

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lesekompetenz im Fachunterricht Geografie und
wirtschaftliche Bildung: Einstellungen und Praktiken
angehender Lehrkräfte“

verfasst von / submitted by

Eva Maria Friessenbichler, BEd

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

Wien, 2024 / Vienna 2024

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 510 02

MA Lehramt Unterrichtsfach Englisch
Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	i
Abbildungsverzeichnis	i
Abkürzungen	ii
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1. Grundlegende Konzepte der Sprachforschung	4
2.1.1. Erst-, Zweit- und Fremdsprache	4
2.1.2. Mehrsprachigkeit als Norm	5
2.1.3. Translanguaging	6
2.1.4. Alltags-, Bildungs- und Fachsprache	6
2.1.5. Literalität bzw. „Literacy“	10
2.2. Leseverstehen von Texten	11
2.2.1. Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz	11
2.2.2. Lesestrategien	14
2.3. Leseverstehen von Sachtexten im GWB-Unterricht: Bedeutung, Besonderheiten und Hürden	15
2.4. Sprachsensibler Fachunterricht	19
2.4.1. Methodik zum Training des Leseverstehens im sprachsensiblen Fachunterricht	23
2.5. Überblick und kritische Bewertung des aktuellen Umgangs mit Sprachförderung	26
2.5.1. Sprachförderung im österreichischen Schulsystem	26
2.5.2. Studien zur Umsetzung sprachlicher Bildung an österreichischen Schulen	28
2.5.3. Sprachliche Bildung im Rahmen der Pädagog*innenbildung	29
2.6. Effektivität von Professionalisierungsmaßnahmen	32

3. Empirische Erhebung zu Einstellungen und Praktiken angehender Lehrkräfte	34
3.1. Methodisches Vorgehen	34
3.1.1. Design der Studie	35
3.1.2. Sample	36
3.1.3. Erhebungsverfahren	37
3.1.4. Auswertungsverfahren	40
3.2. Ergebnisse der empirischen Erhebung	41
3.2.1. Beschreibung der Stichprobe	41
3.2.2. Befunde zur Verwendung von Sachtexten	43
3.2.3. Befunde zum Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht	47
3.2.4. Befunde zum Methodenrepertoire	53
3.2.5. Freitextangaben zum Fallbeispiel	56
3.3. Überprüfung der Hypothesen	61
3.3.1. Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Lehrveranstaltungsbesuch und einem sprachorientierten Lehransatz	61
3.3.2. Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Zweitfach und einem sprachorientierten Lehransatz	63
4. Diskussion	66
5. Abschließende Gedanken und Ausblick	73
Literaturverzeichnis	76
Appendix A	83
Appendix B	84
Appendix C	85

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: MERKMALE DER FACHSPRACHE, EIGENE DARSTELLUNG.....	9
TABELLE 2: EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE LESEKOMPETENZ, EIGENE DARSTELLUNG.....	12
TABELLE 3: LESESchritte BZW. LESESTRATEGIEN, EIGENE DARSTELLUNG	14
TABELLE 4: EBENEN DER KRITISCHEN SPRACHBEWUSSTHEIT, EIGENE DARSTELLUNG.....	20
TABELLE 5: PRINZIPIEN DES SPRACHBEWUSSTEN FACHUNTERRICHTS, EIGENE DARSTELLUNG	22

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: AUFTEILUNG DER STUDIERENDEN NACH ZWEITFACH, EIGENE ERHEBUNG (N = 48).....	42
ABBILDUNG 2: AUFTEILUNG DER SPRACHLICHEN UNTERRICHTSFÄCHER, EIGENE ERHEBUNG (N = 21)	43
ABBILDUNG 3: AUSMAß DES LESENS AUTHENTISCHER SACHTEXTE, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	44
ABBILDUNG 4: FUNKTIONEN DER SACHTEXTE, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	45
ABBILDUNG 5: ÜBERLEGUNGEN ZUR AUSWAHL VON SACHTEXTEN, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	46
ABBILDUNG 6: IMPLEMENTATION KOMPLEXER SACHTEXTE, EIGENE ERHEBUNG (N = 48).....	47
ABBILDUNG 7: BESUCH RELEVANTER LEHRVERANSTALTUNGEN, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	48
ABBILDUNG 8: VERTRAUTHEIT MIT DEN PRINZIPIEN DES SPRACHSENSIBLEN FACHUNTERRICHTS, EIGENE ERHEBUNG (N = 48).....	49
ABBILDUNG 9: ZUSTIMMUNG ZU DEN PRINZIPIEN DES SPRACHSENSIBLEN FACHUNTERRICHTS, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	50
ABBILDUNG 10: BEWUSSTSEIN FÜR SPRACHLICHE ANFORDERUNGEN DES FACHUNTERRICHTS, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	51
ABBILDUNG 11: SPRACHLICHE LERNZIELE IM FACHUNTERRICHT, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	52
ABBILDUNG 12: BEWUSSTSEIN DER NOTWENDIGKEIT VON SPRACHFÖRDERUNG IM FACHUNTERRICHT, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	53
ABBILDUNG 13: EINSATZ SPRACHSENSIBLER METHODEN IM UNTERRICHT, EIGENE ERHEBUNG (N = 48).....	54
ABBILDUNG 14: AUSMAß DER ANWENDUNG BESTIMMTER METHODEN, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	56
ABBILDUNG 15: ENTSCHEIDUNG ZUR VORGEHENSWEISE IM FALLBEISPIEL, EIGENE ERHEBUNG (N = 48).....	57
ABBILDUNG 16: ANZAHL GENANNTER VORGEHENSWEISEN NACH KATEGORIEN IM FALLBEISPIEL, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	58
ABBILDUNG 17: UNTERSUCHUNG DER ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN LEHRVERANSTALTUNGSBESUCH UND EINEM SPRACHORIENTIERTEN LEHRANSATZ, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	63
ABBILDUNG 18: UNTERSUCHUNG DER ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEM ZWEITFACH UND EINEM SPRACHORIENTIERTEN LEHRANSATZ, EIGENE ERHEBUNG (N = 48)	65

Abkürzungen

GWB	Geographie und wirtschaftliche Bildung
SuS	Schülerinnen und Schüler
LV	Lehrveranstaltung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFK	Deutschförderklasse
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache

1. Einleitung

Sprache ist das zentrale Element des Lehrens und Lernens. Die Rolle der Sprache wird in internationalen Schulleistungstudien immer wieder betont. Seit der Jahrtausendwende zeigen sie, welche Bedeutung Sprache, Herkunft und Bildungsniveau für den schulischen Erfolg haben. Die Ergebnisse von PISA 2022 zeigen ein facettenreiches Bild der Lesekompetenz: Seit 2015 ist international ein Rückgang der Lesekompetenz zu beobachten, der sich in ein halbes verlorenes Lernjahr umrechnen lässt. In Österreich bleiben die Leseleistungen stabil, wenn auch ohne signifikante Steigerungen. Die Leseleistungen der Lernenden entsprechen zwar dem OECD-Durchschnitt, weisen aber eine breitere Streuung auf. Besorgniserregend ist hierzulande die große Gruppe von Jugendlichen, die Schwierigkeiten hat, Texte über die wörtliche Ebene hinaus zu verstehen. Diese Gruppe ist in Österreich fast doppelt so groß wie in den führenden Ländern. Die Studie betont daher die Notwendigkeit, Lesekompetenzen zu stärken, um die gesellschaftliche Teilhabe der Heranwachsenden zu sichern (vgl. TOFERER et al. 2023: 39-50). Dies impliziert die Notwendigkeit einer neuen sprachlichen Bildungskultur, in der Sprache als zentrales Element des Unterrichts anerkannt und gefördert wird. Auch wenn Alltagssprachliche Kompetenzen in der Schule eine Rolle spielen, erfordern typische kompetenzorientierte Aufgaben wie die Analyse eines Textes, das Erklären eines Phänomens oder das Verfassen eines Artikels bildungssprachliche Kompetenzen. Die Bildungssprache zeichnet sich durch spezifische grammatische, lexikalische und diskursive Merkmale aus und umfasst sowohl schriftliche als auch mündliche Ausdrucksfähigkeiten. Mehrfach wurde aufgezeigt, dass die Bildungssprache allen Lernenden gewisse Schwierigkeiten bereitet, insbesondere jedoch Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen oder mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, haben es erheblich schwerer, diesen schulischen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. STEINIG 2020; FEILKE 2019). Grund dafür sind die in der Schule meist nicht explizit vermittelten, sondern implizit vorausgesetzten bildungssprachlichen Kompetenzen, die diese Gruppen besonders benachteiligen.

Häufig sind Lehrpersonen nicht ausreichend darauf vorbereitet, die für das Lernen in der Schule notwendigen sprachlichen Kernkompetenzen zu vermitteln. Um den Bildungsinhalt für alle Lernenden zugänglich zu machen, wurden in den vergangenen

Jahren zwar entsprechende curriculare Konzepte entwickelt wie zum Beispiel das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“, die Lehramtsausbildung bereitet angehende Lehrkräfte jedoch bisher nicht adäquat auf diese Herausforderung vor (vgl. ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZZENTRUM 2014). Solche Programme setzen auf das gleichzeitige Erlernen von Bildungssprache und fachspezifischen Inhalten, um so den Unterrichtsstoff für alle Schüler*innen zugänglich zu machen. Wie diese Masterarbeit zu verdeutlichen versucht, ist eine effektive Fortbildung der Lehrpersonen in diesem Bereich unerlässlich, um den Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können. Ziel dieser Studie ist es zu untersuchen, inwieweit Studierende und Junglehrer*innen ein Bewusstsein für die Förderung des Leseverstehens bei Sachtexten im GWB-Unterricht haben. Die Forschungsfragen bauen aufeinander auf und reichen von der grundsätzlichen Bedeutung von Sachtexten über die Umsetzung und Herausforderungen bis hin zur vertiefenden Analyse des Bewusstseins und Wissens über spezifische Unterrichtsmethoden. Folgende konkrete Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- Welche Funktion wird Sachtexten im GWB-Unterricht beigemessen?
- Anhand welcher konzeptionellen und methodischen Überlegungen werden Sachtexte in den Unterricht integriert?
- Wie wird bei Schwierigkeiten im Leseverstehen von Sachtexten im Unterricht vorgegangen?
- Inwieweit gibt es ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachbildung im GWB Fachunterricht?
- Zu welchem Ausmaß sind Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts und gewählte Methoden mit Fokus auf Lesen bekannt?

Die erste Frage zielt darauf ab, die grundlegende Rolle von Sachtexten im GWB-Unterricht zu verstehen. Diese Frage bildet die Basis für die weiteren Untersuchungen, da sie die grundsätzliche Funktion und Bedeutung von Sachtexten im Unterrichtskontext klärt. Anschließend wird ermittelt, wie Sachtexte konzeptionell und methodisch in den Unterricht eingebunden werden. Dieser Schritt ist naheliegend, da er sich auf die praktische Umsetzung und die didaktische Planung konzentriert. Die dritte Frage baut darauf auf, indem sie sich auf die Herausforderungen und Strategien konzentriert, die beim Lesen von Sachtexten im Unterricht auftreten können. Dies ist

ein wichtiger Schritt, um zu verstehen, ob und wie mit Leseschwierigkeiten umgegangen wird. Die vierte Frage erweitert die Perspektive und befasst sich mit dem Bewusstsein und der Wahrnehmung der Notwendigkeit von Sprachbildung im Fachunterricht. Diese Frage geht über die praktische Umsetzung hinaus und untersucht die Einstellungen und das Verständnis der Lehrkräfte. Schließlich wird untersucht, inwieweit die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts bekannt sind und angewendet werden. Diese Frage rundet die Untersuchung ab, indem sie erforscht, wie gut die Lehrkräfte über spezifische Ansätze und Methoden informiert sind, die den Schwerpunkt auf das Lesen legen.

Die Struktur der Masterarbeit ist sorgfältig konzipiert, um eine gründliche Untersuchung des Themas zu ermöglichen. Die Arbeit gliedert sich in folgende Hauptteile: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargelegt, einschließlich einer ausführlichen Diskussion der Bildungssprache, ihrer Merkmale und ihrer Rolle im Lernprozess. Es werden zudem die Herausforderungen angesprochen, mit denen Lehrkräfte beim Lesen von Sachtexten im GWB-Unterricht konfrontiert sind. Im dritten Kapitel wird die Forschungsmethodologie erläutert, einschließlich der Art und Weise, wie Daten gesammelt und analysiert wurden, um die Forschungsfragen zu beantworten. Der empirische Teil präsentiert und analysiert die gesammelten Daten, einschließlich visueller Darstellungen. In der Diskussion werden die Ergebnisse im Kontext des zuvor diskutierten theoretischen Rahmens interpretiert. Hier werden die Implikationen der Ergebnisse für die Unterrichtspraxis und -ausbildung diskutiert. Der letzte Teil der Arbeit fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsschwerpunkte. Dabei wird auch erläutert, wie die Ergebnisse zur Verbesserung der Unterrichtspraxis und zur Entwicklung effektiver Ausbildungsprogramme beitragen können. Außerdem werden die Grenzen der Forschungsarbeit aufgezeigt. Diese Struktur ermöglicht es, eine umfassende Analyse des gewählten Themas zu bieten und wichtige Erkenntnisse für die pädagogische Forschung und Praxis zu liefern.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Grundlegende Konzepte der Sprachforschung

Um eine Grundlage für das folgende Forschungsprojekt zu schaffen, ist es zunächst notwendig, einige grundlegende Begriffe aus dem Bereich der Sprachforschung zu klären. So bedürfen Begriffe wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ einer klaren Definition, weil sie im Verlauf der vorliegenden Arbeit wiederholt gebraucht werden. Des Weiteren ist es erforderlich, Mehrsprachigkeit als globale sprachliche Norm sowie das Konzept des Translanguaging, also die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen zur Kommunikation, zu erläutern. In Bezug auf sprachliche Ressourcen sollten auch Sprachregister inhaltlich definiert werden. In dieser Arbeit wird ihnen ein besonderes Augenmerk zuteil. Termini wie „Alltagssprache“, „Bildungssprache“ oder „Fachsprache“ beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte von Sprache und sind daher differenziert zu betrachten. Abschließend wird die Bedeutung von Literalität in ihrer Vielschichtigkeit beleuchtet.

2.1.1. Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Grundsätzlich beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Sie lässt sich in gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und individuelle Mehrsprachigkeit differenzieren. Unter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit versteht man ein Charakteristikum von Nationen, Gesellschaften oder sozialen Gruppen, innerhalb derer verschiedene Einzelsprachen koexistieren. Demgegenüber beschreibt die individuelle Mehrsprachigkeit die sprachlichen Fähigkeiten von Menschen, die über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen (vgl. DIETRICH 1987: 353). Mit Erstsprache ist diejenige Sprache gemeint, die zuerst erlernt wurde oder die „starke Sprache“, also die Sprache mit dem höchsten Entwicklungsstand (vgl. JUNG & GÜNTHER 2016: 56). Wenn eine weitere Sprache in der natürlichen Lebensumgebung nach dem Erwerb der Erstsprache erworben wird, spricht man von einer Zweitsprache. Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb, da die kognitiven und möglicherweise auch die biologischen Ausgangssituationen der beiden Lernprozesse verschieden sind. Oft wird eine Zweitsprache zum Überleben in einer neuen Gesellschaft benötigt und aufgrund dieser Notwendigkeit ebenso gut beherrscht wie die Erstsprache (vgl. JUNG & GÜNTHER 2016: 58). In multilingualen Settings kann die Kategorisierung von Sprachen als „Erstsprache“ bzw. „Zweitsprache“

problematisch sein, weil sie eine implizite Hierarchie zwischen den Sprachen schafft. Die Bezeichnung „Zweitsprache“ kann die Bedeutung dieser Sprache im Leben einer Person herabsetzen, obwohl sie möglicherweise eine zentrale Rolle im Alltag spielt und auf einem vergleichbaren Niveau wie die „Erstsprache“ beherrscht wird. Durch Migration kann zudem die zuerst erlernte Sprache (z. B. die Sprache des Herkunftslandes) so weit in den Hintergrund treten, dass sie kaum oder gar nicht mehr verwendet wird (vgl. JUNG & GÜNTHER 2016: 56-58). In Abgrenzung zu Erst- und Zweitsprachen gibt es auch sogenannte Fremdsprachen. Sie sind unabhängig von gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit, da Kenntnisse und Fertigkeiten durch gezielten Unterricht erworben wurden (vgl. JUNG & GÜNTHER 2016: 58). Eine Fremdsprache ist insofern abzugrenzen von einer Zweitsprache, als Zweitsprachenkenntnisse üblicherweise als Folge von außerschulischen, lebensweltlichen Sprachsituationen entstehen (vgl. DIETRICH 1987: 357).

2.1.2. Mehrsprachigkeit als Norm

Im Gegensatz zu anderen Regionen der Welt (z.B. Indien), wo Mehrsprachigkeit von Kindheit an üblich ist, hat sich laut KRUMM (2009: 234-241) in Europa eine „Homogenitätsideologie“ etabliert, die Einsprachigkeit favorisiert. Im Identitätskonzept eines Menschen spielt die Sprache sowohl in der persönlichen als auch in der sozialen und kulturellen Dimension eine wichtige Rolle. Mehrsprachige Menschen gelten als Abweichung von dieser monolingualen Norm und werden als „anders“ angesehen. KRUMM weist darauf hin, dass Mehrsprachige oft unter Druck gesetzt werden, ihre eigene sprachliche Vielfalt zu verstecken. Dies geschieht z.B. im Rahmen des österreichischen Schulsystems, in das die mehrsprachige Realität noch kaum Eingang gefunden hat. Es ist im Wesentlichen monolingual auf Deutsch ausgerichtet. Prestigeträchtige Sprachen wie etwa Englisch oder Französisch können in österreichischen Schulen durchaus erlernt werden, während andere Sprachkenntnisse systematisch ignoriert und teilweise sogar verboten werden („In der Pause wird Deutsch gesprochen“). Für die meisten mehrsprachigen Kinder gibt es keine Möglichkeit, ihre Erstsprache (z.B. BKS, Türkisch, Arabisch, ...) im Rahmen des Schulunterrichts einzusetzen oder gar zu vertiefen, denn diese Sprachen gelten als sogenannte Migrationssprachen, denen ein negativer Wert zugeschrieben wird (vgl. KNAPPIK & AYTEN 2020). Hier wird jedoch mit zweierlei Maß gemessen, da Dialekte als Teil der homogenen Sprachnorm akzeptiert werden. Bei Kindern, die im Dialekt

aufwachsen, besteht Konsens darin, sie dabei zu unterstützen die Standardsprache konsequent zu verwenden. Es wird also nur in gewisser Weise anerkannt, dass Sprache ein Teil der persönlichen, sozialen und kulturellen Sozialisation ist und bleiben darf (KRUMM 2009: 234f).

2.1.3. Translanguaging

Translanguaging, ein Konzept, das ursprünglich von WILLIAMS (1994) entwickelt und seither erweitert wurde, bietet einen Ansatz zur Überwindung traditioneller Sprachgrenzen. Es erkennt die fluiden, sprachübergreifenden Kommunikationsformen an, die über die engen Grenzen einzelner Nationalsprachen hinausgehen. Dieser Ansatz versteht Sprache als eine soziale Ressource, die sich über verschiedene Sprachgebiete und Dialektgruppen erstreckt (vgl. HORNBERGER & LINK 2012: 264f). Translanguaging betont die Rolle der Sprechenden und zielt darauf ab, die kommunikativen Realitäten zu verstehen und abzubilden. Translanguaging versucht somit zu erklären, wie Menschen, insbesondere in linguistisch und kulturell vielfältigen Kontexten, eine Vielzahl von sprachlichen Praktiken anwenden. Im Unterrichtskontext werden Translanguaging-Ansätze genutzt, um alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden auszuschöpfen, wobei sämtliche Sprachen aktiv verwendet werden, um Verständnis, Ausdruck, Literalität und Lernen zu fördern (vgl. CREESE & BLACKLEDGE 2015: 22ff; HORNBERGER & LINK 2012). Im Kontext dieser Masterarbeit ist Translanguaging besonders relevant, da es einen „alternativen“ Blick auf die Verwendung verschiedener Sprachen und Register im Unterricht ermöglicht. Es hilft zu verstehen, wie Schüler*innen in multilingualen Umgebungen Lernen und Kommunizieren. Ein solcher Ansatz kann dazu beitragen, effektivere Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die die sprachliche Realität und Vielfalt der Lernenden nicht nur berücksichtigen, sondern auch fördern.

2.1.4. Alltags-, Bildungs- und Fachsprache

Im Unterschied zur Erst-, Zweit- und Fremdsprache sind Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache keine Einzelsprachen, sondern sogenannte Sprachregister. Als Sprachregister werden verschiedene Ebenen einer Sprache bezeichnet, die sich in Wortschatz und Grammatik voneinander unterscheiden und deren Verwendung in gewissen Situationen angemessen ist (vgl. LANG-GROTH 2019). Genaue Definitionen für Sprachregister wurden bereits von zahlreichen

Wissenschaftler*innen erarbeitet. Nachstehend werden ihre Erkenntnisse kurz beschrieben.

Um die Alltagssprache von der akademischen Sprache zu unterscheiden, definierte der kanadische Sprachforscher CUMMINS zwei sprachliche Kompetenzen. Er differenziert die sogenannten BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und die CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Unter BICS wird der alltägliche und vornehmlich mündliche Sprachgebrauch in situativen Kontexten verstanden, welcher durch nonverbale Mittel unterstützt wird (vgl. CUMMINS 2000: 59). Unter CALP wird ein Sprachregister verstanden, das durch einen kontextunabhängigen Sprachgebrauch gekennzeichnet ist und vorwiegend ohne nonverbale Mittel eingesetzt wird. Die CALP wurden als kritische Größe für den Schulerfolg genannt (vgl. CUMMINS 2000: 59ff).

Die als „academic language“ oder „academic discourse“ (vgl. CUMMINS 2000, vgl. HALLIDAY 1994) bezeichnete Sprache entspricht im deutschsprachigen Raum laut AHRENHOLZ (2010: 16) am ehesten dem Begriff *Bildungssprache*. Bereits im Jahr 1977 beschrieb HABERMAS in seinem Beitrag zum Thema „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ die Bildungssprache als das Sprachregister, anhand dessen man sich, mit Hilfe der schulischen Ausbildung, ein Orientierungswissen aneignen kann (vgl. HABERMAS 1997: 40). GOGOLIN (2007: 73ff) definiert Bildungssprache als ein sprachliches Register, das Merkmale der formalen Sprache aufweist und sich an der Schriftsprache orientiert. Sie beinhaltet die Fähigkeit, längere Texte mit Kohärenz und Klarheit zu verfassen, sowie die Verwendung spezifischer Fachbegriffe und Formulierungen. Auch eine sinnvolle Differenzierung der Sprache nach verschiedenen Fachgebieten und eine hohe lexikalische Dichte sind wesentliche Merkmale der Bildungssprache. Die sprachliche Funktion der Bildungssprache liegt in der Verbalisierung bestimmter sprachlicher Handlungen wie z.B. Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Diskutieren, und zwar im schriftlichen und mündlichen Bereich. Bildungssprache zeichnet sich durch eine Distanzierung der Beobachtung und Erfahrung von der konkreten Situation aus und manifestiert sich in der Kompetenz, generalisierende Formulierungen zu finden und Wissen und Erkenntnis in allgemeiner Form darzustellen. Aber nicht nur im schulischen Bereich findet die Bildungssprache Anwendung, auch die Öffentlichkeit wird von der Bildungssprache geprägt. Bildungssprache findet sich unter anderem in den Medien, wo eine Schnittstelle zwischen wissenschaftlichem Wissen und

alltäglichem Sprachgebrauch entsteht. Insofern kommt der Bildungssprache eine emanzipatorische Funktion zu. Die Bildungssprache kann allerdings auch als kulturelles Kapital verstanden werden, das im Zuge der familiären Erziehung weitergegeben wird und von dem bildungsbenachteiligte Kreise ausgeschlossen sind. Bildungssprache lässt sich in diesem Sinne als exklusive Sprache der Bildungsträger*innen sowie als Galionsfigur des schulischen Erfolgs verstehen (vgl. FEILKE 2019).

In Abgrenzung zur Bildungssprache bezeichnet die Fachsprache jenes Sprachregister, in dem Expert*innen kommunizieren. Sie zeichnet sich durch terminologische Präzision und Eindeutigkeit ebenso aus, wie durch syntaktische und inhaltliche Klarheit und Komplexität. Genauer gesagt, treten laut ROELCKE (2019) die Merkmale der Fachsprache auf 5 Ebenen hervor. Diese 5 Ebenen sind in folgender Tabelle ersichtlich.

Sprachliche Ebene	Konkrete Merkmale einer Fachsprache
Lexikalische Ebene	• Bedeutungsfestlegung durch Definitionen • Exaktheit und Eindeutigkeit • Metaphorik in Bezug auf gewisse Modelle • Entlehnungen aus anderen Sprachen
Grammatische Ebene	• Formen der Wortbildung (Komposition, Kürzung, ...) • Verwendung komplexer grammatischer Konstruktionen (Relativ- und Konjunktionalsätze, Funktionsverbgefüge) • Erhöhte Verwendung gewisser grammatischer Konstruktionen (Passiv, Plural- und Genitivkonstruktionen)
Textebene	• Verwendung fachspezifischer Textsorten • Hohe Kohärenz, Kohäsion und Konnexion
Semiotische Ebene	• Graphische Elemente (Bilder, Tabellen, ...) • Strenge typographische Regelungen

Pragmatische Ebene	• Beachtung der Writer-Reader Responsibility • Akademische Textorganisation
--------------------	--

Tabelle 1: Merkmale der Fachsprache, eigene Darstellung nach ROELCKE

Die Tabelle beschreibt die Merkmale der Fachsprache auf 5 Ebenen. Auf der lexikalischen Ebene werden wörtliche Merkmale wie die präzise Bedeutungsfestlegung durch Definitionen, die Exaktheit und Eindeutigkeit der Begriffe, die Verwendung von Metaphorik und die Entlehnungen aus anderen Sprachen (insb. Latein) betont. Die grammatische Ebene umfasst Formen der Wortbildung und die erhöhte Nutzung komplexer grammatischer Konstruktionen. Auf der Textebene wird die Verwendung fachspezifischer Textsorten, aber auch die hohe Konnexion in Texten hervorgehoben. Die semiotische Ebene verweist auf die Einbeziehung von graphischen Elementen sowie auf strenge typographische Regelungen. Die pragmatische Ebene betont die Organisation von Texten nach akademischen Standards aber auch die Bedeutung der Writer-Reader Responsibility. In Anbetracht dieser zahlreichen Merkmale kann das Verständnis der Fachsprache für schwächere Schüler*innen oder für Schüler*innen mit Migrationsbiografie besonders schwierig sein. Vor allem deswegen, weil in verschiedenen Unterrichtsfächern unterschiedliche Fachsprachen (i.e. naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche oder linguistische Fachsprachen) verwendet werden (vgl. KUCKUCK & RÖDER 2017: 231, GOGOLIN & LANGE 2011: 108, ROELCKE 2019). Diese Problematik gewinnt an Bedeutung, wenn man die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 betrachtet: Hier wurde festgestellt, dass das Leseverständnis eine Herausforderung für Lernende in vielen Ländern darstellt, und, dass sozioökonomisch benachteiligte SuS seltener das Mindestniveau an Lesekompetenz erreichen (vgl. SCHLEICHER 2019: 17). Der Leistungsunterschied im Lesen zwischen den privilegiertesten und den am stärksten benachteiligten Lernenden wird auf mehr als vier Schuljahre eingeschätzt, so zum Beispiel in Frankreich und Deutschland (vgl. SCHLEICHER 2019: 19). In den meisten Ländern werden Lernende mit Migrationshintergrund sozioökonomisch benachteiligt. Der Anteil dieser Gruppe ist in Österreich mit 45% besonders hoch. Hier erreichen Lernende mit Migrationshintergrund das oberste Leistungsquartil im Lesen in gleicher Häufigkeit wie sozioökonomisch benachteiligte Lernende (vgl. SCHLEICHER 2019: 27). GOGOLIN & LANGE (2011: 110ff) weisen darauf hin, dass die Ergebnisse der PISA-Studie von 2007 für Deutschland insbesondere die Alltagssprache und den Bildungsstand der Eltern in signifikantem Zusammenhang mit niedrigen fachlichen Leistungsergebnissen zeigen.

Demnach würden Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und einem schwachen sozioökonomischen Umfeld mit großen Schwierigkeiten konfrontiert. Obwohl sich die im Alltag hauptsächlich verwendete Sprache auch auf den Schulerfolg auswirkt, deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass das Bildungsniveau und die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Eltern einen größeren Einfluss haben (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 110). Daraus resultiert, dass eine unzureichende Vertrautheit mit der Bildungssprache als eine der Hauptursachen für Leistungsdefizite gesehen werden kann, denn eine geringe Lesekompetenz wirkt sich negativ auf die Leistungen in allen Fächern aus (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 108).

