



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Anregung verschiedener Dimensionen von
Bildungssprache durch außerschulische Lernorte“

verfasst von / submitted by
Lena Lucia Klammer, BEd

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch UF Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

Eidesstattliche Erklärung

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

Die wissenschaftliche Arbeit wurde bisher noch keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Klammer Lena Lucia

Wien, am 06.07.2022

Unterschrift

Danksagung

Auf dem langen Weg zur Vollendung dieser Arbeit und dem Abschluss meines Studiums war mir meine Familie meine wichtigste Stütze. Allen voran meine beiden Eltern, Klaudia und Peter, die mir all die Jahre hindurch mit fachlichem und menschlichem Rat zur Seite standen und mich durch alle Höhen und Tiefen hinweg begleiteten und unterstützten. Ihnen gebühren mein innigster Dank und meine tiefste Verbundenheit.

Ebenso danken möchte ich meinem Partner, Sebastian, der sich meine endlosen Ausführungen geduldig anhörte, mir half meine Zweifel beiseitezuschieben und mich stets dazu ermutigte, an seiner Seite die beste Version meiner selbst zu sein. Ich danke dir von Herzen.

Ein großer Dank geht schließlich an meine Betreuerin, Frau Dr. Beatrice Müller, die mich nicht nur fachlich unterstützte, sondern auch für jedes meiner Anliegen ein offenes Ohr hatte und mich dazu ermunterte, auch den einen oder anderen Schritt in unbekannte Gebiete zu wagen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
I. Theoretische Auseinandersetzung	3
2. Außerschulische Lernorte	3
2.1. Forschungsstand und Begriffsbestimmungen	3
2.1.1. Bedeutung außerschulischer Lernorte für das System Schule.....	5
2.2. Didaktik außerschulischer Lernorte.....	7
3. Bildungssprache.....	8
3.1. Begriffsgeschichte und Forschungsstand.....	8
3.1.1. Forschungsstand.....	11
3.2. Abgrenzung zu anderen Sprachregistern	13
3.2.1. Alltagssprache.....	14
3.2.2. Fachsprache	15
3.3. Linguistische Merkmale von Bildungssprache	16
3.4. Dimensionen von Bildungssprache	18
3.4.1. Kommunikative Funktion.....	18
3.4.2. Epistemische Funktion	19
3.4.3. Sozialsymbolische Funktion.....	20
3.4.4. Kontextualisierung	21
3.5. Sprachförderung	22
3.5.1. Durchgängige Sprachbildung	23
3.5.2. Diagnostik.....	26
3.5.3. Diagnoseinstrumente	27
II. Methodische Auseinandersetzung	29
4. Forschungsdesign	29
4.1. Fragestellung	29
4.2. Beschreibung des Forschungsprozesses	30

4.3. Gütekriterien.....	33
4.4. Ethische Überlegungen	35
5. Forschungsprozess	36
5.1. Beschreibung des Vorhabens aus Unterrichtsperspektive	36
5.1.1. Vorbereitung in der Schule.....	37
5.1.2. Durchführung der Exkursion	41
5.1.3. Nachbereitung in der Schule.....	45
5.2. Entwicklung der Indikatoren.....	45
5.2.1. Kommunikative Dimension.....	46
5.2.2. Epistemische Dimension	51
5.2.3. Sozialsymbolische Dimension.....	55
6. Datenerhebung.....	61
6.1. Kontext und Bedingungsanalyse	61
6.2. Beobachtung.....	64
6.2.1. Beobachtungsbogen	65
7. Darstellung und Analyse der Ergebnisse	67
7.1. Auswertungskategorie I: Vollständig umsetzbar	68
7.2. Auswertungskategorie II: Teilweise umsetzbar	71
7.3. Auswertungskategorie III: Nicht umsetzbar	76
8. Fazit und Ausblick	80
8.1. Allgemeines Fazit.....	80
8.2. Ausblick	82
9. Literaturverzeichnis	85
10. Abbildungsverzeichnis.....	88
11. Anhang.....	89

1. Einleitung

Sowohl die Vermittlung als auch die Überprüfung von Lerninhalten erfolgt im schulischen Bereich in allen Unterrichtsfächern über mündliche und schriftliche Sprachprozesse. Die notwendigen sprachlichen Kompetenzen stellen dabei eine der Grundvoraussetzungen dar, um erfolgreich an institutionalisierten Bildungskontexten teilzunehmen (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 514). Dabei kommen primär komplexe Sprachstrukturen und spezifisches Vokabular zum Einsatz, die sich von der Alltagssprache unterscheiden und dem Sprachregister *Bildungssprache* zugeordnet werden können. Je weiter vorangeschritten die Bildungsbiographie einer Person ist, desto relevanter werden Aspekte dieses Registers. Da die Institution Schule nicht nur Bildung vermittelt, sondern auch eine Legitimationsfunktion erfüllt und dadurch Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, gelten bildungssprachliche Kompetenzen gleichzeitig auch als kulturelles Kapital und somit als wichtige Ressource für alle Mitglieder der Gesellschaft (Feilke, 2012, S. 9). Paradoxerweise werden diese Kompetenzen in der Schule jedoch größtenteils nicht aktiv gelehrt oder gefördert, sondern vielmehr bereits vorausgesetzt. Es wird von Schüler*innen erwartet, sich im schulischen Kontext bildungssprachlich auszudrücken, wobei diese Anforderung oft nicht transparent dargelegt wird, sondern vielmehr implizit mitschwingt (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Die Bildungssprache hat im schulischen Kontext also eine doppelte Funktion: Sie ist einerseits das Medium, das zur Vermittlung von Wissen genutzt wird und gleichzeitig das Medium, das zur Überprüfung der Aneignung zum Einsatz kommt. In einer chancengerechten Schule sollte es demnach die Aufgabe aller Lehrpersonen sein, den Lernenden Zugang zu diesem Sprachregister zu ermöglichen (Lange, 2012, S. 126).

Aufbauend auf diesen Überlegungen versucht die vorliegende Masterarbeit das Konzept der Bildungssprache in Verbindung mit dem Einsatz von außerschulischen Lernorten als erweiterte Möglichkeit zum Regelunterricht zu setzen. Durch den Besuch solcher Orte im Rahmen des Unterrichts kann ein besonderer Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hergestellt werden. Anders als in vielen aktuellen Forschungsbeiträgen zur Bildungssprache, sollen dabei aber nicht nur die linguistischen Merkmale im Zentrum stehen, sondern die kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Dimensionen von Bildungssprache. Diese Aspekte sind bei einem ganzheitlichen Sprachregister wie

diesem von großer Bedeutung und bedürfen noch intensiver Beforschung. Zur Erfassung dieser Dimensionen an einem außerschulischen Lernort wurde ein Beobachtungsinstrument entwickelt und anhand eines Fallbeispiels in der Praxis auf die Umsetzbarkeit überprüft.

Der erste Teil der Arbeit konzentriert sich auf die theoretischen Grundlagen der Themengebiete *außerschulische Lernorte* und *Bildungssprache*. Dabei werden grundlegende Begriffe definiert, der aktuelle Forschungsstand dargelegt und unterschiedliche theoretische Ausführungen der Sekundärliteratur diskutiert und gegenübergestellt. Diese theoretischen Ausarbeitungen dienen als Grundlage für den späteren Entwurf des Beobachtungsbogens.

Im zweiten großen Teil der Arbeit geht es um die Methodik. Nach Vorstellung des Forschungsdesigns und der leitgebenden Forschungsfrage, wird der durchgeführte Forschungsprozess im Detail besprochen. Für die Erhebung der Daten wurde ein dreitägiges Unterrichtskonzept entworfen, dessen Beschreibung sich in diesem Kapitel befindet. Ebenso werden hier die Entstehung des Beobachtungsinstruments und der einzelnen Indikatoren des Beobachtungsbogens dargelegt. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der Datenerhebung sowie die Aufbereitung und Analyse der gewonnenen Daten. In diesem Schritt wird der entworfene Bogen auf seine Umsetzbarkeit und somit Möglichkeit für zukünftigen Einsatz analysiert. Das letzte Kapitel stellt schließlich in Form eines Fazits eine Zusammenfassung der Ergebnisse und einen Ausblick für die Zukunft dar.

I. Theoretische Auseinandersetzung

2. Außerschulische Lernorte

2.1. Forschungsstand und Begriffsbestimmungen

Besuche von außerschulischen Lernorten sind bereits seit langem Teil des Schulsystems, die ersten dazugehörigen Theorien reichen bis in die Zeit der Reformpädagogik zurück (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 12). Sie sollen für eine Öffnung der Schule gegenüber der Lebenswelt der Schüler*innen stehen und den gesellschaftlichen Auftrag der Allgemeinbildung erfüllen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 11). Im aktuellen Diskurs gelten außerschulische Lernorte und außerschulisches Lernen nach wie vor als eine Art Sammelbegriff für verschiedene Formen des Lernens außerhalb des Unterrichts. Demnach gibt es auch keine einheitliche Begriffsdefinition, sondern nur Eingrenzungsversuche. Petra Sauerborn und Thomas Brühne fassen das Grundverständnis außerschulischen Lernens als „alle bildenden Aktivitäten außerhalb der Schule, [...] die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden“ (2009, S. 12) zusammen. Außerschulische Lernorte können also überall da in Erscheinung treten, wo Lernende sich außerhalb des schulischen Rahmens mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. Publikationen zu außerschulischem Lernen orientieren sich jedoch oft an spezifischen Unterrichtsfächern oder Projekten und geben so wenig Möglichkeit dazu, allgemeine Erkenntnisse und Ergebnisse zu gewinnen.

Robert Baar und Gudrun Schönknecht versuchen in ihrem Werk *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen* (2018) einen Überblick über diesen Forschungsstand und somit über die allgemeine Wirksamkeit von außerschulischen Lernorten zu geben. Auch wenn die Ergebnisse der vorhandenen Studien zu außerschulischen Lernorten aufgrund ihrer unterschiedlichen Forschungsdesigns und Fragestellungen nur schwer miteinander zu vergleichen sind, ergeben sich aus der Gegenüberstellung dennoch einige allgemeine Tendenzen. Welche Kompetenzen und welches Wissen die Lernenden tatsächlich an außerschulischen Lernorten erwerben können, hängt stark von der Vorbereitung und der Gestaltung des Besuchs ab. So kann ein positiver Effekt auf den kognitiven Kompetenzzuwachs erfolgen, jedoch nur bei einer

begleitenden Vertiefung und Weiterführung im Regelunterricht (Baar & Schönknecht, 2018, S. 172). Eine weitere Erkenntnis der Studien ist die Feststellung, dass auch der Interessenszuwachs der Lernenden gegenüber den Lerngegenständen stark von der didaktischen Gestaltung abhängt. Diese zeigt sich dann am erfolgreichsten, wenn sie sich an handlungsorientierten und konstruktivistischen Konzepten orientiert. Aufgabenstellungen sollten so formuliert werden, dass eine problemorientierte, herausfordernde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand möglich ist (S. 173).

Eine Unterscheidung zwischen *schulbezogener* vs. *schulkomplementärer* Verwendung des Begriffs außerschulisch führt Oliver Plessow in seinem Beitrag zur geschichtsdidaktischen Sicht auf außerschulische Lernorte durch (2015). *Schulbezogene* Nutzung definiert Plessow an anderer Stelle wie folgt:

[Es] wird an schulisch organisiertes und verantwortetes Lernen gedacht, bei dem Lehrende den Unterricht aus dem Klassenraum herausverlagern und entweder selbst den Lehr-Lern-Prozess einleiten oder aber mit Schülerinnen und Schülern einen Ausflug zu einem pädagogisch betreuten Lernort unternehmen. (2014, S. 139)

Diese Verwendung sieht außerschulisches Lernen aus Sicht der Lehrenden und taucht in dieser Weise in vielen Publikationen auf. Hilfreich kann er vor allem dann sein, wenn es darum geht, die Schulleitung oder Kolleg*innen von inhaltlichen Werten potentieller Exkursionen zu überzeugen (Plessow, 2015, S. 20). Mit der *schulkomplementären* Verwendung des Begriffs sind all jene Lernangebote gemeint, die nicht durch die Schule selbst ermöglicht werden können. Dabei handelt es sich um *sekundäre* Lernorte, die zwar genauso wie *primäre* Lernorte (Schule, etc.) auch ein gezieltes Lernangebot zur Verfügung stellen, aber in erster Linie andere Funktionen ausführen wollen – beispielsweise ein Museum, das Workshops für Schulklassen anbietet (Plessow, 2015, S. 21). Ein öffentlicher Platz oder ein Bauernhof können jedoch genauso zu einem sekundären Lernort gezählt werden, weswegen Baar und Schönknecht das Begriffspaar noch um den Begriff *Lernstandort* nach Salzmann (2007) ergänzen, der zwischen den beiden Kategorien liegt. Im Unterschied zu sekundären Lernorten, die keinen expliziten Bildungsauftrag aufweisen, wie eben ein öffentlich Platz, verfolgen diese einen Bildungsauftrag (2018, S. 17).

