.

ROST-ROTH, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: LÜTKE, Beate / PETERSEN, Inger / TAJMEL, Tanja (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin/Boston: de Gruyter, 69-97.

RÖSCH, Heidi (Hg.) (2005): Mitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe. Braunschweig: Schroedel.

RÖSCH, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 219-238.

SCHÖN, Sandra / KREISSEL, Katharina / DOBUSCH, Leonhard / EBNER, Martin (2017): Mögliche Wege zum Schulbuch als Open Educational Resources (OER). Eine Machbarkeitsstudie zu OER-Schulbüchern in Österreich. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft.

SCHLOSSER, Horst Dieter (2013): Sprache unterm Hakenkreuz: Eine andere Geschichte des Nationalsozialismus. Köln/Wien: Bohlau.

SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevil / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN, Karoç / IMMICH, Stephanie / RIEMER, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: BECKER-MROTZEK, Michael / SCHRAMM, Karen / THÜRMAN, Eike / VOLLMER, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann, 25-40.

SIEBERT-OTT, Gesa (2006): Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: BREDEL, Ursula / GÜNTHER, Hartmut / KLOTZ, Peter / SIEBERT-OTT, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Schöningh, 536-547.

SITTE, Christian (2013): Das Geographie-(GW)-Schulbuch – heute verändert in neuen Konstellationen. URL:

http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm

[31.10.20].

SUCHÁN, Birgit / HÖLLER, Isis / WALLNER-PASCHON, Christina (Hg.) (2019): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.

VOLLMER, Johannes / THÜRMANN, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer in der Regelschule. In: BECKER-MROTZEK, Michael / SCHRAMM, Karen / THÜRMANN, Elke / VOLLMER, Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann, 41-57.

WALLNER-PASCHON, Christina / ITZLINGER-BRUNEFORTH, Ursula / SCHREINER, Claudia (Hg.) (2017): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

WIATER, Werner (2003): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Interviewmaterial:

Journalistin Erkurt über Schule und Migrationshintergrund: Interview. ORF, 26.08.2020. 02:04-02:14'. URL: https://www.youtube.com/watch?v=SkpG_386MhI [2.10.20].

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....	20
Abbildung 2.....	31
Abbildung 3.....	39
Abbildung 4.....	47
Abbildung 5.....	66

Abbildung 1:

<http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/Doppelte%20Sprachhürden%20b%26w%204-2017.pdf>

Abbildung 2:

VOLLMER, Johannes / THÜRMANN, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer in der Regelschule. In: BECKER-MROTZEK, Michael / SCHRAMM, Karen / THÜRMANN, Elke / VOLLMER, Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York/München/Berlin.: Waxmann, 48.

Abbildung 3:

LEISEN, Josef (2013a): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett, 185.

Abbildung 4:

Selbst erstellte Grafik (vgl. Rösch 2010: 220)

Abbildung 5:

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 21.

10 Bildquellen zum Fördermaterial

S. 107

Bildquelle Eule:

<https://www.gograph.com/de/clip-art-vektorgrafiken/eule.html>

Flagge der Hitlerjugend:

https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Hitlerjugend_Allgemeine_Flagge.svg

NSDAP:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Parteiadler_Nationalsozialistische_Deutsche_Arbeiterpartei_\(1933–1945\)_andere.svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Parteiadler_Nationalsozialistische_Deutsche_Arbeiterpartei_(1933–1945)_andere.svg)

SS:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Schutzstaffel_Abzeichen.svg

KZ:

https://de.wikipedia.org/wiki/KZ_Auschwitz

SA:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dc/SA-Logo.svg>

BDM:

https://www.europeana.eu/et/item/2048414/item_5M3C7PDVZWPD22PRJIRF4NJFNGPGWB5

Gestapo:

<https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/280733/gestapo-gruendung>

11 Abstract

**„Sprachförderung im Fach ist eine Herausforderung;
sie bietet aber auch Chancen, die es zu nutzen gilt.“ (Leisen 2013a: 3)**

Sich der Herausforderung einer gewinnbringenden Sprachförderung im Fach anzunehmen, stellt die fundamentale Zielsetzung dieser Masterarbeit dar. Die Notwendigkeit einer Sprachförderung auch über die Grenzen des Sprachunterrichts hinweg, soll zusätzlich dazu durch diese Arbeit aufgezeigt werden. Um dies zu verdeutlichen, sollen Ergebnisse zweier Studien in Bezug auf das Leseverstehen von Schülerinnen und Schülern herangezogen werden. Jene zeigen, dass in Österreich schwerwiegende Leistungsunterschiede, gerade bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, zu erkennen sind (vgl. Rösch 2005: 8). Weiterführend sollen Konzepte wie das der *Durchgängigen Sprachbildung* nach Gogolin und Lange (vgl. Gogolin/Lange 2010) und in Folge der *Sprachsensible Fachunterricht* zeigen, wie Sprachförderung als Teil aller Unterrichtsfächer anerkannt werden sollte.