2.1.5. Literalität bzw. „Literacy“

Literalität, oft auch als „Literacy“ bezeichnet, ist jener Grad an Sprachkompetenz, der erforderlich ist, um in einer Gesellschaft voll funktionsfähig zu sein, und umfasst eine Reihe von Fähigkeiten (u.a. Dekodierung, Sprachfluss, Wortschatzkenntnis und Textverständnis) und Fertigkeiten (d.h. Anwendung all dieser Fähigkeiten zur Bewältigung von textbezogenen Aufgaben) (vgl. COMINGS 2011). Literalität umfasst somit die Kompetenzen, die notwendig sind, um schriftliche Informationen effektiv zu verarbeiten, zu verstehen, zu nutzen und zu produzieren. STREET (2006: 370ff) zufolge variiert Literalität je nach kulturellem Kontext und Verwendungszweck, und was häufig im schulischen Kontext unter Literalität verstanden wird, ist nur eine Variante unter vielen. Es gibt verschiedene Formen der Literalität, die unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Sprache, Informationen und Medien umfassen. Dazu gehört die grundlegende Literacy, also die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, einschließlich grundlegender Kenntnisse im Umgang mit Buchstaben, Wörtern und Texten. Funktionale, digitale und Informationsliteracy sind grundlegende Fähigkeiten, die in alltäglichen Lebenssituationen benötigt werden. Funktionale Literacy etwa bezieht sich auf die Anwendung von Lese- und Schreibfähigkeiten, um Straßenschilder zu lesen, Formulare auszufüllen oder Anweisungen zu verstehen. Digitale Literalität bezieht sich auf die effektive Nutzung von digitalen Technologien wie Computern, Internet und digitalen Medien. Informationsliteracy bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen zu finden, zu bewerten, zu nutzen und zu teilen. Dazu gehören kritisches Denken und die Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Informationsquellen (vgl. STREET 2006: 370ff). Literacy wird oft als entscheidender Faktor für die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung betrachtet und dient als Maßstab für den Erfolg von

Individuen, Schulen und ganzen Nationen. Trotz des Bildungsziels, die Lese- und Schreibfähigkeiten aller Lernenden zu verbessern, gibt es immer noch bestimmte Gruppen, die aufgrund ihres sozioökonomischen Status und/oder ihrer Herkunft niedrigere Literalität zeigen als andere (vgl. RENNIE & ORTLIEB 2013). Literalität ist eng mit akademischen Erfolgen verknüpft. Schüler*innen mit hoher Literacy erbringen oft bessere Leistungen in allen Fächern. Auch zukünftige Bildungschancen und Berufsaussichten können von einer hohen Literalität profitieren: Für den weiteren Bildungs- und Berufsweg ist eine starke Literacy entscheidend. In einer informationsbasierten Gesellschaft sind gute Lese- und Schreibfähigkeiten für den Erfolg in vielen Bereichen unerlässlich. In dieser Masterarbeit spielen Aspekte der Literalität eine zentrale Rolle, insbesondere bei der Frage, wie Schüler*innen Texte im Unterricht verstehen und wie die Anwendung bestimmter Lehrmethoden die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen könnte.

2.2. Leseverstehen von Texten

Das Leseverstehen bildet eine fundamentale Säule im Bildungsprozess und spielt eine entscheidende Rolle in der Laufbahn der Kinder und Jugendlichen. Nachfolgend wird das Leseverstehen von Texten näher beleuchtet: Ein komplexer Prozess, der weit über die bloße Entzifferung geschriebener Wörter hinausgeht. Anschließend werden spezifische Techniken, die das Leseverstehen unterstützen und verbessern können, dargestellt.

2.2.1. Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz

In der Psycholinguistik wird in Bezug auf den Leseprozess oft von einem „psycholinguistischen Ratespiel“ gesprochen. Dieser Begriff ist insofern passend, als es sich beim Lesen um einen komplexen Vorgang handelt, in dem Informationen aus dem Text, das individuelle Sprachwissen sowie Weltwissen der lesenden Person kombiniert werden und dafür sorgen ob und wie schnell der Text verstanden wird (vgl. RÖSLER 2012: 130; HEDGE 2000: 188). Für diesen komplexen Vorgang differenziert LEISEN (2020: 10-11) fünf Einflussfaktoren, während HEDGE (2000: 189) sechs unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz identifiziert. Die Erkenntnisse der beiden Autoren sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz	
Nach LEISEN (2020: 10)	Nach HEDGE (2000: 189)
Sprachliche Kenntnis	
Wort-, Satz- und Textwissen	Morphologische Kenntnisse Syntaktische Kenntnisse
Affektive Faktoren	
Motivationale Ebene	
Metakognitives Wissen	
Individuelle Verstehensüberwachung Strategiewissen	
Inhaltsbezogenes Wissen	
	Allgemeines Weltwissen Soziokulturelles Wissen Genrewissen Themenbezogenes Wissen
Interaktion und Dialog	
Anschluss- und Begleitkommunikation	

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz, eigene Darstellung nach LEISEN und HEDGE

Die Tabelle veranschaulicht, wie wichtig in erster Linie das Wort-, Satz- und Textwissen beziehungsweise die morphologischen und syntaktischen Kenntnisse für den Leseprozess sind, denn Personen mit guter Lesekompetenz besitzen ein ausgeprägtes Wissen über sprachliche Strukturen und sind in der Lage, eine Vielzahl an Wörtern automatisch zu entschlüsseln (vgl. HEDGE 2000: 193; LEISEN 2020: 11). Schwierigkeiten können dann auftreten, wenn bestimmte Schlüsselwörter oder wichtige Fachwörter nicht begriffen werden oder der Satzbau zu komplex ist. Immerhin sind die Lesenden weitgehend auf das grammatikalische Verständnis der Satzkonstruktion angewiesen, um Zugang zum Inhalt zu erhalten. Dabei muss jedoch nicht jedes Wort geläufig sein, denn je nach Komplexität des Textes, kann ein großer Teil unbekannter Begriffe aus dem Kontext abgeleitet werden (vgl. HEDGE 2000: 193f; LEISEN 2020: 9). Faktoren, die eine stärkere Auswirkung auf das Leseverständnis haben, sind affektive Faktoren, aber gleichsam auch metakognitives und inhaltsbezogenes Wissen. Insbesondere eine positive Einstellung zum Lesen und die Wahrnehmung des Lesens als Chance zum Wissenserwerb sind für erfolgreiches Lesen laut LEISEN essenziell.

Während LEISEN den Fokus auf die metakognitive Komponente des Leseverständnisses, wie die Anwendung von Lesestrategien legt, differenziert HEDGE stärker zwischen verschiedenen inhaltsbezogenen Wissensarten (Weltwissen, Soziokulturelles Wissen, Themenbezogenes Wissen, Genrewissen). Schließlich kann, so schreiben sowohl HEDGE (2000: 190) als auch LEISEN (2020: 11), ohne kulturelles Weltwissen ein wortwörtlich verstandener Text nicht sinnvoll erschlossen werden. Der Lesevorgang ist kein passiver Akt, sondern schließt Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse der Lesenden mit ein. Während des Lesens werden neue Informationen in das bestehende Wissensnetz integriert und das eigene Weltverständnis wird erweitert. Allerdings interpretieren die Lesenden aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen Texte möglicherweise sehr unterschiedlich, wodurch Lesen zu einer komplexen subjektiven Erfahrung wird. Mit heterogenen Gruppen im Unterricht, können sprachliche und kulturelle Differenzen eine Herausforderung darstellen.

Um sicherzustellen, dass Lernende einen komplexen Text verstehen können, ist es entscheidend, den Abstand zwischen ihrem aktuellen Wissensstand und dem geforderten Niveau im Text individuell anzupassen. Im Klassenzimmer stellt dies jedoch eine Herausforderung dar. Lehrpersonen können dieser Schwierigkeit laut LEISEN mit zwei Strategien begegnen: einem defensiven Ansatz und einem offensiven Ansatz. Der defensive Ansatz bedeutet, den Text an die lesende Person anzupassen, was besonders wichtig ist, wenn Lernende über sehr geringere Sprachkenntnisse verfügen. Dies kann durch Sprachvereinfachung erfolgen, wobei im Register der „Einfachen Sprache“ oft unterschiedlich große inhaltliche oder fachliche Verluste in Kauf zu nehmen sind. Im Gegensatz dazu beinhaltet der offensive Ansatz die Anpassung der lesenden Person an den Text. Hierbei werden Lernende mit ausreichenden Sprachkenntnissen dazu angeleitet, bestimmte Lesestrategien und Methoden anzuwenden, um einen Text besser zu verstehen. Dieser Ansatz erfordert aktive Beteiligung der Schüler*innen und kann durch gezieltes Lesetraining sowie die Förderung der Sprachkompetenz umgesetzt werden. In der praktischen Umsetzung müssen Lehrkräfte sorgfältig abwägen, welcher Ansatz am besten den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen entspricht. Eine differenzierte Herangehensweise, die die individuellen Voraussetzungen aber auch die zu erwerbenden Kompetenzen berücksichtigt, ist hier entscheidend (vgl. HEDGE 2000: 194; LEISEN 2020: 15).

2.2.2. Lesestrategien

Wie bereits angesprochen tragen Lesestrategien wesentlich zum Leseverständnis bei und können im Unterricht angewendet werden, um Lernende dabei zu unterstützen, Texte besser zu verstehen und zu verarbeiten. Lesestrategien sind spezifische Techniken, die beim Lesen verwendet werden, um das Verständnis zu fördern und den Lernprozess zu optimieren. Sie helfen dabei, Informationen zu strukturieren, Zusammenhänge zu erkennen und die Bedeutung des Gelesenen zu erfassen. In gewisser Weise sind Lesestrategien ein Handlungsplan, um einen Text zu verstehen, denn sie zielen auf einen eigenständigen Umgang mit komplexen Texten ab (LEISEN 2020: 65). Die beiden Autor*innen LEISEN und HEDGE befassen sich eingehend mit dem Themenkomplex der Lesestrategien und präsentieren ihre Perspektiven und Ansätze wie folgt: Während LEISEN einen detaillierten Leitfaden mit aufeinander folgenden Lesephasen anbietet, betont HEDGE die Bedeutung jeder einzelnen Lesephase.

Leseschritte bzw. Lesestrategien	
Nach LEISEN (2020: 17)	Nach HEDGE (2000: 195-197)
Vorentlastung	Vorbereitende Übungen (ibid.: 210)
Orientierendes Lesen	Überfliegendes Lesen
Selektives Lesen	Scan-Lesen
Intensives Lesen	Intensives Lesen
Extensives Lesen	Rezipierendes Lesen
Textnutzung	Reflektierendes Lesen

Tabelle 3: Leseschritte bzw. Lesestrategien, eigene Darstellung nach LEISEN und HEDGE

Das Bestreben, einen Text umfassend zu verstehen wird von beiden Autoren hervorgehoben und entspricht jeweils der Kategorie des „intensiven Lesens“. Da dieses Ziel nicht ohne Weiteres erreicht werden kann, wird die Durchführung verschiedener vorbereitender Maßnahmen empfohlen (vgl. LEISEN 2020: 17). Sowohl HEDGE als auch LEISEN betonen die Bedeutung von Vorbereitungsübungen wie Einführung, Aktivierung von Vorwissen und sprachliche Hinweise. Im Anschluss sollte ein Orientierungslesen durchgeführt werden, bei dem schnell gelesen und der Text überflogen wird, um sich einen Überblick zu verschaffen, ohne den Anspruch zu haben, alles zu verstehen. Danach folgt das selektive Lesen, bei dem spezifische Informationen oder sprachliche Merkmale aus dem Text extrahiert werden.

Anschließend sollte ein intensives und genaues Lesen erfolgen, bei dem der Text genutzt wird, um sich neues Wissen anzueignen. LEISEN schlägt das extensive Lesen als letzte Phase vor, in der zur Festigung des Gelernten ergänzende Texte genutzt werden, während HEDGE das rezipierende Lesen hervorhebt, wobei der Schwerpunkt auf dem Lesevergnügen liegt. LEISEN sieht in der Textnutzung die abschließende Phase, in der Lernende den Inhalt in ihr Wissensnetz integriert haben sollen und unter Verwendung des Inhalts weitere Arbeit produzieren können (z. B. Textproduktion). HEDGE erwähnt auch das reflektierende Lesen zum Nachdenken und Hinterfragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lesen kein passiver Vorgang ist, sondern ein aktiver Prozess der Sinnkonstruktion auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und Kenntnisse. Das Verstehen eines Textes erfordert ein Gleichgewicht zwischen der Textkomplexität und dem Vorwissen der Lesenden. Im Unterricht können Lehrkräfte Strategien wie den offensiven und den defensiven Ansatz einsetzen, um SuS beim Verstehen von Texten zu unterstützen. Ein Etappenplan mit Leseschritten und Strategien kann das Lesen zu einer übersichtlichen und vor allem erfolgreichen Lernerfahrung machen.

2.3. Leseverstehen von Sachtexten im GWB-Unterricht: Bedeutung, Besonderheiten und Hürden

Im GWB-Unterricht ist das Textverstehen eine grundlegende Fähigkeit, da es den Lernenden den Zugang zu Fachwissen und Fachkommunikation eröffnet. Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung des Lesens von Sachtexten im GWB-Unterricht sowie deren Besonderheiten und mögliche Schwierigkeiten beim Verständnis behandelt. Im Zuge des Lesens können die Lernenden auf verschiedene Herausforderungen stoßen, wie zum Beispiel unklare Textstrukturen, schwierige Fachbegriffe oder komplexe Satzkonstruktionen. Auch die graphische Darstellung der Texte kann für Manche eine Hürde darstellen.

Die Notwendigkeit des Lesens in Bildungs- oder Fachsprache begründet sich in erster Linie durch den entstehenden Kontakt zur Wissenschaft. Somit bieten Sachtexte den Lernenden einen initialen Zugang zur fachlichen Kommunikation (vgl. MICHALAK et al. 2015: 86). Aufgrund des fachlichen, deskriptiven Charakters und der sprachlichen Präzision wird der Texttyp Sachtext besonders oft im GWB-Unterricht eingesetzt. Insgesamt haben solche Sachtexte den Zweck, Fakten und Erkenntnisse genau und

fachsprachlich korrekt zu vermitteln. Sachtexte können verschiedene Darstellungsformen haben, so etwa informierende Formen wie Nachrichten, Berichte, Reportagen und Interviews, oder auch meinungsäußernde Formen wie Kommentare, Glossen, Kolumnen und Leserbriefe. Sie erscheinen in verschiedenen Medien wie Tageszeitungen, Wochenzeitungen, Zeitschriften, Fachzeitschriften und anderen Publikationen (vgl. LEISEN 2020: 36; MICHALAK et al. 2015: 86ff). Aufgrund ihrer Relevanz für den Alltag achten laut KUCKUCK und RÖDER (2017: 231) Lehrpersonen darauf, regelmäßig authentische Sachtexte aus Zeitungen oder anderen digitalen Quellen zu verwenden. Im Vergleich zu didaktischem Material sind authentische Sachtexte nicht didaktisch aufbereitet und in anspruchsvoller Sprache verfasst (vgl. KUCKUCK & RÖDER 2017: 231). Es entsteht ein Bedürfnis für *Cognitive Academic Language Proficiency*, denn beim Lesen dieser Texte können Herausforderungen für Lernende auftreten: Das Lesematerial kann aufgrund von lexikalischen Schwierigkeiten, fehlendem Weltwissen oder soziokulturellen Anspielungen besonders anspruchsvoll sein. Beispielsweise zeichnet sich eine Textsorte wie die Glosse durch Übertreibungen und Ironie aus - das kann für Lernende eine Verstehenshürde darstellen (vgl. LEISEN 2020: 36). Wie bereits im Kapitel 2.1.4 („Alltags-, Bildungs- und Fachsprache“) dargestellt wurde, ist die Bildungssprache auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen komplexer als die Alltagssprache.

Sprachlichen Hindernisse in GWB-spezifischen Texten wurden von SCHWARZE (2017) eher allgemein oder von ANICH & STIEGER (2020) im Hinblick auf sprachliche Hindernisse in GWB-Schulbüchern identifiziert. Folgende GWB-spezifische sprachliche Hindernisse wurden festgestellt: Auf der lexikalischen Ebene treten, neben geographischen und wirtschaftlichen Fachbegriffen, vermehrt komplexe Komposita auf, wie zum Beispiel „Oberflächentemperatur“ oder „Hauptsiedlungsraum“ (vgl. ANICH & STIEGER 2020). Zudem wird im GWB-Unterricht oft eine terminologisierte Alltagssprache verwendet, beispielsweise bei Begriffen wie Landschaft oder Stadt. Die Begriffe sind den Lernenden aus dem Alltag bekannt, ihnen wird innerhalb des Fachs jedoch eine klar definierte Bedeutung zugeschrieben, die sich vom Alltagsbegriff unterscheidet (vgl. SCHWARZE 2017: 19). Die sprachlichen Hürden auf der grammatikalischen und satzbaulichen Ebene entfallen insbesondere auf komplexe Satzstrukturen. Nebensätze treten oft in konditionaler, relativer, kausaler, konzessiver oder konsekutiver Verbindung zum Hauptsatz auf. Dadurch können sehr lange und unübersichtliche Geflechte entstehen (vgl. SCHWARZE 2017: 20). Sätze wie „Wir

müssen auf unsere Erde gut achtgeben, denn auf andere Planeten unseres Sonnensystems können wir aufgrund der dort vorherrschenden lebensfeindlichen Bedingungen nicht ausweichen“ können für zahlreiche Lernende eine Hürde darstellen (vgl. ANICH & STIEGER 2020). Hürden auf der grafischen Ebene bestehen laut den Autorinnen oft darin, dass das Layout nicht einheitlich umgesetzt ist und kaum Absätze auf textlastigen Seiten sind. Auch der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen wie Tabellen, Diagrammen und Grafiken kann das Leseverstehen erschweren. Eine der Schlussfolgerungen von ANICH & STIEGER war, dass besonders bildungsbenachteiligte oder mehrsprachige Lernende aufgrund von soziokulturellen Barrieren und fehlendem Weltwissen Schwierigkeiten beim Verständnis solcher Texte haben könnten (vgl. ANICH & STIEGER 2020: 162ff; KUCKUCK & RÖDER 2017: 231).

Entgegen der gängigen Annahme, wonach vor allem lexikalische Defizite das Verstehen komplexer Sprache erschweren, zeigt AHRENHOLZ (2010: 17), dass nicht allein Fachtermini, sondern vielmehr die umfassende sprachliche Gestaltung schriftlicher Texte, bzw. das bildungssprachliche Register, Schwierigkeiten bereitet. Diese Herausforderung bestehe unabhängig der Rolle, die Deutsch in der Lebenswelt der Lernenden habe (vgl. AHRENHOLZ 2010: 17; ROELCKE 2019). Gleichzeitig betont das PISA-Konsortium die zentrale Bedeutung guter Lesekompetenz für den Erfolg in der modernen Welt. Zur Lesekompetenz gehören laut PISA nicht nur das Interesse und die Fähigkeit, schriftliche Informationen korrekt zu erschließen, sondern auch deren Nutzung, Bewertung und Reflexion (vgl. SCHLEICHER 2019). Im Fachunterricht ist eine adäquate Lesekompetenz Voraussetzung für das Lernen, Recherchieren, Produzieren und Reproduzieren von Texten. Inhalte und Themen werden meist durch Texte vermittelt und gefestigt. Besonders auf höheren Kompetenzniveaus (II. und III.) dienen Texte oft als Grundlage für Arbeitsaufträge. Die Lernenden können ihr Fachwissen aber nur dann kommunizieren oder anwenden, wenn sie diese Basistexte verstanden haben. Leseverstehen ist also nicht nur für den Erwerb von Wissen, sondern auch für die kompetenzorientierte Anwendung dieses Wissens notwendig (vgl. TAJMEL & HÄGI-MEAD 2017: 16, CARNEVALE & WOJNESITZ 2014: 13).

Eine zusätzliche Herausforderung stellt die Auswahl von Sachtexten dar. Idealerweise sollte ein Text gewählt werden, der für alle Lernenden ein ideales Verstehensniveau aufweist, d.h. weder zu schwierig noch zu einfach ist und somit unmittelbar verstanden werden kann. Aufgrund der Heterogenität einer Schulklasse ist es allerdings unmöglich, einen solchen Text zu finden. Laut LEISEN (2020) bieten sich für

Lehrpersonen daher zwei unterschiedliche Herangehensweisen an: Der offensive und der defensive Ansatz. Beim offensiven Ansatz wird der Leser/die Leserin an den Text angepasst. Der/die Leser/in wird mit Hilfe von Lesestrategien und Lesemethoden an einen schwierigen Text herangeführt, was ihn/sie befähigt, mit immer anspruchsvolleren Texten umzugehen. Beim defensiven Ansatz ist es notwendig, das sprachliche Niveau des Textes an das Niveau des Lesers/ der Leserin anzupassen. Fachsprachliche Spezifika müssen reduziert werden, die Struktur sollte überarbeitet werden, auch Bilder können eingefügt werden oder eine Art Begriffslexikon kann ergänzt werden. Hier ist es vorab notwendig, eine Bedarfsanalyse im Klassenkontext durchzuführen und zu prüfen, was den Schüler*innen zugetraut werden kann und mit welcher Herangehensweise sie am meisten dazulernen können (vgl. LEISEN 2020: 15, 39-41). Nachdem LEISEN die Bedeutung der Anpassung von Lesematerialien an die Bedürfnisse der Lernenden durch offensive und defensive Ansätze betont hat, wird deutlich, wie wichtig eine zielgerichtete Unterrichtsplanung ist. TAJMEL & HÄGI-MEAD erweitern diesen Gedanken, indem sie die Notwendigkeit hervorheben, sprachliche Aspekte systematisch in die fachliche Planung einzubinden. In der Unterrichtsplanung können für diese Zwecke Planungsrahmen genutzt werden. Nicht nur inhaltliche Aktivitäten werden so geplant, sondern auch konkrete sprachliche Aktivitäten und damit verbundene Sprachhandlungen (vgl. TAJMEL & HÄGI-MEAD 2017: 74).

Die Wirksamkeit dieser vorgeschlagenen Strategien zeigt sich in Forschungsergebnissen, die wertvollen Einblick in die praktische Umsetzung theoretischer Konzepte geben: Die Effektivität spezifischer Lesestrategien und Lesemethoden im Fachunterricht wurde zum Beispiel in einer Meta-Analyse von Studien aus dem sozialkundlichen Unterricht von McCULLEY & OSMAN (2015) gezeigt. Sie konnten darlegen, dass gezielte Leseförderung eine positive Auswirkung auf das fachliche Lernen und Wissen der Schüler*innen hat. Insbesondere Diskussionen unter Gleichaltrigen und kollaborative Leseaktivitäten können sich positiv auf den Wissenserwerb auswirken, da die Lernenden dabei eher in der Alltagssprache kommunizieren und den Inhalt in ihren eigenen Worten wiedergeben. Obwohl viele Lehrkräfte keine explizite Leseförderung betreiben, weil sie dies für zeitaufwendig halten, zeigt die Studie, dass Leseförderung den Schüler*innen zu einem besseren inhaltlichen Verständnis und damit zu besseren Lernerfolgen verhelfen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lesen von Sachtexten im Fachunterricht GWB eine grundlegende Fähigkeit darstellt, da es den Lernenden den

Zugang zu Fachwissen und -kommunikation ermöglicht. Beim Lesen von Sachtexten können jedoch diverse Herausforderungen auftreten, wie beispielsweise schwierige Fachtermini, komplexe Satzkonstruktionen oder unklare Textstrukturen. Auch die visuelle Aufbereitung der Texte kann ein Hindernis darstellen. Abschließend bleibt zu betonen, dass die Förderung von Lesekompetenz im GWB-Unterricht nicht nur für den Schulerfolg der Lernenden von Bedeutung ist, sondern auch eine wichtige Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen in Studium und Beruf darstellt.

2.4. Sprachsensibler Fachunterricht

Im Zuge der Arbeit wurde bereits angesprochen, dass der Erwerb der Bildungssprache eine Angelegenheit aller Unterrichtsfächer sein sollte, und sich nicht nur auf das Sprachfach Deutsch beschränken darf. Mehrfach wurde bereits im wissenschaftlichen Bereich darauf verwiesen, dass Sprache und Fach gemeinsam gedacht werden sollten und Möglichkeiten der Umsetzung dargelegt (vgl. LEISEN 2013; TAJMEL & HÄGI-MEAD 2017).

LEISEN schreibt in Bezug auf den sprachlichen Kompetenzbereich Lesen, dass der

„(...) Prozess des Lesens so komplex ist, dass es nicht ausreicht, wenn Schulen Lesekompetenz in bestimmten Fächern (Deutsch und Fremdsprachen) vermitteln, in allen anderen aber stillschweigend voraussetzen: Fachliche Kompetenzen lassen sich nicht ohne Lesekompetenzen erwerben, und Lesekompetenzen erwirbt man in der Beschäftigung mit konkreten Texten. Ein sprachsensibler Fachunterricht kann daher nicht die Frage ausklammern, ob die Schülerinnen und Schüler die ausgeteilten Texte tatsächlich verstehen, sondern muss sie bei diesem Textverstehen begleiten genauso wie bei fachlichem Verstehen. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist Sache aller Fächer“ (LEISEN 2020: 9)

Auch der 2023 erlassene Lehrplan der AHS-Unterstufe/Mittelschule für Geographie und wirtschaftliche Bildung fordert zu Sprachsensibilität im Fachunterricht auf:

„Schülerinnen und Schüler sollen durch sprachensible Aufgabenstellungen mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität befähigt werden, sich, ausgehend von der Alltagssprache, in der Fachsprache angemessen und präzise auszudrücken und Lesestrategien anzuwenden, die es ihnen ermöglichen, sich Fachwissen zu erschließen“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023)

Diese Forderungen fußen auf langjähriger Forschung in diesem Bereich. Im folgenden Kapitel wird nun ein kurzer Überblick über die formgebenden Konzepte und Prinzipien

des sprachsensiblen Fachunterrichts gegeben. Danach werden konkrete Methoden zum Training des Leseverständnisses im sprachsensiblen Fachunterricht vorgestellt. Es soll damit praktisch gezeigt werden, wie SuS befähigt werden können, Sachtexte im GWB-Unterricht besser zu verstehen, um ihre fachlichen Kenntnisse zu vertiefen.

Als Fundament des sprachsensiblen Fachunterrichts kann das Konzept der Language Awareness gesehen werden. Es wurde in Großbritannien entwickelt und zielte darauf ab, SuS in der Primarstufe mit grundlegenden sprachlichen Kenntnissen auszustatten, auf denen jeder folgende Unterricht aufbauen kann (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 117; TAJMEL & HÄGI-MEAD 2017: 9). Dieser Ansatz hat sich auf den sprachsensiblen Fachunterricht ausgewirkt (vgl. GLAAB 2020: 2). Im Laufe der Zeit wurde das Konzept der Language Awareness erweitert, indem soziale und machtorientierte Aspekte von Sprache stärker betont wurden. Dieser erweiterte Ansatz wird als kritische Sprachbewusstheit bezeichnet. Die kritische Sprachbewusstheit stellt laut TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 9) eine wichtige Grundlage für sprachliche Bildung im Unterricht dar und schließt deswegen Lehrpersonen der Sach- und Sprachfächer genauso ein wie die Lernenden. TAJMEL und HÄGI-MEAD (2017: 11) sprechen von 4 Ebenen der kritischen Sprachbewusstheit, die in Bezug auf Sprache im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Diese Ebenen der kritischen Sprachbewusstheit sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Ebenen der kritischen Sprachbewusstheit	
Affektive Ebene	Die Lehrpersonen sollten Freude am Umgang mit der Sprache und ein Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache für das fachliche Lernen haben.
Kognitiv-linguistische Ebene	Die Lehrpersonen sollten über linguistische Grundlagen und sprachdidaktische Ansätze informiert sein.
Rechtlich-soziale Ebene	Die Lehrpersonen sollten sich über die eigene Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein.
Hegemoniale Machtebene	Die Lehrpersonen sollten wissen, dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion sein kann.

Tabelle 4: Ebenen der kritischen Sprachbewusstheit, eigene Darstellung nach TAJMEL und HÄGI-MEAD

Lehrpersonen sollten auf der affektiven Ebene Freude am Sprachgebrauch zeigen und die Bedeutung von Sprache für das fachliche Lernen verstehen. Auf der kognitiv-linguistischen Ebene ist es entscheidend, dass Lehrkräfte linguistische Grundlagen und sprachdidaktische Ansätze kennen. Auf der rechtlich-sozialen Ebene sollten sie sich ihrer Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein und auf der hegemonialen Machtebene erkennen, dass Sprache als Mittel zur Selektion und Exklusion dienen kann.

Auf Basis der kritischen Sprachbewusstheit hat sich das Konzept der durchgängigen Sprachbildung entwickelt, es wird oft im Rahmen des Projekt FÖRMIG hervorgehoben. Das Projekt wurde an der Universität Hamburg entwickelt, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem zu unterstützen. Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Heranwachsenden zu fördern und ihren Bildungserfolg zu unterstützen, was insbesondere die Auseinandersetzung mit der Bildungssprache umfasst. Die FÖRMIG-Forschung unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen und kontinuierlichen Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die sich über den Sprachunterricht hinaus auf andere Fächer erstreckt:

„Sprache ist [...] für den gesamten Bereich der schulischen Bildung von außerordentlicher Bedeutung und entsprechende Sprachkompetenzen sind eine notwendige Bedingung für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg. [...] Nach wie vor werden bildungssprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und tendenziell nur als Mittel und nicht gleichermaßen als Ziel des Unterrichts verfolgt.“ (TAJMEL & HÄGI-MEAD 2017:7).

FÖRMIG entwickelte mehrere Praktiken zur durchgängigen sprachlichen Bildung, die in Schulporträts und Handreichungen für die Praxis dokumentiert wurden (cf. FÖRMIG KOMPETENZZENTRUM). TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72) haben auf Basis der durch FÖRMIG entwickelten Qualitätsmerkmale sprachbewussten Unterrichts eine Tabelle erstellt, die als Grundlage für einen sprachbewussten Fachunterricht dient. Die Tabelle basiert darüber hinaus auf den Stufen des kritischen Sprachbewusstseins und bildet aufgrund ihres Fokus auf Fachunterricht eine wichtige Grundlage für die empirische Forschung in dieser Masterarbeit.

