

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht
sprachlich heterogener Klassen: Eine Aktionsforschung zur
emischen Perspektive der Schüler und Schülerinnen mit DaZ

verfasst von | submitted by
Fabienne Schuh BEd

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit stets unterstützt und begleitet hat. Trotz ihres Forschungssemesters im Wintersemester 2025 nahm sie sich Zeit für meine Anliegen und stand mir während des gesamten Forschungsprozesses mit hilfreichem Feedback zur Seite.

Ebenso gilt mein besonderer Dank der Schule, an der ich diese Untersuchung durchführen durfte. Die Offenheit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Dementsprechend danke ich auch den Lehrpersonen, die mir während der Durchführung eine Stütze waren.

Ein weiterer Dank gilt allen Schülern und Schülerinnen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Durch ihre engagierte Mitarbeit und ihr Interesse wurde dieses Forschungsvorhaben überhaupt erst möglich.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	1
1. Einleitung.....	4
1.1. Thematischer Rahmen	4
1.2. Aufbau der Masterarbeit.....	5
1.3. Erkenntnisinteresse	5

THEORETISCHER TEIL

2. Bildung in sprachlich heterogenen Klassenzimmern: Ein theoretischer Zugang.....	7
2.1. Sprachliche Heterogenität im Bildungssystem	7
2.1.1. Bildungssprache als Schlüsselqualifikation	8
2.1.2. Mehrsprachigkeit als Ressource	10
2.2. Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht.....	11
2.2.1. Lernvoraussetzungen, Lernumgebungen und Perspektiven	12
2.2.2. Konsequenzen und Auswirkungen für den Regelunterricht	14
2.3. Sprachsensibler Fachunterricht: Prinzipien und Methoden	15
2.4. Kompetenzorientierung im Deutschunterricht	17
2.4.1. Der Kompetenzbegriff	19
2.4.2. Die Kompetenzorientierung als Motor der Unterrichtsentwicklung	20
2.4.3. Herausforderungen und Kritiken der Kompetenzorientierung	21
2.5. Kompetenzorientierte Aufgabenformate: Merkmale und Zielsetzungen	23
2.5.1. Indizien kompetenzorientierter Leistungsaufgaben	23
2.5.2. Gestaltung kompetenzorientierter Aufgaben im Unterricht.....	24
2.5.3. Kompetenzorientierte Beurteilung.....	25
2.6. Forschungsfelder	28
2.6.1. Forschungsgebiet „Kompetenzorientierung im DaZ-Kontext“	28
2.6.2. Forschungsstand und relevante empirische Studien	30
2.6.3. Forschungslücken und Anschlussmöglichkeiten	33

EMPIRISCHER TEIL

3. Forschungsrahmen: Aktionsforschung im Kontext der Untersuchung.....	36
3.1. Aktionsforschung als methodischer Zugang	36
3.1.1. Zweck und Funktion	36
3.1.2. Begründung der methodischen Wahl	37
3.2. Methodisches Vorgehen im Detail.....	38
3.2.1. Forschungsdesign.....	39
3.2.2. Erhebungsgruppe und schulischer Kontext	40
3.2.3. Untersuchungsschwerpunkte	41
3.2.4. Erläuterung der Vorannahmen	43
3.2.5. Gütekriterien der qualitativen Forschung	45
3.2.6. Entwicklung und Einsatz des Aufgabenformats	48
3.2.7. Datenerhebung und Erhebungsverfahren.....	56
3.2.8. Datenauswertung und Auswertungsverfahren	60

4. Analyse und Ergebnisse.....	62
4.1. Beobachtungen – Kategorisierte Darstellung.....	62
4.1.1. Argumentationskompetenz	62
4.1.2. Mündliche Beteiligung	64
4.1.3. Methodische Wirkung.....	65
4.1.4. Sprachliche Kompetenz	66
4.1.5. Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf.....	68
4.1.6. Motivation.....	69
4.2. Quantitative Auswertung der Fragebogendaten	70
4.2.1. Stichprobe	71
4.2.2. Wahrnehmung des Unterrichts.....	72
4.2.3. Rollenspiel	73
4.2.4. Feedback	77
4.2.5. Sprachliche Unterstützung.....	79
4.2.6. Mündliche Beteiligung	83
4.2.7. Wirkung kompetenzorientierter Aufgabenformate	85
4.3. Qualitative Auswertung der Fragebogendaten	87
4.3.1. Allgemeine Angaben zur Thematik	87
4.3.2. Selbständigkeit der Lernenden.....	88
4.3.3. Sprachliche Hürden.....	89
4.3.4. Auswertung aus Schüler- und Schülerinnenperspektive der kompetenzorientierten Aufgabenformate	93
5. Fazit und Schlussfolgerung	95
5.1. Beantwortung der Forschungsfrage	95
5.2. Methodische Selbstreflexion der Vorannahmen.....	96
5.3. Ausblick auf die Forschung.....	99
Literaturverzeichnis	101
Abbildungsverzeichnis	105
Tabellenverzeichnis.....	106
Anhang.....	107
Unterrichtskonzept	107
Artikel aus „der Standard“	115
Arbeitsmappe (Die lineare Erörterung).....	118
Beobachtungsprotokoll.....	125
Fragebogen leer	133
Ergebnisbericht des Fragebogens.....	142
Abstract (Deutsch)	163
Abstract (English).....	164

1. Einleitung

1.1. Thematischer Rahmen

Sprachlich heterogene Klassen gehören mittlerweile zum schulischen Alltag und prägen zunehmend auch den Deutschunterricht. Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt werden. Zudem benötigen Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache häufig zusätzliche sprachliche Unterstützung, um aktiv am Unterricht teilnehmen und fachliche Inhalte verstehen zu können. In diesem Zusammenhang gewinnen kompetenzorientierte und sprachbewusste Unterrichtsformen zunehmend an Bedeutung. Sie verfolgen das Ziel, Lernende nicht ausschließlich im Bereich des Faktenwissens zu fördern, sondern insbesondere Kompetenzen wie Argumentationsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Kommunikation sowie selbstständiges Denken und Arbeiten aufzubauen.

Vor allem im Deutschunterricht spielen kompetenzorientierte Aufgabenformate eine wichtige Rolle, da sprachliches und fachliches Lernen eng miteinander verbunden ist. Aktive Unterrichtsformen wie Diskussionen, Rollenspiele, Gruppenarbeiten oder argumentatives Schreiben bieten Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, Sprache nicht nur passiv aufzunehmen, sondern selbst anzuwenden und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig stellen solche Aufgabenformate besonders für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache oftmals auch sprachliche Herausforderungen dar, etwa beim Formulieren eigener Meinungen, beim Verstehen komplexerer Begriffe oder beim Verschriftlichen von Argumenten. Dadurch wird deutlich, dass kompetenzorientierter Unterricht eng mit sprachsensibler Unterstützung verbunden sein muss.

Während Kompetenzorientierung und sprachensible Unterrichtsgestaltung in bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussionen zunehmend in den Vordergrund rücken, wird die Perspektive der Lernenden selbst häufig weniger berücksichtigt. Besonders die Wahrnehmungen von Schülern und Schülerinnen mit DaZ im Zusammenhang mit kompetenzorientierten Aufgabenformaten stehen bislang nicht immer im Mittelpunkt schulischer Forschung. Dabei kann gerade ihre Sichtweise wichtige Hinweise darauf geben, welche Unterrichtsformen als unterstützend, motivierend oder herausfordernd erlebt werden.

1.2. Aufbau der Masterarbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil, die sich über insgesamt fünf aufeinander aufbauende Kapitel erstrecken. Nach der Einleitung, in der die Relevanz des Themas sowie die Zielsetzung der Arbeit dargestellt werden, widmet sich der theoretische Teil den zentralen Grundlagen sprachlich heterogener Klassenzimmer, Deutsch als Zweitsprache, sprachsensiblen Unterrichtsformen sowie der Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. Zudem werden kompetenzorientierte Aufgabenformate, deren Zielsetzungen und Gestaltungsmöglichkeiten sowie aktuelle Forschungsansätze und bestehende Forschungslücken im Bereich sprachsensiblen und kompetenzorientierten Unterrichts thematisiert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst der methodische Zugang der qualitativen Aktionsforschung erläutert und das Forschungsdesign vorgestellt. Anschließend werden das entwickelte Unterrichtskonzept, die Untersuchungsschwerpunkte sowie die Datenerhebung und Datenauswertung beschrieben. Die Analyse der Ergebnisse basiert dabei sowohl auf Unterrichtsbeobachtungen als auch auf der quantitativen und qualitativen Auswertung der Fragebogendaten. Im Mittelpunkt stehen insbesondere die Wahrnehmungen von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache im Zusammenhang mit kompetenzorientierten Aufgabenformaten sowie deren sprachliche, mündliche und argumentative Erfahrungen im Unterricht.

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst, die Forschungsfrage beantwortet sowie die Vorannahmen und das methodische Vorgehen reflektiert. In Ergänzung dazu wird ein kurzer Ausblick auf mögliche Anschlussstellen für zukünftige Forschungsarbeiten gegeben.

1.3. Erkenntnisinteresse

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit liegt in der Frage, wie Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht sprachlich heterogener Klassen wahrnehmen und erleben. Im Mittelpunkt steht dabei insbesondere die Perspektive der Lernenden selbst. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, ob kompetenzorientierte Aufgabenformate

von den Lernenden als unterstützend, motivierend oder herausfordernd wahrgenommen werden und welche Bedeutung sprachliche Unterstützung innerhalb kompetenzorientierter Lernsettings einnimmt.

Darüber hinaus soll untersucht werden, inwiefern kompetenzorientierte Aufgabenformate dazu beitragen können, sprachliche, argumentative und mündliche Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache zu fördern. Besonderes Interesse gilt dabei der Frage, welche Rolle aktive Unterrichtsformen wie Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionen oder Feedbackprozesse für die sprachliche Beteiligung und das Selbstvertrauen der Lernenden spielen.

Die Arbeit verfolgt daher das Ziel, die Wahrnehmungen von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache im Zusammenhang mit kompetenzorientierten Aufgabenformaten im Deutschunterricht qualitativ zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie diese Lernenden aktive und sprachensible Unterrichtsformen erleben und welche Rückschlüsse sich daraus für eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung in sprachlich heterogenen Klassen ziehen lassen. Damit soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung sprachsensibler und kompetenzorientierter Deutschdidaktik geleistet werden, die sowohl sprachliche Förderung als auch aktive Beteiligung und individuelle Lernprozesse berücksichtigt.

2. Bildung in sprachlich heterogenen Klassenzimmern: Ein theoretischer Zugang

Die zunehmende sprachliche Heterogenität in schulischen Kontexten repräsentiert eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem und erfordert demnach auch differenzierte didaktische und pädagogische Konzepte. Sprache funktioniert hierbei nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Schlüssel zur Teilhabe am fachlichen Lernen sowie zur Entwicklung fachlicher Kompetenzen und liefert Ansatzpunkte für eine reflektierte Praxis. In diesem Kapitel werden wesentliche theoretische Grundlagen skizziert, die für das Verständnis und die Gestaltung von Unterricht in mehrsprachigen Lernsettings relevant sind. Im Fokus stehen die Rahmenbedingungen sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht sowie Ansätze der Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und deren Umsetzung in entsprechenden Aufgabenformaten.

2.1. Sprachliche Heterogenität im Bildungssystem

Sprachliche Vielfalt ist in vielen Klassenzimmern mittlerweile zur Normalität geworden. Kinder und Jugendliche bringen immer mehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit in die Schule, sei es durch familiäre Mehrsprachigkeit, verschiedenste Sprachpraxen im Alltag oder auch das schulische Erlernen von Fremdsprachen. Vor allem in städtischen Regionen wachsen sehr viele Schüler und Schülerinnen mit mindestens zwei Sprachen auf. Diese sprachlichen Unterschiede gibt es nicht nur bei Kindern, die mehrere Sprachen sprechen oder aus migrantischen Familien kommen. Auch Kinder, die nur mit Deutsch aufgewachsen sind, sprechen unterschiedlich, je nachdem, wie in ihrer Familie geredet wird, wie ihre Lebensumstände sind und welche Bildungserfahrungen sie gemacht haben.

Trotz dieser gelebten Realität wird die Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext häufig noch defizitorientiert betrachtet. In groß angelegten Vergleichsstudien wie beispielsweise „PISA“ (Programme for International Student Assessment) oder „IGLU“ (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wird das Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch im Elternhaus regelmäßig als Risikofaktor für den Kompetenzerwerb eingestuft. Allerdings lässt sich aus diesen erwähnten Studien kein direkter Kausalzusammenhang ableiten, vielmehr zeigen aktuelle Forschungen und Untersuchungen, dass eine gute Beherrschung der Herkunftssprache häufig mit hohen Leistungen in anderen Sprachen, darunter zählt auch die deutsche Sprache, einhergeht. Entscheidend für den schulischen

Erfolg ist hierbei nicht die Anzahl oder Herkunft der gesprochenen Sprachen, sondern eher die Fähigkeit, sich in der Unterrichtssprache bildungssprachlich ausdrücken zu können. Die Beherrschung der Bildungssprache ist dementsprechend eine Voraussetzung, um Arbeitsaufträge zu verstehen, Fachinhalte zu erschließen und sich mündlich sowie schriftlich präzise auszudrücken (Brandt & Böhmer, 2024, S. 225-226).

2.1.1. Bildungssprache als Schlüsselqualifikation

Die Termini „Bildungssprache“ und „Alltagssprache“ spielen in diesem Zusammenhang ebenso eine zentrale Rolle und rücken somit in den Fokus. Der Begriff „Bildungssprache“ beschreibt hierbei ein formales, kontextreduziertes sprachliches Register, das für schulisches sowie akademisches Lernen essenziell ist. Anders als „Alltagssprache“ ist sie weniger an den situativen Kontext gebunden und folgt häufig schriftsprachlichen Normen. Charakteristisch sind unter anderem abstrakte Begriffe, komplexe Satzstrukturen, Nominalisierungen sowie als auch fachsprachliche Ausdrücke und spezifische Textsorten. Diese Sprachnorm dient der präzisen Vermittlung von Inhalten, insbesondere in schulischen Situationen, in denen Mimik und Gestik oder auch ein gemeinsamer situativer Bezug nicht ausreichen (Heppt & Schröter, 2023, S. 139-141).

Für viele Schüler und Schülerinnen, vor allem jene ohne literale Praxis im familiären Umfeld, stellt die Bildungssprache eine sehr große Herausforderung dar. Sie müssen diese Sprachform im schulischen Kontext erst lernen, um erfolgreich an fachlichen Lernprozessen teilhaben zu können. Brandt und Böhmer (2024, S. 226-227) heben hierbei hervor, dass Bildungssprache für viele Kinder einer „Fremdsprache“ gleicht. Umso wichtiger ist eine systematische Förderung dieser Kompetenzen, nicht nur im Deutschunterricht, sondern durchgängig in allen Fächern.

Ergänzend dazu gewinnt laut Kiele und Ricart Brede (2023, S. 201-203) das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ an großer Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz hat sehr deutlich gezeigt, wie relevant und zentral Sprache als Fundament von Bildungsprozessen zu verstehen ist. Die Ursprünge dieses Konzepts lassen sich auf das Modellprogramm „FörMIg“ zurückführen, das darauf abzielt, Förderansätze für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu entwickeln. Das erwähnte Programm hat nicht nur das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ maßgeblich geprägt, sondern auch eine breite bildungspolitische Diskussion entfacht, darüber wie

sich sprachliche Kompetenzen systematisch fördern lassen, und dies nicht nur als isolierte und abgesonderte Maßnahme, sondern auch als integraler Bestandteil des gesamten Bildungssystems. Die Erkenntnis, dass bildungssprachliche Kompetenzen, also die Fähigkeit, sprachlich komplexe, kontextgebundene sowie präzise Inhalte zu verstehen und zu produzieren, einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg haben, stellt dabei eine Basisgrundlage dar.

Zudem kann man festhalten, dass sich „durchgängige Sprachbildung“ als Ansatz versteht, der drei wesentliche Dimensionen umfasst, darunter zählt die bildungsbiografische, die kooperative und die mehrsprachigkeitsbezogene Dimension. Diese drei Perspektiven verdeutlichen, dass Sprachbildung weit über den Deutschunterricht hinausgeht. Sie betrifft alle Fächer, alle Bildungsstufen sowie sämtliche beteiligten Akteure und Akteurinnen.

Um diese Dimensionen besser zu verstehen, werden sie im Sinne von Von Dewitz und Massumi (2023, S. 199-200) nun genauer erklärt und erläutert. Die bildungsbiografische Perspektive zeigt die Notwendigkeit auf, Sprache als kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu begreifen. Schüler und Schülerinnen beginnen mit intuitivem, häufig mehrsprachigem Erstspracherwerb, treten dann in eine Phase ein, in der sprachliches Wissen zunehmend kognitiv verarbeitet und reflektiert wird, vor allem im schulischen Kontext durch das Lesen und Schreiben. Im Verlauf der Schul- und Berufslaufbahn differenzieren sich die sprachlichen Anforderungen weiter aus. Bildungssprache wird oft komplexer, fachsprachliche Register treten hinzu und in beruflichen Kontexten kommen natürlich weitere Normen und Interaktionsformen hinzu. Sprachbildung muss diese Entwicklung begleiten, unterstützen und Übergänge zwischen den Bildungsstufen sprachlich absichern, um sogenannte Brüche in der Sprachentwicklung zu vermeiden.

Anschließend ergibt sich aus der bildungsbiografischen Perspektive heraus die Notwendigkeit der zweiten Dimension, der Kooperationsdimension. Eine durchgängige Sprachbildung verlangt nach institutionenübergreifender Zusammenarbeit, vom Kindergarten über die Volksschule bis hin zu weiterführenden Schulen, beruflichen Bildungseinrichtungen sowie Ausbildungsbetrieben. Aber auch innerhalb einzelner Institutionen ist eine enge Abstimmung erforderlich, sei es fächerintern, etwa durch gemeinsame curriculare Absprachen innerhalb eines Fachbereichs, oder

fächerübergreifend durch interdisziplinäre Austauschformate zum sprachsensiblen Unterricht. Nicht zuletzt sind auch externe Akteure und Akteurinnen wie Erziehungsberechtigte, außerschulische Lernorte und Fachkräfte aus Sozial- und Bildungsbereichen entscheidend.

Die dritte Dimension, die Mehrsprachigkeitsdimension, ist besonders relevant, da sie den oftmals unausgesprochenen und unreflektierten monolingualen Habitus vieler Schulen infrage stellt. Während die Realität von Lernenden oft durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, wird im Schulalltag meist das Deutsche als einzig legitime Unterrichtssprache gesetzt. Eine durchgängige Sprachbildung muss aber auch andere Erst- und Herkunftssprachen einbeziehen, nicht nur im Sinne von Inklusion, sondern auch als Ressource. Sprachliche Kompetenzen in anderen Sprachen können für das Erlernen und Anwenden bildungs- und fachsprachlicher Strukturen im Deutschen genutzt werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie mit dominanten Sprachen wie beispielweise Englisch umzugehen ist, die im Kontext von Migration und internationaler Bildung zunehmend als Brückensprache fungieren, aber zugleich die Anerkennung anderer Sprachen unterlaufen können (Kiele & Ricart Brede, 2023, S. 203-206).

Aus all diesen Überlegungen ergeben sich konkrete Implikationen für den Unterricht. Laut Von Dewitz und Massumi (2023, S. 203-204) stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern zugleich sprachliche Zugänge zu ermöglichen. Gerade Lernende mit Deutsch als Zweitsprache sehen sich im Unterricht mit doppelten Anforderungen konfrontiert, da sie die Inhalte in einer Sprache verstehen und reproduzieren müssen, die nicht ihre Erstsprache ist, und dies zudem in sprachlichen Registern, die sich stark vom Alltagsgebrauch unterscheiden. Für eine gelingende Sprachbildung müssen daher bereits vorhandene Kompetenzen sichtbar gemacht und gezielt gefördert werden.

2.1.2. Mehrsprachigkeit als Ressource

Um an die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer anzuknüpfen, muss man sagen, dass ein zukunftsorientierter Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht nur eine sprachförderliche Unterrichtspraxis, sondern auch ein grundsätzliches Umdenken erfordert. Hierbei dreht sich alles darum, weg von defizitären Zuschreibungen hin zu einer wertschätzenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit zu gehen. Dazu können konkrete didaktische Konzepte, wie etwa „Scaffolding“, „Sprachenporträts“ oder auch die gezielte

Einbindung von Herkunftssprachen in Gruppenarbeiten, wobei sprachliche Ressourcen von Lernenden sichtbar sowie nutzbar gemacht werden können, herangezogen werden. Zudem erscheint es von Bedeutung, kurz das Konzept „Scaffolding“ zu thematisieren. Dabei werden sprachliche Hilfen wie Satzanfänge, Wortkarten oder Strukturierungshilfen gezielt eingesetzt, um Schüler und Schülerinnen beim Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache zu unterstützen. Dies kann sowohl in der Unterrichtsplanung, beim „Makroscaffolding“, als auch im Unterrichtsgespräch, also beim „Mikroscaffolding“, erfolgen. Gleichzeitig muss man betonen, dass auch die Verwendung der Familiensprachen im Unterricht positive Effekte auf die inhaltliche Erarbeitung und das Verständnis haben kann. Studien zeigen, dass Schüler und Schülerinnen ihre gesamte sprachliche Kompetenz einsetzen, wenn man ihnen den Raum dazu gibt, auch wenn sie oftmals „nur“ über rezeptive Fähigkeiten in der Herkunftssprache verfügen (Brandt & Böhmer 2024, S. 228-229). Die Sichtbarmachung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit könnte nicht nur die sprachliche Identität stärken, sondern auch eine inklusive Unterrichtsatmosphäre fördern. Damit würden solche Maßnahmen einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und zur gesellschaftlichen Teilhabe aller Lernenden leisten.

2.2. Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht

Der professionelle Umgang mit Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht ist in einer zunehmend sprachlich heterogenen Schülerschaft eine zentrale pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe. Die Schule als Bildungsinstitution erfüllt sowohl die Funktion der kulturellen Reproduktion als auch die gesellschaftliche Integration und Legitimation. Diese Funktionen lassen sich nur dann in vollem Umfang verwirklichen, wenn sprachliche Vielfalt nicht lediglich toleriert, sondern aktiv in den Unterricht integriert wird. Hier betont Udo Ohm (2021, S. 9–10), dass die Integrationsfunktion der Schule darin besteht, reflektierte Teilnahme zu fördern und Zugehörigkeit zu stärken. Politische Systeme sind zunehmend durch Verfassungsnormen geprägt, die die Inklusion aller Individuen unterstreichen. Die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen aller Lernenden, und damit auch ihrer Erst- und Zweitsprachen, ist daher nicht nur ein sprachdidaktisches, sondern auch ein demokratisches Anliegen.

Zugleich ist kritisch zu reflektieren, wie Mehrsprachigkeit im schulischen Diskurs häufig konzeptualisiert wird. Ohm (2021, S. 10-12) verweist darauf, dass der Umgang mit

sprachlicher Vielfalt lange Zeit von einem monolingual geprägten Normalitätsmodell bestimmt wurde, das klar zwischen „Muttersprachler und Muttersprachlerinnen“ sowie „Nicht-Muttersprachler und Nicht-Muttersprachlerinnen“ unterscheidet. Dieses Modell führt zu problematischen und abwertenden Kategorisierungen, wie „DaZ-Kinder“, „Ausländerkinder“ oder „Flüchtlingskinder“, die unabhängig vom tatsächlichen Sprachstand vorgenommen werden. Solche Zuschreibungen transportieren eine defizitorientierte Perspektive, in der mehrsprachige Schüler und Schülerinnen primär als förderbedürftig erscheinen, anstatt ihre sprachlichen Kompetenzen als Ressourcen wahrzunehmen. Auch Gogolin (2020, S. 189) spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „monolingualen Habitus der Schule“, der strukturell dazu beiträgt, Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm zu interpretieren. Einem solchen monolingual-normativen Modell ist ein registerbasiertes Sprachverständnis entgegenzusetzen, das Mehrsprachigkeit als Ausdifferenzierung des menschlichen Sprachvermögens in unterschiedlichen sozialen Handlungsräumen begreift. Hierbei ist der Wechsel zwischen informellen und formellen Sprachregistern ebenso bedeutsam wie der gezielte Ausbau des formellen Registers des Deutschen für schulischen und beruflichen Erfolg.

2.2.1. Lernvoraussetzungen, Lernumgebungen und Perspektiven

Die Einbeziehung aller sprachlichen Ressourcen der Schüler und Schülerinnen in den Fachunterricht bietet aus funktionaler Sicht erhebliche Potenziale. In vielen Lernsituationen, insbesondere in Phasen der Ideenfindung, Diskussion oder gemeinsamen Problemlösung, kann es förderlich sein, wenn Lernende ihre Beobachtungen, Erfahrungen und Deutungen zunächst in der ihnen vertrautesten Sprache artikulieren. Hervorzuheben ist, dass bestimmte Inhalte und Erfahrungen oft leichter oder präziser in der Erstsprache ausgedrückt werden können, da diese in sozialen Kontexten erworben wurden, für die die jeweilige Sprache konstitutiv ist. Die Möglichkeit, zwischen Sprachen und Registern zu wechseln, unterstützt nicht nur das fachliche Verständnis, sondern auch die Motivation und Beteiligung der Lernenden (Ohm, 2021, S. 12).

Außerdem beachtet Tracy (2023, S. 57-58), dass der erfolgreiche Erwerb der deutschen Sprache im Regelunterricht in hohem Maße von den individuellen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen abhängt. Diese umfassen neben kognitiven Grundfähigkeiten auch bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen, motivational-affektive Merkmale

sowie die soziale Eingebundenheit in die Klassengemeinschaft. Besonders für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist das Zusammenspiel dieser Faktoren entscheidend, da sie nicht nur neue sprachliche Strukturen erlernen, sondern diese gleichzeitig in fachliche Lernprozesse integrieren müssen.

Die kognitiven Voraussetzungen, wie Arbeitsgedächtnis, Sprachbewusstheit und Lernstrategien, beeinflussen, wie effizient neue sprachliche und fachliche Inhalte aufgenommen und verarbeitet werden können. Kinder mit einem starken metasprachlichen Bewusstsein sind in der Lage, sprachliche Strukturen bewusster zu reflektieren und gezielt zu nutzen, was den Erwerb der Bildungssprache erleichtert. Umgekehrt benötigen Lernende mit geringer Sprachbewusstheit häufig intensivere sprachliche Unterstützung im Fachunterricht. Ein weiterer zentraler Aspekt ist das akademische Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen. Ein positives Selbstkonzept kann hierbei nicht nur die Motivation und die Aktivität am Unterricht steigern, sondern auch die Bereitschaft erhöhen, sprachliche Risiken einzugehen, wie etwa neue Begriffe auszuprobieren oder längere Beiträge zu formulieren. Lehrer und Lehrerinnen können dies durch gezielte positive Rückmeldungen, Anerkennung individueller Fortschritte und die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken (Decristan & Kunter, 2022, S. 86-87).

Ein Aspekt, der Decristan und Kunter (2022, S. 88-89) besonders wichtig erscheint, ist die soziale Eingebundenheit. Sie stellt einen weiteren Schlüsselindikator für den Erfolg von Lernenden mit DaZ dar. Man kann soziale Eingebundenheit als das Gefühl, von Lehrkräften und Mitschüler sowie Mitschülerinnen akzeptiert, respektiert und wertgeschätzt zu werden, definieren. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist nicht nur für das emotionale Wohlbefinden relevant, sondern wirkt sich direkt auf das sprachliche und fachliche Lernen aus. Lernende, die sich sicher fühlen, sind eher bereit, in der Zielsprache zu kommunizieren, auch wenn sie Fehler machen. Umgekehrt kann ein Mangel an sozialer Eingebundenheit zu einem vermeidlichen Rückzug, verminderter Partizipation und geringeren Lernchancen führen. Dazu spielt ebenso die Gestaltung der Lernumgebung eine entscheidende Rolle. Eine sprachlich unterstützende Lernumgebung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie verständliche Input-Angebote, vielfältige Gelegenheiten zur aktiven Sprachproduktion und Feedbackstrukturen bereitstellt, die auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Hinsichtlich dessen zählen unter anderem visuelle

Hilfen, sprachlich angepasste Erklärungen, Satzstarter sowie kooperative Lernformen, die gezielt sprachlich strukturiert werden.

2.2.2. Konsequenzen und Auswirkungen für den Regelunterricht

Aufgrund der Auseinandersetzung mit Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext ergeben sich wesentliche didaktische Implikationen für den Regelunterricht. Zum einen sollten Unterrichtsphasen geschaffen werden, in denen die Nutzung der Erstsprachen ausdrücklich erlaubt und erwünscht ist, etwa in Gruppenarbeitsphasen, bei der Entwicklung von Ideen oder bei der Reflexion von Erfahrungen. Zum anderen ist die gezielte Arbeit am formellen Register des Deutschen zu integrieren, ohne dass informelle Register oder andere Sprachen ausgeschlossen werden. Dazu müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource und Teil der Identität der Lernenden zu betrachten (Ohm, 2021, S. 18-19). Deshalb repräsentiert die Professionalität von Lehrpersonen ein zentrales Entwicklungsfeld. Die Einbettung verschiedenster Sprachen in den Unterricht sowie die Berücksichtigung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfordert nicht nur methodische Kenntnisse, sondern auch ein Bewusstsein für sprachliche Anforderungen und Barrieren innerhalb der eigenen Fachdisziplin. Dies schließt demnach die Fähigkeit ein, komplexe Fachinhalte so zu strukturieren, dass sie für alle Lernenden zugänglich werden, ohne natürlich fachliche Ansprüche stark zu reduzieren (Danilovich & Putjata, 2019, S. 244-245).

Darüber hinaus muss man festhalten, dass auch kooperative Strukturen zwischen Fach- und Sprachförderlehrkräften von großer Bedeutung sind. Eine enge Zusammenarbeit ermöglicht es, Unterrichtsplanungen und -durchführungen gezielt auf sprachliche Lernziele abzustimmen. Damit diese Zusammenarbeit jedoch wirksam werden kann, müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, beispielsweise durch feste Zeitfenster, für gemeinsame Planungen oder auch verbindliche Kooperationskonzepte innerhalb der Schule. Schließlich reicht der Ausblick über die Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde hinaus. Nachhaltige Verbesserungen setzen auch strukturelle Veränderungen auf schulorganisatorischer und bildungspolitischer Ebene voraus. Dazu gehören die verbindliche Verankerung sprachlicher Bildung in den Curricula, die Bereitstellung ausreichender Ressourcen für Fortbildung und Kooperation sowie der Aufbau einer Schulkultur, in der Mehrsprachigkeit als Normalität und Bereicherung begriffen wird. In diesem Zusammenhang wird also deutlich, dass Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht nicht nur eine Frage der Sprachförderung, sondern

auch eine der demokratischen Teilhabe ist. Der funktionale Einbezug mehrsprachiger Ressourcen unterstützt den fachlichen Lernerfolg, während die normative Anerkennung sprachlicher Vielfalt einen Beitrag zur Identitätsentwicklung und zur Verwirklichung demokratischer Werte in der Schule leistet. Diese Perspektiven sind untrennbar miteinander verbunden und erfordern einen reflektierten, inklusiven Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Alltag (Danilovich & Putjata, 2019, S. 246-249). Aus diesen ganzen Überlegungen heraus gewinnt der sprachensible Unterricht an besonderer Relevanz, da er als Schnittstelle zwischen Sprachförderung, fachlichem Lernen und inklusiver Schulentwicklung fungiert. Dieses Konzept wird nun im folgenden Kapitel ausführlich erklärt und beleuchtet.

2.3. Sprachsensibler Fachunterricht: Prinzipien und Methoden

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Relevanz von sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext sowie deren theoretische Verankerung dargelegt wurden, wird im Folgenden der Fokus auf den fachsensiblen Unterricht gelegt, der die Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen in den Mittelpunkt stellt. Der sprachensible Fachunterricht richtet sich an Lernende aller Schulformen und -stufen und zielt darauf ab, Fach- und Sprachlernen im Fach integriert und aufeinander bezogen zu gestalten, um Sprachhürden wirksam zu überwinden. Dabei stehen insbesondere zweit- und fremdsprachlich Deutsch-Lernende vor doppelten Herausforderungen. Zum einen liegt die Herausforderung in der deutschen Standardsprache, etwa bei komplexen Satzstrukturen oder der Bildung von Nominalphrasen, und zum anderen in der Fach- und Berufssprache, die spezifische Sprachmuster und Fachbegriffe erfordert. Der Ansatz basiert auf der Grundlage, dass es kein isoliertes Sprachlernen geben kann, da Sprache vielmehr gemeinsam mit dem fachlichen Inhalt erworben wird (Leisen, 2023, S. 215-216). Josef Leisen definiert den sprachsensiblen Fachunterricht wie folgt:

„Dem sprachsensiblen Fachunterricht liegt die Auffassung zugrunde, dass das Sprachlernen im Fach an fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sattfindet, die zu fachlich relevanten Sprachhandlungen führen. In einem sprachlich anregenden und fachlich herausfordernden Sprachbad finden das Fach- und das Sprachlernen im Fach integriert und aufeinander Bezug nehmend gleichzeitig statt. Sprachsensibler Unterricht ist der Grundfrage verpflichtet: Was kann und muss getan werden, damit die Lernenden die Sprachhandlungen im Fach erfolgreich bewältigen und nicht an den Sprachhürden scheitern?“ (Leisen, 2023, S. 215).

Des Weiteren wird Sprachbildung im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts nicht, wie bereits angeschnitten, als isolierte Aufgabe des Sprach- oder Deutschunterrichts

verstanden, sondern als zentrale Querschnittsaufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Sie umfasst, wie bereits erwähnt, die Bildungs- wie auch die Berufssprache, die in ihrer Funktion als „Werkzeug des Denkens“ (Leisen, 2023, S. 217) wesentlich zum fachlichen Kompetenzerwerb beiträgt. Damit wird Sprache nicht lediglich als Transportmittel von Inhalten begriffen, sondern als aktives Medium kognitiver Prozesse, das Denkopoperationen strukturiert, genaues Begriffsverständnis ermöglicht und die Teilnahme an fachlichen Diskursen sicherstellt. In diesem Zusammenhang steht die Notwendigkeit, kommunikative Kompetenzen in fachlichen und beruflichen Kontexten systematisch zu fördern, um sowohl Lern- als auch Verstehensprozesse gezielt zu unterstützen, im Mittelpunkt. Dies impliziert, dass Lehrpersonen aller Fachrichtungen für die sprachlichen Anforderungen ihres Faches sensibilisiert sein müssen und Unterricht so gestalten, dass fachliche und sprachliche Ziele integriert verfolgt werden (Leisen, 2023, S. 217-218). Auch Gogolin und Krüger-Potratz (2020, S. 248) betonen in diesem Zusammenhang, dass sprachliches und fachliches Lernen untrennbar miteinander verknüpft sind und schulische Fachsprache als Voraussetzung für Bildungserfolg verstanden werden muss. Sie argumentieren, dass Sprachbildung eine gemeinsame Aufgabe aller Fächer darstellt, da jedes Fach eigene fachsprachliche Praktiken und Ausdrucksformen entwickelt, die Schüler und Schülerinnen erst erlernen müssen, um erfolgreich teilhaben zu können. Dies impliziert, dass Lehrpersonen aller Fachrichtungen für die sprachlichen Anforderungen ihres Faches ein Bewusstsein dafür entwickeln und den Unterricht so gestalten sollten, dass fachliche und sprachliche Ziele miteinander verknüpft werden. Demnach benennt Josef Leisen (2023, S. 218-220) in seinem Kapitel „Sprachsensibler Fachunterricht“ für die praktische Umsetzung vier grundlegende Prinzipien. Das erste, das „bildungssprachliche Sprachbad“, basiert auf der Idee, dass Lernende kontinuierlich in authentische, anregende und fachlich relevante Sprachumgebungen eintauchen. Durch die aktive Bewältigung fachlicher Sprachhandlungen erwerben sie bildungssprachliche Kompetenzen in einem Prozess, der dem natürlichen Spracherwerb ähnelt, jedoch durch gezielte fachliche Anforderungen angereichert wird. Das zweite Prinzip, der „Wechsel der Darstellungsformen“, sieht in der Variation zwischen sprachlichen, visuellen, symbolischen und modellhaften Repräsentationen ein wesentliches Instrument, um Lerninhalte auf unterschiedlichen Zugangswegen erfahrbar zu machen. Dieser Wechsel wirkt nicht nur kognitiv aktivierend, sondern schafft auch wiederkehrende Anlässe zur sprachlichen Auseinandersetzung. Das dritte Prinzip, die „kalkulierte kognitive und sprachliche Herausforderung“, folgt der Idee, Lernaufgaben knapp oberhalb des aktuellen Kompetenzniveaus anzusetzen, um Lernprozesse durch ein optimales Maß an

Anstrengung anzuregen. Dadurch wird ein Gleichgewicht zwischen Überforderung und Unterforderung geschaffen, das eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Sprach- und Fachkompetenzen ermöglicht. Das vierte und somit letzte, die „Heterogenisierung nach oben“, richtet sich gegen eine Niveauabsenkung zugunsten leistungsschwächerer Lernender. Stattdessen sollen auch leistungsstarke Schüler und Schülerinnen durch differenzierte, komplexere Aufgaben gefördert werden, während schwächere Lernende durch angemessene Unterstützungsmaßnahmen partizipieren können.

Der sprachensible Fachunterricht macht also deutlich, wie zentral Sprachförderung für ein erfolgreiches Lernen in allen Disziplinen ist. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf den Deutschunterricht übertragen, in dem Sprache nicht nur Medium des Lernens, sondern zugleich Lerngegenstand ist. Vor diesem Hintergrund rückt die Kompetenzorientierung in den Blick. Sie verbindet sprachliche Bildung mit der gezielten Förderung jener Fähigkeiten, die Schüler und Schülerinnen dazu befähigen, komplexe Anforderungen in unterschiedlichen Kontexten zu bewältigen. Um diese Verbindung zwischen Sprachförderung und Kompetenzorientierung genauer zu verstehen, wird im folgenden Kapitel näher auf die Kompetenzorientierung im Deutschunterricht eingegangen.

2.4. Kompetenzorientierung im Deutschunterricht

Seit der Einführung der Bildungsstandards in Österreich, insbesondere ab dem Schuljahr 2008/09, hat sich die Ausrichtung des Deutschunterrichts wesentlich verändert. Der Fokus liegt heute nicht mehr auf dem reinen Vermitteln von Inhalten, sondern darauf, nachhaltige Kompetenzen bei Schülern und Schülerinnen zu entwickeln. Die Bildungsstandards legen dabei klar formulierte Lernerfolge in Form von sogenannten „*Can-Do-Statements*“ fest, die aus den bestehenden Lehrplänen extrahiert wurden. Diese konkretisieren, was Lernende auf Basis fachlicher Inhalte tatsächlich können sollen. Das „IQS“ (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) unterstreicht, dass Bildungsstandards vor allem dazu dienen, das Bewusstsein von Lehrkräften für die Bedeutung eines kompetenzorientierten Handelns im Unterricht zu stärken. Sie bilden tatsächlich den Kern einer lernförderlichen Schule, indem sie die Basis für eine systematische Planung, Diagnose und Förderung legen. Innerhalb eines Unterrichtsfaches wie Deutsch strukturieren Kompetenzmodelle und die dazugehörigen Ausführungen die Standards fachsystematisch und didaktisch, sodass jede Kompetenz klar erfassbar wird (IQS, o.J.).

Im Deutschunterricht bedeutet diese Orientierung an Kompetenzen, dass es nicht nur um Wissen, beispielsweise über Grammatik oder literarische Formen, geht, sondern auch um die Anwendung und Reflexion dieses Wissens in lebensweltlichen Kontexten. Hier greift der weit verbreitete Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert aus dem Jahr 2001, welcher besagt, dass Kompetenzen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung sowie motivationale, bewusste und soziale Bereitschaften umfassen, um in wechselnden Situationen verantwortungsvoll handeln zu können. Diese Neuausrichtung zeigt sich in mehreren Dimensionen. Zum einen erfordert sie eine langfristige, lernzielorientierte Planung, die über einzelne Stunden hinausgeht und Prozesse des Kompetenzerwerbs berücksichtigt. Dadurch wird Planung dynamisch, indem sie Lernvoraussetzungen, Entwicklungsschritte und formative Leistungsdiagnostik integriert. Zum anderen wird der Deutschunterricht anwendungsnah, denn Lernende sollen ihre Lese- und Schreibkompetenz in realen Kommunikationssituationen einsetzen und reflektieren. Praxisnahe Aufgaben, die beispielsweise an realistische Texte anknüpfen oder kommunikative Situationen simulieren, helfen dabei, Kompetenzmodelle auch lebendig zu machen (IQS, o.J.).

Darüber hinaus bieten die Materialien des „IQS“, also des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, konkrete Umsetzungsbeispiele. Aufgaben, die Kompetenzen wie das Lesen und Verfassen von Texten oder das Sprachbewusstsein fördern, werden mit den entsprechenden Deskriptoren verknüpft. So entsteht eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis, indem „*Best-Practice-Beispiele*“ ausgewiesen und nach Kompetenzbereichen und Schwierigkeitsgrad geordnet werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird noch detaillierter auf kompetenzorientierte Aufgabenformate eingegangen sowie deren praktische Umsetzung im Deutschunterricht beleuchtet (IQS, o.J.).

Man kann also festhalten, dass die Kompetenzorientierung im Deutschunterricht zu einem ganzheitlicheren, lernerorientierten Ansatz beiträgt. Lehrer und Lehrerinnen werden zu Entwicklungsbegleiter und -begleiterinnen, die Lernprozesse bewusst steuern, diagnostizieren und reflektieren. Die Bildungsstandards bieten dafür einen verbindlichen Rahmen, der Planung, Durchführung, Diagnose und Evaluation verknüpft und gleichzeitig Raum für fachdidaktische Gestaltung eröffnet.

2.4.1. Der Kompetenzbegriff

Nach der bisherigen Darstellung erscheint es nun von zentraler Bedeutung den Kompetenzbegriff vertiefend zu behandeln. Der Kompetenzbegriff im schulischen Kontext wird seitens Eberhardts und Loibl (2019, S. 5) als zentrales Element der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung beschrieben. Kompetenzen werden als erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die notwendig sind, um spezifische Aufgaben und Probleme zu lösen. Der Gegenstand der Untersuchung umfasst nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern auch fachübergreifende und handlungsorientierte Fähigkeiten wie Argumentations-, Problemlöse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Ein wesentliches Merkmal von Kompetenzen ist demnach die Verbindung von Wissen mit der Fähigkeit, dieses sinnvoll und verantwortungsvoll einzusetzen. Dies verdeutlicht, dass Kompetenzorientierung den Bereich des reinen Wissenserwerbs überschreitet und auf die nachhaltige Anwendung des Gelernten in diversen Kontexten abzielt. Kompetenzen sind in der Regel fachspezifisch, jedoch besteht oft die Möglichkeit der Generalisierung, beispielsweise bei der Übertragung grammatikalischer Strukturen aus einer Fremdsprache in andere Sprachen oder bei der Anwendung von Denkprozessen auf unterschiedliche Kontexte.