Auch das tatsächlich sehr hohe Potential dieser Orten hinsichtlich der Förderung des selbstgesteuerten und anwendungsorientierten Lernens von Schüler*innen wurde in den

letzten Jahrzehnten in der didaktischen und pädagogischen Fachliteratur thematisiert. So beschreiben Jan Erhorn und Jürgen Schwier in ihrem Werk zur Pädagogik außerschulischer Lernorte die Lernerfahrung wie folgt:

[U]nterrichtliche Aktivitäten außerhalb der Schule, bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltlich orientierte Erschließung unterschiedlicher Lebensbereiche sowie um eine Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in lebensnahen Lernsituationen geht. (2016, S. 7)

Die dabei zum Einsatz kommenden schulischen Kompetenzen können im Gegensatz zum klassischen Schulunterricht fächerübergreifend und offen eingesetzt werden und bieten so neue Lernmöglichkeiten. Auch Dieter Wrobel und Christine Ott sehen einen großen Mehrwert in außerschulischen Lernorten, der über die Möglichkeiten des klassischen Unterrichts hinausgeht. So wird durch das Erleben von unmittelbaren Erfahrungen vor allem das selbstgesteuerte und anwendungsorientierte Lernen gefördert (2019, S. 6). Sie betonen außerdem die Wichtigkeit einer Verknüpfung von Lernorten und fachlichen Lerngegenständen sowie einer zielgerichteten Reflexion der Exkursion.

2.1.1. Bedeutung außerschulischer Lernorte für das System Schule

Jürgen Budde und Merle Hummrich sehen die Schule als Lernort und alle daran Beteiligten in einem konstanten Spannungsverhältnis zum Nicht-Schulischen, also dem Herkunftsmilieu und dem außerschulischen Alltagsleben der Schüler*innen. Denn ebendiese Erfahrungen und Erlebnisse spielen in den Schulalltag hinein, indem die Schule soziale Ungleichheiten, die aufgrund der außerschulischen Umstände entstehen, weiter reproduziert (2016, S. 29). Die beiden Autor*innen greifen in ihren Überlegungen auf das Heterotopien-Konzept von Foucault (2006, zitiert nach Budde & Hummrich, 2016) zurück, in dem Schule ein konstruierter Raum ist, der als eine Art *Gegen-Ort* zur Gesellschaft erschaffen wird. Er hält sich dabei an die gesellschaftlich existierenden Regeln und bemüht sich auch darum, diese Regeln an die auszubildenden Subjekte weiterzugeben. Indem Disziplinierungs- und Differenzierungsverfahren zum Einsatz kommen, zeigt sich Schule als Ort der Machtausübung. Wenn außerschulische Lernorte nur auf ihren Lern-Wert und Mehrwert für die Schule hin ausgewählt werden, übertragen sich diese Machtstrukturen auch auf sie. Der Besuch eines außerschulischen Lernorts, der der Konstruktion von Unterricht folgt, verlagert in dem Sinne das System Schule nur an

einen physisch anderen Ort, unterliegt jedoch weiterhin den gleichen Strukturen und Machtmechanismen (Budde & Hummrich, 2016, S. 33).

Gleichzeitig sehen Budde und Hummrich in der Einbindung dieser Orte in den Unterricht die Chance der „Öffnung der Schule zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“ (2016, S. 43)¹. Durch das Einbringen persönlicher Erfahrungen der Schüler*innen, sollen die Kategorien, die soziale Ungleichheit fördern, abgebaut werden und gleichzeitig zeitgemäße Bildungsprozesse ermöglicht werden. Dies kann durch die Möglichkeit, die ein außerschulischer Lernort bietet, geschehen: ganzheitliche Kontextualisierung und hohe Anschaulichkeit (Budde & Hummrich, 2016, S. 44) sowie Förderung der Autonomie und Solidaritätsfähigkeit (Baar et al., 2019, S. 180). Dabei können Erfahrungsräume zugänglich gemacht werden, die manchen Schüler*innen aufgrund ihrer familiären, ökonomischen oder lokalen Voraussetzungen nicht offenstehen (Baar et al., 2019, S. 180).

Zudem unterscheiden sich außerschulische Lernorte von der Institution Schule in ihren Strukturen und Potenzialen. So führen Budde und Hummrich in ihrem Beitrag auch die Unterscheidung in *formale*, *nonformale* und *informelle* Bildungsprozesse, die an jeweils unterschiedlichen Orten stattfinden kann (2016, S. 33). Vollkommen klar voneinander trennen lassen sich diese zwar nicht, doch kann eine grobe Unterteilung vorgenommen werden. Als Ort der formalen Bildung zählen dabei schulische Institutionen, die durch eine Zertifizierung (durch Zeugnisse) geprägt sind. Nonformale Bildungsprozesse entstehen in Einrichtungen, die einem pädagogischen Auftrag folgen, aber sich stärker an der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen orientieren, z.B. elementarpädagogische Einrichtungen oder Jugendzentren. Diesen Einrichtungen kommt in weiten Teilen eine Art kompensatorische Funktion bezüglich dem Abbau sozialer Ungleichheiten zu, die durch das System Schule produziert und reproduziert werden (Budde & Hummrich, 2016, S. 34). Weitere Bildungsprozesse, die im alltäglichen Leben der Kinder und Jugendlichen auftreten, werden zur informellen Bildung gezählt. Diese können unter anderem in der Familie, unter Peers oder durch den Konsum von Medien auftreten und geschehen meist ungeplant (Budde & Hummrich, 2016, S. 35).

¹ Kommentar Müller: Mit diesem Satz in der Einleitung ansetzen.

2.2. Didaktik außerschulischer Lernorte

Auch wenn die vorherigen Ausführungen außerschulische Lernorte als eine Art Gegenpol zu schulischem Unterricht darstellen, unterliegen sie dennoch allgemeindidaktischen und pädagogischen Grundlagen. Das Erreichen von Bildungszielen kann und soll auch bei der Planung und Durchführung des Besuchs eines außerschulischen Lernorts im Zentrum stehen. Besonders großes Potential bergen diese für die Förderung der Handlungs- und Selbstkompetenz, indem kritisch-emanzipatorische Ziele verfolgt werden. Diese beinhalten „die Ausbildung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Baar & Schönknecht, 2018, S. 56) und können durch die Etablierung geeigneter Unterrichts- und Lernsituationen vollzogen werden. Erreicht werden kann dies laut Baar und Schönknecht, indem sich die didaktische Planung auf den Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und dem Gegenwartsbezug des außerschulischen Lernorts konzentriert (2018, S. 57). Zur konkreten Auswahl der Bildungsinhalte empfehlen sie außerdem, nach dem exemplarischen Prinzip nach Klafki vorzugehen, das die drei Prinzipien *elementar*, *fundamental* und *exemplarisch* als Grundvoraussetzung für Unterrichtsinhalte sieht:

Elementar ist ein konkreter Bildungsinhalt, wenn an ihm eine allgemeine Einsicht, ein allgemeines Prinzip [...] erkannt werden kann. Fundamentalien können nicht unterrichtlich inszeniert oder geplant werden, sie werden als Grunderlebnis oder Grunderfahrung wirksam, z.B. in Grenzsituationen. Inhalte sind exemplarisch, wenn sie Elementares oder Fundamentales aufschließen. (Baar & Schönknecht, 2018, S. 58)

Nach diesem Prinzip sollten die Schüler*innen bei einem Besuch eines außerschulischen Lernorts im besten Fall also etwas Elementares über einen bestimmten Inhalt lernen und dabei gleichzeitig anhand der exemplarischen Situation fundamentale Werte erkennen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 58).

3. Bildungssprache

Unabhängig von den einzelnen Unterrichtsfächern ist für den schulischen Erfolg der Erwerb und der Einsatz bildungssprachlicher Kompetenzen von Bedeutung. Da nicht alle Schüler*innen mit denselben Voraussetzungen in ihre Schullaufbahn eintreten, ist es die Aufgabe der Schule, diese bildungssprachlichen Fähigkeiten zu fördern und somit allen Kindern und Jugendliche die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Geht man von der These aus, dass „Sprache als Schlüsselqualifikation für Bildungserfolg“ (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 497) gilt, so ist Sprachbildung nicht mehr nur als Aufgabe des Sprachunterrichts zu betrachten, sondern soll die Schüler*innen von Beginn an in allen Fächer auf die sprachlichen Anforderungen vorbereiten.

3.1. Begriffsgeschichte und Forschungsstand

Das Konzept Bildungssprache stellt keinen eindeutigen Begriff oder Phänomen dar, sondern vielmehr ein dynamisches sprachliches Register, das sich stetig weiterverändert. Demnach kann es auch keine allgemeingültige Definition für den Begriff geben, sondern nur Beschreibungen und Eingrenzungen. Sarah Fornol betont, dass vielmehr von Bildungssprachen gesprochen werden sollte, da das Register Bildungssprache nicht als einheitliches Konstrukt betrachtet werden kann (2017, S. 286). Bei Christoph Gantefort wird Bildungssprache als jenes sprachliche Register bezeichnet, das zur erfolgreichen Absolvierung der Schullaufbahn benötigt wird und spezielle linguistische Merkmale aufweist. Abhängig ist der schulische Erfolg somit von den individuellen bildungssprachlichen Kompetenzen der Lernenden (2013, S. 71). Thema von bildungssprachlichen Praktiken sind komplexe Bildungsinhalte, deren Versprachlichung gleichzeitig auch die kognitive Verarbeitung der Sachverhalte ermöglicht und dabei spezifische linguistische Mittel benötigt. Der Kontext wiederum ist durch eine bestimmte Handlung oder Situation vorgegeben, womit sprachliches Handeln nicht zum Selbstzweck genutzt wird (Gantefort, 2013, S. 74).

Auch Fornol und Hövelbrinks (2019) fassen die unterschiedlichen Merkmale des Registers Bildungssprache zusammen:

[Eine] domänenübergreifende rezeptive wie produktive Anwendung lexikalisch-semanticischer und grammatischer Mittel in funktionaler Verbindung mit fachlich angemessenen Diskursfunktionen innerhalb dekontextualisierter Bildungskontexte zur Kommunikation über und Aneignung von fachlich komplexe(n) Inhalte(n). (S. 502)

Die Begriffsgeschichte zeigt, dass Ideen des Konzepts bereits am Ende des 18. Jahrhunderts unter dem Namen *Büchersprache* auftauchten. Damit wurde nach dem Philosophen Moses Mendelssohn jener Wortschatz beschrieben, der abstrakte Begriffe wie *Aufklärung* beinhaltet. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert beschäftigten sich auch Wissenschaftler*innen in Großbritannien mit der *formal language*. Basil Bernstein (1959) setzte diese in Kontrast zur *public language* und führte spezielle grammatikalische Strukturen als Merkmale ein. Darauf aufbauend unterschied er einige Jahre später zwischen schichtspezifischen Sprachunterschieden, die er mit den Bezeichnungen *restricted code* und *elaborated code* versah (Berendes et al., 2013, S. 18). Auch französische Theoretiker*innen wie Bourdieu (1982) und Passeron (1972) diskutierten die Unterschiede verschiedener Sprachregister und gingen dabei nicht nur auf formelle Aspekte ein, sondern thematisierten auch die Einstellung der Sprecher*innen (Berendes et al., 2013, S. 19). Im deutschsprachigen Bereich findet man den Begriff *Bildungssprache* seit ca. 80 Jahren, eine nähere wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgte jedoch erst ab den 1970er Jahren durch Habermas (1977) und Koch/Oesterreicher (1985). Auf die Unterscheidung zwischen *Bildungssprache*, *Umgangssprache* und *Wissenschaftssprache* nach Habermas beziehen sich bis heute Ausführungen zu den verschiedenen Sprachregistern. Hier findet man auch erstmals das Merkmal „Nähe zur konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Berendes et al., 2013, S. 19), welches in vielen aktuellen Definitionen als ausschlaggebende Eigenschaft der Bildungssprache gilt. Fornol und Hövelbrinks argumentieren hingegen, dass auch diese Zuschreibung nicht direkt übernommen werden darf, da es wiederum unterschiedliche Sichtweisen auf das Verhältnis von konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache gibt. Die beiden Konzepte können als synonym, nebeneinander existierend, oder nur mit einer gemeinsamen Schnittmenge versehen betrachtet werden (2019, S. 50).