	Prinzipien des sprachbewussten Fachunterrichts
Zuständigkeit	1. Jede Lehrperson ist für die sprachliche Bildung zuständig.
	2. Sprache ist ein grundlegender Bestandteil jeder fachlicher Unterrichtsplanung.
Zielklarheit	3. Der Erwerb der Bildungssprache ist Ziel und nicht Voraussetzung des Unterrichts.
	4. Die Lehrperson kennt die sprachlichen Anforderungen ihres Fachunterrichts.
	5. Die Lehrperson kennt die sprachlichen Lernziele ihres Fachunterrichts.
Know-How	6. Der Unterricht orientiert sich sprachlich und fachlich an der Lebenswelt der Lernenden.
	7. Im Unterricht wird die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden maßnahmenorientiert trainiert.

Tabelle 5: Prinzipien des sprachbewussten Fachunterrichts, eigene Darstellung nach TAJMEL und HÄGI-MEAD

Die Tabelle gliedert sich in drei Hauptbereiche: Zuständigkeit, Zielklarheit und Know-How. Im Bereich der Zuständigkeit wird betont, dass jede Lehrkraft für die sprachliche Bildung verantwortlich ist und Sprache ein integraler Bestandteil jeder fachlichen Unterrichtsplanung ist. Unter Zielklarheit fällt, dass der Erwerb der Bildungssprache ein Ziel des Unterrichts ist und Lehrkräfte die sprachlichen Anforderungen sowie Lernziele ihres Fachunterrichts kennen sollten. Im Bereich des Know-Hows wird hervorgehoben, dass sich der Unterricht an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden zielgerichtet gefördert werden sollte. Die Tabelle legt dar, wie Sprache und Fach in Zusammenhang gebracht werden können und welche Rolle die Sprache im Fachunterricht sowohl als Lehrmittel als auch als Lehrziel spielt. In diesem Sinne argumentieren TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72), dass jeder Fachunterricht immer auch als Sprachunterricht verstanden werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere das Projekt FÖRMIG die durchgängige Sprachbildung, d.h. den Erwerb von Bildungssprache in allen Bildungsbereichen, und den sprachsensiblen Fachunterricht in den Fokus gerückt hat. Ein sprachsensibler Fachunterricht kann Lernenden helfen, sich in der jeweiligen Arbeitssprache zurechtzufinden und dadurch ihre fachbezogenen Kompetenzen zu verbessern. Die Ebenen der kritischen Sprachbewusstheit und die darauf

aufbauenden Prinzipien des sprachbewussten Fachunterrichts können eine Grundlage für eine Unterrichtspraxis darstellen. Von besonderer Bedeutung ist dabei das Bewusstsein der Lehrkräfte für ihre sprachliche Verantwortung im Unterricht und ihre Bereitschaft, sprachbewusste Arbeitsformen einzusetzen.

2.4.1. Methodik zum Training des Leseverstehens im sprachsensiblen Fachunterricht

Im folgenden Kapitel werden einzelne Methoden zur Förderung des Leseverstehens von Sachtexten vorgestellt, die sich an den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts orientieren. Es soll veranschaulicht werden, wie Lernende praktisch dabei unterstützt werden können, ihr Textverständnis zu verbessern und ihre Fachkompetenzen zu entwickeln. Dabei werden nur ausgewählte Methoden in dieser Masterarbeit thematisiert. Die konkrete Auswahl der behandelten Methoden erfolgte nach Einschätzung der Autorin hinsichtlich der Umsetzbarkeit im GWB-Unterricht. Diese Methoden sind besonders relevant, da sich an verschiedene Inhalte und Themen anpassen lassen. Der GWB-Unterricht umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Inhalte, laut Lehrplan 2023 sollen folgende Themen bearbeitet werden:

„Privathaushalt, Geld und Finanzentscheidungen, Produktion und Konsum, Unternehmertum und Arbeitswelt, Staat und Gesellschaft, naturräumliche und sozialräumliche Prozesse, Mensch-Umwelt-Beziehungen, Ressourcenschonung, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Globalisierung und internationale (Wirtschafts-) Beziehungen“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023).

Die ausgewählten Methoden zielen auf die Entwicklung von Lesekompetenz und Textverständnis ab, beides ist Grundlage für das Erfassen fachlicher Sachverhalte. Durch aktive Einbindung der Lernenden wird das inhaltliche Verständnis und folglich das Interesse und die Motivation der Lernenden gefördert. Der Lehrplan 2023 führt im Hinblick auf Motivation folgendes aus:

„Kompetenzorientierter Unterricht ermöglicht die aktive Auseinandersetzung mit zentralen geografischen und wirtschaftlichen Inhalten, Konzepten und Methoden in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung). Junge Menschen sollen befähigt werden, sich in der ökonomisch, technologisch und durch Digitalisierung geprägten Welt zu orientieren, eine fachlich begründete und ethisch fundierte Meinung zu bilden und diese in demokratischen Prozessen zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen lernen, altersgemäß an Handlungs- und Entscheidungsprozessen in

Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt mündig und verantwortungsbewusst mitzuwirken“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023).

Daraus ergeben sich hohe Anforderungen an den GWB-Unterricht und an die Lehrkräfte. Gefragt sind demnach universell einsetzbare Methoden, die dazu beitragen, die Lernenden an die vielschichtigen Ziele des Lehrplans heranzuführen. Folgende Methoden stammen aus dem Methodenpool des MERCATOR INSTITUT und stellen eine wichtige Grundlage für die empirische Erhebung in dieser Arbeit dar.

Info-Ecke

Allgemein kann von Lehrpersonen die Einführung einer sogenannten Info- Ecke als räumliche Technik angedacht werden, um Lernende beim Leseverstehen in der Bildungssprache zu unterstützen. Die Info-Ecke ist ein Sammelort für sprachliche, aber auch inhaltliche Hilfestellungen, den die Lernenden besuchen können, wenn sie Hilfe benötigen. Bei den Sprachhilfen kann es sich um Anleitungen für strategisches Lesen, grammatische Formen, Fachwortschatz oder auch Textsortenwissen handeln (vgl. SOCHA 2019: 2). Den Lernenden sollte klar kommuniziert werden, wann und wie sie die Info-Ecke nutzen können und dürfen (vgl. SOCHA 2019).

Reziprokes Lesen

Eine sprachensible Unterrichtsmethode zur Förderung des Leseverstehens ist das reziproke Lesen. Dabei wird ein Text in Abschnitte aufgeteilt und in 4er Gruppen erarbeitet. Zuerst wird in Einzelarbeit gelesen, dann wechseln sich die Lernenden in verschiedenen Rollen ab. Diese beinhalten das Klären von schwierigen Wörtern und Textstellen, das Stellen von Fragen, das Zusammenfassen eines Textabschnitts und das Vorhersagen des weiteren Textverlaufs. Nach dem Lesen eines Abschnitts wechseln die Schüler*innen ihre Rollen, bis der Text vollständig durchgearbeitet ist. Schließlich wird der Textinhalt in der Gruppe verbalisiert und im Plenum besprochen. Insgesamt werden das aktive Lesen und die Kommunikation in der Gruppe durch diese Methode gefördert. Mehrsprachigkeit lässt sich bei dieser Methode gut integrieren, denn Schüler*innen können selbst entscheiden in welchen Sprachen sie sich austauschen möchten. Durch diesen kommunikativen Ansatz unterstützt die Methode den Erwerb von Fachwissen, das Leseverstehen sowie den Erwerb und die Festigung von Lesestrategien (vgl. KUCKUCK & RÖDER 2017: 231ff; GANTEFORT 2019; HATTENDORF o.J.).

5-Schritt-Lesemethode

Die Fünf-Schritt-Lesemethode ist eine Methode, mit der SuS lernen können, Kernaussagen aus Texten zu erfassen und die Gesamtaussage zu verstehen. Die Methode umfasst fünf Lesestrategien: Überfliegen, Fragen an den Text stellen, gründliches Lesen, abschnittweises Zusammenfassen und das Zusammenfassen des gesamten Textes. Vor Umsetzung sollte die Lehrperson beobachten, auf welchen sprachlichen Ebenen noch Schwierigkeiten bestehen. Ziel ist es, dass die Schüler*innen abwägen können, wann welche Lesestrategien sinnvoll sind, um sich wesentliche Informationen aus einem Text zu erschließen (vgl. SOCHA & GIESAU 2019).

ABC Methode

Beim Kontakt mit neuen, fachlichen Inhalten treffen die Schüler*innen häufig auf unbekannte Fachbegriffe. Darum empfiehlt es sich, nach einer Lesephase eine Wortschatzphase anzuschließen, denn das Erlernen und Anwenden von Fachvokabular sind wichtige Bestandteile des Fachunterrichts.

Die ABC Methode ist eine Methode, bei der die Lernenden Vorwissen aktivieren und Fachbegriffe festigen. In Einzelarbeit werden zu jedem Buchstaben des Alphabets themenspezifische Fachbegriffe notiert, diese dann in Partnerarbeit ergänzt, anschließend in Gruppenarbeit diskutiert und zu einer graphischen Visualisierung zusammengeführt. Die Lehrpersonen können sich durch diese Methode einen umfassenden Eindruck über Vorkenntnisse und Missverständnisse hinsichtlich eines Themas verschaffen. Darauf aufbauend kann der Fachunterricht sowohl sprachlich als auch inhaltlich gezielter geplant werden (vgl. SOCHA 2019a).

Lückentext

Lückentexte werden meistens zur Überprüfung des Kenntnisstands der Lernenden über einen bestimmten Themenbereich verwendet. Allerdings hat sich herausgestellt, dass sie auch zur Förderung sprachlicher Kompetenzen beitragen können. In einer Studie untersuchte Lee (2021) die Wirksamkeit von Lückentextübungen, Vokabelaktivierung und Leseverständnisübungen bei der Förderung des Wortschatzes und des inhaltlichen Lernens von Lernenden der 9. Schulstufe in Geographie in einer High School in Kalifornien. In verzögerten Posttests zeigten die SuS der Lückentext-Gruppe bessere Leistungen beim Verfassen von absatzweisen Zusammenfassungen, wobei sie auch Fachvokabular verwendeten und ein

inhaltliches Verständnis zum Ausdruck brachten. Das zeigt, dass Lückentexte nach Einführung des Themas in Bereichen wie Fachwortschatz, Begriffsbildung, grammatische Phänomene, Lesestrategien und Leseverständnis genutzt werden können. Lehrkräfte sollten allerdings nur ein sprachlicher Bereich fokussieren: zum Beispiel Fachwortschatztraining oder das Trainieren von Textverknüpfungen. Die Arbeitsschritte für die Bearbeitung von Lückentexten sind: 1. Den Text lesen und unbekannte Begriffe abklären, 2. Lücken ausfüllen und 3. Ergebnisse mit Partner*innen überprüfen. (vgl. SOCHA 2019b).

Die hier dargestellten Methoden zur Förderung des Leseverstehens im Fachunterricht eignen sich besonders für das aktive Lesen und Kommunizieren, vor allem in mehrsprachigen Lern*innengruppen. Durch ihre Anwendung kann die Förderung der Lesekompetenz gezielt unterstützt werden.

2.5. Überblick und kritische Bewertung des aktuellen Umgangs mit Sprachförderung

Da es zuvor um Möglichkeiten der Sprachförderung von Lernenden ging, soll im folgenden Kapitel die aktuelle Praxis der sprachlichen Fördermaßnahmen beleuchtet werden. Dieses Kapitel bietet einen Überblick und eine kritische Bewertung des gegenwärtigen Vorgehens im österreichischen Schulsystem. Auch etwaige Herausforderungen für Lehrpersonen werden thematisiert, wobei besonders auf die notwendige Ausbildung der Lehrpersonen hingewiesen wird.

2.5.1. Sprachförderung im österreichischen Schulsystem

Das österreichische Bildungsministerium verfolgt im Bereich der Sprach- und Leseförderung zurzeit vor allem drei Ansätze. Einerseits werden Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse für eine Teilnahme am Regelunterricht nicht ausreichen, in speziellen Deutschförderklassen oder -kursen unterrichtet. Andererseits wird für eine sprachensible Gestaltung aller Unterrichtsfächer plädiert. Zuletzt wurden mit dem Grundsatzterlass Leseerziehung Grundlagen für die Lesepraxis im Regelunterricht definiert.

Seit dem Schuljahr 2018/19 existieren in Österreich eigene Deutschförderklassen oder -kurse, die von jenen Lernenden besucht werden, deren Deutschkenntnisse für das Folgen im Unterricht nicht ausreichen. Die Zuteilung zu solchen Klassen erfolgt durch

den standardisierten MIKA-D Test, der bei Schuleinschreibung durchgeführt wird und auch später im Semester wiederholt wird, um Fortschritte zu überprüfen. Ziel dieses Deutschfördermodells ist es, die Lernenden möglichst rasch gemeinsam im Klassenverband zu unterrichten, um Schulstufenwiederholungen aufgrund mangelnden sprachlichen Verständnisses zu vermeiden (vgl. BMBWF 2023a). Die Einführung der Deutschförderklassen wurde vielfach kritisiert, da dieses Modell wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprachförderung widerspricht und soziale Ausgrenzung fördert. Es fehle innerhalb der DFK an Sprachvorbildern in der Bildungssprache Deutsch und das Wiederholen von Schulstufen bei Nichtbestehen des MIKA-D-Tests schaffe zusätzliche Bildungsbarrieren für die Schüler*innen (vgl. SCHWAB & SCHWEIGER 2022: 52ff). Das Forschungsprojekt von Susanne SCHWAB, „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“, untersucht die Umsetzung und Wirksamkeit von Deutschförderklassen in Österreich. An der Studie beteiligten sich 68 Schulleiter*innen und 622 Lehrkräfte. Vorläufig publizierte Ergebnisse zeigen, dass 78% der befragten Schulleiter*innen Deutschförderklassen an ihren Schulen führen. Jedoch berichteten 56,3% von ihnen über unzureichende räumliche Ressourcen und 51,2% über einen Mangel an Lehrpersonal. Etwa 20% der Schulleiter*innen gaben an, dass manche Schüler*innen bewusst nicht als reguläre Schüler*innen geführt werden, um Sprachförderressourcen zu erhalten. Rund 44% der befragten Lehrkräfte glauben, dass Lernende in Deutschförderklassen kein positives sprachliches Selbstkonzept entwickeln, und über die Hälfte sieht die MIKA-D-Ergebnisse nicht als guten Indikator dafür an, ob Schüler*innen dem Unterricht folgen können. Rund 70% der Lehrkräfte würden ein inklusives Modell der Sprachförderung mit Fokusgruppen oder Team-Teaching bevorzugen.

Der Umgang mit Deutschförderung im Unterricht offenbart große Herausforderungen, was die Frage aufwirft, wie diese Probleme im Kontext des aktuellen Lehrplans adressiert werden. Es ist davon auszugehen, dass Lernende nach dem Besuch einer DFK weiterhin sprachliche Förderung benötigen. Das Ministerium betont, dass Schüler*innen sowohl fachliches Wissen als auch bildungssprachliche Kompetenzen brauchen, um am Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können. Dennoch bleiben spezifische Anforderungen an Sprach- und Lesekompetenz im Lehrplan eher implizit. Dies zeigt sich besonders im Bereich GWB, wo der Lehrplan eine zunehmende sprachliche Kompetenz in der Fachsprache fordert, ohne jedoch konkret auf die dafür notwendigen Schritte einzugehen:

„Schülerinnen und Schüler sollen durch sprachensible Aufgabenstellungen mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität befähigt werden, sich, ausgehend von der Alltagssprache, in der Fachsprache angemessen und präzise auszudrücken und Lesestrategien anzuwenden, die es ihnen ermöglichen, sich Fachwissen zu erschließen“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023).

Noch weniger konkret ist die Nennung im Oberstufen Lehrplan, wo der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ angeführt wird und ein Verweis auf Sprachenlernen sowie den Einbezug der Erstsprachen gemacht wird (Lehrplan der Sek. II des BMBWF 2016)

Zur Behebung der durch PISA bestätigten Leseschwierigkeiten werden im Grundsatzterlass „Leseerziehung“ (vgl. BMBF 2014) pädagogische Grundlagen festgelegt. Der Grundsatzterlass gilt für alle Schulen in Österreich und ist weder einer bestimmten Schulstufe noch einem bestimmten Unterrichtsgegenstand zuzuordnen; die Anforderungen sind von den Lehrkräften auf allen Schulstufen und in allen Unterrichtsgegenständen zu integrieren. Er formuliert grundlegende Richtlinien und Ziele, definiert die Bedeutung des Lesens als Schlüsselkompetenz und gibt Empfehlungen für Methoden und Praktiken zur Förderung der Leseerziehung im Unterricht. Im Grundsatzterlass Leseerziehung wird betont, wie wichtig es ist, die Merkmale von Texten und potenzielle Schwierigkeiten zu berücksichtigen. Ferner wird auf Strategien und Empfehlungen hingewiesen, die die Lernenden beim Leseverstehen unterstützen können (vgl. BMBF 2014). Darüber hinaus werden im Grundsatzterlass Leseerziehung Anforderungen und Notwendigkeiten für die Lehramtsausbildung genannt. Lehrkräfte sollen beispielsweise über Grundkenntnisse in Linguistik, Neurobiologie und Entwicklungspsychologie verfügen. Zusätzlich müssen sie in der Lage sein, Leseanlässe im Unterricht zu schaffen und über ein methodisches Repertoire zur Förderung bei Leseschwierigkeiten und zur Verständniskontrolle verfügen. Diese Anforderungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung im Bereich der sprachlichen Bildung (vgl. ISB 2019: 5).

2.5.2. Studien zur Umsetzung sprachlicher Bildung an österreichischen Schulen

Anhand einer Fallstudie untersuchte PEPELNIK (2011) die Rahmenbedingungen und die praktische Umsetzung sprachlicher Fördermaßnahmen an einer Volksschule im 16. Wiener Gemeindebezirk. Die Studie hat gezeigt, dass für eine erfolgreiche

Sprachförderung bestimmte Rahmenbedingungen unerlässlich sind. Dazu zählen ausreichend Lehrpersonal mit entsprechender Qualifikation, Kenntnisse über die Erstsprache der Lernenden oder zumindest die Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache, geeignete Räumlichkeiten für die Durchführung separater Sprachförderung in kleineren Gruppen, Unterrichtsmaterialien für mehrsprachige Kinder sowie ausreichend Zeit für die Sprachförderung. PEPELNIK (2011: 99ff) betonte, dass diese Bedingungen eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche sprachförderliche Unterrichtsgestaltung darstellen. In ihrer Fallstudie identifizierte sie vor allem den Bedarf für die Erweiterung des sprachsensiblen Methodenrepertoires und die Berücksichtigung verschiedener Erstsprache im Rahmen der Lehramtsausbildung. Eine quantitative Studie von FELLNER (2014) hat Lehrkräfte zu ihren Einstellungen, Perspektiven und Erfahrungen im Hinblick auf sprachsensiblen Fachunterricht befragt. Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen erachtete sprachliche Bildung im Fachunterricht als wichtig und gab an, dass alle Schülerinnen und Schüler von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren würden. FELLNER stellte allerdings gleichsam wie PEPELNIK (2011) fehlende Kenntnis sprachsensibler Unterrichtsmethoden fest: 70% der befragten Lehrpersonen fanden ihre Ausbildung in Bezug auf Sprachförderung im Fach unzureichend, knappe 90% der Befragten hatten keine einschlägigen Lehrveranstaltungen besucht. Die Hälfte der Lehrkräfte äußerte den Wunsch, den Bereich Deutsch als Zweitsprache als Pflichtmodul in die Lehrerbildung aufzunehmen, um insgesamt mehr Kenntnisse im Bereich Sprachförderung zu erlangen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist jedoch enger gefasst, da die Ansichten und die Praxis der Förderung des Leseverstehens von Sachtexten im GWB-Unterricht untersucht werden. In diesem Kontext ist besonders die Diplomarbeit von JÄGER (2016) von Bedeutung, die aufzeigen konnte, dass der Einsatz von Lesestrategien im GWB-Unterricht dazu beitragen kann, die Lesekompetenz der Lernenden zu verbessern und damit auch den Erwerb von GWB-spezifischen Kompetenzen positiv zu beeinflussen.

2.5.3. Sprachliche Bildung im Rahmen der Pädagog*innenbildung

In verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten wurde die Pädagog*innenbildung hinsichtlich ihrer Beiträge zur Sprachförderung untersucht. Im Folgenden werden verschiedene Erkenntnisse über die Pädagog*innenbildung in Deutschland, vor allem

aber in Österreich präsentiert sowie das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachförderung für alle LehrerInnen" vorgestellt.

Eine Studie von BAUMANN & BECKER-MROTZEK (2014: 7f) aus Deutschland zeigte allerdings, dass im Jahr 2012 rund zwei Drittel der Hochschulen keine spezifische Vorbereitung zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache anboten. Einzig Duisburg-Essen forderte von angehenden Lehrpersonen aller Fakultäten die Teilnahme an einem solchen Modul. Die Autor*innen plädieren in ihrer Studie für eine Basisqualifikation aller zukünftigen Lehrkräfte. Die Entwicklung eines Verständnisses dafür, dass sprachliche Kompetenzen eine wesentliche Grundlage für schulisches Lernen sind, sowie die Vermittlung von Methoden und Ideen zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts seien unverzichtbar.

Um Lehrkräfte in Österreich für die Bedeutung von Sprache im Unterricht zu sensibilisieren und sie auf die Verknüpfung von Sprache und Fach vorzubereiten, wurde von 2011 bis 2014 das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden" entwickelt. Es wurde vom BMBF beauftragt, von nationalen Bildungsexpert*innen der Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Oberösterreich, Kärnten und Vorarlberg, der Universität Wien und des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen) erarbeitet. Wie der Name vermuten lässt, richtet es sich als Teil der Ausbildung an Lehramtsstudierende sämtlicher Fachrichtungen an allen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie als Teil der Weiterbildung an bereits praktizierende Lehrpersonen (vgl. ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZZENTRUM 2014). Das Rahmenmodell basiert auf dem Curriculum Mehrsprachigkeit von KRUMM & REICH (2011) und zielt darauf ab, alle Teilnehmer*innen für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und ihnen Kompetenzen für den Unterricht mehrsprachiger Klassen zu vermitteln. Im Rahmenmodell werden didaktische Konzepte und Modelle sowie konkrete Strategien und Materialien des sprachsensiblen Fachunterrichts thematisiert. Eine Implementierung des Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden" ist bislang nicht erfolgt.

Erhebungen über die tatsächliche Ausbildung zum Thema "Sprachliche Bildung" im Rahmen der Pädagog*innenbildung Sekundarstufe sind bisher eher unsystematisch erfolgt (vgl. SCHRAMMEL-LEBER et al. 2019: 185). Es können daher keine präzisen Aussagen über diese Ausbildungsstufe gemacht werden. In den BEd.-Curricula ist sprachliche Bildung (insbesondere im Kontext Mehrsprachigkeit) als

fächerübergreifendes Ausbildungsziel integriert. Im Wahlbereich haben Studierende die Möglichkeit, spezifische Lehrveranstaltungen zu diesem Thema zu belegen (vgl. SCHRAMMEL-LEBER et al. 2019: 185f).

Eine kurze eigenständige Analyse der Lehramtscurricula des Faches GWB an den dafür zuständigen Verbänden in Österreich (Nord-Ost, Süd-Ost, Mitte, West) ergab, dass die Begriffe „Mehrsprachigkeit“, „sprachsensibel“ oder „sprachsensibler Unterricht“ zwar in den jeweiligen Dokumenten enthalten sind, allerdings meist in einer Liste von Unterpunkten zu praxisnahen LVs geführt werden:

- **Teilcurriculum der Universität Wien aus dem Verbund Nord-Ost** im Modul „Fachbezogenes Schulpraktikum Geographie und wirtschaftliche Bildung“: „Studierende berücksichtigen Sprachenvielfalt im Fachbereich und die Erfordernisse des sprachsensiblen Unterrichts“
- **Curriculum Bachelorstudium Lehramt Verbund Süd-Ost**: „Eine grundlegende Orientierung in den Diversitätsbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, Begabung, Behinderung sowie Gender wird schwerpunktmäßig in [6] Modulen verortet“
- **Curriculum Bachelorstudium Lehramt Verbund Mitte** aus dem Modul „Lernfeld (Geo- und Wirtschafts-) Methoden, Medien und ihre Didaktik“: „[...] können didaktische Prinzipien und Ansätze (Binnendifferenzierung und Inklusion, gender-/diversity-/sprach sensibles Lehren) im Unterricht umsetzen“

Ein spezielles Modul, welches sich mit den theoretischen Konzepten und praktischen Anforderungen des sprachsensiblen GWB Fachunterrichts befasst, konnte in keinem der von den Verbänden veröffentlichten Curricula gefunden werden. SCHRAMMEL-LEBER (et al. 2019: 184f) schätzen daher die Bedeutung der Weiterbildungsangebote als besonders wichtig ein. Sie sind momentan für die Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich der sprachlichen Bildung verantwortlich, da deren Angebote umfangreicher sind als jene des regulären Ausbildungsbereichs.

SCHRAMMEL-LEBER (et al. 2019) zeigen sich skeptisch, nachdem das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ nicht umgesetzt wurde und merken an, dass darüber hinaus das Kompetenzprofil DaZKompP für DaZ-Lehrkräfte entwickelt wurde. Es bieten sich demnach zwei gemeinsame Standards an, anhand derer Ausbildungsinhalte mit Fokus Sprachförderung künftig gestaltet werden könnten (vgl. SCHRAMMEL-LEBER et al. 2019). Wie die in den beiden Dokumenten

genannten sprachdidaktischen Kompetenzen sinnvoll auf Bachelor- und Masterstudiengänge verteilt werden können, ist Gegenstand weiterer Forschung. Ein Problem, das sich allerdings schon abzeichnet, ist, dass an den Ausbildungsinstitutionen Lehrpersonal für die Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen fehlt (vgl. SCHRAMMEL-LEBER 2019: 187).

Insofern ist derzeit zu bezweifeln, dass angehende Lehrkräfte ausreichend auf die Durchführung von sprachsensiblen Unterricht vorbereitet sind und damit adäquate Unterstützung von Leseprozessen geben können. Die größte Herausforderung besteht darin, auf die sprachliche Vielfalt der Lernenden vorbereitet zu sein, wofür es zusätzlicher Qualifikationen bedarf. Jedoch mangelt es an übergreifenden Ausbildungsstrukturen, welche sich theoretisch und praktisch mit der Querschnittsaufgabe des sprachsensiblen Unterrichts auseinandersetzen. Trotz zum Teil erfolgreicher Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts in einzelnen Schulen zeigen die Forschungsergebnisse insgesamt eine unzureichende Rahmensituation.

2.6. Effektivität von Professionalisierungsmaßnahmen

Wie oben angesprochen ist der Ruf nach einer verstärkten Integration von Sprachförderung und DaZ bzw. einschlägigen Lehrveranstaltungen in die Curricula der Lehramtsausbildung ein wiederkehrendes Thema in bildungswissenschaftlichen Diskussionen. Die Definition solcher Professionalisierungsmaßnahmen ist in der Literatur uneinheitlich (vgl. KALINOWSKI et al. 2020: 2). Meist wird damit eine gezielte und organisierte Ausbildung von Lehrkräften gemeint. Allerdings ist die Wirksamkeit solcher Maßnahmen noch nicht ausreichend erforscht. Wie KALINOWSKI et al. (2020: 12f) anmerken, ist die primäre Datenlage oft unzureichend oder inkonsistent.

KALINOWSKI et al. (2020) führten in einer Metaanalyse die Ergebnisse von 10 Studien zusammen, in denen Weiterbildungsmaßnahmen aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts evaluiert wurden. Ihre Analyse zeigt, dass die Auswirkungen der Fortbildung auf die Unterrichtspraxis in allen Studien insgesamt mittel bis groß sind. Die Wirksamkeit der Fortbildung variiert je nach den strukturellen Merkmalen der Kurse (z.B. Unterschiede in Dauer, Aufbau oder Gestaltung der Fortbildungen wie Workshops, oder Coachings). Dennoch deuten die Ergebnisse

darauf hin, dass berufsorientierte Weiterbildung zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen kann.

Die Auswirkungen einer neu eingeführten Lehrveranstaltung auf die Entwicklung des pädagogischen Wissens von Lehramtsstudierenden untersuchte eine Studie von BEER (2018: 16). Es ist wichtig zu betonen, dass sich diese Forschung nicht mit sprachdidaktischen Aspekten, sondern speziell mit Classroom Management befasste. Als Autorin dieser Masterarbeit gehe ich davon aus, dass die Effekte eines neu eingeführten Kurses zum sprachsensiblen Fachunterricht vergleichbar mit den in der Studie von BEER (2018) festgestellten Effekten sein könnten. Um dies zu bestätigen, bedürfte es einerseits der Implementation solcher Kurse und andererseits einer wissenschaftlichen Evaluation dieser.

Ziel der Studie von BEER war die Beantwortung der Frage, in welchem Ausmaß ein Zuwachs an Wissen in diesem Bereich innerhalb von vier aufeinanderfolgenden Lehrveranstaltungsterminen festzustellen ist. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein signifikanter Anstieg des pädagogischen Wissens festgestellt werden kann. Obwohl die Lehrveranstaltung tendenziell als zu kurz eingeschätzt wurde, gaben 69 Prozent der Studierenden an, von der Lehrveranstaltung profitiert zu haben, während Studierende mit geringerem Ausgangswissen sogar stärker von der Lehrveranstaltung profitierten als Studierende mit fortgeschrittenem Vorwissen. Ein weiteres bedeutsames Ergebnis ist, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden im dritten und fünften Semester festgestellt wurden. Dies könnte darauf hindeuten, dass ohne eine gezielte, theoriebasierte und systematische Anleitung zur Wahrnehmung eines Problems keine wesentlichen Entwicklungen in diesem Kompetenzbereich im Verlauf eines Studienjahres zu erwarten sind.