In Ergänzung meinen Eberhardt und Loibl (2019, S. 6-7), dass die Erhebung von Leistungen die Messbarkeit von Kompetenzen voraussetzt, wobei diese nicht unmittelbar quantifizierbar sind. Stattdessen werden sogenannte Kompetenzerwartungen formuliert, die sich in konkreten, beobachtbaren Leistungen und Verhaltensweisen niederschlagen. Diese Erwartungen sind eng mit fachlichen Inhalten verknüpft und geben den Rahmen für die Erstellung von Aufgaben vor, an denen sich sowohl die Schüler- und Schülerinnenleistungen als auch die Bewertungskriterien orientieren. Die Kompetenzorientierung betont somit, dass Unterricht nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Förderung der Fähigkeit zum flexiblen, kritischen und verantwortungsvollen Einsatz des Wissens in realen Handlungssituationen zum Ziel haben sollte. Diese Methodik trägt dazu bei, den Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anzupassen, ihre Selbstständigkeit zu fördern und die Grundlage für lebenslanges Lernen zu legen.

2.4.2. Die Kompetenzorientierung als Motor der Unterrichtsentwicklung

Die Implementierung der Bildungsstandards markierte, wie oben bereits erwähnt, einen fundamentalen Wandel im Bildungssystem. Die vormals vorherrschende inputorientierte Steuerung über Lehrpläne wurde durch eine Orientierung an den in den Standards definierten erwarteten Lernergebnissen am Ende eines Bildungsgangs ersetzt. Da diese Ergebnisse in Form von Kompetenzen formuliert sind, muss sich der Unterricht konsequent auf die Entwicklung genau dieser fokussieren. Wiesner et al. (2020, S. 46-47) betonen, dass Bildungsstandards nicht nur inhaltliche Zielsetzungen vorgeben, sondern auch eine grundsätzliche Umorientierung auf Kompetenzentwicklung und Qualität im Unterricht erfordern.

Zudem wurde die Realisierung dieser Zielsetzung jedoch durch eine Reihe von Herausforderungen beeinträchtigt. Die Einführung der Bildungsstandards sowie der darauf aufbauenden Kerncurricula erfolgte flächendeckend, jedoch ohne eine adäquate Vorbereitung der Lehrkräfte. Ein neues Unterrichtsverständnis wurde also entwickelt, dessen konkrete Ausgestaltung jedoch noch unklar blieb. Dies führte bei vielen Lehrpersonen zu einer Konfrontation mit den neuen Ideen. Die Nutzung der Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten für die eigene Unterrichtsentwicklung stellte sich als Herausforderung dar, da eine unzureichende didaktische Orientierung vorlag (Lersch & Schreder, 2015, S. 79-80).

Lersch & Schreder (2015, S. 82-83) zeigen außerdem auf, dass die Lehrer und Lehrerinnen selbst über die Kompetenz verfügen, entsprechende Unterrichtsprozesse zu planen und umzusetzen. Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als Verbindung von Wissen und Können definiert, die auf spezifische Kontexte bezogen ist und in konkreten Handlungssituationen zum Tragen kommt. Ein kompetenzfördernder Unterricht muss daher sowohl eine systematische Wissensvermittlung als auch Gelegenheiten zum selbstständigen Anwenden dieses Wissens in sogenannten Performanz-Situationen bieten. In Ergänzung muss man festhalten, dass die Entwicklung dieser Lehrkompetenzen nicht nur theoretisches Grundlagenwissen erfordert, sondern auch praktische Erprobung und Kooperation. Einige empirische Studien belegen die Effektivität des gemeinsamen Entwickelns, Erprobens, Evaluierens und Festhaltens von kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten in Fachgruppen durch Lehrkräfte. Ein derartiges Curriculum fungiert nicht nur als bunte Mischung bewährter Praxisbeispiele, sondern auch als

strategisches Bindeglied zwischen den staatlichen Vorgaben und der konkreten Unterrichtsgestaltung. In Ergänzung hierzu konstatieren Zumbach und Deibl (2020, S. 149) die Notwendigkeit, Lehrkräfte in der Umsetzung von Kompetenzorientierung systematisch zu unterstützen.

Abgesehen davon wird unter Lersch und Schreders Ansatz (2015, S. 84) rasch klar, dass die aktive Rolle der Lehrpersonen ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Umsetzung nachhaltiger Unterrichtsentwicklung darstellt. Durch kooperative Entwicklungsarbeit, kontinuierliche Reflexion und die Anpassung von Materialien übernehmen Lehrkräfte eine zentrale Funktion bei der Reform des Unterrichts. Dies kann dazu führen, dass Kompetenzorientierung von einer administrativen Vorgabe zu einem in der schulischen Praxis gelebten Bestandteil wird, der langfristig die Qualität des Unterrichts verbessern kann.

2.4.3. Herausforderungen und Kritiken der Kompetenzorientierung

Anknüpfend an die bisherigen Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Deutschunterricht weisen Frohn und Heinrich darauf hin, dass das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bildungsansprüchen und der Standardorientierung im sogenannten „neuen Allgemeinbildungsprogramm“ zentrale Herausforderungen birgt. Eigentlich seien sich viele einig, dass Schule vor allem die persönliche Entwicklung jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin fördern soll. Dieser Anspruch gerät jedoch in Gefahr, wenn Unterricht so gestaltet wird, dass alle möglichst gleich lernen und ihre Leistungen ständig miteinander verglichen werden. Frohn und Heinrich argumentieren hierbei Folgendes:

Problematisch ist daran, dass ‚wahrscheinlich jene, die schon mit besseren Lernvoraussetzungen starten, auch die besseren Chancen‘ [...] haben; zudem widerspricht die standardisierte Beurteilung von Schüler/innen auf explizit kognitiver Ebene auch dem – nicht erst im zeitgenössischen inklusiven Unterricht formulierten – Anspruch, dass Unterricht ‚die Förderung von Kompetenzen in allen Bereichen anregen muss, um ein vielseitiges Lernen anzuregen, das allen Kindern gerecht wird‘ [...] (Frohn & Heinrich, 2019, S. 156).

Des Weiteren wird deutlich, dass „PISA“ zu einer starken bildungspolitischen Fokussierung auf messbare Lernergebnisse führte. Infolgedessen verschob sich der Blick hin zu einer standardisierten Output-Steuerung, bei der Kompetenzen vor allem als kognitive, überprüfbare Leistungsaspekte verstanden werden. Dadurch gerieten andere zentrale Dimensionen von Bildung, wie ethische Reflexion, soziale Verantwortung oder ästhetische Erfahrung, zunehmend in den Hintergrund.

In diesem Zusammenhang lässt sich laut Frohn und Heinrich (2019, S. 153–155) eine vermeidbare Verkürzung der Kompetenzorientierung auf rein kognitive Leistungsfähigkeit beobachten. Diese Reduktion widerspricht nicht nur einem umfassenden Bildungsverständnis, sondern wirkt sich auch negativ auf die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen aus. Werden angehende Lehrkräfte überwiegend in einem Umfeld geschult, das primär auf testbare Kompetenzen fokussiert, fehlt häufig das Bewusstsein für die Vielschichtigkeit von Lern- und Bildungsprozessen. In diesem Kontext erscheint es wichtig zu erwähnen, dass zudem die Bildungsstandards im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts zwar große Potenziale für eine systematische Unterrichtsentwicklung bergen, diese aber nur dann voll ausgeschöpft werden können, wenn Standards nicht als starre Zielvorgaben verstanden werden. Vielmehr sollten sie als flexibler Rahmen dienen, der die Förderung individueller Lernprozesse ermöglicht. Dafür benötigen Lehrpersonen ein breites pädagogisches Repertoire und die Bereitschaft, auch Bildungsziele zu verfolgen, die sich nicht unmittelbar messen lassen.

Kritisch verweisen die Autoren zudem auf die Gefahr, dass Bildungsstandards durch ihre Operationalisierung und Messbarkeit normative Bildungsansprüche unterlaufen. In der Folge wird der Bildungsbegriff zunehmend funktionalisiert, um ökonomische und systemlogische Anforderungen zu erfüllen. Dies führt dann zu einer Verschiebung des Fokus, weg von einer kritischen, reflektierenden Auseinandersetzung mit Inhalten und Werten, hin zu einer Orientierung an Effizienz und Performanz (Frohn & Heinrich, 2019, S. 155–156). Auch Wiesner et al. (2020, S. 28-30) problematisieren diese Entwicklung und betonen, dass Kompetenzorientierung ohne eine bildungstheoretische Fundierung Gefahr läuft, die pädagogische Tiefendimension von Lernen zu verfehlen. Für eine nachhaltige Entwicklung der Kompetenzorientierung plädiert man daher für ein erweitertes Verständnis, das neben den kognitiven auch die motivationalen, sozialen und normativen Dimensionen von Bildung gleichberechtigt berücksichtigt. Bildungsstandards könnten so als Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen dienen, müssten jedoch um Prinzipien ergänzt werden, die individuelle Bildungsbiografien ernst nehmen und die Autonomie der Lernenden fördern. Mit dieser Perspektive kann man an einen weiten Kompetenzbegriff anknüpfen, der sowohl die individuelle Selbstbestimmung als auch die gesellschaftliche Mitgestaltung in den Mittelpunkt stellt. Nur durch eine solche Erweiterung könne verhindert werden, dass

Kompetenzorientierung in der schulischen Praxis auf ein „leistungsmessbares Minimalprogramm“ reduziert wird (Frohn & Heinrich, 2019, S. 157-158).

Auch wenn, wie dargestellt, verschiedene Kritiken am kompetenzorientierten Unterricht bestehen, überwiegen in der Praxis die Potenziale, insbesondere im Hinblick auf eine gezielte Förderung fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, im Folgenden die Gestaltung kompetenzorientierter Aufgabenformate näher zu betrachten, die diese Potenziale im Unterricht wirksam werden lassen.

2.5. Kompetenzorientierte Aufgabenformate: Merkmale und Zielsetzungen

2.5.1. Indizien kompetenzorientierter Leistungsaufgaben

Kompetenzorientierte Leistungsaufgaben sind Aufgabenformate, die in klar definierten Leistungssituationen eingesetzt werden, um den Stand des Kompetenzerwerbs von Schülern und Schülerinnen sichtbar zu machen. Sie unterscheiden sich deutlich von standardisierten Testaufgaben, da es hier nicht darum geht, strenge messtheoretische Vorgaben zu erfüllen, sondern darum Kompetenzen inhaltlich richtig, verlässlich und nachvollziehbar zu erfassen. Grundlage dieser Aufgaben bilden, die im „LehrplanPLUS“ formulierten „Kompetenzerwartungen und Inhalte“, die durch Leistungsmerkmale konkretisiert werden. Diese Leistungsmerkmale dienen nicht nur als fachliche Zielvorgaben, sondern auch als verbindliche Kriterien für die Bewertung der Schüler- und Schülerinnenleistungen (Eberhardt & Loibl, 2019, S. 15-16).

Ein zentrales Merkmal kompetenzorientierter Leistungsaufgaben repräsentiert ihre Authentizität. Eberhardt und Loibl (2019, S. 14-16) verweisen darauf, dass sie sich an komplexen, praxisnahen Problemstellungen orientieren, die für die Schüler und Schülerinnen bedeutsam sind und einen realistischen Anwendungs- oder Handlungskontext abbilden. Auf diese Weise wird das erworbene Wissen nicht isoliert und einzeln abgeprüft, sondern in einer sinnvollen Handlungssituation angewendet. Damit die Bewertung fair und transparent erfolgen kann, werden die relevanten Leistungsmerkmale im Vorfeld klar beschrieben und den Lernenden transparent gemacht. So wird gewährleistet, dass die Beurteilung solide und transparent ist. In Hinblick darauf kann man festhalten, dass kompetenzorientierte Leistungsaufgaben nicht Teil einer offenen Übungsphase sind, sondern ausschließlich in klar definierten

Leistungssituationen eingesetzt werden. Während in Lernsituationen Fehler als Teil des Lernprozesses betrachtet werden, gilt in Leistungssituationen die Präsentation des bestmöglichen Ergebnisses als Ziel. Dabei werden Fehler hier als Abweichung von der angestrebten Leistung bewertet.

Besonders hervorzuheben ist, dass Aufgaben sich zudem durch ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Nutzen auszeichnen. Der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Korrekturaufwand muss in einem vertretbaren Rahmen bleiben, ohne dass die Aussagekraft der Aufgabe darunter leidet. Gleichzeitig bieten sie Spielraum für die Variation des Schwierigkeitsgrades, beispielsweise durch die Anpassung des Umfangs der Sprachproduktion, die Orientierung an komplexeren Textmustern, die Einbindung bestimmter Wirkungsaspekte oder die Vorgabe spezieller inhaltlicher und sprachlicher Elemente.

Schließlich verlangen kompetenzorientierte Leistungsaufgaben in der Regel ein sichtbares Endprodukt, wie einen Text, eine Präsentation, ein Experiment oder eine konkrete Problemlösung. Dieses Produkt ist Ausdruck des erreichten Kompetenzniveaus und bildet die Grundlage für die Bewertung. Somit wird deutlich, dass kompetenzorientierte Leistungsaufgaben zielgerichtet, transparent, praxisnah und auf ein überprüfbares Endergebnis ausgerichtet sind. Sie tragen dazu bei, Kompetenzorientierung im Unterricht nicht nur als theoretisches Prinzip zu verstehen, sondern auch praktisch umzusetzen und sichtbar zu machen.

2.5.2. Gestaltung kompetenzorientierter Aufgaben im Unterricht

Im Rahmen des schulischen Lernens konstituieren Aufgaben zentrale Elemente der Gestaltung. Unabhängig von der Veränderung der Aufgabenarten, Bewertungsrahmen oder Bearbeitungsformen im Zeitverlauf bleibt ihre Funktion als Motor für Lernprozesse bestehen. Sie initiieren, strukturieren und steuern Lernprozesse, eröffnen Lernmöglichkeiten oder begrenzen diese und dienen gleichzeitig der Überprüfung sowie Rückmeldung von Lernergebnissen.

Kranawetter und Schubert (2023, S. 68-71) machen deutlich, dass im kompetenzorientierten Unterricht Aufgaben den Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit darstellen. Funktionen wie Diagnostizieren, Fördern, Wiederholen und Bewerten werden von ihnen erfüllt. Da Kompetenzen nicht direkt messbar sind, erfolgt die Überprüfung

stets indirekt. So wird aus der gezeigten Handlung auf die zugrunde liegende Kompetenz geschlossen. Die Qualität einer Aufgabe ist ein entscheidender Faktor für die Qualität der Lernprozesse. Obwohl einfache Aktivitäten wie Lückentexte oder Richtig/Falsch-Übungen dem Üben dienen, erreichen sie nicht die Tiefe komplexer, kompetenzorientierter Aufgaben. Letztere zeichnen sich demgegenüber durch ein klar definiertes Zielbild, präzise formulierte Ziele, transparente Qualitätskriterien und authentische, herausfordernde Kontexte aus. Es wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert, an ihre Erfahrungen angeknüpft und es werden Rollen definiert, in denen die Schüler und Schülerinnen handeln.

Anknüpfend daran kann man sagen, dass ein wesentlicher Bestandteil kompetenzorientierter Aufgaben die Rückmeldung ist. Die Effektivität von Feedback wird durch eine ziel-, handlungs-, prozess- und ergebnisorientierte Ausrichtung bestimmt. Es werden Fragen beantwortet wie: „Welches Ziel wird verfolgt?“, „Wie kann dieses Ziel erreicht werden?“ und „Welches Ergebnis ist festzustellen?“. Es besteht keine zwingende Notwendigkeit für eine schriftliche Form der Rückmeldung. Auch mündliche, symbolische oder durch Skalen gestützte Formen sind möglich, wobei die Gewährleistung klarer Kriterien als entscheidend zu betrachten ist, um Orientierung zu schaffen. Zudem bilden komplexe Aufgabenstellungen seit rund zwei Jahrzehnten einen zentralen Bestandteil des kompetenzorientierten Unterrichts. Es wird argumentiert, dass diese nicht nur Lernprozesse auslösen, sondern diese auch gezielt steuern, selbstständiges und anwendungsorientiertes Lernen fördern und fachliche sowie allgemeinbildende Kompetenzen zu einem ganzheitlichen Lernprozess verbinden. Kompetenzorientierte Aufgabenstellung erweist sich folglich als ein entscheidender Faktor für einen nachhaltig wirkenden Unterricht, welcher Lernende dazu befähigt, Wissen und Können in vielfältigen Kontexten einzusetzen.

2.5.3. Kompetenzorientierte Beurteilung

Auch die Beurteilung von Schüler und Schülerinnen ist ein großes Thema, das in der Schule und in den Bildungswissenschaften intensiv diskutiert wird. Die Implementierung des neuen Lehrplans und die damit einhergehende Kompetenzorientierung haben zu einer Wiederbelebung dieser Debatte geführt, da die bestehenden Bewertungspraktiken vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Pädagogik und Gesellschaft neu bewertet werden müssen. Das Ziel einer kompetenzorientierten Beurteilung besteht darin, Lernleistungen nicht nur punktuell zu messen, sondern Lernprozesse kontinuierlich zu begleiten, zu fördern und transparent zu machen. Dadurch verlangt kompetenzorientiertes Beurteilen

von Lehrkräften, dass sie fachliche sowie diagnostische Kompetenzen einsetzen, um Lernhandlungen zu beobachten, Schüler- und Schülerinnenprodukte zu analysieren und gezielte Rückmeldungen zu geben. Diese formative Perspektive ergänzt die summative Beurteilung, etwa in Form von Noten oder Laufbahnentscheiden, und soll dazu beitragen, Lernfortschritte sichtbar zu machen sowie gezielt zu unterstützen (Lötscher & Roos, 2023, S. 13–14).

Kompetenzorientiertes Beurteilen und Benoten ist ein zentrales Element moderner Unterrichtsgestaltung, das sich an klar definierten, lernzielorientierten Maßstäben orientiert und sowohl Transparenz als auch Fairness gewährleisten soll. Die Prinzipien einer qualitativ gesicherten Beurteilung bilden hierfür die Basis. Hier kommt die kontrollierte Subjektivität ins Spiel, unter welcher man versteht, dass pädagogische Bewertungen zwar immer auch subjektive Anteile enthalten, diese aber nicht willkürlich sein dürfen. Das wird sichergestellt, indem alle Lernenden gleichbehandelt werden, rechtliche Vorgaben beachtet werden und nur jene Kompetenzen überprüft werden, die im Unterricht erarbeitet und im Lehrplan verankert sind. Wiesner et al. (2020, S. 38-43) betonen in diesem Zusammenhang, dass Transparenz, Nachvollziehbarkeit und partizipative Feedbackkultur zentrale Merkmale einer lernförderlichen Beurteilungspraxis sind. Ergänzend gewährleistet die kommunikative Validierung durch Austausch mit Lernenden, Erziehungsberechtigten und Kollegium eine Perspektivenerweiterung und fördert Intersubjektivität.

Lötscher und Roos (2021, S. 93–95) betonen, dass für die Einordnung von Leistungen Bezugsnormen entscheidend sind. Die kriteriale Bezugsnorm bewertet Leistungen anhand festgelegter Lernziele und ist unabhängig von der Leistung anderer. Die individuelle Bezugsnorm berücksichtigt persönliche Lernfortschritte und wirkt besonders motivierend, birgt aber das Risiko einer verzerrten Selbsteinschätzung, wenn sie ganz isoliert genutzt wird. Die soziale Bezugsnorm vergleicht Leistungen innerhalb einer Gruppe, kann Konkurrenzdruck erzeugen und wirkt sich oft negativ auf Motivation und Selbstvertrauen aus. Die holistische Bezugsnorm findet insbesondere bei komplexen, offenen Aufgaben Anwendung, die nur aus einer Expertenperspektive beurteilt werden können.

Das Bewerten wird außerdem laut Lötscher & Roos (2021, S. 95–103) als hermeneutischer Prozess verstanden, in dem Gesamteindruck und Einzelkriterien

wechselseitig aufeinander bezogen werden. Dabei kann sowohl vom Gesamteindruck ausgehend eine Detailprüfung erfolgen als auch umgekehrt aus der Analyse einzelner Kriterien ein Gesamturteil gebildet werden. Passende und angemessene Beurteilungsraster können diesen Prozess unterstützen, dürfen jedoch nicht zu einer rein mechanischen Punkteaddition führen, da dies fachliche Gewichtungen vernachlässigen könnte. Das Benoten hingegen reduziert komplexe Leistungsurteile auf eine Ziffer, die Auskunft über den Lernerfolg gibt. Trotz der Verständlichkeit und Vertrautheit von Noten sind diese mit erheblichen Einschränkungen behaftet, da sie Genauigkeit suggerieren und dennoch stark von Messfehlern und Kontextfaktoren beeinflusst werden, was ihre Vergleichbarkeit einschränkt. Zudem liefern sie keine konkreten Hinweise zur Verbesserung des Lernens und können unerwünschte Nebeneffekte wie Konkurrenzdenken und strategisches Minimalverhalten fördern. Beurteilungsgrundlagen wie zu strenge oder milde Bewertung, Extremurteile oder Reihungsfehler können deren Aussagekraft der Beurteilung beeinträchtigen. Ein professioneller Umgang erfordert die bewusste Trennung von Leistungsbeschreibung und Leistungsbewertung, die kritische Selbstreflexion sowie den Einbezug weiterer Perspektiven. Zudem erfolgt die Kommunikation der Benotung auf drei Ebenen, nämlich im Unterricht durch kontinuierliches Feedback, in Beurteilungsgesprächen mit Lernenden und Erziehungsberechtigten sowie institutionell in Form von Zeugnissen. Besonders lernwirksam ist ein elaboriertes, auf Lernziele und -prozesse bezogenes Feedback, das Hinweise zur Verbesserung enthält, auf veränderbare Aspekte fokussiert und nicht mit einer Note kombiniert wird. Die Wirksamkeit hängt wesentlich davon ab, wie Feedback von den Lernenden wahrgenommen, verarbeitet und in ihr weiteres Lernen integriert wird. Damit kompetenzorientiertes Beurteilen und Benoten seinen vollen pädagogischen Nutzen entfalten kann, verweisen Wiesner et al. (2020, S. 51-54) darauf, dass dies als fortlaufender, dialogischer und an Entwicklungsprozessen orientierter Bestandteil des Unterrichts verstanden werden muss. Nur so können Bewertungen sowohl den fachlichen Anforderungen als auch den individuellen Lernwegen der Schüler und Schülerinnen gerecht werden.

Eine kompetenzorientierte Beurteilung bedeutet somit, dass nicht mehr ausschließlich Defizite oder Fehler im Vordergrund stehen, sondern dass die Leistungen der Lernenden in Bezug auf klar definierte Kompetenzen, also konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten, erfasst werden. Gogolin und Krüger-Potratz (2021, S. 242-246) stellen fest, dass dieser Ansatz für Lernende mit DaZ besonders vorteilhaft ist, da er ihren individuellen

Lernstand berücksichtigt und ihnen ermöglicht, Fortschritte sichtbar zu machen, auch wenn sie im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Kindern möglicherweise noch nicht über die gleiche sprachliche Sicherheit verfügen. Statt die Schüler und Schülerinnen an einem einheitlichen Maßstab zu messen, wird darauf geachtet, welche sprachlichen Handlungen sie bereits bewältigen können, wie sie ihre vorhandenen Ressourcen einsetzen und in welchen Bereichen sie sich weiterentwickeln müssen. Dadurch profitieren Lernende mit DaZ in mehrfacher Hinsicht. Einerseits wird ihre Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt, da sie zeigen können, wie sie Strategien aus anderen Sprachen nutzen, um sprachliche Aufgaben im Deutschen zu lösen. Andererseits erlaubt die kompetenzorientierte Beurteilung auch eine differenzierte Rückmeldung, die den Lernprozess unterstützt, anstatt ihn durch einseitige Fehlerbewertung zu hemmen. Zudem wird auf diese Weise die Vergleichbarkeit mit klaren Kompetenzstufen ermöglicht, sodass Lernende mit DaZ eine faire Einschätzung erhalten, die ihre Lernfortschritte sichtbar macht und sie motivieren kann. Konkret kann dies beispielsweise bedeuten, dass ein Schüler oder eine Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache zwar noch nicht fehlerfrei grammatische Strukturen bildet, aber schon erfolgreich mündlich an Diskussionen teilnehmen oder Texte zu bestimmten Themen verfassen kann, und genau diese Fähigkeit wird im Rahmen der Beurteilung positiv hervorgehoben. Somit trägt die kompetenzorientierte Beurteilung dazu bei, diese Schüler und Schülerinnen nicht auf ihre sprachlichen Defizite zu reduzieren, sondern ihre bereits vorhandenen und entwickelbaren Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Damit wird die Grundlage für eine faire, transparente und lernförderliche Leistungsbewertung gelegt, die auch den individuellen sprachlichen Entwicklungsverläufen gerecht wird.

2.6. Forschungsfelder

2.6.1. Forschungsgebiet „Kompetenzorientierung im DaZ-Kontext“

Im vorangegangenen Kapitel wurde ein theoretischer Überblick über die Thematik gegeben, der im folgenden Abschnitt methodisch weitergeführt wird. Der aktuelle Forschungsstand nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, da er die Grundlage für die methodische Herangehensweise bildet.

In den zurückliegenden Jahrzehnten hat der Terminus der Kompetenzorientierung die Bildungsdiskussion im deutschsprachigen Raum maßgeblich geprägt. Infolge diverser Vergleichsstudien, wie beispielsweise PISA, welche bereits in den vorhergehenden Kapiteln angeschnitten wurden, wurde die Forderung nach einer evidenzbasierten Steuerung von Bildungsprozessen laut. Dies resultierte laut Heppt und Schröter (2023, S.142-143) in einer Verlagerung des Fokus von der Input- zur Outputsteuerung. Die Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen erfolgt seither anhand des Maßes, in dem Lernende über überprüfbare Kompetenzen verfügen, die sie zur erfolgreichen Bewältigung sprachlicher, fachlicher und gesellschaftlicher Anforderungen befähigen. Im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gewinnt die Kompetenzorientierung also an besonderer Bedeutung. Lernende mit DaZ erwerben die Unterrichtssprache parallel zu fachlichen Inhalten, weshalb sprachliche Kompetenzen hier nicht nur Lernziel, sondern auch Lernvoraussetzung sind. Die Forschung betont, dass Kompetenzorientierung im DaZ-Kontext immer doppelt gerichtet ist, denn einerseits zielt sie auf den Aufbau sprachlicher Handlungsfähigkeit, andererseits aber auch auf die Befähigung zur Teilhabe an schulischen, gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten. Damit verbindet sich eine erweiterte Perspektive auf sprachliche Bildung, die nicht nur Grammatik- oder Wortschatzwissen, sondern ebenso kommunikative, diskursive und bildungssprachliche Kompetenzen umfasst.

Wenn man nun versucht die vorliegende Arbeit einem Forschungsbereich zuzuordnen, lässt sich feststellen, dass sie im Bereich der zweit- und fremdsprachendidaktischen Forschung zu verorten wäre, da sie sich mit dem Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext befasst. Zweit- und Fremdsprachendidaktische Forschung untersucht den Erwerb, das Lernen und das Lehren von Fremd- und Zweitsprachen in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen, auf allen Altersstufen und ist durch ein anwendungsorientiertes Erkenntnisinteresse sowie durch ein enges Wechselverhältnis von Theorie und Praxis gekennzeichnet (Caspari et al., 2022, S. 11–12). Die Arbeit greift dieses Erkenntnisinteresse auf, indem sie Wahrnehmungen von Lernenden im regulären Deutschunterricht empirisch untersucht und damit einen Beitrag zum besseren Verständnis konkreter Lehr-Lern-Situationen leistet, worauf im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird.

In inhaltlicher Hinsicht ist die Arbeit vor allem der Lernerforschung zuzuordnen. Im Zentrum der Untersuchung stehen Schüler und Schülerinnen mit DaZ mit ihren

subjektiven Einschätzungen, Erfahrungen und Perspektiven auf kompetenzorientierte Aufgabenformate. Damit richtet sich das Hauptaugenmerk auf die lernende Person als Individuum und als soziales Wesen mit spezifischen kognitiven und affektiven Voraussetzungen, was laut Caspari et al. (2022, S. 14) ein zentrales Kennzeichen der Lernerforschung darstellt. Die Fragestellung zielt nicht auf eine Bewertung der Aufgabenformate selbst, sondern auf deren Wahrnehmung durch die Lernenden und ist damit eindeutig lernerorientiert ausgerichtet. Zugleich weist die Arbeit einen deutlichen Bezug zur Kompetenzforschung auf, da gemäß Caspari et al. (2022, S. 14) kompetenzorientierte Aufgabenformate den zentralen Untersuchungsgegenstand bilden. Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung keine klassische Kompetenzmessung vorgenommen wird, bildet das Konzept der Kompetenzorientierung den didaktischen Rahmen, innerhalb dessen die Wahrnehmungen der Lernenden erhoben und interpretiert werden. Darüber hinaus lassen sich Bezüge zur Lernforschung herstellen, da die Untersuchung Lernprozesse und Aufgabenbearbeitungen im schulischen Alltag thematisiert. Die Lernforschung befasst sich mit den Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen individuellen und kooperativen Sprachenlernens unter gesteuerten Bedingungen.

Schließlich kann man die Arbeit auch im Forschungsfeld der Untersuchungen zum institutionellen Kontext Schule verankern, da sie unter spezifischen schulischen Rahmenbedingungen durchgeführt wird und curricular vorgegebene Prinzipien der Kompetenzorientierung berücksichtigt. Forschungen in diesem Bereich zielen darauf ab, das Zusammenspiel zwischen institutionellen Bedingungen und den in ihnen handelnden Akteuren und Akteurinnen zu verstehen (Caspari et al., 2022, S. 14-15). Der institutionelle Kontext bildet somit eine wesentliche Voraussetzung für die Interpretation der erhobenen Daten. All diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit als Untersuchungsgegenstand sowie als kontextuelle Rahmung berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung wird nun im Folgenden der aktuelle Forschungsstand dargestellt und kritisch erörtert.

2.6.2. Forschungsstand und relevante empirische Studien

Nach dieser Darstellung richtet sich der Fokus darauf, welche Rolle die Kompetenzorientierung im Kontext des Deutschunterrichts und insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache spielt. Diese kompetenzorientierte Perspektive stellt einen zentralen Aspekt im Unterrichtsfach Deutsch dar, insbesondere im Bereich „Deutsch als

Zweitsprache“. Ihr Ziel ist es, das sprachliche sowie fachliche Lernen in integrativer Weise zu fördern. Für Jeuk (2021, S. 147-149) bzw. den DaZ-Unterricht bedeutet dies konkret, dass Aufgaben so gestaltet sein müssen, dass sie Lernende in reale kommunikative Kontexte einbinden und sprachliche Scaffolds bereitstellen, die eine aktive Sprachverwendung ermöglichen. Der Kompetenzaufbau erfolgt also durch performatives Handeln und Reflexion über Sprache, welches einen Ansatz beschreibt, der sich als integrierte sprachlich-fachliche Kompetenzentwicklung definieren lässt.

Aufbauend auf diesen Überlegungen richtet sich der Blick im weiteren Verlauf auf empirische Untersuchungen, die die Wirksamkeit kompetenzorientierter Aufgabenformate im Unterricht für Lernende mit DaZ belegen. Empirische Forschungen zeigen, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate insbesondere dann lernförderlich wirken, wenn sie an die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst und sprachsensibel gestaltet sind. Diverse Studien im „BiSS-Kontext“ (Paetsch & Heppt, 2023, S. 122) belegen, dass der sprachliche Output von Lernenden signifikant ansteigt, wenn im Unterricht Aufgaben sowie Sprachhandlungen, wie beispielsweise beschreiben, argumentieren oder erklären, systematisch integriert werden. Diese vorliegende Forschungs- und Entwicklungsinitiative mit bundesweiter Relevanz in Deutschland, genannt „BiSS“, wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufen und lässt sich wie folgt definieren:

„Das Projekt BiSS-Transfer verfolgt das Ziel, wissenschaftlich fundierte ‚Tools‘ für die Diagnostik und die Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Elementar- und im schulischen Bereich bereitzustellen“ (Paetsch & Heppt 2023, S. 122).

Nichtsdestotrotz weisen qualitative Studien darauf hin, dass Lernende Aufgaben in Abhängigkeit von der Transparenz sprachlicher Anforderungen und der Art der Unterstützung sehr unterschiedlich wahrnehmen.

Zudem hebt Jeuk (2021, S. 147-149), wie bereits kurz erläutert, aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen hervor, dass Lernende mit DaZ insbesondere von Aufgaben profitieren, die sprachliche und kognitive Anforderungen explizit machen. Offene, sprachlich unklare Aufgaben werden häufig als überfordernd erlebt, was die aktive Teilnahme am Unterricht einschränkt. Man plädiert daher für ein Aufgabenverständnis,

das sprachliche Unterstützung, wie beispielsweise das Konzept „Scaffolding“ und die Kompetenzorientierung verbindet.

Einen sehr aktuellen Beitrag zur empirischen Forschung leistet Weger (2024) mit seiner Studie „Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln“. In seiner Untersuchung, die auf Design-Research-Methoden basiert, analysiert er, auf welche Weise Lehramtsstudierende dazu befähigt werden können, Kompetenzen zur Gestaltung eines mehrsprachigen und sensiblen kompetenzorientierten Unterrichts zu erwerben. Weger kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz eng mit der Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung zusammenhängt. Unter dieser ist in diesem Kontext die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Lerngelegenheiten im Unterricht zu verstehen. Seine Ergebnisse zeigen, dass eine gezielte Schulung dieser Wahrnehmung dazu beiträgt, Lernumgebungen zu schaffen, die sprachliche Teilhabe ermöglichen und die Kompetenzentwicklung von Lernenden mit DaZ fördern. Weger (2024, S. 95-96) spricht sich daher für eine Verbindung von Kompetenzorientierung und sprachbewusstem Unterricht aus. Lehrpersonen sollen in der Lage sein, sprachliche Hürden in Aufgaben zu erkennen und Lernende gezielt beim Erwerb bildungssprachlicher Mittel zu unterstützen. Diese Erkenntnisse sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Aufgaben im schulischen DaZ-Unterricht. Genau diese Studie ist für die Arbeit deshalb wichtig, weil Weger (2024) in seiner empirischen Design-Research-Studie aufzeigt, dass die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen eng mit der Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung verbunden ist. Seine Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere im DaZ-Unterricht fachliche Kompetenzentwicklung nur dann gelingen kann, wenn Lehrpersonen die sprachlichen Anforderungen von Aufgaben erkennen und gezielt didaktisch aufbereiten. Eine Verbindung von Kompetenzorientierung und sprachbewusstem Unterricht erweist sich daher als zentral, da fachliche Lernprozesse stets sprachlich vermittelt sind. Durch sprachbewusst gestaltete Aufgaben, etwa mithilfe von Strukturierung, Erläuterungen der Operatoren und gezielten sprachlichen Unterstützungsangeboten, wird die sprachliche Teilhabe von Lernenden mit DaZ ermöglicht und ihre fachliche wie sprachliche Kompetenzentwicklung gefördert.

Ergänzend dazu bietet die „Scoping-Review-Studie“ von Goltsev und von Dewitz (2023, S. 268-270) einen systematischen Überblick über Forschungsarbeiten zu schulisch relevanten Kompetenzen neu zugewanderter Schüler und Schülerinnen im

deutschsprachigen Raum. Die Autorinnen zeigen, dass Studien zu sprachlichen und fachlichen Kompetenzen dieser Gruppe bislang nur vereinzelt vorliegen und dass insbesondere die Wahrnehmung der Lernenden von Unterricht und Aufgaben weniger erforscht ist. Sie identifizieren eine starke Heterogenität innerhalb der Zielgruppe und betonen die Notwendigkeit durchgängiger sprachlicher Bildung und sprachsensibler Unterrichtsgestaltung.

Hieraus wird nun ersichtlich, dass zahlreiche theoretische und empirische Arbeiten den Mehrwert kompetenzorientierter und sprachsensibel gestalteter Aufgabenformate im Deutschunterricht belegen. Der überwiegende Teil dieser Forschung konzentriert sich jedoch auf Unterrichtsdesigns, Förderkonzepte oder Lehrer- und Lehrerinnenperspektiven. Die Perspektive der Lernenden selbst bleibt dabei bislang weitgehend unbeachtet. Nur vereinzelte qualitative Studien deuten darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen mit DaZ Aufgaben je nach sprachlicher Unterstützung, Aufgabenstruktur und persönlicher Lernerfahrung sehr unterschiedlich erleben, wie beispielsweise die Studie von Goltsev und von Dewitz (2023) zeigt. Damit eröffnet sich eine kleine Forschungslücke, die fehlende systematische Analysen beinhaltet, welche untersuchen, wie Lernende kompetenzorientierte Aufgaben wahrnehmen, welche sprachlichen und kognitiven Anforderungen sie als herausfordernd erleben und welche Bedingungen sie als lernförderlich empfinden. Gerade diese Perspektive ist jedoch zentral, um Hinweise für eine wirklich sprachensible und lernförderliche Unterrichtsgestaltung zu gewinnen. Sie steht daher im Mittelpunkt der vorliegenden Masterarbeit und wird dementsprechend auch ausführlich beleuchtet.

2.6.3. Forschungslücken und Anschlussmöglichkeiten

Ausgehend von den dargestellten theoretischen und empirischen Grundlagen zur Kompetenzorientierung im Unterricht lassen sich mehrere Forschungslücken erkennen. Diese weisen auf eine noch unzureichend erschlossene Perspektive hin. Während sich bisherige Arbeiten vorwiegend mit didaktischen Konzepten, curricularen Vorgaben und Fragen der Unterrichtsgestaltung befassen, bleibt weitgehend offen, wie Lernende den Unterricht und insbesondere kompetenzorientierte Aufgabenformate selbst wahrnehmen. Die Perspektive der Schüler und Schülerinnen wird in der bestehenden Forschung, wie oben angeführt, zumeist implizit mitgedacht, jedoch selten systematisch erhoben. Damit fehlt bislang ein tieferes Verständnis dafür, wie Lernende sprachlich anspruchsvolle

Aufgaben erleben, welche Anforderungen sie als herausfordernd empfinden und welche Bedingungen sie als lernförderlich wahrnehmen, und dies vor allem in der kompetenzorientierten Erforschung des Deutschunterrichts.

Dieser Entwicklungsspielraum ist bedeutsam, da die Wahrnehmung und Deutung von Aufgaben durch Lernende, besonders Lernende mit DaZ, klar darüber entscheidet, in welchem Ausmaß Kompetenzorientierung im Unterricht tatsächlich wirksam wird. Kompetenzorientierte Lernumgebungen können ihr Potenzial nur entfalten, wenn die Schüler und Schülerinnen Aufgaben nicht lediglich reproduktiv bearbeiten, sondern als Gelegenheiten zur aktiven Sprachverwendung und zum eigenständigen Denken verstehen (Terhart & Uçan, 2023, S. 249-250). In sprachlich heterogenen Klassen, in denen Lernende über unterschiedliche sprachliche Ressourcen und Bildungserfahrungen verfügen, gewinnt diese Perspektive an zusätzlicher Relevanz. Hier ist davon auszugehen, dass Aufgaben nicht für alle Schüler und Schülerinnen in gleicher Weise zugänglich sind, sondern dass sprachliche Voraussetzungen, schulische Vorerfahrungen und individuelle Lernstrategien das Erleben und den Nutzen von Aufgabenformaten entscheidend prägen (Weger, 2024, S. 31-32).

Angesichts dessen ist es notwendig und unerlässlich, die Perspektive der Lernenden methodisch und zielgerichtet zu erfassen. Nur so lässt sich ein differenzierteres Bild davon gewinnen, wie kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht tatsächlich verstanden werden. Eine solche Innenperspektive kann dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen sprachlicher Unterstützung, Aufgabenverständnis und Lernerleben empirisch zu beleuchten und daraus Rückschlüsse für die Weiterentwicklung sprachsensibler Unterrichtskonzepte zu ziehen. Dadurch wird der Blick von der objektiven und konzeptionellen Ebene zur subjektiven Erfahrung der Schüler und Schülerinnen erweitert, was didaktische und bildungstheoretische Anschlussmöglichkeiten eröffnen kann.

Die vorliegende Arbeit knüpft also an diese offene Forschungslücke an und richtet den Fokus gezielt auf die Wahrnehmung kompetenzorientierter Aufgabenformate durch Schüler und Schülerinnen mit DaZ im Deutschunterricht sprachlich heterogener Klassen. Mithilfe einer qualitativen Analyse der Lernendenperspektive, auf die im Laufe der Arbeit näher eingegangen wird, sollen Einblicke in die individuellen Deutungen und Erfahrungen gewonnen werden, um zu verstehen, wie Lernende mit sprachlichen

Anforderungen umgehen, welche Aspekte sie als unterstützend erleben und wo sie Herausforderungen sehen. Auf diese Weise trägt die Untersuchung dazu bei, empirische Grundlagen für eine Unterrichtsgestaltung zu schaffen, die Lernprozesse nicht nur aus didaktischer Sicht plant, sondern auch aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen reflektiert. Damit werden Anschlussmöglichkeiten für etwaige zukünftige Forschung eröffnet, die Kompetenzorientierung im DaZ-Kontext stärker aus der Lernendenperspektive denken und auf diese Weise zu einer vertieften, sprachsensiblen und lernförderlichen Unterrichtsentwicklung beitragen.

3. Forschungsrahmen: Aktionsforschung im Kontext der Untersuchung

3.1. Aktionsforschung als methodischer Zugang

Nachdem die zentralen Forschungslücken und Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt wurden, stellt sich nun die Frage, wie diese theoretischen Überlegungen in einen passenden methodischen Rahmen überführt werden können. Um die identifizierten Bedarfe und Herausforderungen nicht nur analytisch zu betrachten, sondern zugleich praxisnah zu adressieren, ist ein Forschungsansatz erforderlich, der Reflexion und aktives Handeln miteinander verbindet. An dieser Stelle bietet sich die Aktionsforschung als methodischer Zugang an, da sie die systematische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld eng mit dessen Weiterentwicklung verknüpft. Im folgenden Kapitel wird daher begründet, warum die Aktionsforschung für die vorliegende Untersuchung besonders geeignet ist und wie sie den Übergang von der theoretischen Problemstellung zur empirischen Umsetzung unterstützt.

3.1.1. Zweck und Funktion

Ziel der Aktionsforschung ist die Veränderung der Praxis durch die Akteur*innen selbst bzw. im Zusammenwirken mit ihnen (Caspari, 2025, S. 3).

Aktionsforschung ist ein forschungsmethodischer Ansatz, der sich gemäß Klaus-Börge Boeckmann (2016) durch die enge Verknüpfung von wissenschaftlicher Untersuchung und praktischem Handeln auszeichnet. Sie wird überwiegend von Personen durchgeführt, die direkt im jeweiligen Praxisfeld tätig sind, etwa Lehrpersonen im Unterricht. Ziel ist es, konkrete Handlungsabläufe oder Interventionen systematisch zu begleiten, zu analysieren und weiterzuentwickeln. Damit dient Aktionsforschung zugleich der Verbesserung der Praxis und der Entwicklung theoretischer Erkenntnisse. Im Zentrum steht ein Prozess aus Planung, Aktion, Beobachtung und Reflexion, der mehrfach durchlaufen werden kann. Dieser wiederkehrende Ablauf wird häufig als „Forschungsspirale“ (Boeckmann, 2016, S. 592) beschrieben. Jeder Durchlauf führt zu vertieftem Verständnis der untersuchten Situation und zu einer fortschreitenden Optimierung der Handlungspraxis. Im Gegensatz zu alltäglichem Ausprobieren im Berufsalltag zeichnet sich Aktionsforschung durch eine besonders systematische

Vorgehensweise, die Dokumentation des Forschungsprozesses sowie die Kommunikation der Ergebnisse aus.