Nach dieser theoretischen Fundierung wird im Rahmen des empirischen Teils dieser Masterarbeit eine konkrete Sprachförderung im Fach entwickelt. Diese wird auf Grundlage einer kriteriengeleiteten Analyse des Kapitels zur Zweiten Weltkriegsthematik eines in Österreich approbierten Geschichtslehrbuches (*Zeitbilder 7*) erstellt. Diese Analyse Kriterien umfassen eine Auswahl einiger sogenannter *Stolpersteine des Deutschen* nach Rösch. Ziel der Analyse ist es, einerseits die Komplexität von Fachtexten aufzuzeigen und andererseits, anhand von diesen ausgeloteten *Stolpersteinen* additives Sprachfördermaterial für den Geschichtsunterricht zu entwickeln. Diese sprachlichen Fördermaterialien werden zu einigen ausgewählten ausgeloteten *Stolpersteinen* und nach der Vorlage von Leisens *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2013) entwickelt, wobei versucht wird, fachliche sowie sprachliche Inhalte im Rahmen des Fördermaterials zu verbinden. Da sich Fachlehrpersonen häufig der Herausforderung einer Sprachförderung nicht gewachsen fühlen, werden zusätzlich zum additiven Sprachfördermaterial zum Schulbuch, Anmerkungen und Hilfestellungen für den LehrerInnenband entwickelt.

12 Anhang

A. Legende für Analyse

K1: Fachterminologie (inkl. wichtige Eigennamen)	orangefarbene Markierung
K2: Außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter (inkl. Wortgruppen)	(2)
K3: Nominalisierungen	(3)
K4: Fremdwörter und Internationalismen	in lila Klammer gesetzt
K5: Ersatzformen	(5)
K6: Verschachtelten Sätze	in grüner Klammer gesetzt
K7: Komplizierten Verbformen	grüne Markierung
K8: Abkürzungen und Akronyme	pinke Markierung
K9: Genitiv- und Präpositionalattribute	gelbe Markierung
K10: Passivkonstruktionen und andere unpersönlichen Formulierungen	blaue Markierung
K11: Typografischen Besonderheiten und Sonderzeichen	lila Markierung
(Kriterien nach Rösch 2005: 90)	

B. Quantitative Auswertung der Analyse

Anmerkungen zur Analyse:

K1:

- semantisch zusammenhängende Wortgruppen = 1
z.B. Deutsches Reich, Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, Zweiter Weltkrieg
- gependerte Formen = 1
z.B. Jüdinnen und Juden, politische Gegnerinnen und Gegner, kommunistische Funktionäre und Funktionärinnen
- zusammengesetzte Wörter mit Bindestrich = 1
z.B. rassistisch-nationalsozialistisches Programm, NS-Ideologie

K2:

- semantisch zusammenhängende Wortgruppen = 1

K3:

- jede Nominalisierung = 1

K4:

- semantisch zusammenhängende Wortgruppen = 1
- gependerte Formen = 1

K5:

- Hier werden sowohl Wörter, welche mit der Zahl fünf markiert wurden, als auch unterwellte Wörter gezählt.

K6:

- Zusätzlich vermerkt wird, wenn sich die verschachtelten Sätze in den Originalquellen befinden.

K7:

- jede markierte Verbform = 1

K8:

- jede markierte Abkürzung sowie jedes markierte Akronym = 1

K9:

- vollständige Phrase = 1

K10:

- vollständige Passivkonstruktion = 1
- vollständige unpersönliche Konstruktion = 1

K11:

- jedes einzelne Wort = 1
- Da zu diesem Kriterium auch Grafiken mit Textinhalt sowie Bildunterschriften zählen, werden diese in der Tabelle zusätzlich vermerkt. Wenn der Inhalt der Bildunterschriften andere Kriterien enthält, werden diese zu den jeweiligen dazugezählt.

In folgender Tabelle wird die genaue Anzahl jedes Analysekriteriums nach Buchseite zusammengefasst:

Seite	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
54	42 *	-	-	15 *	9 *	-	8 *	2 *	3 *	3 *	20 *
55	20 *	-	-	13 *	-	-	-	2 *	1 *	-	5 *
56	120 *	2 *	1 *	25 *	23 *	1 * OQ ³⁰	28 *	10 *	3 *	10 *	30 * + 1BU ³¹
57	101 *	2 *	-	27 *	16 *	1 *	32 *	12 *	-	9 *	53 * + 1BU
58	59 *	1 *	2 *	35 *	26 *	-	19 *	4 *	3 *	5 *	37 * + 1BU
59	65 *	-	5 *	38 *	24 *	1 * OQ	27 *	1 *	2 *	7 *	60 *
60	58 *	2 *	-	15 *	18 *	2 * OQ	20 *	8 *	1 *	3 *	32 * + 1G ³²
61	42 *	3 *	2 *	18 *	10 *	2 * OQ	21 *	2 *	7 *	8 *	32 * + 1BU
62	66 *	4 *	-	24 *	65 *	10 * OQ	31 *	-	5 *	7 *	70 *
63	40 *	-	1 *	35 *	23 *	1 * OQ	16 *	2 *	5 *	6 *	46 * + 1BU
64	39 *	1 *	2 *	40 *	19 *	3 * 2 * OQ	36 *	21 *	3 *	12 *	54 * + 1BU
65	18 *	-	1 *	40 *	12 *	3 *	9 *	13 *	6 *	4 *	46 * + 1BU
66	109 *	1 *	1 *	37 *	10 *	-	39 *	3 *	9 *	7 *	71 *
67	74 *	2 *	1 *	18 *	8 *	1 *	23 *	4 *	5 *	4 *	48 *