Die Studien untermauern somit die Behauptungen, dass spezifische Module zum Thema sprachsensibler Fachunterricht im Lehramtsstudium notwendig sind. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sprachdidaktische Kompetenzen, wie sie z.B. in einem philologischen Fach erworben werden, einen Einfluss darauf haben, wie sprachsensibel Lehrkräfte (bewusst oder unbewusst) im Unterricht agieren. Es stellt sich die Frage, inwieweit sie aufgrund ihrer sprachdidaktischen Expertise möglicherweise über mehr Methoden verfügen, um auftretende sprachliche Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen und zu adressieren. Bislang gibt es zu dieser Thematik jedoch wenig Forschung. Die eigene Erfahrung der Autorin zeigt, dass

das Studium eines philologischen Unterrichtsfaches auf jeden Fall den Erwerb sprachdidaktischen Wissens beinhaltet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Vermittlung von Sprachkompetenz und dem Training der Lernenden. Ob sprachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte dieses Wissen auch in anderen Fächern, wenn auch nur implizit, anwenden, ist noch nicht hinreichend erforscht.

3. Empirische Erhebung zu Einstellungen und Praktiken angehender Lehrkräfte

Basierend auf den im vorherigen Kapitel vorgestellten Hypothesen wurde eine empirische Studie durchgeführt. Ziel der Studie war es, das Bewusstsein von GWB-Lehramtsstudierenden sowie Junglehrer*innen für die Förderung des Leseverständnisses von Sachtexten im GWB-Fachunterricht zu untersuchen. Es wird davon ausgegangen, dass sprachdidaktische Kompetenzen und relevante Lehrveranstaltungen zum Thema Sprachsensibilität eine entscheidende Rolle spielen. Um diesen Hypothesen nachzugehen, wurde ein empirisch-quantitativer Ansatz gewählt, bei dem die Implementation von Sachtexten im GWB-Unterricht analysiert und mögliche Problemlösestrategien der Teilnehmer*innen sowie das Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht und die methodische Ausstattung der Teilnehmer*innen untersucht wurden. Das Kapitel 3.1 („Methodisches Vorgehen“) beschreibt das methodische Vorgehen der Erhebung (Design, Sample, Erhebungs- und Auswertungsverfahren). Die Ergebnisse der zentralen Fragestellungen des Projekts werden im Kapitel 3.2 („Ergebnisse der empirischen Erhebung“) dargestellt, um eine Einordnung der Erkenntnisse zu erleichtern. Die Diskussion führt wesentliche Erkenntnisse zusammen, die aus relevanten Literaturquellen abgeleitet werden. Dabei werden die Hypothesen erneut aufgegriffen und auf ihre Gültigkeit hin überprüft bzw. verworfen.

3.1. Methodisches Vorgehen

Angesichts des Ziels, einen umfassenden Einblick in die Einstellungen und Praktiken angehender Lehrkräfte zu erhalten, und der begrenzten Zeit, die für eine Masterarbeit zur Verfügung steht, erwies sich eine Online-Umfrage als optimale Forschungsmethode. Auf diese Weise können in kurzer Zeit vielfältige Informationen von einer großen Zahl von Studierenden gesammelt werden.

Indem einer Gruppe von Personen ein Fragebogen ausgehändigt wird, kann man in kurzer Zeit und mit geringem Aufwand eine große Menge an Informationen sammeln, diese relativ einfach aufbereiten und auswerten und schließlich die Antworten der einzelnen Personen gut miteinander vergleichen (vgl. DÖRNYEI 2002: 6). Allerdings müssen die Fragen so klar und verständlich formuliert sein, dass sie von allen verstanden werden. Fragebögen sind daher ungeeignet, um in die Tiefe eines Themas vorzudringen, weil sie oft nur oberflächliche Daten liefern (vgl. DÖRNYEI 2002: 7). DÖRNYEI (2002: 36) plädiert daher auch für den Einsatz offener Fragen, in denen Meinungen freier geäußert werden können, wodurch die verbleibenden quantitativen Daten bereichert werden sollen. Allerdings hinterfragt DÖRNYEI (2002: 8) die Aussagekraft von Fragebögen: „Die Befragten geben nicht immer die Wahrheit an, sondern das, was sie für richtig oder wünschenswert halten. In der Regel haben Befragte eine gute Vorstellung davon, was erwünscht ist, auch wenn es nicht der Realität entspricht.“

3.1.1. Design der Studie

Diese Studie basiert auf einer schriftlichen Befragung von Studierenden, die im Rahmen des Fachdidaktischen Begleitseminars zur Praxisphase des Masterstudium Geographie und wirtschaftliche Bildung (Universität Wien) zu einem festgelegten Zeitpunkt durchgeführt wurde. Der Erhebungszeitraum begann, nachdem die Studierenden bereits einige praktische Erfahrungen in ihren Praktikumsschulen gemacht hatten und erlaubte damit einen Einblick in die Ansichten und Praktiken zum Thema. Zum Survey-Zeitpunkt erhielt die Zielgruppe in einer Lehrveranstaltungseinheit den digitalen Link zum Fragebogen sowie Informationen über den Zweck der Untersuchung, die verantwortliche Person, die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorschriften, die Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme. Der Zugang zur Befragung war zeitlich limitiert (vom 16.04.2023 bis 30.04.2023). Die schriftliche Befragung wurde online mit der Software SoSciSurvey durchgeführt, wobei besonders auf die Anonymität der Daten geachtet wurde. Der in diesem Kontext genutzte Server und die verwendeten Verfahren entsprechen den Richtlinien des Datenschutzes und der Datenschutzgrundverordnung.

3.1.2. Sample

Zielgruppe des Fragebogens waren die Studierenden des Masterstudiums Lehramt Geographie und wirtschaftliche Bildung an der Universität Wien, genauer gesagt jene, die im Sommersemester 2023 am Fachdidaktischen Begleitseminar zur Praxisphase teilgenommen haben. Dieses Seminar fungiert als Schnittstelle zwischen akademischer Ausbildung und praktischer Umsetzung für jene, die sich noch in der Studienphase befinden. Gleichzeitig bietet es den bereits berufstätigen Junglehrer*innen die Möglichkeit, ihre berufliche Praxis im Rahmen einer akademischen Lehrveranstaltung zu reflektieren. Aus diesem Grund erwies sich das Seminar als idealer Rahmen für die Durchführung der vorliegenden Studie.

Es wurde vermieden, Studierende aus niedrigeren Semestern in die Untersuchung einzubeziehen, da diese Gruppe in der Regel über weniger Praxiserfahrung verfügt. Die Teilnehmer*innen dieser LV stellen die Stichprobe dieser Studie dar. Deshalb kann von einer willkürlichen Stichprobe gesprochen werden. Willkürliche Stichproben sind spezielle Verfahren zur Auswahl von Teilen einer Grundgesamtheit in der empirischen Forschung. Dabei ist die Aufnahme von Personen in die Stichprobe weitgehend willkürlich, sie werden ausgewählt, weil sie leicht verfügbar sind oder weil sie sich freiwillig melden. Die Wahrscheinlichkeit, mit der ein bestimmtes Element in die Stichprobe gelangt, kann nicht quantifiziert werden. Aufgrund dieser Willkürlichkeit ist die willkürliche Stichprobe nicht geeignet, um inferenzstatistische Aussagen abzuleiten, die verallgemeinerte Schlussfolgerungen zulassen. Da nicht gesagt werden kann, auf welche Gesamtheit sich die jeweilige Stichprobe bezieht, können sie zwar zur Prüfung von Hypothesen über Zusammenhänge dienen, sind aber nicht geeignet, um Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu ziehen (vgl. HSLU Hochschule Luzern o.J.). Außerdem kann kein Rückschluss auf alle GWB-Studierenden in Österreich gezogen werden, da nicht analysiert wurde, ob andere Universitäten Lehrveranstaltungen zum Thema Sprachsensibler Fachunterricht anbieten.

An dieser Stelle muss auch die Beteiligung der Zielgruppe an der Befragung erwähnt werden. Die Lehrveranstaltung zählte im offiziellen Anmelderegister der Universität Wien 94 Teilnehmer*innen - davon haben 48 an der Befragung teilgenommen, was einer Rücklaufquote von 51% entspricht. Mögliche Gründe für eine solche Rücklaufquote können laut DÖRNYEI (2002: 7) folgende sein: Manche Befragten geben

den Fragebogen aufgrund technischer Umstände nicht korrekt ab, obwohl sie ihn ausgefüllt haben oder machen sich einfach nicht die Mühe, den Fragebogen vollständig durchzuarbeiten. All dies könnten Gründe dafür sein, dass nur 48 Befragte den Fragebogen abgegeben haben.

Es mussten nachträglich keine Fragebögen aufgrund unzureichender Bearbeitung ausgeschlossen werden. Somit beruhen die Auswertungen und Ergebnisse des Fragebogens letztendlich auf einer Stichprobe von $N = 48$ Studierenden bzw. Junglehrer*innen.

3.1.3. Erhebungsverfahren

Der Fragebogen wurde von der Autorin als schriftlicher Online-Fragebogen individuell erstellt. Er wurde vorab einem Prä-Test mit Studienkolleg*innen unterzogen und auf Basis ihrer Rückmeldungen weiterentwickelt. Der Fragebogen wurde im Erhebungszeitraum den Teilnehmer*innen verfügbar gemacht und von ihnen selbstständig bearbeitet. Er enthielt sowohl persönliche als auch verhaltensbezogene Fragen und war folgendermaßen aufgebaut: Eingangs wurden einleitende Informationen und Erläuterungen dargestellt. Darauf folgten sieben inhaltliche Abschnitte, die jeweils spezifische Themenbereiche umfassten und für die Forschungsfragen dieser Arbeit relevant erschienen. Diese Abschnitte deckten verschiedene Aspekte ab, wie z.B. Hintergrundinformationen zum schulischen Kontext, Unterrichtserfahrungen und persönliche Sprachkenntnisse. An dieser Stelle wurden zwei Filterfragen eingesetzt, um spezifischere Informationen zu erhalten. Die Filter dienten dazu, Informationen über die Art der Master-Praxis oder eine bestehende Anstellung und den sprachlichen Hintergrund der Befragten zu erhalten. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass der Fragebogen auf die Situation der einzelnen Teilnehmenden zugeschnitten war. Der nächste Abschnitt befasste sich mit Einstellungen und Handlungsstrategien sowie mit der Häufigkeit, mit der bestimmte Strategien im Zusammenhang mit der Verwendung von Sachtexten im GWB-Unterricht eingesetzt werden. Weitere Abschnitte widmeten sich einem Fallbeispiel und dem Bewusstsein der Beteiligten für die Notwendigkeit von Sprachbildung im GWB-Unterricht. Der letzte Abschnitt erfragte das vorhandene methodische Wissen und den Einsatz sprachsensibler Methoden aus dem Bereich des Lesens, um herauszufinden, was die Befragten im Hinblick auf die Leseförderung aktuell praktizierten bzw. in der Vergangenheit praktiziert haben. Die Umfrage endete mit

einer Danksagung und einer Kontaktmöglichkeit. Der Fragebogen war so konzipiert, dass er in ca. 15 Minuten ausgefüllt werden konnte, um eine möglichst hohe Teilnahmequote zu erreichen und Abbrüche zu vermeiden.

Um Einblicke in diese unterschiedlichen Rubriken zu erhalten, wurde im Fragebogen von unterschiedlichen Fragetypen Gebrauch gemacht. Zumeist wurden geschlossene Items wie Wahr-Falsch-Items, Multiple-Choice-Items oder Bewertungsskalen verwendet. Um konkrete Antworten zu Überlegungen zu erhalten, welche grundsätzlich nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, wurden Wahr-Falsch-Items eingesetzt. Problematisch kann laut DÖRNYEI (2002: 32) bei solchen Items der „acquiescence bias“ sein, die Tendenz zu bejahenden Antworten. Daher wurden auch Multiple-Choice-Items inkludiert, zumal sie eine hohe Leserfreundlichkeit aufweisen und nicht nur nominale, sondern auch ordinale Daten liefern können, sofern die Antworten Abstufungen von Einstellungen darstellen (vgl. DÖRNYEI 2002: 33). Insbesondere im letzten Abschnitt des Fragebogens, der die Kenntnis und Anwendung sprachsensibler Lesemethoden im GWB-Unterricht abfragt, wurde das Multiple-Choice-Format ausgiebig genutzt. Dabei ist zu beachten, dass in diesem Abschnitt nur stichprobenartig ausgewählte Methoden abgefragt wurden. Die konkrete Auswahl der abgefragten Methoden erfolgte nach Einschätzung der Autorin im Hinblick auf die Umsetzbarkeit im GWB-Unterricht. Die abgefragten Methoden sind im Kapitel 2.4.1 („Methodik zum Training des Leseverstehen im sprachsensiblen Fachunterricht“) näher erläutert.

Um detailliertere Einblicke in die Wahrnehmungen und Meinungen der Befragten zu erhalten, wurden verschiedene Bewertungs- und Likert-Skalen in den Fragebogen aufgenommen. Diese Skalen ermöglichen es den Teilnehmenden, ihre Zustimmung oder Häufigkeit in Bezug auf bestimmte Aussagen oder Aspekte anzugeben, indem sie eine der Antwortmöglichkeiten auf einer Skala auswählen, die verschiedene Grade einer bestimmten Kategorie repräsentiert, wie z.B. Eigenschaften, Intensität oder Meinung. Bei Likert-Skalen werden die Befragten gebeten anzugeben, in welchem Maße sie einer Aussage zustimmen oder nicht zustimmen, indem sie eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ankreuzen, von „stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“. In der Regel wird eine gerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten bevorzugt, um zu verhindern, dass einige Befragte die mittlere Kategorie nutzen, um eine klare Positionierung zu umgehen (vgl. DÖRNYEI 2002: 26-28). In diesem Fragebogen wurde aus diesem Grund eine vierteilige Likert-Skala verwendet. Um die

Vorteile qualitativer Forschung in diesen Fragebogen einzubeziehen, wurden auch offene Fragen gestellt. In Kapitel 3.1 wurde bereits erwähnt, dass offene Fragen den Befragten ermöglichen, ihre Meinungen freier auszudrücken, was eine Bereicherung für die übrigen quantitativen Daten darstellen kann. DÖRNYEI (2002: 36) betont, dass zwar keine detaillierten Selbstaussagen in den Antworten erwartbar sind, jedoch bieten offene Fragen einen größeren Gehalt als nur quantitative Daten. Zitate können verwendet und Themen identifiziert werden, die möglicherweise nicht im Voraus erwartet wurden. Offene Fragen sind laut DÖRNYEI (2002: 36) dann erforderlich, wenn die Bandbreite der möglichen Antworten, insbesondere in Fallbeispielen, nicht genau eingeschätzt werden kann und daher keine vordefinierten Antwortkategorien vorgegeben werden können. Insofern ist die Implementation von einige offene Fragen sinnvoll, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung freier zu äußern, (vgl. DÖRNYEI 2002: 36-37).

Durchführung

Der Fragebogen wurde als online Fragebogen an der Universität Wien durchgeführt. Es gab zwei unterschiedliche Umsetzungsarten. In beiden erhielten die Teilnehmer*innen durch ihre Lehrveranstaltungsleitung einen digitalen Link zum Fragebogen. In drei Kursgruppen wurden die Kursteilnehmer*innen wurden durch ihre Lehrperson über Details zur Masterarbeit aufgeklärt und im Folgenden angeregt, am Projekt teilzunehmen. In einer Gruppe wurde der Fragebogen von der Autorin selbst administriert. Das bedeutet, dass die Autorin den Fragebogen direkt in der Lehrveranstaltung selbst präsentierte und die Teilnehmenden vor Ort, in Anwesenheit der Autorin die Möglichkeit hatten, den Fragebogen auszufüllen. In beiden Fällen wurden die Lehrpersonen oder die Autorin selbst als Vermittler eingesetzt, um den Fragebogen an die Teilnehmenden weiterzuleiten und sicherzustellen, dass er vollständig ausgefüllt wurde.

Anonymität

Die Anonymität des Online-Fragebogen wurde durch verschiedene Maßnahmen gewährleistet. In erster Linie wurde die Anonymität der Teilnehmer*innen durch die Verwendung des online Fragebogentools „SoSciSurcey“ sichergestellt. SoSciSurvey verwendet eine sichere Datenverschlüsselung, um zu garantieren, dass die übermittelten Informationen geschützt sind. Die Daten werden von SoSciSurvey auf sicheren Servern gespeichert und sind nur für autorisierte Personen zugänglich. Zudem wurden im Fragebogen keine persönlichen Identifikationsmerkmale wie Namen

oder Kontaktdaten verpflichtend abgefragt. Diese Maßnahmen wurden ergriffen, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden anonym bleiben und ihre Daten vertraulich behandelt werden.

3.1.4. Auswertungsverfahren

Auswertung der quantitativen Daten des Online-Fragebogens

Die mittels Online-Fragebogen erhobenen quantitativen Daten wurden einer systematischen Auswertung unterzogen. Die vorhandenen Daten wurden mit Hilfe von Microsoft Excel strukturiert und ausgewertet, um einen detaillierten Überblick über die Informationen zu erhalten. In der Datenanalyse wurde die Funktion des bedingten Zählens implementiert. Dieser methodische Ansatz ermöglichte die gezielte Extraktion und Quantifizierung spezifischer Reaktionen innerhalb vordefinierter Kategorien. Durch die Anwendung der bedingten Zählung konnte selektiv ermittelt werden, wie viele der Befragten bestimmte Verhaltensmuster aufweisen bzw. nicht aufweisen. Diese Vorgehensweise ermöglichte einen detaillierten Einblick in die individuellen Praktiken und Verhaltensweisen der Befragten im Kontext der Untersuchung.

Auswertung der qualitativen Daten des Fallbeispiels

Um neben quantitativen Daten auch qualitative Daten zu erheben, bestand in der Online-Befragung die Möglichkeit, anhand eines hypothetischen Fallbeispiels individuelle Vorgehensweisen zu erläutern. Die Teilnehmer*innen der Befragung lasen das Fallbeispiel mit folgendem Inhalt: „Während einer Unterrichtsstunde in einer zweiten Klasse der Unterstufe, hat eine Schülerin Schwierigkeiten, einen Text zu verstehen, besonders Fachvokabular bereitet ihr Probleme. Dies beeinträchtigt ihre Teilnahme an der Diskussion und das Beantworten der Arbeitsblattfragen. Es ist unklar, ob auch andere Lernende ähnliche Schwierigkeiten hatten.“ Nach dem Lesen der Situation konnten die Befragten anhand einer Single-Choice Frage entscheiden, ob sie an der Vorgehensweise etwas verändern würden, wenn sie die Unterrichtseinheit noch einmal halten könnten. Auf die Single-Choice-Frage folgte ein Textfeld, in dem die Befragten in Freitextform angeben konnten, was sie ändern würden oder begründen konnten, warum sie ihre Handlungsweise nicht ändern würden.

Im Zuge der Datenauswertung wurden aus den Aussagen der Befragten Hauptthemen zur Anwendung sprachförderlicher und sprachsensibler Methoden in Bezug auf

Leseverstehen im Geographieunterricht herausgefiltert. Das heißt, es wurden alle Ideen und Möglichkeiten für methodisches Vorgehen identifiziert, die von den Befragten im Textfeld genannt wurden. Unter einer sprachsensiblen Methode wird in dieser Arbeit jede pädagogische und organisatorische Strategie verstanden, die in einem Unterricht eingesetzt wird, um den Schüler*innen Lesestoff zugänglich zu machen. Wie die erste Analyserunde gezeigt hat, gibt es jedoch unterschiedliche Methoden, die von den Befragten eingesetzt werden. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Methoden in fünf Gruppen zu kategorisieren (Wortschatz klären, sprachliche Vereinfachung, graphische Unterstützung, Aktivierung von (Vor-)Wissen und das Implementieren diverser Sozialformen). Es kann in diesem Auswertungsverfahren von einem Top-down-Ansatz gesprochen werden, in dem die verschiedenen Codes sich auf einschlägige Literatur stützen.

3.2. Ergebnisse der empirischen Erhebung

Die Darstellung der Ergebnisse der statistischen Analysen der Online-Befragung ist nach der Abfolge der Forschungsfragen strukturiert, die auch in etwa dem Aufbau des Fragebogens entspricht. Das letzte Teilkapitel ist den Auswertungen der Freitextangaben im Fallbeispiel gewidmet.

3.2.1. Beschreibung der Stichprobe

Der größte Teil der Befragten (insgesamt $n = 48$) befand sich im Studienjahr 2022/2023 in einem Anstellungsverhältnis als Lehrpersonen ($n = 34$), was einem Anteil von 71% aller Befragten entspricht. Weitere 11 Personen (23%) nahmen am Begleitseminar im Rahmen der Praxisphase teil, während 3 Personen (6%) ihr Praktikum in anderwärtiger Form absolvieren (z.B. im Rahmen der Finanzbildungsaktivitäten der Oesterreichischen Nationalbank). Knapp die Hälfte aller Befragten ($n = 25$ i.e. 52%) führten ihre praktische Tätigkeit an einer Mittelschule durch, während 19% ($n = 9$) an einer AHS tätig waren, sowie 17% ($n = 8$) an einer BMHS.

Durch eine Filterfrage konnten all jene Personen, die bereits an Schulen unterrichteten ($n = 34$) separat zu ihrer Lehrerfahrung befragt werden. Hier gaben 53 % ($n = 18$) an, sich im ersten Dienstjahr, also in der Induktionsphase, zu befinden. Weitere 44% ($n = 15$) kreuzten die Option „2. - 5. Dienstjahr“ an. Nur eine Person gab an „10 oder mehr Dienstjahre“ zu haben. Was die Lehrerfahrung betrifft, unterrichteten 41% der

Befragten (n = 14) „0 – 5 Wochenstunden“ GWB, weitere 32% (n = 11) „5 – 10 Wochenstunden“ GWB und jeweils 12% (n = 4) „10 – 15 Wochenstunden“ bzw. „15 – 20 Wochenstunden“ GWB. Nur eine Person gab an 20 oder mehr Wochenstunden GWB zu unterrichten.

Durch eine zusätzliche Abfrage wurde die Gruppe derjenigen Teilnehmer*innen identifiziert, die neben ihrem GWB-Lehramtsstudium auch ein Sprachfach belegen, wie etwa Deutsch oder Englisch. Es gaben 44% der Befragten an, ein Sprachfach zu studieren (n = 21). Bezüglich der Aufteilung der Sprachfächer gaben 62% der Sprachstudierenden an, das Fach Deutsch zu belegen (n = 13). Die verbleibenden 38% (n = 8) studieren das Unterrichtsfach Englisch.

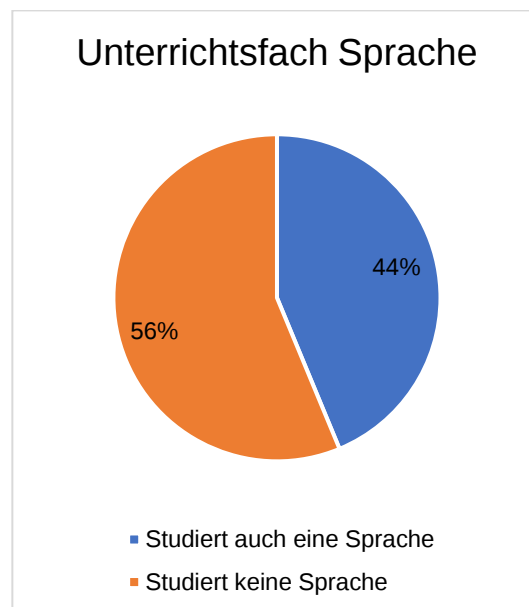


Abbildung 1: Aufteilung der Studierenden nach Zweitfach, eigene Erhebung (n = 48)

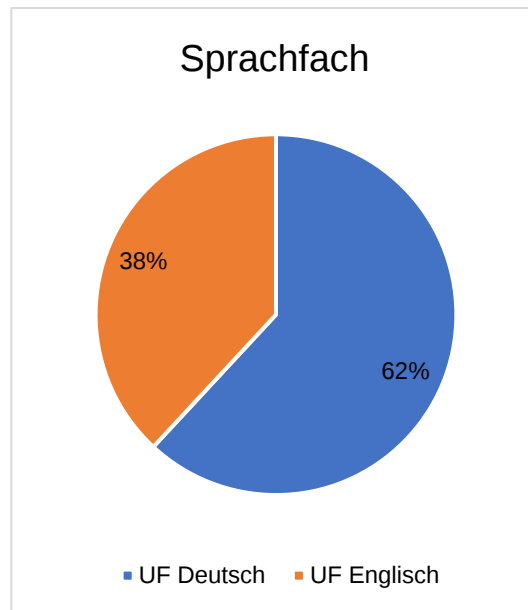


Abbildung 2: Aufteilung der sprachlichen Unterrichtsfächer, eigene Erhebung (n = 21)

3.2.2. Befunde zur Verwendung von Sachtexten

In diesem Abschnitt wird die Verwendung von Sachtexten im Fachunterricht GWB beschrieben. Es folgen Daten aus der Rubrik „Verwendung von Sachtexten im GWB-Unterricht“. Zunächst wird auf das Ausmaß Lesens authentischer Sachtexte eingegangen, danach wird die Funktion der Sachtexte im GWB-Unterricht dargestellt. Abschließend werden die Überlegungen der Teilnehmer*innen dargestellt, anhand derer sie Sachtexte auswählen und in den GWB-Unterricht implementieren.

Ausmaß des Lesens authentischer Sachtexte

Das Ausmaß der Arbeit mit authentischen Sachtexten im Unterricht kann der Abbildung 2 entnommen werden. Die Teilnehmer*innen wurden gefragt in welchem Ausmaß ihre SuS mit authentischen Sachtexten arbeiten und konnten zwischen vier Auswahloptionen in absteigender Reihenfolge auswählen („Die SuS lesen zu jedem Thema mehrere authentische Sachtexte“, „Die SuS lesen zu jedem Thema zumindest einen authentischen Sachtext“, „Die SuS lesen nicht zu jedem Thema einen authentischen Sachtext“ und zuletzt „Die SuS lesen keine authentischen Sachtexte im Unterricht“). Die Darstellung lässt die Breite der Antworten deutlich erkennen: Fast drei Viertel der Teilnehmer*innen (n = 34 i.e. 71%) gaben an, in ihrem Unterricht nicht zu jedem Thema einen authentischen Sachtext mit den Lernenden zu lesen. Weitere 21% (n = 10) berichteten, dass zu jedem Thema zumindest ein authentischer Sachtext von

den Lernenden gelesen wird, wobei im Fragebogen nicht spezifiziert wurde wie eng der Begriff „Thema“ gefasst wird. Lediglich 2% der Studienteilnehmer*innen (n = 1) gaben an zu jedem Thema mehrere authentische Sachtexte lesen zu lassen. Auffällig ist, dass 6% der Befragten (n = 3) meinen gar keine authentischen Sachtexte in ihrem Unterricht lesen zu lassen.

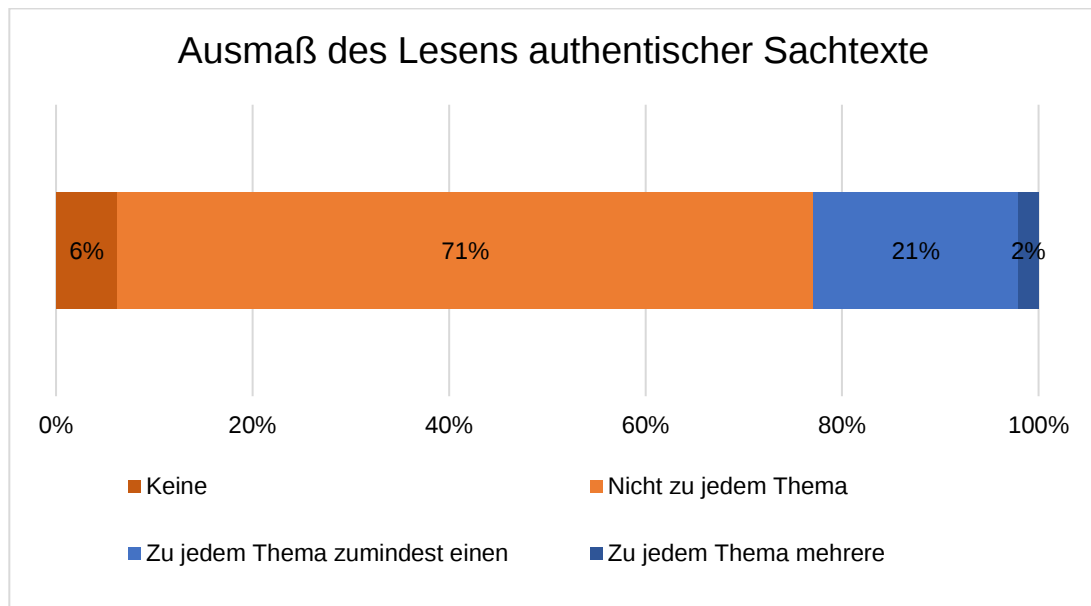


Abbildung 3: Ausmaß des Lesens authentischer Sachtexte, eigene Erhebung (n = 48)

Zuschreibung der Funktion von Sachtexten

Die Teilnehmer*innen wurden danach gebeten die Funktionen, die sie Sachtexten im GWB-Unterricht beimessen, auszuwählen. Zur Auswahl standen die Funktion des Inhalts als Informationsquelle, die Funktion der Sprache als Lerngegenstand und die Funktion der Differenzierung durch Implementation unterschiedlich schwieriger Texte. Der Abbildung 4 sind die unterschiedlichen Funktionen der Sachtexte im GWB-Unterricht zu entnehmen, sowie das Ausmaß der Zustimmung. Es zeichnet sich ein deutliches Bild ab: Während 83% der Teilnehmenden (n = 40) einen Sachtext nicht zum Zwecke der Differenzierung heranziehen, wird dies von 17% sehr wohl praktiziert (n = 8). Wie genau ein Sachtext zur Differenzierung genutzt werden kann, wurde allerdings von der Autorin nicht festgelegt; hier wurde auf die fundierte Interpretation der Teilnehmenden vertraut. Ein weniger eindeutiges Bild ergibt sich, bei der Frage inwiefern die Sprache eines Sachtextes als Lerngegenstand verwendet wird. Eine leichte Mehrheit von 52 % gab an, die Sprache als Lernobjekt zu nutzen (n = 25). Ein

deutliches Ergebnis bringt die Frage, ob der Inhalt eines Sachtexts als Lerngegenstand verwendet wird, denn 88% der Befragten (n = 42) stimmten dieser Aussage zu.