Für den Sprachunterricht bedeutet Aktionsforschung eine strukturierte Untersuchung der eigenen Unterrichtspraxis durch diejenigen, die daran beteiligt sind. Ziel ist die Entwicklung einer „praktischen Theorie“ (Boeckmann, 2016, S. 592), also eines handlungsleitenden Wissens, das Lehrpersonen in konkreten Unterrichtssituationen einsetzen können. Auch Daniela Caspari und Andreas Grünewald (2022) beschäftigen sich mit der Aktionsforschung und definieren diese wie folgt:

Die Aktionsforschung bietet Praktiker*innen ein zyklisches Verfahren, um alleine oder in Zusammenarbeit mit Kolleg*innen oder Forscher*innen ihren Unterricht systematisch zu erforschen und im Prozess der Erforschung zu verändern. Dabei stehen häufig unterrichtspraktische Fragen im Mittelpunkt (Caspari & Grünewald, 2022, S.69).

Obwohl die unmittelbare Beteiligung der Praktiker und Praktikerinnen zentral ist, können Kooperationen die Forschung sinnvoll erweitern, wie beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen, Lernenden oder mit universitären Einrichtungen. Entscheidend bleibt jedoch die führende Rolle der Praxisakteure. Aktionsforschung unterscheidet sich damit grundlegend von anderen Formen empirischer Sozialforschung, da sie in der Praxis verankert ist, durch Praxisbeteiligte durchgeführt wird und ihre Ergebnisse direkt in eben diese Praxis zurückfließen (Boeckmann, 2016, S. 592-593).

3.1.2. Begründung der methodischen Wahl

Die Wahl der Aktionsforschung als methodischen Rahmen ergibt sich vor allem aus ihrem Potenzial, theoretische Überlegungen eng mit dem realen Unterrichtsgeschehen zu verbinden. Da diese Untersuchung innerhalb eines authentischen schulischen Kontextes verortet ist und auf die Weiterentwicklung einer didaktischen Vorgehensweise abzielt, bietet die Aktionsforschung eine geeignete Struktur, um Veränderungen nicht nur zu implementieren, sondern diese zugleich systematisch zu begleiten und auszuwerten. Ihr Aufbau, der wiederholend Phasen des Planens, Handelns, Beobachtens und Reflektierens durchläuft, schafft die Möglichkeit, schrittweise vertiefte Einsichten in Unterrichtsprozesse zu gewinnen und diese unmittelbar in die Praxis zurückzuführen. Wie Caspari (2025, S. 3-5) betont, liegt eine wesentliche Stärke der Aktionsforschung darin, komplexe pädagogische Situationen verbessernd zu erforschen und Theorie und

Praxis nicht getrennt, sondern wechselseitig aufeinander bezogen zu entwickeln. Für eine Untersuchung, die im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Untersuchung und praktischer Unterrichtsarbeit angesiedelt ist, eröffnet dieser Ansatz somit einen methodisch fundierten Weg, um empirische Erkenntnisse und pädagogische Weiterentwicklung miteinander zu verbinden. Zugleich ermöglicht die zentrale Rolle der Lehrperson als forschender Akteur bzw. forschende Akteurin eine besonders kontextsensible und praxisnahe Betrachtung der zu untersuchenden Prozessen. Daher kann man sagen, dass die Aktionsforschung ein geeignetes Verfahren darstellt, um sowohl die Qualität des eigenen beruflichen Handelns zu reflektieren als auch einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen zu leisten.

3.2. Methodisches Vorgehen im Detail

Im vorab behandelten Kapitel erfolgte somit eine Begründung der Wahl des methodischen Zugangs sowie eine Erläuterung der grundlegenden Prinzipien der Aktionsforschung. Die nun folgenden Abschnitte widmen sich dem konkreten methodischen Vorgehen dieser Untersuchung. Aufbauend auf den zuvor dargestellten Überlegungen zur Einbettung des Forschungsprojekts in eine qualitative Aktionsforschung, die, wie Caspari (2025, S. 72) hervorhebt, auf die systematische Erforschung und Weiterentwicklung der eigenen Praxis abzielt, werden im Folgenden die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses transparent dargelegt. Das methodische Vorgehen orientiert sich dabei an etablierten Standards der qualitativen Fremdsprachenforschung und umfasst sowohl die Darstellung des Forschungsdesigns als auch die Beschreibung der schulischen Erhebungsgruppe und der spezifischen Untersuchungsschwerpunkte.

Aufbauend auf den zuvor dargelegten Sachverhalten erfolgt die Operationalisierung der zugrunde liegenden Vorannahmen, um eine eindeutige Relation zwischen den theoretischen Annahmen und den empirisch erfassbaren Indikatoren zu etablieren. Im weiteren Verlauf werden die Gütekriterien der qualitativen Forschung dargelegt, die der wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit und Validität des Vorgehens dienen. Die Entwicklung und der Einsatz des im Unterricht angewandten Aufgabenformats markieren den Übergang zur Darstellung der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Zu diesem Zweck werden verschiedene qualitative Methoden angewandt, die eine differenzierte Analyse der erhobenen Daten ermöglichen. Das vorliegende Kapitel

verfolgt insgesamt das Ziel, das methodische Vorgehen strukturiert offenzulegen und die empirische Untersuchung in einem klar definierten und gut strukturierten Rahmen zu verankern.

3.2.1. Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung lässt sich als „qualitative, interaktive Einzelfallstudie“ (Aeppli et al., 2023, S. 136-137) definieren und charakterisieren, da sie den Prinzipien der Aktionsforschung folgt. Dieses Forschungsdesign wurde gewählt, da sie es ermöglicht, unterrichtliche Praxis systematisch zu untersuchen und gleichzeitig weiterzuentwickeln. Insbesondere im Kontext des Deutschunterrichts eignet sich ein qualitatives Vorgehen, um Lernprozesse, Umgangsweisen und Wahrnehmungen der Schüler und Schülerinnen in ihrer Komplexität und Situationsgebundenheit zu erfassen.

Da das Erkenntnisinteresse auf der Überprüfung der Wirksamkeit kompetenzorientierter Aufgabenstellungen zugunsten der Schüler und Schülerinnen liegt, erwies sich dieses Forschungsdesign als besonders geeignet. Aeppli et al. (2023, S. 136-137) meinen hierbei, dass die interaktive Einzelfallstudie es erlaubt, einen konkreten Unterrichtskontext über einen begrenzten Zeitraum hinweg vertieft zu betrachten und unterschiedliche Perspektiven auf den Lernprozess einzubeziehen. „Interaktiv“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Forschenden nicht ausschließlich beobachtend vorgehen, sondern aktiv in den Forschungsprozess eingebunden sind. Dies kann beispielsweise durch fortlaufende Rückmeldungen, gezielte Interventionen oder dialogische Austauschformen mit den Lernenden geschehen. Dadurch entsteht eine dynamische Wechselwirkung zwischen Unterrichtspraxis und Forschung. Diese Nähe zum Feld ermöglicht ein tieferes Verständnis individueller Lernprozesse und ihrer Entwicklung.

Der aktionsforschungsorientierte Zugang ermöglicht es der Lehrperson, die geplanten Unterrichtseinheiten reflektiert umzusetzen, Beobachtungen systematisch zu dokumentieren und diese in Beziehung zur theoretischen Rahmung sowie zur Forschungsfrage zu setzen. Zur Datenerhebung werden qualitative Beobachtungen und Lernprodukte herangezogen und durch einen Fragebogen zur Ergebnissicherung ergänzt. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über den Forschungsprozess und die einzelnen Phasen der Untersuchung:

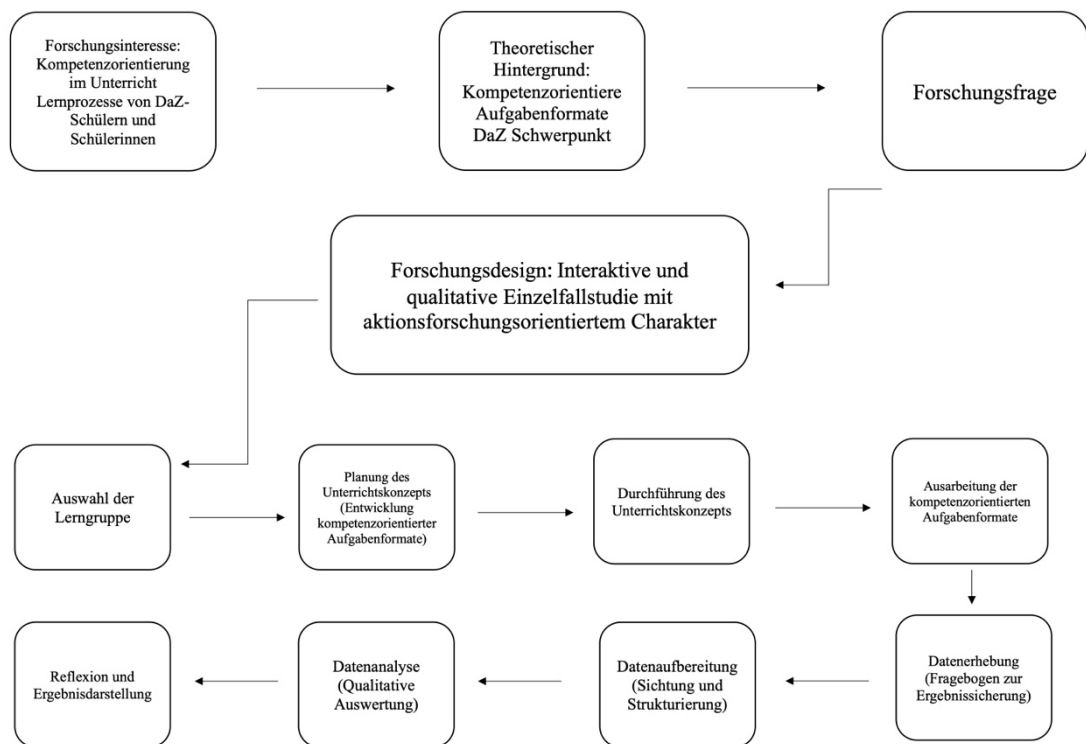


Abb. 1: Zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns

3.2.2. Erhebungsgruppe und schulischer Kontext

Die Untersuchung ist im schulischen Kontext verankert und findet an einer städtischen Mittelschule der Sekundarstufe I im südlichen Niederösterreich statt. Die Bewilligung dieser Erhebung wurde vorab bei der Direktion eingeholt. Zudem besteht die Erhebungsgruppe aus Schülern und Schülerinnen einer vierten Klasse, die sich altersmäßig im Bereich von etwa 13 bis 15 Jahren bewegen. Der Unterricht erfolgt in einem heterogenen Klassenverband, wobei der Schwerpunkt der Untersuchung, der im weiteren Verlauf noch detaillierter behandelt wird, auf den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache liegt. Diese Lerngruppe ist durch unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen, Bildungshintergründe und Lernbiografien gekennzeichnet, was besondere didaktische Anforderungen an den Unterricht stellt.

Gerade in heterogenen Klassen kommt der Gestaltung von Aufgabenstellungen eine zentrale Bedeutung zu, da sprachliche Kompetenzen nicht isoliert, sondern stets in Verbindung mit fachlichen und kognitiven Anforderungen entwickelt werden (Jeuk, 2021, S. 140-141). Kompetenzorientierte Aufgabenformate zielen darauf ab, Lernenden

klare Handlungsziele zu bieten, anwendungsbezogene Sprachhandlungen zu fördern und individuelle Lernzugänge zu ermöglichen. Dietmar Rösler (2023, S.95-98) zeigt auf, dass solche Aufgaben insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache unterstützend wirken können, da sie Transparenz schaffen, sprachliches Handeln strukturieren und unterschiedliche Kompetenzniveaus berücksichtigen.

Gerade deshalb eignet sich der schulische DaZ-Kontext in besonderer Weise für eine qualitative Untersuchung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Die Einbettung dieser Untersuchung in den regulären Unterricht ermöglicht es, Lernprozesse unter realen Bedingungen zu beobachten und die Bearbeitung der Aufgaben aus der Perspektive der Lernenden nachvollziehbar zu machen.

3.2.3. Untersuchungsschwerpunkte

Der Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Untersuchung ergibt sich unmittelbar aus der formulierten Forschungsfrage: „Wie nehmen Schüler und Schülerinnen mit DaZ kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht sprachlich heterogener Klassen wahr und welche Rückschlüsse lassen sich daraus für eine sprachensible, lernförderliche Unterrichtsgestaltung ziehen?“ Ausgehend von dieser Fragestellung richtet sich der Fokus der Untersuchung auf die Wahrnehmung, Bearbeitung und Bewertung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen durch Lernende mit Deutsch als Zweitsprache im regulären Deutschunterricht. Dabei steht nicht die Überprüfung von Lernergebnissen oder Leistungszuwächsen im Vordergrund, sondern eine qualitative Annäherung an Lernprozesse, subjektive Einschätzungen und beobachtbare Umgangsweisen mit den eingesetzten Aufgabenformaten. Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, wie kompetenzorientierte Aufgaben im Kontext sprachlich heterogener Klassen erlebt werden und welche didaktischen Implikationen sich daraus für einen sprachsensiblen Unterricht ableiten lassen.

Vor diesem Hintergrund liegt ein zentraler Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit nun folglich und zusammenfassend auf der Frage, wie kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht konkret wahrgenommen und bearbeitet werden und inwiefern sie von Lernenden mit DaZ als unterstützend, motivierend oder auch als herausfordernd erlebt werden.

Dazu ergänzend lässt sich festhalten, dass auch die Wahrnehmung von Aufgaben durch Lernende einen zentralen Faktor für Lernprozesse darstellt. Aufgaben werden nicht unabhängig von individuellen Voraussetzungen bearbeitet, sondern stets vor dem Hintergrund sprachlicher Kompetenzen, bisheriger Lernerfahrungen und motivationaler Aspekte interpretiert. Für Lernende mit DaZ kommt hinzu, dass sie Aufgaben häufig auf mehreren Ebenen gleichzeitig bewältigen müssen, denn sie müssen vor allem den Inhalt erfassen, die sprachliche Form verstehen und die erwartete Handlung erkennen (Von Dewitz & Massumi, 2023, S.203-204).

Ein weiterer Schwerpunkt beleuchtet daher die subjektive Perspektive der Lernenden. Die Untersuchung fragt danach, wie Schüler und Schülerinnen mit DaZ kompetenzorientierte Aufgabenformate einschätzen, welche Aspekte ihnen Orientierung bieten und an welchen Stellen Unsicherheiten oder Überforderungen auftreten. Besonders relevant ist hierbei die Transparenz der Aufgabenstellungen, da unklare Formulierungen oder implizite Anforderungen für sprachlich schwächere Lernende zu Barrieren werden können. Durch die Einbeziehung von Schüler- bzw. Schülerinnenrückmeldungen wird versucht diese Wahrnehmungen möglichst differenziert zu erfassen. Hiermit liegt der Fokus auf dem Verstehen von Lernhandlungen und Lernzugängen, nicht auf deren Bewertung im Sinne normativer Leistungsmaßstäbe.

Daraus resultiert ein zentraler Aspekt, der darin besteht, aus den Wahrnehmungen und Bearbeitungsweisen der Lernenden Rückschlüsse für eine sprachensible und lernförderliche Unterrichtsgestaltung zu ziehen. Sprachsensibler Unterricht zielt darauf ab, wie eingangs im Theoriekapitel erwähnt, fachliches Lernen und Sprachlernen systematisch miteinander zu verbinden und sprachliche Anforderungen explizit zu machen. Vera Busse betont, dass kompetenzorientierte Aufgaben hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können, wenn sie sprachlich klar strukturiert sind, Handlungsschritte transparent machen und unterschiedliche Kompetenzniveaus berücksichtigen (Busse, 2019, S. 5-7). Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass Kompetenzorientierung nicht automatisch sprachsensibel ist, sondern einer bewussten didaktischen Gestaltung bedarf. Dieser Untersuchungsschwerpunkt setzt genau an dieser Schnittstelle an. Er fragt nicht nur danach, ob kompetenzorientierte Aufgaben eingesetzt werden, sondern wie sie im konkreten Unterrichtskontext wirken und wahrgenommen werden.

Indem die Auffassung kompetenzorientierter Aufgaben durch Lernende mit DaZ in den Mittelpunkt gestellt wird, leistet die Untersuchung einen Beitrag zum besseren Verständnis sprachlicher und didaktischer Herausforderungen in heterogenen Klassen. Gleichzeitig zielt diese Forschung darauf ab, aus den gewonnenen Erkenntnissen praxisnahe Schlussfolgerungen für eine lernförderliche, sprachensible Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Somit verbindet sie theoretische Konzepte der Kompetenzorientierung mit konkreten Beobachtungen aus dem schulischen Alltag und trägt zur Weiterentwicklung des Unterrichts, insbesondere auch des DaZ-Unterrichts, bei.

3.2.4. Erläuterung der Vorannahmen

Für die fundierte Durchführung der Untersuchung ist die Formulierung mehrerer Vorannahmen erforderlich. Zur Reduktion umfangreicher Fließtexte und zur besseren Übersicht werden die Vorannahmen grafisch dargestellt und im Anschluss genauer erläutert. Die Abbildung veranschaulicht dementsprechend die der Untersuchung zugrunde liegenden Grundannahmen:

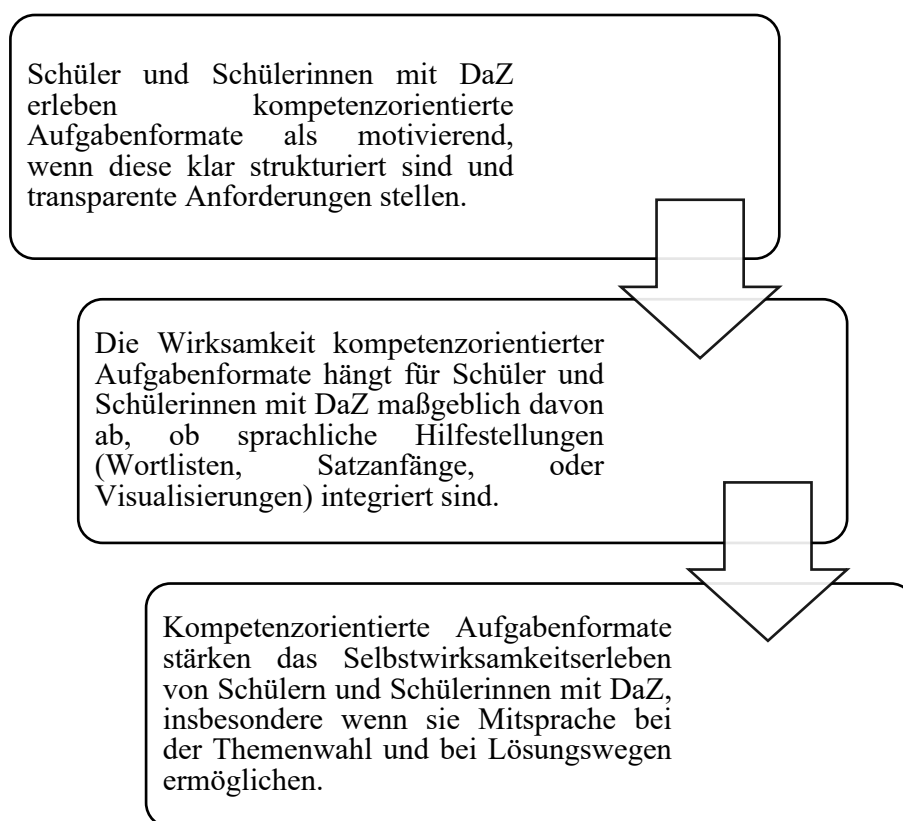


Abb. 2: Grafische Darstellung der Vorannahmen

Die erste der drei Annahmen basiert darauf, dass Motivation im Lernprozess maßgeblich davon beeinflusst wird, ob Lernende Aufgaben als verständlich, überschaubar und bewältigbar wahrnehmen. Für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache ist diese Frage besonders relevant, da sie Aufgaben nicht nur auf inhaltlicher, sondern gleichzeitig auf sprachlicher Ebene erschließen müssen. Unklare oder komplex formulierte Aufgabenstellungen können daher zu Unsicherheit, Frustration oder Rückzug führen, selbst wenn der fachliche Anspruch grundsätzlich bewältigbar wäre. Zudem wird im Rahmen dieser Arbeit Motivation nicht als stabiler Persönlichkeitszug verstanden, sondern als situativ bedingtes Erleben, das sich im konkreten Umgang mit den Aufgaben zeigt. Motivation wird somit über qualitative Indikatoren, wie das Engagement der Lernenden während der Bearbeitung, ihre Bereitschaft, sich aktiv mit den Aufgaben auseinanderzusetzen, sowie über verbale Äußerungen zur Aufgabenstellung, operationalisiert.

Ein weiterer zentraler Aspekt dieser Vorannahme ist die Transparenz der Anforderungen. Transparente Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass Ziel, Vorgehen und erwartetes Ergebnis für die Schüler und Schülerinnen nachvollziehbar sind. In Bezug auf den DaZ-Schwerpunkt bedeutet dies insbesondere, dass sprachliche Anforderungen explizit gemacht werden und nicht implizit vorausgesetzt werden (Heppt & Schröter, 2023, S.143-144). Die Operationalisierung dieser Dimension erfolgt vor allem über Beobachtungen im Unterricht, etwa in Bezug darauf, ob die Lernenden häufig Rückfragen stellen, Unsicherheiten äußern oder die Aufgaben selbstständig bearbeiten können.

Die zweite Grundannahme knüpft an Konzepte der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung an, die davon ausgehen, dass fachliches Lernen ohne gezielte sprachliche Unterstützung für viele Lernende mit Deutsch als Zweitsprache nur eingeschränkt möglich ist. Sarah-Sophie Armbrust (2022, S. 55-57) spricht davon, dass sprachliche Hilfestellungen dazu dienen, sprachliche Hürden abzubauen, kognitive Ressourcen zu entlasten und den Fokus auf die inhaltliche Auseinandersetzung zu lenken. Der Begriff der „Wirksamkeit“ wird in dieser Arbeit bewusst nicht im Sinne eines quantitativen Leistungszuwachses verstanden. Stattdessen wird Wirksamkeit als subjektiv erlebte Unterstützung im Lernprozess operationalisiert. Eine Aufgabe gilt in diesem Sinne als wirksam, wenn sie von den Schülern und Schülerinnen als hilfreich erlebt wird, wenn sie die Bearbeitung erleichtert und wenn Lernende das Gefühl haben, die Anforderungen bewältigen zu können. Sprachliche Hilfestellungen werden dabei als zentrales Gestaltungselement

kompetenzorientierter Aufgaben betrachtet. Aufgrund dieser Grundlage soll untersucht werden, inwiefern sprachliche Hilfestellungen als zentrales Element kompetenzorientierter Aufgabenformate wahrgenommen werden und welche Bedeutung sie für die Lernenden im sprachlich heterogenen Unterricht haben.

Die dritte Annahme bezieht sich auf das Konzept der Selbstwirksamkeit, das beschreibt, in welchem Ausmaß Lernende davon überzeugt sind, Anforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Selbstwirksamkeit gilt als zentraler Faktor für Motivation, Ausdauer und den konstruktiven Umgang mit Herausforderungen im Lernprozess. Jeuk (2021, S.38-39) beschreibt hierbei, dass für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache das Selbstwirksamkeitserleben sowie die Motivation besonders bedeutsam seien, da sprachliche Unsicherheiten häufig mit einem geringen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten einhergehen.

Ein weiteres zentrales Element besagter Vorannahme ist ebenso die Mitsprache der Lernenden. Kompetenzorientierte Aufgabenformate, die Offenheit in Bezug auf beispielsweise die Themenwahl oder Lösungswege ermöglichen, eröffnen den Schülern und Schülerinnen Handlungsspielräume und können die Autonomie fördern.

Die Konkretisierung dieser drei Vorannahmen macht deutlich, dass alle Annahmen eng miteinander verknüpft sind und unterschiedliche Dimensionen des Lernens im DaZ-Unterricht betreffen. Motivation, Wirksamkeit und Selbstwirksamkeit werden nicht isoliert betrachtet, sondern als miteinander verbundene Aspekte der Wahrnehmung und Bearbeitung kompetenzorientierter Aufgabenformate. Durch die qualitative Ausrichtung der Untersuchung können diese Dimensionen differenziert und kontextsensibel, mittels Beobachtungen und einem Fragebogen, erfasst werden.

3.2.5. Gütekriterien der qualitativen Forschung

Zur Sicherung der Qualität der vorliegenden Arbeit wurden während des gesamten Forschungsprozesses zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt. Gütekriterien dienen als Maßstäbe zur Bewertung wissenschaftlicher Qualität und ermöglichen es, die Nachvollziehbarkeit und Vertrauenswürdigkeit der gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren (Caspari, 2022, S. 15-16). Da es sich hierbei, wie bereits erwähnt, um eine qualitative, interaktive Einzelfallstudie mit

aktionsforschungsorientiertem Vorgehen handelt, werden im Folgenden jene Gütekriterien herangezogen, die speziell für qualitative Forschungsansätze entwickelt wurden.

Caspari (2022, S. 16–18) betont, dass sich Gütekriterien qualitativer Forschung grundlegend von jenen quantitativer Forschung unterscheiden, da qualitative Studien nicht auf statistische Generalisierbarkeit abzielen, sondern auf ein vertieftes Verstehen sozialer, sprachlicher und pädagogischer Prozesse. Diese Zielsetzung entspricht auch dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, die nicht darauf abzielt, allgemeingültige Aussagen über Unterrichtswirksamkeit zu treffen, sondern die Umsetzung und Wirkung eines konkreten Unterrichtskonzepts in einem spezifischen schulischen Kontext zu untersuchen. Klassische Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität können daher nicht unverändert übernommen werden, sondern müssen an die spezifischen Fragestellungen und Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung angepasst werden.

Insbesondere der Begriff der Objektivität im quantitativen Sinn lässt sich laut Caspari (2022, S. 17) nicht mit den Kennzeichen qualitativer Forschung vereinbaren, da die Perspektiven der beteiligten Schüler und Schülerinnen sowie die Rolle der Lehrperson als Forschende integraler Bestandteil des Forschungsprozesses sind. Dies trifft in besonderem Maße auf die vorliegende Untersuchung zu, da die Unterrichtseinheiten von der Forschenden selbst geplant, durchgeführt und beobachtet wurden. Die subjektive Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen, etwa im Rahmen der Fragebogenerhebung sowie die reflektierende Beobachtung des Unterrichtsgeschehens, auf die im späteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen wird, stellen daher keine Störfaktoren dar, sondern bilden eine zentrale Erkenntnisquelle für die Bewertung des Unterrichtskonzepts.

Als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung wird in diesem Zusammenhang die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ hervorgehoben (Caspari, 2022, S. 17). Dieses Kriterium tritt an die Stelle objektiver Messbarkeit und verlangt, dass alle forschungsrelevanten Entscheidungen, Vorgehensweisen und Interpretationen transparent dokumentiert werden. In Bezug auf das Unterrichtskonzept bedeutet dies, dass sowohl die didaktische Planung der Unterrichtseinheiten als auch die Auswahl der Methoden, Aufgabenformate und Erhebungsinstrumente offen dargelegt und begründet werden. Die Beschreibung des Unterrichtskonzepts, der Datenerhebung sowie der

Auswertungsschritte ermöglicht es Außenstehenden, den Forschungsprozess nachzuvollziehen und kritisch zu prüfen.

Darüber hinaus nennt Caspari (2022, S. 18) Offenheit, Flexibilität, die Darlegung des Vorverständnisses, die Reflexion der Rolle der Forschenden sowie die transparente Darstellung des Forschungsprozesses als zentrale Qualitätsmerkmale qualitativer Forschung. Diese Kriterien spiegeln sich im vorliegenden Unterrichtskonzept insbesondere darin wider, dass der Unterricht nicht als starres Setting verstanden wurde, sondern als dynamischer Prozess, der auf die Bedürfnisse, Rückmeldungen und Lernprozesse der Lernenden reagiert. Die Beobachtungsprotokolle sowie die offene Gestaltung des Fragebogens ermöglichen es, unerwartete Entwicklungen und individuelle Wahrnehmungen der Lernenden in die Analyse einzubeziehen.

Auch weiterführende Konzeptionen qualitativer Gütekriterien lassen sich auf das Unterrichtskonzept beziehen. Strübing (2024, S. 214–215) beschreibt unter anderem Gegenstandsangemessenheit, theoretische Durchdringung, empirische Sättigung, textuelle Performanz und Originalität als relevante Qualitätsmerkmale. Die Gegenstandsangemessenheit zeigt sich in der Wahl eines lebensweltlich relevanten Unterrichtsthemas sowie in der Verbindung von Sprachförderung, Argumentationskompetenz und sozialem Lernen. Die theoretische Durchdringung wird durch die fundierte didaktische Einbettung des Unterrichtskonzepts sowie durch die theoriegeleitete Interpretation der erhobenen Daten gewährleistet. Pohlmann (2022, S. 55–58) hebt zudem die Bedeutung von Prozessorientierung und reflektierter Auswertung hervor, was sich im vorliegenden Fall in der kontinuierlichen Begleitung und Reflexion des Unterrichtsprozesses widerspiegelt.

Ein weiteres zentrales Gütekriterium stellt die Offenheit des Forschungsprozesses, welche vorangehend kurz Erwähnung gefunden hat, dar. Im Sinne qualitativer Forschung wurde bewusst auf eine starre Vorstrukturierung verzichtet, um auf Beobachtungen, Rückmeldungen und Entwicklungen während der Durchführung des Unterrichtskonzepts flexibel reagieren zu können. Diese Offenheit ist insbesondere im Rahmen der aktionsforschungsorientierten Anlage der Studie von Bedeutung, da Unterrichtsentwicklung und Forschung hier eng miteinander verbunden sind (Caspari, 2022, S. 27). Das Unterrichtskonzept wurde somit nicht nur umgesetzt, sondern im Sinne

eines reflektierenden Forschungsprozesses kontinuierlich beobachtet, dokumentiert und kritisch hinterfragt.

3.2.6. Entwicklung und Einsatz des Aufgabenformats

Das Unterrichtskonzept, welches sich im Anhang der Masterarbeit befindet und nun genauestens erläutert wird, ist im Deutschunterricht der 8. Schulstufe einer Mittelschule verortet und konzentriert sich auf den Kompetenzbereich des argumentierenden Schreibens in Form einer linearen Erörterung. Ausgangspunkt des Konzepts ist die Annahme, dass Schreiben, insbesondere argumentierendes Schreiben, eine komplexe sprachliche Handlung darstellt, die sowohl fachliche als auch sprachliche und soziale Kompetenzen erfordert. Diese Mehrdimensionalität wird im Konzept bewusst aufgegriffen, indem Lesen, Sprechen, Schreiben, Zuhören und Reflexion systematisch miteinander verknüpft werden. Damit folgt das Unterrichtsvorhaben einem integrativen Kompetenzverständnis, wie es im Lehrplan der Mittelschule sowie in den Bildungsstandards Deutsch vorgesehen ist (BMBWF, 2023). Es folgt ein kleiner Ausschnitt des Unterrichtskonzepts, welches vollständig im Anhang zu finden ist.

Mittelschule (NÖ)	Schulstufe: 8.	Unterrichtsfach: Deutsch
Thema: Handyverbot an Schulen; argumentierendes Schreiben / Erörterung		
Fokus: Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache		
Dauer: 4 UE	Methoden: L-S Gespräch, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Lehrer/innen-Input, Rollenspiel	Materialien: Artikel der Zeitung „Der Standard“, Tafel, Arbeitsblatt, Tablet

Tab. 1: Ausschnitt aus der Übersicht des Unterrichtskonzepts

Die Auswahl des Themas „Handyverbot an Schulen“ orientiert sich am Prinzip der Lebensweltorientierung. Lernende setzen sich mit einer Fragestellung auseinander, die ihren schulischen Alltag unmittelbar betrifft und die zugleich gesellschaftlich und politisch relevant ist. Mehlhorn und Rutzen (2020, S. 222-223) zeigen hierbei auf, dass dies didaktisch gesehen einen entscheidenden Motivationsfaktor darstellt, da authentische, kontrovers diskutierte Themen die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme erhöhen und die Ausbildung argumentativer Kompetenzen begünstigen. Gerade im Kontext Deutsch als Zweitsprache ist die Anknüpfung an bekannte Erfahrungen zentral, da sie kognitive und sprachliche Zugangsbarrieren reduziert.

Zudem erstreckt sich das Unterrichtskonzept über vier Unterrichtseinheiten und ist prozesshaft angelegt. Ziel ist es nicht, argumentierendes Schreiben punktuell zu trainieren, sondern schrittweise aufzubauen. Dabei wird zunächst ein inhaltliches Fundament gelegt, anschließend die Perspektivität von Argumenten herausgearbeitet, bevor Planung, Textproduktion und Reflexion folgen. Diese Vorgehensweise entspricht einer prozessorientierten Schreibdidaktik, die davon ausgeht, dass Textkompetenz nur durch bewusstes Durchlaufen mehrerer Phasen nachhaltig entwickelt werden kann (ZSL Baden-Württemberg, o. J.).

Die Auswahl der Methoden und Sozialformen orientiert sich stark an der Heterogenität. Lehrkräfteinput, Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiel sowie Plenumsdiskussion wechseln einander ab und ermöglichen unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand. Kooperative Lernformen spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie kommunikative Aushandlungsprozesse fördern und Lernende mit Deutsch als Zweitsprache geschützte Sprachräume bieten, in denen sie sprachliche Strukturen erproben können.

Auch die eingesetzten Materialien sind bewusst gewählt. Die Arbeit mit Zeitungsartikeln aus der Zeitung „Der Standard“ stellt einen authentischen Zugang zur Thematik dar und ermöglicht den Lernenden, reale gesellschaftliche Diskurse kennenzulernen. Authentische Texte gelten als besonders lernwirksam, da sie Sprache in ihrer funktionalen Verwendung zeigen und nicht ausschließlich didaktisch vereinfachte Muster reproduzieren (Mehlhorn und Rutzen, 2020, S. 222-224). Gleichzeitig erfordern solche Texte eine gezielte didaktische Aufbereitung, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit DaZ. Dies geschieht im vorliegenden Konzept durch Markieraufträge, Worterklärungen, gemeinsame Sicherungsphasen sowie Visualisierungen an der Tafel oder auf digitalen Plattformen.

Im Folgenden werden nun die vier Unterrichtseinheiten detailliert beleuchtet und aufgezeigt.

Die erste Unterrichtseinheit dient dem inhaltlichen Einstieg sowie dem Aufbau einer gemeinsamen Wissens- und Diskussionsgrundlage. Durch die Präsentation der Schlagzeile zur bundesweiten Regelung des Handyverbots wird das Thema bewusst als gesellschaftlich relevante und politisch verankerte Fragestellung eingeführt. Diese Form des Einstiegs erfüllt mehrere didaktische Funktionen. Einerseits wird Aufmerksamkeit

erzeugt, andererseits wird den Schülern und Schülerinnen signalisiert, dass schulische Inhalte in engem Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stehen. Unruh und Petersen (2012, S. 51) betonen hierbei, dass ein gelungener Unterrichtseinstieg stets die Funktion haben sollte, Sinn und Relevanz des Lerngegenstands transparent zu machen.

Das anschließende Stimmungsbild mittels Daumen hoch oder runter stellt eine niedrigschwellige Aktivierungsmethode dar, die es allen Schülern und Schülerinnen ermöglicht, unabhängig von ihrem sprachlichen Kompetenzniveau eine erste Position zu markieren. Mehlhorn und Rutzen (2020, S. 223-224) stellen hierbei fest, dass gerade für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache diese Form der Beteiligung bedeutsam ist, da sie ohne komplexe sprachliche Anforderungen auskommt und dennoch Meinungsvielfalt sichtbar macht. Gleichzeitig wird deutlich, dass es sich beim Thema „Handyverbot“ um eine kontrovers diskutierte Fragestellung handelt, was eine zentrale Voraussetzung für argumentierendes Arbeiten darstellt.

Im weiteren Verlauf der ersten Unterrichtseinheit steht die Arbeit mit einem Zeitungsartikel im Mittelpunkt. Die Schüler und Schülerinnen lesen einen Sachtext, der die politische Begründung des Handyverbots sowie dessen Rahmenbedingungen darstellt. Die gezielte Textarbeit verfolgt das Ziel, Lesekompetenz im Sinne der Bildungsstandards zu fördern, insbesondere das Entnehmen zentraler Informationen und das Erkennen argumentativer Strukturen. Lesen wird dabei nicht als passiver Vorgang verstanden, sondern als aktiver Prozess der Sinnkonstruktion, bei dem Informationen ausgewählt, gewichtet und in einen Zusammenhang gebracht werden müssen (ZSL Baden-Württemberg, o. J.). Die Arbeitsaufgabe, Pro- und Contra-Argumente zu markieren, unterstützt diesen Prozess, indem sie den Fokus auf argumentative Kernaussagen lenkt. Für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache stellt diese Form der Aufgabenstellung eine wichtige Orientierungshilfe dar, da sie das Textverständnis strukturiert und zugleich den Wortschatz im Bereich argumentativer Sprache erweitert. Authentische Texte gelten zwar als herausfordernd, bieten jedoch einen hohen Lernwert, wenn sie didaktisch begleitet werden.

Die Sicherung der Ergebnisse an der Tafel oder auf einem digitalen Padlet erfüllt mehrere Funktionen. Zum einen werden die Argumente visuell gebündelt und strukturiert, was das Behalten und Weiterverarbeiten erleichtert. Zum anderen wird den Lernenden

verdeutlicht, dass Argumente gesammelt, geordnet und vergleichbar gemacht werden können. Diese Phase bereitet somit bereits die spätere Textproduktion vor und unterstützt den Aufbau einer argumentativen Grundstruktur.

Die zweite Unterrichtseinheit legt den Schwerpunkt auf die Perspektivenarbeit und stellt damit einen zentralen Übergang von der reinen Informationsaufnahme zur argumentativen Auseinandersetzung dar. Elke Grundler (2010) betont in diesem Sinne:

Argumentieren gehört v.a. im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht der Sekundarstufe zur einer der zentralen Unterrichtsmethoden. Argumentative Gespräche genießen sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern eine hohe Akzeptanz, da fachliche Inhalte einerseits kognitiv differenziert durchdrungen werden können [...] und andererseits grundlegende bildungspolitisch angestrebte Verfahren zur individuellen Urteilsbildung in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft eingeübt und praktiziert werden (Grundler, 2010, S. 55).

Die Lernenden lesen also ausgewählte Textstellen, in denen unterschiedliche Akteure, wie beispielweise Schüler bzw. Schülerinnen, Lehrpersonen und Schulleitungen, zu Wort kommen. Ziel dieser Phase ist es, zu verdeutlichen, dass Argumente stets aus einer bestimmten sozialen Rolle heraus formuliert werden und von Interessen, Erfahrungen und Verantwortlichkeiten geprägt sind.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als zentrale Voraussetzung für argumentatives Denken. Grundler (2010, S. 55-60) weist darauf hin, dass insbesondere im Zweitspracherwerb die Einsicht in die Perspektivität von Argumenten explizit gefördert werden muss, da Lernende sonst dazu tendieren, Argumente unreflektiert aneinanderzureihen. Durch die Arbeit mit verschiedenen Rollen wird diese Einsicht konkret erfahrbar gemacht. Die folgende Abbildung veranschaulicht exemplarisch das Lernziel der Perspektivenarbeit. Eine vollständige Übersicht aller Lernziele findet sich im Anhang.

Perspektivenarbeit	
2. UE	Fachlich: Schüler/innen erkennen unterschiedliche Perspektiven und deren Argumentationsweise.
	Methodisch: Sie können Argumente in einer Rolle präsentieren und in einer Diskussion einbringen.
	Überfachlich: Sie respektieren andere Meinungen, halten Gesprächsregeln ein und stärken ihre Diskussionskompetenz.

Tab. 2: Anhang „Lernziele“

In der anschließenden Gruppenarbeit folgt das Rollenspiel. Die Lernenden übernehmen jeweils eine Rolle und erarbeiten die dazugehörigen Argumente. Mehlhorn und Rutzen (2020, S. 224) beleuchten, dass diese Form des Rollenspiels sowohl fachliche als auch sprachdidaktische Funktionen erfüllt. Fachlich werden Argumente vertieft und zugespitzt, sprachlich bietet die Rolle einen klaren Handlungsrahmen, der Sicherheit gibt und die aktive Sprachproduktion erleichtert. Rollenspiele gelten im sprachsensiblen Fachunterricht als besonders wirksam, da sie kommunikative Situationen simulieren und gleichzeitig sprachliche Unterstützung ermöglichen. Ergänzend dazu folgt eine Präsentation der Argumente im Plenum sowie eine anschließende Diskussion, die die mündliche Argumentationskompetenz fördern können. Die Schüler und Schülerinnen lernen, Standpunkte verständlich zu formulieren, auf andere Beiträge zu reagieren und Gesprächsregeln einzuhalten. Diese Kompetenzen sind eng mit der Schreibkompetenz verbunden, da mündliche Argumentationen häufig als Vorstufe zur schriftlichen Strukturierung von Gedanken fungieren (ZSL Baden-Württemberg, o. J.). Gleichzeitig wird soziales Lernen gefördert, indem Meinungsvielfalt respektiert und Konflikte sachlich ausgetragen werden.

Die dritte Unterrichtseinheit ist der Planung der schriftlichen Erörterung gewidmet und bildet eine zentrale Brücke zwischen mündlicher Auseinandersetzung und schriftlicher Textproduktion. Der gezielte Lehrer bzw. Lehrerinnen-Input zum Aufbau einer linearen Erörterung macht die Struktur argumentativer Texte explizit. Gerade für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache ist diese Transparenz von großer Bedeutung, da Textmuster und -konventionen nicht implizit vorausgesetzt werden können (Oomen-Welke, 2020, S. 184-185). Durch die gemeinsame Erstellung einer Beispielgliederung im Plenum wird der abstrakte Aufbau einer Erörterung schließlich konkretisiert. Die Schüler und Schülerinnen erleben, wie Argumente sinnvoll angeordnet, miteinander verknüpft und durch Beispiele gestützt werden können. Die anschließende individuelle Gliederungserstellung stellt einen wichtigen Schritt zur Selbstständigkeit dar. Die Lernenden entscheiden sich bewusst für eine Position und planen ihre Argumentationskette. Der kurze Austausch in Partnerarbeit ermöglicht Rückmeldung zur Struktur, ohne den Schreibprozess frühzeitig zu bewerten. Kooperative Lernformen unterstützen dabei nicht nur den fachlichen Lernprozess, sondern fördern auch sprachliche Interaktion und gegenseitige Unterstützung, was insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit DaZ von Bedeutung sein kann.

Die vierte Unterrichtseinheit thematisiert die eigentliche Schreibphase sowie die abschließende Reflexion. Schreiben wird im Unterrichtskonzept als prozesshafte Tätigkeit verstanden, die Planung, Formulierung, Überarbeitung und Bewertung umfasst. Diese Sichtweise entspricht aktuellen schreibdidaktischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass Textkompetenz nicht durch einmaliges Schreiben entsteht, sondern durch bewusste Auseinandersetzung mit Inhalt und Form (ZSL Baden-Württemberg, o. J.).

Zur Unterstützung des Schreibprozesses werden gezielte Scaffolding-Maßnahmen eingesetzt, wie etwa Formulierungshilfen, Satzstarter und Redemittellisten. Eichner et al. (2019, S.247-250) beschreiben hierbei, dass diese Hilfen die sprachliche Komplexität, ohne den Anspruch an die argumentative Leistung zu senken, reduzieren. Sie heben hervor, dass solche Unterstützungsmaßnahmen im Zweitspracherwerb essenziell sind, um Lernenden den Zugang zu komplexen Textsorten zu ermöglichen. Die folgenden Abbildungen zeigen zwei Seiten aus dem Arbeitsheft, das den Schülern und Schülerinnen im Rahmen des Unterrichtskonzepts zur Verfügung gestellt wurde. Dargestellt sind problemorientierte Hilfestellungen, die das selbstständige Arbeiten unterstützen. Das gesamte Arbeitsheft ist im Anhang vollständig abgebildet.