³⁰ OQ = Originalquelle

³¹ BU = Bildunterschrift

³² G = Grafik mit Textinhalt

											+ 1BU
68	58 *	2 *	-	12 *	4 *	-	17 *	-	2 *	4 *	31 * + 1BU 1 G
69	81 *	1 *	1 *	19 *	5 *	1 * 1 * OQ	30 *	5 6 **	3 *	3 *	39 * + 1BU
70	125 *	4 *	-	35 *	14 *	1 *	29 *	9 *	2 *	10 *	47 *
71	43 *	1 *	-	16 *	1 *	-	10 *	3 *	-	6 *	15 * + 2BU 1 G
72	73 *	2 *	-	44 *	12 *	1 * OQ	27 *	1 *	4 *	10 *	61 * + 1BU
73	91 *	2 *	-	44 *	9 *	1 * OQ	32 *	3 *	2 *	13 *	84 *
74	43 *	1 *	9 *	16 *	25 *	2 * 4 * OQ	44 *	-	5 *	15 *	56 * + 1BU
75	83 *	1 *	1 *	33 *	16 *	1 *	36 *	6 *	5 *	11 *	50 * + 1BU
76	49 *	-	1 *	64 *	19 *	2 * 2 * OQ	36 *	-	6 *	8 *	56 *
77	45 *	2 * OQ	1 *	25 *	20 *	5 * OQ	34 *	2 *	1 *	6 *	49 * + 1BU
78	87 *	1 *	4 *	33 *	18 *	-	35 *	10 *	9 *	5 *	79 *
79	38 *	2 *	2 *	41 *	21 *	1 * OQ	27 *	2 *	2 *	7 *	41 * + 1 BU + 1G
80	87 *	-	1 *	31 *	9 *	2 * OQ	33 *	4 *	3 *	9 *	50 * + 1 BU

81	59 *	-	2 *	13 *	20 *	1 * OQ	32 *	2 *	2 *	5 *	42 * + 1 BU
82	91 *	-	-	40 *	32 *	4 * OQ	53 *	10 *	3 *	21 *	62 *
83	70 *	4 *	2 *	21 *	20 *	1 * OQ	32 *	15 *	7 *	4 *	44 *
84	70 *	-	4 *	48 *	10 *	1 * 3 * OQ (sehr lange)	15 *	4 *	6 *	4 *	46 * + 1 BU
85	63 *	1 *	1 *	35 *	11 *	1 *	18 *	3 *	5 *	8 *	47 * + 2 BU
86	142 *	-	2 *	52 *	10 *	2 *	42 *	7 *	4 *	20 *	61 *
87	143 *	-	-	59 *	11 *	1 *	35 *	10 *	4 *	20 *	62 *

C. Analysiertes Material

Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg

1920	19.8.1934	15.9.1935	12.3.1938	1.10.1938	15.3.1939
Gründung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP)	Ernennung Hitlers zum Führer und Reichskanzler	Erreichung der deutschen Gebiete und Juden durch die "Nürnberger Gesetze"	Einmarsch deutscher Truppen in Österreich, "Anschluss" Österreichs	Einmarsch deutscher Truppen in sudetendeutsche Gebiete	Einmarsch deutscher Truppen in Tschechien



Die Machtergreifung der Nationalsozialisten im Deutschen Reich im Jahr 1933 bedeutete den Beginn eines Verabschiedungs für Europa und die Welt. Hitler und seine NSDAP errichteten eine Diktatur, die den weitestehenden Anspruch an den Menschen stellt: „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“, lautete die Devise. Jede Gegnerschaft wurde von den Nationalsozialisten eingeschlagen. Mit ihrem raschisch-nationalistischen Programm wollten Sie das Deutsche Reich zu neuer Größe führen. Heute gehört uns Deutschland, morgen die ganze Welt“, lautete in der Propaganda.

Mit Jagd und Raub an Büchereier entsetzte das Hitler/Regime den Zweiten Weltkrieg, der zwischen 1939 und 1945 mehr als 50 Millionen Opfer forderte. Die Zivilbevölkerung war davon ebenso betroffen wie die Soldaten. Sie an den verschiedenen Kriegsschauplätzen der Leben verloren. Einzigartig in der Geschichte der Menschheit und besonders verabschiedungswürdig war die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten gegen die Jüdinnen und Juden in Europa. Millionen von ihnen wurden vermordet.