Als besonders relevant für die Begriffsdefinition der Bildungssprache wird das Quadrantenmodell nach Cummins (1984) gesehen. Demnach vollzieht sich der Sprachgebrauch einer Person in Bezug zum Komplexitätsgrad der

Kommunikationssituation und demnach, wie sehr dieser in den Kontext eingebunden ist. Berendes et al. (2013) beschreiben das Modell anhand von Sprechsituationen. So kann beispielsweise ein Gespräch über das Wetter dem Quadranten A zugeordnet werden, der sich dadurch auszeichnet, dass die Kommunikationssituation stark in den Kontext eingebettet aber kognitiv nicht sehr anspruchsvoll ist. Cummins führt für diese Form der Sprachfähigkeiten den Begriff *basic interpersonal communication skills (BICS)* ein. Die Diskussion über ein Buch hingegen findet sich im Quadranten D wieder, da sie einen hohen kognitiven Anspruch erfordert und wenig Bezug zum Situationskontext hat. Diese Form von akademischen Sprachfähigkeiten, die kaum auf nonverbalen Kommunikationselementen wie Mimik oder Gestik basieren, nennt Cummins *cognitive academic language proficiency* (CALP). Alltags- und Bildungssprache sind demnach entlang eines Kontinuums zu sehen, das sprachkomponent-bezogene, kontextuelle und inhaltliche Aspekte berücksichtigt (Berendes et al., 2013, S. 21).

Gogolin und Duarte (2016) fassen die unterschiedlichen Zugänge zum Konzept Bildungssprache in der Unterteilung durch drei Zugänge zusammen. Aus Sicht der Soziologie ist die Bildungssprache „soziales Distinktionsmittel“ (S. 483), indem die Befähigung, sich in dieser Sprache auszudrücken als kulturelles Kapital gesehen wird. Betrachtet man das Register erziehungswissenschaftlich, so ist damit jene Form der Sprache gemeint, die bei der Aneignung von Wissen in Bildungsinstitutionen zum Einsatz kommt. Die linguistische Sichtweise konkretisiert hingegen die speziellen sprachlichen Merkmale von Bildungssprache, die von einer konzeptionellen Schriftlichkeit bestimmt werden (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483).

Bei Miriam Morek und Vivien Heller (2012) findet sich der Begriff *bildungssprachliche Praktiken*, der die Gesamtheit der sprachlichen Handlungen im Kontext von Schule und Bildung beschreiben soll:

Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen wir somit die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren. (S. 92)

Begleitend zu dieser Definition stellen die Autorinnen mehrere Thesen zur Untersuchung von Bildungssprache auf. Es sollte immer auch der Kontext der Verwendungssituation berücksichtigt werden, anstatt sich nur auf den*die Sprecher*in zu konzentrieren. Der

Fokus der Forschung sollte also nicht rein auf den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden liegen, sondern auch auf den Erwartungen und Anforderungen der Lehrpersonen. Dafür können lehrer*innenseitige Sprachnormen rekonstruiert und diskutiert oder fachspezifische Anforderungen untersucht werden. So kann der Frage nachgegangen werden, ob die einzelnen Unterrichtsfächer unterschiedliche fachkulturell geprägte sprachliche Erwartungen an die Schüler*innen stellen (Morek & Heller, 2012, S. 93). Zudem sollten auch die unterschiedlichen Funktionen von Bildungssprache berücksichtigt werden (siehe auch Kapitel 3.4.), vor allem die sozial-symbolische Funktion als Mittel zur Identitätsfindung und Selbstverwirklichung. Auch hier ist es wieder wichtig den Blick der Forschung sowohl auf die Positionierung gegenüber bildungssprachlichen Praktiken von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen zu legen (Morek & Heller, 2012, S. 95).

3.1.1. Forschungsstand

So populär der Begriff Bildungssprache in aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen auch sein mag, so auffallend klein sind die empirischen Forschungsergebnisse. Außerdem fokussieren diese meist auf sprachliche Oberflächenmerkmale und lassen pragmatischen Aspekte außen vor (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 504). Aktuell liegen Ergebnisse vor allem aus dem angloamerikanischen Raum vor, in dem bildungssprachliche Kompetenzen unter dem Sammelbegriff *Academic Language* verstanden werden. So liefert eine Studie von Townsend et al. (2012) erste empirische Belege dafür, dass der schulische Erfolg von Lernenden mit ihren bildungssprachlichen Fähigkeiten korreliert. Forscher*innen entwickelten in einem weiteren Schritt ein eigenes Forschungsinstrument, das *Core Academic Language Skills-Instrument (CALS-I)* zur Erfassung bildungssprachlicher Teilfähigkeiten (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 498).

Im deutschsprachigen Bereich befasste sich das Projekt *Bilinguale Grundschule in Hamburg* (Wissenschaftliche Begleitung durch Gogolin, Neumann & Roth, 2007) erstmals mit Aspekten der Bildungssprache. Mündliche und schriftliche Sprachäußerungen der Schüler*innen wurden dabei mithilfe einer Faktorenanalyse untersucht, die vier Komponenten ergab. Darunter befindet sich der *Akademische Modus*, der nach den Ergebnissen der Studie in starkem Zusammenhang mit den mathematischen

Fähigkeiten und der Lesekompetenz der Lernenden steht. Da dieser Modus vorrangig von der Gruppe der einsprachig deutschen Schüler*innen genutzt wurde, kann die Schlussfolgerung aufgestellt werden, „dass Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen benachteiligt sein könnten“ (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 505). Da die geringe Stichprobengröße der Forschung jedoch nur eine Tendenz darstellen kann, führte Eckhardt (2008) daran anknüpfend Studien zum Hörverständnis durch. Die Ergebnisse zeigen jedoch keinen Nachweis eines Leistungsfehlers für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Den Fokus weg von rezeptiven Fähigkeiten hin zu produktiv mündlichen Fähigkeiten legte Hövelbrinks (2014) in ihrer Untersuchung von naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheiten. Dabei entstanden zwei Fallgruppen, wovon die eine Gruppe mehrsprachige Schüler*innen aus einem sozial benachteiligten Umfeld beinhaltete und die zweite Gruppe Lernende mit Erstsprache Deutsch aus einem sozial besser gestellten Umfeld. Die Ergebnisse zeigen, dass die erste Fallgruppe bestimmte bildungssprachliche Merkmale (z.B. Hauptsatzkonnektoren, Komposita) deutlich seltener verwendet als die zweite Gruppe (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 506). Produktive schriftliche Fähigkeiten im Sachunterricht der Primarstufe untersuchte Fornol (2015/2016). Dabei wurde erfasst, welche bildungssprachlichen Merkmale in Schüler*innentexten im sachunterrichtlichen Kontext vorkommen. Die Analyse vollzog sich entlang der lexikalisch-semanticen und syntaktischen Ebene und zeigt in der Auswertung, dass die Dichte der vorkommenden bildungssprachlichen Mittel von der Länge des Textes und dem Alter abhängig ist. Augenscheinlich verdichten die Schüler*innen in kürzeren Texten die Informationen und benutzen somit mehr bildungssprachliche Ausdrücke in Bezug auf die Wortanzahl. Außerdem konnte beobachtet werden, dass Lernende höherer Schulstufen mehr bildungssprachliche Mittel verwenden (Fornol, 2017, S. 289). Um auch die kontextuelle Einbettung miteinzubeziehen, untersuchte Fornol in einem ersten Schritt mit einem deduktiven Kategoriensystem die Häufigkeit der bildungssprachlichen Indikatoren, führte anschließend eine Intensitätsanalyse durch, die als Grundlage für ein qualitatives Sampling einiger Texte diente (Fornol, 2016, S. 220). Auch für die Sekundarstufe liegen erste Ergebnisse vor. Hee (2017) untersuchte die sprachlichen Strukturen in Gruppenarbeiten im Unterrichtsfach Geschichte. Dabei zeigt sich, dass Schüler*innen bereits ab der 5. Schulstufe konzeptionell schriftliche Sprachelemente in der Gruppenarbeit einsetzen (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 508).

3.2. Abgrenzung zu anderen Sprachregistern

Die vergleichsweise geringe Anzahl an aussagekräftigen Forschungsergebnissen bezüglich des Zusammenhangs bildungssprachlicher Kompetenzen und fachlicher Kompetenzen spiegelt die Schwierigkeit wider, zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu unterscheiden (Fornol & Hövelbrinks, 2019, S. 498). Im Folgenden soll demnach versucht werden, eine Abgrenzung zu den Sprachregistern *Alltagssprache* und *Fachsprache* zu vollziehen. Die verschiedenen Sprachregister können nur schwer voneinander abgegrenzt werden, da die Übergänge fließend sind. So können keine grammatikalischen Phänomene nur einem einzelnen Register zugeordnet werden, sondern können je nach Situation in verschiedenen auftreten. Worauf es also ankommt, ist die Frequenz der Strukturen, sprich wie oft bildungssprachliche Merkmale in einem Text vorkommen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50).

Ein Sprachregister „fasst – anders als der räumlich einzugrenzende ‚Dialekt‘ – die Sprachgebrauchsformen in einem bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeld“ (Feilke, 2012, S. 6). Es geht also darum, auf welche Art und Weise Sprache verwendet wird und welchen formalen Bedingungen dabei Folge geleistet wird. Im Kontext von Bildung umfasst das Register Bildungssprache all jene sprachlichen Fähigkeiten, die von Schüler*innen zur Bewältigung der schulischen Anforderungen erwartet werden (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Zurückzuführen ist der Begriff Register auf Halliday, der es anhand der drei Bausteine *field*, *mode* und *tenor* bestimmt. Dabei meint *field* das Themengebiet, über das gesprochen wird und *mode* die Form des Mediums (schriftlich/mündlich). *Tenor* bezieht sich wiederum auf die sozialen Beziehungen zwischen den sprechenden Personen (Halliday, 1994, zit. n. Gogolin & Duarte, 2016, S. 485). Angewendet auf das Register Bildungssprache ergibt sich laut Gogolin & Duarte (2016) folgendes Bild:

- *Field*: schulische Bildung
- *Mode*: schriftlich oder mündlich, jedoch meistens von konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt
- *Tenor*: öffentlicher und institutioneller Diskurs, gekennzeichnet durch emotionale Distanz, relative Fremdheit und eine offenkundige Hierarchie (S. 486)

In welches Verhältnis man die verschiedenen Sprachregistern zueinander setzt ist von großer Bedeutung, da die jeweiligen Zugänge wiederum unterschiedliche Vorstellungen eines sprachbildenden Unterrichts konstruieren. Lange (2012) stellt dafür drei mögliche Modelle vor: Pyramide, Kreislauf und Schnittmenge. Im ersten Modell bildet die Alltagssprache am Boden der Pyramide eine Art Grundlage für die Bildungssprache, die darauf aufbaut und wiederum die Basis für die Fachsprache ist. Daraus ergibt sich die Annahme, dass der Erwerb der Register linear und nicht gleichzeitig erfolgt (S. 127). Das Kreislauf-Modell stellt die Register in einen wertfreien Kontext zueinander, in dem alle immer wieder durchlaufen werden und zeitlich unabhängig voneinander erworben werden können. Die Schnittmenge wiederum betont die gemeinsamen Aspekte der verschiedenen Register und stellt Schule als einen Ort dar, an dem alle drei zum Einsatz kommen können (Lange, 2012, S. 128).

3.2.1. Alltagssprache

Während bildungssprachliche Fähigkeiten durch bestimmte sprachliche Strukturen und Situationen erlernt werden müssen, kommen Kinder und Jugendliche mit Alltagssprache automatisch bereits im frühen Alter in ihrem Umfeld in Kontakt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es keine einheitliche Form der Alltagssprache gibt, sondern dieses Register all jene Sprachen umfasst, die im Alltag verwendet werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50). Gemeinsam ist allen alltagssprachlichen Situationen der Bezug auf das Hier und Jetzt, also auf einen gemeinsamen Kontext. Dadurch kommen vermehrt deiktische Mittel zum Einsatz, d.h. sprachliche Äußerungen, die durch Gestik (z.B. Zeigen auf einen Gegenstand während der Aussage „das da“) begleitet werden. Im Gegensatz dazu müssen in bildungssprachlichen Situationen die sprachlichen Mittel konkreter gewählt werden, um einen Inhalt zu beschreiben, der nicht im gemeinsamen Kontext stattfindet (Gogolin & Lange, 2011, S. 112).

Was das Sprachregister Bildungssprache im Speziellen von der Alltagssprache unterscheidet ist die Nähe zur konzeptionellen Schriftlichkeit. Generell kann unterschieden werden zwischen „Sprache der Nähe (Mündlichkeit) und Sprache der Distanz (Schriftlichkeit) [sowie] Medium und Konzeption.“ (Dehn, 2011, S. 137). Konzeption meint dabei die Kommunikationssituation, während Medium die Form der Äußerung (also schriftlich oder mündlich) beschreibt. So kann eine sprachliche Äußerung

gleichzeitig konzeptionell schriftlich aber medial mündlich sein, z.B. ein Vortrag oder Radionachrichten. Demnach lassen sich die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit gegenüberstellen:

Konzeptionell mündlich	Konzeptionell schriftlich
Dialogisch, interaktiv	Monologisch
Vertrautheit mit dem*der Partner*in	Fremdheit des*der Partner*in
Face-to-face Interaktion	Raumzeitliche Trennung
Freie Themenentwicklung	Themenfixierung
Privat	Öffentlich
Spontan	Reflektiert
Situationsverschränkung	Situationsentbindung
Affektivität	Objektivität

Tabelle nach: Dehn, 2011, S. 138

Vergleicht man die Inhalte der Tabelle, so lässt sich erkennen, dass im schulischen Unterricht vor allem konzeptionell schriftliche Kommunikationssituationen entstehen, die sowohl medial mündlich als auch schriftlich sein können. Unterricht ist nach wie vor stark geprägt von Frontalunterricht, also einer monologischen Form und weist sowohl eine Themenfixierung als auch Objektivität und öffentlichen Charakter auf (Dehn, 2011, S. 138).