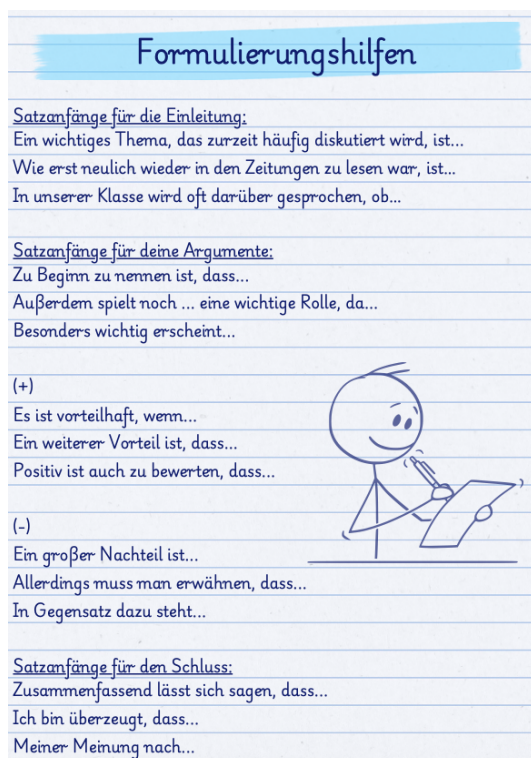


Abb. 3: Formulierungshilfen



Abb. 4: Formulierungshilfen II

Das anschließende Peer-Feedback anhand klarer Kriterien fördert die Fähigkeit, Texte kritisch zu reflektieren und konstruktive Rückmeldungen zu geben. Feedback wird laut Anne Deiglmayr (2018, S. 193-194) dabei nicht als Bewertung, sondern als Lerninstrument verstanden. Sie zeigt auf, dass Peer-Feedback insbesondere in heterogenen Lerngruppen dann wirksam ist, wenn Kriterien transparent sind und der Fokus auf Struktur und Verständlichkeit liegt. Die darauffolgende abschließende Reflexionsphase, in der gemeinsam erarbeitet wird, was gute Argumente ausmacht, dient der Ergebnissicherung und der Entwicklung sprachlicher Bewusstheit. Sprache wird als Mittel der Überzeugung reflektiert, und die Schüler und Schülerinnen erkennen, dass die Wirkung von Argumenten sowohl vom Inhalt als auch von der sprachlichen Gestaltung abhängt. Diese metasprachliche Reflexion stellt vor allem einen wichtigen Schritt zur nachhaltigen Entwicklung argumentativer Kompetenz dar.

Um sich das Unterrichtskonzept nun auch zusammenfassend und grafisch vorstellen zu können, folgt eine Visualisierung:

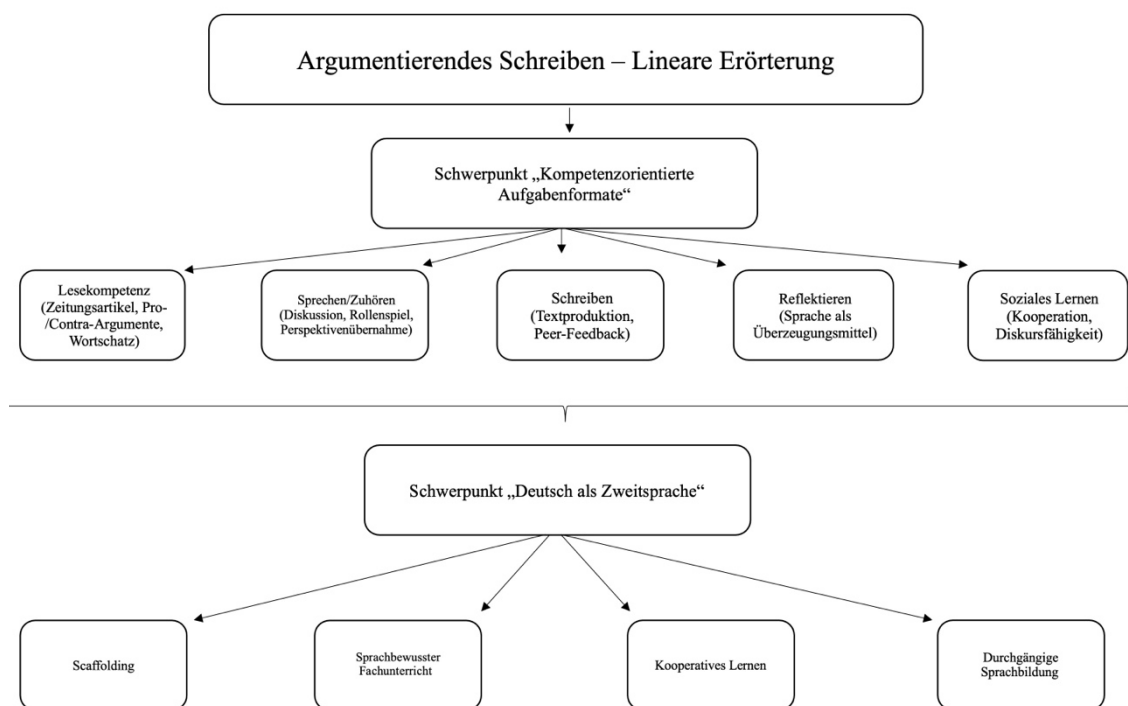


Abb. 5: Visualisierung des Unterrichtskonzepts

In Anlehnung dazu muss man festhalten, dass das Unterrichtskonzept so gestaltet ist, dass alle zentralen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts integrativ gefördert werden. Wie im Lehrplan (BMBWF, 2023) verankert, auf den nun im weiteren Verlauf Bezug

genommen wird, erwerben die Schüler und Schülerinnen im Kompetenzbereich Lesen die Fähigkeit, authentische Sachtexte sinnerfassend zu erschließen, zentrale Informationen herauszufiltern und argumentative Strukturen zu erkennen. Die Arbeit mit Zeitungsartikeln ermöglicht dabei einen realitätsnahen Zugang zu gesellschaftlich relevanten Themen und unterstützt den Aufbau argumentativer Grundkenntnisse. Durch gezielte Aufgabenstellungen, Visualisierungen und Worterklärungen wird insbesondere Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache der Zugang zu den Texten erleichtert, was den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts entspricht.

Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören wird durch Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeiten sowie durch Rollenspiele gefördert. Die Lernenden lernen, Argumente mündlich zu formulieren, unterschiedliche Standpunkte wahrzunehmen und respektvoll auf andere Meinungen zu reagieren. Rollenspiele bieten dabei einen sprachlich entlastenden Rahmen, der insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache Hemmungen abbaut und aktive Sprachproduktion ermöglicht. Gleichzeitig wird durch die Einhaltung von Gesprächsregeln eine konstruktive Diskussionskultur aufgebaut.

Im Bereich Schreiben steht das Planen, Verfassen und Überarbeiten einer linearen Erörterung im Mittelpunkt. Schreiben wird als prozesshafte Tätigkeit verstanden, bei der klare Strukturen, explizite Modellierung und gezielte Unterstützungsmaßnahmen eine zentrale Rolle spielen. Satzstarter, Redemittellisten und Schreibrahmen dienen als sprachliche Gerüste und ermöglichen es insbesondere Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache, komplexe Textsorten erfolgreich zu bewältigen. Durch Peer-Feedback lernen die Schüler und Schülerinnen zudem, Texte anhand klarer Kriterien zu reflektieren und konstruktive Rückmeldungen zu geben.

In Ergänzung wird der Kompetenzbereich Reflektieren durch die bewusste Auseinandersetzung mit Argumentationsqualität und sprachlicher Wirkung gestärkt. Die Schüler und Schülerinnen erkennen, dass überzeugende Argumente sowohl inhaltlich fundiert als auch sprachlich klar gestaltet sein müssen. Diese metasprachliche Reflexion trägt zur nachhaltigen Entwicklung argumentativer Kompetenz bei. Hierzu kommt „Soziales Lernen“, welches im gesamten Unterrichtskonzept verankert ist. Durch kooperative Arbeitsformen, Perspektivenübernahme und Diskussionen entwickeln die Lernenden eventuell Empathie, Toleranz und Konfliktfähigkeit. Sie erfahren, dass Argumente aus unterschiedlichen Lebenssituationen heraus entstehen und, dass

demokratischer Diskurs auf Sachlichkeit und gegenseitigem Respekt beruht. Der besondere Mehrwert des Unterrichtskonzepts liegt aber in der engen Verzahnung von fachlichem Lernen, Sprachförderung und sozialem Lernen. Argumentierendes Schreiben wird nicht isoliert vermittelt, sondern als umfassende kommunikative Kompetenz aufgebaut. Durch die konsequente Sprachsensibilität und Lebensweltorientierung bietet das Konzept insbesondere Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache die Möglichkeit, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihre sprachlichen sowie argumentativen Fähigkeiten nachhaltig weiterzuentwickeln. Alle im Rahmen dieses Kapitels angeführten Kompetenzbereiche werden im Anhang der Arbeit ausführlich dargestellt.

3.2.7. Datenerhebung und Erhebungsverfahren

Nachdem dargelegt wurde, wie die Unterrichtseinheiten gestaltet sind, wird der Fokus nun auf die Erhebung der Daten gelegt. Die vorliegende Arbeit ist als qualitative Studie im Sinne einer unterrichtsbegleitenden Aktionsforschung angelegt. Ziel ist es, ein eigens entwickeltes Unterrichtskonzept zum kompetenzorientierten argumentierenden Schreiben nicht nur theoretisch zu begründen, sondern dessen Umsetzung im Unterricht empirisch zu begleiten und zu reflektieren. Qualitative Forschung eignet sich insbesondere dann, wenn subjektive Wahrnehmungen, individuelle Lernprozesse und komplexe didaktische Zusammenhänge untersucht werden sollen (Aeppli et al., 2023, S.113-114). Da im Zentrum der Untersuchung die Sichtweise der Schüler und Schülerinnen sowie die wahrgenommene Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts stehen, wurde bewusst ein qualitatives Vorgehen gewählt.

Zudem liegt die Datenerhebung einerseits in der systematischen Beobachtung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson selbst und andererseits werden die Daten mittels Fragebogen erhoben, auf dem später noch genauer eingegangen wird. Die Beobachtung aber, stellt ein zentrales Instrument qualitativer Unterrichtsforschung dar, da sie es ermöglicht, Lern- und Interaktionsprozesse unmittelbar im Unterrichtskontext zu erfassen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden während der Durchführung des Unterrichtskonzepts fortlaufend Beobachtungsprotokolle angefertigt, in denen ausgewählte Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schüler und Schülerinnen dokumentiert werden. Der Fokus der Beobachtung liegt insbesondere auf der aktiven Beteiligung der Lernenden, der Qualität mündlicher Argumentationen, dem

Umgang mit kooperativen Arbeitsformen sowie auf sprachlichen Auffälligkeiten, insbesondere bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache.

Die Beobachtungsprotokolle werden in Form strukturierter Notizen geführt, die sowohl beschreibende als auch reflexive Elemente enthalten. Diese Kombination ermöglicht es, konkrete Unterrichtssituationen festzuhalten und zugleich erste Deutungen und pädagogische Reflexionen zu dokumentieren. Die Lehrperson übernimmt dabei bewusst die Doppelrolle als Unterrichtende und Forschende, was eine erhöhte Reflexivität erfordert. In der qualitativen Aktionsforschung wird diese Nähe zum Forschungsfeld jedoch nicht als methodisches Defizit, sondern als erkenntnisförderndes Merkmal verstanden, sofern die eigene Perspektive transparent gemacht und kritisch reflektiert wird. Laut Schramm und Schwab (2022, S.149-150) lassen sich verschiedene Arten der Beobachtung differenzieren. Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass in dieser Untersuchung die Rolle des *observer-as-participant* (Schramm & Schwab, 2022, S. 149) eingenommen wird, welche sich wie folgt definieren lässt: Der Forscher oder die Forscherin verbringt begrenzte Zeit mit der Beobachtung von Gruppenmitgliedern, wobei diese vorab drüber informiert werden und selbstständig entscheiden können, ob sie an der Untersuchung teilnehmen möchten (Schramm & Schwab, 20, S. 149). Dies bedeutet, dass die Forschungspartner und Forschungspartnerinnen klar wissen, dass sie beobachtet werden und der Beobachter bzw. die Beobachterin hier mehr Abstand zur Gruppe hat und deshalb distanzierter agiert.

Die Auswertung des Beobachtungsprotokolls erfolgt schließlich mittels einer qualitativen, kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse. Als analytisches Raster dienen die Kategorien „Argumentationskompetenz“, „mündliche Beteiligung“, „methodische Wirkung“, „sprachliche Kompetenz“, „Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf“ sowie „Motivation“. Die Kategorien werden überwiegend auf Grundlage theoretischer Überlegungen zur Argumentationskompetenz sowie zur mündlichen und schriftlichen Beteiligung von Lernenden gebildet. Die konkrete Ausdifferenzierung der Kategorien, wie beispielsweise in Form von Abstufungen wie „hoch“, „mittel“ oder „gering“, erfolgt direkt auf Basis des Beobachtungsprotokolls, indem wiederkehrende Muster erkannt und entsprechend geordnet wurden. Außerdem erfolgt die Auswertung entlang ausgewählter Unterrichtseinheiten, die als bedeutungstragende Sequenzen unterteilt wurden. Ergänzend dazu basiert die Zuordnung der Beobachtungseinheiten zu den Kategorien auf einer interpretativen Analyse der

protokollierten Unterrichtssituationen und lässt sich wie in der oben abgebildeten Tabelle grafisch veranschaulichen. Diese Tabelle bietet hierbei ebenso einen zusammenfassenden Überblick über die kategoriengeleitete Auswertung des Beobachtungsprotokolls, auf die in der Analyse präzise eingegangen wird.

Einheit	Situation	Argumentations-Kompetenz	Mündliche Beteiligung	Methodische Wirkung	Sprachliche Kompetenz	Schwierigkeiten / Unterstützung	Motivation
UE1	Einstieg	gering (emotional geprägt)	hoch, aber selektiv	aktivierend	einfach, alltagsnah	Meinungsunsicherheit	hoch
UE 1	Lese-phase	gering-mittel	gering	strukturierend	teilweise eingeschränkt	Verständnisprobleme	mittel
UE 1	Partnerarbeit	gering	mittel	diskursfördernd	uneinheitlich	Differenzierung Pro/Contra	mittel
UE 1	Plenum	gering-mittel	selektiv (aktive SuS dominieren)	sichernd	teilweise fehlerhaft	Fehlkonzepte bei Argumenten	mittel
UE 2	Einstieg	gering	gering (DaZ auffällig)	unterstützend	eingeschränkt (DaZ)	Sprachbarrieren	mittel
UE 2	Partnerarbeit	mittel	unterschiedlich	motivierend	unterschiedlich	Rollenunsicherheit	hoch
UE 2	Diskussion	mittel-hoch (teilweise)	stark unterschiedlich	stark aktivierend	teils undeutlich	Sprechhemmungen	hoch
UE 3	Einzelarbeit	mittel	gering	strukturierend	stark differenziert	Schreibprobleme (DaZ)	mittel
UE 3	Partnerfeedback	gering	mittel	reflexionsanregend	eingeschränkt	Verständnisprobleme	mittel
UE 3	Plenum	gering-mittel	gering	unterstützend	unsicher	Formulierungsschwierigkeiten	mittel
UE 4	Schreibphase	mittel	gering	effektiv	unterschiedlich	Unterstützungsbedarf	mittel-hoch
UE 5	Feedbackphase	gering	mittel	motivierend	einfach	fehlende Begründungen	hoch
UE 5	Reflexion	gering-mittel	selektiv	strukturierend	einfach	Reflexionsfähigkeit begrenzt	hoch

Tab. 3: Grafische Darstellung der Kategorien

Die weiterführende Datenerhebung erfolgt im Anschluss an die Durchführung des vierstündigen Unterrichtskonzepts und basiert auf einem schriftlichen Fragebogen, der den Schülern und Schülerinnen über die Onlineplattform IQES bereitgestellt wird. Der Fragebogen dient dazu, die subjektiven Einschätzungen der Lernenden systematisch zu erfassen und ihre Erfahrungen mit den eingesetzten kompetenzorientierten Aufgabenformaten detailliert zu dokumentieren. Riemer (2022, S. 161-163) beharrt hier auf der Meinung, dass in der fremdsprachendidaktischen Forschung die Erhebung von Lerner- bzw. Lernerinnenperspektiven als zentrales Instrument gilt, um Unterrichtsprozesse nicht nur aus der Sicht der Lehrperson, sondern auch aus der Perspektive der Lernenden zu analysieren. Der Einsatz eines Fragebogens im qualitativen Forschungsdesign ermöglicht es, strukturierte Rückmeldungen zu sammeln und zugleich Raum für individuelle Einschätzungen zu lassen.

Der im Anhang dargestellte Fragebogen wurde so konzipiert, dass er sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthält. Geschlossene Fragen, wie sie in den Teilen I bis IV des

Bogens dominieren, erlauben also eine strukturierte und vergleichbare Erfassung zentraler Aspekte des Unterrichts (Riemer 2022, S. 164–169). Dies betrifft etwa die Einschätzung des Unterrichtsthemas „Erörterung“ (Frage 3), die Bewertung des Rollenspiels als Methode zur Förderung der Argumentationskompetenz (Frage 5) oder die Wahrnehmung sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen wie Satzanfänge und Formulierungshilfen (Frage 8). Durch die vorgegebenen Antwortkategorien können die Rückmeldungen der Lernenden systematisch ausgewertet und miteinander verglichen werden. Ergänzend dazu ermöglichen die offenen Fragen, wie etwa zu sprachlichen Herausforderungen (Frage 10), hilfreichen Unterstützungsmaßnahmen (Frage 11) oder persönlichen Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck (Frage 12), eine vertiefte Darstellung individueller Erfahrungen. Auf diese Weise können auch Aspekte sichtbar werden, die durch geschlossene Antwortformate nicht ausreichend abgebildet werden würden.

Um zu gewährleisten, dass der Fragebogen für die Befragten verständlich und zugleich wissenschaftlich sowie sachlich formuliert ist, wurde er sprachlich klar gestaltet und logisch gegliedert. Die Struktur orientiert sich an den zentralen Kompetenzbereichen des Unterrichtskonzepts: allgemeiner Eindruck, Argumentieren und Schreiben, sprachliche Unterstützung sowie abschließende Reflexion. Diese klare Gliederung erleichtert den Lernenden die Orientierung und trägt dazu bei, authentische und aussagekräftige Antworten zu erhalten.

Inhaltlich deckt der Fragebogen mehrere zentrale Untersuchungsdimensionen ab. Ein Schwerpunkt liegt auf der wahrgenommenen Entwicklung der Argumentationskompetenz. Die Items des Abschnitts „Rollenspiel“ (Frage 5) erfassen beispielsweise, ob das Einnehmen verschiedener Perspektiven den Lernenden geholfen hat, eigene Positionen zu entwickeln, Argumente zu formulieren und andere Sichtweisen nachzuvollziehen. Diese Selbsteinschätzungen geben Aufschluss darüber, wie die Lernenden ihren eigenen Kompetenzzuwachs erleben.

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die sprachliche Entwicklung, insbesondere bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache. Der Abschnitt „Scaffolding und sprachsensibler Unterricht“ (Frage 8) erhebt, inwiefern sprachliche Unterstützungsmaßnahmen, wie beispielsweise das Arbeitsheft, Satzanfänge oder das Besprechen neuer Wörter, als hilfreich wahrgenommen wurden. Die Fragen 10 bis 12

vertiefen diesen Bereich, indem sie individuelle sprachliche Herausforderungen und förderliche Faktoren erfassen. Diese Erhebung folgt der Annahme, dass sprachsensibler Unterricht nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Lernprozesse anstößt, die von den Lernenden selbst reflektiert werden können.

Schließlich widmet sich der Fragebogen der wahrgenommenen Wirksamkeit des gesamten Unterrichtskonzepts. Die Items des Abschnitts „Kompetenzorientierter Unterricht und seine Wirkung“ (Frage 14) erfassen, ob die Lernenden das aktive Mitdenken, die Methodenvielfalt und die kooperativen Arbeitsformen als motivierend und lernförderlich erlebt haben. Die abschließende offene Frage (Frage 15) ermöglicht es den Schülern und Schülerinnen, das kompetenzorientierte Unterrichtskonzept mit traditionellem Frontalunterricht zu vergleichen und ihre persönliche Präferenz zu begründen. Diese Rückmeldungen liefern wertvolle Hinweise darauf, wie das Unterrichtskonzept aus Sicht der Lernenden wahrgenommen wird und welche didaktischen Elemente als besonders wirksam gelten.

3.2.8. Datenauswertung und Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten wird ein Mixed-Methods-Ansatz angewendet. Dieser Ansatz kombiniert quantitative und qualitative Auswertungsverfahren und ermöglicht es, unterschiedliche Datentypen systematisch miteinander zu verknüpfen. Ziel ist es, sowohl überprüfbare Ergebnisse zu gewinnen als auch vertiefende inhaltliche Einsichten in die Perspektiven der Befragten zu erhalten.

Der Mixed-Methods-Ansatz eignet sich insbesondere für Forschungsdesigns, bei denen standardisierte Fragebogendaten mit offenen Antwortformaten kombiniert werden. Durch die Verbindung beider Zugänge können quantitative Ergebnisse kontextualisiert und inhaltlich ergänzt werden. Diese Kombination trägt somit zu einer umfassenderen Betrachtung des Untersuchungsgegenstands bei (Kuckartz, 2014, S. 109).

Der im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzte Fragebogen enthält sowohl geschlossene Fragen, die einer quantitativen Auswertung zugänglich sind, als auch offene Fragen, deren Beantwortung in Textform erfolgt. Entsprechend werden für die unterschiedlichen Datentypen jeweils geeignete Auswertungsverfahren herangezogen. Die Datenauswertung erfolgt in zwei aufeinander bezogenen Schritten. Zunächst werden die geschlossenen Fragen des Fragebogens quantitativ ausgewertet. Dabei kommen

deskriptive statistische Verfahren zum Einsatz, wie etwa die Berechnung von Häufigkeiten, Prozentwerten und Mittelwerten. Auf dieser Grundlage werden die im Vorfeld formulierten Annahmen überprüft.

Ergänzend dazu werden die offenen Fragen des Fragebogens qualitativ ausgewertet. Die Auswertung orientiert sich an grundlegenden Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, mit dem Ziel, zentrale Aussagen, wiederkehrende Themen und relevante Aspekte aus den Schüler- und Schülerinnenrückmeldungen herauszuarbeiten (Mayring, 2022, S. 17-18). Dabei steht weniger ein streng regelgeleitetes Vorgehen im Vordergrund, sondern eine inhaltlich strukturierende Auswertung, die es ermöglicht, die subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen der Befragten zusammenfassend darzustellen und für die Forschungsfrage nutzbar zu machen.

Durch die Kombination beider Auswertungszugänge können statistische Befunde durch inhaltliche Aussagen der Befragten erläutert und differenziert interpretiert werden. Auf diese Weise trägt der Mixed-Methods-Ansatz, indem die qualitative Inhaltsanalyse eingebettet ist, zu einer umfassenden und methodisch fundierten Beantwortung der Forschungsfrage bei und somit können dementsprechend auch die Vorannahmen bestmöglich überprüft werden.

4. Analyse und Ergebnisse

Das vorliegende Analysekapitel der Masterarbeit widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten, die im Laufe der Untersuchung gesammelt und erfragt wurden. Ziel ist es, die zuvor formulierten Vorannahmen auf Grundlage geeigneter methodischer Ansätze differenziert zu beantworten und zentrale Zusammenhänge herauszuarbeiten. Hierzu werden die Ergebnisse strukturiert dargestellt, kritisch eingeordnet und im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand reflektiert. Der Fokus liegt dabei sowohl auf der Analyse wesentlicher Muster und Entwicklungen als auch auf der Diskussion möglicher Interpretationsspielräume, um eine fundierte Basis für die abschließende Bewertung und Einordnung der Untersuchung zu schaffen.

4.1. Beobachtungen – Kategorisierte Darstellung

Im folgenden Unterkapitel wird die Analyse des vorliegenden Beobachtungsprotokolls vorgenommen. Diese erfolgt im Rahmen einer qualitativen, kategoriengeleiteten Auswertung mit dem Ziel, zentrale Entwicklungen in Bezug auf die Argumentationskompetenz sowie die mündliche und schriftliche Beteiligung der Schüler und Schülerinnen zu rekonstruieren. Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe, weshalb subjektive Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können. Der Fokus lag jedoch primär auf den Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen. Die einzelnen Unterrichtseinheiten wurden, wie bereits im Methodenkapitel angeführt, in Analyseeinheiten unterteilt, die sich an den jeweiligen Unterrichtsphasen orientieren. Für jede Einheit wurde eine qualitative Einschätzung in Bezug auf zentrale Kategorien vorgenommen. Auf diese Weise werden sowohl Unterschiede zwischen den Unterrichtsphasen als auch Entwicklungen im Verlauf der Unterrichtseinheiten sichtbar. Im Folgenden werden nun die einzelnen Kategorien näher beleuchtet und analysiert.

4.1.1. Argumentationskompetenz

Die Analyse der Argumentationskompetenz zeigt über den Verlauf der fünf Unterrichtseinheiten hinweg eine schrittweise Entwicklung, die jedoch von deutlichen heterogenen Leistungsunterschieden innerhalb der Lerngruppe geprägt ist.

Zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit dominieren bei den Schülern und Schülerinnen vor allem spontane, emotional geprägte Meinungsäußerungen, die nur selten

argumentative Strukturen aufweisen. Zwar beteiligen sich viele Lernende aktiv am Unterrichtsgeschehen (1.UE, S.1), jedoch bleiben ihre Beiträge häufig auf einer bewertenden Ebene stehen, ohne dass eine explizite Begründung erfolgt. Dies deutet darauf hin, dass grundlegende Elemente der Argumentation, vor allem auch die Unterscheidung zwischen Meinung und Argument, noch nicht gefestigt sind. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten zeigen, Argumente im Text zu identifizieren und diese richtigerweise als Pro- oder Contra-Argumente einzuordnen (1.UE, S.1). Die Fähigkeit zur konkreten Erschließung von Argumentationsstrukturen ist somit zu diesem Zeitpunkt nur ansatzweise vorhanden.

Im weiteren Verlauf, insbesondere im Rahmen der Perspektivenarbeit in der zweiten Unterrichtseinheit, lassen sich erste kleinere Fortschritte beobachten. Durch die Übernahme unterschiedlicher Rollen (2.UE, S.3) werden die Lernenden dazu angeregt, sich mit verschiedenen Standpunkten auseinanderzusetzen und diese sprachlich zu vertreten. In einzelnen Gruppen (2.UE, S.3-4) gelingt es den Schülern und Schülerinnen bereits, spontane Gegenargumente zu formulieren, was auf eine zunehmende argumentative Flexibilität und ein erstes Verständnis dialogischer Argumentationsprozesse hinweist. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Entwicklung keineswegs gleichmäßig verläuft, denn während einige Gruppen differenzierter argumentieren und auf Beiträge anderer reagieren, verbleiben andere auf einem eher oberflächlichen Niveau und reproduzieren vorgegebene Inhalte ohne eigenständige Weiterentwicklung. Die Argumentationskompetenz ist somit stark gruppenabhängig sowie individuell geprägt.

Mit dem Übergang zur schriftlichen Argumentation in der dritten bis fünften Unterrichtseinheit verschiebt sich der Fokus von der spontanen mündlichen Äußerung hin zur strukturierten Ausformulierung von Argumenten. Dabei wird deutlich, dass die Verwandlung mündlicher Argumentationsansätze in schriftliche Texte für viele Schüler und Schülerinnen eine erhebliche Herausforderung darstellt. Im Beobachtungsprotokoll (3.UE, S.5) wird ersichtlich, dass die Lernenden die bereitgestellten Struktur- und Formulierungshilfen nutzen, dennoch gelingt es nur einem Teil der Gruppe, kohärente Argumentationsketten zu entwickeln, die über eine bloße Aneinanderreihung einzelner Aussagen hinausgehen. Dies lässt sich im Protokoll in der dritten Unterrichtseinheit eindeutig feststellen:

Manche Schüler und Schülerinnen schreiben fast eine halbe A4 Seite, andere schreiben nur drei Zeilen (Unterschiede im Niveau deutlich sichtbar). ALLE Schüler und Schülerinnen versuchen die Formulierungshilfen zu nutzen (3.UE, S.5).

Entsprechend dazu lässt sich auch festhalten, dass die Verknüpfung von Behauptung und Begründung sowie die logische Abfolge von Argumenten einigen Schülern und Schülerinnen Schwierigkeiten bereiten. Gleichzeitig jedoch zeigen einzelne Lernende bereits Ansätze einer differenzierteren Argumentation, indem sie mehrere Argumente ausformulieren (4.UE, S.7) und teilweise auch gegensätzliche Positionen berücksichtigen. Dies könnte nun darauf hinweisen, dass sich im Verlauf der Unterrichtseinheiten eine Entwicklung von vorwiegend emotionalen Äußerungen hin zu ersten strukturierten Argumentationsformen vollzieht.

Aufbauend auf diese Erkenntnisse wird der Fokus von der Argumentationskompetenz jetzt auf die mündliche Beteiligung im Unterricht gelenkt.

4.1.2. Mündliche Beteiligung

Die mündliche Beteiligung der Schüler und Schülerinnen zeigt im Verlauf der fünf Unterrichtseinheiten ein heterogenes und teilweise unausgeglichenes Beteiligungsmuster, das durch individuelle Unterschiede sowie situative Bedingungen beeinflusst wird.

Bereits in der ersten Unterrichtseinheit ist eine grundsätzlich hohe Beteiligungsbereitschaft (1.UE, S.1) erkennbar, die sich insbesondere im Einstieg durch spontane Reaktionen auf das Thema äußert. Allerdings zeigt sich hier bereits auch eine selektive Beteiligung, da vor allem einzelne aktive Schüler und Schülerinnen das Unterrichtsgeschehen dominieren, während sich andere zurückhalten oder keine klare Position äußern. Dieses Muster setzt sich auch in weiteren Unterrichtsphasen fort.

In stärker strukturierten Phasen, wie der Lesephase, bleibt die mündliche Beteiligung jedoch erwartungsgemäß gering, da der Fokus auf individueller Texterschließung liegt. Demgegenüber bieten interaktive Settings, wie die Partnerarbeit, deutlich mehr Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung. Hier zeigt sich, dass viele Schüler und Schülerinnen bereit sind, sich in einem kleineren Rahmen einzubringen, wodurch insgesamt eine mittlere, jedoch variierende Beteiligung festzustellen ist (1. UE, S.1-2).

Besonders deutlich treten Unterschiede in der zweiten Unterrichtseinheit hervor. Während einige Lernende aktiv an der Diskussion teilnehmen und ihre Perspektiven einbringen, bleibt die Teilnahme anderer deutlich eingeschränkt. Auffällig ist insbesondere, dass Schüler und -Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache kaum mündlich mitwirken, was auf sprachliche Unsicherheiten und mögliche Hemmungen zurückgeführt werden könnte (2. UE, S.3). In der Plenumsdiskussion wird zudem sichtbar, dass einzelne Schüler und Schülerinnen sehr dominant auftreten, während andere nur leise und undeutlich sprechen oder sich vollständig zurückziehen, wie im Protokoll ersichtlich:

Die Gruppe ist sehr zurückhaltend, diskutieren hierbei nur oberflächlich. Ein Schüler spricht sehr laut, die Schülerin passt sich an. Die zwei anderen Schüler sprechen sehr leise und undeutlich. (2.UE, S.3-4)

Mit dem Übergang zu schriftlichen Arbeitsphasen in der vierten und fünften Unterrichtseinheit nimmt die mündliche Beteiligung insgesamt ab, da der Fokus stärker auf individueller Textproduktion liegt. Dennoch bleiben mündliche Interaktionen (5.UE, S.8), etwa in Form von Peer-Feedback, bestehen. Diese zeigen, dass viele Schüler und Schülerinnen grundsätzlich zur Beteiligung bereit sind, jedoch Schwierigkeiten haben, ihre Rückmeldungen differenziert und begründet zu formulieren.

4.1.3. Methodische Wirkung

Wenn man sich nun die Analyse der eingesetzten Unterrichtsmethoden ansieht, fällt auf, dass diese insgesamt einen förderlichen Einfluss auf die Aktivierung und Strukturierung von Lernprozessen haben, jedoch in ihrer Wirksamkeit unterschiedlich ausgeprägt sind und nicht alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen erreichen.

Bereits in der ersten Unterrichtseinheit wird deutlich, dass aktivierende Einstiegsformen, wie etwa die Konfrontation mit einer provokativen Schlagzeile, zu einer hohen Beteiligung und emotionalen Aktivierung führen können (1.UE, S.1). Diese Form des Einstiegs ermöglicht einen niedrigschwelligen Zugang zum Thema, führt jedoch zunächst eher zu spontanen als zu reflektierten Beiträgen.

Die Partnerarbeit erweist sich im weiteren Verlauf als zentrale Methode zur Förderung argumentativer Prozesse. Sie bietet den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen auszutauschen und erste argumentative Ansätze zu

entwickeln. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Arbeitsform nicht von allen Lernenden gleichermaßen genutzt wird, da einzelne Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten haben, die Aufgabenstellung zu verstehen oder aktiv umzusetzen (1. UE, S.1). Inwiefern sich diese Beobachtung auch in der Wahrnehmung der Lernenden widerspiegelt, wird im weiteren Verlauf der Analyse auf Basis des Fragebogens untersucht.

Ein besonders wirksamer methodischer Impuls geht von der Perspektivenarbeit in der zweiten Unterrichtseinheit aus. Durch die Übernahme unterschiedlicher Rollen werden die Lernenden dazu angeregt, sich mit verschiedenen Standpunkten auseinanderzusetzen und diese argumentativ zu vertreten. Dies führt in einzelnen Gruppen zu lebhaften Diskussionen und zur Entwicklung spontaner Gegenargumente (2. UE, S.3-4). Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass diese Methode hohe Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen stellt, sodass nicht alle Gruppen gleichermaßen davon profitieren.

In den späteren Unterrichtseinheiten gewinnen strukturierende Methoden an Bedeutung, insbesondere in Hinblick auf die schriftliche Argumentation. Die Bereitstellung von Formulierungshilfen und klaren Strukturvorgaben (3. UE, S.5-6) unterstützt viele Lernende dabei, ihre Gedanken zu ordnen und erste argumentativ aufgebaute Texte zu verfassen. Dennoch zeigt sich, dass diese Hilfen nicht von allen Schülern und Schülerinnen effektiv genutzt werden können, was auf unterschiedliche sprachliche und kognitive Voraussetzungen hinweisen kann.

Auch die Feedbackphasen (5.UE, S.8) stellen laut den Beobachtungen eine methodisch relevante Komponente dar, da sie zur Reflexion anregen und die Auseinandersetzung mit fremden Texten fördern. Allerdings wird deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen hierbei häufig auf oberflächliche Rückmeldungen zurückgreifen und Schwierigkeiten haben, ihre Einschätzungen zu begründen.

4.1.4. Sprachliche Kompetenz

Eine weitere Kategorie, beschreibt die sprachliche Kompetenz der Schüler und Schülerinnen, die sich im Rahmen der Analyse als ein zentraler Einflussfaktor für die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten erweist und alle Unterrichtseinheiten, als

grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, durchzieht.

Vor allem in den ersten Unterrichtsphasen wird deutlich, dass sprachliche Unterschiede innerhalb der Lerngruppe verschieden stark ausgeprägt sind. Während einige Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, ihre Gedanken relativ klar zu formulieren (1.UE, S.1-2), zeigen andere deutliche Schwierigkeiten, ihre Meinungen sprachlich angemessen auszudrücken. Diese Differenzen treten insbesondere in mündlichen Phasen hervor (2.UE, S.3), in denen sich sprachlich unsichere Lernende weniger beteiligen oder ihre Beiträge nur eingeschränkt verständlich formulieren.

Besonders markant ist die Situation von Schülern und -Schülerinnen mit DaZ, auf die der Fokus dieser Analyse liegt. Diese Lernenden beteiligen sich im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ersichtlich seltener mündlich. Dies wird insbesondere in der zweiten Unterrichtseinheit (2.UE, S.3-4) sichtbar, in der kaum ein Lernender mit DaZ aktiv am Gespräch teilnimmt. Diese Zurückhaltung kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sprachliche Unsicherheiten eine Hemmschwelle für die aktive Beteiligung darstellen.

Auch im Bereich der schriftlichen Argumentation zeigen sich deutliche sprachliche Herausforderungen. In den Schreibphasen der dritten und vierten Unterrichtseinheit wird sichtbar, dass die Schüler und Schülerinnen sehr unterschiedlich umfangreiche Texte mit differenzierter Qualität verfassen. Während einige Lernende bereits längere, zusammenhängende Texte schreiben, gelingt es anderen kaum, vollständige Sätze zu formulieren oder ihre Gedanken schriftlich zu strukturieren (4. UE, S.7). Tendenziell zeigen Lernende mit DaZ, worunter aber nicht die gesamten Schüler und Schülerinnen mit DaZ fallen, hier Schwierigkeiten, die vorgegebenen Formulierungshilfen sinnvoll in ihren Text zu integrieren.

Ein weiterer zentraler Aspekt sprachlicher Kompetenz wird in den Feedbackphasen deutlich (5.UE, S.8). Die Schüler und Schülerinnen sind zwar grundsätzlich in der Lage, Rückmeldungen zu geben, jedoch bleiben diese häufig auf einer sehr allgemeinen Ebene und enthalten selten begründete oder differenzierte Aussagen. Dies könnte darauf hinweisen, dass nicht nur die produktive, sondern auch die reflexive sprachliche Kompetenz, zudem die Fähigkeit zur Begründung, noch ausbaufähig ist.

4.1.5. Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf

Stützt man sich auf die Analyse der Unterrichtseinheiten, wird deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen im Verlauf des Unterrichts wiederholt mit spezifischen Schwierigkeiten konfrontiert sind, die auf einen kontinuierlichen Unterstützungsbedarf hinweisen und eng mit der Entwicklung der Argumentationskompetenz sowie den sprachlichen Fähigkeiten verknüpft sind.

Eine zentrale Schwachstelle stellt bereits zu Beginn die Unterscheidung zwischen Argumenten und Meinungsäußerungen dar. Viele Schüler und Schülerinnen sind zunächst nicht in der Lage, relevante Argumente aus einem Text herauszufiltern oder diese korrekt einzuordnen. Dies zeigt sich insbesondere in der Partnerarbeit der ersten Unterrichtseinheit, in der Unsicherheiten hinsichtlich der Zuordnung von Pro- und Contra-Argumenten auftreten (1.UE, S.1). Auch im Plenum werden fehlerhafte Zuordnungen sichtbar, die durch die Lehrpersonen korrigiert werden müssen.

Im weiteren Verlauf treten Schwierigkeiten bei der Strukturierung von Argumentationen hervor. Unter anderem wird in der Phase der eigenständigen Textproduktion deutlich, dass viele Schüler und Schülerinnen Probleme haben, ihre Gedanken in eine nachvollziehbare Reihenfolge zu bringen und eine logische Argumentationsstruktur aufzubauen (3.UE, S.5). Die Unterschiede innerhalb der Lerngruppe sind hierbei erheblich und reichen von sehr kurzen, fragmentarischen Texten bis hin zu umfangreicheren Ausführungen.

Eine weitere Hürde betrifft die sprachliche Ausformulierung von Argumenten (3.UE, S.5-6). Viele Lernende benötigen Unterstützung bei der Formulierung vollständiger Sätze sowie bei der Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel zur Begründung ihrer Aussagen. Schüler und -Schülerinnen mit DaZ, die häufig zusätzliche Hilfestellungen durch die Lehrpersonen in Anspruch nehmen, treten hier in den Vordergrund.

Auch im Bereich des Peer-Feedbacks (5.UE, S.8) zeigt sich ein deutlicher Unterstützungsbedarf. Die Schüler und Schülerinnen sind zwar motiviert, Rückmeldungen zu geben, jedoch fehlen ihnen häufig die notwendigen Strategien, um ihre Einschätzungen differenziert und begründet zu formulieren. Dies führt dazu, dass Feedback häufig auf allgemeine Aussagen beschränkt bleibt und nur selten konkrete Verbesserungsvorschläge enthält. Diese Erkenntnis wird im Beobachtungsprotokoll

deutlich: Schüler und Schülerinnen geben oft Feedback wie „Mir hat dein Text gefallen“ oder „Ich erkenne deine Meinung“, aber gehen nicht tiefer und genauer darauf ein (Begründung fehlt oft). (5.UE, S.8)

Die Rolle der Lehrpersonen erweist sich in diesem Zusammenhang als fundamental, da sie durch gezielte Impulse, Erklärungen und individuelle Unterstützung dazu beitragen, die bestehenden Schwierigkeiten aufzufangen. Dennoch wird deutlich, dass eine stärkere systematische Anleitung, insbesondere im Bereich der Argumentationsstruktur und des Feedbackgebens, notwendig wäre, um die Lernenden langfristig zu selbstständigem Arbeiten befähigen zu können.

4.1.6. Motivation

Die Motivation der Schüler und Schülerinnen zeigt sich über alle fünf Unterrichtseinheiten hinweg als ein durchgehend relevanter Faktor, der sich sowohl in der Beteiligung als auch in der Bearbeitung der Aufgaben widerspiegelt.

Schon zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit wird klar, dass das Thema „Handyverbot“ bei vielen Lernenden auf großes Interesse stößt. Die Schüler und Schülerinnen reagieren spontan und engagiert auf den Einstieg, was darauf hinweist, dass das Thema für sie eine vermutlich hohe lebensweltliche Bedeutung hat (1. UE, S.1). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese anfängliche Motivation vor allem zu emotional geprägten Reaktionen führt und weniger zu reflektierten Wortmeldungen.

Auch im weiteren Verlauf bleibt die Motivation insgesamt hoch, insbesondere in Phasen, die durch Austausch und Interaktion geprägt sind. In der Partnerarbeit sowie in der Perspektivenarbeit der zweiten Unterrichtseinheit wird sichtbar, dass viele Schüler und Schülerinnen aktiv in Diskussionen eingebunden sind und sich mit unterschiedlichen Standpunkten auseinandersetzen (2.UE, S.4). Die Möglichkeit, eigene Meinungen einzubringen und Rollen zu übernehmen, scheint dabei eine motivierende Wirkung zu haben.

In den schriftlichen Arbeitsphasen der dritten und vierten Unterrichtseinheit zeigt sich die Motivation vor allem in einer konzentrierten Arbeitsweise. Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen arbeitet selbstständig an ihren Texten und greift auf die bereitgestellten Hilfsmittel zurück (4.UE, S.7). Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass eine hohe

Motivation nicht automatisch zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen führt, da sprachliche und strukturelle Schwierigkeiten die Umsetzung teilweise einschränken.

Die Motivation in der Feedbackphase der fünften Unterrichtseinheit zeichnet sich auch hier durch verschiedene Faktoren aus. Viele Schüler und Schülerinnen beteiligen sich aktiv und zeigen Bereitschaft, Rückmeldungen zu den Texten ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen zu geben (5.UE, S.8). Dennoch bleiben diese Rückmeldungen häufig eher allgemein und enthalten nur selten begründete Einschätzungen. Das könnte darauf hindeuten, dass Motivation zwar eine wichtige Grundlage für Beteiligung ist, aber nicht zwangsläufig zu einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung führen muss.