3

1.9.1939 Angriff auf Polen, Beginn des Zweiten Weltkrieges	7.12.1941 Japanischer Angriff auf Pearl Harbor - Anfangsphase, der USA folgt	20.1.1942 Wannsee- Konferenz	2.2.1943 Kapitulation der ö. deutschen Armee in Stalingrad	6.6.1944 Landung allierter Truppen in der Normandie (D-Day)	8.5.1945 Kapitulation des Deutschen Reiches	6. bzw. 9.8.1945 Abwurf der Atombo- mben auf Hiroshima bzw. Nagasaki
--	---	---	---	--	--	--

In diesem Kapitel trainiert und erweitert ihr vor allem folgende Kompetenzen:

- Historische Methodenkompetenz**
 - Zeitungsbeiträge von **Presse- und Quellen** für ihre Interpretation berücksichtigen
 - Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darstellungen eine **glaubwürdigen** **historischen Darstellung** entlang einer **historischen Ereignissen** erstellen
- Persönliche Urteilskompetenz**
 - Vorteile und Vorurteile von **rationalen Argumenten** unterscheiden
- Historische Fragekompetenz**
 - Eigenständige Fragen** zu Entwicklungen in der Vergangenheit formulieren

Online-Ergänzungen

zu Aufgaben im Handbuch Geschichte (Seiten 13.4 und 13.5.134)
 Es werden weitere Aufgaben zur Vertiefung des Verständnisses
 der Themen angeboten. Seite 13.2.1342

[illegible][illegible]

Wegen der **Expansion Japans** in Ostasien (s. S. 66) **verhängten die USA** gegen Japan **einen Wirtschaftseinkaufs- und sperrten die japanischen Bankguthaben in den USA.** Die japanische **Luftwaffe gründete** deshalb **ohne Kriegserklärung** im Dezember 1941 **einen Großteil der amerikanischen Kriegsflotte** im Hafen von Pearl Harbor (Hawaii). Dies **hatte den Kriegseintritt der USA** zur Folge. 1942 erfolgte die Wende im **Pazifischen Krieg**. Bei den Midwayinseln **besiegten die USA** die japanischen **Angreifer**. Von nun an **wurden die amerikanischen Verbände zum Angriff über und eroberten in entscheidenden Kämpfen Insel um Insel in Richtung asiatische Küste**

Italienische Truppen hatten schon 1940 die Briten in Ägypten an. Im Jahr darauf kamen ihnen auch hier deutsche Streitkräfte zu Hilfe. 1941 gelang es britischen und amerikanischen Truppen, die deutschen und italienischen Armeen zu besiegen und zum Abzug zu zwingen. Anschließend landeten die Alliierten in Sizilien und Unteritalien.

Schon zuvor war Mussolini von faschistischen „Großen Rat“ abgesetzt und verhaftet worden. Sein Nachfolger wurde Marschall Badoglio. Der schloss noch 1943 einen Waffenstillstand mit den Alliierten.

Im Jahre 1942 begannen die britischen und amerikanischen **Luftkräfte** einen erbarmungslosen **Luftkrieg** gegen das **deutsche Reich**. Vor allem die Royal Air Force **bombardierte** systematisch große Flächen (**Brandentwürfe**). Damit sollte einerseits die **Wirtschaft** zerstört und andererseits auch die **Zivilbevölkerung** **gealarmiert** werden. Viele deutsche Städte wurden **zerstört**, und viele Tausende **Zerstörten** und **Zerstörten** wurden **verwundet** oder **getötet**.

Der britische **Presseminister Churchill** und der amerikanische **Präsident Roosevelt** formulierten 1941 in der **Atlantischen Charta** ihre **Kriegsziele** hinsichtlich der **NS-Herrschaft**. Der **Krieg** sollte die **Welt** von der **NS-Herrschaft** befreien. **Die Charta** wurde am **14. August 1941** in **Washington** unterzeichnet. Auf den **Konferenzen** von **Moskau**, **Tehran** (**1943**) und **Jalta** (**1945**) **führten Roosevelt und Churchill** mit dem sowjetischen **Führer Stalin** zusammen. Die **Sowjetunion** erwartete die **Garantie** der **Grenzen** von **22. Juni 1941**, d. h. auch die **Anerkennung** aller ihrer **zu Gunsten erzielten Gebietsveränderungen**. Im **Winter 1943** vereinbarten **Roosevelt und Churchill** in **Casablanca**, den **Krieg** nur mit einer **bedingungslosen Kapitulation** des **Deutschen Reiches** zu beenden.

Nach der Niederlage von Stalingrad erklärte Propagandaminister Goebbels im Februar 1943 unter dem Jubel von Tausenden nationalsozialistischer Funktionäre den "totalen Krieg" (vgl. S. 62 f.). Mit Rücksicht auf die "Schutzhaftbefehl"- und strengen Gerichtsverfahren wollten die Nationalsozialisten jeden Widerstand gegen das Regime brechen. Immer mehr Frauen, aber auch Mäntchen so genannter "Fremdarbeiter" in Zivilkleidung, die aus den besetzten Gebieten ins Deutsche Reich verschleppt wurden waren, Kriegsgefangene sowie Zwangs-Häftlinge wurden in der Rüstungsindustrie und in der Landwirtschaft eingesetzt.