3.2.2. Fachsprache

„Unter Fachsprache versteht man eine Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient.“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 112) Im Kontext von Schule sind damit jene sprachlichen Mittel gemeint, die in einem speziellen Unterrichtsfach vorkommen – z.B. biologische Fachbegriffe im Biologieunterricht oder eine Erörterung im Deutschunterricht (Ahrenholz, 2010, S. 16).

Lange fasst die Merkmale von Fachsprache zusammen: „ein terminologisch normierter Fachwortschatz, Nominalstil und unpersönliche Konstruktionen sowie fachspezifische Textsorten, z.B. Versuchsprotokoll, Nacherzählung oder Quelleninterpretation“ (2012, S.

127). Überschneidungen zwischen Bildungssprache und Fachsprache finden sich vor allem im Bereich des Wortschatzes, der sich im schulischen Kontext fachlicher Ausdrücke bedienen kann (Gogolin & Lange, 2011, S. 112). So kann es im Fachunterricht der Schule zu einem Wechselspiel zwischen Bildungs- und Fachsprache kommen:

Bildungssprachliche Erläuterungen, in die mehr und mehr fachsprachliche Elemente eingehen, führen hin zu den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, und sie dienen dem Nachweis des fachlichen Verstehens. Fachtexte übermitteln die fachlichen Informationen und sind zugleich Modelle für die Fähigkeit zu fachsprachlicher Formulierung, zu der die Schülerinnen und Schüler gelangen sollen (Gogolin et al., 2011a, S. 199)

Dabei muss jedoch eine Unterscheidung zwischen Fachbegriffen an sich und den bildungssprachlichen Elementen, die begleitend in einem Fachtext erscheinen, gemacht werden. Beide Arten von Begriffen lassen sich größtenteils nur aus dem Kontext oder dem Gebrauch erschließen (Gogolin et al., 2011a, S. 201). Auch ist es noch nicht mit der Erklärung des Begriffs an sich getan, denn das Wort ist mit einem fachlichen Konzept verknüpft, dem die Schüler*innen sich kontinuierlich annähern. Das Verständnis dieser Konzepte kann wiederum beim Verstehen von Texten und Sachverhalten helfen (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 122)

3.3. Linguistische Merkmale von Bildungssprache

Eine gängige Unterscheidung der verschiedenen Aspekte von Bildungssprache findet sich bei Gogolin und Lange, die sich auf Reichs Unterteilung in diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktisch-textuelle Merkmale beziehen (Reich, 2008, zit. n. Gogolin & Lange, 2010, S. 13). Diskursive Merkmale umfassen dabei den sprachlichen Rahmen von Bildungssprache, der aus vorwiegend monologischen Formen (z.B. Vortrag), stilistischen Konventionen (z.B. Sachlichkeit) und spezifischen Textsorten (z.B. Bericht) besteht. Der spezielle Wortschatz der Bildungssprache findet sich in den lexikalisch-semantischen Merkmalen wieder. Er besteht hauptsächlich aus Präfixverben (z.B. bewohnen), Komposita (z.B. Gemeindebau) und abstrahierenden Ausdrücken (z.B. in Betrieb nehmen). Unter syntaktische und textuelle Merkmale fallen wiederum Aspekte des Satzbaus und dem Aufbau des Textes, wie die Kohäsion, Satzgefüge, Passivkonstruktionen oder Funktionsverbgefüge.

Das Register Bildungssprache weist neben Spezifika wie Fachbegriffen auch besondere Strukturen und Ausdrucksformen auf. Tajmel und Hägi-Mead (2017) unterscheiden dafür zwischen den drei Kategorien Wortebene, Satz/Textebene und Symbole, die in folgender Tabelle abgebildet und durch die Inhalte der Auflistung nach Gogolin & Duarte (2016, S. 489-499) erweitert wurden:

Wortebene (lexikalisch/morphologisch)	Beispiele
Komposita	Medizinball, Mittelwert
Nominalisierungen	die Erwärmung, die Darstellung
Verbalisierungen	sich vergewissern, sich absichern, berichtigen
Adjektivierungen	versehentlich, gesetzlich, schriftlich
Partizipien I	verbindend, leitend, informationstragend
Partizipien II	berichtigt, verbunden, geschlossen
Fachwörter/Fachvokabular	kongruent, Diskriminante
Unpersönliche Ausdrücke	es lässt sich, man
Satz/Textebene (syntaktisch/textual)	Beispiele
„fachliche Redewendungen“ (Kollokationen)	eine Bedeutung erfassen,
Genitivattribute	die Bedeutung des Ortes, die Geschichte des Hauses
Partizipialkonstruktionen	der ausschlaggebende Gedanke,
Pro-Formen (Verweisformen)	dieser, welcher, dabei, dadurch
Unpersönliche Form, Passiv	das Gebäude wird untersucht
Präpositionalphrasen	in aller Munde, in der Regel
Satzklammern	die Bewohner*innen kaufen im Krämerladen ein
Tempus: Futur, Präsens, Imperativ	Beschreibe!
Symbole	Beispiele
Fachsymbole, Abkürzungen, Zeichen, Formelzeichen	bzw., u.a., i.d.R., usw.

Tabelle nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 52, ergänzt durch Gogolin & Duarte, 2016, S. 489-499 und eigene Beispiele

Feilke nimmt die Gebrauchsfunktionen bildungssprachlicher Äußerungen in den Blick und unterscheidet dabei zwischen einem Inhaltsaspekt (Aussageinformation) und einem Beziehungsaspekt (Sprecher*innenabsicht). Die Inhaltsebene versucht dabei, Sachverhalte nachvollziehbar darzustellen und dabei möglichst klar und dicht vorzugehen (Explizierung und Verdichtung). Gleichzeitig wird auf der Beziehungsebene durch Entpersonalisierung ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit gemacht, der jedoch vorerst noch zur Diskussion steht und nur als vorläufiges Ergebnis dargestellt wird (Verallgemeinerung und Diskussion) (Feilke, 2012, S. 11).

3.4. Dimensionen von Bildungssprache

Bei dem Versuch, die vielen verschiedenen Konzepte und Vorstellungen des Registers zu ordnen, wird immer deutlicher, dass bei der Definition von Bildungssprache nicht nur linguistische Merkmale berücksichtigt werden müssen. Vielmehr sollten auch die verschiedenen Funktionen und Verwendungskontexte in Betracht gezogen werden. Miriam Morek und Vivien Heller (2012) teilen diese Funktionen in kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Bereiche ein, wodurch folgende Unterscheidung entsteht:

- „Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer
- Bildungssprache als Werkzeug des Denkens
- Bildungssprache als Eintritts- und Visitenkarte“ (Morek & Heller, 2012, S. 70)

3.4.1. Kommunikative Funktion

Betrachtet man Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer, so gilt es an erster Stelle zu definieren, welche sprachlichen Strukturen und Mittel als typisch für bildungssprachliche Kommunikation gelten (siehe dazu Kapitel 3.3.). Damit die Bildungssprache jedoch nicht nur auf ihre Rolle als Sprachbarriere reduziert wird, gilt es auch zu ergründen, wie diese sprachlichen Mittel sich funktional auf die spezielle Funktion der Kommunikationssituation rückbeziehen. Dabei wird auf die Idee des Sprachregisters als „funktionale Varietät des Sprachgebrauchs“ (Morek & Heller, 2012, S. 71) zurückgegriffen. Die Funktion von Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer besteht darin, kognitiv anspruchsvolle Inhalte in strukturierter Form an

Zuhörer*innen zu vermitteln, die Expertise und Autorität von der vermittelnden Person erwarten. Wichtig dabei sind Komplexität der Inhalte, klare Argumentationen und Dekontextualisierungen, also Inhalte, die sich nicht auf die unmittelbare Kommunikationssituation selbst beziehen (Morek & Heller, 2012, S. 71)

Die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache müssen somit auch im Kontext ihrer Funktion für die Kommunikationssituation betrachtet werden. Morek und Heller zeigen am Beispiel des Nominalstil, der als typisch für bildungssprachliche Texte gilt, dass spezifische grammatikalische Strukturen geeignet und auch notwendig für die Vermittlung von Wissen sind. So sorgen sie einerseits für referenzielle Eindeutigkeit und gleichzeitig auch für eine klare Struktur und Gliederung des Textes entlang der wichtigsten Informationen (2012, S. 72). Es lässt sich also argumentieren, dass die Vermittlung komplexer Inhalte eine Form der Sprache benötigt, die über die notwendigen Mittel dafür verfügt (Morek & Heller, 2012, S. 74).

3.4.2. Epistemische Funktion

Die epistemische Funktion von Bildungssprache tritt vor allem im Kontext von Spracherwerb und Sprachaneignungsprozessen auf. Morek und Heller halten fest: „Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z.B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität).“ (2012, S. 75) Bildungssprache kann also als eine Art Werkzeug des Denkens und in Anlehnung an Cummins Theorie der *Cognitive Academic Language Proficiency CALP* (siehe auch Kapitel 3.1.) gesehen werden. Demnach wird unter CALP die Fähigkeit verstanden, abstrakte sprachliche Mittel für das eigene Lernen zu nutzen. Umgemünzt auf die Bildungssprache würde dies bedeuten, dass bildungssprachliche Fähigkeiten Schüler*innen dazu befähigen, sich kontextentbundene und komplexe fachliche Inhalte sowohl kognitiv als auch kommunikativ anzueignen (Morek & Heller, 2012, S. 75).

Auch der Zusammenhang zwischen Lernprozessen und sprachlichem Handeln muss hervorgehoben werden. Indem sprachliche und kognitive Entwicklung als ineinandergreifende Prozesse verstanden werden, kommt der Bildungssprache eine äußerst wichtige Funktion im Erwerb von fachlichem Wissen zu. Im besten Fall eignen sich Schüler*innen durch das Erlernen von bildungssprachlichen Mitteln und der

Auseinandersetzung mit komplexen sprachlichen Strukturen gleichzeitig auch die kommunikativen Praktiken des jeweiligen Fachgebiets an (Morek & Heller, 2012, S. 76).

3.4.3. Sozialsymbolische Funktion

Will man den Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Sprache untersuchen, muss nicht nur die sprachliche, sondern auch die soziale Herkunft der Schüler*innen mitbedacht werden. Morek und Heller sehen Bildungssprache dabei gleichzeitig als Eintrittskarte und als Visitenkarte. Indem die Beherrschung von bildungssprachlichen Fähigkeiten als kulturelles Kapital (nach Bourdieu) angesehen wird, ist sie automatisch auch daran beteiligt, die bestehenden Bildungsungleichheiten des Schulsystems zu reproduzieren. Den unterschiedlichen sozialen Schichten werden dabei nicht nur unterschiedliche Sprachgebräuche zugeordnet, sondern diese werden im Bildungskontext auch konstant bewertet. Bildungssprachliche Fähigkeiten gelten somit als Eintrittskarte für eine erfolgreiche schulische Laufbahn (Morek & Heller, 2012, S. 77). In diesem Kontext wird oft auch von einem *heimlichen Lehrplan* gesprochen, da ebendiese sprachlichen Anforderungen an Schüler*innen nur in den seltensten Fällen klar und transparent kommuniziert werden. Vielmehr erwartet das Schulsystem wie selbstverständlich die nötigen Voraussetzungen und straft fehlende Qualifikationen mit schlechten Noten und Bewertungen. Das Hauptproblem scheint also nicht die soziale und somit sprachliche Herkunft der Lernenden zu sein, sondern „die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht“ (Morek & Heller, 2012, S. 78).

Auch außerhalb des Schulsystems nimmt Bildungssprache eine sozialsymbolische Funktion ein, nämlich die der persönlichen Visitenkarte. Wer bildungssprachliche Mittel in einer Kommunikationssituation verwendet, identifiziert sich automatisch als Mitglied einer *bildungsnahen* Gesellschaft. Dabei zeigt der*die Sprecher*in auf selbstverständliche Weise, dass er*sie die nötigen sprachlichen Voraussetzungen für die Diskussion des Sachverhaltes besitzt und positioniert sich im sozialen Umfeld. In gewisser Weise geht es bei der Verwendung bildungssprachlicher Mittel also auch um eine Selbstdarstellung (Morek & Heller, 2012, S. 79). Sehr interessant sind in diesem Kontext die Ergebnisse einer Studie von Siân Preece (2009), die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Identitätsbildung und Sprachgebrauch bei Studierenden einer

britischen Universität untersuchte. Die Ergebnisse zeigen, dass die beobachteten Studierenden aus sozial benachteiligten Milieus nicht nur davon absehen, bildungssprachliche Mittel zu nutzen, sondern sich bewusst von der sprachlichen Praxis der akademischen Community distanzieren (S. 9). Dabei nutzen sie sprachliche Äußerungen als Form der Selbstpositionierung und Identitätsbildung sowie zur Wahrung dieser Identität im Kontext von Entfremdungsprozessen. Die Studierenden versuchen dabei einen neuen Weg zwischen den kommunikativen Praktiken in ihrem Herkunftsumfeld und dem universitären Umfeld zu finden, die im starken Kontrast zueinanderstehen (Preece, 2009, S. 82).