4.2. Quantitative Auswertung der Fragebogendaten

Im Folgenden werden die Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens dargestellt und analysiert. Der eingesetzte Fragebogen umfasst sowohl nominalskalierte als auch ordinalskalierte Items, die verschiedene Aspekte des kompetenzorientierten Deutschunterrichts erfassen. Dazu gehören beispielsweise die Wahrnehmung von Methoden, sprachliche Kompetenzen und die Beteiligung am Unterricht. Unter nominalskalierten Variablen versteht man einfache Kategorien, die sich nicht sinnvoll ordnen lassen, wie beispielsweise Geschlecht oder Alter. Hier kann man also nicht sagen, dass eine Kategorie „mehr“ oder „weniger“ ist als eine andere. Deshalb betrachtet man nur, wie oft jede Kategorie vorkommt. Ordinalskalierte Variablen haben dagegen eine Reihenfolge, wie sie bei Antworten wie „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zu sehen ist.

Insgesamt wurden die geschlossenen Fragen des Fragebogens beschreibend ausgewertet. Dabei werden Häufigkeiten und Prozentverteilungen herangezogen. Auch werden zusätzlich der Mittelwert und der Median berechnet, die anschließend zur Interpretation verwendet und beleuchtet werden.

Die Auswertung erfolgt thematisch gegliedert entlang der im Fragebogen vorgegebenen Kategorien: die „Wahrnehmung des Unterrichts“, das „Rollenspiel“, das „Feedback“, die „sprachliche Unterstützung“, die „mündliche Beteiligung“ und die „Wirkung kompetenzorientierter Aufgabenformate“. Ziel ist es, zentrale Tendenzen und Auffälligkeiten im Antwortverhalten der Schüler und Schülerinnen herauszuarbeiten und diese im Hinblick auf die Vorannahmen der Masterarbeit zu interpretieren. Zudem wird

es vorkommen, dass einige Diagramme gebündelt dargestellt werden, um den Rahmen dieser Analyse im Gleichgewicht zu halten sowie einen guten Überblick geben zu können.

Im weiteren Verlauf wird zunächst mit der Darstellung der allgemeinen Angaben zur Stichprobe begonnen.

4.2.1. Stichprobe

Zu Beginn der Auswertung werden die allgemeinen Angaben der befragten Schüler und Schülerinnen dargestellt, um einen kleinen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe zu geben. Insgesamt nahmen 16 Schüler und Schülerinnen an der Befragung teil. In den anschließenden Darstellungen steht n für die Anzahl der Nennungen, während KA (*keine Angabe*) jene Fälle bezeichnet, in denen keine Antwort gegeben wurde.

Nun lässt sich, in Bezug auf das Geschlecht, eine ungleiche Verteilung innerhalb der Stichprobe feststellen. Der Großteil der Befragten ist weiblich (69 %, $n = 11$), während 31 % ($n = 5$) männlich sind. Die Kategorie „divers“ wurde von keiner Person gewählt. Somit besteht die Stichprobe überwiegend aus weiblichen Schülerinnen, während männliche Schüler in geringerem Ausmaß vertreten sind.

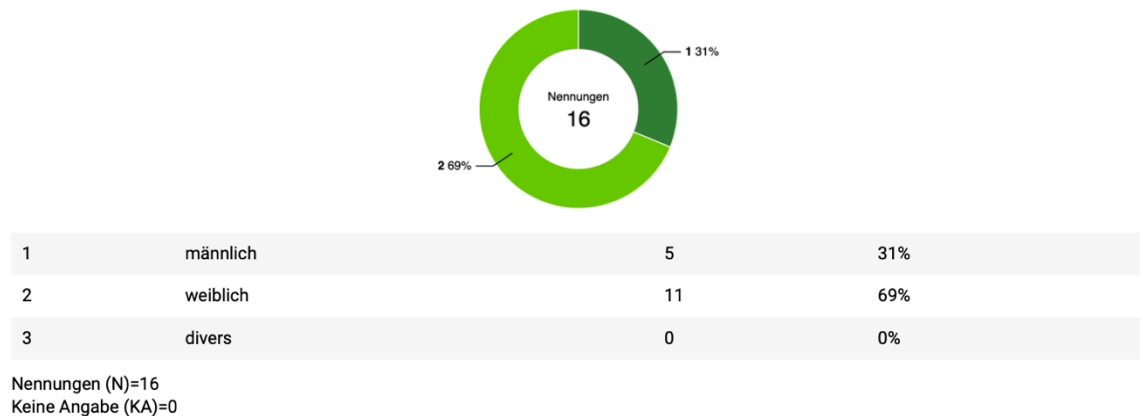


Abb. 6.: Verteilung des Geschlechts der Schüler und Schülerinnen

Auch hinsichtlich des Alters ergibt sich ein relativ einheitliches Bild. Die Mehrheit der Schüler bzw. Schülerinnen ist 14 Jahre alt (75 %, n = 12) und bildet damit den zentralen Teil der Stichprobe. Ein kleinerer Anteil ist 15 Jahre alt (19 %, n = 3), während lediglich eine Person (6 %, n = 1) 13 Jahre alt ist. Ältere Altersgruppen sind in der Stichprobe nicht präsent.

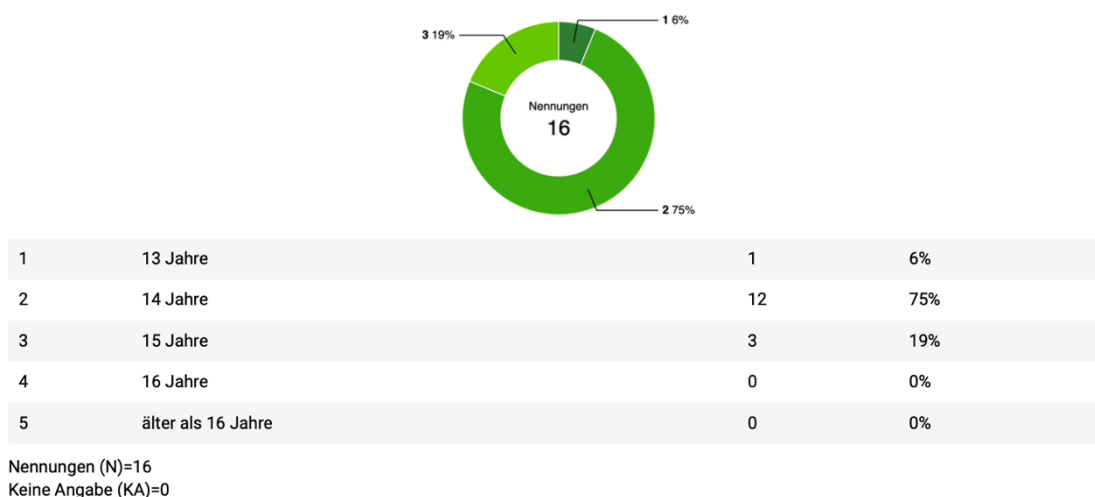


Abb. 7: Verteilung des Alters der Schüler und Schülerinnen

Die Verteilung der Altersangaben zeigt dementsprechend, dass die befragte Gruppe aus Schülern und Schülerinnen derselben Altersstufe, nämlich der 8. Schulstufe, besteht, wodurch eine relativ homogene Zusammensetzung gegeben ist.

4.2.2. Wahrnehmung des Unterrichts

Wenn man nun den Blickwinkel auf den ersten Teil des Fragebogens lenkt, zeigt sich, dass die Ergebnisse zur Wahrnehmung des Unterrichts sowie des behandelten Themas ein differenziertes Bild ergeben.

Das allgemeine Unterrichtserleben in Bezug auf die Textsorte „Erörterung“ (Item 3.1) weist einen Mittelwert von 2,4 bei einem Median von 2 auf. Die Verteilung der Antworten zeigt, dass der Großteil der Schüler und Schülerinnen den Unterricht als „eher gut“ bewertet (63 %, n = 10), während ein beachtlicher Anteil ihn als „eher nicht gut“ einschätzt (38 %, n = 6). Die extremen Antwortkategorien, wie „sehr gut“ bzw. „gar nicht gut“, wurden nicht gewählt. Insgesamt deutet dies auf eine eher durchschnittliche bis leicht positive Wahrnehmung des Unterrichts hin, wobei gleichzeitig auch kritischere Einschätzungen vorhanden sind.

Das behandelte Thema „Handyverbot an Schulen“ (Item 3.2) wird insgesamt positiver bewertet. Der Mittelwert liegt bei 1,8, während der Median ebenfalls 2 beträgt. Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen bewertet das Thema als „eher interessant“ (75 %, n = 12), während ein Viertel der Befragten (25 %, n = 4) eine sehr positive Bewertung, also „sehr interessant“, abgibt. Negative Einschätzungen sind in diesem Item nicht zu finden.

Zur besseren Veranschaulichung der dargestellten Ergebnisse werden die Daten der beiden Items in der folgenden Abbildung gemeinsam dargestellt. Dabei erfolgt eine zusammengefasste Visualisierung der Antwortverteilungen, wodurch ein direkter Vergleich der Wahrnehmung des Unterrichts und des behandelten Themas ermöglicht wird. Alle Items einzeln finden sich im Anhang der Arbeit wieder.

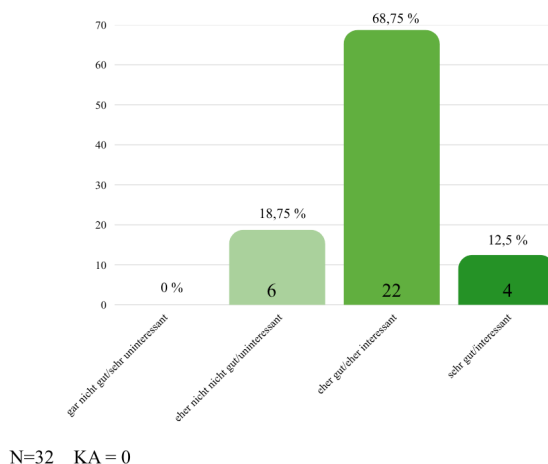


Abb. 8: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 3.1 und 3.2

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Erörterung als Unterrichtsform insgesamt etwas zurückhaltender bewertet wird als das konkret behandelte Thema „Handyverbot an Schulen“. Dies könnte darauf hindeuten, dass insbesondere lebensnahe und kontroverse Themen eine höhere Motivation bei den Schülern und Schülerinnen auslösen als die methodische Umsetzung der Erörterung im Unterricht.

4.2.3. Rollenspiel

Im Anschluss an die allgemeine Wahrnehmung des Unterrichts und des behandelten Themas wird im Folgenden die Wirkung spezifischer Unterrichtsmethoden näher

betrachtet. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Einsatz eines Rollenspiels und dessen Beitrag zum Lernprozess der Schüler und Schülerinnen.

Die Ergebnisse zur Lernwirksamkeit des Rollenspiels zeigen insgesamt eine überwiegend positive Einschätzung durch die Schüler und Schülerinnen.

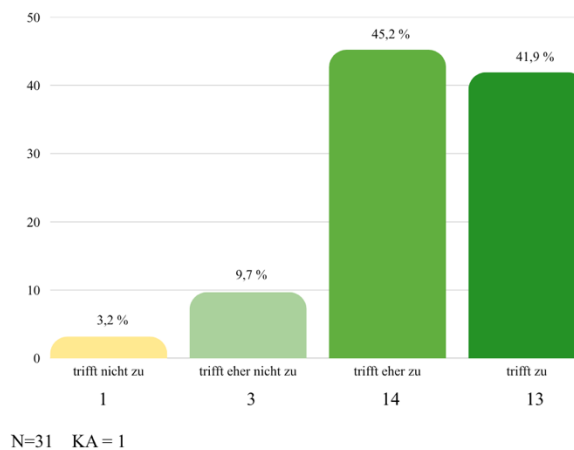


Abb. 9: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 5.1 und 5.2

Das Item 5.1, welches die Aussage beinhaltet „Durch das Rollenspiel ist es mir besser gelungen, eine eigene Meinung zu finden“ und das Item 5.2, „Ich konnte durch die verschiedenen Sichtweisen andere Meinungen besser nachvollziehen“, werden gemeinsam betrachtet, da beide die kognitive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven im Rollenspiel thematisieren. Während Item 5.1 einen Mittelwert von 3,1 und einen Median von 3 aufweist, liegt der Mittelwert bei Item 5.2 bei 3,4 bei ebenfalls einem Median von 3. Die zusammengefasste Auswertung ergibt somit einen Median sowie einen Mittelwert von ungefähr 3. Dies verdeutlicht eine insgesamt deutlich positive Einschätzung der Schüler und Schülerinnen hinsichtlich der kognitiven Lernwirksamkeit des Rollenspiels. Insbesondere zeigt sich, dass die Mehrheit der Antworten im zustimmenden Bereich liegt, was darauf hindeutet, dass das Rollenspiel als unterstützend für Meinungsbildung und Perspektivenübernahme wahrgenommen wird.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Item 5.3. Mit einem Mittelwert von 3,4 und einem Median von 3 wird deutlich, dass kooperative und kommunikative Lernformen von den Schülern und Schülerinnen als hilfreich für das Verständnis des Unterrichts eingeschätzt werden. Im Gegensatz dazu weist Item 5.4 zwar ebenfalls eine positive Tendenz auf, fällt jedoch im Vergleich zu den anderen Items etwas schwächer aus. Dies deutet darauf hin, dass das Rollenspiel zwar zur Argumentationsfähigkeit beiträgt, dieser Effekt jedoch

nicht von allen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen wahrgenommen wird. In der folgenden Grafik lassen sich diese zwei Punkte klar veranschaulichen:

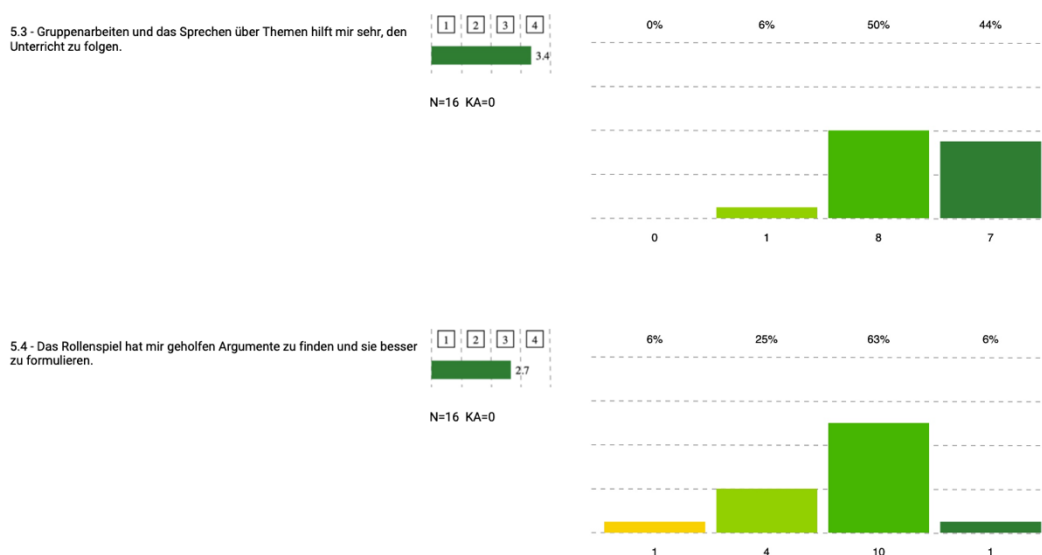


Abb. 10: Diagramme der Auswertung 5.3 und 5.4

Die Erkenntnisse lassen sich nun in Hinblick auf die formulierten Vorannahmen wie folgt einordnen. Die Annahme, wonach kompetenzorientierte Aufgabenformate das Selbstwirksamkeitserleben von Schüler und Schülerinnen mit DaZ stärken, wird durch die vorliegenden Daten teilweise bestätigt. Insbesondere die positiven Bewertungen der Items zur Meinungsbildung und zum Perspektivenwechsel (5.1 und 5.2, zusammengefasst) deuten darauf hin, dass das Rollenspiel die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten fördert und somit zur Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten beiträgt. Gleichzeitig zeigt die etwas schwächere Bewertung der Unterstützung bei der Argumentationsformulierung (5.4), dass nicht alle Aspekte der Selbstwirksamkeit gleichermaßen ausgeprägt sind.

Auch die Vorannahme, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate als motivierend erlebt werden, wenn sie klar strukturiert sind und transparente Anforderungen stellen, findet in den Ergebnissen Unterstützung. Die hohen Zustimmungswerte im Bereich kooperativer und kommunikativer Lernformen (5.3) weisen darauf hin, dass insbesondere strukturierte Interaktionsphasen den Schülern und Schülerinnen Orientierung bieten und den Lernprozess erleichtern. Somit lässt sich sagen, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate wie das Rollenspiel grundsätzlich motivierend wirken können, ihre

Effektivität jedoch von einer klaren Strukturierung und einer guten didaktischen Umsetzung abhängt.

Des Weiteren weisen Ergebnisse der Items 5.5 bis 5.8 insgesamt darauf hin, dass das Rollenspiel insbesondere im Bereich sozialer und kommunikativer Kompetenzen von den Lernenden überwiegend positiv wahrgenommen wurde. Zur besseren Übersichtlichkeit und zur Reduktion der Abbildungsanzahl werden die Ergebnisse der Items 5.5 bis 5.8 in einer gemeinsamen Abbildung zusammengefasst, jedoch getrennt analysiert.

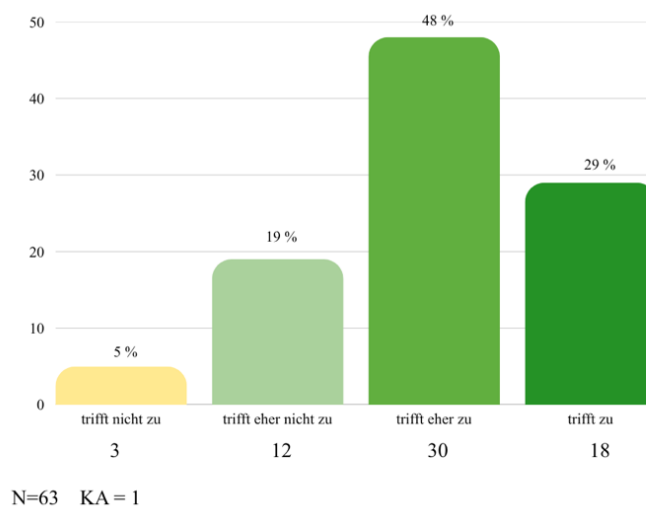


Abb. 11: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 5.5 bis 5.8

In Hinblick auf Item 5.5, das die Fähigkeit zur Perspektivübernahme erfasst, zeigt sich mit einem Mittelwert von 2,9, dass ein Großteil der Schüler und Schülerinnen angibt, sich relativ gut in andere Sichtweisen hineinversetzen zu können. Dies deutet darauf hin, dass das Rollenspiel als Methode geeignet ist, die für argumentatives Schreiben zentrale Kompetenz des Perspektivenwechsels zu fördern. Gleichzeitig können geringere Zustimmungswerte einzelner Lernender darauf hinweisen, dass diese Fähigkeit nicht bei allen gleichermaßen ausgeprägt ist und möglicherweise weiterhin gezielte Unterstützung benötigt.

Die Ergebnisse zu Item 5.6, legen nahe, dass die Diskussionen in der Gruppe von vielen Lernenden als unterstützend für das inhaltliche Verständnis wahrgenommen wurden. Dies spricht für den positiven Einfluss kooperativer und kompetenzorientierter Lernformen auf kognitive Verstehensprozesse. In ähnlicher Weise zeigen die Rückmeldungen zu Item 5.7, das mit einem Mittelwert von 3,4 hier den höchsten Wert

aufweist, dass auch die Beiträge und Ideen von Mitschüler und Mitschülerinnen als hilfreich eingeschätzt werden. Daraus lässt sich schließen, dass Peer-Learning im Rahmen des Rollenspiels eine bedeutende Rolle spielt und die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten einen Mehrwert gegenüber rein individualisierten Lernprozessen bietet.

Demgegenüber liefert Item 5.8 Hinweise auf die motivationale Dimension des Lernens. Die Einschätzungen der Lernenden zum eigenen Selbstbewusstsein beim mündlichen Vortragen fallen differenzierter aus, was darauf hindeutet, dass das Sprechen vor der Gruppe für einen Teil der Schüler und Schülerinnen weiterhin eine Herausforderung darstellt. Gleichzeitig zeigen positivere Ausprägungen, dass das Rollenspiel bei einigen Schüler und -Schülerinnen mit DaZ zur Stärkung des Selbstvertrauens beitragen kann, was auch die Vorannahmen bestätigt. Ergänzend zeigt die Betrachtung des Medians, der bei allen Items bei 3 liegt, dass die typische Antwort jeweils „trifft eher zu“ ist. Dies unterstreicht die insgesamt positive Grundtendenz der Ergebnisse, auch wenn sich in den Mittelwerten Unterschiede in der Ausprägung der einzelnen Kompetenzen zeigen.

4.2.4. Feedback

Wenn man sich nun auf den Punkt des Feedbacks stützt, wird deutlich, dass die Ergebnisse der Items 6.1 bis 6.8 ein differenziertes Bild hinsichtlich des Umgangs mit Feedback zeigen. Während die Mittelwerte der Items 6.1 bis 6.4 zwischen 2,2 und 2,9 liegen und damit auf eine eher moderate bis teilweise kritische Einschätzung hindeuten, zeigen die Items 6.5 bis 6.8 deutlich positivere Werte zwischen 2,9 und 3,2. Aufgrund der folgenden inhaltlichen Zweiteilung erscheint es sinnvoll, die Items 6.1 bis 6.4 sowie 6.5 bis 6.8 auch hier wieder gebündelt darzustellen, um sowohl die wahrgenommene Schwierigkeit als auch den Nutzen von Feedback übersichtlich abzubilden.

Hier wird vor allem deutlich, dass das Verfassen von Feedback sowie das Begründen der eigenen Meinung von vielen Lernenden als herausfordernd wahrgenommen wird. Dies spiegelt sich vor allem in den Items 6.2, 6.3 und 6.4 wider, deren Mediane jeweils bei 2 liegen und somit auf eine eher zurückhaltende Zustimmung hindeuten. Diese Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate zwar grundsätzlich als sinnvoll wahrgenommen werden, jedoch eine klare Struktur und transparente Anforderungen benötigen, um für die Lernenden, in erster Linie im Kontext von DaZ, gut bewältigbar zu sein. Damit wird die Vorannahme gestützt, dass strukturierte

und nachvollziehbare Aufgabenstellungen, die im Unterrichtskonzept eventuell noch deutlicher ausgebaut werden müssten, eine zentrale Voraussetzung für die positive Wahrnehmung solcher Lernformate darstellen.

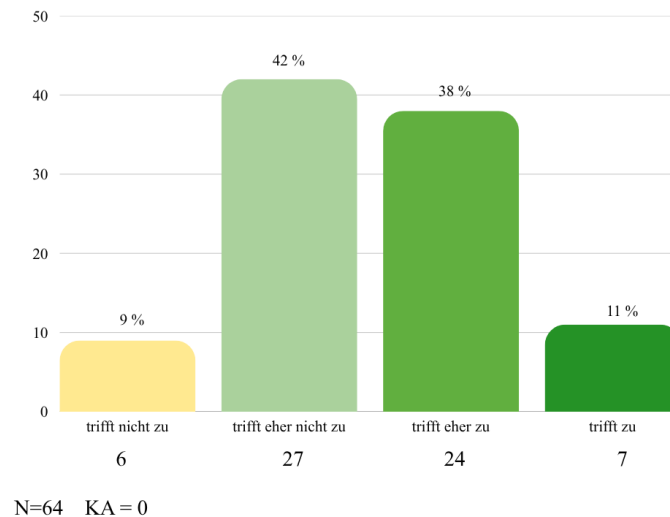


Abb. 12: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 6.1 bis 6.4

Demgegenüber wird der Nutzen von Feedback deutlich positiver eingeschätzt, denn die Items 6.5 und 6.8 erreichen mit Mittelwerten von über 3 klare Zustimmungswerte, was darauf schließen lässt, dass sowohl Feedback von Mitschülern und Mitschülerinnen als auch dessen unterstützende Wirkung beim Überarbeiten von Texten von den Lernenden geschätzt werden. Auch Item 6.7, das negativ formuliert ist, bestätigt diese Tendenz, da der vergleichsweise niedrige Mittelwert von 2,0 darauf hinweist, dass die Aussage „Ich sehe keinen Mehrwert in Feedback“ mehrheitlich abgelehnt wird.

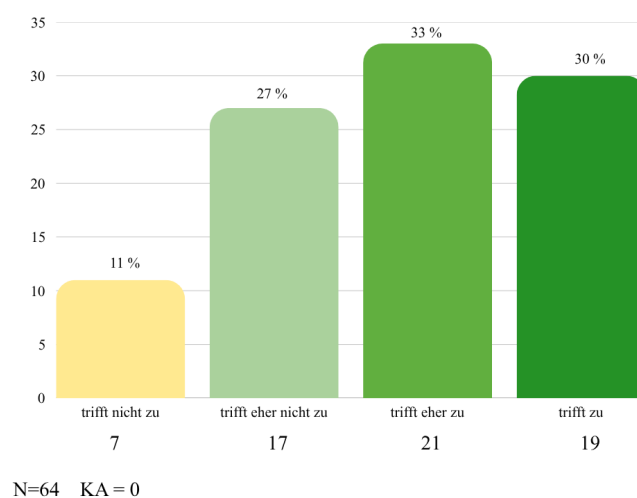


Abb. 13: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 6.5 bis 6.8

Diese positive Bewertung des Nutzens von Feedback kann im Sinne der zweiten Vorannahme interpretiert werden. Die Möglichkeit, sich mit den Ideen anderer auseinanderzusetzen und Rückmeldungen zu erhalten bzw. zu geben, kann als eine Form von Mitgestaltung und aktiver Beteiligung verstanden werden. Dadurch wird das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden gestärkt, da sie ihre eigenen Beiträge als relevant und wirksam im Lernprozess erfahren. Dementsprechend scheint Peer-Feedback hierbei für Schüler und Schülerinnen mit DaZ eine zentrale Rolle zu spielen.

4.2.5. Sprachliche Unterstützung

Auch die sprachliche Unterstützung erfüllt in der vorliegenden Analyse eine wichtige Funktion. Die Ergebnisse der Items 8.1 bis 8.3 zeigen insgesamt eine deutlich positive Einschätzung der eingesetzten sprachsensiblen Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht. Die Mittelwerte liegen durchgehend im positiven Bereich zwischen 3,0 und 3,6, was auf eine hohe Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit der angebotenen Hilfen hinweist.

Besonders deutlich wird dies bei Item 8.2, welches die Aussage „Ich finde die Satzanfänge und Formulierungshilfen sehr hilfreich“ beinhaltet, das mit einem Mittelwert von 3,6 den höchsten Wert erreicht. Die große Mehrheit der Lernenden stimmt dieser Aussage zu, was darauf schließen lässt, dass strukturierende sprachliche Hilfen eine zentrale Unterstützung für die Schüler und Schülerinnen darstellen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Vorannahme, dass die Wirksamkeit kompetenzorientierter Aufgabenformate für Lernende mit DaZ maßgeblich davon abhängt, inwiefern sprachliche Hilfestellungen wie Satzanfänge oder Formulierungshilfen integriert sind.

Item 8.1 besagt: „Ich habe das Arbeitsheft als sehr gute Unterstützung wahrgenommen“. Dies wird mit einem Mittelwert von 3,4 klar positiv bewertet. Hier wird gezeigt, dass das Arbeitsheft von den Lernenden mehrheitlich als hilfreiches Instrument wahrgenommen wird, das sie im Lernprozess unterstützt. Das unterstreicht die Bedeutung von klar strukturierten und sprachsensibel aufbereiteten Materialien, die den Zugang zu den Aufgaben erleichtern. Im Vergleich dazu fällt Item 8.3 mit einem Mittelwert von 3,0 etwas niedriger aus, bleibt jedoch weiterhin im positiven Bereich. Dies deutet, wie im vorherigen Unterkapitel kurz angeschnitten, darauf hin, dass trotz der bereitgestellten Unterstützung nicht alle Aufgaben gleichermaßen verständlich waren. Gleichzeitig zeigt die überwiegende Zustimmung, dass ein Großteil der Lernenden die Aufgaben dennoch gut nachvollziehen konnte.

Auch hier bietet es sich wieder an, Diagramme zusammenzufassen, um den Rahmen nicht zu sprengen. Die zusammengefassten Ergebnisse der Items 8.1 bis 8.3 zeigen also mit einem Mittelwert von 3,3 und einem Median von 3 eine deutlich positive Einschätzung der sprachsensiblen Unterstützungsmaßnahmen. Insgesamt entfallen 92 % der Antworten auf die Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft zu“, während keine Ablehnung verzeichnet wird. Dies unterstreicht die hohe Relevanz strukturierender Hilfen in kompetenzorientierten Aufgaben für das Verständnis und den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen.

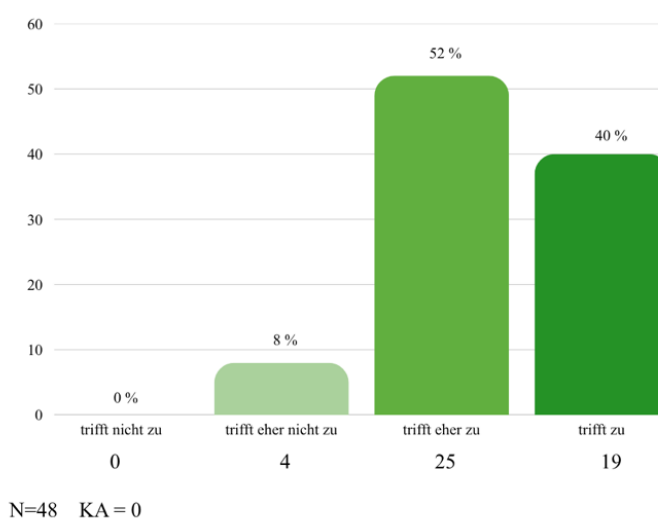


Abb. 14: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 8.1 bis 8.3

Des Weiteren weisen auch die nächsten zusammengefassten Ergebnisse der Items 8.4 und 8.5 mit einem Mittelwert von 3,3 und einem Median von 3 auf, was eine deutlich positive Einschätzung des Wortschatzlernens im Rahmen sprachsensibler Unterstützungsmaßnahmen repräsentiert. Insgesamt fallen auch hier rund 90 % der Antworten auf die positiven Kategorien, während ebenso wieder keine explizite Ablehnung verzeichnet wird.

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass insbesondere das aktive Verschriftlichen und gemeinsame Besprechen neuer Wörter (Item 8.5) noch positiver bewertet wird als das reine Lernen neuer Wörter und Ausdrücke (Item 8.4). Dies lässt darauf schließen, dass nicht allein die Präsentation neuer sprachlicher Inhalte entscheidend ist, sondern vor allem deren aktive Verarbeitung im Unterrichtskontext. Die Ergebnisse deuten somit

darauf hin, dass Lernprozesse besonders dann als unterstützend wahrgenommen werden, wenn sie über reine Input-Phasen hinausgehen und Möglichkeiten zur vertieften Auseinandersetzung bieten.

Dies lässt sich klar im Kontext der zugrunde liegenden Vorannahmen interpretieren. Die Annahme, dass Schüler und Schülerinnen mit DaZ kompetenzorientierte Aufgabenformate insbesondere dann als motivierend erleben, wenn diese klar strukturiert sind und transparente Anforderungen aufweisen, wird durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt. Die positiven Bewertungen sprechen dafür, dass die sprachsensiblen Maßnahmen, insbesondere in Form von gezielten Wortschatzhilfen und strukturierten Bearbeitungsprozessen, den Lernenden Orientierung bieten und damit kognitive Entlastung schaffen. Gerade für Lernende mit DaZ ist eine solche Strukturierung entscheidend, da sie sprachliche und fachliche Anforderungen gleichzeitig bewältigen müssen.

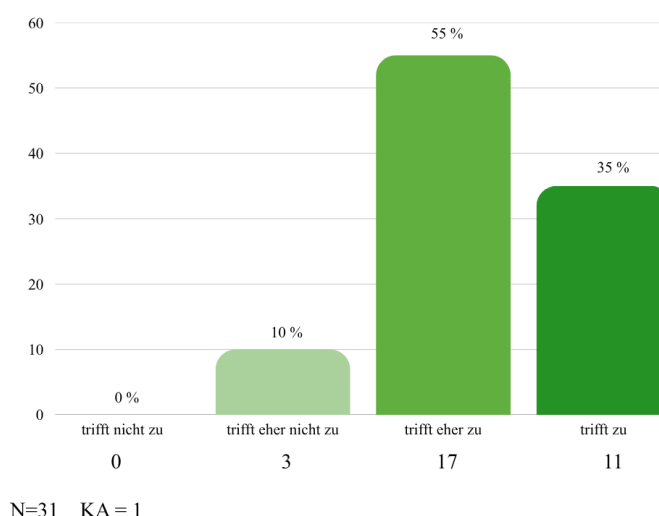


Abb. 15: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 8.4 und 8.5

Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse auch im Hinblick auf das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden deuten. Die Möglichkeit, neue Wörter nicht nur zu rezipieren, sondern aktiv zu verschriftlichen, zu besprechen und im Austausch mit anderen zu reflektieren, kann als Form der aktiven Beteiligung verstanden werden. Vor allem die hohe Zustimmung zu Item 8.5 deutet darauf hin, dass solche interaktiven und handlungsorientierten Elemente eine relevante Rolle für das Erleben von Selbstwirksamkeit spielen.

Die folgenden Diagramme werden, aufgrund dessen, dass die zweite Vorannahme hier eindeutig heraussteicht, nicht gebündelt dargestellt. Die vorliegenden Resultate bestätigen nun in besonderem Maße die Vorannahme, dass die Wirksamkeit kompetenzorientierter Aufgabenformate für Schüler und Schülerinnen mit DaZ maßgeblich von der Integration sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen abhängt. Vor allem die hohe Zustimmung zu Items, die sich auf sprachliche Hilfestellungen wie Satzanfänge, Formulierungshilfen sowie das Verschriftlichen und gemeinsame Besprechen neuer Wörter beziehen, zeigt deutlich, dass solche Maßnahmen von den Lernenden als zentraler Bestandteil des Lernprozesses wahrgenommen werden.

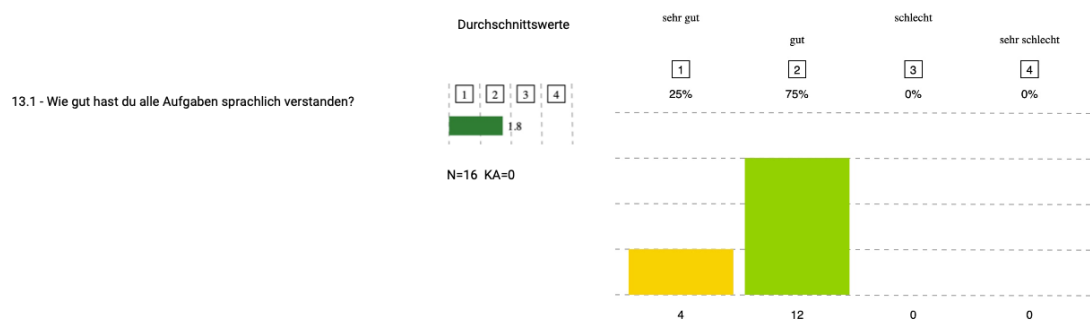


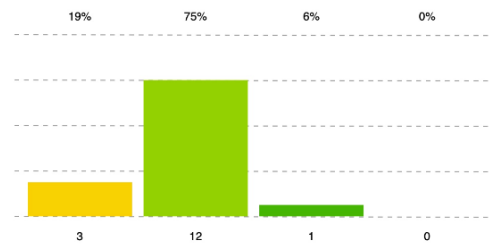
Abb. 16: Fragestellung 13.1 zur sprachlichen Unterstützung

Die durchgehend hohen Mittelwerte in den entsprechenden Items sowie die starke Konzentration der Antworten in den positiven Kategorien deuten darauf hin, dass sprachliche Unterstützungsangebote nicht lediglich ergänzende Elemente darstellen, sondern eine grundlegende Voraussetzung für das Verständnis und die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben sind. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass nicht nur die Bereitstellung sprachlicher Hilfen positiv bewertet wird, sondern vor allem deren aktive Nutzung im Unterricht, etwa durch Verschriftlichung und Austausch, als besonders lernwirksam eingeschätzt wird. Diese Resultate lassen sich dahingehend interpretieren, dass sprachliche Hilfestellungen eine zentrale entlastende Funktion übernehmen, indem sie die sprachlichen Anforderungen der Aufgaben transparenter und zugänglicher machen, wie man nun auch aus den folgenden Diagrammen entnehmen kann.

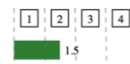
13.2 - Wie gut war die Formulierung der Aufgaben?



N=16 KA=0



13.3 - Wie fandest du es, dass es diesmal mehr sprachliche Unterstützungen gab?



N=16 KA=0

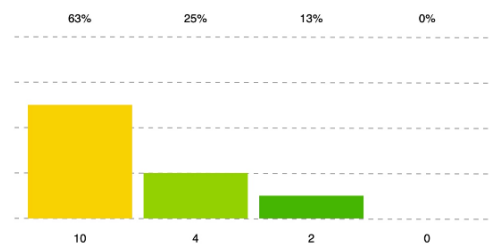


Abb. 17: Items zur sprachlichen Unterstützung

4.2.6. Mündliche Beteiligung

Obwohl die aktive, mündliche Teilnahme im Unterricht bereits in andere Kategorien eingeflossen ist, wird ihr im Folgenden ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Zur mündlichen Beteiligung seitens der Schüler und Schülerinnen lässt sich also festhalten, dass die Items 9.1 und 9.2 ein differenziertes Bild der mündlichen Beteiligung und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zeigen. Während Item 9.1 darauf hinweist, dass sich viele Lernende eher aktiv und selbstsicher am Unterricht beteiligen, zeigt Item 9.2, dass gleichzeitig ein Teil der Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten im mündlichen Ausdruck wahrnimmt. Dies deutet darauf hin, dass aktive Teilnahme nicht zwangsläufig mit sprachlicher Sicherheit einhergeht. Kompetenzorientierte Aufgabenformate scheinen zwar zur Beteiligung zu motivieren, sprachliche Unsicherheiten werden jedoch nicht vollständig abgebaut. In Hinblick auf die Vorannahmen unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung zusätzlicher sprachlicher Unterstützung, um die Ausdrucksfähigkeit von Lernenden mit DaZ gezielt zu stärken. Gleichwohl unterstreicht dies, dass sprachliche Hilfen nicht in jedem Fall zu einer erhöhten mündlichen Beteiligung führen.



Abb. 18: Items zur mündlichen Beteiligung

In Ergänzung dazu zeigen uns die Items 9.3 und 9.4, dass die Lernenden zwar einen positiven Einfluss des Unterrichts auf ihre sprachliche Entwicklung wahrnehmen, sich jedoch nicht durchgehend sicher im mündlichen Ausdruck fühlen. Dies verdeutlicht, dass sprachlicher Lernzuwachs nicht automatisch mit einem gesteigerten Sicherheitsempfinden einhergeht. Im Sinne der Vorannahmen lässt sich daraus schließen, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate zwar sprachliche Kompetenzen fördern, jedoch zusätzliche strukturierende und unterstützende Maßnahmen erforderlich sind, um auch das Selbstvertrauen der Lernenden nachhaltig zu stärken.

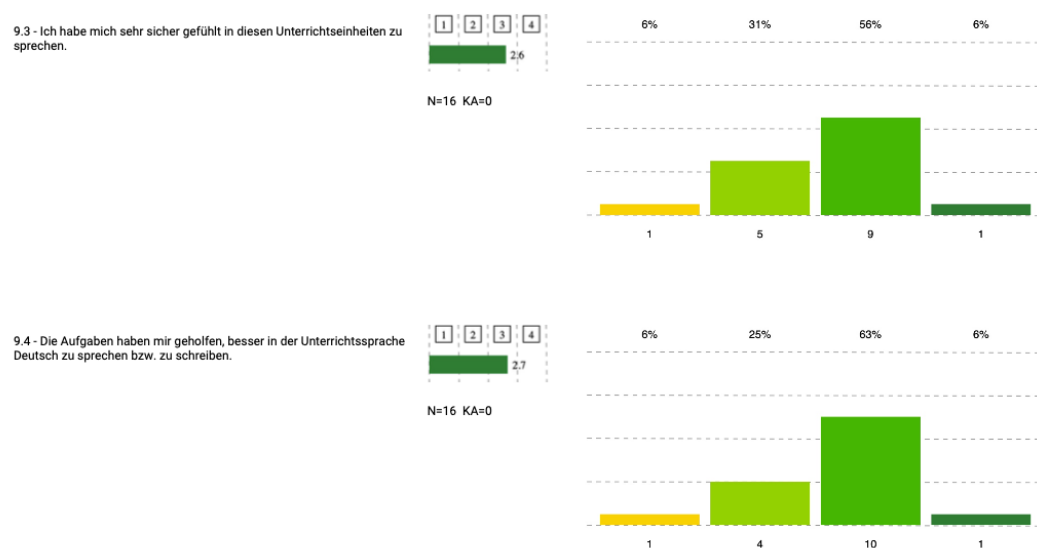


Abb. 19: Items zur mündlichen Beteiligung

4.2.7. Wirkung kompetenzorientierter Aufgabenformate

In Bezug auf die Wahrnehmung dieser kompetenzorientierten Aufgabenformate wird insgesamt eine positive Einstellung der Lernenden gegenüber unterschiedlichen Lernformen im Unterricht nachgewiesen, jedoch weisen sie auch zugleich auf differenzierte Präferenzen hin. Besonders deutlich wird dies bei Item 14.3, welches die Aussage „Ich denke, dass ich durch das Zuhören im Unterricht bessere Erfolge beim Lernen erziele“ beinhaltet, mit einem hohen Mittelwert von 3,6. Dies deutet darauf hin, dass klassische rezeptive Lernformen von den Lernenden weiterhin als sehr wirksam eingeschätzt werden.

Demgegenüber wird auch das aktive Mitarbeiten und Nachdenken klar positiv bewertet, was zeigt, dass kompetenzorientierte Elemente grundsätzlich als lernförderlich wahrgenommen werden. Ebenso wird das Diskutieren mit anderen auch überwiegend positiv eingeschätzt, wenn auch etwas zurückhaltender. Die Möglichkeit, die eigene Meinung im Unterricht mitzuteilen, wird ebenfalls als wichtig erachtet, erreicht jedoch nicht die höchsten Zustimmungswerte. Es stellt sich heraus, dass sowohl aktive als auch eher traditionelle Lernformen von den Lernenden als relevant wahrgenommen werden. In Hinblick auf die Vorannahmen lässt sich daraus ableiten, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate zwar grundsätzlich lernförderlich wären, ihre Wirksamkeit jedoch stark davon abhängt, wie gut sie strukturiert sind und den Lernenden Orientierung bieten können. Zugleich verdeutlichen die positiven Einschätzungen zu aktiven Lernformen, dass Beteiligung, Mitdenken und Austausch im Unterricht als wertvoll erachtet werden. Nun unterstützt dies die Annahme, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate zur Förderung von Selbstwirksamkeit beitragen können, vor allem dann, wenn sie den Lernenden Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung und Meinungsäußerung bieten. In der folgenden Grafik werden diese vier Items wieder in einem kombinierten Diagramm dargestellt.