Am 6. Juni 1944 gelang den Alliierten die Landung an der französischen Küste (D-Day). Somit zückten sie mit von Westen. Suedet und Oasen gegen Großdeutschland. Nun brachen die Westmächte in das Reich ein (D-Day). Im September 1944 wurde der Westwall (alle Männer zwischen 16 und 60 Jahren), ab Februar 1945 auch Frauen zu Hilfsdiensten für diese "letzte Aufgabe" einberufen. Die Alliierten waren jedoch deutlich überlegen. In Ostpreußen waren mehr Kriegsgefangene und mehr Soldaten. Als die Sowjetarmee Berlin eroberte, hatten sich Hitler in seinem Bunker. Sein von ihm eingesetzter Nachfolger, Admiral Karl Dönitz, unterschrieb die Kapitulation. Die Erklärung des Deutschen Reiches am 9. Mai 1945. Damit endete der Zweite Weltkrieg in Europa.

schwachen Kämpfer, hatten sich die US-Truppen
1945 bis zur japanischen Insel Okinawa hin-
vorn Auspost auf das Mutterland rechnete die US-Me-
nition jedoch mit zahlreichen Verlusten. In den
Kämpfen der Islands während des Krieges die
Amerikaner erlitten war ein einziger Verlust die
Amerikanische Führung die japanische Regierung zu
den zwingen.

Am 6. August 1945 wurde die erste Atomombe auf Hi-
roshima abgeworfen. Die Wirkung lag entsetzlich.
80.000 Einwohnerinnen und Einbewohner starben oder
wurde sofort und mehr als 100.000 noch in den folgenden
Monaten und Jahren. Von 80.000 Häusern wurden
70.000 zerstört. Fast alle Menschen lebten dort. Die
Zerstörungsbombe auf die Stadt Nagasaki. Dabei starben
unmittelbar etwa 70.000 Menschen. Nur Japaner
sind die japanische Regierung.

Im Jahr 1980 litten 400.000 kranke oder körperlich
geschwächte Menschen unter dem Nachkommen der
Operation und durch die strahlungsbedingte
Schädigung der Erblinie bedingt.



■ **Stempel** nach dem Abwurf der **Atom Bombe** „Little Boy“
Lufaufnahme, Hiroshima 6. August 1945, 18:15 Uhr.

Die **Zweite Zählung** forderte etwa 35 Millionen **Einwohner**. Die Zahl der **Erwerbstätigen** lag fast gleich hoch wie die der **Besoldigten**. Viele **Tausende** **Waren** durch die **Kriegsmaßnahmen** aus der **Arbeitskraft** **entlassen**. Nur **hunderttausend** der **Entlassenen** fanden ein geregeltes Leben. Aufgrund der Mangel an Nahrungsmitteln und der schlechten Wohnverhältnisse forderten weitere **Einwohner** **hunderttausende** **Todesfälle**. Die **Hauptstadt** Berlin von den vier Millionen **Einwohnern** verwaist.

Die **Zweite Zählung**, war **extrem** von der **Entlassung** der **Arbeitskraft** **vorher** und durch den **Wirtschaftlichen** **Einbruch** **beeinträchtigt**. Die **Kriegsmaßnahmen** **beeinträchtigt** die **Erhebung** **in** **etwa** **10** **Prozent** **der** **Erwerbstätigen** **und** **der** **Besoldigten**. **1945-46** **wurden** **einige** **der** **ehemaligen** **Arbeitskraft** **entlassen** **hunderttausende** **Todesfälle** **in** **12** **Prozent** **der** **Erwerbstätigen** **und** **der** **Besoldigten**. **Die** **Zweite** **Zählung** **forderte** **etwa** **35** **Millionen** **Einwohner** **und** **die** **Hauptstadt** **Berlin** **von** **den** **vier** **Millionen** **Einwohnern** **verwaist**.

1. Der Einsatz der **Atombombe** forderte Hunderttausende **Opfer**. Diskutiert, ob sich der Einsatz **atomarer Waffen** überhaupt rechtfertigen **lässt**.
2. Rekonstruieren mit Hilfe der Geschichtskarte den Verlauf des **zweiten Weltkriegs** bis zur deutschen **Kapitulation** am 9. Mai 1945.



1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 26

Ab dem Zeitalter der **Aufklärung** wurden in Europa viele **Einschränkungen** gegen **Katholen** und **Juden** aufgehoben. Im Laufe des 19. Jh. erhielten sie in den meisten **Staaten** das volle **Bürgerrecht** – auch in der **Heiligen Römischen Kirche** und im **Deutschen Reich** (1871). Viele von ihnen **verwandten** sich mit **Deutschen**, **Österreichern** oder **Franzosen** und **trugen** **Konfessionszugehörigkeit** mit **unverfügbaren** **Hinterständen**.

Ende des 19. Jh. **verwirklichte** sich der **antisemitische** **Antisemitismus**, der eine **Spezifität** der **Judendiskriminierung** und **Juden** zu den **europäischen** **Nationalismen** in Frage **stellte**. **Einfluss** hatte auch der **antisemitische** **Antisemitismus** bei der **Errichtung** eines **eigenen** **Judenstaates** in **Palästina** an (**Zionismus**). Für viele **Juden** **war** **antisemitische** **Antisemitismus** und **Juden** **verwandten** sich mit **Deutschen** oder **Franzosen** und **trugen** **Konfessionszugehörigkeit** mit **unverfügbaren** **Hinterständen**.

Seit der **2. Hälfte** des 20. Jh. **verwirklichte** sich der **antisemitische** **Antisemitismus**, der eine **Spezifität** der **Judendiskriminierung** und **Juden** zu den **europäischen** **Nationalismen** in Frage **stellte**. **Einfluss** hatte auch der **antisemitische** **Antisemitismus** bei der **Errichtung** eines **eigenen** **Judenstaates** in **Palästina** an (**Zionismus**). Für viele **Juden** **war** **antisemitische** **Antisemitismus** und **Juden** **verwandten** sich mit **Deutschen** oder **Franzosen** und **trugen** **Konfessionszugehörigkeit** mit **unverfügbaren** **Hinterständen**.