Im Schulunterricht sollten also stets die „soziale Einbettung von Lern- und Vermittlungsprozessen [und] die sozialsymbolische und identitätsstiftende Kraft sprachlicher Praktiken“ (Morek & Heller, 2012, S. 82) berücksichtigt werden. Lehrpersonen muss bewusst werden, dass der Einsatz von bildungssprachlichen Mitteln durch Schüler*innen nicht nur eine Frage des Könnens ist, sondern einem vielschichtigen Prozess unterliegt, der durch soziale und emotionale Faktoren gesteuert wird.

3.4.4. Kontextualisierung

Wie bereits angesprochen, liegt eine der Schwierigkeiten im schulischen Bereich in den intransparenten sprachlichen Anforderungen der Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen. Oft erkennen die Lernenden nicht, dass die Kommunikationssituation den Einsatz bildungssprachlicher Mittel verlangt und die Lehrkräfte kommunizieren dies auch nicht klar und deutlich. Schüler*innen müssen neben den bildungssprachlichen Fähigkeiten an sich also auch die Kompetenz besitzen, die von der Lehrperson kreierte Sprachsituation richtig zu interpretieren und daraufhin sprachlich angemessen zu reagieren. Morek und Heller bezeichnen diese Fähigkeit in Anlehnung an Katz-Bernstein und Quasthoff (2007) als *Kontextualisierungskompetenz*. Sie beschreibt die Fähigkeit, „zu wissen, wann welche Art von Äußerung innerhalb eines Gesprächskontextes angeschlossen werden muss“ (Morek & Heller, 2012, S. 88), also situationsangemessen zu reagieren. In einem weiteren Schritt ermöglicht die Kompetenz den Sprechenden außerdem, den passenden Kontext für die eigene Sprachhandlung zu schaffen. Mit diesem Konzept einher gehen die Begriffe *Vertexungskompetenz* und *Markierungskompetenz*. Ersteres beschreibt dabei „die Fähigkeit zum internen Aufbau einer Einheit gemäß den inhaltlichen und sequenziellen

Anforderungen der Gattung“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24), während die Markierungskompetenz den*die Akteur*in dazu befähigt, die Anforderungen der Kontextualisierungs- und Vertextungskompetenz sprachlich zu markieren. Dafür wird ein gattungsangemessenes Repertoire an verbalen und nonverbalen Mitteln benötigt, das gleichzeitig eine innere Kohärenz und eine Kontextualisierung der Situation herstellt (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24; Morek & Heller, 2012, S. 89).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass bildungssprachliche Kompetenzen immer im Kontext ihrer Verwendung untersucht und diskutiert werden müssen. Fornol plädiert dafür, Bildungssprache nicht nur durch das Merkmal der konzeptionellen Schriftlichkeit zu bestimmen, sondern immer auch den Kontext miteinzubeziehen (2017, S. 303). So sollte bei einer Untersuchung nicht nur eine „rein frequenzanalytische Betrachtung der bildungssprachlichen Indikatoren“ (Fornol, 2016, S. 219) durchgeführt, sondern auch auf den fachlichen, situativen und sprachlichen Kontext Bezug genommen werden. So kann es vorkommen, dass Schüler*innen zwar bildungssprachliche Indikatoren verwenden, diese aber nicht fachlich korrekt einsetzen, wie beispielsweise in dem Satz „In der Darmwand wird das Wasser entzogen“ (Fornol, 2016, S. 221), in dem der Schüler das Komposita „Darmwand“ nutzt, dieses jedoch nicht fachlich richtig im Satz anwendet. Ähnlich kann es sich mit Mitteln verhalten, die von ihrer Struktur her zwar der Bildungssprache zugeordnet werden, jedoch im situativen Kontext als umgangssprachlich und somit unangemessen gelten. Die Ergebnisse von Fornols Auswertung zeigen somit, dass das bloße Erlernen von Fachvokabular und bildungssprachlichen Äußerungen nicht automatisch dazu führt, dass diese auch fachlich und grammatikalisch korrekt genutzt werden (Fornol, 2016, S. 223).

3.5. Sprachförderung

Vera Busse weist in ihrem Beitrag zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (2019) auf mehrere Maßnahmen hin, die zur Förderung der unterrichtssprachlichen Fähigkeiten eingesetzt werden können. Als erstes nennt sie die „frühe Sprachförderung im Kindergartenalter“ (Busse, 2019, S. 5), die durch ein größeres Aufgebot an sprachbezogenen Bildungsangeboten umgesetzt werden kann. Doch nicht nur im Elementarbereich, sondern in allen Ebenen des Bildungssystems sollten „fest etablierte Sprachbildungsprogramme“ (S. 6) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung

eingeführt werden. Diese Programme müssen wiederum mit den Inhalten aller Unterrichtsfächer verknüpft werden, um sprachliches Lernen in allen Fächern zu etablieren. Als weitere Maßnahme nennt Busse die „systematische sprachdidaktische Weiterbildung der Lehrkräfte“ (2019, S. 7). Dazu gehört einerseits die Aneignung von Wissen über Sprachlernprozesse und Sprachdiagnostik, aber andererseits auch das Erlernen von konkreten sprachdidaktischen Methoden und die Bereitschaft, auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen einzugehen (Busse, 2019, S. 7).

3.5.1. Durchgängige Sprachbildung

Antworten auf die Frage, durch was die ungleichen Bildungschancen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund entstehen, versucht das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)* zu geben. Es wurde von 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern durchgeführt und von einem großen Team an Wissenschaftler*innen theoretisch und praktisch begleitet. Die daraus resultierenden Diagnoseinstrumente, Publikationen und Erkenntnisse sind leitgebend für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über Bildungssprache und Sprachförderung (Gogolin et al., 2011a, S. 14 ff.). Ein Begriff, der sich aus dem Modellprogramm heraus entwickelt hat, ist die *Durchgängige Sprachbildung*. Hans H. Reich beschreibt Durchgängige Sprachbildung als ein pädagogisches Leitbild, das sich „über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen [zur] Nutzung der vielen und vielfältigen Ressourcen“ (2013a, S. 55) entwickeln könne. Es bietet somit eine Richtung an, in die sich das Schulsystem in Zukunft entwickeln kann. Eine genauere Definition, wie diese Richtung aussehen kann, findet sich bei Gogolin und Lange (2010):

Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen (S. 14).

In diesem Kontext den Begriff *Bildung*, anstatt *Förderung* zu wählen, war eine bewusste Entscheidung, da der Terminus Sprachförderung durch Praktiken wie additive Fördermaßnahmen für „schwache“ Schüler*innen zu vorbelastet schien. Mit dem Begriff Bildung wird außerdem zusätzlich der gesamtheitliche Aspekt des Modellprogramms FörMig betont (Gogolin & Lange, 2010, S. 14).

Das Konzept besteht aus drei Komponenten: vertikale und horizontale Schnittstellen, sowie eine übergreifende Dimension. Bei Gogolin und Lange (2010) umfassen die vertikalen Schnittstellen eine Kooperation verschiedener Bildungsstufen entlang der bildungsbiographischen Übergänge (S. 18). In jeder neuen Stufe kommen weitere sprachliche Anforderungen und Herausforderungen hinzu, weswegen es nicht ausreichend ist, nur zu einem bestimmten Zeitpunkt, z.B. im Primarbereich, sprachförderliche Angebote bereitzustellen. Um durchgängige Sprachbildung zu ermöglichen, muss Bildungssprache über alle Stufen hinweg entwickelt werden (Gogolin & Lange, 2011, S. 119). Die horizontalen Schnittstellen bezeichnen die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mehrerer Fächer und außerschulischer Lernangebote (Gogolin & Lange, 2010, S. 18). Reich beschreibt die vertikale Dimension mehr als bildungsbiographische Komponente, also „der Zuwachs an sprachlichem Wissen und Können mit zunehmendem Lernalter“ (2013a, S. 60). Diese Lernbiographien können von Zäsuren unterbrochen werden, was zu langfristigen Folgeschäden führen kann, weswegen eine Kontinuität des Lernprozesses ermöglicht werden sollte. Beteiligt an den horizontalen Schnittstellen sieht er außerdem nicht nur das Lehrpersonal einer einzelnen Schule, sondern auch Instanzen des Privatlebens der Lernenden, wie z.B. die Familie und außerschulische Institutionen. Durch eine Verknüpfung dieser Orte kann gleichzeitig implizites und explizites Sprachenlernen ermöglicht werden (Reich, 2013a, S. 66). Als übergreifende Dimension kann schließlich die situativ-thematische Komponente gezählt werden, welche die verschiedenen sprachlichen Register umfasst, die je nach Kommunikationssituation zum Einsatz kommen. Im Sinne der Durchgängigkeit würde dies für die Schule bedeuten, dass in allen Fächern sprachliche Bildung am Programm steht (Reich, 2013a, S. 63).

Konkretere Umsetzungsmöglichkeiten dieser Ideen für den Unterricht bieten die *Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung*, die in allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden können. Darin beschrieben werden Beispiele, Merkmale und Besonderheiten eines Unterrichts, der förderlich für die Bildungssprache ist. *Qualität* meint dabei für alle Schüler*innen „einen Zugang zu Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen.“ (Gogolin et al., 2011b, S. 7) Die sechs Merkmale werden als Ziele formuliert und benennen konkrete Eigenschaften, die der Unterricht aufweisen sollte. Grundlage dafür ist eine generelle Bereitschaft zur

durchgängigen Bildung von Sprache und der Wertschätzung sowie Förderung von Mehrsprachigkeit. Die Merkmale lauten (nach Gogolin et al, 2011b, S. 13):

- Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Dabei sollten die Lehrpersonen den Schüler*innen die Unterschiede der beiden Register bewusst machen und Unterrichtssituationen schaffen, in denen beide Varianten zum Einsatz kommen. Beispiele für den Unterricht wären die sprachlichen Ziele auf der Tafel festzuhalten, didaktisierte Leseaufträge zu geben und Materialien sprachlernförderlich zu gestalten (Gogolin et al., 2011b, S. 14).

- Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Die Durchführung einer Adressatenanalyse und Ermittlung der Sprachentwicklung der Schüler*innen sind für Lehrer*innen unabdingbar und ermöglichen es, individuelle Unterstützungsmaßnahmen zu geben. Dafür können Sprachdiagnoseinstrumente eingesetzt werden (Gogolin et al., 2011b, S. 16).

- Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Konkret bedeutet dies, dass Operatoren bei Aufgabenstellungen verwendet werden sollen und Arbeitsaufträge immer auch schriftlich formuliert werden. Im Zuge einer Wortschatzarbeit kann der Wortschatz der Schüler*innen erweitert und entwickelt werden (Gogolin et al., 2011b, S. 18).

- Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Indem Schüler*innen sich als kompetent im Umgang mit ihrer Sprache fühlen, können sie diese Fähigkeiten weiterentwickeln. Lehrkräfte können dazu beitragen, indem sie Raum und Zeit dafür geben, die herkunftssprachlichen Kenntnisse der Schüler*innen im Unterricht einzusetzen und beispielsweise sprachenvergleichende Übungen einsetzen (Gogolin et al., 2011b, S. 22).

- Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Das Bereitstellen von differenzierten Aufgaben ermöglicht die Unterstützung von Schüler*innen, die aktuell auf unterschiedliche Sprachkompetenzen zurückgreifen können. Differenzierung kann durch die Bereitstellung verschiedener Hilfestellungen geschehen oder durch ein Angebot an Aufgaben, aus denen die Schüler*innen auswählen können (Gogolin et al., 2011b, S. 24).

- Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Wenn Lehrer*innen und Schüler*innen gemeinsame eine konstruktive Einstellung gegenüber Schwierigkeiten und Fehlern einnehmen, können daraus wertvolle Erkenntnisse und Rückmeldungen für die Zukunft gewonnen werden. Dafür sollte Leistung kriterienorientiert beurteilt werden und Feedback stets konstruktiv und motivierend formuliert sein, z.B. durch Korrekturschleifen oder Portfolios als Form der Selbstevaluation (Gogolin et al., 2011b, S. 25).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Durchgängige Sprachbildung ein Gesamtkonzept darstellt, das neben den Lehrer*innen aller Unterrichtsfächer auch Partner*innen aus dem außerschulischen Bereich miteinbezieht. Umgesetzt werden kann das Konzept nur im Rahmen eines gesamten Schulentwicklungsprozesses, in dem alle Beteiligten engagiert mitarbeiten und bereit sind, den Ideen des Konzepts zu folgen (Gogolin & Lange, 2011b, S. 123).