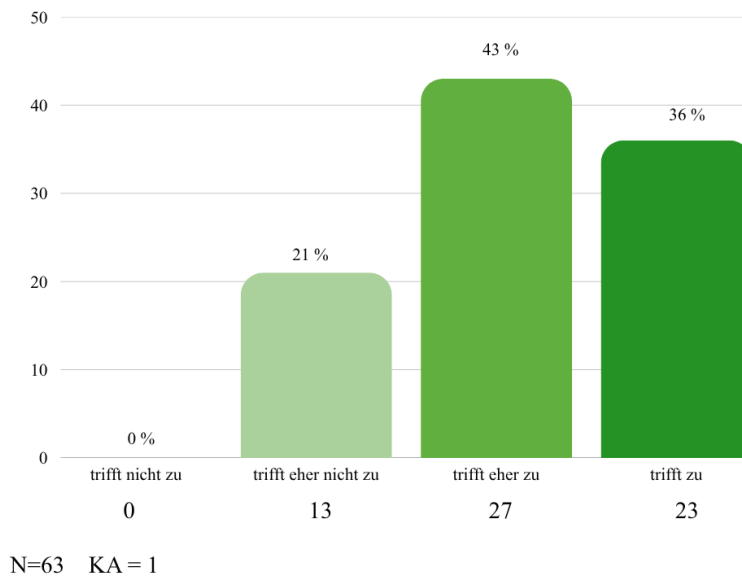


Abb. 20: Kombiniertes Diagramm der Items 14.1 bis 14.4

Abschließend verdeutlichen die Resultate von Item 14.5, mit einem Mittelwert von 3,4, eine deutlich förderliche Einschätzung der Methodenvielfalt im Unterricht. Die Antworten konzentrieren sich ausschließlich auf die positiven Kategorien, was darauf hinweist, dass die Lernenden unterschiedliche Arbeitsformen wie Rollenspiel, Feedback oder Lesen klar als motivierend wahrnehmen. Diese Erkenntnisse bestätigen die zugrunde liegende Vorannahme, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate dann als motivierend erlebt werden, wenn sie abwechslungsreich gestaltet sind und verschiedene Zugänge zum Lernen ermöglichen. Die auch hier wieder große Akzeptanz deutet darauf hin, dass die Kombination unterschiedlicher Methoden den Lernprozess nicht nur strukturierter, sondern auch ansprechender gestaltet und somit die aktive Mitarbeit fördert. Darüber hinaus lässt sich das Ergebnis im Zusammenhang wieder mit dem Selbstwirksamkeitserleben interpretieren. Durch die Vielfalt an Methoden erhalten die Lernenden unterschiedliche Möglichkeiten, sich einzubringen und ihre Stärken einzusetzen.

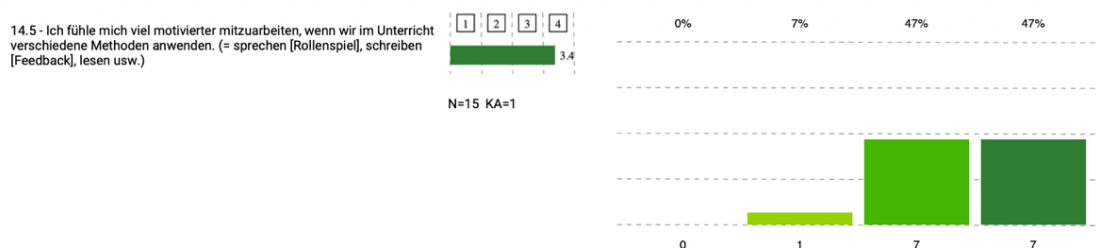


Abb. 21: Item zur Wahrnehmung der kompetenzorientierten Aufgabenformate

4.3. Qualitative Auswertung der Fragebogendaten

Die quantitativen Ergebnisse des Fragebogens haben bereits wesentliche Erkenntnisse über die untersuchte Thematik geliefert und zentrale Tendenzen sichtbar gemacht. Die Auswertung der offenen Fragen ermöglicht es nun, diese Befunde weiter zu konkretisieren, zu verdeutlichen und durch individuelle Erfahrungen sowie persönliche Einschätzungen zu ergänzen. Dadurch werden die quantitativen Ergebnisse nicht nur bestätigt, sondern auch inhaltlich vertieft.

4.3.1. Allgemeine Angaben zur Thematik

Die offenen Antworten auf die erste allgemeinere Frage „Was hat dir besonders am Unterrichtsthema gefallen?“ zeigen insgesamt eine überwiegend positive Wahrnehmung des Unterrichtskonzepts. Besonders häufig nannten die Schüler und Schülerinnen die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts sowie die Möglichkeit, aktiv mitzuarbeiten. Mehrere Lernende betonten, dass ihnen gefallen habe, „verschiedene Sachen gemacht“ und „nicht nur geschrieben“ zu haben (Antwort 4). Auch Rollenspiele, Gruppenarbeiten und Diskussionen wurden mehrfach positiv hervorgehoben. Diese Rückmeldungen deuten darauf hin, dass handlungs- und kompetenzorientierte Aufgabenformate von den Schülern und Schülerinnen als motivierend erlebt wurden.

Darüber hinaus zeigte sich, dass viele den praktischen Nutzen des Unterrichts wahrnahmen. Mehrere Antworten bezogen sich auf die Vorbereitung auf zukünftige schulische Anforderungen, etwa auf Schularbeiten oder weiterführende Schulen (Antworten 5, 9, 14). Dies spricht dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Inhalte als relevant und sinnvoll empfanden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Lernenden ihren eigenen Kompetenzzuwachs wahrnahmen. So gaben einige Schüler und Schülerinnen an, nun besser zu verstehen, „wie man Argumente bildet“ oder was eine Erörterung überhaupt ist (Antworten 7, 12). Auch die Aussage, dass das Unterrichtskonzept geholfen habe, „das Thema und die Argumente zu verstehen“ (Antwort 6), weist auf eine positive Einschätzung der Lernwirksamkeit hin.

In Hinblick auf den DaZ-Schwerpunkt der Arbeit zeigen die Antworten außerdem, dass klare Strukturen, gemeinsame Übungen und aktive Beteiligungsmöglichkeiten als unterstützend erlebt wurden. Besonders die Möglichkeit, die eigene Meinung äußern zu dürfen (Antwort 8), sowie das gemeinsame Arbeiten in Gruppen scheinen das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler und Schülerinnen gestärkt zu haben. Dies lässt

sich mit der Vorannahme verbinden, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate für Schüler und Schülerinnen mit DaZ besonders motivierend wirken, wenn sie Mitsprache ermöglichen und transparente Anforderungen stellen.

4.3.2. Selbständigkeit der Lernenden

Im weiteren Verlauf zeigen die Antworten auf die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen durch kompetenzorientierte Aufgabenformate selbstständiger im Schreiben geworden sind, ein überwiegend positives, gleichzeitig aber differenziertes Bild. Ein Großteil der Lernenden mit DaZ nahm eine Verbesserung der eigenen Schreib- und Argumentationsfähigkeiten wahr. Besonders häufig wurde genannt, dass das selbstständige Formulieren von Meinungen und Argumenten geholfen habe, sicherer im Schreiben zu werden. So gab ein Schüler bzw. eine Schülerin an, nun „schon meine eigene Meinung schreiben“ zu können (Antwort 1), während andere betonten, dass sie gelernt hätten, „wie man selbstständig schreibt“ (Antwort 14) oder „gute Argumente zu verfassen“ (Antwort 13).

Mehrere Antworten weisen darauf hin, dass vor allem die aktive Auseinandersetzung mit dem Schreiben sowie regelmäßige Übungen als hilfreich erlebt wurden. Die Schüler und Schülerinnen nannten unter anderem das eigenständige Formulieren von Argumenten (Antwort 6), das häufige Schreiben von Erörterungen im Unterricht (Antwort 10) sowie sprachliche Hilfestellungen wie „Tipps vom Zettel“ (Antwort 7) als unterstützende Faktoren. Besonders im Hinblick auf den DaZ-Schwerpunkt der Arbeit ist dies relevant, da sich zeigt, dass strukturierende Hilfen und transparente Schreibunterstützung positiv wahrgenommen wurden. Dies stützt sich auf die Vorannahme, dass sprachliche Hilfestellungen für Schüler und Schülerinnen mit DaZ eine wichtige Grundlage für selbstständiges Arbeiten darstellen. Gleichzeitig zeigen die Antworten auch, dass nicht alle Lernenden eine deutliche Veränderung wahrgenommen haben. Einige gaben an, dass sie sich „gleich“ fühlen (Antwort 3) oder dass der Zeitraum des Unterrichtskonzepts „zu kurz“ gewesen sei, um größere Veränderungen festzustellen (Antwort 5), welches wiederum sehr interessant und erkenntnisreich für diesen Forschungsprozess ist. Andere verwiesen darauf, weiterhin Schwierigkeiten mit Grammatik oder dem Verständnis bestimmter Themen zu haben (Antworten 2, 11). Diese Rückmeldungen verdeutlichen, dass Kompetenzentwicklung individuell unterschiedlich verläuft und von verschiedenen Faktoren abhängt, etwa vom sprachlichen Vorwissen oder vom Verständnis des jeweiligen Themas.

Auffällig ist außerdem, dass einige Schüler und Schülerinnen nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Entwicklungen beschrieben. So wurde etwa erwähnt, „viel selbstbewusster geschrieben“ zu haben (Antwort 12). Dies deutet darauf hin, dass das Unterrichtskonzept auch das Selbstwirksamkeitserleben einzelner Lernenden stärken konnte. Besonders kooperative und offene Aufgabenformate scheinen dennoch dazu beigetragen zu haben, dass sich die Lernenden aktiver und sicherer im Umgang mit argumentativem Schreiben fühlten.

4.3.3. Sprachliche Hürden

Vor allem bei kompetenzorientierten Aufgabenformaten ist eine klare und transparente Sprache von zentraler Bedeutung. Die Aufgabenstellungen sollten so formuliert sein, dass sie auch von Schüler und Schülerinnen mit DaZ verständlich erfasst und bearbeitet werden können, um sprachliche Hürden möglichst gering zu halten. Aus Sicht der Lernenden lässt sich folgendes Bild erkennen. Es wird deutlich, dass sprachliche Herausforderungen vor allem beim argumentierenden Schreiben auftraten. Besonders häufig nannten die Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten dabei, die eigene Meinung sprachlich auszudrücken oder Argumente selbstständig zu formulieren (Antworten 1, 2, 4). Auch das schriftliche Ausarbeiten von Argumenten sowie das Finden passender Beispiele und Begründungen wurde von mehreren Lernenden als anspruchsvoll beschrieben (Antworten 15, 16). Dadurch wird sichtbar, dass das Verfassen argumentativer Texte für viele Schüler und Schülerinnen eng mit sprachlichen Unsicherheiten verbunden ist.

Ein weiterer Bereich, der mehrfach erwähnt wurde, betrifft den Aufbau der Erörterung. Einzelne Schüler und Schülerinnen gaben an, sprachliche Schwierigkeiten mit der Einleitung oder dem Schluss dieser Textsorte gehabt zu haben (Antworten 7, 8). Darüber hinaus zeigte sich bei einigen Rückmeldungen Unsicherheit hinsichtlich der Qualität von Argumenten. Dies weist darauf hin, dass nicht nur sprachliche, sondern auch strukturelle Aspekte des argumentierenden Schreibens herausfordernd waren.

Im Zusammenhang mit dem DaZ-Schwerpunkt der Arbeit wurden zudem Defizite im Bereich Wortschatz, Grammatik und Textverständnis sichtbar. Vor allem schwierige Wörter aus den Zeitungsartikeln wurden als Hürde wahrgenommen. So gab ein Schüler oder eine Schülerin an: „Es gibt wörter die ich nicht verstehe und das macht es mir

meistens schwer einen text zu verstehen [sic!]“. Gleichzeitig zeigen einige Aussagen, dass sprachliche Unterstützung im Unterricht positiv wahrgenommen wurde. Ein Schüler bzw. eine Schülerin berichtete beispielsweise, dass das Schreiben von Argumenten „mit mehreren Versuchen“ zunehmend besser gelungen sei (Antwort 11). Auch das gemeinsame Besprechen unbekannter Wörter mit der Lehrperson wurde ausdrücklich erwähnt (Antwort 13). Diese Rückmeldungen sprechen dafür, dass sprachensible Unterstützungsmaßnahmen den Lernprozess erleichtert haben.

Markant ist hierbei, dass dennoch mehrere Schüler und Schülerinnen angaben, kaum oder keine sprachlichen Schwierigkeiten erlebt zu haben (Antworten 3, 6, 10, 14). Dies könnte darauf hindeuten, dass die eingesetzten Hilfestellungen, wie Worterklärungen, gemeinsame Übungen oder Satzanfänge, dazu beigetragen haben, sprachliche Hürden zu reduzieren.

11 - Hat dir etwas besonders geholfen, dass du dich sicherer in der Sprache fühlst?

z.B.: Rollenspiel, Gruppenarbeit, klare Erklärungen, ...

Nennungen (N)=16

Antwort 1: Gruppenarbeiten helfen mir sehr mündlich selbstbewusster zu wirken

Antwort 2: Das wenn ich mal nicht ein Wort wusste es mir direkt erklärt worden ist.

Antwort 3: Klare Erklärungen

Antwort 4: Ja die gruppenarbeit

Antwort 5: ja Gruppenarbeit

Antwort 6: Gruppenarbeiten

Antwort 7: auch nicht...

Antwort 8: Die Mappe was wir für Formulierungshilfen bekommen haben

Antwort 9: Rollenspiel und gruppenarbeit

Antwort 10: Das Sprechen im Unterricht hat mir sehr geholfen. Ich habe mich öfter gemeldet und habe mehr Fachausdrücke gelernt.

Antwort 11: klare Erklärungen

Antwort 12: Ja es hat

Antwort 13: Gruppenarbeit

Antwort 14: Gruppenarbeit

Antwort 15: Der Feedback hat mir immer geholfen.

Antwort 16: Ja dieses zettel zum üben von der erörterung, mit dem feedback und das vorlesen der texten von anderen schülern

Abb. 22: Antworten zu sprachlichen Hürden

Die oben angeführte Abbildung zeigt, wie hilfreich Scaffolding und sprachliche Unterstützung sein können. Dass vor allem kooperative und sprachunterstützende Arbeitsformen von den Schülern und Schülerinnen als hilfreich wahrgenommen wurden, bestätigt die im Vorfeld formulierten Vorannahmen klar und deutlich. Besonders häufig

wurde die Gruppenarbeit genannt (Antworten 1, 4, 5, 6, 9, 13, 14). Viele Lernende hatten offenbar das Gefühl, sich durch das gemeinsame Arbeiten sprachlich sicherer zu fühlen. Dementsprechend beschrieb ein Schüler bzw. eine Schülerin: „Gruppenarbeiten helfen mir sehr mündlich selbstbewusster zu wirken“. Dies deutet darauf hin, dass kooperative Lernformen für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache eine unterstützende Funktion haben, da sie sprachliche Interaktion ermöglichen und einen geschützten Rahmen zum Ausprobieren bieten.

Neben der Gruppenarbeit wurden auch klare Erklärungen und direkte Unterstützung durch die Lehrperson mehrfach positiv hervorgehoben. Einige gaben an, dass ihnen unbekannte Wörter sofort erklärt wurden (Antwort 2) oder nannten „klare Erklärungen“ allgemein als hilfreich (Antworten 3, 11). Diese Aussagen zeigen, dass sprachliche Transparenz und unmittelbare Hilfestellungen eine wichtige Rolle für das Verständnis und das Sicherheitsgefühl der Lernenden spielten.

Darüber hinaus wurden konkrete sprachliche Unterstützungsangebote positiv bewertet. Mehrere Lernende erwähnten die Formulierungshilfen beziehungsweise die „Mappe“ oder „Zettel“ zum Üben der Erörterung als hilfreiche Unterstützung (Antworten 8, 16). Dies lässt sich mit der Vorannahme verknüpfen, dass sprachliche Hilfestellungen wie Satzanfänge, Beispiele oder strukturierende Materialien für Schüler und Schülerinnen mit DaZ wichtig sind, um Sicherheit im sprachlichen Handeln zu entwickeln.

Einzelne Antworten zeigen außerdem, dass mündliche Beteiligung und aktives Sprechen zur sprachlichen Entwicklung beigetragen haben. So schreibt ein Lernender oder eine Lernende, sich im Unterricht häufiger gemeldet und dadurch mehr Fachausdrücke gelernt zu haben (Antwort 10). Dies weist darauf hin, dass kompetenzorientierte Unterrichtsformen, die aktive Beteiligung fördern und auch das sprachliche Selbstvertrauen stärken können.

Im Zusammenhang mit mündlichen Sprachsituationen wurde deutlich, dass viele Schüler und Schülerinnen das Sprechen vor der Klasse als herausfordernd empfanden. Mehrere Lernende beschrieben Unsicherheiten beim Präsentieren oder beim freien Sprechen vor der gesamten Klasse. Vereinzelt wurde auch das Sprechen vor Lehrpersonen als unangenehm wahrgenommen (Antwort 3). Diese Aussagen zeigen, dass öffentliche Sprechsituationen bei einigen Lernenden mit Nervosität und Druck verbunden waren.

Neben dem freien Sprechen stellte aber auch der Zeitdruck für mehrere Schüler und Schülerinnen eine Belastung dar (Antworten 1, 11, 14). Besonders das Gefühl, Aufgaben schnell fertigstellen zu müssen oder zu wenig Zeit zum Nachdenken und Schreiben zu haben, wurde als stressig erlebt. Dadurch wird sichtbar, dass nicht ausschließlich sprachliche Anforderungen herausfordernd waren, sondern auch äußere Rahmenbedingungen Einfluss auf das Sicherheitsempfinden der Lernenden hatten.

Zudem zeigen einzelne Rückmeldungen eine positive Entwicklung des sprachlichen Selbstvertrauens. Ein Schüler bzw. eine Schülerin schilderte beispielsweise, dass das Sprechen vor der Klasse anfangs unangenehm gewesen sei, sich das Selbstbewusstsein jedoch durch häufigeres Sprechen verbessert habe (Antwort 10). Diese Aussage deutet darauf hin, dass regelmäßige Sprechanlässe dazu beitragen können, sprachliche Hemmungen schrittweise abzubauen.

Darüber hinaus wurden kleinere Gesprächssituationen teilweise als deutlich angenehmer wahrgenommen. Vor allem Gruppenarbeiten scheinen für einige Schüler und Schülerinnen einen geschützten Rahmen geschaffen zu haben. So wurde das Sprechen in der Gruppe ausdrücklich positiv beschrieben (Antwort 8). Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass kooperative Unterrichtsformen das sprachliche Sicherheitsgefühl fördern können, da die Lernenden weniger unter Beobachtungsdruck stehen.

Dennoch muss bei der Interpretation der Aussagen stets berücksichtigt werden, dass sprachliche Sicherheit stark von individuellen Erfahrungen und persönlichen Voraussetzungen abhängt. Dadurch erklärt sich auch, warum einzelne Schüler und Schülerinnen das freie Sprechen als wenig problematisch wahrnahmen oder sich selbst als „sehr selbstbewusst“ beim Sprechen vor der Klasse beschrieben (Antwort 2), während andere deutliche Unsicherheiten äußerten. Diese Unterschiede hängen vermutlich nicht ausschließlich mit sprachlichen Kompetenzen zusammen, sondern können auch durch persönliche Charaktereigenschaften, bisherige Erfahrungen oder das allgemeine Selbstbewusstsein der Lernenden beeinflusst sein.

4.3.4. Auswertung aus Schüler- und Schülerinnenperspektive der kompetenzorientierten Aufgabenformate

Die abschließenden Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen zeigen insgesamt eine überwiegend positive Haltung gegenüber kompetenzorientierten und aktiv gestalteten Aufgabenformaten. Ein Großteil der Lernenden gab an, diese Art des Unterrichts dem klassischen Frontalunterricht vorzuziehen. Häufig wurde hervorgehoben, dass aktive Beteiligung, Gruppenarbeiten und gemeinsame Gespräche dabei helfen würden, motivierter und konzentrierter zu arbeiten. So erklärt ein Lernender bzw. eine Lernende, sich durch diese Unterrichtsform „viel mehr im Unterricht“ zu beteiligen und motivierter zu fühlen (Antwort 4). Auch die Möglichkeit, selbst aktiv zu sprechen, zu präsentieren oder gemeinsam Lösungen zu finden, wurde mehrfach positiv bewertet.

Die Befunde deuten darauf hin, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate als lernförderlich wahrgenommen wurden. Besonders Übungen, Diskussionen und praktische Arbeitsphasen scheinen dazu beigetragen zu haben, Inhalte besser zu verstehen. Ein Schüler bzw. eine Schülerin schreibt beispielsweise, dass diese Unterrichtsform „viel beim Lernen geholfen“ habe (Antwort 7), während andere betonten, dass regelmäßige Übungen das Verständnis verbessern würden (Antwort 9). Darüber hinaus wurde erwähnt, dass aktiver Unterricht „wach“ halte und mehr Spaß mache als reines Zuhören (Antwort 13). Diese Aussagen sprechen dafür, dass die Schüler und Schülerinnen den Unterricht nicht nur als abwechslungsreicher, sondern auch als effektiver für den eigenen Lernprozess wahrgenommen haben.

Markant ist Antwort 8, da hier sehr reflektiert zwischen aktivem und passivem Lernen unterschieden wird:

Ich finde man sollte einen Unterricht aktiv gestalten nicht das immer nur der Lehrer vorne redet sondern auch die Schüler (z.b gruppenarbeit, präsentieren) wenn immer nur der Lehrer redet und die kinder nur zu hören müssen dann haben sie zuhause mehr zum lernen. Wenn die Kinder im Unterricht aktiv viel mit arbeiten müssen sie zuhause nicht viel lernen [sic!] (Antwort 8, S. 20).

Der Schüler oder die Schülerin zeigt hier auf, dass Unterricht nicht ausschließlich aus dem Zuhören bestehen sollte, sondern dass aktive Mitarbeit, Gruppenarbeiten und Präsentationen dabei helfen, Inhalte bereits im Unterricht besser zu verstehen. Gleichzeitig wird angedeutet, dass dadurch zuhause weniger Lernaufwand notwendig

sei. Diese Aussage deutet darauf hin, dass dieser Schüler bzw. diese Schülerin kompetenzorientierte Unterrichtsformen als lernwirksam und unterstützend wahrnimmt. Zudem zeigt die Antwort ein Bewusstsein dafür, dass aktives Mitgestalten des Unterrichts den eigenen Lernprozess positiv beeinflussen kann.

Außerdem wurde deutlich, dass einige Lernende soziale Aspekte des Unterrichts besonders schätzten. Gruppenarbeiten, Rollenspiele und gemeinsame Gespräche wurden als Möglichkeiten erlebt, aktiver miteinander zu kommunizieren und sozialer zu werden (Antwort 12). Dies lässt sich mit der Vorannahme verbinden, dass kompetenzorientierte Unterrichtsformen Mitsprache und aktive Beteiligung fördern und dadurch auch das Selbstwirksamkeitserleben stärken können.

Schließlich kann man aber auch feststellen, dass trotz der überwiegend positiven Einschätzungen einzelne Schüler und Schülerinnen weiterhin eher den Frontalunterricht bevorzugen (Antworten 5, 6, 15). Als Begründung wurde vor allem genannt, dass Erklärungen der Lehrperson dabei helfen würden, Inhalte besser zu verstehen oder leichter mitzuschreiben. Teilweise zeigte sich auch, dass manche Lernende eine Kombination beider Unterrichtsformen als sinnvoll empfanden. So wurde etwa beschrieben, dass aktiver Unterricht zwar motivierend sei, Frontalunterricht jedoch beim Verständnis oder bei der Vorbereitung auf Schularbeiten hilfreich sein könne (Antworten 9, 14). Diese Aussagen verdeutlichen, dass Lernprozesse individuell unterschiedlich erlebt werden und verschiedene Unterrichtsformen unterschiedliche Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen ansprechen.

5. Fazit und Schlussfolgerung

Auf Basis der dargestellten Ergebnisse folgt nun abschließend eine zusammenfassende Reflexion der zentralen Erkenntnisse der Untersuchung.

5.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Wenn man nun die zu Beginn formulierte Forschungsfrage betrachtet, lässt sich feststellen, dass Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht sprachlich heterogener Klassen überwiegend positiv wahrnehmen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass viele Lernende aktive und abwechslungsreiche Unterrichtsformen als unterstützend und motivierend erleben. Vor allem Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionen sowie gemeinsame Schreib- und Übungsphasen wurden mehrfach positiv hervorgehoben. Die Schüler und Schülerinnen beschreiben, dass sie sich durch diese Unterrichtsformen stärker am Unterricht beteiligen konnten und aktiver in den Lernprozess eingebunden waren als im klassischen Frontalunterricht.

Die Untersuchung macht außerdem deutlich, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate von vielen Lernenden als hilfreich für das Verständnis und das Lernen wahrgenommen wurden. Häufig wurde erwähnt, dass regelmäßige Übungen, gemeinsames Arbeiten und das aktive Anwenden von Wissen dazu beigetragen hätten, Inhalte besser zu verstehen. Mehrere Schüler und Schülerinnen beschreiben zudem, dass sie durch das eigenständige Formulieren von Argumenten sowie durch häufiges Schreiben und Sprechen sicherer im Umgang mit argumentativem Schreiben geworden seien. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Möglichkeit, die eigene Meinung einzubringen und aktiv mitzuarbeiten, für viele Lernende einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts darstellt.

In Hinblick auf die Wahrnehmung sprachlicher Herausforderungen wurde deutlich, dass argumentierendes Schreiben für viele Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache mit sprachlichen Unsicherheiten verbunden ist. Schwierigkeiten zeigten sich insbesondere beim Formulieren eigener Meinungen, beim Verschriftlichen von Argumenten, beim Finden passender Beispiele sowie bei Grammatik und Wortschatz. Auch das Sprechen vor der Klasse wurde von mehreren als herausfordernd beschrieben. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate sprachlich anspruchsvoll sein können und daher gezielte Unterstützung benötigen.

Aus den Ergebnissen lassen sich somit, um wieder auf die Forschungsfrage zurückzukommen, wichtige Rückschlüsse für eine sprachensible und lernförderliche Unterrichtsgestaltung ziehen. Besonders deutlich wurde, dass sprachliche Hilfestellungen von den Schülern und Schülerinnen als hilfreich und unterstützend wahrgenommen wurden. Formulierungshilfen, Satzanfänge, klare Erklärungen, Feedback sowie das gemeinsame Besprechen schwieriger Wörter erleichterten vielen Lernenden das Verstehen und Bearbeiten der Aufgaben. Daraus lässt sich ableiten, dass sprachensible Unterrichtsgestaltung eng mit Transparenz, Strukturierung und sprachlicher Unterstützung verbunden sein sollte, was auch im nächsten Unterkapitel noch näher beleuchtet wird.

Schließlich verdeutlichen die Rückmeldungen jedoch auch, dass Lernprozesse individuell unterschiedlich wahrgenommen werden. Während viele Schüler und Schülerinnen kompetenzorientierte Unterrichtsformen bevorzugten, äußerten einzelne Lernende weiterhin den Wunsch nach stärker lehrergeleiteten Phasen oder klassischem Frontalunterricht, auch dann, wenn es um das Verständnis komplexer Inhalte oder die Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen ging. Daraus lässt sich schließen, dass eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung unterschiedliche Lernbedürfnisse berücksichtigen und verschiedene Unterrichtsformen sinnvoll miteinander verbinden sollte.

5.2. Methodische Selbstreflexion der Vorannahmen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen insgesamt, dass sich die zu Beginn formulierten Vorannahmen in vielen Bereichen bestätigen lassen. Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache nahmen die kompetenzorientierten Aufgabenformate, wie bereits des Öfteren erwähnt, überwiegend positiv wahr und beschreiben diese häufig als motivierend, unterstützend und lernförderlich. Besonders offensichtlich wurde dies sowohl in den offenen Antworten als auch in den quantitativen Ergebnissen des Fragebogens. Viele Schüler und Schülerinnen gaben an, dass sie aktive Unterrichtsformen wie Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionen oder gemeinsame Schreibübungen dem klassischen Frontalunterricht vorziehen würden. Gleichzeitig zeigte sich in den Antworten, dass aktive Mitarbeit, das gemeinsame Sprechen sowie das eigenständige Arbeiten von vielen Lernenden als hilfreicher erlebt wurden als reines Zuhören.

Die erste Vorannahme, dass Schüler und Schülerinnen mit DaZ kompetenzorientierte Aufgabenformate als motivierend erleben, wenn diese klar strukturiert sind und transparente Anforderungen stellen, lässt sich anhand der Ergebnisse deutlich nachvollziehen. Viele Schüler und Schülerinnen erklären auch, dass sie den Unterricht besser verstanden hätten, weil gemeinsam geübt, diskutiert und Schritt für Schritt gearbeitet wurde. Besonders positiv wurden klare Erklärungen, strukturierte Aufgabenstellungen sowie die Möglichkeit hervorgehoben, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Auch die Ergebnisse der geschlossenen Fragen zeigen, dass die sprachliche Verständlichkeit der Aufgaben überwiegend positiv bewertet wurde. So gaben die meisten Lernenden an, alle Aufgaben gut verstanden zu haben und die Formulierung der Aufgaben als verständlich wahrgenommen zu haben. Darüber hinaus beschrieben viele Lernende den Unterricht als abwechslungsreich und motivierend, vor allem weil unterschiedliche Methoden eingesetzt wurden und nicht ausschließlich frontal gearbeitet wurde. Diese Rückmeldungen verdeutlichen, dass transparente und klar strukturierte Lernsettings für Schüler und Schülerinnen mit DaZ eine wichtige Orientierung darstellen und somit positiv zum Lernprozess beitragen können.

Auch die zweite Vorannahme, wonach die Wirksamkeit kompetenzorientierter Aufgabenformate maßgeblich von integrierten sprachlichen Hilfestellungen abhängt, wird durch die Ergebnisse der Untersuchung stark gestützt. Besonders häufig nannten die Schüler und Schülerinnen Formulierungshilfen, Satzanfänge, das Arbeitsheft, Worterklärungen sowie Feedback als hilfreiche Unterstützung. Viele Lernende meinen ebenso, dass ihnen sprachliche Hilfen Sicherheit gegeben hätten, sie dadurch Aufgaben besser verstehen und selbstständiger bearbeiten konnten. Vor allem die Satzanfänge und Formulierungshilfen wurden von einem Großteil der Lernenden als „sehr hilfreich“ wahrgenommen. Auch das gemeinsame Besprechen neuer Wörter und schwieriger Begriffe wurde mehrfach positiv hervorgehoben. Gleichzeitig machten die offenen Antworten deutlich, dass sprachliche Herausforderungen weiterhin bestehen, insbesondere beim Formulieren eigener Meinungen, beim Verschriftlichen von Argumenten sowie im Bereich Grammatik und Wortschatz. Gerade diese Aussagen zeigen jedoch, wie wichtig sprachliche Unterstützung innerhalb kompetenzorientierter Unterrichtsformate ist. Die Ergebnisse legen nahe, dass Schüler und Schülerinnen mit DaZ besonders dann von offenen und aktiven Aufgabenformaten profitieren können, wenn sprachliche Hilfen gezielt integriert werden.

Des Weiteren bestätigt die Untersuchung auch die dritte Vorannahme, dass kompetenzorientierte Aufgabenformate das Selbstwirksamkeitserleben von Schülern und Schülerinnen mit DaZ stärken können, insbesondere wenn Mitsprache und aktive Beteiligung ermöglicht werden. Viele Lernende beschreiben, dass sie sich durch Gruppenarbeiten, Diskussionen oder Rollenspiele aktiver und selbstbewusster fühlten. Besonders deutlich wurde dies in Aussagen, in denen Lernende angaben, nun besser ihre eigene Meinung formulieren zu können oder sich häufiger im Unterricht zu melden. Hierbei wurde auch mehrfach betont, dass die Möglichkeit, die eigene Meinung äußern zu dürfen, als wichtig empfunden wurde. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass Mitsprache, aktive Beteiligung und eigenständiges Arbeiten nicht nur fachliche Lernprozesse fördern, sondern auch das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten stärken können.

Besonders markant war zudem die Bedeutung kooperativer Lernformen. Gruppenarbeiten, Rollenspiele und Diskussionen wurden, wie bereits erwähnt, von vielen Schülern und Schülerinnen als unterstützend erlebt, sowohl im Hinblick auf das Verständnis der Inhalte als auch auf die sprachliche Sicherheit. Mehrere Lernende beschrieben, dass sie sich in kleineren Gruppen wohler fühlten als beim Sprechen vor der gesamten Klasse. Parallel wurde sichtbar, dass das freie Sprechen vor der Klasse für einige Lernende weiterhin mit Unsicherheiten verbunden war. Zeitdruck, Präsentationen oder die Angst, Fehler zu machen, wurden teilweise als belastend erlebt. Jedoch zeigen einzelne Aussagen, dass regelmäßige Sprechanlässe dazu beitragen können, sprachliche Hemmungen schrittweise abzubauen und mehr Selbstvertrauen zu entwickeln.

Gleichzeitig muss man aber auch aufzeigen, dass nicht alle Vorannahmen zu 100% bestätigt werden können. Interessant ist, dass die Ergebnisse der Untersuchung auch feststellen, dass sich nicht nur positive Rückmeldungen seitens der Schüler und Schülerinnen wiederfinden, sondern auch kritische bzw. Rückmeldungen, die in eine andere Richtung gehen. Obwohl die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen kompetenzorientierte Aufgabenformate nun positiv wahrnahm, bevorzugten einzelne Lernende weiterhin stärker lehrergeleitete oder klassische Formen des Unterrichts. Im Zusammenhang mit dem Verständnis komplexerer Inhalte oder der Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen stellten einige Lernende also klar, dass der Frontalunterricht für sie als hilfreicher und strukturierter gilt. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass sprachliche Herausforderungen trotz sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen weiterhin bestehen

blieben. Schwierigkeiten beim Formulieren von Argumenten, bei Grammatik, Rechtschreibung oder beim freien Sprechen konnten durch Hilfestellungen zwar reduziert, jedoch nicht vollständig aufgehoben werden. Auch die Entwicklung von sprachlicher Sicherheit und Selbstwirksamkeit wurde von den Lernenden unterschiedlich wahrgenommen. Während einige Schüler und Schülerinnen deutliche Fortschritte aufwiesen, äußerten andere, kaum Veränderungen bei sich wahrgenommen zu haben. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Lernprozesse ebenso auch individuell verlaufen und kompetenzorientierter Unterricht nicht von allen Lernenden gleichermaßen erlebt werden kann.

Zusammenfassend aber lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Untersuchung die formulierten Vorannahmen in wesentlichen Bereichen bestätigen. Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache erleben kompetenzorientierte Aufgabenformate überwiegend als motivierend und unterstützend, wenn diese klar strukturiert sind, aktive Beteiligung ermöglichen und sprachliche Hilfestellungen enthalten. Ebenfalls zeigt die Untersuchung, dass sprachliche Herausforderungen weiterhin bestehen und deshalb eine sprachensible Unterrichtsgestaltung eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse darstellt. Besonders kollaborative, gemeinschaftliche und aktivierende Unterrichtsformen scheinen dabei einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen, fachlichen und persönlichen Entwicklung der Lernenden leisten zu können.

5.3. Ausblick auf die Forschung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit knüpfen an aktuelle Entwicklungen im Bereich sprachsensiblen und kompetenzorientierten Unterrichts an. Besonders im Zusammenhang mit sprachlich heterogenen Klassen wird in der aktuellen Forschung zunehmend betont, dass sprachliche Bildung und fachliches Lernen eng miteinander verbunden werden müssen. Weger (2024, S. 95) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sprachbewusster Unterricht eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, Lernenden mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen, dass sprachliche Unterstützung für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Rolle spielt. Vor allem Formulierungshilfen, Satzanfänge, klare Erklärungen sowie gemeinsame Gespräche spielen für viele Lernende eine zentrale Rolle.

Ergänzend dazu zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass insbesondere aktive und kooperative Unterrichtsformen positiv erlebt wurden. Die häufigen Diskussionen zwischen den Schülern und Schülerinnen ermöglichten vielen eine stärkere Beteiligung am Unterricht und unterstützten sie dabei, eigene Meinungen zu formulieren und sprachlich sicherer zu werden. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass argumentierendes Schreiben und mündliche Sprachsituationen weiterhin Herausforderungen darstellen können. Schwierigkeiten zeigten sich insbesondere beim Formulieren von Argumenten, bei Grammatik und Wortschatz sowie beim freien Sprechen vor der Klasse. Diese Ergebnisse lassen sich auch mit Jeuk (2021, S.147-148) in Verbindung bringen, der darauf verweist, dass sprachliche Entwicklung bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache ein langfristiger Prozess ist und gezielte sprachliche Unterstützung benötigt.

Außerdem verdeutlichen die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit, dass sprachliche Heterogenität im Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt. Goltsev und von Dewitz (2023, S. 268-270) weisen darauf hin, dass die Forschung zu schulisch relevanten Kompetenzen neu zugewandelter Schüler und Schülerinnen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat und sprachliche Bildung dabei als wesentlicher Faktor für schulischen Erfolg betrachtet wird. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen ebenfalls, dass sprachliche Unterstützung sowie transparente, strukturierte und kompetenzorientierte Aufgabenformate wesentlich dazu beitragen können, Lernprozesse für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache zugänglicher zu gestalten. Parallel dazu wurde in der Untersuchung, wie bereits im vorigen Kapitel ersichtlich, jedoch auch deutlich, dass kompetenzorientierte Unterrichtsformen nicht von allen Lernenden gleichermaßen wahrgenommen werden. Dies verdeutlicht, dass Unterrichtsgestaltung stets unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse berücksichtigen muss.

Für die zukünftige Forschung zeigen sowohl die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als auch derzeit aktuelle Forschungsansätze, dass sprachsensibler und kompetenzorientierter Unterricht einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen und fachlichen Entwicklung von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache leisten kann. Es wird dennoch deutlich, dass weiterer Forschungsbedarf besteht, vor allem in Hinblick auf langfristige sprachliche Kompetenzentwicklungen sowie die nachhaltige Umsetzung sprachsensibler Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Alltag.

Literaturverzeichnis

Aeppli, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Gasser, L. (2023). Grundlagen für die Planung einer Untersuchung. In Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (Hrsg.). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Auflage, S. 113-150). utb GmbH.

Aeppli, J. (2023). Forschungskompetenzen für Lehrpersonen. In Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (Hrsg.). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Auflage, S. 63-89). utb GmbH.

Armbrust, S.-S. (2022). *Sprachsensibler Aufbau des Vektorbegriffs: Eine Entwicklungsforschungsstudie in der Sekundarstufe II*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37706-9>

BMBWF. (2023). *Lehrplan der Mittelschule*. Abgerufen am 25. Jänner 2026, von <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

Boeckmann, K.-B. (2016). Aktionsforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig neu bearb. Aufl., Bd. 8043, S. 592–595). Narr Francke Attempto.

Brandt, H. & Böhmer, J. (2024). Sprachliche Diversität im Unterricht: Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern: Wege zu einer sprach(en)sensiblen Gestaltung des Fachunterrichts. *Sprache. Stimme. Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*. 48(04), 225–230. <https://doi.org/10.1055/a-2305-2679>

Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Einblick. In Butler, M., & Goschler, J. (Hrsg.). *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. (S. 1-34). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>

Caspari, D & Grünewald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). (S. 69-85). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>

Caspari, D. (2025). Komplexe Praxis verbessernd erforschen: Aktionsforschung und Design Research als Forschungsansätze zur Verbindung von „Theorie“ und „Praxis“. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 39. <https://doi.org/10.4000/14np3>

Danilovich, Y. & Putjata, G. (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Decristan, J., Fauth, B. & Kunter, M. (2022). Die Bedeutung individueller Merkmale und konstruktiver Unterstützung der Lehrkraft für die soziale Integration von Schülerinnen

und Schülern im Mathematikunterricht in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 36(1–2), 85–100. <https://doi.org/10.25656/01:25239>

Deiglmayr, A. (2018). Instructional scaffolds for learning from formative peer assessment: Effects of core task, peer feedback, and dialogue. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), (S.185–198.) <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0355-8>

Eberhardt, A., Loibl, G., Lugert, F., Ortinger, M., Pyka, U., Schaal, B., Sperr-Baumgärtner, C., Streinz, A. & Weier U. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsaufgaben. Schulartübergreifender Leitfaden*. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Eichner, S., Kaestner M.-S. & von Reeken, D. (2019). „Ja, das ist auch so ein Begriff“- Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In Butler, M., & Goschler, J. (Hrsg.). *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. (S. 239-276). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>

Frohn, J. & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenz des „Neuen Allgemeinbildungsprogramms“ für die Lehrkräftebildung. In Zuber, J., Altrichter, H. & Heinrich, M. (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153-173). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Goltsev, E., & von Dewitz, N. (2023). *Studien zu schulisch relevanten Kompetenzen neu zugewandeter Schüler*innen – Ein Scoping Review zur aktuellen Forschungslandschaft*. <https://doi.org/10.48694/ZIF.3732>

Gogolin, I. & Krüger-Potratz M. (2020). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik: Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Verlag Barbara Budrich.

Grundler, E. (2010). Argumentieren in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 55–68). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Heppt, B. & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel. In Becker-Mrotzek M, Gogolin I., Roth H. & Stanat, P. (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139-153). Waxmann.

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>, 12.08.2025.

Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung* (5., überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039003-4>

Kiele, C. & Ricart Brede, J. (2023). Durchgängige Sprachbildung. In Efing, C. & Kalkavan-Aydan, Z. (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und*

Praxis. Ein Handbuch aus der DaF- und DaZ-Perspektive (S. 201-214). Walter de Gruyter GmbH.

Kranawetter, M. & Schubert, A. (2023). Aufgaben bestimmten das Ergebnis: Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht. *#schuleverantworten*, 3(3). <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a353>

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>

Leb, M., Bergthal, C., Erlacher A., Sonnleitner A. & Pramper W. (2025). *Deutschstunde. Sprachbuch BASIS. 4. Klasse* (S. 98–110). Linz: VERITAS.

Leisen, J. (2023). Sprachsensibler Fachunterricht. In Efing, C. & Kalkavan-Aydan, Z. (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus der DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 215-223). Walter de Gruyter GmbH.

Lersch, R. & Schreder, G. (2015). Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In Rolff, H. (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 77-91). Beltz Verlag.

Lötscher, H., Naas, M. & Roos, M. (2021). *Kompetenzorientiert beurteilen*. hep Verlag AG.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.

Mehlhorn, G. & Rutzen, K.-M. (2020). Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In I. Lange & I. Gogolin (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 219–225). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (S. 8-22). <https://doi.org/10.11576/PFLB-4356>

Oomen-Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In I. Lange & I. Gogolin (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 181–188). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Paetsch, J. & Heppt, B. (2023). Sprachdiagnostik. In Becker-Mrotzek M, Gogolin I., Roth H. & Stanat, P. (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 119-135). Waxmann.

Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (1. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838555300>

Riemer, C. (2022). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). (S. 147-161). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>

Schramm, K. & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). *Forschungsmethoden in der*

Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch (2. Aufl.). (S. 147-161). Gunter Narr Verlag.
<https://doi.org/10.24053/9783823394327>

Strübing, J. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.

Terhart, H. & Uçan, Y. (2023). Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In Becker-Mrotzek M, Gogolin I., Roth H. & Stanat, P. (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 249-260). Waxmann.

Tracy, R. (2023). Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf. In Becker-Mrotzek M, Gogolin I., Roth H. & Stanat P. (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 56-81). Waxmann.

Unruh, T., & Petersen, S. (2012). *Guter Unterricht: Handwerkszeug für Unterrichtsprofis*. AOL Verlag.