■ Bereits kurz nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 begann die Entrechtung der Juden in Deutschland. Foto, Cuxhaven (Deutschland), 1933.

Nach der gesellschaftlichen Diskriminierung wurden die Jüdinnen und Juden durch Gesetze ausgegrenzt. Im Reichsbürgergesetz vom 15. September 1935 hieß es:

Treue dem deutschen Volk und Reich zu dienen)
(Reichsmetzblatt 1935, in: Dehlinger, Systematische Übersicht über
76 Jg. RGSt. 1867-1942, 1943)

5 Damit verloren die deutschen Jüdinnen und Juden das

Q 1. Eheschließungen zwischen (Juden) und (Christen) ungehörigen deutschen oder unverwandten Eltern sind verboten.

§ 5. Wer dem Verbot der § 1 und 2 zuwiderhandelt,
wird mit **Gefängnis** oder **Zuchthaus** bestraft.
(Reichsgesetzblatt 1935, in: Dehlinger, Systematische Übersicht über
70 Jg. RGBl. 1867-1942, 1943.)

Seit 1938 **las** man an Ortseingängen **Juden** **aus!**

israel) und in ihren Pass wurde ein „J“ gestempelt.

[illegible]

Seit 1940 richtete die **deutsche Besatzungsmacht** überall in Polen **große** und kleinere **Lager** ein. Dort **mussten** mehr als zwei Millionen Menschen auf engem Raum unter katastrophalen Bedingungen leben. Das **führte** zusammen mit der **ständigen Unterernährung** bald zu

Person 2: Auch in den spanisch besetzten Gebieten Europas wurde die jüdische Bevölkerung in Ghettos zusammengepackt. Hierher wurden auch Sinti und Juden aus Österreich und dem Deutschen Reich deportiert.

Phasen:

1941: spezielle Einsatzgruppen besetzen Gebieten mit der **größtmöglichen Vernichtung** der **europäischen Juden** und **Jüdinnen** (bis Ende 1942: 910 000 Opfer). Auch **Roma** und **Sinti** (in diesen Massenmorden - **hauptsächlich durch Erschießung** - um Opfer.

Unter der Leitung von **Odo Globocnik** wurde im September 1941 erstmals das **Gas Zyklon B** an 600 sowjetischen Kriegsgefangenen ausprobiert. Es wurde schließlich zum am häufigsten eingesetzten **Tötungsmittel**.

ten Gebieten war auf höchster Regierungsebene lange geschlossen. Die Richtlinien für die Durchfuhr dieses geplanten und verhängend als „Endlösung“ bezeichneten Völkermordes erhielten die Reichsstaten am bei einer Besprechung im Januar 1942 in der Villa am Berliner Wannsee. Laut Protokoll dieser „Wannsee-Konferenz“ erklärte Chef der Sicherheitspolizei, Reinhardt Heydrich, folgendes:

Q uang der Judenfrage liegt (...) zentral beim Reichsführer SS und Chef der Deutschen Polizei (...) Anstatt der Auswanderung ist nunmehr als weitere Lösungsmöglichkeit (...) die Evakuierung der Juden nach dem Osten getreten (...). Unter entsprechender Beistützung sollen im Zuge der Endlösung der Juden in geringem

5 Juden streuen bauen in diese Gebiete gesturt, wobei
2 zweifellos ein Großteil durch natürliche Verminderung
ausfallen wird. Der allfällige endlich verbleibende Rest-
bestand wird, da es sich bei diesem zweifellos um den
widerstandsfähigsten Teil handelt, entsprechend
behandelt werden müssen, da dieser eine natürliche Aus-

→ **Erkläre** Heydrichs Aussage im **Wannsee-Protokoll** über den Zweck der Arbeit im Rahmen der „Endlösung“.

Q Wie ist es mit den Frauen und Kindern? – Ich habe mich entschlossen, auch hier eine ganz klare Lösung zu finden. Ich hielt mich nämlich nicht für berechtigt, die Frauen und Kinder zu vernachlässigen.

hassen. Es musste der schwere Entschluss gefasst werden, dieses Volk von der Erde verschwinden zu lassen. (Zit. nach: Graml, Neuschwanstein: Architektur und Naturver-
gung im Dritten Reich, 1988, S. 264.)

1942 holten unzählige Viehwaggons mit Juden und Juden in die Vernichtungslager des Generalgouvernements Polen. Die tschechoslowakische Jüdin Judith Jaegermann wurde 1943 als Dreizehnjährige gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer älteren Schwester nach Auschwitz geschickt.