3.5.2. Diagnostik

Das Interesse an der Erhebung des Sprachstand und der Sprachaneignung eines Kindes rührt laut Konrad Ehlich von der Frage her, ob diese der „Norm“ entsprechen. Da Eltern, Institutionen und auf höherer Ebene auch der Staat darüber entscheiden, was „normal“ ist, entstehen immer mehr institutionalisierte Verfahren zur Messung des Sprachstands (2009, S. 16). Dabei geht es jedoch nicht nur um grammatikalische und lexikalische Fähigkeiten, sondern um alle sprachlichen Aspekte. Ehlich entwickelte dafür sieben Basisqualifikationen der Sprachaneignung: *phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive, vertiefende pragmatische und literale*

Qualifikationen (2009, S. 19). Diese Bereiche interagieren in tatsächlichen Kommunikationssituationen miteinander und Ehlich betont dabei die Wichtigkeit der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Qualifikationen (2009, S. 22). Aus pädagogischer Perspektive kann Sprachdiagnostik laut Reich et al. (2007) drei Funktionen erfüllen:

Sie kann dazu verwendet werden, Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln, Arbeitsstunden, Unterrichtsangeboten zu legitimieren; sie kann dazu verwendet werden, den Erfolg (oder Misserfolg) pädagogischer Maßnahmen zu evaluieren; und sie kann dazu verwendet werden, die Planung von Sprachunterricht und Sprachförderung zu individualisieren. (S.7)

Vor allem der dritte Aspekt ist im Kontext dieser Arbeit relevant, da er den Zusammenhang zwischen Diagnostik, Förderung und Unterricht hervorhebt.

3.5.3. Diagnoseinstrumente

Da das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung darauf beruht, dass pädagogische Fachkräfte Kompetenzen der Sprachdiagnostik besitzen, wurden im Rahmen des Modellprogramms FörMig auch eigene Diagnoseinstrumente entworfen. Diese sollen dabei helfen, den individuellen Sprachstand und den Fortschritt der Schüler*innen zu ermitteln. Für aussagekräftige Ergebnisse einer solchen Untersuchung braucht es immer auch Vergleichswerte, weswegen der Sprachstand im Verhältnis zu von Gleichaltrigen erreichten Durchschnittswerten gesetzt wird. Zusätzlich werden verschiedenen Bereiche der Sprache (Mündlichkeit, Schriftlichkeit, etc.) untersucht, um spezifische didaktische Entscheidungen und Unterstützungsmaßnahmen zu treffen. Wenn Sprachaneignung als dynamischer Prozess angesehen wird, müssen außerdem mehrfach Erhebungen vorgenommen werden, um den Verlauf der Sprachentwicklung abzeichnen zu können (Gogolin et al., 2011a, S. 68).

Eines dieser von FörMig entwickelten Diagnoseinstrumente, das noch vor Einstieg in die Schule im Elementarbereich ansetzt, ist *HAVAS 5*. Das profilanalytische Verfahren erhebt den Sprachstand der Erst- und Zweitsprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, um pädagogischen Fachkräften dabei zu helfen, individuelle Fördermaßnahmen einzuleiten (Reich & Roth, 2007, S. 71). Ein weiteres Instrument ist das *FörMig-Tulpenbeet*, das aktuell in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch vorhanden ist. Es setzt am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe an und untersucht die

schriftliche Erzählfähigkeit. Die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten im schriftlichen Bereich kann durch das Instrument *Prozessbegleitende Sprachdiagnose in der Sekundarstufe I* beobachtet werden. Wie der Titel bereits verrät, zielt das Instrument auf eine langfristige Begleitung der Sprachentwicklung an und untersucht dabei „die Aneignung der zu Bewältigung der unterrichtlichen Lernanforderungen erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Lernprozesses“ (Lengyel et al., 2009, S. 129). Für die dritte Schnittstelle am Übergang zwischen dem Sekundarbereich und der Berufsbildung wurde im Rahmen von FörMig das diagnostische Instrument *Bumerang* entwickelt. Auch dieses Instrument liegt in mehrsprachiger Form vor und zielt darauf ab, durch eine Profilanalyse die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten zu ermitteln (Gogolin et al., 2011a, S. 80).

Neben den Diagnoseinstrumenten von FörMig stellt die *RaBi-Skala* eine gute Möglichkeit zur Feststellung bildungssprachlicher Kompetenzen dar. Die Ratingskala wurde aus dem Projekt *EASI Sciene-L* entwickelt, das „die sprachliche Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildung bei Vorschulkindern“ (Tietze et al., 2016, S. 4) untersucht. Sie besteht aus den drei Hauptdimensionen *Morphosyntax*, *Lexikon* und *Sprachhandlungen*, die wiederum durch Merkmale definiert werden, die der Bildungssprache zugeteilt werden können (Tietze et al., 2016, S. 12). Ein weiteres Diagnoseverfahren für den Primarbereich stellt die Forscher*innengruppe des Projektes *Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra)* (2013) und *BiSpra II* (2015) vor. Das Verfahren baut auf linguistische und entwicklungspsychologische Grundlagen auf und untersucht neben dem Stand der bildungssprachlichen Fähigkeiten auch die Bedeutung dieser Fertigkeiten für Bildungserfolg (Schuth et al., 2015, S. 95).

II. Methodische Auseinandersetzung

4. Forschungsdesign

4.1. Fragestellung

Der im Theoriekapitel gegebene Überblick über den Diskurs und Forschungsstand zum Thema Bildungssprache zeigt, dass zum aktuellen Zeitpunkt erst wenige Forschungen im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden und dass deren Ergebnisse teilweise widersprüchliche Erkenntnisse liefern. Auch in der Begriffsdefinition gibt es nach wie vor unterschiedliche Meinungen und Zugänge zum Phänomen Bildungssprache. Dies betont wiederum die Notwendigkeit der weiteren intensiven Beschäftigung mit der Thematik, woran die vorliegende Masterarbeit anknüpfen will. Indem ein Instrument zur Beobachtung von bildungssprachlichen Fähigkeiten entwickelt wird, das nicht rein auf sprachliche Merkmale fokussiert, können auch die verschiedenen Dimensionen von Bildungssprache berücksichtigt werden. Im besten Fall können sich daraus Erkenntnisse über den Gebrauch von bildungssprachlichen Fähigkeiten im Unterricht ergeben, aus denen wiederum Möglichkeiten zur Förderung von Bildungssprache abgeleitet werden können. Auch der Fokus auf das spezielle Lernsetting an außerschulischen Lernorten wurde mit Bedacht gewählt, da bildungswissenschaftliche Diskurse sich in den letzten Jahrzehnten zwar mit den Möglichkeiten außerschulischer Lernorte an sich beschäftigt haben, jedoch das Potential zur Förderung von (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten bisher kaum untersucht wurde. Baar und Schönknecht (2018) betonen, dass sich der Großteil der existierenden Studien zu Lernorten außerhalb der Schule nur mit statistischen Daten befasst und keine Erkenntnisse liefert, die für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen aus einer didaktischen und methodischen Sicht von Relevanz sind. Um diese Prozesse jedoch langfristig konstruktiver zu gestalten, sollten vielmehr Fragestellungen zu den tatsächlichen Lernprozessen der Schüler*innen bearbeitet werden. Dazu gehören die Fragen:

Wie unterscheidet sich das Lernen der Schülerinnen und Schüler, wenn sie Realien, Sachquellen, Prozessen und Phänomenen, Expertinnen und Experten in

komplexen Räumen und Situationen vor Ort und nicht im Klassenzimmer begegnen? (Baar & Schönknecht, 2018, S. 147).

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt also darin, diese Überlegungen zu den Lernprozessen der Schüler*innen in den Kontext des Phänomens Bildungssprache zu setzen. Untersucht werden soll somit, ob die besonderen Umstände und Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz von außerschulischen Lernorten ergeben, Einfluss auf die bildungssprachlichen Praktiken der Schüler*innen haben. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage:

Welche Dimensionen der Bildungssprache können durch außerschulische Lernorte angeregt werden?

Umgesetzt werden sollen diese Überlegungen durch die Entwicklung eines Instruments zur Analyse der verschiedenen Dimensionen von Bildungssprache an außerschulischen Lernorten. Es wird also einerseits der besondere Kontext von Lernorten, die sich außerhalb der Schule befinden, berücksichtigt und andererseits der Fokus auf bildungssprachliche Fähigkeiten gelegt. Das Instrument soll dabei nicht nur linguistische Merkmale erfassen, sondern auch die kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion von Bildungssprache berücksichtigen. Das Ziel dabei ist es, ein umfassenderes Bild über die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zu geben und Erkenntnisse abseits der auf Sprachnormen fokussierten Diskurse zu erlangen.

4.2. Beschreibung des Forschungsprozesses

Da der Fokus der vorliegenden Masterarbeit darauf liegt, ein Beobachtungssystem zu entwickeln, orientiert sich der Forschungsprozess am deduktiv-induktiven Entwicklungsprozess eines Beobachtungssystems nach Ricart Brede (2014, S. 142), dargestellt in folgender Grafik:

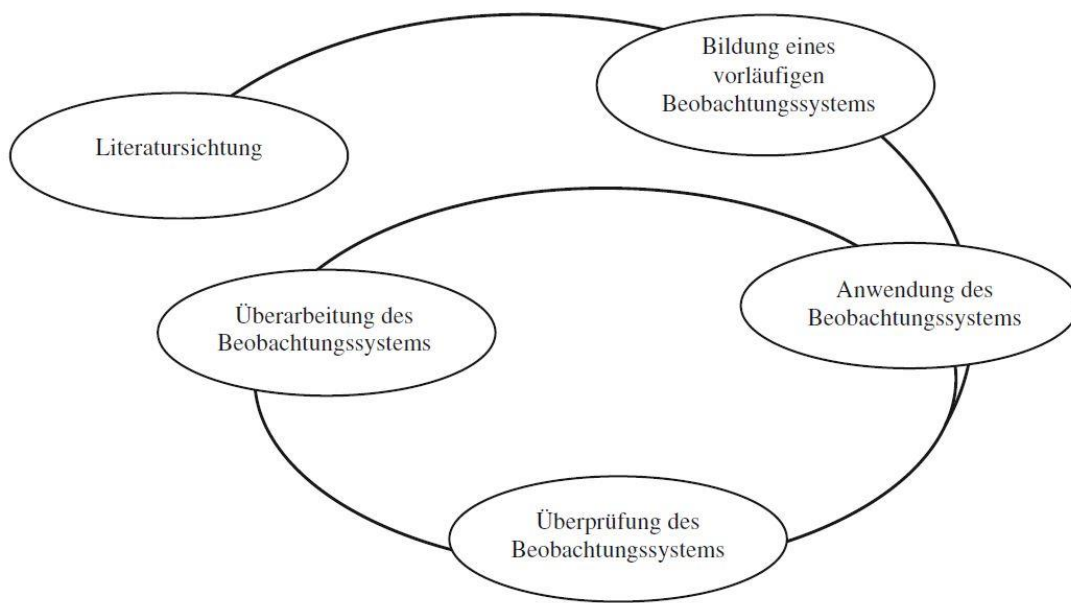


Abbildung 1: Schritte beim deduktiv-induktiv angelegten Entwicklungsprozess eines Beobachtungssystems nach Ricart Brede (2014, S. 142)

Im ersten Schritt, der *Literatursichtung*, wurde nach Festlegung der Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse mithilfe von einschlägiger Fachliteratur der aktuelle Forschungsstand zum Themengebiet Bildungssprache erarbeitet. Dabei wurden unterschiedliche Perspektiven verglichen, grundlegende Begriffe definiert und die mit dieser Arbeit zu füllende Forschungslücke eingegrenzt.

Aus dieser Auseinandersetzung heraus wurde im nächsten Schritt die *Bildung eines vorläufigen Beobachtungssystems* durchgeführt. Auf Erkenntnissen aus der Literatursichtung und Auseinandersetzung mit aktuellen Theorien wurden deduktiv Beobachtungskriterien abgeleitet (Ricart Brede, 2014, S. 142). Für diese Kategorien wurden anschließend beobachtbare Indikatoren entwickelt und ein für Besuche außerschulischer Lernorte einsetzbarer Beobachtungsbogen gestaltet (siehe auch Kapitel 3.2.1. Beobachtungsbogen).