Von Dewitz, N. & Massumi, M. (2023). Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen. In Becker-Mrotzek M, Gogolin I., Roth H. & Stanat P. (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 56-81). Waxmann.

Weger, D. (2024). *Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln*. Waxmann Verlag GmbH.
<https://doi.org/10.31244/9783830999041>

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Schratz, M. (2020) Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. In Greiner, U., Hoffmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 25-72) Waxmann.

ZSL Baden-Württemberg. (o. J.). *Kompetenzaufbau: Erörterung*. Abgerufen am 25. Jänner 2026, von https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb1/02_komp_unterricht/03_unterricht/

Zumbach, J. & Deibl, I. (2020). Bildungsstandards im berufsbildenden Schulwesen. In Greiner, U., Hoffmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 144-158) Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns.....	40
Abb. 2: Grafische Darstellung der Vorannahmen	43
Abb. 3: Formulierungshilfen.....	53
Abb. 4: Formulierungshilfen II	53
Abb. 5: Visualisierung des Unterrichtskonzepts	54
Abb. 6.: Verteilung des Geschlechts der Schüler und Schülerinnen	71
Abb. 7: Verteilung des Alters der Schüler und Schülerinnen.....	72
Abb. 8: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 3.1 und 3.2	73
Abb. 9: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 5.1 und 5.2	74
Abb. 10: Diagramme der Auswertung 5.3 und 5.4	75
Abb. 11: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 5.5 bis 5.8.....	76
Abb. 12: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 6.1 bis 6.4.....	78
Abb. 13: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 6.5 bis 6.8.....	78
Abb. 14: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 8.1 bis 8.3.....	80
Abb. 15: Kombiniertes Diagramm der Auswertung 8.4 und 8.5	81
Abb. 16: Fragestellung 13.1 zur sprachlichen Unterstützung.....	82
Abb. 17: Items zur sprachlichen Unterstützung.....	83
Abb. 18: Items zur mündlichen Beteiligung	84
Abb. 19: Items zur mündlichen Beteiligung	84
Abb. 20: Kombiniertes Diagramm der Items 14.1 bis 14.4	86
Abb. 21: Item zur Wahrnehmung der kompetenzorientierten Aufgabenformate.....	86
Abb. 22: Antworten zu sprachlichen Hürden.....	90

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ausschnitt aus der Übersicht des Unterrichtskonzepts	48
Tab. 2: Anhang „Lernziele“	51
Tab. 3: Grafische Darstellung der Kategorien.....	58

Anhang

Unterrichtskonzept

Mittelschule (NÖ)	Schulstufe: 8.	Unterrichtsfach: Deutsch
Thema: Handyverbot an Schulen; argumentierendes Schreiben / Erörterung		
Fokus: Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache		
Dauer: 4 UE	Methoden: L-S Gespräch, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Lehrer/innen-Input, Rollenspiel	Materialien: Artikel der Zeitung „Der Standard“, Tafel, Arbeitsblatt, Tablet

Inhaltliche Erkenntniszuwächse	
Einstieg und Argumente sammeln	
1. UE	Schüler/innen erkennen, dass das Handyverbot (ab Mai 2025) bundesweit einheitlich geregelt ist und die Schulautonomie trotzdem Spielraum lässt.
	Sie verstehen, welche Hauptargumente von politischer Seite für das Verbot angeführt werden (Konzentration, Sicherheit, Konfliktvermeidung).
	Sie nehmen wahr, dass es sowohl Vorteile als auch Nachteile eines Handyverbots gibt.
Perspektivenarbeit	
2. UE	Schüler/innen verstehen, dass unterschiedliche Akteure verschiedene Sichtweisen auf das Handyverbot haben.
	Sie erkennen, dass diese Perspektiven teilweise auch widersprüchlich sind.
	Sie gewinnen die Einsicht, dass Argumente auch interessengeleitet sind.
Erörterung planen	
3. UE	Schüler/innen verstehen, wie man Sachinformationen in eine logische Argumentationsstruktur überführt.
	Sie erkennen, dass Argumente stärker wirken, wenn sie mit Beispielen belegt werden.
	Sie begreifen, dass eine eigene Position nur überzeugend ist, wenn sie klar strukturiert und nachvollziehbar begründet wird.
Schreibphase und Reflexion	
4. UE	Schüler/innen erlangen die Einsicht, dass es beim argumentierenden Schreiben nicht nur auf die Anzahl, sondern vielmehr auf die Qualität und Nachvollziehbarkeit von Argumenten ankommt.
	Sie erkennen, dass Sprache als Werkzeug dient, um Standpunkte überzeugend darzustellen.
	Sie nehmen wahr, dass Diskussionen und Texte immer mehrere Perspektiven berücksichtigen müssen, bevor man zu einer Schlussfolgerung kommt.

Lernziele	
Einstieg und Argumente sammeln	
1. UE	Fachlich: Schüler/innen können aus einem Sachtext (Zeitungsbericht) Pro- und Contra-Argumente herausfiltern.
	Methodisch: Sie üben, Argumente strukturiert zu sammeln.
	Überfachlich: Sie reflektieren eigene Einstellungen zum Thema „Handyverbot“ und begründen erste Meinungen.
Perspektivenarbeit	
2. UE	Fachlich: Schüler/innen erkennen unterschiedliche Perspektiven und deren Argumentationsweise.
	Methodisch: Sie können Argumente in einer Rolle präsentieren und in einer Diskussion einbringen.
	Überfachlich: Sie respektieren andere Meinungen, halten Gesprächsregeln ein und stärken ihre Diskussionskompetenz.
Erörterung planen	
3. UE	Fachlich: Schüler/innen kennen den Aufbau einer linearen Erörterung und können eine Gliederung erstellen.
	Methodisch: Sie üben, Argumente in eine logische Reihenfolge zu bringen und durch Beispiele zu stützen.
	Überfachlich: Sie arbeiten selbständig und kooperativ.
Schreibphase und Reflexion	
4. UE	Fachlich: Schüler/innen verfassen eine Erörterung zum Thema „Handyverbot“ und wenden dabei den gelernten Aufbau an.
	Methodisch: Sie geben und erhalten Peer-Feedback anhand klarer Kriterien.
	Überfachlich: Sie reflektieren, was gute Argumente ausmacht, und übertragen diese Erkenntnisse auf zukünftige Schreibsituationen.

Kompetenzbereiche der Bildungsstandards Deutsch (BIST-Standards, 8. Schulstufe)	
Kompetenzbereich LESEN	
Informationen entnehmen Argumente erkennen und strukturieren	Schüler/innen sollen Texte sinnerfassend lesen, zentrale Informationen herausfiltern und Argumente unterscheiden können.
	Schüler/innen lesen beide Berichte aus der Zeitung, erkennen, welche Argumente für und gegen ein Handyverbot genannt werden und strukturieren diese in einer Pro-/Contra-Liste.
Kompetenzbereich SPRECHEN/ZUHÖREN	
Argumente formulieren Perspektiven einnehmen und diskutieren	Schüler/innen sollen Gesprächsregeln beherrschen, aktiv zuhören und eigene Standpunkte verständlich vertreten. Sie sollen auch die Position anderer einnehmen können → Perspektivenübernahme.
	In der Perspektivenarbeit versetzen sie sich in die Rollen von Schüler/innen, Lehrer/innen oder Direktor/innen. Sie formulieren mündliche Argumente aus dieser Sichtweise und hören in der anschließenden Diskussion anderen zu und reagieren mit Gegenargumenten.
Kompetenzbereich SCHREIBEN	

Erörterung planen, verfassen, überarbeiten	Schüler/innen sollen eigenständig zusammenhängende Texte planen, sprachlich korrekt verfassen und überarbeiten können. Sie lernen, dass gute Texte klar gegliedert und nachvollziehbar argumentiert sind.
	Sie erstellen eine Gliederung für eine Erörterung und verfassen einen eigenen Text zur Frage „Soll es ein allgemeines Handyverbot in Schulen geben?“ Sie überarbeiten diesen Text anhand von Peer-Feedback.
Kompetenzbereich REFLEKTIEREN	
Sprache und Argumentation kritisch bewerten	Schüler/innen sollen Sprache als Mittel der Kommunikation und Überzeugung reflektieren. Sie sollen einschätzen können, welche Argumente stichhaltig sind und wie Sprache Meinungen beeinflusst.
	Sie überlegen gemeinsam, was „gute Argumente“ ausmacht und reflektieren über sprachliche Mittel in den Artikeln und in eigenen Texten. Sie erkennen, dass die Wirkung einer Argumentation von Inhalt und Sprache abhängt.
Kompetenzbereich SOZIALES LERNEN	
Kooperation und Teamarbeit	Schüler/innen arbeiten in Partner- und Gruppenphasen zusammen.
	Sie üben, Aufgaben aufzuteilen, Ergebnisse zu präsentieren und Kompromisse zu finden.
Empathie und Perspektivenübernahme	Durch Rollenspiele lernen die Schüler/innen, sich in die Sichtweise anderer hineinzuversetzen.
	Sie erkennen, dass Argumente nicht „neutral“ sind, sondern aus einer bestimmten Lebenssituation heraus entstehen.
Kommunikation und Gesprächskultur	Schüler/innen halten Gesprächsregeln ein.
	Sie lernen, Meinungsverschiedenheiten sachlich auszutragen, ohne in persönliche Konflikte zu geraten.
Konfliktfähigkeit und Toleranz	Da das Thema „Handyverbot“ in ihrer Lebenswelt oft kontrovers diskutiert wird, üben die Schüler/innen, unterschiedliche Meinungen auszuhalten und zu respektieren.
	Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass demokratischer Diskurs auf Argumenten, nicht auf „Lautstärke“ beruht.
Selbstreflexion	Am Ende der 4. UE wird reflektiert, ob und, wie die Schüler/innen gemeinsam mit der Diskussion umgegangen sind.
	Sie stärken ihre Fähigkeit, das eigene Verhalten in einer Gruppe zu schätzen.

Unterrichtsplanung

UE / PHASE 1	INHALT UND ABLAUF	ZIELE UND KOMPETENZEN	METHODE / SOZIALFORM	MATERIALIEN
1. UE Einstieg Argumente sammeln	Schlagzeile „Bundesweite Regelung für Handyverbot an Schulen kommt mit 1. Mai“ an der Tafel/Beamer. Kurze Reaktion der Schüler/innen (Stimmungsbild mit Daumen hoch/runter).		Plenum	Tafel
	<u>Lesephase:</u> Schüler/innen lesen den Artikel zum bundesweiten Handyverbot.	Informationen gezielt entnehmen.	Plenum bzw. Einzelarbeit	Zeitungsbericht 1 und 2 aus der Zeitung „Der Standard“
	<u>Arbeitsauftrag:</u> In Partnerarbeit Pro- und Contra-Argumente markieren.	Pro- und Contra-Argumente unterscheiden.	Partnerarbeit	Zeitungsbericht 1 und 2 aus der Zeitung „Der Standard“
	Sammlung auf Tafel/Padlet (Cluster Pro/Contra).	Erste eigene Position andeuten.	Plenum	Zeitungsbericht 1 und 2 aus der Zeitung „Der Standard“ Tafel
2. UE Perspektivenarbeit	<u>Lesephase:</u> Schüler/innen lesen ausgewählte Textstellen mit Stimmen von Schülern/Schülerinnen, Lehrerin, Direktorin.	Unterschiedliche Perspektiven erkennen.	Plenum bzw. Einzelarbeit	Zeitungsbericht 2 aus der Zeitung „Der Standard“
	Jede Gruppe übernimmt eine Rolle.	Gesprächsregeln anwenden.	Gruppenarbeit	Zeitungsbericht 2 aus der Zeitung „Der Standard“
	<u>Aufgabe:</u> Argumente der Rolle herausarbeiten und als Statement vorstellen.	Argumente mündlich darstellen.	Gruppenarbeit / Rollenspiel	Zeitungsbericht 2 aus der Zeitung „Der Standard“ Zettel, Stift

	<u>Diskussion:</u> Pro/Contra-Diskussion im Plenum.	Verständnis entwickeln Eigene Argumente klar formulieren Lösungssuche.	Plenumsdiskussion	
3. UE Erörterung planen	<u>Input Lehrer/in:</u> Aufbau einer linearen Erörterung.	Aufbau einer Erörterung kennenlernen.	Plenum	Arbeitsblatt „Überblick einer linearen Erörterung“
	<u>Übung im Plenum:</u> Beispiel-Gliederung zur Leitfrage „Soll es ein allgemeines Handyverbot in Schulen geben?“ erstellen.	Aufbau einer Erörterung kennen.	Plenum	Tafel
	Jede/r Schüle/in entwirft eigene Gliederung mit gewählter Position.	Eigene Argumentationsketten planen und strukturieren.	Einzelarbeit	Zettel, Stift
	<u>Kurzer Austausch in Partnerarbeit:</u> gegenseitige Rückmeldung zur Struktur.	Feedback geben.	Partnerarbeit	
4. UE Schreibphasen Reflexion	Verfassen der Erörterung. (kurze Veranschaulichung der Formulierungshilfen)	Zusammenhängende Texte schreiben.	Einzelarbeit	Zettel, Stift, Arbeitsblatt „Formulierungshilfen (II)“
	Peer-Feedback mit Fokus auf Struktur und Argumentationslogik (Feedbackbogen).	Feedback geben und annehmen.	Partnerarbeit	Feedbackbogen, Stift
	<u>Reflexion:</u> „Was macht gute Argumente aus?“ – Sammlung auf Plakat.	Argumentationsqualität reflektieren.	Plenum	Plakat

Förderaspekte für den DaZ-Schwerpunkt	
LESEN	
Textarbeit mit Berichten aus der Zeitung/aus dem Internet	DaZ-Schüler und Schülerinnen profitieren von authentischem Material, welches zudem sprachlich aufbereitet wird.
	Das Thema „Handyverbot“ ist lebensnah und leichter zugänglich.
SPRECHEN/ZUHÖREN	
Diskussion, Perspektivenarbeit	Rollenspiele bieten sprachliche Handlungsrahmen.
	Partnerarbeiten bzw. Gruppenarbeiten ermöglichen geschützte Übungsräume, in denen Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache sicherer sprechen können.
SCHREIBEN	
Erörterung verfassen, argumentieren	Die klare Struktur eines Textes bietet eine angemessene Orientierung.
	Satzstarter, Redemittel-Listen und Schreibrahmen erleichtern die Textproduktion.
REFLEXION	
Ergebnissicherung	DaZ-Schüler und Schülerinnen üben bewusst über Sprache, Wortwahl und Ausdrucksweisen nachzudenken.
	Sie erweitern ihren Wortschatz für eine argumentierende Redeweise.
SOZIALES LERNEN	
	Besonders wertvoll für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache ist das gemeinsame Arbeiten in heterogenen Gruppen, welches Integration, Nachahmung sprachlicher Muster und Selbstbewusstsein fördert.

Mehrwert und positive Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts
Handlungsorientierung
DaZ-Schüler und Schülerinnen wenden Sprache aktiv in authentischen Situationen (schriftlich und mündlich) an. → Diskussionen, Rollenspiel und Textproduktion.
Scaffolding
Satzanfänge, Schreibrahmen, Rollenkarten bieten Halt und ermöglichen die Teilnahme auch bei geringerer Sprachkompetenz.
Kooperatives Lernen
In Partner- und Gruppenarbeiten können Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache von sprachlich stärkeren Mitschülern und Mitschülerinnen lernen. → „peer learning“
Sprachsensibler Fachunterricht
Das inhaltliche Lernen (Argumentation, Erörterung) wird mit der Sprachförderung verknüpft (Wortschatzarbeit, Satzstrukturen).
Methodische Vielfalt
Die Inhalte werden nicht nur erklärt, sondern auch gelesen, gesprochen, geschrieben und visualisiert.

Artikel aus „der Standard“

BILDUNG

Bundesweite Regelung für Handyverbot an Schulen kommt mit 1. Mai

Die Maßnahme gilt bis zur achten Schulstufe, kündigte Bildungsminister Christoph Wiederkehr nach dem Ministerrat an. Ausnahmen sind möglich.

19. März 2025, 12:18



Foto: APA/MAX SLOVENCIK

Wien – Das von Bildungsminister Christoph Wiederkehr (Neos) angekündigte bundesweite Handyverbot in den ersten acht Schulstufen soll ab 1. Mai gelten. Volks-, Mittel-, Sonderschulen und AHS-Unterstufen sollen grundsätzlich handyfreie Zonen werden. Schulen können aber autonom Ausnahmen festlegen, etwa wenn Handys zu Unterrichtszwecken genutzt werden. Parallel sollen Maßnahmen zur digitalen Bildung an den Schulen forciert werden, erklärte Wiederkehr am Mittwoch nach dem Ministerrat.

Konfliktvermeidung

"Notwendig ist dies deshalb, um Schule zu einem Ort der Konzentration, der Leistung und auch der Sicherheit zu machen", so der Minister. Mobiltelefone, Smartwatches und ähnlichen Geräte würden die Kinder und Jugendlichen nämlich nicht nur ablenken und seien damit "echte Konzentrationskiller". Die Geräte würden auch zu mehr Konflikten führen. Deshalb brauche es Unterricht und Pause als Zonen, die handyfrei sind.

Schulen konnten schon bisher im Rahmen der Schulautonomie die Handynutzung in Unterricht und Pause regeln oder verbieten, die meisten Schulen haben das auch bereits getan. Es gebe allerdings Schulen, die mit der Durchsetzung Schwierigkeiten hatten, heißt es im Ministerratsvortrag. Durch eine klare bundesweite Regelung wolle man den Schulleitungen und Lehrpersonen nun den Rücken stärken.

In der Verordnung soll festgelegt sein, dass die Schulen selbst darüber entscheiden, wie das Handyverbot umgesetzt wird und die Handys während des Schultags verwahrt werden. Für Kinder und Jugendliche, die das Handy aus gesundheitlichen Gründen brauchen (etwa Notfallknöpfe für Personen mit schweren Erkrankungen, Blutzuckermessung per Handy-App bei Diabetikern), soll es Ausnahmeregelungen geben.

Bundesweite Regelung für Handyverbot an Schulen kommt mit 1. Mai, <https://www.derstandard.at/story/3000000262034/handyverbot-bundesweite-regelung-kommt-mit-1-mai>, 16.9.2025.

Handyverbot in der Schule – eine gute Idee?

12. März 2025, 05:00

13-Jähriger: "Eigentlich gut"

In der Schule muss das Handy in der (Hosen-)Tasche bleiben – auch in der Pause. Zumindest bei den Schülerinnen und Schülern der Unterstufe, erzählt Paul. Die Größeren dürfen Smartphones und Laptops nutzen. "Wenn wir es im Unterricht verwenden, nehmen es die meisten Lehrer gleich ab", erzählt Paul. Zumindest, wenn man es für private Zwecke in der Hand hält. Denn in seiner Schule, in der alle Klassen mit Laptops ausgerüstet sind, werden die Geräte auch zum Lernen genutzt. "Manchmal verwenden wir auch das Handy für ein Quiz oder eine Umfrage", sagt der Wiener.

Was Paul vom Handyverbot hält? "Auf der einen Seite finde ich es unfair, dass die Oberstufe es haben darf, aber wir nicht. Aber auf der anderen Seite geht man in der Unterstufe sicher nicht immer so verantwortungsvoll damit um. Viele zocken auch bei uns manchmal im Unterricht." Ein einheitliches Verbot findet er eigentlich gut.

Im Alltag nutzt Paul sein Handy auch viel für Social Media, Tiktok erlauben die Eltern nicht. Für Instagram, Youtube und Co hat er eine beschränkte Bildschirmzeit. Manchmal 15 Minuten, meist fünf Minuten, für Netflix sogar 30 Minuten pro Tag. Will er ein Programm länger nutzen, muss er Zeit bei den anderen Apps eintauschen, erzählt er. Ab 21 Uhr ist Schluss. Mit seinen Eltern diskutiert er immer wieder über die Zeit, die er am Smartphone verbringen darf, auch wenn er weiß, "dass es eigentlich gut ist, dass man nicht ständig am Handy hängt".

Lehrerin: "Unkontrollierbare Ablenkung"

Ein Reizwort für pubertierende Schüler und Schülerinnen: Das ist der Begriff "Handyverbot" aus der Sicht von Mittelschullehrerin Hülya. "Das ist eine Einladung, in den Widerstand zu gehen. Ich würde das anders formulieren und die Schüler und Schülerinnen davon überzeugen, warum es besser ist, kein Handy während des Unterrichts zu verwenden."

Fakt ist für die Pädagogin mit 13 Jahren Dienst Erfahrung in Niederösterreich und Wien: "Das private Handy bietet eine unkontrollierbare Ablenkung und damit auch Gefahr, weil die Schüler und Schülerinnen schnell in die Welt der Social Media gelangen können." An der Schule, an der sie zuletzt unterrichtete, schrieb die Hausordnung vor, dass das Handy im Spind aufzubewahren ist.

Direktorin: "Klares Signal"

In der Früh, wenn die Schülerinnen und Schüler in die Klasse kommen, heißt es erst einmal: Handy in den Kasten. Dort bleibt das Gerät dann bis zur Mittagspause versperrt, erzählt eine Direktorin über die Regelung an ihrer Neuen Mittelschule. "Die Regelung haben wir seit über einem Jahr, damals haben wir es gemeinsam besprochen und im Schulforum beschlossen", sagt die Oberösterreicherin. Der Grund für die Entscheidung: Vor allem in der Pause hätten die Jugendlichen nicht mehr miteinander gesprochen, sondern nur ins Handy gestarrt. Dabei gab es schon damals die Regel, dass das Handy während des Vormittags in der Tasche bleiben muss. "Nur daran hat sich niemand gehalten", erzählt die Schulleiterin.

Zwölfjährige: "Bin mit anderem beschäftigt"

Gewischt und gescrollt wird in Filis' Klasse nur auf schuleigenen Tablets. Denn die Smartphones, die müssen in ihrem Wiener Gymnasium ausgeschaltet sein – im Unterricht wie in der Pause. "Wir sollten sie in den Spind geben, aber das wird nicht kontrolliert. Ich habe mein Handy in einem kleinen Tascherl", erzählt die Drittklässlerin. Das Telefon den ganzen Schultag abgedreht zu lassen falle ihr nicht schwer: "Ich bin in der Schule eh mit anderen Sachen beschäftigt."

Handyverbot in der Schule – eine gute Idee?, <https://www.derstandard.at/story/3000000260722/handyverbot-in-der-schule-eine-gute-idee>, 16.9.2025.

Erklärung einiger Wörter aus dem Text

der Bildungsminister = die Person, die für Schulen im Land zuständig ist

autonom = selbstständig, frei

parallel = gleichzeitig

forciert = verstärkt, gefördert

der Ministerrat = das Treffen der Regierungsmitglieder

der Konflikt = der Streit, das Problem

die Schulautonomie = die eigene Entscheidung der Schule

der Ministerratsvortrag = der Bericht, der in der Regierung besprochen wird

die Verordnung = die offizielle Regel des Staates

die Diabetiker = Menschen mit Zuckerkrankheit

pubertierende Schüler/innen = Jugendliche, die in einer schwierigen Zeit des Erwachsenwerdens sind

Arbeitsmappe (Die lineare Erörterung)



Überblick einer linearen Erörterung

1. Was ist eine lineare Erörterung?

Eine lineare Erörterung ist ein argumentativer Text, in dem du zu einer Behauptung Stellung nimmst. Du sammelst Argumente, ordnest sie logisch und kommst am Ende zu einem klaren Ergebnis.



2. Aufbau und Struktur

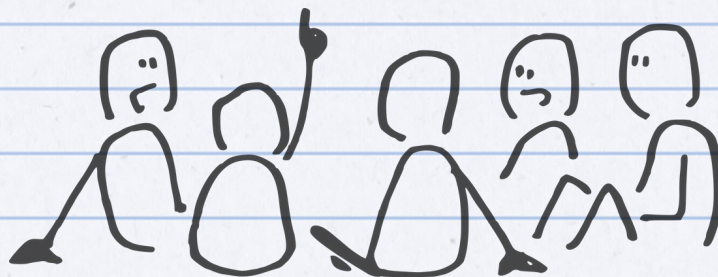
Teil	Inhalt	Tipps
Einleitung	Führt in das Thema ein und nennt die Fragestellung/Behauptung.	Interesse wecken
Hauptteil	Argumente werden vom schwächsten zum stärksten aufgebaut.	Jedes Argument in einem eigenen Absatz mit Begründung und Beispiel (3-B-Schema).
Schluss	Zusammenfassung und eigene Meinung.	Keine neuen Argumente! Kurzer Rückblick und evtl. Appell oder Ausblick.

3. Beispiel: Thema "Handyverbot"

Einleitung: Da Smartphones heute aus dem Alltag kaum wegzudenken sind, stellt sich auch in der Schule die Frage, ob sie im Unterricht erlaubt sein sollten. Im Folgenden werden deshalb erläutert, welche Vor- und Nachteile die Handynutzung hat.

Hauptteil (Argument): Ein großer Vorteil der Handynutzung im Unterricht besteht darin, dass das Handy als Lernmittel die Menge an Büchern verringern würde. Das macht die Schultasche leichter und man spart gleichzeitig Geld, da weniger Hefte und Bücher gekauft werden müssen. Auch an unserer Schule wird immer öfters mit den digitalen Büchern gearbeitet.

Schluss: Zusammenfassend bin ich der Meinung, dass Handys nur in ausgewählten Fächern eingesetzt werden sollten. Sie können das Lernen erleichtern, aber gleichzeitig wirken sie ablenkend. Daher ist es wichtig, ihren Einsatz im Unterricht sinnvoll zu planen.



Formulierungshilfen

Satzanfänge für die Einleitung:

Ein wichtiges Thema, das zurzeit häufig diskutiert wird, ist...

Wie erst neulich wieder in den Zeitungen zu lesen war, ist...

In unserer Klasse wird oft darüber gesprochen, ob...

Satzanfänge für deine Argumente:

Zu Beginn zu nennen ist, dass...

Außerdem spielt noch ... eine wichtige Rolle, da...

Besonders wichtig erscheint...

(+)

Es ist vorteilhaft, wenn...

Ein weiterer Vorteil ist, dass...

Positiv ist auch zu bewerten, dass...

(-)

Ein großer Nachteil ist...

Allerdings muss man erwähnen, dass...

In Gegensatz dazu steht...



Satzanfänge für den Schluss:

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass...

Ich bin überzeugt, dass...

Meiner Meinung nach...

Formulierungshilfen II

Satzanfänge für Begründungen:

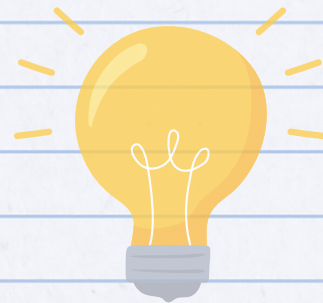
Ein Grund dafür ist...

Infolgedessen ist es verständlich, dass...

Daher/deshalb/dennach ist...

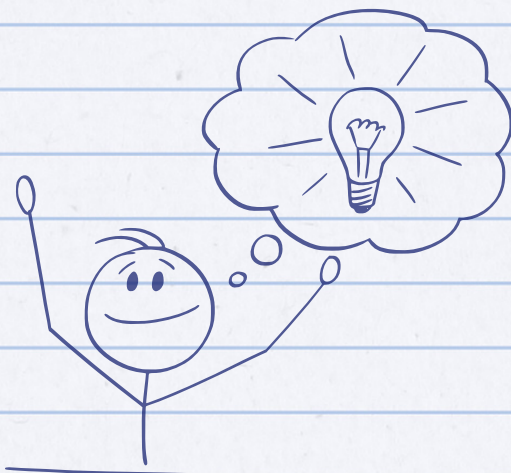
Überleitungswörter:

weitere, dennoch, vor
allem, insbesondere,
ergänzend, jedenfalls,
darüber hinaus,...



weitere Ausdrücke:

einerseits....andererseits
sowohl....als auch
vergleicht man...mit



Verfassen einer Erörterung

Arbeitsauftrag: Verfasse nun eine Erörterung zum Thema "Handyverbot an Schulen".

Überlege dir Argumente, die dafür und dagegen sprechen. Ordne sie sinnvoll und formuliere anschließend deine eigene Meinung.

Feedbackbogen

Arbeitsauftrag: Gib deinem Partner/deiner Partnerin Feedback zur seiner/ihrer Erörterung.

Was hat dir besonders gut gefallen? Sind die Argumente schlüssig?

Ist die eigene Meinung klar ausgedrückt?

Beobachtungsprotokoll

1. UE – Einstieg und Argumente sammeln

Allgemeine Angaben	
Datum	25. Februar 2026; 8:55-9:45 Uhr
Klasse	4. Klasse MS (8. Schulstufe)
Lehrpersonen	Teamteaching zwei Lehrpersonen (LP1 = ich; LP2 = Kollegin)
Unterrichtsfach	Deutsch
Thema	Handyverbot – erste Meinungsbildung
Rolle	Lehrperson und Beobachterin

Beobachtungsdesign	
Beobachtungsfokus	Entwicklung erster argumentativer Ansätze und Beteiligung der Schüler und Schülerinnen
Merkmale	teilnehmende Lehrperson retrospektives Protokoll halbstrukturierte Beobachtung

Verlaufsprotokoll	
Zeit	Beobachtungen
Einstieg	Schlagzeile löst bei den meisten Schülern und Schülerinnen spontane Reaktionen aus. Hohe Beteiligung, Stimmungsbild eher Daumen nach unten. Einige Schülerinnen machen nicht mit (keine Meinung?).
Lesephase	Mehrheit arbeitet konzentriert mit, Verständnisschwierigkeiten werden seitens der Lehrperson geklärt.
Partnerarbeit	Intensive Auseinandersetzung mit den Argumenten. Schüler haben Schwierigkeiten zu erkennen, welche Argumente dafür oder dagegen sprechen. Kleinere Diskussionen innerhalb der Paare entstehen. Zwei Schüler unterstreichen/markieren nichts im Text (verstehen die Aufgabe nicht so gut?).
Sammlung im Plenum	Schüler bzw. Schülerinnen, die immer aktiv mitarbeiten, arbeiten hierbei auch intensiv mündlich mit. Schülerin nennt falsche Ansätze eines Arguments (falsch markiert), LP2 korrigiert Schülerin und erklärt ihr, dass diese Information nicht zum Argument gehört. Schüler bzw. Schülerinnen erarbeiten Argumente aus dem Text mithilfe LP1 und LP2

Ergänzende Notizen/allgemeine Auffälligkeiten
Thema erzeugt hohe Motivation bei den Schülern und Schülerinnen Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen im Textverständnis sichtbar Erste argumentative Ansätze vorhanden, wobei Schüler und Schülerinnen sich noch eher zurückhaltend verhalten

Interpretation
Schüler und Schülerinnen können Argumente nur teilweise identifizieren und filtern, differenzieren fällt ihnen schwer Emotionale Zugänge zu diesem Thema dominieren, können aber ihre eigene Meinung nur schwer ausdrücken Partnerarbeit könnte Argumentationsentwicklung sowie Meinungsbildung stärken

Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe. Dadurch sind subjektive Verzerrungen, welche mich als Lehrperson betreffen, möglich. Der Fokus lag jedoch primär auf Schüler- und Schülerinnenaktivitäten.

2. UE – Perspektivenarbeit und Diskussion

Allgemeine Angaben	
Datum	25. Februar 2026; 9:50-10:40 Uhr
Klasse	4. Klasse MS (8. Schulstufe)
Lehrpersonen	Teamteaching zwei Lehrpersonen (LP1 = ich; LP2 = Kollegin)
Unterrichtsfach	Deutsch
Thema	Perspektiven zum Handyverbot
Rolle	Lehrperson und Beobachterin

Beobachtungsdesign	
Beobachtungsfokus	Übernahme von Perspektiven und mündliche Argumentationsfähigkeit
Merkmale	teilnehmende Lehrperson retrospektives Protokoll halbstrukturierte Beobachtung

Verlaufsprotokoll	
Zeit	Beobachtungen
Einstieg	Schwierige Wörter aus den zwei Artikeln von LP1 erklärt. Einige Schüler und Schülerinnen arbeiten aktiv mit. Alle Schüler und Schülerinnen schreiben diese mit Erklärung in ihr Heft. <u>Auffällig:</u> Kaum ein DaZ-Schüler oder eine DaZ-Schülerin arbeitet hierbei mündlich mit.
Lesephase	Schüler und Schülerinnen lesen verschiedene Standpunkte aufmerksam durch.
Partnerarbeit	Rollen werden angenommen, aber unterschiedlich intensiv ausgearbeitet. Eine Gruppe spricht fast nicht miteinander, halten sich sehr zurück. Klassenzimmerlautstärke stark erhöht durch Diskussionen.
Diskussion im Plenum	LP1 entscheidet welche Gruppe vorträgt. Gruppe 1 (bestehend aus 4 Schülerinnen) traut sich anfangs nicht vor allen anderen zu diskutieren. LP1 und LP2 regen zum Diskutieren an. Nach und nach argumentieren die Schülerinnen aus verschiedenen Sichtweisen. Spontane Gegenargumente funktionieren in dieser Gruppe sehr gut. Eine zweite Gruppe (bestehend aus drei Schülern und einer Schülerin) präsentiert das Rollenspiel. Die Gruppe ist sehr zurückhaltend, diskutieren hierbei nur oberflächlich. Ein Schüler spricht sehr laut, die Schülerin passt sich an. Die zwei anderen Schüler sprechen sehr leise und undeutlich.

Ergänzende Notizen/allgemeine Auffälligkeiten
Rollenarbeit bietet Methodenwechsel und Motivation bei den Schülern und Schülerinnen Einzelne Schüler und Schülerinnen sind sehr dominant beim Sprechen, andere halten sich eher zurück. Perspektivenwechsel und Hineinversetzen in andere Sichtweise gelingt nicht jedem.

Interpretation
Die Perspektivenarbeit unterstützt die Argumentationsfähigkeit. Mündliche Kompetenzen werden herausgefordert und gefördert. Einige Schüler und Schülerinnen trauen sich nicht vor der Klasse zu sprechen und ihre Meinung kundzugeben. Diskussion fördert spontanes Argumentieren, wobei es Gruppe 2 schwerer als Gruppe 1 gefallen ist.

Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe. Dadurch sind subjektive Verzerrungen, welche mich als Lehrperson betreffen, möglich. Der Fokus lag jedoch primär auf Schüler- und Schülerinnenaktivitäten.

3. UE – Erörterung planen

Allgemeine Angaben	
Datum	4.März 2026; 8:55-9:45 Uhr
Klasse	4. Klasse MS (8. Schulstufe)
Lehrpersonen	Teamteaching zwei Lehrpersonen (LP1 = ich; LP2 = Kollegin)
Unterrichtsfach	Deutsch
Thema	Aufbau einer linearen Erörterung
Rolle	Lehrperson und Beobachterin

Beobachtungsdesign	
Beobachtungsfokus	Strukturierung von Argumenten und Planung schriftlicher Texte
Merkmale	teilnehmende Lehrperson retrospektives Protokoll halbstrukturierte Beobachtung

Verlaufsprotokoll	
Zeit	Beobachtungen
Einstieg / Input	Schüler und Schülerinnen hören aufmerksam zu und lesen mit.
Gemeinsame Gliederung und Einzelarbeit	LP1 stellt Frage „Soll es ein allgemeines Handyverbot in Schulen geben?“ Schüler und Schülerinnen nehmen Zettel und beginnen selbstständig ein Argument zu formulieren Schülerin (DaZ, eher schwächere schulische Leistungen) schreibt keinen einzigen Satz. LP2 versucht zu motivieren und Denkanstöße zu geben. Manche Schüler und Schülerinnen schreiben fast eine halbe A4 Seite, andere schreiben nur drei Zeilen. (Unterschiede im Niveau deutlich sichtbar) ALLE Schüler und Schülerinnen versuchen die Formulierungshilfen zu nutzen.
Partnerarbeit	Zettel werden mit Sitznachbar bzw. Sitznachbarin getauscht – Sitznachbar bzw. Sitznachbarin liest und gibt kurzes mündlich Feedback Aussagen wie „Verstehe ich nicht.“, „Was schreibst du da?“ oder auch „Kann ich nicht lesen“ tauchen auf. Aber es gibt auch positive Rückmeldungen wie „Da bin ich deiner Meinung.“
Gemeinsames Erarbeiten	LP1 und LP2 erarbeiten mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam noch zwei Argumente (Pro und Contra). Einige Schüler versuchen sich aktiv miteinzubringen, aber die Mithilfe am Formulieren der Argumente ist sehr gering.

Ergänzende Notizen/allgemeine Auffälligkeiten
Struktur und Formulierungshilfen bieten den Schülern und Schülerinnen einen sicheren Rahmen. Einige Schüler und Schülerinnen benötigen Unterstützung. Erste klare Argumentationsketten werden sichtbar.

Interpretation
Der Übergang von mündlicher zu schriftlicher Argumentation gelingt teilweise. Peer-Feedback muss für zukünftige Durchführungen stärker angeleitet werden.

Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe. Dadurch sind subjektive Verzerrungen, welche mich als Lehrperson betreffen, möglich. Der Fokus lag jedoch primär auf Schüler- und Schülerinnenaktivitäten.

4. UE – Schreiben und Reflexion

Allgemeine Angaben	
Datum	4. März 2026; 9:50 – 10:40 Uhr
Klasse	4. Klasse MS (8. Schulstufe)
Lehrpersonen	Teamteaching zwei Lehrpersonen (LP1 = ich; LP2 = Kollegin)
Unterrichtsfach	Deutsch
Thema	Verfassen einer Erörterung
Rolle	Lehrperson und Beobachterin

Beobachtungsdesign	
Beobachtungsfokus	Umsetzung der Argumentation in schriftlicher Form und Reflexion
Merkmale	teilnehmende Lehrperson retrospektives Protokoll halbstrukturierte Beobachtung

Verlaufsprotokoll	
Zeit	Beobachtungen
Gemeinsames Erarbeiten	LP1 und LP2 erarbeiten mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam noch zwei Argumente (Pro und Contra). Einige Schüler versuchen sich aktiv miteinzubringen, aber die Mithilfe am Formulieren der Argumente ist sehr gering. (Fertigstellung von vorheriger Stunde)
Schreibphase	Die Mehrheit arbeitet hierbei konzentriert. Manche rufen die LP, um Hilfestellungen zu bekommen. Formulierungshilfen werden aktiv genutzt.

Ergänzende Notizen/allgemeine Auffälligkeiten
Unterschiedliche Schreibkompetenzen werden deutlich, wobei alle Schüler und Schülerinnen konzentriert arbeiten. (Charakter wie Probeschularbeit)

Interpretation
Schüler und Schülerinnen können die Hilfestellungen nutzen und formulieren so ihre erste eigene kurze Erörterung. Manche Schüler und Schülerinnen haben ein besseres Verständnis, was dazu führt, dass sie längere Texte verfassen. DaZ-Schüler und -Schülerinnen haben teilweise Schwierigkeiten, Argumente im richtigen Schema zu verfassen. Sie wissen auch oft nicht, wie sie die Formulierungshilfen aktiv in ihrem Text nutzen können.

Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe. Dadurch sind subjektive Verzerrungen, welche mich als Lehrperson betreffen, möglich. Der Fokus lag jedoch primär auf Schüler- und Schülerinnenaktivitäten.

5. UE – Schreiben und Reflexion (Zusätzliche Stunde)

Allgemeine Angaben	
Datum	5. März 2026; 9:50 – 10:40 Uhr
Klasse	4. Klasse MS (8. Schulstufe)
Lehrpersonen	Teamteaching zwei Lehrpersonen (LP1 = ich; LP2 = Kollegin)
Unterrichtsfach	Deutsch
Thema	Verfassen einer Erörterung
Rolle	Lehrperson und Beobachterin

Beobachtungsdesign	
Beobachtungsfokus	Umsetzung der Argumentation in schriftlicher Form und Reflexion
Merkmale	teilnehmende Lehrperson retrospektives Protokoll halbstrukturierte Beobachtung

Verlaufsprotokoll	
Zeit	Beobachtungen
Schreibphase	10 Minuten werden genutzt, um den Text fertig zu verfassen.
Feedbackphase	Schüler und Schülerinnen lesen sich den Text eines Mitschülers/einer Mitschülerin aufmerksam durch und verfassen Feedback. Aktive schriftliche Mitarbeit.
Reflexion	Einzelne Schüler und Schülerinnen lesen ihr Feedback laut vor der Klasse vor.

Ergänzende Notizen/allgemeine Auffälligkeiten
Schüler und Schülerinnen geben oft Feedback wie „Mir hat dein Text gefallen“ oder „Ich erkenne deine Meinung“, aber gehen nicht tiefer und genauer darauf ein (Begründung fehlt oft).

Interpretation
Feedbackschreiben zeigt hohe Motivation bei den Schülern und Schülerinnen, gehört mehr gefördert. Schüler und Schülerinnen zeigen auch Schwierigkeiten beim Begründen ihres Feedbacks.

Die Beobachtung erfolgte teilweise retrospektiv, da ich selbst unterrichtet habe. Dadurch sind subjektive Verzerrungen, welche mich als Lehrperson betreffen, möglich. Der Fokus lag jedoch primär auf Schüler- und Schülerinnenaktivitäten.

Fragebogen leer

IQESonline

Kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht

Fragebogen März 2026

Lieber Schüler und liebe Schülerin,
in diesem Fragebogen möchte ich wissen, wie du den Deutschunterricht erlebt hast. Deine Antworten helfen mir sehr dabei, den Unterricht zu verbessern. Es ist deshalb wichtig, dass du dir die Fragen gut durchliest und dir beim Beantworten Zeit lässt! Es gibt hierbei kein richtig oder falsch. Deine Antworten werden anonym behandelt.

Vielen Dank für deine Mithilfe!

1 - Welches Geschlecht hast du?*

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ divers
- ☐ Keine Angabe

2 - Wie alt bist du? *

- ☐ 13 Jahre
- ☐ 14 Jahre
- ☐ 15 Jahre

- ☐ 16 Jahre
☐ älter als 16 Jahre
☐ Keine Angabe

TEIL I - ALLGEMEINER EINDRUCK

3 - THEMA "Erörterung" im Deutschunterricht *

	sehr gut/interessant	eher gut/eher interessant	eher nicht gut/uninteressant	gar nicht gut/sehr uninteressant	Keine Angabe
3.1 - Wie hast du den Deutschunterricht zu diesem Thema erlebt?	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 - Wie fandest du das Thema "Handyverbot an Schulen"?	☐	☐	☐	☐	☐

4 - Was hat dir besonders am Unterrichtsthema gefallen?

TEIL II - Argumentieren und Schreiben (kompetenzorientiert)

Kannst du dich an das Rollenspiel erinnern? Es folgen nun einige Fragen dazu.