17

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Der Aufstieg der Nationalsozialisten und ihr Herrschaftssystem

- [illegible]

Vorstufen des Zweiten Weltkrieges

- In den 1920er Jahren **gründeten** in Japan die **Yakuza** die ersten **Organisierten Gangster** **in Japan** und **gründeten** **ihre** **Ziele** **waren** **einflussreich** **auf** **dem** **asiatischen** **Kontinent**.
- 1931 **eroberte** **Japan** die **Mandschurei** und **benannte** **dort** **den** **Staat** **"Mandschukuo"**.
- 1937 **gründeten** **Japan** **den** **Krieg** **gegen** **China** und **erhielt** **in** **der** **Zeit** **der** **China** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1940/41 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1940/41 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- Dezember 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1941 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1934 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1934 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1935/36 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1935/36 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1937/38 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1937/38 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**
- 1939 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)** 1939 **erhielt** **Japan** **die** **größte** **Verluste** **an** **Leben** **und** **Verwundungen** **in** **der** **Geschichte** **der** **Japaner** **in** **China** **(Vietnam)**

- Das erste **außenpolitische Ziel** Hitlers war die **Zurücknahme des Versailler Vertrags** von 1919. Als die deutschen Forderungen nach **nationaler Gleichberechtigung** nicht erfüllt wurden, trat das Deutsche Reich aus dem **Völkerbund** aus (1933). Als die deutsche Regierung die **Allgemeine Wehrpflicht** wieder einführte (1935) und das **entnazifizierte Rheinland besetzte** (1936), reagierten die **westlichen** **Staaten** nicht. Diese **„Appeasement-Politik“** bezieht sich auch bei, als das **Deutsche Reich Österreich** (März 1938) sowie selbständiges Gebiete (Oktober 1938) **annexierte** und die „**Reichswehrschwäbner**“ (März 1939) **besetzte**.
- Trotz des **„Anschlussens“** mit Japan und Italien **schloss** das **Deutsche Reich** und die Sowjetunion im August 1939 einen **Nichtangriffsvertrag** ab.

Der Zweite Weltkrieg (1939-1945)

- [illegible]

- Die **Nationalsozialisten** versuchten, mit ihrem **Terroresystem** jeden Widerstand mit **Gewalt** zu ersticken. **5** **4** **3** **2** **1** **0** **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** **11** **12** **13** **14** **15** **16** **17** **18** **19** **20** **21** **22** **23** **24** **25** **26** **27** **28** **29** **30** **31** **32** **33** **34** **35** **36** **37** **38** **39** **40** **41** **42** **43** **44** **45** **46** **47** **48** **49** **50** **51** **52** **53** **54** **55** **56** **57** **58** **59** **60** **61** **62** **63** **64** **65** **66** **67** **68** **69** **70** **71** **72** **73** **74** **75** **76** **77** **78** **79** **80** **81** **82** **83** **84** **85** **86** **87** **88** **89** **90** **91** **92** **93** **94** **95** **96** **97** **98** **99** **100** **101** **102** **103** **104** **105** **106** **107** **108** **109** **110** **111** **112** **113** **114** **115** **116** **117** **118** **119** **120** **121** **122** **123** **124** **125** **126** **127** **128** **129** **130** **131** **132** **133** **134** **135** **136** **137** **138** **139** **140** **141** **142** **143** **144** **145** **146** **147** **148** **149** **150** **151** **152** **153** **154** **155** **156** **157** **158** **159** **160** **161** **162** **163** **164** **165** **166** **167** **168** **169** **170** **171** **172** **173** **174** **175** **176** **177** **178** **179** **180** **181** **182** **183** **184** **185** **186** **187** **188** **189** **190** **191** **192** **193** **194** **195** **196** **197** **198** **199** **200** **201** **202** **203** **204** **205** **206** **207** **208** **209** **210** **211** **212** **213** **214** **215** **216** **217** **218** **219** **220** **221** **222** **223** **224** **225** **226** **227** **228** **229** **230** **231** **232** **233** **234** **235** **236** **237** **238** **239** **240** **241** **242** **243** **244** **245** **246** **247** **248** **249** **250** **251** **252** **253** **254** **255** **256** **257** **258** **259** **260** **261** **262** **263** **264** **265** **266** **267** **268** **269** **270** **271** **272** **273** **274** **275** **276** **277** **278** **279** **280** **281** **282** **283** **284** **285** **286** **287** **288** **289** **290** **291** **292** **293** **294** **295** **296** **297** **298** **299** **300** **301** **302** **303** **304** **305** **306** **307** **308** **309** **310** **311** **312** **313** **314** **315** **316** **317** **318** **319** **320** **321** **322** **323** **324** **325** **326** **327** **328** **329** **330** **331** **332** **333** **334** **335** **336** **337** **338** **339** **340** **341** **342** **343** **344** **345** **346** **347** **348** **349** **350** **351** **352** **353** **354** **355** **356** **357** **358** **359** **360** **361** **362** **363** **364** **365** **366** **367** **368** **369** **370** **371** **372** **373** **374** **375** **376** **377** **378** **379** **380** **381** **382** **383** **384** **385** **386** **387** **388** **389** **390** **391** **392** **393** **394** **395** **396** **397** **398** **399** **400** **401** **402** **403** **404** **405** **406** **407** **408** **409** **410** **411** **412** **413** **414** **415** **416** **417** **418** **419** **420** **421** **422** **423** **424** **425** **426** **427** **428** **429** **430** **431** **432** **433** **434** **435** **436** **437** **438** **439** **440** **441** **442** **443** **444** **445** **446** **447** **448** **449** **450** **451** **452** **453** **454** **455** **456** **457**

Blitzkrieg - Massiver Einsatz der gesamten **Streitkräfte** in einem **Angriffskrieg**, um einen schnellen, **überraschenden** Erfolg zu erzielen. Mit dieser Strategie sollen lang andauernde **Kämpfe** (z. B. ein **Stellungskrieg** wie im **Ersten Weltkrieg**) oder große **Materialschlachten** vermieden werden. Sie **wurde** zu Beginn des **Zweiten Weltkrieges** von der **deutschen Wehrmacht** erfolgreich eingesetzt.