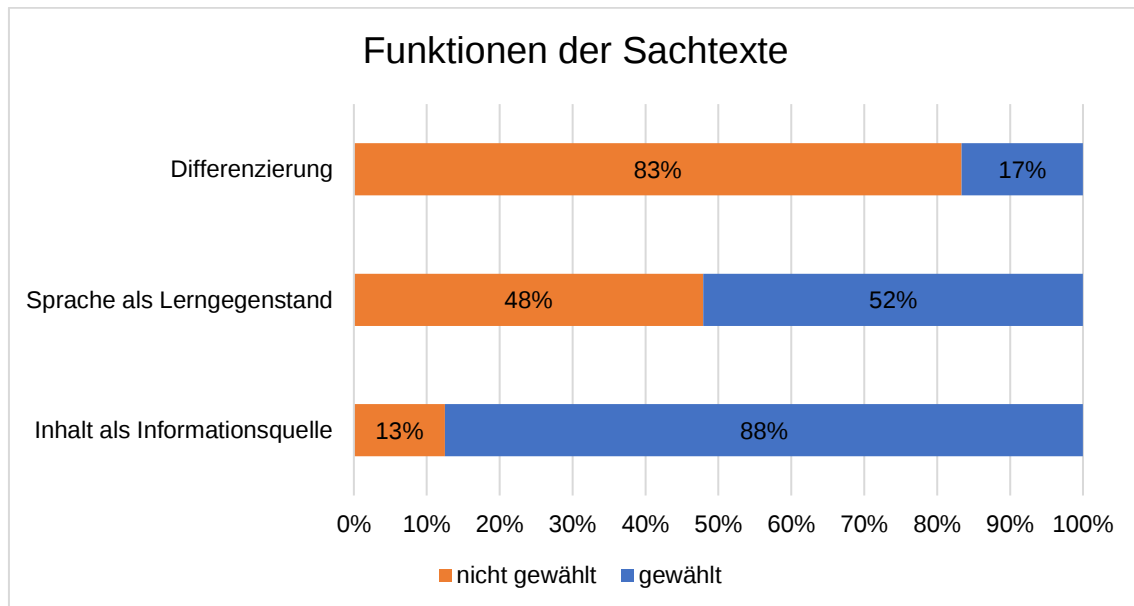


Abbildung 4: Funktionen der Sachtexte, eigene Erhebung (n = 48)

Überlegungen zur Auswahl von Sachtexten

Die Teilnehmer*innen wurden gebeten die Überlegungen zu differenzieren, anhand derer sie Sachtexten für den GWB-Unterricht auswählen. Anhand einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“, 2 = „stimme eher nicht zu“, 3 = „stimme eher zu“, 4 = „stimme voll zu“) wurde eruiert, inwieweit die Auswahl der Sachtexte nach inhaltlichen Kriterien oder sprachlichen Kriterien getroffen wird. Der Abbildung 4 kann entnommen werden, dass ein Großteil der Befragten (73% i.e. n = 35) der Aussage voll zustimmt, einen Sachtext für den Fachunterricht nach inhaltlichen Kriterien auszuwählen, weitere 25% (n = 12) stimmen dieser Aussage eher zu, während nur eine Person dieser Aussage eher nicht zustimmt.

Bei der Sachtextwahl nach sprachlichen Kriterien zeigt sich ein deutlich differenzierteres Bild: Hier stimmen 27% der Teilnehmer*innen (n = 13) der Aussage voll zu, einen Sachtext anhand sprachlicher Kriterien auszuwählen, wobei weitere 40% (n = 19) dem eher zustimmen. Wiederum 27% der Teilnehmenden (n = 13) stimmen dieser Aussage eher nicht zu und 6% (n = 3) stimmen der Sachtextauswahl nach sprachlichen Kriterien gar nicht zu.

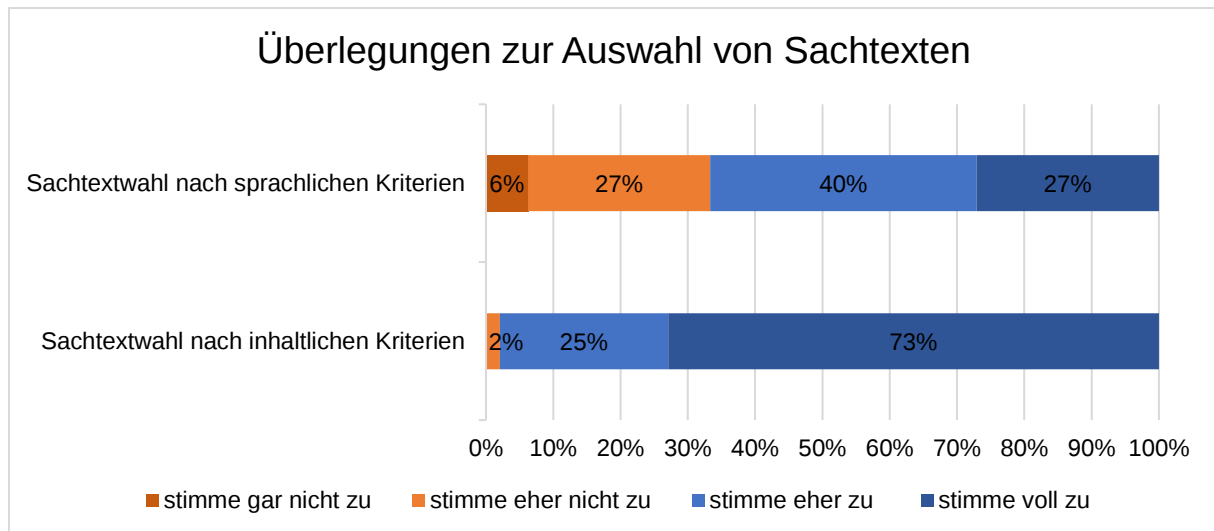


Abbildung 5: Überlegungen zur Auswahl von Sachtexten, eigene Erhebung (n = 48)

Überlegungen zur Implementation komplexer Sachtexte

Als abschließende Frage in dieser Rubrik wurden die Teilnehmer*innen um ihre Überlegungen zur Implementation und Anpassung von Sachtexten gebeten. In einer hypothetischen Situation hätten sie einen Sachtext gefunden, der inhaltlich sehr gut zu ihrer Unterrichtseinheit passt, aber sprachlich zu anspruchsvoll wirkt. Durch Mehrfachauswahl konnten sie drei Kategorien auswählen: den defensiven Ansatz („Ich passe den Text an die S an, indem ich z.B. Fachsprache reduziere, Sätze vereinfache oder das Layout überarbeite“), den offensiven Ansatz („Ich bereite die S auf den Text vor, indem ich z.B. Vorwissen aktiviere, Verstehenshilfen anbiete oder Lesestrategien anwenden lasse“) oder keinen Ansatz („Ich lasse den Text in seiner ursprünglichen Form und probiere damit zu arbeiten“). Die Antworten der Teilnehmer*innen liefern ein sehr heterogenes Bild, was der Abbildung 5 entnommen werden kann. Jedenfalls gaben 79% der Befragten (n = 38) an, eine Implementation eines komplexen Sachtexts ohne Unterstützung der Lernenden nicht umzusetzen. Beim defensiven bzw. offensiven Ansatz hält sich das Ergebnis in Waage, jeweils knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen sprach sich für methodische Unterstützung oder Textvereinfachung aus. Genauere Einsichten in diese Überlegungen liefern die Freitextantworten des Fallbeispiels.

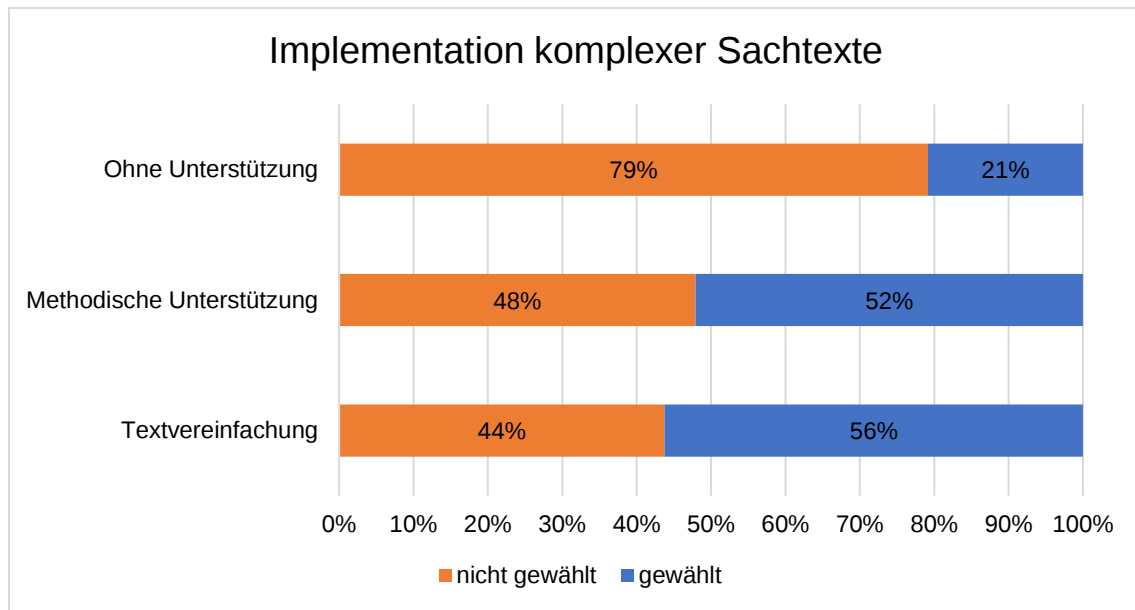


Abbildung 6: Implementation komplexer Sachtexte, eigene Erhebung (n = 48)

3.2.3. Befunde zum Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht

Im Folgenden wird das Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht näher betrachtet. Es folgen Daten aus der Rubrik „Bewusstsein“. Zunächst wird die Teilnahme an fachbezogenen Lehrveranstaltungen geklärt sowie die Vertrautheit mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts nach TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72). Die Auswertung und grafische Darstellung der Zustimmung zu diesen Prinzipien und die Frage nach dem Bewusstsein, Sprachförderung im Fachunterricht zu leisten, geben wertvolle Einblicke in das Verständnis und die Einstellungen der Teilnehmer*innen.

Besuch relevanter Lehrveranstaltungen

Zuerst wurde das Ausmaß, in dem die Teilnehmer*innen im Laufe ihres Lehramtstudiums Lehrveranstaltungen zu den Bereichen „Durchgängige Sprachbildung“ oder „Sprachsensibler Fachunterricht“ besucht haben, abgefragt. Die Ergebnisse wurden in zwei Kategorien aufgeteilt: „Hat LVs besucht“ und „Hat keine LVs besucht“. In der Abbildung 6 sind die Ergebnisse dieser Frage genauer dargestellt. Die erste Kategorie „Hat LVs besucht“ zeigt, dass 40% der Befragten (n = 19) angaben, relevante Lehrveranstaltungen im Rahmen ihres Studiums besucht zu haben. Die

zweite Kategorie „Hat keine LVs besucht“ umfasst 60% der Befragten, was bedeutet, dass 29 Personen keine relevanten Lehrveranstaltungen besucht haben.

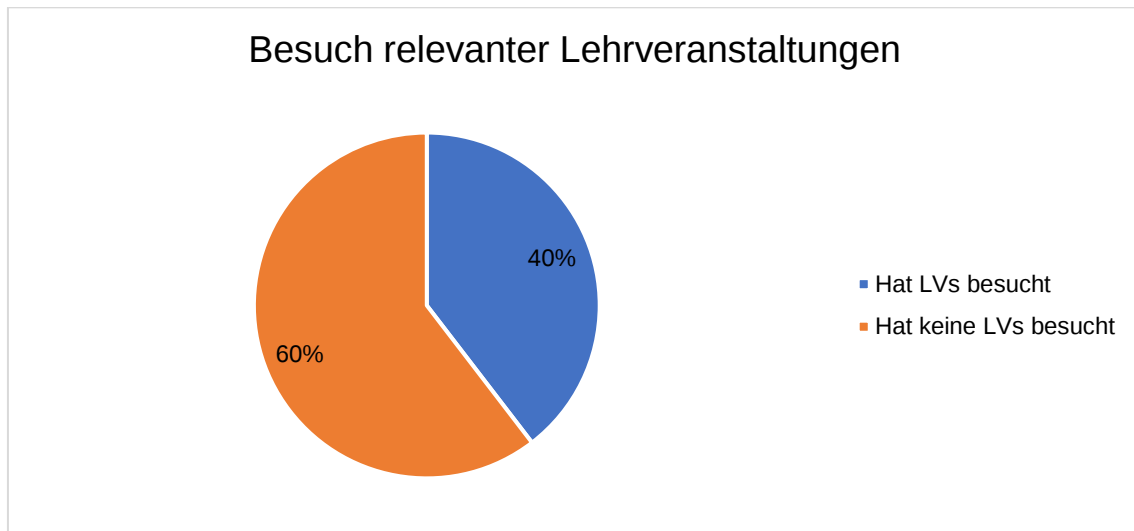


Abbildung 7: Besuch relevanter Lehrveranstaltungen, eigene Erhebung (n = 48)

Vertrautheit mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Die untenstehende Grafik (Abbildung 7) bezieht sich auf die Vertrautheit der Teilnehmer*innen mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts nach TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72). Um die Vertrautheit mit den Prinzipien zu ermitteln, wurde eine Bewertungsskala verwendet, wobei vier Stufen der Vertrautheit zur Auswahl standen: „gar nicht vertraut“, „wenig vertraut“, „etwas vertraut“ und „gut vertraut“. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten in unterschiedlichem Maße mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts vertraut sind. Eine relativ kleine Anzahl von 13% der Teilnehmenden (n = 6) gab an, überhaupt nicht mit den Prinzipien vertraut zu sein. Die Mehrheit der Befragten zeigte ein gewisses Maß an Vertrautheit. 35% gaben an, „wenig vertraut“ mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts zu sein, was 17 Personen entspricht. Ebenso waren 35% der Befragten (n = 17) „etwas vertraut“ mit den Prinzipien. Nur 17% der Teilnehmer*innen (n = 8) gibt an, mit den Prinzipien „gut vertraut“ zu sein. Diese Gruppe scheint bereits umfassendere Kenntnisse zu haben. Hier gilt es anzumerken, dass vorab nicht erklärt wurde welche Aspekte die Prinzipien umfassen, um den folgenden Fragen nichts vorwegzunehmen.

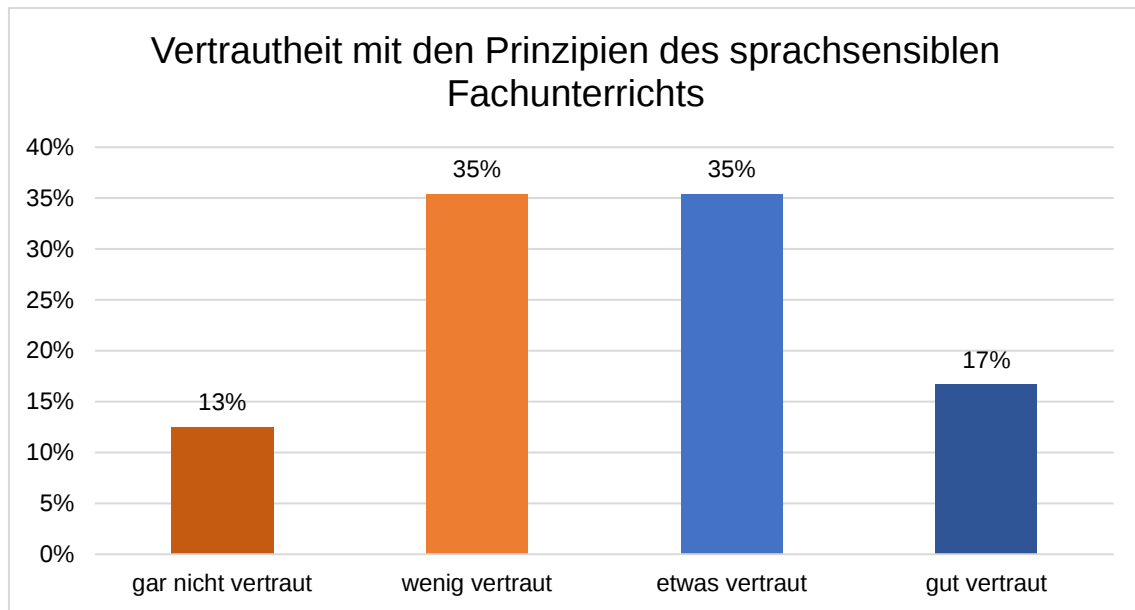


Abbildung 8: Vertrautheit mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts, eigene Erhebung (n = 48)

Zustimmung zu den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Die dargestellte Tabelle (Abbildung 8) enthält die Ergebnisse aus den Items zur Zustimmung zu den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts nach TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72). Die Teilnehmer*innen wurden gefragt, inwieweit sie den verschiedenen Prinzipien zustimmen, wobei vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen: „stimme gar nicht zu“, „stimme nicht zu“, „stimme zu“ und „stimme voll zu“. Es gilt in diesem Kontext zu beachten, dass auch jene 6 Personen, die in der vorigen Frage angaben, gar nicht mit den Prinzipien vertraut zu sein, abstimmen konnten. Die Analyse der Daten zeigt, dass die Mehrheit der Befragten die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts grundsätzlich befürwortet. Die höchste Zustimmung wurde beim Prinzip der Zuständigkeit („Als Fachlehrperson bin ich auch für die sprachliche Bildung der SuS zuständig“) festgestellt, wobei 54% der Teilnehmenden (n = 26) angaben, voll zuzustimmen und 44% der Befragten (n = 21) zustimmen. Lediglich eine Person (n = 1) stimmte diesem Prinzip nicht zu.

Ebenso erhielt das Prinzip der Bildungssprache als Ziel von Unterricht („Mein Fachunterricht hat auch das Ziel, die Bildungssprache zu vermitteln“) eine starke Unterstützung, mit einer Zustimmung von 50% (n= 24) auf "stimme voll zu" und 42% (n = 20) auf „stimme zu“. Nur 8% der Befragten (n = 4) zeigten eine ablehnende Haltung in diesem Aspekt. Das Prinzip der Berücksichtigung der Sprache in der Planung („In meiner fachlichen Unterrichtsplanung berücksichtige ich

sprachförderliche Aspekte“) erhielt ebenfalls eine überwiegend positive Bewertung. 38% der Befragten (n = 18) stimmten voll zu und weitere 38% (n = 18) stimmten zu, während nur eine Person eine ablehnende Meinung äußerte. Hingegen fand das Prinzip der sprachlichen und fachliche Lebensweltorientierung („Mein Fachunterricht orientiert sich nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich an der Lebenswelt der Lernenden“) eine gemischte Resonanz, wobei 48% (n = 23) zustimmten, und 38% (n = 18) voll zustimmten. Es gaben 13% (n = 6) an, nicht zuzustimmen, wenn es darum geht den Fachunterricht nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich an der Lebenswelt der Schüler*innen zu orientieren. Überraschenderweise wurde das Training der Sprachhandlungsfähigkeit („In meinem Fachunterricht wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der SuS trainiert“) nicht so einstimmig unterstützt wie die anderen Prinzipien. 54% der Befragten (n = 26) stimmten zu, jedoch zeigten 19% eine ablehnende Haltung und stimmten nicht zu (n = 9). Die Ergebnisse legen nahe, dass die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts generell auf Zustimmung stoßen, jedoch mit Unterschieden in der Intensität.

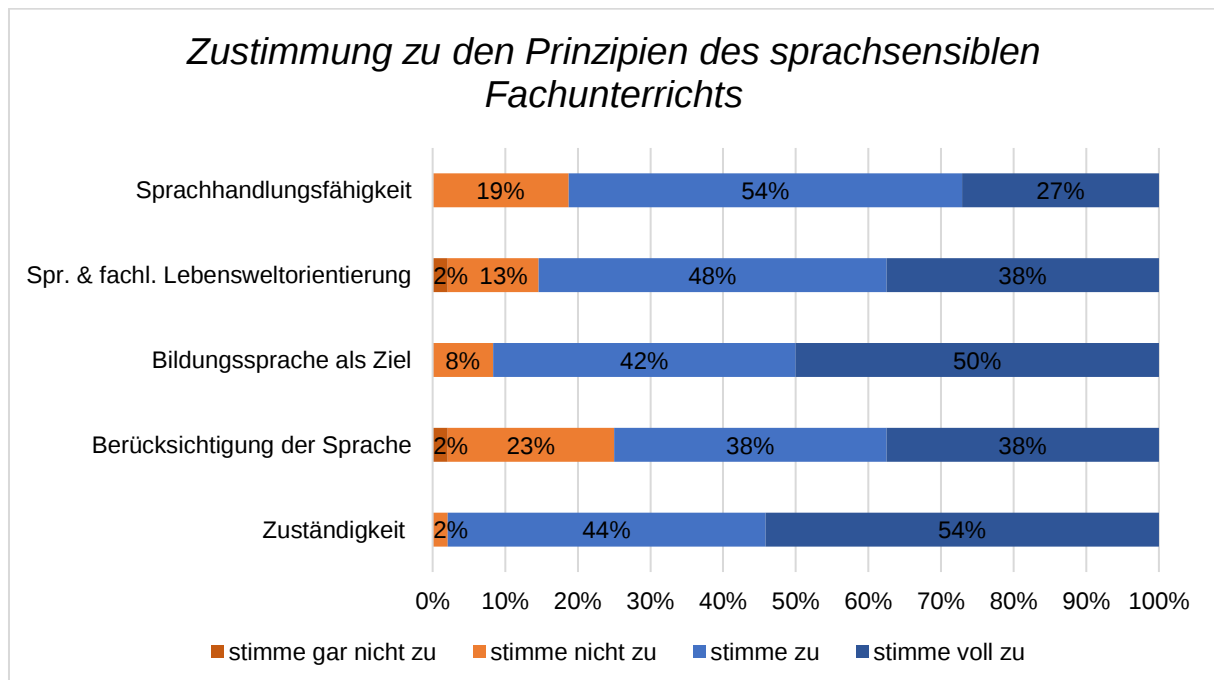


Abbildung 9: Zustimmung zu den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts, eigene Erhebung (n = 48)

Bewusstsein für sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts

Diese Frage bezog sich auf das Bewusstsein der Teilnehmer*innen für die sprachlichen Anforderungen ihres Fachunterrichts. Konkret wurde gefragt, ob sie wissen, welche sprachlichen Anforderungen sie an ihre Lernenden stellen. Die Frage konnte mit „Ja“ bzw. „Nein“ beantwortet werden. Es wurde eine Hilfe zur Beantwortung der Frage bereitgestellt, ob beispielsweise im Voraus überlegt wird, welcher Wortschatz oder welche Grammatik für das Verständnis eines gewissen Textes erforderlich sind. Auch diese Frage basiert dabei auf einem der Prinzipien des sprachbewussten Fachunterrichts nach TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72): „Die Lehrkraft kennt die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts (Schlüsselbegriffe, Schulbuchtexte)“. Die Ergebnisse sind in Abbildung 11 dargestellt und zeigen, dass sich ein Großteil der Befragten der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht bewusst ist. Dabei gaben 71% (n = 34) an, sich der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht bewusst zu sein. Allerdings gab ein Anteil von 29% Befragten (n = 14) an, sich dessen nicht bewusst zu sein, welche sprachlichen Anforderungen sie an ihre Lernenden stellen.

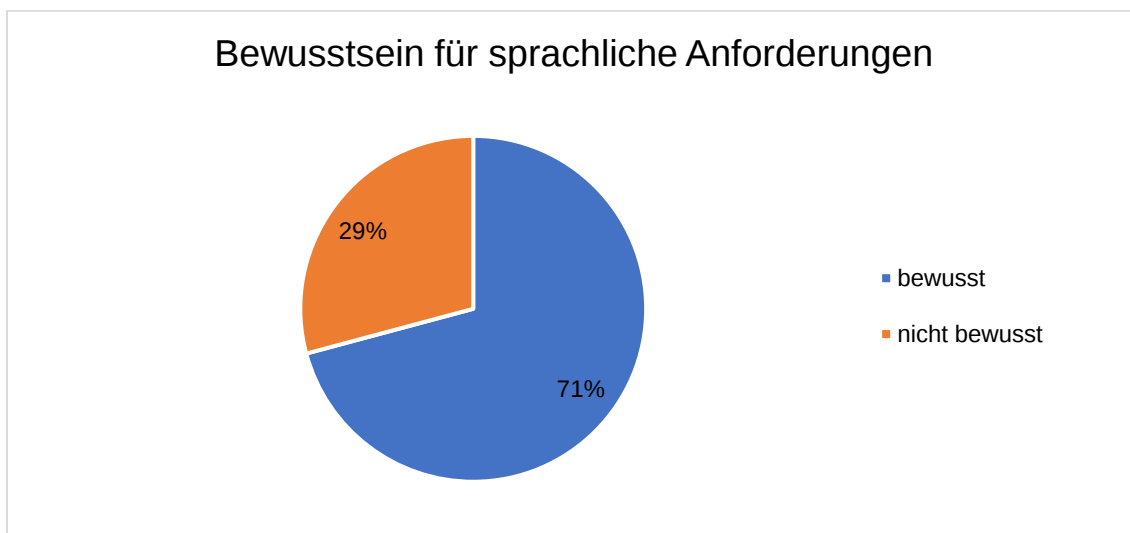


Abbildung 10: Bewusstsein für sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts, eigene Erhebung (n = 48)

Sprachliche Lernziele im Fachunterricht

Diese Frage bezieht sich auf die Verfolgung von sprachlichen Lernzielen im eigenen Fachunterricht. Konkret wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach gefragt, ob sie in ihrem Fachunterricht sprachliche Lernziele verfolgen. Diese Frage konnte mit

„Ja“ bzw. mit „Nein“ beantwortet werden. Die Fragestellung basiert ebenfalls auf einem der Grundsätze des sprachbewussten Fachunterrichts von TAJMEL & HÄGI-MEAD (2017: 72): „Die Lehrkraft kennt die sprachlichen Lernziele ihres Unterrichts (Erwartungshorizont)“. Die Ergebnisse zeigen, dass sprachliche Lernziele im Fachunterricht von einer deutlichen Mehrheit verfolgt werden. 73% der Teilnehmer*innen gaben an, dass sprachliche Lernziele (wie z.B. Fachwortschatz erwerben) im Unterricht verfolgt werden, während 27% angaben, dass diese nicht verfolgt werden. Dies entspricht 35 Personen, die sprachliche Lernziele im Fachunterricht verfolgen, im Gegensatz zu 13 Personen, die angeben, dass dies nicht der Fall ist.

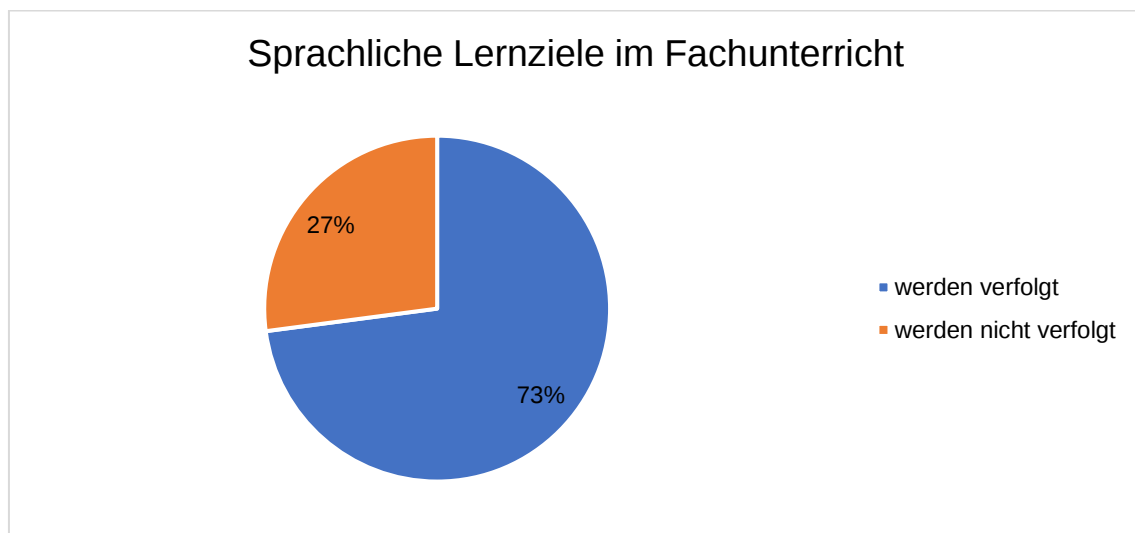


Abbildung 11: Sprachliche Lernziele im Fachunterricht, eigene Erhebung (n = 48)

Bewusstsein der Notwendigkeit von Sprachförderung im Fachunterricht

Wenn es um das Bewusstsein der Lehrkräfte für die Notwendigkeit von Sprachförderung im Fachunterricht geht, zeigen die Antworten der Befragten, dass es insgesamt ein großes Bewusstsein gibt. Die daraus resultierenden Handlungsweisen unterscheiden sich jedoch. Hier wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie direkt danach gefragt, ob sie sich zur Sprachförderung im GWB-Unterricht verpflichtet fühlen. Zur Auswahl standen drei Optionen in absteigender Reihenfolge: „Ja, die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht ist mir bewusst. Deswegen setze ich sprachbewusste Methoden in meinem GW-Unterricht um“ oder „Ja die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht ist mir bewusst. Ich setze aber keine sprachbewussten Methoden in meinem GW-Unterricht um“ und zuletzt „Nein, ich fühle mich für den Bereich der Sprachförderung nicht zuständig“. Die

Mehrheit der Teilnehmer*innen (56%) ist sich bewusst, dass Sprachförderung im Fachunterricht notwendig ist, jedoch setzen sie aktuell keine sprachbewussten Methoden in ihrem Unterricht ein. Hingegen fühlten sich 42% der Befragten für den Bereich der Sprachförderung im Fachunterricht zuständig und setzen sprachbewusste Methoden auch aktiv in ihrem Unterricht um. Von den Befragten gaben 2% (n = 1) an, dass sie kein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sprachförderung im GWB-Unterricht haben und dementsprechend keine sprachbewussten Methoden in ihrem Unterricht umsetzen. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass sich nahezu alle Befragten (i.e. 98%) des Bedarfs für Sprachförderung im Fachunterricht bewusst sind, jedoch mehr als die Hälfte bisher keine sprachbewussten Methoden in ihrer Unterrichtspraxis anwendet. Es gilt positiv anzumerken, dass 42% der Befragten sprachbewusste Methoden umsetzt, um die sprachliche Kompetenz der Lernenden im GWB-Unterricht zu fördern. Diese Ergebnisse sind in der untenstehenden Abbildung (siehe Abbildung 11) grafisch dargestellt.