5 - Rollenspiel *

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
5.1 - Durch das Rollenspiel ist es mir besser gelungen, eine eigene Meinung zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
5.2 - Ich konnte durch die verschiedenen Sichtweisen (Lehrerin, Direktorin, Schüler*in) andere Meinungen besser nachvollziehen.	☐	☐	☐	☐	☐
5.3 - Gruppenarbeiten und das Sprechen über Themen hilft mir sehr, den Unterricht zu folgen.	☐	☐	☐	☐	☐
5.4 - Das Rollenspiel hat mir geholfen Argumente zu finden und sie besser zu formulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
5.5 - Es ist mir leicht gefallen andere Sichtweisen einzunehmen bzw. mich in andere Personen hineinzuversetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
5.6 - Die Diskussionen in der Gruppe haben mich beim Verstehen dieses Themas unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.7 - Ideen von anderen Mitschüler*innen waren eine große Hilfe für mich.	☐	☐	☐	☐	☐
5.8 - Ich bin selbstbewusst im mündlichen Vortragen vor der Klasse bzw. vor meinen Mitschüler*innen.	☐	☐	☐	☐	☐

6 - Feedback *

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
6.1 - Mir ist es sehr leicht gefallen, Feedback an meine Mitschüler*innen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
6.2 - Feedback zu schreiben war sehr schwierig, aber interessant.	☐	☐	☐	☐	☐
6.3 - Ein Feedback zu verfassen ist für mich sehr schwierig.	☐	☐	☐	☐	☐
6.4 - Meine Meinung zu begründen, fällt mir bei Rückmeldungen NICHT leicht.	☐	☐	☐	☐	☐
6.5 - Ich erachte es als sehr hilfreich, wenn ich Feedback von Klassenkolleg*innen bekomme.	☐	☐	☐	☐	☐
6.6 - Das Feedback hat mir geholfen meinen Text zu verbessern und ich erachte es als sehr unterstützend.	☐	☐	☐	☐	☐
6.7 - Ich sehe keinen Mehrwert in Feedback.	☐	☐	☐	☐	☐
6.8 - Ich denke es ist gut, nicht immer nur Feedback von Lehrer*innen zu bekommen, sondern auch von Mitschüler*innen.	☐	☐	☐	☐	☐

7 - Glaubst du, dass du durch diesen (kompetenzorientierten) Unterricht selbstständiger im Schreiben geworden bist? Wenn ja/nein, warum?

TEIL III - Sprache und Unterstützung

8 - Scaffolding und sprachsensibler Unterricht *

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
8.1 - Ich habe das Arbeitsheft als sehr gute Unterstützung wahrgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
8.2 - Ich finde die Satzanfänge und Formulierungshilfen sehr hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐
8.3 - Ich habe alle Aufgaben gut verstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
8.4 - Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt (Artikel aus dem Standard)	☐	☐	☐	☐	☐
8.5 - Das Verschriftlichen und Besprechen neuer Wörter hat mir sehr geholfen, das Thema besser zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐

9 - Mündliche Sprache im Unterricht*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
9.1 - Ich beteilige mich selbstsicher und aktiv im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
9.2 - Ich kann mich mündlich eher schlecht ausdrücken.	☐	☐	☐	☐	☐
9.3 - Ich habe mich sehr sicher gefühlt in diesen Unterrichtseinheiten zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
9.4 - Die Aufgaben haben mir geholfen, besser in der Unterrichtssprache Deutsch zu sprechen bzw. zu schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐

10 - Gab es etwas, das für dich wegen der Sprache schwierig zu verstehen war?

Das können gewisse Wörter sein, die eigene Meinung ausdrücken, Argumente zu verschriftlichen, ...

11 - Hat dir etwas besonders geholfen, dass du dich sicherer in der Sprache fühlst?

z.B.: Rollenspiel, Gruppenarbeit, klare Erklärungen, ...

12 - War für dich beim Sprechen etwas unangenehm oder herausfordernd?

z.B.: vor der Klasse sprechen, Zeitdruck, ...

13 - Erklärungen, Beispiele, Hilfen*

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht	Keine Angabe
13.1 - Wie gut hast du alle Aufgaben sprachlich verstanden?	☐	☐	☐	☐	☐
13.2 - Wie gut war die Formulierung der Aufgaben?	☐	☐	☐	☐	☐
13.3 - Wie fandest du es, dass es diesmal mehr sprachliche Unterstützungen gab?	☐	☐	☐	☐	☐

TEIL IV - ABSCHLUSS

Zum Schluss beantworte bitte noch ein paar Fragen zur Art des Unterrichts.

14 - Kompetenzorientierter Unterricht und seine Wirkung*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	Keine Angabe
14.1 - Ich lerne Inhalte besser, wenn ich selbst aktiv mitarbeiten und nachdenken muss.	☐	☐	☐	☐	☐
14.2 - Ich finde es äußerst wichtig meine eigene Meinung im Unterricht mitteilen zu dürfen.	☐	☐	☐	☐	☐
14.3 - Ich denke, dass ich durch das Zuhören im Unterricht bessere Erfolge beim Lernen erziele.	☐	☐	☐	☐	☐
14.4 - Ich denke, dass ich durch das Diskutieren mit anderen im Unterricht bessere Erfolge beim Lernen erziele.	☐	☐	☐	☐	☐
14.5 - Ich fühle mich viel motivierter mitzuarbeiten, wenn wir im Unterricht verschiedene Methoden anwenden. (= sprechen [Rollenspiel], schreiben [Feedback], lesen usw.)	☐	☐	☐	☐	☐

15 - Eine offene Frage zum Schluss - Findest du diese Art von Unterricht für dich besser oder bevorzugst du Frontalunterricht*?
Und warum?

Frontalunterricht = Lehrer*in steht vorne in der Klasse, erklärt den Stoff und Schüler*innen hören nur zu.

VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!!

Ergebnisbericht des Fragebogens

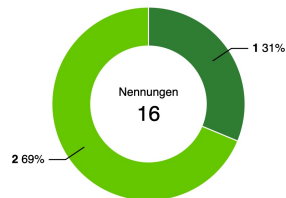
IQESonline

Kompetenzorientierte Aufgabenformate Ergebnisbericht

Allgemeine Angaben zu dieser Befragung

Befragungszeitraum:	13. März 2026 - 20. März 2026
Verwendeter Fragebogen:	Kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht
Vollständig beantwortete Fragebogen:	16
Teilweise beantwortete Fragebogen:	0

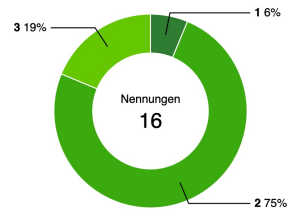
1 - Welches Geschlecht hast du?*



1	männlich	5	31%
2	weiblich	11	69%
3	divers	0	0%

Nennungen (N)=16
Keine Angabe (KA)=0

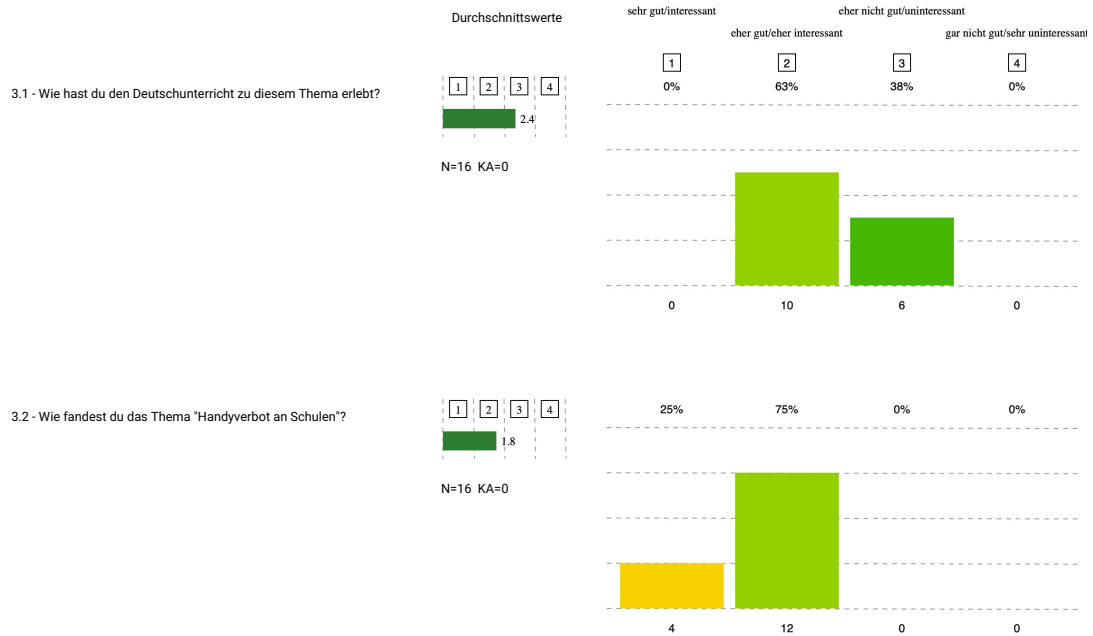
2 - Wie alt bist du? *



1	13 Jahre	1	6%
2	14 Jahre	12	75%
3	15 Jahre	3	19%
4	16 Jahre	0	0%
5	älter als 16 Jahre	0	0%

Nennungen (N)=16
Keine Angabe (KA)=0

3 - THEMA "Erörterung" im Deutschunterricht *



4 - Was hat dir besonders am Unterrichtsthema gefallen?

Nennungen (N)=16

Antwort 1: Das Thema war interessant und es hat etwas Spaß gemacht

Antwort 2: Das wir sehr viel im Unterricht über das Thema gesprochen und mündlich sowie auch Schriftlich geübt haben.

Antwort 3: Als wir das Thema fast fashion hatten habe ich Dinge herausgefunden die ich davor nicht wusste und das hat mir so gut gefallen

Antwort 4: Das wir verschiedene Sachen gemacht haben und nicht nur geschrieben.

Antwort 5: Das zusammenschreiben von einer Erörterung hat mir besonders gut gefallen, weil wir das Thema in einer weiter Bildenden Schule auch brauchen werden...

Antwort 6: Es war sehr hilfreich und hat geholfen das Thema und die Argumente zu verstehen

Antwort 7: Das wir sehr viele neue Sachen gelernt haben über dieses Thema und das ich jetzt weiß waseine Erörterung ist

Antwort 8: Das wir unsere Meinung sagen können,.

Antwort 9: Die Probe Schularbeiten

Antwort 10: Das Rollenspiel

Antwort 11: wo wir die Argumente aufschreiben mussten

Antwort 12: Dass wir gelernt haben wie man argumente bildet

Antwort 13: Eigentlich alles, weil ich sowieso argumentieren mag.

Antwort 14: die erörterung schreiben und üben für sie sa weil ich es für das Zeugnis brauche damit ich für die nächste Schule aufgenommen werden kann

Antwort 15: Das wir in Gruppen dieses rollenspiel gespielt haben zum Thema Handyverbot

Antwort 16: Eigentlich hat mir alles gefallen und ich habe vieles verstanden.

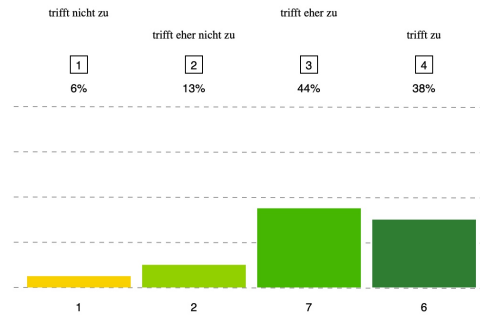
5 - Rollenspiel *

5.1 - Durch das Rollenspiel ist es mir besser gelungen, eine eigene Meinung zu finden.

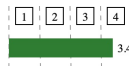
Durchschnittswerte



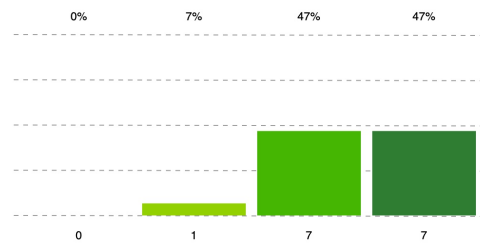
N=16 KA=0



5.2 - Ich konnte durch die verschiedenen Sichtweisen (Lehrerin, Direktorin, Schüler*in) andere Meinungen besser nachvollziehen.



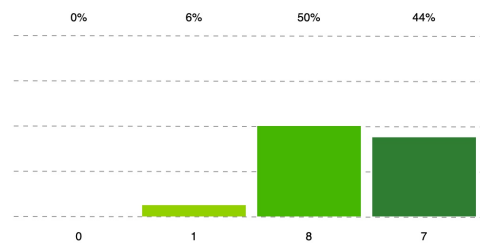
N=15 KA=1



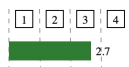
5.3 - Gruppenarbeiten und das Sprechen über Themen hilft mir sehr, den Unterricht zu folgen.



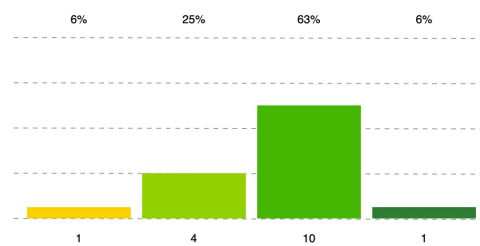
N=16 KA=0



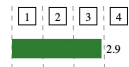
5.4 - Das Rollenspiel hat mir geholfen Argumente zu finden und sie besser zu formulieren.



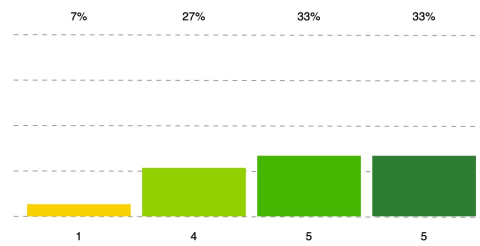
N=16 KA=0



5.5 - Es ist mir leicht gefallen andere Sichtweisen einzunehmen bzw. mich in andere Personen hineinzuversetzen.



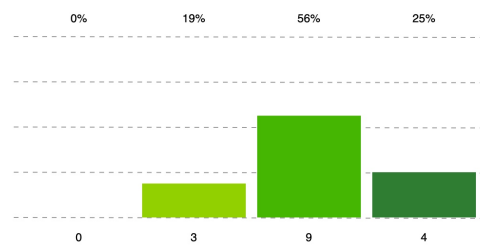
N=15 KA=1



5.6 - Die Diskussionen in der Gruppe haben mich beim Verstehen dieses Themas unterstützt.



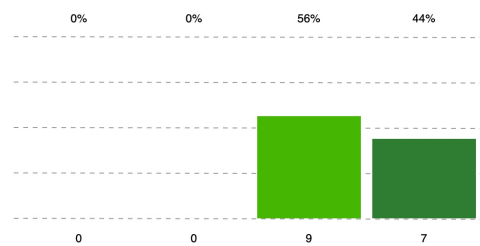
N=16 KA=0



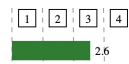
5.7 - Ideen von anderen Mitschüler*innen waren eine große Hilfe für mich.



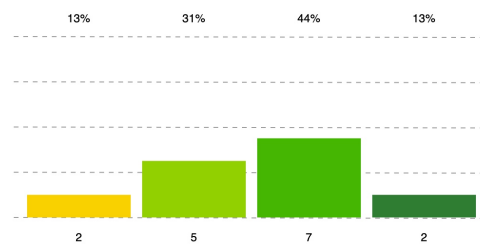
N=16 KA=0



5.8 - Ich bin selbstbewusst im mündlichen Vortragen vor der Klasse bzw. vor meinen Mitschüler*innen.



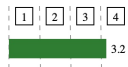
N=16 KA=0



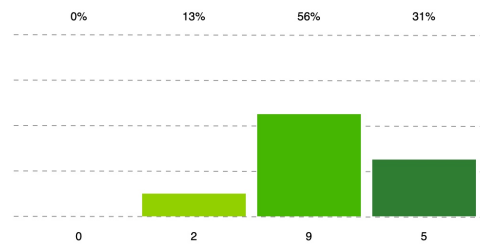
6 - Feedback *



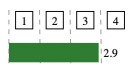
6.5 - Ich erachte es als sehr hilfreich, wenn ich Feedback von Klassenkolleg*innen bekomme.



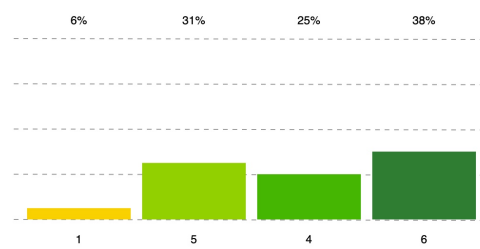
N=16 KA=0



6.6 - Das Feedback hat mir geholfen meinen Text zu verbessern und ich erachte es als sehr unterstützend.



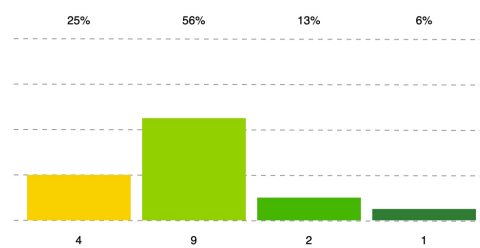
N=16 KA=0



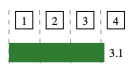
6.7 - Ich sehe keinen Mehrwert in Feedback.



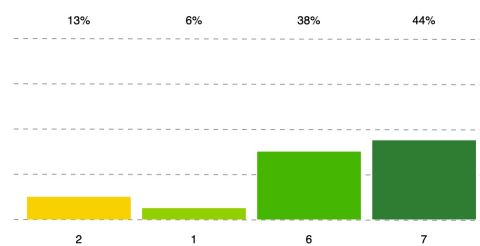
N=16 KA=0



6.8 - Ich denke es ist gut, nicht immer nur Feedback von Lehrer*innen zu bekommen, sondern auch von Mitschüler*innen.



N=16 KA=0



7 - Glaubst du, dass du durch diesen (kompetenzorientierten) Unterricht selbstständiger im Schreiben geworden bist? Wenn ja/nein, warum?

Nennungen (N)=15

Antwort 1: Ich weiß nicht wie ich erklären soll aber ich kann jetzt schon meine eigene meinung schreiben

Antwort 2: Nein, weil ich mache noch immer viele Fehler aber manchmal kann ich schon selbstständig im Unterricht Schreiben.

Antwort 3: Nein ich bin gleich.

Antwort 4: Ja

Antwort 5: Nein, zu kurz um so viel zu verändern.

Antwort 6: Ja, weil ich selber argumente formulieren durfte

Antwort 7: Ja wegen Tipps vom zettel

Antwort 8: Ich würde nein sagen, weil solche Gruppenarbeiten machen wir auch öfters in anderen Fächern...

Antwort 9: Ja eigentlich schon weil ich mehr gelernt habe wie ich es schreiben soll aber bisschen verstehe ich es trotzdem nicht

Antwort 10: Ja, weil wir im Unterricht oft alleine Erörterungen geschrieben haben und geübt haben.

Antwort 11: Nein, mir geht es eigentlich wie vorher. Es kommt bei mir halt drauf an ob ich das Thema verstehe oder nicht.

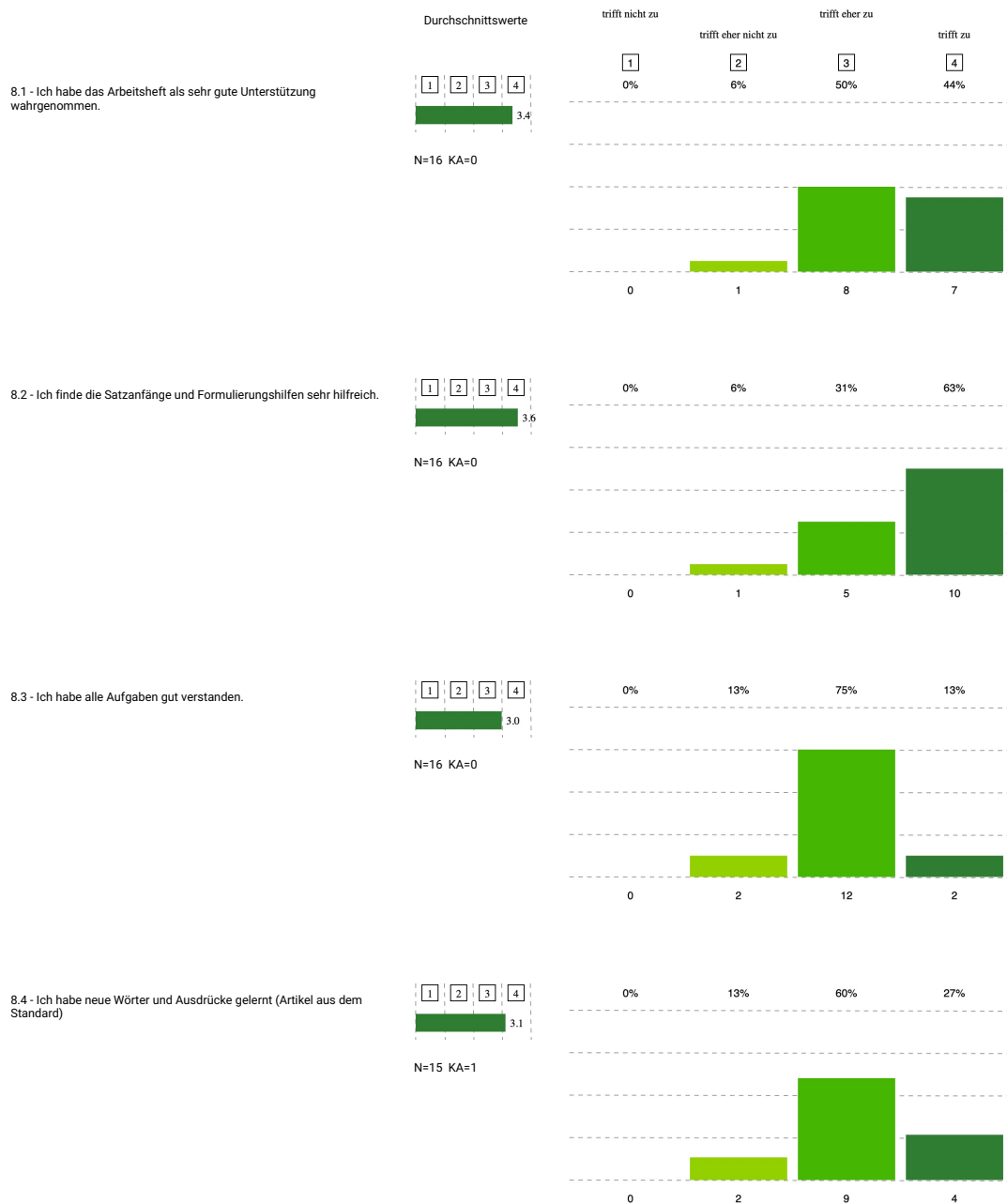
Antwort 12: Ja, weil ich viel selbsbewusster geschrieben habe beziehungsweise ich mich diesen Unterricht ziemlich Interessant fand.

Antwort 13: Ich denke ja weil es ein unserer erste Versuche war. Es hat mir geholfen frei zu schreiben und gute Argumente zu verfassen.

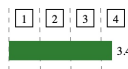
Antwort 14: Ja schon , weil ich jetzt besser weiß wie man selbstständig schreibt

Antwort 15: Ja weil ich mit der grammatik mich sehr schwer ausgekannt habe aber von lesen/hören der Feedback konnte ich es verbessern

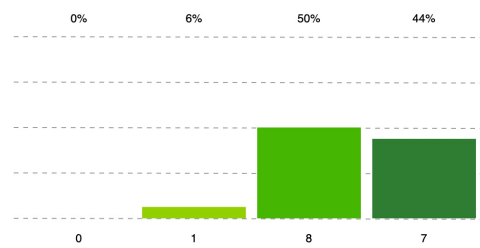
8 - Scaffolding und sprachsensibler Unterricht *



8.5 - Das Verschriftlichen und Besprechen neuer Wörter hat mir sehr geholfen, das Thema besser zu verstehen.



N=16 KA=0



9 - Mündliche Sprache im Unterricht*



10 - Gab es etwas, das für dich wegen der Sprache schwierig zu verstehen war?

Das können gewisse Wörter sein, die eigene Meinung ausdrücken, Argumente zu verschriftlichen, ...

Nennungen (N)=16

Antwort 1: Die eigene Meinung formulieren

Antwort 2: Die Argumente selbstständig zu bilden

Antwort 3: Tatsächlich nicht.

Antwort 4: Ich wusste manchmal nicht wie ich meine Meinungen schreiben soll

Antwort 5: Es war mir schwer zu unterscheiden ob das ein sinnvolles Argument oder eher ein schwaches Argument war.

Antwort 6: nein eigentlich nicht

Antwort 7: Der schluss (verstehe es nicht)

Antwort 8: Ja die formulierung von argumenten und die einleitung verstehe ich nicht so ganz sonst ist alles gut

Antwort 9: Ja die ganzen grammatik und die Rechtschreibung

Antwort 10: Nein

Antwort 11: Am Anfang war nur schwierig ein Argument zu schreiben aber mit mehreren versuchen geht das jetzt recht gut.

Antwort 12: Es gibt wörter die ich nicht verstehe und das macht es mir meistens schwer ein text zu verstehen

Antwort 13: In den Standards gab es immer schwierige Wörter die ich nicht verstanden habe, aber wir haben es mit unserer Lehrerin besprochen.

Antwort 14: Nein nicht so ganz

Antwort 15: Argumente zu verschriftlichen, weil ich manchmal keine gute Beispiel/Beweis geben konnte

Antwort 16: Beispiele für die argumente zu formulieren

11 - Hat dir etwas besonders geholfen, dass du dich sicherer in der Sprache fühlst?

z.B.: Rollenspiel, Gruppenarbeit, klare Erklärungen, ...

Nennungen (N)=16

Antwort 1: Gruppenarbeiten helfen mir sehr mündlich selbstbewusster zu wirken

Antwort 2: Das wenn ich mal nicht ein Wort wusste es mir direkt erklärt worden ist.

Antwort 3: Klare Erklärungen

Antwort 4: Ja die gruppenarbeit

Antwort 5: ja Gruppenarbeit

Antwort 6: Gruppenarbeiten

Antwort 7: auch nicht...

Antwort 8: Die Mappe was wir für Formulierungshilfen bekommen haben

Antwort 9: Rollenspiel und gruppenarbeit

Antwort 10: Das Sprechen im Unterricht hat mir sehr geholfen. Ich habe mich öfter gemeldet und habe mehr Fachausdrücke gelernt.

Antwort 11: klare Erklärungen

Antwort 12: Ja es hat

Antwort 13: Gruppenarbeit

Antwort 14: Gruppenarbeit

Antwort 15: Der Feedback hat mir immer geholfen.

Antwort 16: Ja dieses zettel zum üben von der erörterung, mit dem feedback und das vorlesen der texten von anderen schülern

12 - War für dich beim Sprechen etwas unangenehm oder herausfordernd?

z.B.: vor der Klasse sprechen, Zeitdruck, ...

Nennungen (N)=16

Antwort 1: Zeitdruck

Antwort 2: Ich finde ich bin sehr selbstbewusst wenn ich vor der Klasse reden muss

Antwort 3: Vor den Lehrerinnen zu sprechen

Antwort 4: vor der klasse sprechen oder etwas präsentieren

Antwort 5: Ich mag es nicht so vor der klasse zu sprechen

Antwort 6: Am meisten vor der Klasse sprechen

Antwort 7: Vor der Klasse zu sprechen war für mich etwas schwierig

Antwort 8: Nein es war ganz oke aber in der gruppe zur sprechen war wirklich toll

Antwort 9: nein

Antwort 10: Es war etwas unangenehm aber nach eier Zeit war es nicht mehr so schlimm. Desto öfter ich vor der Klasse sprach desto besser war mein Selbstbewusstsein.

Antwort 11: Der Zeitdruck. Es war oftmals zu knapp zum fertig schreiben und das hat mich sehr genervt.

Antwort 12: Bei presentation alleine zu sprechen und einfach dort sein

Antwort 13: Mittelmäßig

Antwort 14: Zeitdruck und vor der Klasse sprechen

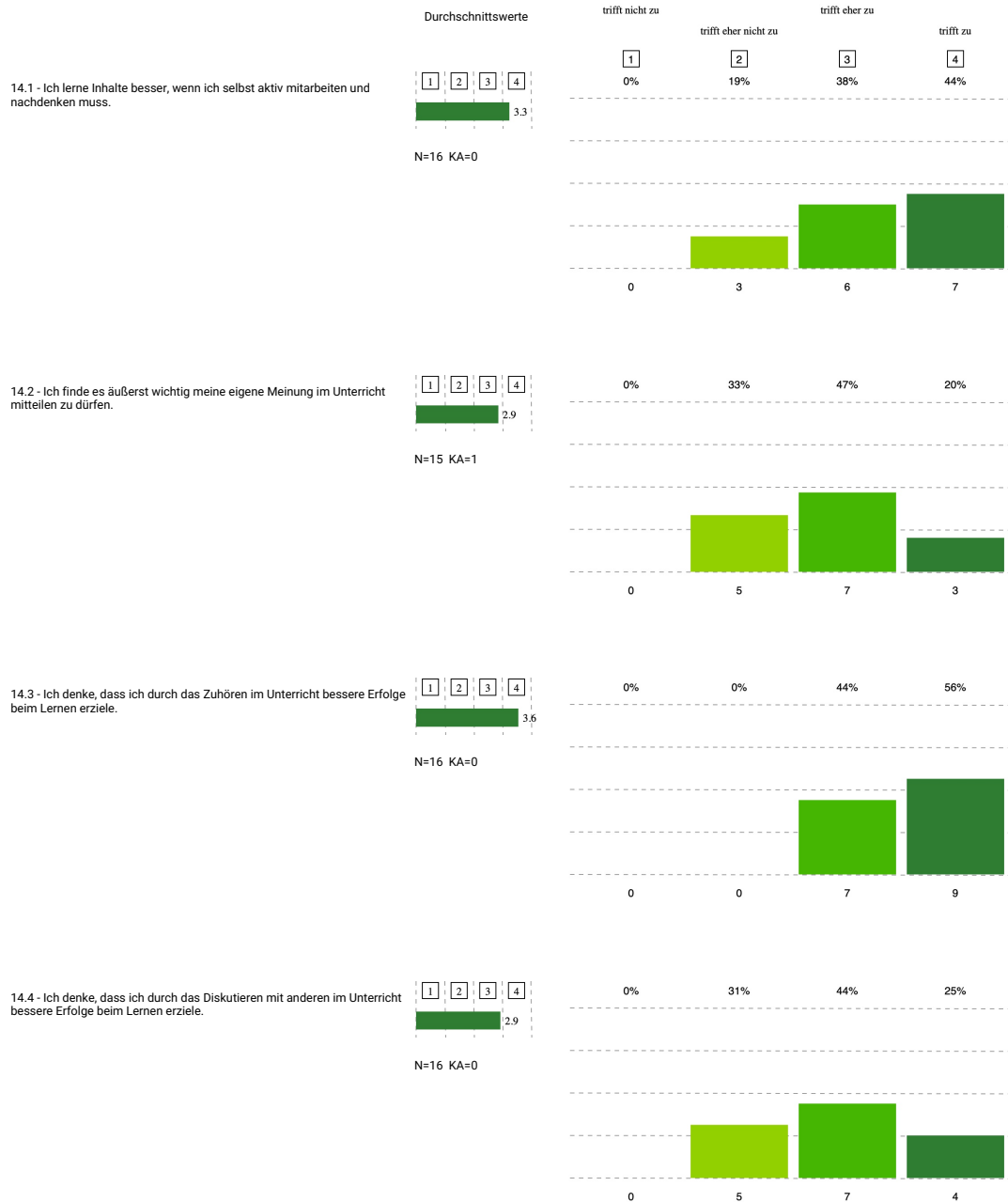
Antwort 15: Ja vor der klasse zu stehen

Antwort 16: Bisschen der Druck von den Lehren, ob man das eh gut gemacht hat oder etwas falsch ist

13 - Erklärungen, Beispiele, Hilfen*



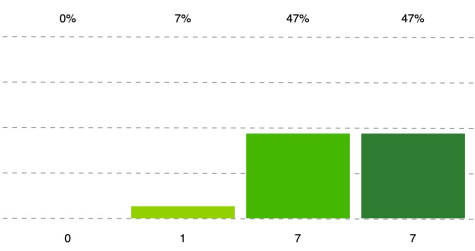
14 - Kompetenzorientierter Unterricht und seine Wirkung*



14.5 - Ich fühle mich viel motivierter mitzuarbeiten, wenn wir im Unterricht verschiedene Methoden anwenden. (= sprechen [Rollenspiel], schreiben [Feedback], lesen usw.)



N=15 KA=1



15 - Eine offene Frage zum Schluss - Findest du diese Art von Unterricht für dich besser oder bevorzugst du Frontalunterricht*? Und warum?

Frontalunterricht = Lehrer*in steht vorne in der Klasse, erklärt den Stoff und Schüler*innen hören nur zu.

Nennungen (N)=15

Antwort 1: Ja es ist besser

Antwort 2: Ich fand diese Art von Unterricht besser als ein Frontalunterricht

Antwort 3: ja

Antwort 4: Ich finde diesen Unterricht besser da ich mich viel mehr im Unterricht beteilige und motivierter bin, da man miteinander mehr spricht und nicht einfach alles von der Tafel abliest.

Antwort 5: Frontalunterricht weil man dann es aufschreiben kann und wenn man was nicht versteht dann der Lehrerin oder Lehrer zu fragen

Antwort 6: Ich bezüge Frontalunterricht, aber die Podiumsgespräche fand ich toll.

Antwort 7: Diese Art von Unterricht verstehe ich besser und es hat mir auch viel beim Lernen geholfen

Antwort 8: Ich finde man sollte einen Unterricht aktiv gestalten nicht das immer nur der Lehrer vorne redet sondern auch die Schüler (z.B. Gruppenarbeit, präsentieren) wenn immer nur der Lehrer redet und die Kinder nur zu hören müssen dann haben sie zuhause mehr zum lernen. Wenn die Kinder im Unterricht aktiv viel mitarbeiten müssen sie zuhause nicht viel lernen.

Antwort 9: Ich denke, beides geht. Ich mag es, wenn ich einfach nur zuhören muss, aber diese Art von Unterricht hilft mir auch, weil wir dann genug Übungen machen, damit ich es gut genug verstehe. :)

Antwort 10: Ich finde es eigentlich eh gut weil man da auch aktiv mitarbeiten kann

Antwort 11: Es geht, ich finde es trotzdem am besten wenn wir alleine arbeiten können oder Gruppenarbeiten machen. Wir sollten andere Sachen zum Lernen auch probieren weil ich mich manchmal nicht konzentrieren kann wenn nur die Lehrerin vor der Klasse erklärt.

Antwort 12: Ich finde diese Art von Unterricht viel besser, weil wir dadurch auch sozialer werden. Dadurch kann man auch viel besser Neuigkeiten im Deutschunterricht lernen.

Antwort 13: Ich finde diese Art von Unterricht viel besser weil man wach ist. Wenn der Lehrer vorne steht und erklärt hat man oft keine Lust und man versteht Dinge nicht so gut. Aber wenn der Unterricht aktiv ist macht es auch Spaß.

Antwort 14: Also z.B. Rollenspiel macht mir mehr Spaß und macht mich selbstbewusster, aber Frontalunterricht ist besser zum Verstehen also für die SA

Antwort 15: Frontalunterricht, weil ich es dann besser verstehen kann

Erläuterungen und Auswertungshinweise

Fragetypen

Fragen mit Antwortskala (Matrixfragen)

Bei den Fragen mit Antwortskala geben die Befragten eine Einschätzung zu einer Reihe von Aussagen auf einer Skala ab (z. B. 1=«Aussage trifft nicht zu», 4=«Aussage trifft zu»). Je nach Fragebogen können eine Antwortspalte (Qualitätseinschätzung) oder zwei Antwortspalten (Qualitätseinschätzung und Veränderungsbedarf) enthalten sein.

Fragen mit Einfachauswahl oder Mehrfachauswahl

Bei Fragen mit Einfachauswahl stehen verschiedene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von denen die Befragten eine (und nur eine) auswählen können. Bei Mehrfachauswahlfragen können die Befragten mehrere Antwortoptionen auswählen. Beide Fragetypen können verwendet werden, um die Befragungsergebnisse nach darin enthaltenen Kategorien auszuwerten.

Offene Fragen

Bei offenen Fragen wird nach einer Einschätzung oder Meinung gefragt, ohne dass Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gestellt werden.

Begriffe, Symbole, Abkürzungen

Ø (Durchschnittswert)

Bei Fragen mit Antwortskala gibt dieser Wert den Durchschnitt (Mittelwert) der gegebenen Antworten an. Bei einer Skala von 1 bis 4 bezeichnet der Wert 2,5 den Neutralitätswert.

Qualitätseinschätzung / Veränderungsbedarf

Bei Fragen mit Antwortskala zeigen die Grafiken die Verteilung der Antworten auf die Antwortoptionen in Prozent und in absoluten Zahlen. Theoretisch liegt die Summe der Prozentzahlen bei 100 Prozent. Praktisch kann dieser Wert wegen Rundungsungenauigkeiten manchmal aber auch leicht darüber oder darunter liegen.

N (Nennungen)

Anzahl der Personen, die eine Einschätzung oder Antwort auf die Frage abgegeben haben. Nicht mitgezählt sind jene, die die Option «Keine Angabe» ausgewählt haben. Bei Teilberichten bezeichnet N die Zahl jener Befragten, für die die angegebenen Auswahlkriterien zutreffen und die gleichzeitig eine Antwort auf die Frage gegeben haben. Falls N kleiner ist als 5, werden aus Datenschutzgründen und um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten keine Ergebnisse angezeigt.

KA (Keine Angabe)

Anzahl der Personen, die auf diese Frage die Option «Keine Angabe» angekreuzt haben.

SA (Standardabweichung)

Die Standardabweichung ist eine Grösse, um die Verteilung von Daten (z. B. Antworten) zu messen. Sie zeigt an, inwieweit die Werte um den arithmetischen Mittelwert streuen; je grösser die Standardabweichung (in Relation zum Mittelwert), desto grösser die Streuung (und desto schlechter spiegelt der Mittelwert die Daten wider). Je nach gewählter Einstellung für den Bericht wird die Standardabweichung angezeigt oder nicht.

Auswertungshinweise

Rücklaufquote

Die Rücklaufquote zeigt Ihnen, auf welche Resonanz die Befragung gestossen ist. Analysieren Sie die Quote anhand folgender Fragen: Entspricht der Rücklauf unseren Erwartungen? Gibt es organisatorische oder inhaltliche Gründe für einen besonders guten bzw. mangelhaften Rücklauf? Was lässt sich für eine nächste Befragung daraus lernen?

Fragen mit sehr hohen / tiefen Werten

Bei einer Antwortskala, bei der in Items positive Aussagen formuliert werden, können sehr hohe oder sehr tiefe Werte Folgendes aussagen: Hohe Werte: Sie können auf Stärken hinweisen: Da sind wir gut. Darauf können wir stolz sein. Wie können wir diese Stärken auch in Zukunft pflegen und ihnen Sorge tragen? Tiefe Werte: Sie können ev. auf Schwächen hinweisen: Das behindert unsere Arbeit. Daran müssen wir arbeiten. Womit haben diese Schwächen zu tun? Entspricht das Ergebnis unseren Erwartungen? Wie können wir die Sicht der Beteiligten besser verstehen lernen? Veränderungsbedarf: Hier müssen wir ansetzen: Da zeigen sich Optimierungsmöglichkeiten. Warum werden Veränderungen hier als notwendig erachtet? Was passiert, wenn keine Massnahmen umgesetzt werden? Können wir damit leben? Wie können wir uns verbessern? Hinweis: Je nach Befragungsergebnissen können die «tiefsten Werte» vergleichsweise hoch ausfallen und deshalb als positive Werte (und nicht als «Schwäche») gewertet werden.

Durchschnittswerte

Bei einer 4-stufigen Antwortskala liegen Durchschnittswerte oberhalb von 2,5 im positiven Bereich, Werte unterhalb von 2,5 im negativen Bereich. Auf Grund der konkreten Fragestellung sollte von der Schule geklärt werden, ab wann aus Sicht der Betroffenen und Beteiligten von einem positiven Ergebnis gesprochen werden kann.

Veränderungsbedarf: Werte oberhalb von 2,5 bezeichnen einen klaren Veränderungsbedarf. Der Prozentsatz der Befragten, die Veränderungen als eher nötig bis dringend nötig einschätzen (Antworten 3 und 4), zeigt, wo der Veränderungsbedarf vergleichsweise hoch bzw. eher tief eingeschätzt wird. Auf Grund der konkreten Fragestellung muss die Schule beurteilen, wie der eingeschätzte Veränderungsbedarf angesichts der Möglichkeiten und Ressourcen der Schule priorisiert werden soll.

Verteilung der Antworten

Bei Fragen mit Antwortskala zeigt die Verteilung der Antworten, wie stark die Antworten variieren. Je kleiner die Varianz ist, desto treffender charakterisiert der Durchschnittswert die Verteilung. Bei einer breiten und ausgewogenen Verteilung der Antworten, müssen die Gründe dafür genauer analysiert werden.

Weiterführende Fragen

Bedeutung der Ergebnisse: Was bedeutet das Ergebnis für die einzelnen Personen, für verschiedene Gruppen wie Fach- oder Klassenlehrpersonen, für die gesamte Schule, für Schüler/innen, für Eltern etc.? Was bedeutet das Ergebnis für mich als Lehrperson? Für uns als gesamte Schule? Was heisst dies für meine/unseren Schüler/innen? Bezug zu Erfahrungen und anderen Datenquellen: Habe ich dieses Ergebnis erwartet? Bestätigt es meine Erfahrungen? Bin ich überrascht oder irritiert, weil das Ergebnis nicht mit meinen Erfahrungen übereinstimmt? Gibt es weitere Informationsquellen, die wir beiziehen könnten, um die Evaluationsergebnisse zu bestätigen oder zu relativieren? Zusammenhänge und Hintergründe: Welche Zusammenhänge erkennen wir zwischen den einzelnen Ergebnissen? Welche Erklärungen für bestimmte Stärken und Schwächen bieten sich an? Mit welchen Kernaussagen fassen wir unsere Erkenntnisse zur Qualität unserer Schule zusammen? Folgerungen und Massnahmen: Welche Schlussfolgerungen ziehen wir aus den Ergebnissen? Was für Ziele setzen wir uns? Mit welchen Massnahmen werden wir sie realisieren? Welchen Zeitrahmen setzen wir uns?

Weitere Informationen

Unter folgendem Link finden Sie weitere Tipps und Tricks, wie Sie bei der Auswertung der Ergebnisse vorgehen und dabei alle Anspruchsgruppen einbeziehen können. www.iqesonline.net/auswertungstipps

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, wie Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache kompetenzorientierte Aufgabenformate im Deutschunterricht sprachlich heterogener Klassen wahrnehmen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Erfahrungen die Lernenden mit sprachsensiblen und aktivierenden Aufgabenformaten machen und welche Rückschlüsse sich daraus für eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung ziehen lassen.

Die Untersuchung basiert auf einer qualitativen Aktionsforschung und verbindet theoretische Grundlagen mit einer empirischen Erhebung im schulischen Kontext. Die Datenerhebung erfolgte durch Unterrichtsbeobachtungen sowie einen Fragebogen mit quantitativen und qualitativen Elementen im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichtskonzepts.

Die Ergebnisse zeigen, dass aktive und sprachensible Unterrichtsformen von vielen Lernenden überwiegend positiv wahrgenommen wurden. Gruppenarbeiten, Rollenspiele sowie sprachliche Hilfestellungen wurden als unterstützend und motivierend erlebt. Die Arbeit verdeutlicht damit die Bedeutung sprachsensibler und kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Deutschunterricht.

Abstract (English)

This master's thesis examines how students with German as a second language perceive competence-oriented task formats in German lessons in linguistically heterogeneous classes. The focus is on the question of what experiences learners have with language-sensitive and activating task formats and what conclusions can be drawn from these experiences for a learning-supportive teaching design.

The study is based on qualitative action research and combines theoretical foundations with an empirical investigation in the school context. Data collection was carried out through classroom observations and a questionnaire containing quantitative and qualitative elements within the framework of a competence-oriented teaching concept.

The results show that active and language-sensitive teaching methods were perceived predominantly positively by many learners. Group work, role plays, and linguistic support were experienced as helpful and motivating. The thesis therefore highlights the importance of language-sensitive and competence-oriented teaching design in German lessons.