Deutsches Reich. Darunter versteht man mehrere Zeitabschnitte bzw. Regierungsformen zwischen 1871 und 1945: das Kaiserreich (1871-1918), die demokratische Weimarer Republik (1918-19-1933) und die nationalsozialistische Diktatur (1933-1945).

Deutsche Wehrmacht/Wehrmacht
50 Jahre wird die Gesamtheit der See, Luft
und Landstreitkräfte bezeichnet. Im Deutsch-
land Reich wurde 1935 mit der Einführung
des Wehrpflicht die Wehrmacht offiziell
als Wehrmacht umbenannt. Nach
dem Anschluss 1938 mussten auch die
deutschen Männer aus Österreich zur
Wehrmacht dienen. Zu Kriegsbeginn
1939 waren fast 5 Millionen Männer zur
deutschen Wehrmacht eingezogen. Viele
Männer aus Osteuropa, darunter viele aus
den deutschen besetzten Gebieten, wurden
zur Wehrmacht sowie auch zur Waffen-
SS Dazugeworfen. Es gab eine große Zahl
von Soldaten unter deutschem Kommando
auch in den deutschen Verbündeten (Italien,
Japan, Rumänien, Ungarn, Kroaten, Bulgaren).
1945 wurde die Deutsche Wehrmacht
von den Alliierten offiziell aufgelöst.

Deutschland Diese Bezeichnung für Gebiete mit deutschsprachigen Menschen wurde schon im Spätmittelalter verwendet. Von **Mittelalter** bis 1806, waren die deutschen Länder im **Heiligen Römischen Reich deutschen Nation** zusammengefasst. Erst seit 1871 gibt es einen deutschen **Nationalstaat**, das „**Deutsche Reich**“. Nach 1945 wurde der Begriff „Deutschland“ verwendet. Aus der westlichen **Besatzungszone** entstand schließlich 1949 die Bundesrepublik Deutschland (**BRD**). Seit dem Beitritt der

DOR zur BRD. 1970. gen der N
Deutschland wurden Gesandte
Euthanasie (griech. schöner
leichter Tod; Andere Bezeichnung
Sterbehilfe; heute eine bewusst er
ne Hilfe zur Herbeiführung des ei
Todes. Während des Nationalsozia
verstand man darunter die im Sinne
Rassenhygiene geplante systemati
Ermondung von mindestens 700 000
schen mit Behinderung unter inner
5 000 (Klein-)Kinder Aktion 14
1939).

„Großdeutsches Reich“ / „Großdeutschland“ Der Begriff wurde zum „Anschluss“ Österreich an Deutschland. Das Reich eine Einheit. Besseres Wort für Reich? **Reich** wurde in „**Deutsches**“ überführt. „Reich“ wurde aufgeführt. Als Kurzbezeichnung verwendete man umgangssprachlich auch den Begriff „**Großdeutschland**“.

Konzentrationslager / KZ. Ab 1933 der **Nationalsozialismus** (Nazis) die ersten Lager für politische Gegner. Die ersten aller Personen **„Schuttlack“** waren z.B. vermutete württembergische Sozialdemokraten und **Werkschlosser**, Werkschlosserinnen (z.B. Eugen Schulz), ungarische Jugendliche, auch **„Jugendkinder“** (wie vor allem **„Mädchen“** und **„Juden“**) auch **„Kriegsgefangene“**. Ab 1934 war die **KZ der SS**.

Bis 1945 entstanden 22 Haupt- und mehr als 1.200 Nebenlager in

Hunderttausende **Wahlteine** unter menschlichen Bedingungen leben **sten** bzw. **3** Leben **versoren**. Auf Gebiet des **besetzten Polen** **glo** **es** **dem** sieben **Vernichtungslager**, in d **ab** 1942 Hunderttausende **Roma und** **te** sowie mehrere Millionen **Jüdinnen** **Auden** **planmäßig** **ermordet** wurden. **größte** **Vernichtungslager** war **Ausch** **Birkenau**.

Mein Kampf **Erzählung** **Hitlers**, Band 1 **erschrieben** 1924 **rend** seiner **Halt** in Landsberg. **Be** **veröffentlicht** 1926. Ab 1930 **ersch**

[illegible]

→ Herkunfts
optional

D. Eidesstattliche Erklärung

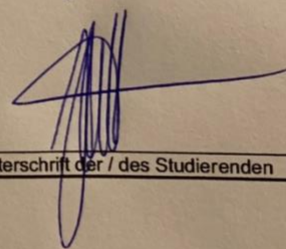


**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	01546121
Zuname:	Wagner, BEd
Vorname(n):	Julia
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 199 506 529 02

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
1. Februar 2021 Datum	 Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.