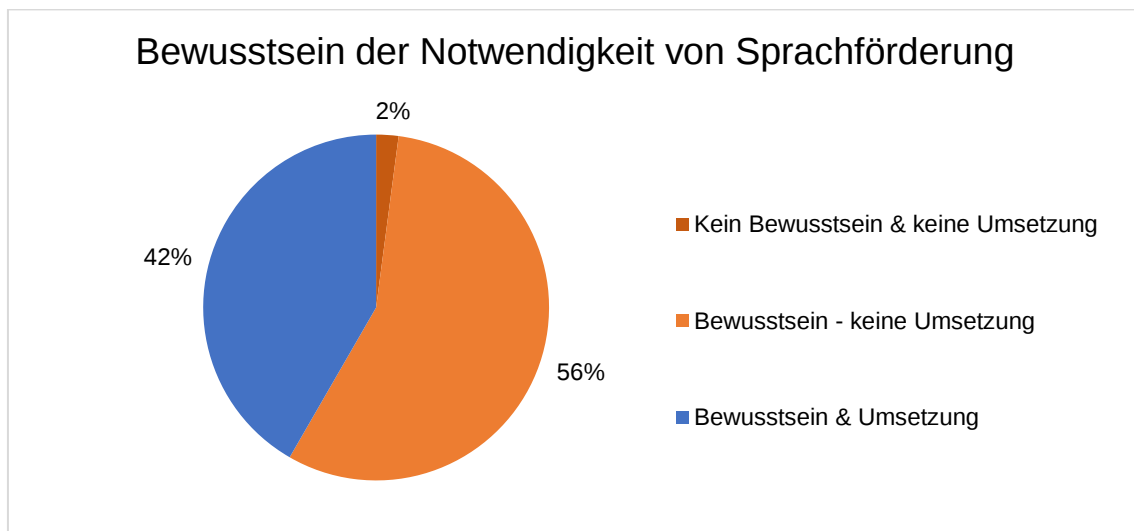


Abbildung 12: Bewusstsein der Notwendigkeit von Sprachförderung im Fachunterricht, eigene Erhebung (n = 48)

3.2.4. Befunde zum Methodenrepertoire

In diesem Abschnitt wird die Bekanntheit und Anwendung sprachsensibler Unterrichtsmethoden im GWB-Fachunterricht beschrieben. Es werden Daten aus der Rubrik „Anwendung“ im Fragebogen wiedergegeben. Zunächst wird auf die Häufigkeit des Einsatzes sprachsensibler Unterrichtsmethoden im GWB-Unterricht eingegangen, danach werden ausgewählte Methoden einzeln abgefragt. Dies stellte die letzte Rubrik

des Fragebogens dar, insofern folgten in der Online-Befragung nur noch ein Schlusswort und eine Danksagung.

Einsatz sprachsensibler Methoden im Unterricht

Die Häufigkeit des Einsatzes sprachsensibler Methoden im Fachunterricht ist in Abbildung 12 dargestellt. Die Daten wurden anhand der Frage „Wie oft hast du sprachensible Methoden im Fachunterricht selbst eingesetzt oder deren Umsetzung beobachtet“ erhoben und mittels einer vierteiligen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „noch nie“, „selten“, „oft“ und „sehr oft“ kategorisiert. Es zeigt sich, dass der Einsatz sprachsensibler Methoden im Fachunterricht von der Mehrheit der Befragten nur selten umgesetzt wird, denn 71% (n = 34) gaben an, diese Methoden „selten“ in ihrem Unterricht einzusetzen bzw. deren Umsetzung im Unterricht Anderer „selten“ wahrzunehmen. Demgegenüber setzen 23% der Befragten (n = 11) sprachensible Methoden „häufig“ und 4% sogar „sehr häufig“ im Fachunterricht ein. Nur eine sehr kleine Minderheit von 2% der Befragten gab an, „noch nie“ sprachensible Methoden im Fachunterricht eingesetzt oder wahrgenommen zu haben.

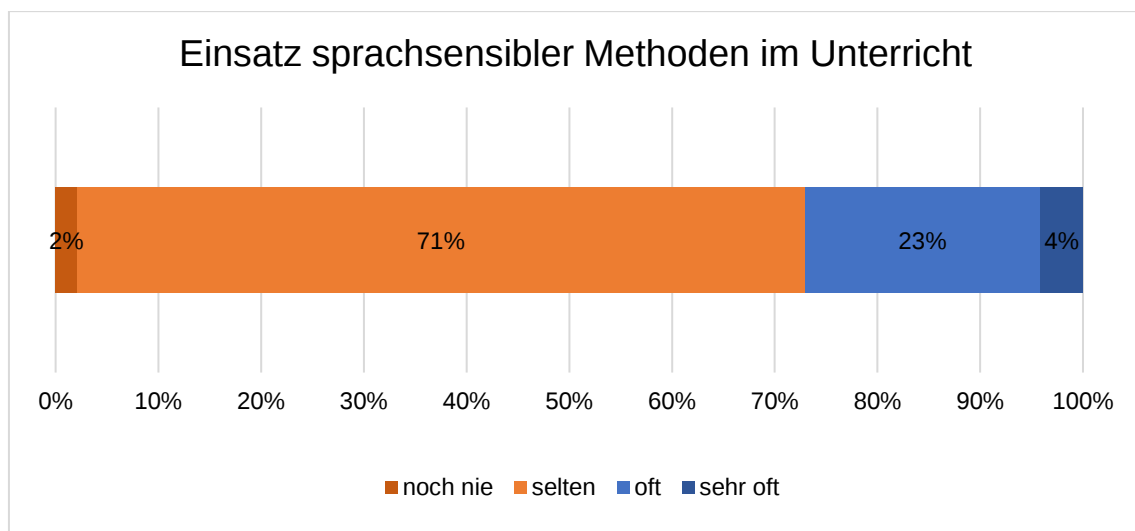


Abbildung 13: Einsatz sprachsensibler Methoden im Unterricht, eigene Erhebung (n = 48)

Ausmaß der Anwendung bestimmter sprachsensibler Methoden im Unterricht

In der folgenden Abbildung wurden die Daten aus einer Reihe von miteinander verknüpften Fragen zusammengefasst. Die Ergebnisse in Abbildung 13 zeigen, in welchem Umfang bestimmte sprachensible Methoden im GWB-Unterricht eingesetzt werden. Die Methoden wurden in Anlehnung an die Vorschläge des MERCATOR

INSTITUTS zum sprachsensiblen Fachunterricht ausgesucht, es handelt sich um folgende Methoden: Info-Ecke, Reziprokes Lesen, Fünf-Schritt-Lesemethode, Lückentexte und die ABC-Methode. Im Fragebogen wurden die Methoden jeweils kurz erklärt, um Unklarheiten zu vermeiden. Dies soll nun am Beispiel der Frage zur Methode der „Info-Ecke“ gezeigt werden. Die Teilnehmer*innen lasen folgenden Text: „Die Info-Ecke ist eine räumliche „Methode“, die von Lehrpersonen im Hinblick auf mögliche sprachliche Hürden im Fachunterricht gestaltet wird. Sie ist ein Ort, an dem S sprachliche und inhaltliche Hilfe erhalten können. Es kann sich dabei um eine Ecke im Klassenzimmer handeln, wo z.B. Handouts zu Lesestrategien, Grammatik, Fachwortschatz oder Textsortenwissen vorhanden sind.“ Die drei Antwortmöglichkeiten waren in absteigender Reihenfolge gelistet und es konnte jeweils eine Antwortoption ausgewählt werden: „Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet“ oder „Ja ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet“ bzw. „Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört“. Dieses System wurde bei jeder der fünf Methoden umgesetzt.

Die „Info-Ecke“ ist die am wenigsten bekannte Methode unter den Befragten, nur 4% gaben an, sie zu kennen und im Unterricht einzusetzen. 27% der Befragten haben Kenntnis von dieser Methode, wenden sie aber nicht an. Der Mehrheit von 69% ist diese Methode unbekannt. Bei der Methode des „Reziproken Lesens“ geben 46% der Teilnehmer*innen an, diese Methode nicht zu kennen, weitere 46% kennen diese Methode, wenden sie aber nicht an. Nur 8% setzen diese Methode im GWB-Unterricht ein. Die „5-Schritte-Lesemethode“ wird von 35% der Befragten als unbekannt eingestuft, während 44% angeben, sie zu kennen, aber nicht anzuwenden. Nur 21% setzen diese Methode tatsächlich im Unterricht ein. Bei den „Lückentexten“ geben 8% der Studienteilnehmer*innen an, die Methode nicht zu kennen, während 23% sie kennen, aber nicht anwenden. 69% der Befragten setzen Lückentexte im GWB-Unterricht ein, wobei nicht geklärt ist, ob diese auch in einer sprachsensiblen Art und Weise eingesetzt werden, oder nur um Inhalte abzufragen. Die „ABC-Methode“ wird von 27% der Lehrkräfte als unbekannt eingestuft, während 35% angeben, sie zu kennen, aber nicht anzuwenden. Dagegen setzen 38% aller Befragten diese Methode tatsächlich im Unterricht ein.

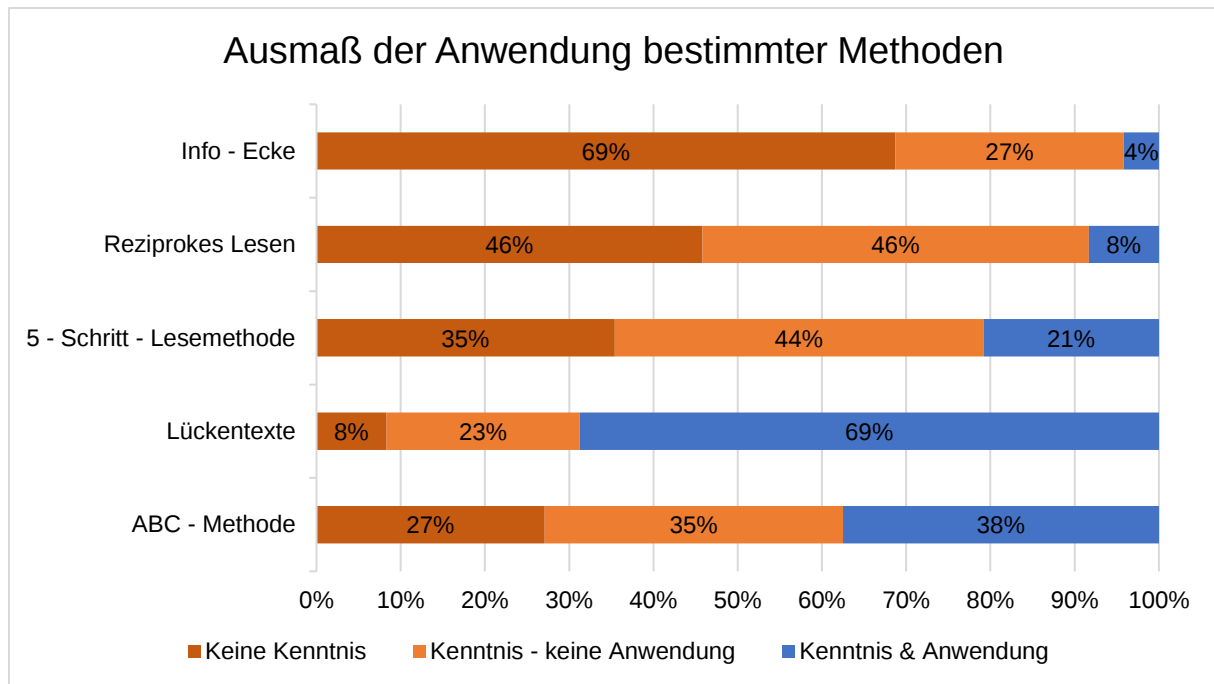


Abbildung 14: Ausmaß der Anwendung bestimmter Methoden, eigene Erhebung (n = 48)

3.2.5. Freitextangaben zum Fallbeispiel

Wie bereits erläutert wurde, bot die Online-Befragung den Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Möglichkeit, anhand eines hypothetischen Fallbeispiels ihre individuellen Vorgehensweisen zu erläutern. Nach dem Lesen des Fallbeispiels wurde in einer Ja-Nein-Frage erfasst, ob und wie viele der Befragten alternative Vorgehensweisen in Erwägung ziehen würden, wenn sie die Unterrichtsstunde erneut halten könnten. Anschließend wurden mittels eines Freitextfeldes Informationen darüber gesammelt, welche konkreten Änderungen sie in Betracht ziehen würden, oder warum keine Änderungen vorgenommen würden, falls die Antwort „Nein“ lautete. In Bezug auf die Entscheidung zur Vorgehensweise gaben 88% der Befragten an, dass sie Veränderungen vornehmen möchten (n = 42), während 13% der Teilnehmer*innen ihr Vorgehen nicht ändern würden (n = 6).

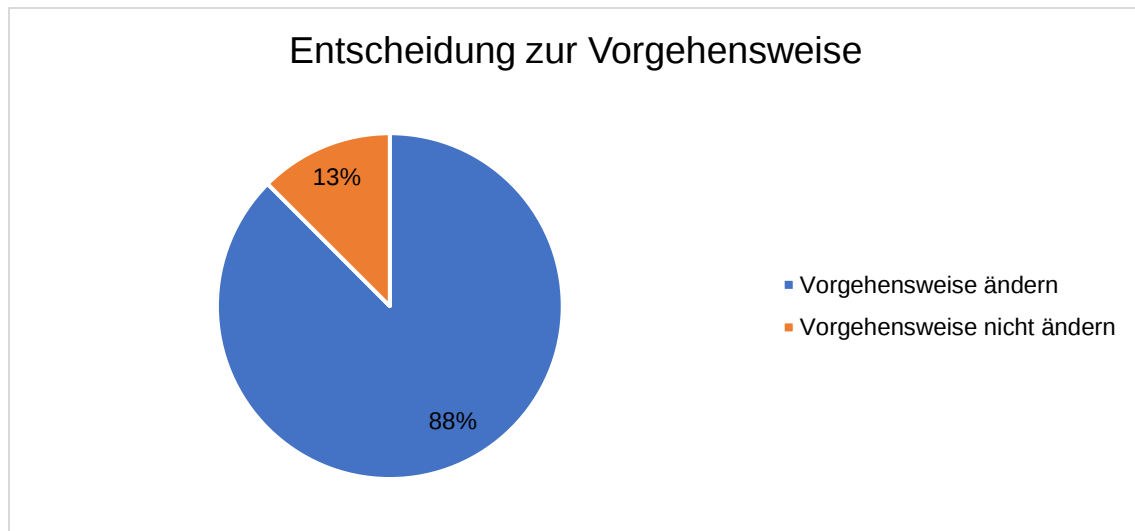


Abbildung 15: Entscheidung zur Vorgehensweise im Fallbeispiel, eigene Erhebung (n = 48)

Außerdem wurden die Freitextantworten der Teilnehmer*innen einer Analyse unterzogen und entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die Kategorien umfassen folgende Aspekte: das Klären von Wortschatz, die sprachliche Vereinfachung, die bewusste Nutzung von Sozialformen zur Unterstützung des Lernprozesses, das gezielte Aktivieren von (Vor-)Wissen sowie die Integration von grafischen Hilfsmitteln.

Die folgende Abbildung zeigt die Anzahl der jeweils genannten Vorgehensweisen. Das Klären von Wortschatz wurde 28 Mal identifiziert, 12 Mal wurde die sprachliche Vereinfachung des Texts erwähnt, in 10 Fällen wurde das gezielte Einsetzen einer Sozialform als unterstützende Maßnahme genannt, in 5 Fällen wurde die Aktivierung von (Vor-)Wissen genannt und 3 Mal wurde auf die Verwendung von grafischen Hilfsmitteln hingewiesen.

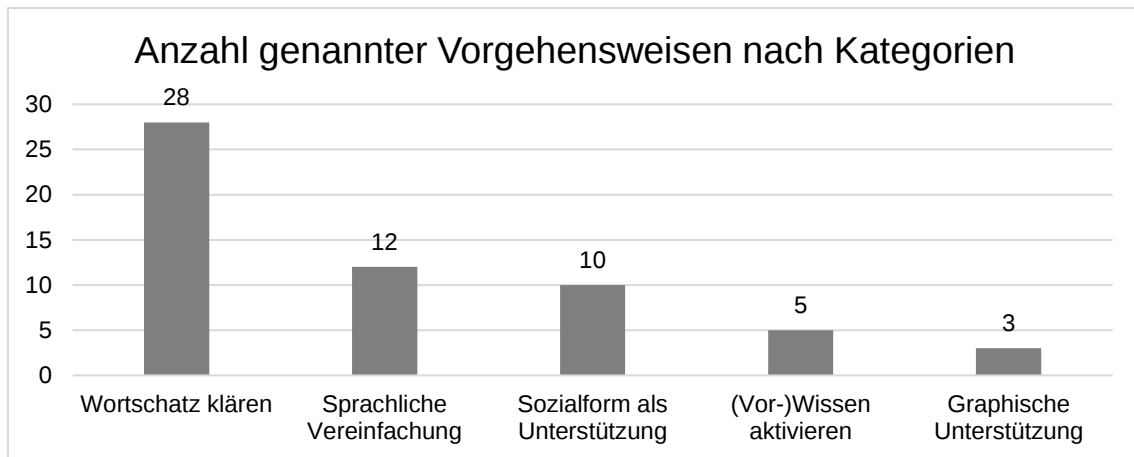


Abbildung 16: Anzahl genannter Vorgehensweisen nach Kategorien im Fallbeispiel, eigene Erhebung (n = 48)

Wortschatz klären

Jene Vorgehensweise, die am öftesten von den Befragten genannt wurde, um mit Schwierigkeiten beim Leseverstehen umzugehen, war das Klären des Wortschatzes und Fachvokabular. Von insgesamt 42 Antworten wurde diese Vorgehensweise 28 mal genannt. LEISEN (2020: 49) nennt das Entschlüsseln und Verstehen von einzelnen Wörtern als große Herausforderung für Leser*innen. Er zählt neben dem kontextuellen Erschließen bestimmter Wörter auch das Anbieten von Verstehenshilfen zu geeigneten Vorgehensweisen bei Leseschwierigkeiten. Auch die Antworten der Befragten unterscheiden sich in ihrer methodischen Umsetzung von der Klärung des Fachwortschatzes im Plenum bis hin zu lexikon-ähnlichen Verstehenshilfen im Text. Die untenstehenden Auszüge aus den empirischen Daten zeigen Vorgehensweisen aus dem Bereich der Wortschatzklärung, wie sie von den Studienteilnehmer*innen vorgeschlagen wurden:

„schwierige Wörter zuerst erklären“ (Antworten zum Fallbeispiel, 7)

„Fachwörter mit den SuS besprechen, beziehungsweise beim Text Erklärboxen anbringen“ (Antworten zum Fallbeispiel, 15)

„Ich würde vorab, oder als Nachbereitung Fachwörter als eine Art Vokabelliste mit einfachen Definitionen erklären und bereitstellen. Wird es als Nachbearbeitung gemacht, kann auf alle Unklarheiten eingegangen werden. Satz für Satz!“ (Antworten zum Fallbeispiel, 44-46)

Sprachliche Vereinfachung

Eine weitere Vorgehensweise, die von den Befragten insgesamt 12 Mal vorgeschlagen wurde, ist die sprachliche Vereinfachung. Hierbei sind insbesondere zwei unterschiedliche Ansätze erkennbar: Zum einen die Simplifizierung des geplanten Textes, mit Überlegungen zur Anwendung einer "Einfachen Sprache". Zum anderen wurde die Möglichkeit in Betracht gezogen, den Artikel gegebenenfalls auszutauschen gegen einen leichter verständlichen Text. LEISEN (2020: 49) erkennt beide Vorgehensweisen als berechtigt an, hebt allerdings die fehlende fachliche Komplexität einfacher Texte hervor. Einige Antworten innerhalb der Kategorie „Sprachliche Vereinfachung“ überschneiden sich zudem mit der Thematik „Wortschatzklärung“, denn Teilnehmer*innen der Studie bringen die Vereinfachung des Textes teilweise mit der Verwendung von zu anspruchsvollen Wörtern in Verbindung. Die folgenden Beispiele zeigen relevante Einträge der Befragten:

*„Ich würde zunächst das Fachvokabular reduzieren, den Text vereinfachen [...]“
(Antworten zum Fallbeispiel, 1)*

*„[...] einen anderen (leichteren) Text verwenden, wenn ich einen finde. [...]“
Antworten zum Fallbeispiel, 30)*

Sozialform als Unterstützung

Eine weitere Vorgehensweise, die von den Befragten 10 Mal genannt wurde, ist die Änderung der Sozialform. Es wurden zwei Ansätze aus den Antworten der Teilnehmer*innen identifiziert: Das Klären des Texts im Plenum bzw. das Erarbeiten des Texts mit Partner*innen oder in der Gruppe. Die Auszüge aus den Freitextangaben zeigen, welche Vorgehensweisen die Befragten vorschlagen:

„Text im Plenum besprechen [...]“ (Antworten zum Fallbeispiel, 52)

*„[...] eventuell mit anderen Schüler*innen bearbeiten lassen.“ (Antworten zum Fallbeispiel, 9)*

(Vor-)Wissen aktivieren

LEISEN (2020: 10) und HEDGE (2000: 189) weisen darauf hin, dass eine wichtige Form der Unterstützung von Lernenden bei Leseschwierigkeiten die Aktivierung des Vorwissens ist. Von den Befragten wird jedoch nicht genau spezifiziert, was damit

genau gemeint ist. Die bessere Vorbereitung von Lernenden auf einen Lesetext überschneidet sich teilweise mit anderen Kategorien wie der Klärung des Wortschatzes. Insgesamt wurde diese Kategorie 5 Mal identifiziert. Der folgende Auszug aus den Freitextdaten veranschaulicht, wie die Befragten vorgehen würden:

„SuS besser darauf vorbereiten“ (Antworten zum Fallbeispiel, 21)

„Vorwissen aktivieren [...]“ (Antworten zum Fallbeispiel, 41)

Graphische Unterstützung

Im vorliegenden Fallbeispiel wurde eine weitere Vorgehensweise identifiziert, nämlich die Verwendung von graphischer Unterstützung, sie wurde insgesamt 3 Mal in den Aussagen der Befragten identifiziert. In diesem Zusammenhang hebt LEISEN (2020: 43) besonders die Rolle von Bildern als integralen Bestandteil von Sachtexten hervor und betont vor allem ihre veranschaulichende und erklärende Funktion. Nachfolgend verdeutlicht ein Auszug aus den Freitextangaben, wie die Befragten vorgehen würden:

„[...] Dann würde ich Bilder zum Sachtext hinzufügen, damit er verständlicher wird. [...]“ (Antworten zum Fallbeispiel, 2-3)

Im analysierten Fallbeispiel entschieden sich vier Teilnehmer*innen dafür, keine Veränderungen an der Vorgehensweise vorzunehmen. Von diesen vier Personen gaben zwei an, dass der vorab unbekannte Wortschatz zum Verständnisproblem beim Lesetext geführt habe. Zudem äußerte eine Person, dass sie das Problem als individuelles Problem der Schülerin sieht:

*„Fachbegriffe sind Teil des Lernprozesses und müssen gelernt werden.“
(Antworten zum Fallbeispiel, 64)*

„Das Niveau passt eventuell für den Rest der Klasse. Diese Schülerin könnte Hilfe von dem/ der Nachbar/in bekommen.“ (Antworten zum Fallbeispiel, 65-66)

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Teilnehmer*innen nur selten authentische Sachtexte im Unterricht verwenden. Die Funktionen, die Sachtexte im GWB-Unterricht einnehmen variieren, wobei die meisten Lehrpersonen die Texte als Lerngegenstand verwenden. Die Auswahl der Sachtexte erfolgt hauptsächlich nach inhaltlichen Kriterien, weniger nach der sprachlichen Beschaffenheit. Es konnte festgestellt werden, dass das Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht zwar

grundsätzlich vorhanden ist, aber nicht alle Lehrkräfte sprachensible Methoden auch umsetzen. Anhand des Fallbeispiels konnte herausgefunden werden, dass die Klärung des Wortschatzes und die sprachliche Vereinfachung, die am häufigsten eingesetzten Methoden sind, um Leseschwierigkeiten im Unterricht zu begegnen, wobei auch die Aktivierung von Vorwissen und unterschiedliche Sozialformen gelegentlich zur Unterstützung eingesetzt werden.

3.3. Überprüfung der Hypothesen

Obwohl die Studie explorativ angelegt war und eher einem hypothesengenerierenden Zugang folgt, wurden Hypothesen entwickelt, um das Vorgehen zu leiten. Im Folgenden werden zuerst die Hypothesen vorgestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfung dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf der deskriptiven Analyse der Daten liegt. Die Daten zur Hypothesenüberprüfung wurden aus den Fragebogendaten extrahiert und durch Berechnungen in Microsoft Excel miteinander verknüpft, um Beziehungen in den Daten festzustellen. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmer*innen des Fragebogens wurde auf inferenzstatistische Berechnungen verzichtet.

3.3.1. Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Lehrveranstaltungsbesuch und einem sprachorientierten Lehransatz

Generell besteht die Vermutung, dass der Besuch einschlägiger Lehrveranstaltungen eine wichtige Rolle bei den Einstellungen und Praktiken der Lehrpersonen in Bezug auf Lesen von Sachtexten im Fachunterricht spielen.

Hypothesen: Besuch von Lehrveranstaltungen

1. Wenn die Teilnehmer*innen Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachsensibilität besucht haben, verwenden sie Sprache von Sachtexten als Lerngegenstand.
2. Wenn die Teilnehmer*innen Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachsensibilität besucht haben, wählen sie Sachtexte für ihren Unterricht nach sprachlichen Kriterien aus.
3. Wenn die Teilnehmer*innen bereits Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachsensibilität besucht haben, dann ist ihr Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht stärker ausgeprägt.

4. Wenn die Teilnehmer*innen bereits Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachsensibilität besucht haben, dann ist ihr methodisches Repertoire aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts bei Schwierigkeiten im Leseverstehen von Sachtexten breiter.

Die folgende Darstellung veranschaulicht auf der x-Achse die Forschungshypothesen, während die y-Achse den prozentualen Anteil der Teilnehmer*innen in Bezug auf ihre jeweilige Grundgesamtheit (i.e. der Besuch relevanter Lehrveranstaltungen) zeigt. Die blaue Säule repräsentiert Befragte, die spezielle Lehrveranstaltungen besucht haben, und die orange Säule steht für jene, die keine Lehrveranstaltungen besucht haben.

Durch die Analyse der Daten lässt sich folgendes feststellen: Lehrpersonen, die spezielle Lehrveranstaltungen besucht haben, weisen in allen Kategorien höhere Prozentwerte auf. Unter denjenigen, die eine entsprechende Lehrveranstaltung besucht haben, verwenden 63% Sachtexte und deren Sprache als Lerngegenstand, im Gegensatz zu 45% der Befragten, die keine Lehrveranstaltungen in diesem Bereich besucht haben, hier ist die Differenz 18%. Die größte Differenz findet sich in der Kategorie der Auswahl von Sachtexten nach sprachlichen Kriterien. 79% der LV-Besucher*innen wählen Sachtexte auch nach sprachlichen Kriterien aus, während 59% der Nicht-LV-Besucher*innen dies ebenfalls praktizieren. Das bedeutet eine Differenz von 20%. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachförderung ist in beiden Gruppen nahezu gleich hoch: 100% der LV-Besucher*innen erkennen die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht bzw. 97% der Nicht-Besuchern*innen. Beim Einsatz sprachsensibler Methoden im Unterricht stehen 37% der LV-Besucher*innen 21% der Nicht-Besucher*innen gegenüber, was eine Differenz von 16% zeigt.