Zwischen dieser Phase und der *Anwendung des Beobachtungssystems* wurden weitere Vorbereitungsschritte unternommen. In Anlehnung an die vier Vorgangsschritte einer Feldforschung nach Mayring (2016, S. 56) wurde Kontakt mit dem Untersuchungsfeld

hergestellt. Die Wahl der zu untersuchenden Gruppe fiel auf die Schulklasse einer Studienkollegin, die bereits als Lehrerin tätig ist und sich bereit erklärte, mit ihrer Klasse an der Studie teilzunehmen. Zusätzlich zu ausführlichen Gesprächen mit den drei Lehrkräften der Klasse hospitierte die Forscherin auch zwei Vormittage in der Schulklasse, um einen besseren Überblick über den Lernstand und die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen zu erhalten. Aus diesen Überlegungen heraus wurde die Entscheidung getroffen, welche drei Schüler*innen während der Erhebungsphase beobachtet werden sollten. In diese Zeit fiel auch die Kontaktherstellung mit dem Kulturvermittlungsteam des außerschulischen Lernorts und die Vereinbarung eines Termins für den Besuch. Als letzter Punkt in der Vorbereitungsphase wurden Informationsblätter und Einverständniserklärungen für alle Beteiligten der Studie entworfen und verteilt.

Der dritte Schritt, die *Anwendung des Beobachtungssystems*, sieht den Einsatz des entworfenen Beobachtungsbogen im Feld vor, „um induktiv dessen Passgenauigkeit zu prüfen“ (Ricart Brede, 2014, S. 142). Dafür wurden die drei ausgewählten Schüler*innen mithilfe des Bogens beobachtet. Die Beobachtung erstreckte sich über drei Tage und beinhaltete die Vorbereitungsstunde im Klassenraum, die tatsächliche Exkursion zum Karl-Marx-Hof und die Nachbereitungsstunde im Klassenraum. Für alle drei Lernende wurde je ein eigener Bogen ausgefüllt, wobei dieser in digitaler Form auf einem Tablet mithilfe eines Smartpens genutzt wurde und die Ergebnisse somit gleich in digitalisierter Form vorliegen.

Mithilfe der in der Beobachtung gewonnenen Daten konnte im nächsten Schritt eine *Überarbeitung des Beobachtungssystems* stattfinden. Dafür wurden die Daten anhand von vorab definierter Kategorien aufbereitet und anschließend ausgewertet und analysiert (Ricart Brede, 2014, S. 142). Die Ergebnisse dieser Analyse lieferten Erkenntnisse darüber, welche Bereiche des Beobachtungsbogens besonders gut umsetzbar sind und welche noch überarbeitet oder angepasst werden müssen.

Im Entwicklungsprozess nach Ricart Brede würde an nächster Stelle ein erneuter Einsatz des Beobachtungssystems und somit ein Kreislauf von Anwendung, Überprüfung und Überarbeitung stehen. Dieses Vorgehen ist aufgrund des begrenzten Rahmens einer Masterarbeit an dieser Stelle leider nicht möglich.

4.3. Gütekriterien

Jede Form von wissenschaftlicher Forschung muss sich an bestimmte Standards und Vorgaben halten, die universell gültigen Gütekriterien. Dabei handelt es sich gleichermaßen um Prinzipien, an denen sich Forschende während ihrer Arbeit orientieren können, als auch um Kriterien, anhand derer die Ergebnisse der Forschung beurteilt werden. Schmelter (2014) zählt dazu:

die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezugs [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards. (S. 35)

Besonders relevant ist dabei die Nachvollziehbarkeit, also die Transparenz der Untersuchungen. Synonym wird dafür oft der Begriff Objektivität genannt, der besagt, dass die Forschung „unabhängig von der Person, die die Untersuchung durchführt, auswertet oder interpretiert, stets dasselbe Ergebnis liefert“ (Albert & Marx, 2010, S. 14). Subjektive Einflüsse sollen somit verhindert werden, um möglichst unabhängige Ergebnisse zu produzieren. Ebenfalls relevant sind die Konzepte der Reliabilität und Validität. Bei der Reliabilität geht es darum, dass auch bei einer Wiederholung der Forschung (mit den gleichen Parametern) dieselben Ergebnisse herauskommen würden. Dieses Kriterium ist wichtig, um Schlussfolgerungen von Einzelfällen auf die Norm zu verhindern und so die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu garantieren. Eng mit den beiden ersten Kriterien verbunden ist die Validität, die überprüft, ob eine Forschung auch tatsächlich das misst, was sie angibt zu messen. Um dies zu garantieren, sollte darauf geachtet werden, klaren Leitlinien zu folgen und Rückkoppelungsprozesse in die Forschung einzubauen (Albert & Marx, 2010, S. 15). Es wird unterschieden zwischen interner und externer Validität. Erstere untersucht, inwiefern Störvariablen oder Fehler in der Messung die Forschung beeinflussen und ob tatsächlich der gesamte definierte Forschungsbereich abgedeckt wird. Zweitere umfasst die Potenziale zur Verallgemeinerung und Repräsentativität der Forschung. Nur wenn die Forschung die Anforderungen der Validität erfüllt, können die Ergebnisse als gültig angesehen werden (Caspari, 2016, S. 17).

Auch die vorliegende Arbeit muss sich an diesen Gütekriterien orientieren und soll zudem noch weitere Kriterien berücksichtigen, die im Folgenden, nach Philipp Mayrings Postulaten (2016), präsentiert werden:

Kriterium 1: Orientierung am Subjekt

Um nicht Gefahr zu laufen, während des Forschungsprozesses den Fokus zu stark auf Methoden oder Theorien zu legen, sollten die betroffenen Subjekte immer „Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring, 2016, S. 20). Im Zentrum des Prozesses sollten also die Menschen selbst stehen, was in der vorliegenden Forschung durch den Fokus auf das Verhalten und die bildungssprachlichen Fähigkeiten der drei Schüler*innen gegeben ist.

Kriterium 2: Deskription und Interpretation

Bevor die Forschung durchgeführt werden kann, muss immer eine genaue Beschreibung des zu untersuchenden Gegenstandsbereiches durchgeführt werden. Zusätzlich muss der Bereich aber auch durch den*die Forschende*n interpretiert werden, um seine Bedeutung in diesem speziellen Kontext zu erschließen (Mayring, 2016, S. 21-22). Dieser Bereich wird durch die Darstellung des Vorhabens aus Unterrichtsperspektive und dem Entwurf des Beobachtungsbogens abgedeckt.

Kriterium 3: Natürliches, alltägliches Umfeld

Da sozialwissenschaftliche Vorgänge stark von der jeweiligen Situation abhängen und die zu beobachtenden Menschen auf ein fremdes Umfeld reagieren könnten, sollte die Forschung in einem möglichst alltäglichen Umfeld stattfinden (Mayring, 2016, S. 22). Dieses Kriterium widerspricht in gewisser Weise der Grundidee der vorliegenden Forschung, die Schüler*innen an einen unbekannten Ort fernab des Schulalltags zu bringen. Da der Besuch des außerschulischen Lernorts aber dennoch gewissen schulischen Strukturen folgt und wichtige Variablen (z.B. die begleitenden Lehrpersonen und die Klassenstruktur) erhalten bleiben, kann dieser dennoch als natürliches Umfeld angesehen werden.

Kriterium 4: Verallgemeinerung

Das vierte Kriterium ähnelt den eingangs beschriebenen allgemeinen Gütekriterien. Auch in einer qualitativen Forschung ist es wichtig, die Argumente und Ergebnisse auf eine

nachvollziehbare Weise zu begründen und zu belegen (Mayring, 2016, S. 23). Dieses Kriterium wird in der ausführlichen Analyse und Diskussion der Forschungsergebnisse am Ende der Arbeit berücksichtigt.

4.4. Ethische Überlegungen

Nicht nur Gütekriterien gelten für alle Arten von Forschung, sondern auch ethische Codes. Dazu gehören „das Prinzip der Schadensvermeidung, das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung, der Respekt vor anderen Menschen sowie das Prinzip der Redlichkeit“ (Legutke & Schramm, 2016, S. 108). Aus diesen Prinzipien ergeben sich konkrete Implikationen für das Forschungsvorhaben. So müssen Beziehungen zwischen Forscher*in und Teilnehmer*innen nicht nur respektvoll sein, sondern auch das Wohlbefinden der teilnehmenden Personen in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehört ein hohes Maß an Transparenz, das die Teilnehmenden in den Forschungsprozess einbindet und darüber aufklärt, was mit den gewonnenen Daten passiert. Auch in der Forschung dieser Masterarbeit ist dieser respektvolle Umgang sehr wichtig. Die teilnehmenden Lehrpersonen, die Schüler*innen und die Vortragende der Führung werden im Vorhinein im Detail über den Forschungsprozess und dessen Hintergründe informiert und unterschreiben eine Einverständniserklärung. Außerdem erhalten alle Teilnehmenden sowie die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen ein Informationsschreiben (Settinieri, 2014, S. 62).

Ebenso wichtig ist die „Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der Daten“ (Settinieri, 2014, S. 61). Zum Schutz der Identität und der Daten aller Teilnehmenden, werden die Namen der Schüler*innen und der Lehrer*innen durch Pseudonyme (andere Namen) ersetzt. Dies bedeutet, dass die Forscherin die gewonnenen Daten den Teilnehmenden zuordnen kann, für die Veröffentlichung der Ergebnisse jedoch auf die Pseudonymisierung zurückgreift (Schramm, 2014, S. 247).

5. Forschungsprozess

5.1. Beschreibung des Vorhabens aus Unterrichtsperspektive

Wie alle Besuche eines außerschulischen Lernorts, soll auch das vorliegende Unterrichtskonzept anhand der Prinzipien *elementar*, *fundamental* und *exemplarisch* nach Baar & Schönknecht (2018, S. 58) entwickelt werden. Der elementare und somit konkrete Bildungsinhalt ist das Thema *Wohnen*. Indem die Schüler*innen mehr über die Geschichte und den Aufbau des Wiener Gemeindebaus Karl-Marx-Hof lernen, setzen sie sich exemplarisch mit fundamentalen Fragen des Konzepts Wohnens auseinander.

Ein wichtiger Faktor, der bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden muss, sind die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler*innen. Auch wenn der Besuch eines außerschulischen Lernorts die klassische Unterrichtssituation im Klassenraum aufbricht, wird dabei jedoch nicht zwangsläufig das Interesse aller Lernenden geweckt. Da die Lernmotivation maßgeblich durch das Eigeninteresse gesteuert wird, sollten die Lernprozesse so gewählt werden, dass Schüler*innen möglichst viele selbstständige Entscheidungen zukommen und ihre Aktionen dadurch durch intrinsische Motivation geprägt sind. Ein Vorgehen ist dann intrinsisch motiviert, wenn der Beweggrund auf ein eigenes, inneres Interesse zurückführt und nicht nur durch einen Reiz von außen geschieht (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 53). Ebenso relevant für die didaktischen Überlegungen sind die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, die von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. So bestimmen kulturelle, soziale, psychologische und situative Voraussetzungen den Lernerfolg und somit auch das Gelingen eines Unterrichtsvorhabens (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 56). Dementsprechend müssen im Planungsvorhaben auch die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen der tatsächlichen Schulklasse, für die die vorliegende Stundenplanung konzipiert wurde, berücksichtigt werden. Eine detaillierte Bedingungsanalyse der Schulklasse befindet sich im Kapitel Datenerhebung (siehe Kapitel 3.1.). Es sei jedoch bereits an dieser Stelle gesagt, dass es sich um einen Aufbaulehrgang eines ZIS (Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik) handelt und dementsprechend eine besonders hohe Heterogenität aufweist. Bis auf wenige Ausnahmen lernen alle Schüler*innen der Klasse Deutsch als Zweitsprache und werden nach unterschiedlichen Lehrplänen (MS-Lehrplan, Lehrplan der allgemeinen

Sonderschule, Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder bzw. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf) unterrichtet.

Zur Unterscheidung der verschiedenen Formen der Begegnung mit außerschulischen Lernorten ziehen Baar und Schönknecht die Kriterien *Dauer*, *Häufigkeit* und *Intensität* heran. Daraus ergeben sich wiederum die drei Kontaktformen: „das lose Herumstreifen, die Erkundung und das Projektpraktikum“ (2018, S. 80), die sich je nach Intensität und Häufigkeit unterscheiden. Da der gewählte Lernort im Rahmen dieser Untersuchung nur einmal besucht werden kann, sollte direkt eine intensivere Auseinandersetzung stattfinden und somit empfiehlt es sich, eine Erkundung durchzuführen. Gerade bei Orten, die nur einmal besucht werden können, bewährt sich diese konzentrierte Bearbeitung der Phänomene vor Ort. Voraussetzung hierfür ist jedoch eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung im Unterricht (Baar & Schönknecht, 2018, S. 82).

Als allgemeine Grundlage für methodische Überlegungen bieten Sauerborn und Brühne den Planungsdreischritt für außerschulisches Lernen an, der aus drei Bereichen besteht:

- **Vorbereitung:** auf das Lernen vor Ort
- **Durchführung:** handelnde Auseinandersetzung am Lernort
- **Nachbereitung:** Auswertung und Festigung der Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen (2009, S. 88)

Anhand dieses Dreischritts soll im Folgenden das konkrete Unterrichtskonzept besprochen werden. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung und der Anregung von Bildungssprache, wird dabei besonders auf die von Gogolin et al. (2011b) erarbeiteten Qualitätsmerkmale für den Unterricht Rücksicht genommen. So wird die gesamte Planung stets mit Fokus auf das Register Bildungssprache entworfen und dabei aber gleichzeitig eine Verbindung zur Alltagssprache der Schüler*innen hergestellt.