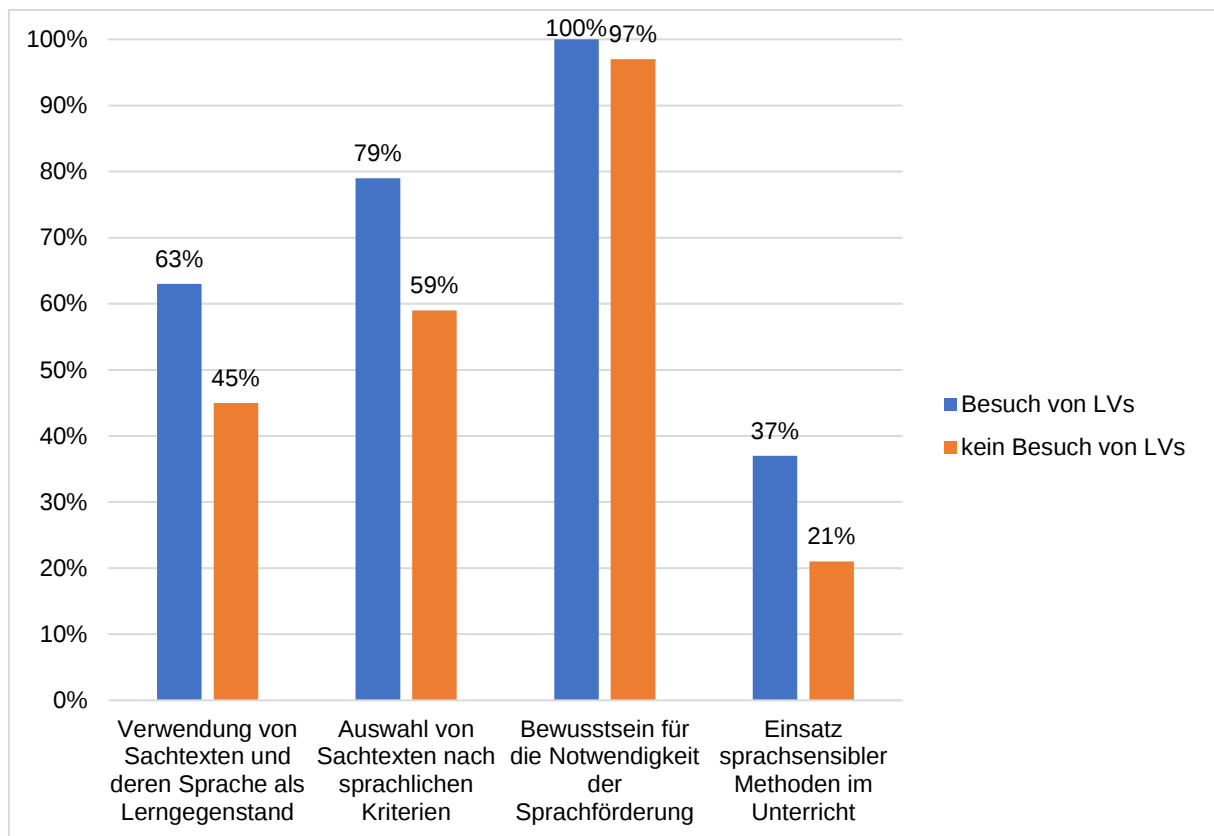


Abbildung 17: Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Lehrveranstaltungsbesuch und einem sprachorientierten Lehransatz, eigene Erhebung (n = 48)

3.3.2. Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Zweitfach und einem sprachorientierten Lehransatz

Allgemein wird vermutet, dass sprachdidaktische Kompetenzen eine wichtige Rolle für die Einstellungen und Praktiken von Lehrkräften hinsichtlich des Lesens von Sachtexten im Fachunterricht darstellen.

Hypothesen: Zweitfach Sprache

1. Wenn die Teilnehmer*innen Zweitfach eine Sprache studieren / unterrichten, verwenden sie die Sprache von Sachtexten als Lerngegenstand.
2. Wenn die Teilnehmer*innen als Zweitfach eine Sprache studieren, wählen sie Sachtexte für ihren Fachunterricht nach sprachlichen Kriterien aus.
3. Wenn die Teilnehmer*innen im Zweitfach eine Sprache studieren / unterrichten, ist das Bewusstsein für sprachsensiblen Fachunterricht größer.

4. Wenn die Teilnehmer*innen im Zweitfach eine Sprache studieren / unterrichten, ist ihr methodisches Repertoire aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts bei Schwierigkeiten im Leseverstehen von Sachtexten breiter.

Durch die Datenanalyse ergibt sich folgendes Bild: Lehrkräfte, die ein sprachdidaktische Kompetenzen erworben haben, weisen in allen vier Kategorien höhere Prozentsätze auf. Von denjenigen, die ein Sprachfach als Zweitfach studieren bzw. unterrichten, nutzen 57% Sachtexte und deren Sprache als Lerngegenstand, im Gegensatz zu 48% der Teilnehmer*innen, die keine sprachdidaktische Ausbildung haben. Das entspricht einer Differenz von 9%. Dieser Trend ist bei der Frage nach der Auswahl von Sachtexten hinsichtlich sprachlicher Kriterien wesentlich stärker ausgeprägt: 81% der Teilnehmer*innen mit Sprachfach wählen Sachtexte nach sprachlichen Kriterien aus, im Gegensatz zu 56% der Befragten ohne Sprachfach - die Differenz macht 25% aus. In der Kategorie „Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachförderung“ zeigen 100% der Befragten, die ein Sprachfach unterrichten, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachförderung, im Vergleich zu 96% der Befragten ohne Sprachfach, was einer Differenz von 4% entspricht. Von den Teilnehmer*innen mit sprachdidaktischer Ausbildung wenden 29% sprachensible Methoden in ihrem Unterricht an, während 26% der Teilnehmer*innen ohne sprachdidaktische Ausbildung dies umsetzen. Die Differenz macht demnach 3% aus. Die nachfolgende Abbildung stellt die Forschungshypothesen auf der x-Achse dar, während die y-Achse den prozentualen Anteil der Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre jeweilige Grundgesamtheit (i.e. das Studium eines Sprachfachs) zeigt. Die blaue Säule repräsentiert Befragte, die im Zweitfach eine Sprache studieren bzw. unterrichten, und die orange Säule steht für jene, die als Zweitfach keine Sprache studieren bzw. unterrichten.

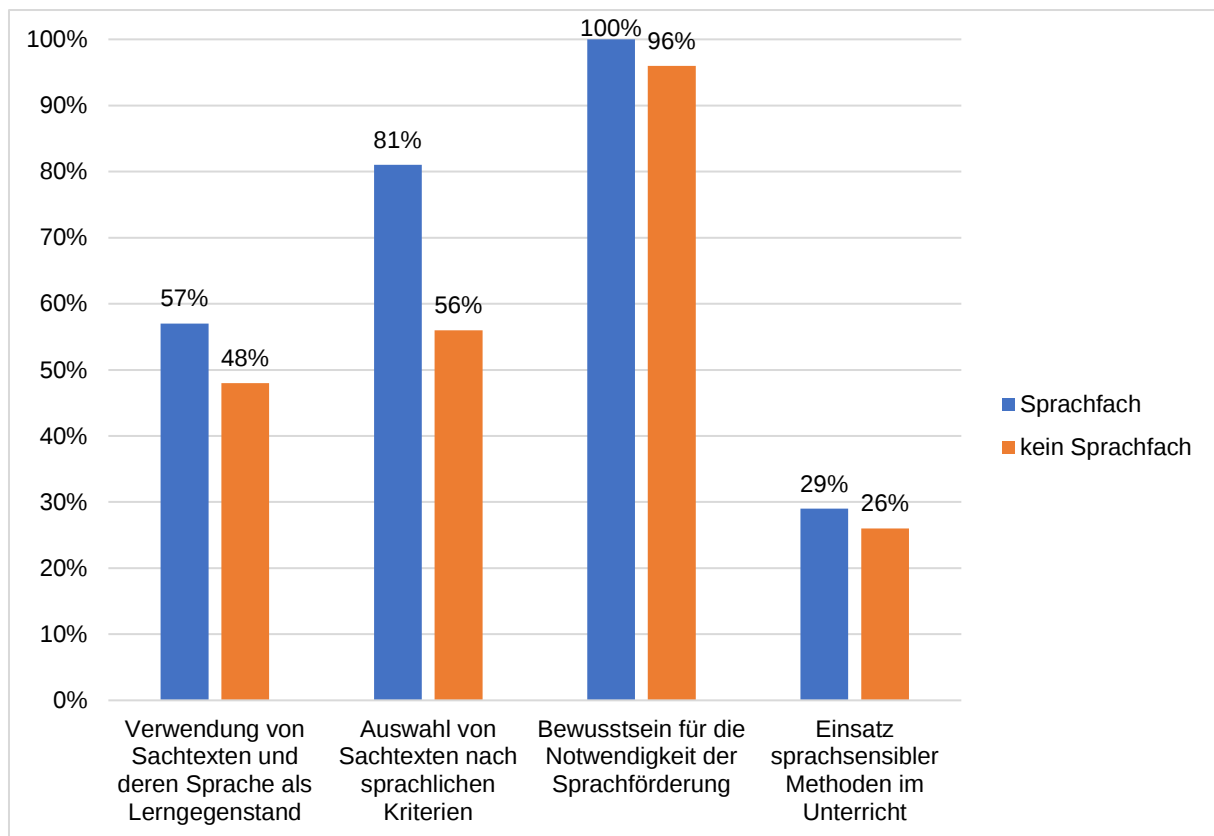


Abbildung 18: Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Zweitfach und einem sprachorientierten Lehransatz, eigene Erhebung (n = 48)

Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen, es besteht ein fast universelles Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachförderung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung. Dieses Bewusstsein ist weitgehend unabhängig davon, ob sie LVs besucht haben oder ein Sprachfach unterrichten. Die Prozentzahlen sind in dieser Kategorie sehr hoch, was zeigt, dass das Bewusstsein für die Bedeutung der Sprachförderung weit verbreitet ist.

Die größten Differenzen zwischen den Gruppen sind in der Kategorie der Auswahl von Sachtexten nach sprachlichen Kriterien zu beobachten. Dies könnte darauf hinweisen, dass entsprechende Lehrveranstaltungen oder eine sprachdidaktische Ausbildung Lehrpersonen insbesondere in der bewussten Auswahl von sprachlich geeignetem Lesematerial befähigen. Im Bereich der Praxisanwendung zeigen sich deutliche Defizite: Während Lehrkräfte, die LVs besucht haben oder sprachdidaktische Kompetenzen besitzen, durchgehend höhere Prozentsätze aufweisen, ist der Einsatz sprachsensibler Methoden im Unterricht – selbst unter diesen Lehrkräften – vergleichsweise gering. Dies könnte bedeuten, dass es eine Lücke zwischen dem

Bewusstsein für und der Umsetzung von sprachfördernden Maßnahmen im Unterricht gibt. Zuletzt gilt es festzustellen, was die beiden Abbildungen 15 und 16 deutlich zeigen: Der Besuch von Lehrveranstaltungen im Bereich der Sprachsensibilität aber auch die Aneignung von sprachdidaktischen Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle in der Förderung des Leseverstehens.

4. Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es, Einstellungen und Praktiken von Studierenden bzw. Junglehrer*innen bezüglich der Förderung des Leseverstehens von Sachtexten im Fachunterricht GWB zu erkunden. Die Arbeit widmete sich in erster Linie der Untersuchung der Rolle von Sachtexten im GWB-Unterricht, sowie den zugehörigen Überlegungen zur Auswahl und Implementation, in konzeptioneller als auch methodischer Hinsicht. Zudem wurden Strategien zur Bewältigung von Leseverständnisschwierigkeiten analysiert. Ein besonderer Schwerpunkt lag insgesamt auf dem Bewusstsein für die Bedeutung von Sprachbildung im GWB-Fachunterricht sowie dem Grad der Bekanntheit und Anwendung ausgewählter, sprachsensibler Lehrmethoden. In der folgenden Diskussion werden die zentralen Ergebnisse dieser Studie näher betrachtet. Es werden die zu Beginn formulierten Forschungsfragen beantwortet, mit bestehender Literatur verglichen und interpretiert.

Wie bereits in den theoretischen Abschnitten erörtert wurde, offenbart sich eine zunehmende Schwäche im Leseverstehen bei Kindern und Jugendlichen. Diese Entwicklung manifestiert sich in Form von Leseverständnisschwierigkeiten in verschiedenen Altersgruppen und Schulstufen. Diese Leseverständnisschwierigkeiten können auf vielfältige Ursachen zurückzuführen sein, darunter unzureichende inhaltliche Vorkenntnisse, die Verwendung unbekannter Fachbegriffe, komplexe Satzstrukturen oder generell das Fehlen effektiver Lesestrategien (vgl. LEISEN 2020: 9, HEDGE 2000: 189). Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, sollten vor und während des Unterrichts verschiedene Überlegungen getroffen werden: Zunächst sollte jede Lehrperson die Rolle von Sachtexten im Unterricht umfassend reflektieren. Dabei sind nicht nur die inhaltliche Relevanz, sondern auch die sprachliche Funktion von Sachtexten zu berücksichtigen. Außerdem ist die Auswahl von Sachtexten kritisch zu hinterfragen und es sollte sichergestellt werden, dass diese den Anforderungen des Lernziels und dem sprachlichen Niveau der Schüler*innen entsprechen (vgl. LEISEN

2020: 9). Dabei kann die Arbeit in der Zone der nächsten Entwicklung angestrebt werden, wie sie L. S. Vygotsky definiert hat. Dies bedeutet, dass ein Text für die Lernenden weder zu einfach noch zu schwierig sein darf. Wenn ein geeigneter Text ausgewählt wurde, sind Überlegungen zur Implementierung dieses Sachtextes notwendig. Es gibt eine deutliche Entscheidung zwischen einer offensiven oder defensiven Herangehensweise (vgl. LEISEN 2012). Dabei geht es darum, in welcher Weise die Schüler*innen bei der Erschließung von authentischen Sachtexten unterstützt werden. Eine wichtige Erwägung ist die methodische Aufbereitung dieser Texte, um den Lernenden verschiedene Aufgaben und Hilfestellungen anzubieten. Erfolgreiches Lesen sollte dazu führen, dass die Schüler*innen lernen, Sachtexte eigenständig, kritisch und reflektiert zu lesen und zu verstehen, wobei sie im Zuge dessen auch ihre eigenen Sprach- und Fachkompetenzen erweitern (vgl. LEISEN 2020: 39). Im 2023 verabschiedeten Lehrplan der Sekundarstufe I wird diese Anforderung wie folgt formuliert:

„Gute [...] Lesekompetenzen ermöglichen es Schülerinnen und Schülern [...] Informationen aus Texten gezielt zu entnehmen, selbstständig Wissen zu erwerben und zu teilen. [Das Lesen ist dabei eine Schlüsselkompetenz] für die Erschließung von Wissens- und Erfahrungswelten“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023).

In diesem Zusammenhang ist es essenziell zu akzeptieren, dass jede Fachlehrperson zugleich Sprachlehrperson ist und dementsprechend geeignete Methoden einsetzen muss, um diesen vielschichtigen Anforderungen gerecht zu werden.

Welche Funktion wird Sachtexten im GWB-Unterricht beigemessen?

Im ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Rolle bzw. Funktion Lehrpersonen Sachtexten grundsätzlich zuschreiben. Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt, dass Sachtexten im GWB-Unterricht unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Zwar verwendet ein Großteil der Befragten Sachtexte im GWB-Unterricht, um Lerninhalte zu vermitteln. Dies überrascht nicht, da sich Sachtexte durch ihren deskriptiven Charakter und ihre sprachliche Präzision auszeichnen (vgl. LEISEN 2020: 36; MICHALAK et al. 2015: 86ff). Aber es gab knapp die Hälfte der Befragten an, auch die Sprache der Texte als Lerngegenstand zu nutzen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen von LEISEN (2012: 1), denn er stellt zwei unterschiedliche Funktionen von Sachtexten im Fachunterricht fest:

Einerseits werden Sachtexte von Lehrpersonen als unmittelbares Lernmaterial und Wissensquelle zur Entwicklung der Fachkompetenz genutzt. Gleichzeitig dient der Text als eigenständiger Lerngegenstand, der das Sprachlernen sowie die Entwicklung von Lesekompetenz und Literalität fördern kann.

Anhand welcher konzeptionellen und methodischen Überlegungen werden Sachtexte in den Unterricht integriert?

Eine effektive Integration von Sachtexten in den Geographieunterricht erfordert die Berücksichtigung verschiedener konzeptioneller und methodischer Überlegungen. Dazu gehört die Auswahl geeigneter Sachtexte, die den Anforderungen an das Lernziel, das Lernniveau und die Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen müssen. Entscheidend für die Auswahl von Sachtexten sind die Selektionskriterien, denn adäquate Texte sollten neben der inhaltlichen Relevanz auch eine klare Struktur, eine verständliche Sprache und eine ansprechende Gestaltung aufweisen (vgl. LEISEN 2020: 24-30, 49). Nahezu alle Beteiligten der Umfrage (98%) bejahen bei der Textauswahl die Auswahl nach inhaltlichen Kriterien. In Bezug auf die Auswahl von Sachtexten herrscht jedoch eine gespaltene Meinung hinsichtlich sprachlicher Kriterien. Zwei Drittel der Teilnehmenden wählen Sachtexte nach sprachlichen Gesichtspunkten aus, während das verbleibende Drittel dieser Praxis nicht zustimmt.

Bei der Frage, wie Sachtexte effektiv in den Unterricht integriert werden können, ist der Art und Weise der Texteinführung besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Laut HEDGE (2000: 193f) ist eine geeignete Einleitung in jedem Fall notwendig, um den Schüler*innen einen umfassenden Überblick über Thema, Texttyp und Textfunktion zu vermitteln. Während der Behandlung von Sachtexten im Unterricht ist es wichtig, den Lernenden verschiedene Aufgaben und Hilfestellungen anzubieten, damit sie sich den Text besser erschließen können. Die Nachbereitung von Sachtexten sollte schließlich Möglichkeiten zur Vertiefung, Anwendung oder Präsentation des Gelernten bieten (vgl. LEISEN 2020: 39). Um konzeptionelle und methodische Überlegungen zur Implementation komplexer Sachtexte in den Fachunterricht zu analysieren, wurden die Teilnehmer*innen der Studie gefragt, wie sie vorgehen würden, wenn ein Sachtext gefunden wird, der zwar inhaltlich passend erscheint, aber sprachlich zu anspruchsvoll für die Schüler*innen ist. Hierbei geben 79% der Befragten an, dass sie die Integration eines komplexen Sachtexts ohne Unterstützung der Lernenden grundsätzlich

ablehnen würden. Dies impliziert allerdings, dass 21% der Befragten dazu bereit wären, anspruchsvolle Sachtexte ohne Schülerunterstützung im Unterricht einzusetzen. In Bezug auf den Ansatz zur Bewältigung dieser Herausforderung zeigt sich ein ausgeglichenes Ergebnis: Jeweils etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer spricht sich für einen „offensiven“ Ansatz aus, der Lesetraining und Lesestrategien beinhaltet, während die andere Hälfte einen „defensiven“ Ansatz bevorzugt, der die Vereinfachung von Texten oder deren Vermeidung vorsieht. In diesem Zusammenhang betont LEISEN (2020: 49ff), dass der offensive Ansatz vorzuziehen ist, da Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit mit anspruchsvollen Texten vorbereitet werden müssen und grundlegende Kompetenzen erwerben sollten, um bildungssprachliche Texte zu lesen und zu verstehen. Diese Auffassung entspricht weitgehend den Vorgaben des GWB-Lehrplans:

„Schülerinnen und Schüler sollen durch sprachensible Aufgabenstellungen mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität befähigt werden, sich, ausgehend von der Alltagssprache, in der Fachsprache angemessen und präzise auszudrücken und Lesestrategien anzuwenden, die es ihnen ermöglichen, sich Fachwissen zu erschließen“ (Lehrplan der Sek I. des BMBWF 2023).

Die Integration von Sachtexten in den Unterricht basiert auf verschiedenen konzeptionellen und methodischen Überlegungen, die insgesamt aber darauf abzielen sollen, das Leseverständnis und die fachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Wie wird bei Schwierigkeiten im Leseverstehen von Sachtexten im Unterricht vorgegangen?

Lesen ist ein individueller und aktiver Prozess, bei dem neue Informationen in das bestehende Wissensnetz der Lernenden integriert werden (vgl. LEISEN 2020: 9). Da dieses Wissensnetz jedoch bei allen Schüler*innen variiert, ist es empfehlenswert, vorab eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen. Um Leseverständnisschwierigkeiten von Anfang an zu minimieren, ist laut HEDGE (2000: 193f) die Aktivierung des Vorwissens zentral. Die Praxis der Vorwissensaktivierung wird in der Realität vermutlich eher wenig praktiziert, da sie in der Befragung nur von fünf Personen genannt wurde. Zu den am häufigsten genannten Vorgehensweisen gehören die Klärung von Fachbegriffen und die sprachliche Vereinfachung von Texten. Dabei sind insbesondere zwei wichtige Aspekte zu berücksichtigen: LEISEN (2020: 49)

nennt das Entschlüsseln und Verstehen von einzelnen Fachbegriffen als große Herausforderung für Leser*innen. Deshalb zählt er zum Beispiel das Anbieten lexikonartiger Verstehenshilfen zu geeigneten Vorgehensweisen in der Texterschließung. Es muss den Leser*innen allerdings nicht jedes Wort vertraut sein, denn je nach Komplexität des Textes, können unbekannte Begriffe aus dem Kontext erschlossen werden. Schwierigkeiten können dann auftreten, wenn bestimmte Schlüsselworte oder essentielle Fachwörter nicht begriffen werden (vgl. HEDGE 2000: 193f; LEISEN 2020: 9). Eine beträchtliche Anzahl der Befragten äußerte neben dem Erläutern von speziellen Begriffen auch den Vorschlag der Vereinfachung von Texten, sei es durch die Anwendung einer „Leichten Sprache“ oder insgesamt durch den Austausch gegen einen sprachlich weniger anspruchsvollen Text. LEISEN (2020: 49) räumt die Berechtigung derartiger Ansätze ein, hebt jedoch die begrenzte fachliche Tiefe von „Leichter Sprache“ hervor. Tatsächlich greifen beide Strategien zu kurz, wenn es darum geht, die Lesekompetenz zu fördern. Erfolgreiches Lesen soll die Lernenden dazu befähigen, Literalität zu entwickeln. Das heißt, sie sollen in der Lage sein, sich mit fachlichen Themen und Fragestellungen vertieft auseinanderzusetzen, diese kritisch zu reflektieren und sich eine eigene Meinung dazu zu bilden (vgl. COMINGS 2011). Der Lehrplan des Unterrichtsfachs Geografie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I fordert unter anderem folgendes:

„Kompetenzorientierter Unterricht ermöglicht die aktive Auseinandersetzung mit zentralen geografischen und wirtschaftlichen Inhalten, Konzepten und Methoden in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung). Junge Menschen sollen befähigt werden, sich in der ökonomisch, technologisch und durch Digitalisierung geprägten Welt zu orientieren, eine fachlich begründete und ethisch fundierte Meinung zu bilden und diese in demokratischen Prozessen zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen lernen, altersgemäß an Handlungs- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt mündig und verantwortungsbewusst mitzuwirken“ (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023).

Für die Entwicklung dieser umfassenden geographischen Kompetenz spielen fachsprachliche und bildungssprachliche Kompetenzen eine grundlegende Rolle. Sie ermöglichen es den Schüler*innen, geografische Sachverhalte nicht nur zu erschließen, sondern auch zu erklären, zu analysieren und zu bewerten. Insbesondere das Verständnis der bildungssprachlichen Grammatik ist unerlässlich, um auf den Inhalt zugreifen zu können, denn komplexe Satzstrukturen mit zahlreichen Nebensätzen können sehr lange und vor allem unverständlich erscheinen (vgl.

SCHWARZE 2017: 20). Es ist entscheidend, dass die Schüler*innen ein Verständnis für die Strukturen der Bildungssprache entwickeln, um komplexe Texte erfolgreich lesen und verstehen zu können. Eine reine Vereinfachung der Texte genügt daher nicht (vgl. LEISEN 2020: 57). Angesichts der Tatsache, dass die Jugendlichen später in der Lage sein müssen, geographische und wirtschaftliche Texte ohne Hilfestellung zu verstehen und sich mit deren Inhalten auseinanderzusetzen, kommt dem Lesen eine zentrale Stellung im Fachunterricht zu. Dementsprechend ist es notwendig, schon im Unterricht Lesekompetenz zu entwickeln und nicht nur die Inhalte in vereinfachter Form zu präsentieren. Der Lehrplan in der Sekundarstufe I für GWB setzt nämlich folgendes Ziel:

„So sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts durch das Verstehen von Zusammenhängen, Anwenden des Gelernten sowie Reflektieren der eigenen Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen vorbereitet werden. Somit leistet der Unterricht einen besonderen Beitrag zum Verständnis der Lernenden, sich als relevanten Teil der Wirtschaft zu begreifen, mit dem Wunsch, sich durch selbstbestimmtes Handeln auch aktiv einzubringen (Lehrplan der Sek. I des BMBWF 2023)

Ziel ist es demnach, den Lernenden zu ermöglichen, Texte als Werkzeug der Bildung zu nutzen. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen sie jedoch im Rahmen des Unterrichts Strategien erlernen, mit denen sie die Bildungssprache nicht nur jetzt, sondern auch in Zukunft entschlüsseln können.

Inwieweit gibt es ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachbildung im GWB Fachunterricht?

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass grundsätzlich ein breites Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachbildung im GWB-Fachunterricht besteht, da fast alle Befragten (98%) den Bedarf erkennen. Wie die Ergebnisse zeigen, besteht ein nahezu universelles Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sprachförderung, das größtenteils unabhängig davon ist, ob die Befragten an relevanten Kursen teilgenommen haben oder ein sprachliches Fach studieren. Dennoch wenden mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen bisher keine sprachsensiblen Methoden in ihrer Unterrichtspraxis an. Vergleicht man die Teilnehmer*innen, die LVs besucht haben oder sprachdidaktische Studien absolvieren, so ist der Einsatz sprachbewusster Methoden im Unterricht selbst unter diesen vergleichsweise gering. Dies könnte bedeuten, dass es eine Diskrepanz zwischen dem Bewusstsein und der Umsetzung von sprachfördernden Maßnahmen im Unterricht gibt. ROSEBROCK (2014: 94) stellt fest,

dass Lehrkräfte die Sprachförderung im Fachunterricht häufig nicht als ihre Aufgabe ansehen und dafür vor allem nicht entsprechend ausgebildet sind. SCHRAMMEL-LEBER et al. (2019) sehen Defizite in der österreichischen Pädagog*innenbildung im Bereich der Sprachförderung. Der Wunsch nach fundierter Qualifizierung wurde von PEPELNIK (2011) sowie FELLNER (2014) in ihren Untersuchungen festgestellt.

Zu welchem Ausmaß sind die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts bekannt?

Die vorliegenden Ergebnisse offenbaren unterschiedliche Grade der Vertrautheit der Befragten mit dem Konzept und den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts. Der Umfrage zufolge haben 40% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits Lehrveranstaltungen zum Thema besucht. Mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts, wie sie von TAJMEL und HÄGI-MEAD (2017) definiert werden, war die Hälfte der Befragten etwas bis gut vertraut, während die andere Hälfte wenig bis gar nicht damit vertraut war. Erfreulicherweise bekundeten drei Viertel aller Befragten ein Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts und gaben an, auch sprachliche Lernziele in ihren Unterricht zu integrieren. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts insgesamt positiv aufgenommen werden und die Mehrheit der Teilnehmer*innen die Bedeutung von Sprache im Fach anerkennt. Nichtsdestotrotz zeigen die Ergebnisse starke Unterschiede in der Vertrautheit mit diesen Prinzipien. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, das Bewusstsein und die Kenntnisse in diesem Bereich weiter zu fördern. Ermutigend ist die Tatsache, dass viele Lehrkräfte aktiv daran arbeiten, die sprachlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen zu unterstützen. Allerdings zeigen die Umfrageergebnisse auch Potenzial für Verbesserungen, da einige Lehrkräfte noch nicht ausreichend sensibilisiert sind. Dieses Defizit könnte durch Maßnahmen wie die Integration des Themas „sprachsensibler Fachunterricht“ in die Lehrer*innenausbildung behoben werden. Bereits PEPELNIK (2011) hat die Dringlichkeit einer solchen Integration betont und die Bedeutung einer umfassenden Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für sprachliche Aspekte im Fachunterricht hervorgehoben.

Zu welchem Ausmaß sind die Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts mit Fokus Lesen bekannt?

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Integration allgemeiner sprachsensibler Methoden in den Unterricht eher die Ausnahme als die Regel darstellt. Ein erheblicher Anteil von knapp 75% der Befragten gibt an, dass sie solche Methoden nur selten oder überhaupt nicht anwenden. Dies unterstreicht das vorhandene Potenzial für eine umfassende Implementierung sprachsensibler Ansätze im Fachunterricht. Die Ergebnisse legen nahe, dass es einen dringenden Bedarf gibt, das Wissen über sprachensible Methoden im Fachunterricht zu erweitern und ihre Anwendung zu fördern. Spezielle Methoden, wie beispielsweise das Reziproke Lesen oder die 5-Schritt-Lesemethode, werden von einem Großteil der Befragten kaum oder gar nicht angewendet. Interessanterweise sind jedoch 52% der Befragten mit dem Konzept des Reziproken Lesens vertraut, während sogar 65% angaben, Kenntnisse über die 5-Schritt-Lesemethode zu besitzen. In der Diplomarbeit von JÄGER (2016) wird hervorgehoben, dass im GWB-Unterricht das Lesen von Sachtexten als zentrale Unterrichtsmethode eingesetzt wird. Die Lesetexte dienen dabei als Lernmedien, wobei Lesekompetenzen bei den Schüler*innen vorausgesetzt werden. Die Arbeit unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit der Implementierung konkreter Methoden der Leseförderung, um den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen zu unterstützen und zu verbessern. Angesichts des Potenzials, wäre es naheliegend, Lehrkräften Informationen zur Verfügung zu stellen. Insbesondere das Lehren und Lernen von Lesestrategien wird im Lehrplan explizit erwähnt, dennoch wurden in den empirischen Daten des Fallbeispiels „Lesestrategien“ nicht explizit als Methode erwähnt.

5. Abschließende Gedanken und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit steht im Kontext einer heterogenen Schüler*innenschaft mit zunehmender sprachlicher Diversität. Ihr Unterstützungsbedarf wird derzeit vom starren österreichischen Bildungssystem, das auf dem monolingualen Habitus basiert, nicht wahrgenommen. Die hier präsentierten Erkenntnisse dienen der Bewusstseinsbildung für die Förderung des Leseverstehens von Sachtexten im GWB-Unterricht und bieten wertvolle Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Curricula und Fortbildungsmaßnahmen im Bildungsbereich.

Im Rahmen dieser Studie wurden Einstellungen und Praktiken von Studierenden und Junglehrer*innen in Bezug auf die Förderung des Leseverständnisses von Sachtexten

im GWB-Unterricht erforscht. Die zentralen Fragestellungen dieser Studie konzentrierten sich auf verschiedene Aspekte, darunter die Rolle von Sachtexten im Fachunterricht, die konzeptionellen und methodischen Überlegungen bei ihrer Auswahl und Implementation, Strategien zur Bewältigung von Leseverständnisschwierigkeiten, das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sprachbildung im GWB-Fachunterricht sowie die Bekanntheit und Anwendung sprachsensibler Lehrmethoden aus dem Kompetenzbereich des Lesens. Wichtige Erkenntnisse dieser Arbeit waren, dass Sachtexte in erster Linie zur Informationsgewinnung genutzt werden und demnach aufgrund inhaltlicher Kriterien ausgewählt werden. Obwohl sich die Lehrkräfte in der Regel der sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden bewusst sind und komplexe Texte nicht ohne sprachliche Unterstützung umsetzen, greifen sie bei auftretenden sprachlichen Problemen, wie z.B. Leseverständnisschwierigkeiten, häufig auf Methoden zurück, die nicht ausreichend Unterstützung bieten. Insbesondere die häufig genannten Methoden, Fachwörter zu klären und den Text zu vereinfachen, sind langfristig nicht förderlich für die Entwicklung der Lesekompetenz. Ein solides Verständnis grammatischer Strukturen der Bildungssprache ist entscheidend, um komplexe Texte erfolgreich zu lesen und zu verstehen. Daher sollten die Lernenden gezielt Lesestrategien erwerben, welche den Junglehrer*innen aktuell jedoch nicht hinreichend bekannt sind und dementsprechend selten im Fachunterricht trainiert werden. Dies könnte durch den Ausbau bzw. die Neueinführung von verpflichtenden universitären Lehrmodulen im Bereich DaZ und Sprachbildung erreicht werden. Vorläufige Erkenntnisse aus den vorliegenden Daten scheinen auf eine potenzielle Wirksamkeit fachspezifischer Lehrveranstaltungen, sowie sprachdidaktischer Kompetenzen hinzuweisen. Allerdings ist anzumerken, dass die explorative Herangehensweise in dieser Studie eine der methodischen Beschränkungen darstellt. Die größte Limitation dieses Forschungsvorhabens ist die begrenzte Stichprobengröße und die nicht-zufällige Stichprobenziehung, wodurch die Anwendung inferenz-statistischer Mittel nicht möglich war. Dies unterstreicht die Notwendigkeit für weiterführende Untersuchungen auf diesem Gebiet. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten von größeren, randomisierten Stichproben und vertiefenden Interviews Gebrauch machen, um ein umfassenderes Verständnis der Thematik zu erlangen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie, die auf besorgniserregende Defizite im Leseverstehen hinweisen, eine aktive Auseinandersetzung mit Sachtexten im GWB-Unterricht und gezielte Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz eine dringende Notwendigkeit darstellen. Das erfordert eine aktive Integration dieser Elemente in den GWB-Unterricht. Lehrpersonen benötigen professionelle Unterstützung in Form von sprachdidaktischer Expertise und methodischen Ansätzen für einen sprachsensiblen Unterricht. Ein möglicher Schritt in diese Richtung könnte die Einführung verpflichtender universitärer Lehrmodule im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung sein. Diese Lehrmodule könnten Junglehrer*innen die erforderlichen Kompetenzen vermitteln, um den Herausforderungen im GWB-Unterricht in Bezug auf die Förderung der Lesekompetenz gerecht zu werden. Solche Maßnahmen könnten dazu beitragen, die Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu stärken.

Bleibt zu sagen:

The best time to start was yesterday, the next best time is now.

Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ B. (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. – In AHRENHOLZ B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 15-35.

ANICH J. und STIEGER S. (2021): Language Matters! Sprachliche Hindernisse für heterogene Lerngruppen in GWB-Schulbüchern erkennen. – In: GW-Unterricht (162), 31-40.

BECKER-MROTZEK M. und BAUMANN B. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?. – Köln.

BEER G. (2018): Zum Lernen von Studierenden. – In: Open Online Journal for Research and Education; <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/468/548> (26.11.2023)

BMBF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2014): Grundsatzterlass Leseerziehung. – Wien.

BMBWF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2016): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_I_219.pdf (30.12.2023).

BMBWF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter; <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (08.05.2023).

BMBWF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2023): Lehrplan der Mittelschule; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf (08.05.2023).

BMBWF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2023a): Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch; https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html (08.05.2023).

CARNEVALE C. und WOJNESITZ A. (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. – In: ÖSZ Praxisreihe (23).

COMINGS J.P. (2011): Functional Literacy. - In: Oxford Bibliographies;
<https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756797/obo-9780199756797-0032.xml?rskey=ECubyq&result=1&q=functional+literacy#firstMatch>
(05.01.2024)

CREESE A. und BLACKLEDGE A. (2015): Translanguaging and Identity in Educational Settings. - In: Annual Review of Applied Linguistics 35, 20–35.

CUMMINS J. (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. – Bristol. (= Bilingual Education and Bilingualism 23).

DIETRICH R. (1987): Erstsprache - Zweitsprache - Muttersprache – Fremdsprache. – In AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K. und TRUDGILL P. (Hrsg.) (1987): Sociolinguistics / Soziolinguistik. - Berlin, Boston.

DÖRNYEI Z. (2002): Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing. - Mahwah, New Jersey.

FEILKE H. (2019): Bildungssprache. – In: Sprache im Fach; DOI: 10.5282/ubm/epub.61963.

FELLNER M. (2014): Sprachsensibler Fachunterricht. Erfahrungen und Perspektiven von Fachlehrkräften. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

FÖRMIG KOMPETENZZENTRUM (2015): Konzeption Durchgängige Sprachbildung; <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (08.05.2023)

GANTEFORT C. (2019): (Mehrsprachiges) Reziprokes Lesen. – In: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; https://methodenpoolapp.de//pdfs/Reziprokes_LesenKor.pdf (08.05.2023)

GLAAB T. (2020): Language Awareness. Erläuterungen zum Bedeutungsumfang des Begriffes im Kontext sprachsensiblen Arbeitens. – In: Sprache im Fach; DOI: 10.5282/ubm/epub.70223.

GOGOLIN I. (2007): Herausforderung Bildungssprache. "Textkompetenz" aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15.-17. Februar in Schloss Rauischholzhausen. – In: BAUSCH K.R., BURWITZ-MELZER E., KÖNIGS, F.G. und KRUMM, H.J. (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 73-80.

GOGOLIN I. und LANGE I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung In Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden.

HABERMAS J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. - In Merkur: deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 1978 (32), 327 - 342.

HALLIDAY M. A. K. (1994): An Introduction to Functional Grammar. – London.

HATTENDORF E. (o.J.): Reziprokes Lesen. – In: Bildungsserver Berlin-Brandenburg; <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/reziprokes-lesen> (08.05.2023)

HEDGE T. (2000): Teaching and Learning in the Language Classroom – Oxford.

HORNBERGER N.H. und LINK H. (2012): Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: a Biliteracy Lens. - In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15 (3), 261–278.

HSLU HOCHSCHULE LUZERN (o.J.): Stichprobenziehung; <https://www.empirical-methods.hslu.ch/forschungsprozess/quantitative-forschung/stichprobenziehung/> (16.05.2023)

ISB STAATSLINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2019): Schwerpunktthema: Sprach- und Leseförderung. – In: ISB-Info 2019, 4-8.

JÄGER J. (2016): Sachtexte lesen und verstehen – Förderung GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien. – Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.

JUNG B. und GÜNTHER H. (2016³): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache - Eine Einführung. - Weinheim Basel

KALINOWSKI E., EGERT, F., GRONOSTAJ A. und VOCK M. (2020): Professional development on fostering students' academic language proficiency across the

curriculum - A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. – In: Teaching and Teacher Education 88.

KNAPPIK M. und AYTEN A.C. (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: FEREIDOONI K. und SIMON N. (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. - Wiesbaden.

KRUMM H.J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: GOGOLIN I. und NEUMANN U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. – Wiesbaden.

KRUMM H.J. und REICH H.H. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. – Münster und New York.

KUCKUCK M. und RÖDER J. (2017): Förderung des Leseverstehen im Geographieunterricht durch reziprokes Lesen am Beispiel eines Textes zur Entwicklungszusammenarbeit. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. – Münster und New York.

LANG-GROTH I. (2019): Register. – In: Sprache im Fach; DOI: 10.5282/ubm/epub.61748.

LEE S. (2021): Vocabulary and Content Learning in Grade 9 Earth Science: Effect of Vocabulary Preteaching, Rational Cloze Task and Reading Comprehension Task. – In: Catesol Journal 21 (1), 75-102.

LEISEN J. (2012): Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. - In: Leseforum.ch; DOI: <https://doi.org/10.58098/lffl/2012/3/481> (26.11.2023)

LEISEN J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. – Stuttgart.

LEISEN J. (2020): Handbuch Lesen im Fachunterricht: Sachtexte sprachsensibel bearbeiten – verstehendes Lesen vermitteln. – Stuttgart.

MCCULLEY L. V. und OSMAN D. J. (2015): Effects of reading instruction on learning outcomes in social studies: A synthesis of quantitative research. – In: The Journal of Social Studies Research 39, 183–195.

MICHALAK M.; LEMKE V. und GOEKE, M. (2015): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. – Tübingen.

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (Hrsg.) (2014): Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung. – Graz.

PEPELNIK M.S. (2011): Sprachförderung an österreichischen Schulen. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

RENNIE J. und ORTLIEB E. (2013): Literacy. - In: Oxford Bibliographies; <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0095.xml> (05.01.2024)

ROELCKE T. (2019): Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen. – In: Sprache im Fach; DOI: 10.5282/ubm/epub.61967.

ROSEBROCK C., NIX D. (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. - Baltmannsweiler.

RÖSLER D. (2012): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. – Stuttgart.

SCHLEICHER A. (2019): PISA 2018 Insights and Interpretations. – In: OECD; <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (09.05.2023).

SCHRAMMEL-LEBER B., BOECKMANN K.-B., GILLY D., GUČANIN-NAIRZ V., CARRÉ-KARLINGER C., LANZMAIER-UGRI K. und THEURL P. (2019): Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. – In: ÖDaF-Mitteilungen 35 (1+2), 176–190.

- SCHWAB S., KAST J., RESCH K. und LINDNER, K.T. (2020): DFK - Deutschförderklassen. - Forschungsprojekt der Universität Wien; <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/abgeschlossene-projekte/dfk-deutschfoerderklassen/> (03.01.2024)
- SCHWAB S. und SCHWEIGER H. (2022): Eminenzbasiert statt evidenzbasiert. Zur Erschaffung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Deutschförderklassen. - In: IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (Hrsg.): Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. - Wien, 52-60.
- SCHWARZE S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. - In: GW-Unterricht 148, 5-16.
- SOCHA M. (2019): Info-Ecke. – In: Mercator Institut für Sprachforderung Deutsch als Zweitsprache; https://methodenpoolapp.de//pdfs/Info_Ecke.pdf (08.05.2019).
- SOCHA M. (2019a): Lückentext. – In: Mercator Institut für Sprachforderung Deutsch als Zweitsprache; <https://methodenpoolapp.de//pdfs/Lueckentext.pdf> (08.05.2019).
- SOCHA M. (2019b): ABC-Methode. – In: Mercator Institut für Sprachforderung Deutsch als Zweitsprache; https://methodenpoolapp.de//pdfs/ABC_MethodeKorr.pdf (08.05.2019).
- SOCHA M. und GIESAU M. (2019): Fünf-Schritt-Lesemethode. – In: In: Mercator Institut für Sprachforderung Deutsch als Zweitsprache; <https://methodenpoolapp.de//pdfs/FuenfSchrittLesemethodeKor.pdf> (08.05.2019).
- STEINIG W. (2020): Bildungssprache im Elternhaus und Schule. - In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 50, 47-70.
- STREET B. (2006): Reading and Multiliteracy. - In: Brown, K. (Hrsg.): Encyclopedia of Linguistics. - Amsterdam, 369-373.
- TAJMEI T. und HÄGI-MEAD S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. – Münster und New York. (= FöRMig Material Band 9).
- TOFERER B., LANG, B. und SALCHEGGER, S. (2023): PISA 2022 - Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. - Salzburg.

WILLIAMS C. (1994): Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. – unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Wales, Bangor.

Appendix A

Abstract Deutsch

Diese Masterarbeit untersucht die Rolle der Lesekompetenz im Unterrichtsfach Geografie und wirtschaftliche Bildung und erforscht Einstellungen und Praktiken angehender Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung des Leseverstehens von Sachtexten. Vor dem Hintergrund, der in den PISA-Studien immer wieder festgestellten Abnahme der Lesekompetenz und der besonderen Herausforderungen heterogener Klassen, soll die Studie die Bedeutung sprachsensibler Unterrichtsmethoden hervorheben. Ziel der Studie ist es, das Bewusstsein und die Anwendung von Unterrichtsmethoden zur Förderung des Leseverstehens von Sachtexten im Fachunterricht Geografie und wirtschaftliche Bildung zu analysieren. Mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden wird die bestehende Unterrichtspraxis evaluiert. Die Ergebnisse liefern wertvolle Einblicke in die aktuelle Praxis und die grundsätzlichen Einstellungen der Lehrpersonen zur Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht. Die Studie stellt fest, dass Lehrkräfte oft nicht ausreichend auf die Vermittlung von Lesekompetenzen vorbereitet sind und betont die Notwendigkeit einer verbesserten Lehrer*innenausbildung.

Appendix B

Abstract English

This master's thesis examines the role of reading skills in the subject of geography and economic education and explores the attitudes and practices of pre-service teachers in terms of promoting reading comprehension of non-fictional texts. Against the background of declining reading literacy, as repeatedly reported in the PISA studies, and the challenges of heterogeneous classrooms, the study intends to highlight the importance of language-sensitive teaching methods. The aim of the thesis is to analyse the awareness and use of teaching methods that promote reading comprehension of non-fiction texts in geography and economic education. Quantitative and qualitative research methods are used to evaluate existing teaching approaches. The findings provide valuable insights into current practice and teachers' underlying attitudes towards the promotion of reading comprehension in the classroom. The study reveals that teachers are often inadequately prepared to teach reading skills and emphasises the need for improved teacher training.

Appendix C

Fragebogen zur Masterarbeit

Liebe Kolleg*innen,

im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich Einstellungen und Praktiken der Studierenden und Junglehrpersonen in Bezug auf die Förderung des Leseverstehens von Sachtexten im Fachunterricht GW untersuchen.

Ziel dieser Erhebung ist es nicht, eine Bewertung oder ein Urteil vorzunehmen, sondern Einstellungen zu erkunden.

Ungefähre Dauer: ca. 10 – 15 Minuten

Ich würde mich sehr über Eure Teilnahme freuen!

Vielen Dank für Eure Teilnahme und Eure Bereitschaft, dazu beizutragen, dieses Forschungsgebiet besser zu erfassen.

Alle Teilnehmer*innen sowie die gewonnenen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt. Wenn es weitere Fragen gibt, oder wenn gewünscht wird, nachträglich aus der Studie auszusteigen, wird darum gebeten, dies zu melden.

E-Mail: a01630729@unet.univie.ac.at

Mit "Weiter" wird bestätigt, über die Art der Studie informiert zu sein und freiwillig daran teilzunehmen.

Hintergrundinformationen mit schulischem Bezug

Du wirst nun Fragen zu deiner GW Master-Praxisphase erhalten.

1. In welcher Form absolvierst du deine GW Master-Praxisphase?

- ☐ Ich absolviere meine Praxisphase im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit (Anstellungsverhältnis).
- ☐ Ich absolviere meine Praxisphase im Rahmen des schulischen Masterpraktikum (kein Anstellungsverhältnis).
- ☐ Ich absolviere meine Praxisphase anders (OeNB, UniKlub, ...).

1 aktive(r) Filter

Filter SB02/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1
Dann Seite(n) LE des Fragebogens anzeigen (sonst ausblenden)

2. An welcher Schulform absolvierst du deine Master-Praxisphase?

- ☐ Mittelschule (Sek. I)
- ☐ Allgemein bildende (höhere) Schule (Sek. I & II)
- ☐ Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (Sek. II)
- ☐ Divers, da das Praktikum im Rahmen der OeNB/des UniKlubs o.Ä. absolviert wird.
- ☐ Andere Schulform

Seite 03

LE

Fragen zur Lehrerfahrung

Im Folgenden werden Fragen zu deiner Lehrerfahrung gestellt.

3. In welchem Dienstjahr befindest du dich aktuell?

Ich befinde mich im ...

- ☐ 1. Dienstjahr (Induktionsphase)
- ☐ 2.- 5. Dienstjahr
- ☐ 5. -10. Dienstjahr
- ☐ 10 oder mehr Dienstjahre

4. In welchem Ausmaß hast du bereits Lehrerfahrung in GW gesammelt?

Damit ist ein Durchschnitt aller GW Stunden über all deine Dienstjahre hinweg gemeint.

Wenn du die genaue Anzahl an GW Stunden pro Dienstjahr weißt, addiere sie und dividiere durch die Anzahl der Dienstjahre (= Mittelwert). Wenn du diese Zahlen nicht im Kopf hast, stelle eine Schätzung an.

- ☐ 0 – 5 Wochenstunden
- ☐ 5 – 10 Wochenstunden
- ☐ 10 – 15 Wochenstunden
- ☐ 15 – 20 Wochenstunden
- ☐ 20 oder mehr Wochenstunden

Seite 04

SH

Sprachlicher Hintergrund

Im Folgenden werden Fragen zu deinem persönlichen sprachlichen Hintergrund gestellt.

5. Studierst du im Zweit- oder Drittfach eine Sprache?

z.B. UF Englisch, UF Deutsch, UF Spanisch...

- ☐ Ja
- ☐ Nein

1 aktive(r) Filter

Filter SH01/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann Frage/Text SH02 später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 05

UFspra

Sprachlicher Hintergrund

6. Welches Sprachfach studierst du?

z.B. UF Englisch

Sprachlicher Hintergrund

7. Sprichst du eine Sprache, die du nicht in einer österreichischen Bildungseinrichtung erlernt hast?

z.B. im familiären Umfeld, im Geburtsland/Herkunftsland, ...

- ☐ Ja
☐ Nein

1 aktive(r) Filter

Filter SH03/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann Frage/Text SH04 später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 07

ST

Verwendung von Sachtexten im GW Unterricht

Wenn du noch nicht in einer Schule unterrichtest, wirst du nicht jede der folgenden Fragen zu 100% beantworten können. Zum Beispiel, wenn es um Fragen zu deiner Unterrichtspraxis geht. Bitte gib hier an, wie du das im Rahmen deines Praktikums und deiner zukünftigen Lehrtätigkeit machen willst.

8. In welchem Ausmaß arbeiten SuS mit authentischen Sachtexten in deinem GW Unterricht?

Ein authentischer Sachtext ist ein Text, der z.B. aus einer Zeitung stammt und vorher noch nicht didaktisch aufbereitet wurde.

- ☐ Die SuS lesen zu jedem Thema mehrere authentische Sachtexte.
☐ Die SuS lesen zu jedem Thema zumindest einen authentischen Sachtext.
☐ Die SuS lesen nicht zu jedem Thema einen authentischen Sachtext.
☐ Die SuS lesen keine authentischen Sachtexte im Unterricht.

9. Sachtexte können im GW-Unterricht unterschiedliche Funktionen erfüllen. Welche Funktion(en) erfüllen Sachtexte in deinem GW-Unterricht?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Ich verwende den Inhalt des Sachtexts als Informationsquelle.
☐ Ich verwende den Sachtext und dessen Sprache als Lerngegenstand.
☐ Ich verwende unterschiedliche Sachtexte zur Differenzierung der Lernniveaus.

10. Anhand welcher Überlegungen integrierst du Sachtexte in deinen GW-Unterricht?

	ich stimme voll zu	ich stimme eher zu	ich stimme eher nicht zu	ich stimme gar nicht zu
Ich wähle einen Sachtext nach inhaltlichen Kriterien aus.	☐	☐	☐	☐
Ich wähle einen Sachtext nach sprachlichen Kriterien aus.	☐	☐	☐	☐

11. Du hast einen Sachtext gefunden, der inhaltlich sehr gut passt. Du möchtest diesen Text unbedingt im Unterricht verwenden. Allerdings wirkt er sprachlich zu anspruchsvoll für deine SuS.

Wie gehst du vor?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Ich passe den Text an die S an indem ich zB. Fachsprache reduziere, Sätze vereinfache oder das Layout überarbeite.
- ☐ Ich bereite die S auf den Text vor indem ich zB. Vorwissen aktiviere, Verstehenshilfen anbiete oder Lesestrategien anwenden lasse.
- ☐ Ich lasse den Text in seiner ursprünglichen Form und probiere damit zu arbeiten.

Seite 08

FB

Fallbeispiel

Du wirst nun ein kurzes Fallbeispiel zu einer GW Einheit lesen, wo sprachliche Schwierigkeiten aufgetreten sind. Im Anschluss bitte ich dich um die Beantwortung einer Frage.

12. Du hältst eine GW Einheit in der zweiten Klasse Unterstufe, wo ein Zeitungsartikel zum Thema „aktuelle Entwicklungen europäischer Städte“ gelesen wird. Sophie ist eine Schülerin dieser Klasse und es stellt sich heraus, dass sie Schwierigkeiten hat, diesen Text zu verstehen. Sie kann die Hauptideen des Textes kaum erfassen und die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Informationen nicht verstehen. Insbesondere hat sie Probleme mit dem Fachvokabular wie „Urbanisierung“ und „Suburbanisierung“. Dies führt dazu, dass sie Schwierigkeiten hat, die Fragen am Arbeitsblatt zu beantworten und an der abschließenden Diskussion im Klassenzimmer teilzunehmen. Es ist nicht klar, ob nicht andere S die gleichen Probleme hatten und sich deswegen kaum jemand an der Diskussion beteiligt.

Würdest du diese Unterrichtseinheit verändern, wenn du sie noch einmal durchführen könntest?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

2 aktive(r) Filter

Filter FB01/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1
Dann Frage/Text FB02 später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter FB01/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 2
Dann Frage/Text FB03 später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

13. Wie würdest du die Unterrichtseinheit verändern?

Seite 10

FBN

14. Warum würdest du die Unterrichtseinheit nicht verändern?

Seite 11

BW

Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachbildung im Fachunterricht GW

15. Hast du im Laufe deines Lehramtsstudium Lehrveranstaltungen zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“ oder „Sprachsensibler Fachunterricht“ besucht?

- ☐ Ja
☐ Nein

16. Bist du mit den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterricht vertraut?

- ☐ Damit bin ich gut vertraut. ☐ Damit bin ich etwas vertraut. ☐ Damit bin ich wenig vertraut. ☐ Damit bin ich gar nicht vertraut.

17. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

	stimme voll zu	stimme zu	stimme nicht zu	stimme gar nicht zu
Als Fachlehrperson bin ich auch für die sprachliche Bildung der SuS zuständig.	☐	☐	☐	☐
In meiner fachlichen Unterrichtsplanung berücksichtige ich sprachförderliche Aspekte.	☐	☐	☐	☐
Mein Fachunterricht hat auch das Ziel, die Bildungssprache zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐
Mein Fachunterricht orientiert sich nicht nur fachlich sondern auch sprachlich an der Lebenswelt der Lernenden.	☐	☐	☐	☐
In meinem Fachunterricht wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der SuS trainiert.	☐	☐	☐	☐

18. Weißt du, welche sprachlichen Anforderungen du an deine Lernenden stellst?

Überlegst du dir z.B. im Vorfeld, welcher Wortschatz oder welche Grammatik für das Textverständnis notwendig ist?

- ☐ Ja
☐ Nein

19. Verfolgst du im Fachunterricht sprachliche Lernziele?

z.B. Fachwortschatz erwerben

- ☐ Ja
☐ Nein

20. Fühlst du dich zur Sprachförderung im GW Unterricht verpflichtet?

- ☐ Ja, die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht ist mir bewusst. Deswegen setze ich sprachbewusste Methoden in meinem GW-Unterricht um.
☐ Ja, die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht ist mir bewusst. Ich setze aber keine sprachbewussten Methoden in meinem GW-Unterricht um.
☐ Nein, ich fühle mich für den Bereich der Sprachförderung nicht zuständig.

Seite 12

AWAllg

Kenntnis & Anwendung sprachsensibler Methoden im Fachunterricht

21. Wie oft hast du sprachensible Methoden im Fachunterricht selbst eingesetzt oder deren Umsetzung beobachtet?

Damit sind Methoden gemeint, durch die sprachliche Aspekte wie Wortschatz, Grammatik oder Textverständnis bewusst in den fachlichen Lernprozess integriert werden.

☐
noch nie

☐
selten

☐
oft

☐
sehr oft

Seite 13

AW

Kenntnis & Anwendung sprachsensibler Methoden im Fachunterricht

Nun werden konkrete Methoden aus dem sprachsensiblen Fachunterricht vorgestellt, die auf die Verbesserung der Lesekompetenz der SuS abzielen.

Wähle bitte jeweils eine der Antwortmöglichkeiten aus.

22. Eine Info-Ecke ist eine räumliche „Methode“, die von der Lehrperson im Hinblick auf mögliche sprachliche Hürden im Fachunterricht gestaltet wird. Sie ist ein Ort, an dem S sprachliche und inhaltliche Hilfe erhalten können. Es kann sich dabei um eine Ecke im Klassenzimmer handeln, wo zB. Handouts zu Lesestrategien, Grammatik, Fachwortschatz oder Textsortenwissen vorhanden sind.

- ☐ Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet.
☐ Ja, ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet.
☐ Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört.

23. Reziprokes Lesen ist eine sprachensible Methode zur Förderung des Leseverstehen. Dabei wird in Gruppenarbeit ein Text in Abschnitte aufgeteilt und gemeinsam erarbeitet. Jedes Gruppenmitglied übernimmt eine Rolle: A liest vor, B fasst zusammen, C stellt Fragen und D gibt Vermutungen ab. Das Verfahren wird wiederholt, bis der Text vollständig geklärt ist. Anschließend wird der Textinhalt in der Gruppe verbalisiert und im Plenum zusammengetragen. Diese Methode fördert das aktive Lesen und die Kommunikation in der Gruppe.

- ☐ Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet.
- ☐ Ja, ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet.
- ☐ Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört.

24. Die Fünf-Schritt-Lesemethode ist eine sprachensible Methode zur Förderung des Leseverstehens. Dabei können SuS lernen, Kernaussagen aus Texten zu erfassen und die Gesamtaussage zu verstehen. Die Methode umfasst fünf Lesestrategien: Überfliegen, Fragen an den Text stellen, gründliches Lesen, abschnittswises Zusammenfassen und das Zusammenfassen des gesamten Textes.

- ☐ Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet.
- ☐ Ja, ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet.
- ☐ Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört.

25. Lückentexte können nicht nur zu inhaltlichen Testzwecken verwendet werden, sondern sie sind auch als sprachensible Unterrichtsmethode geeignet, denn beim Ausfüllen von Lückentexten werden sprachliche Kompetenzen trainiert (Wortschatz, Begriffsbildung, grammatische Phänomene, Lesestrategien). Diese Methode wird am Ende einer Unterrichtseinheit in Partnerarbeit durchgeführt und im Plenum diskutiert.

- ☐ Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet.
- ☐ Ja, ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet.
- ☐ Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört.

26. Die ABC-Methode ist eine sprachensible Unterrichtsmethode, um Fachbegriffe zu üben und zu festigen. SuS schreiben zu jedem Buchstaben des Alphabets einen für das Thema relevanten Begriff auf und tauschen sich in Partnerarbeit aus. Die Methode aktiviert Vorwissen und unterstützt die Aneignung und Vertiefung von Fachwissen.

- ☐ Ja, ich kenne diese Methode und habe sie bereits angewendet.
- ☐ Ja, ich habe von dieser Methode gehört, aber ich habe sie noch nie angewendet.
- ☐ Nein, ich habe noch nie von dieser Methode gehört.

Seite 14

Abschluss & Dankeschön!

Danke, dass du deine wertvollen Einsichten mit mir geteilt hast!

Ich würde mich freuen, mehr über deine Einstellungen und Praktiken zu erfahren. Wenn du dazu bereit bist, mit mir ein vertiefendes Interview über dieses Thema zu führen, kannst du mich gerne per E-Mail kontaktieren (a01630729@unet.univie.ac.at) oder im Feld unten deine E-Mailadresse hinterlassen (Bitte beachte, dass dadurch die Anonymität der Angaben nicht mehr vollständig gewährleistet werden kann).