5.1.1. Vorbereitung in der Schule

Dem Planungsdreischritt (Sauerborn & Brühne, 2009) folgend, ist die Vorbereitung im Schulunterricht von großer Bedeutung. Die erste Phase findet vor dem tatsächlichen Besuch des außerschulischen Lernorts und hauptsächlich im Klassenraum statt. Lehrpersonen müssen dabei organisatorische Entscheidungen treffen und die Lerninhalte

anhand didaktischer Überlegungen auswählen. Ebenfalls zur Vorbereitung zählt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den angestrebten Lernzielen im Unterricht. Dabei kann das Vorwissen von Schüler*innen aktiviert werden und die Lernenden können dazu angeregt werden, erste Vorüberlegungen anzustellen (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 89).

Die Vorbereitung findet am Vortag der Exkursion während des regulären Schulunterrichts statt. Da der Schultag flexibel angepasst werden kann, unterliegt die Planung keinen strikten zeitlichen Vorgaben, sondern kann je nach Bedarf angepasst werden. Grundsätzlich soll im ersten Block eine Auseinandersetzung mit dem Thema Wohnen im Allgemeinen stattfinden und im zweiten Block eine Konkretisierung anhand des Ziels der Exkursion, des Gemeindebaus Karl-Marx-Hof durchgeführt werden.

Block I

Als Einstieg in das Thema wird ein Handout mit verschiedenen Bildimpulsen an die Klasse verteilt. Im besten Fall kann ein Unterrichtseinstieg die Lernenden an ihrem jeweiligen Wissensstand abholen, das Interesse am Thema wecken und zu den Inhalten der Stunde hinführen (von Brand, 2018, S. 115). Da der Lernstand der Schüler*innen stark variiert, soll mit dem visuellen Impuls ein niederschwelliges Angebot zur Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglicht werden. Das Handout erhält Abbildungen verschiedener Arten von Wohnunterkünften (Hochhaus, Holzhütte, Jurte, etc.) und die Lehrperson fordert die Schüler*innen in einem ersten Schritt in Form eines Unterrichtsgesprächs dazu auf, die Bilder zu beschreiben. Nach der einzelnen Beschreibung sollen auch Verbindungen bzw. Gegenüberstellungen der verschiedenen Unterkünfte thematisiert werden, um zum Unterthema *Verschiedene Arten von Wohnen* hinzuführen. Anschließend sollen die Bilder mit der passenden Bezeichnung beschriftet werden, wobei als Hilfestellung die Begriffe am unteren Rand des Handouts aufgelistet sind und nur noch richtig zugeordnet werden müssen. Das Ziel hierbei ist es, konkrete Fachbegriffe des Themas zu wiederholen bzw. neu zu erlernen. Das Erlernen dieser Fachbegriffe, die im alltäglichen Leben der Schüler*innen vorkommen, zählt laut Ekinci (2015) zu den grundlegenden Aufgaben der Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht (S. 316). Dabei geht es nicht um reines Vokabellernen, sondern darum „eine Vielfalt von Lernszenarien und Lernchancen“ (Leisen, 2013, S. 262) in den Unterricht zu integrieren und bildungssprachliche Kompetenzen/Formulierungen zu erwerben (Brandt & Gogolin,

2016, S. 37). An dieser Stelle sollen auch Fachbegriffe besprochen werden, welche die Lernenden zur Bewältigung der Aufgabenstellung vor Ort benötigen.

In der anschließenden Erarbeitungsphase sollen ein vertiefender „Erwerb von Wissen und Kenntnissen“ (von Brand, 2018, S. 118) sowie die Entwicklung und Förderung verschiedener Kompetenzen ermöglicht werden. Dafür werden zwei Youtube-Videos gezeigt, die einen kurzen Rundgang durch eine Wohnung bzw. ein Haus in Wien zeigen. Die Inhalte der Videos werden im Plenum gemeinsam besprochen, wobei die Lehrperson mit der Frage „Was sind die Unterschiede in den beiden Videos?“ wiederum auf das bereits genannte Unterthema hinlenkt. Es soll somit ein Bewusstsein geschaffen werden, dass Unterkünfte nicht nur äußerlich, sondern auch in der Gestaltung der Wohnräume unterschiedlich sein können. Zur Förderung der verbalen Sprachkompetenz der Schüler*innen werden diese im Anschluss in der Sicherungsphase dazu aufgefordert, ihre eigene Wohnung/Haus zu beschreiben.

Als Ausgleich zur bisherigen frontallastigen Vorgehensweise erhalten die Schüler*innen in der zweiten Erarbeitungsphase die Möglichkeit, selbstständig ein Arbeitsblatt mit einigen Übungen zu bearbeiten. Dabei wird der in der vorhergehenden Sequenz erarbeitete Wortschatz geübt und vertieft indem die Schüler*innen Fachbegriffe den richtigen Definitionen zuordnen und anschließend eigenständig Sätze mit den Begriffen bilden müssen. Außerdem wird die Bildung von Komposita anhand des Begriffs *Zimmer* geübt, die zu den wesentlichen Merkmalen von Bildungssprache zählt. Aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe und bezugnehmend auf die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung (siehe Kapitel 3.5.1.) ist es wichtig, verschiedene Hilfestellungen für Schüler*innen, die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung haben, bereit zu stellen. Eine Möglichkeit an dieser Stelle wäre die Absolvierung in Partner- statt in Einzelarbeit und somit auf Peer-Work zurückzugreifen. Die anschließende Sicherungsphase beinhaltet eine gemeinsame Verbesserung des Arbeitsblatts.

Einen eher spielerischen Zugang bietet die dritte Erarbeitungsphase, in der die Schüler*innen in Partnerarbeit eine Übung absolvieren. Dafür erhalten sie jeweils ein Blatt Papier, auf dem ein leerer Raum abgebildet ist und ein Blatt Papier mit Zeichnungen von Möbelstücken. Die Möbelstücke werden ausgeschnitten und können somit beliebig im leeren Raum platziert werden. Für die Übung selbst schränken die Paare das Sichtfeld

des*der Partner*in z.B. durch eine Schultasche ein, so dass das Blatt des anderen nicht mehr sichtbar ist. Ein Kind beginnt, mit den ausgeschnittenen Möbelstücken den Raum zu füllen. Anschließend soll es die Verteilung der Möbel seinem*seiner Partner*in so beschreiben, dass diese*r nur anhand der verbalen Beschreibung die Möbel auf dem eigenen Blatt Papier identisch anordnen kann. Die Anordnung wird im Anschluss verglichen und die Schüler*innen wechseln die Rollen. Diese Übung zielt in erster Linie darauf ab, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu steigern. Die Herausforderung besteht darin, die Beschreibung so genau und detailliert wie möglich zu gestalten, aber gleichzeitig auch sicherzugehen, dass das Gegenüber diese auch versteht. Ebenso geübt wird der richtige Einsatz von Präpositionen und die räumliche Vorstellungskraft der Schüler*innen.

Block II

Für den Einstieg in den zweiten Block wird ein kurzes Video über die Entstehung des Karl-Marx-Hof gezeigt. Da die meisten der Schüler*innen bisher keinen bzw. wenig tatsächlichen Geschichtsunterricht besucht haben, bespricht die Lehrperson gemeinsam mit der Klasse das Leben in Wien in den 1930er Jahren. Dazu stellt die Lehrperson Fragen, wie z.B. „Welche Fortbewegungsmittel gab es zu dieser Zeit in Wien? Welche Berufe übten die Menschen aus? Wie und wo lebten sie?“. Das Ziel dabei ist es, den Schüler*innen einen gewissen Kontext zur Entstehung des Hofes zu geben.

In der Erarbeitungsphase soll das Leben der Menschen im Karl-Marx-Hof thematisiert werden, wobei eine Verbindung zwischen den Entstehungsjahren und der Gegenwart hergestellt werden soll. Hierzu wird in einem ersten Schritt das Wort *Gemeindebau* auf die Tafel geschrieben und gemeinsam mit den Schüler*innen besprochen, was der Begriff bedeutet und was diese Art von Wohnen besonders macht. Im Anschluss werden mit dem Beamer zwei Bilder projiziert, die das Wohnzimmer einer Wohnung im Karl-Marx-Hof aus den 1930 Jahren und das Wohnzimmer einer Gemeindewohnung von heute zeigen. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, die beiden Bilder zu beschreiben sowie sie miteinander zu vergleichen und sie gegenüberzustellen. In einem anschließendem Transfer sollen die Lernenden Überlegungen dazu anstellen, wie die weiteren Räume der Wohnungen aussehen könnten. Bei dieser Aufgabe geht es nicht unbedingt darum, (historisch) akkurate Mutmaßungen anzustellen, sondern vielmehr das Vorstellungsvermögen und die Kreativität der Schüler*innen zu fördern.

Zur Festigung des Gelernten lesen die Schüler*innen in der zweiten Erarbeitungsphase gemeinsam mit der Lehrperson im Plenum einen kurzen Text über den Karl-Marx-Hof. Durch das laute Vorlesen wird dabei die Lesekompetenz gefördert und um auch hier das Erlernen von Fachbegriffen zu etablieren, werden einige wichtige Begriffe gemeinsam besprochen und ihre Definition schriftlich notiert. Als Hilfestellung werden die richtigen Definitionen mit dem Beamer projiziert.

Im Anschluss wird eine Leseübung (nach Leisen, 2013, S. 192) durchgeführt. Dafür erhalten die Schüler*innen denselben Text nochmal, nur fehlen einzelne Fachbegriffe als „Lücken“ im Text und müssen von den Schüler*innen an der richtigen Stelle eingesetzt werden. Lückentexte können dabei helfen „Wortschatz, Begriffsbildung, grammatische Phänomene, Lesestrategien und damit auch Leseverstehen“ (Socha, 2019, S. 1) zu trainieren und werden idealerweise dann eingesetzt, wenn der Wortschatz zu einem Thema bereits erlernt wurde. Normalerweise entsteht ein Lückentext nicht aus einem bereits gemeinsam gelesenen Text (wie es hier der Fall ist), sondern stellt für die Schüler*innen einen unbekannten Text dar. Diese Vorgehensweise wurde jedoch bewusst gewählt, um eine Differenzierungsmöglichkeit zu ermöglichen, da die selbstständige Bearbeitung eines Lückentexts für Teile der Klasse eine zu große Herausforderung darstellt. Für diese Schüler*innen ist es wichtig, einen bereits vertrauten Text zu bearbeiten bzw. es kann als zusätzliche Hilfestellung auch der Originaltext herangezogen werden. Auch der letzte Schritt des Einsatz eines Lückentexts nach Socha (2019), die Kontrolle, kann so adaptiert werden. Die Lernenden können aufgefordert werden, ihre Lösungen selbstständig mit dem Originaltext abzugleichen und erst als zweiten Schritt gemeinsam im Plenum mit der Lehrperson zu vergleichen.

Als Abschluss der Vorbereitung wird die am nächsten Tag anstehende Exkursion besprochen. Die Schüler*innen werden über die Anreise, das Programm vor Ort und die Inhalte der Führung informiert. Etwaige Fragen und Unklarheiten der Lernenden werden geklärt und es wird gemeinsam wiederholt, welche Regeln bei einer Exkursion gelten.

5.1.2. Durchführung der Exkursion

Nach der ausgiebigen Vorbereitung im Unterricht steht als nächster Schritt die tatsächliche Exkursion an sich am Plan. Als außerschulischer Lernort wurde der Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk gewählt.

Exkurs: Die Besonderheit des Karl-Marx-Hof als außerschulischer Lernort

Der in den Jahren 1926 bis 1930 erbaute Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk gilt als einer der bekanntesten und repräsentativsten Gemeindebauten der Stadt Wien. Entstanden in Zeiten des Roten Wiens, bot der Gemeindebau mit über einem Kilometer Länge bei Eröffnung mehr als 5000 Bewohner*innen in 1382 Wohnungen Platz und außerdem ein großes Angebot an Gemeinschaftseinrichtungen. So konnten die Bewohner*innen Kindergärten, Waschsalons, eine Bibliothek, eine Apotheke und vieles mehr nutzen (Das Rote Wien, Weblexikon der Wiener Sozialdemokratie). Heute besteht der Karl-Marx-Hof aus 1272 Wohnungen und bietet seit der Eröffnung der Ausstellung im ehemaligen Waschsalon Besucher*innen Informationen und Führungen zur Geschichte des Gemeindebaus an (Homepage Das Rote Wien Waschsalon).

Baar und Schönknecht unterteilen außerschulische Lernorte in Orte mit und ohne Bildungsauftrag (2018, S. 18). Beim Karl-Marx-Hof handelt es sich um zweiteren, da der Ort an sich keinen konkreten Bildungsauftrag aufweist – im Gegensatz zu beispielsweise der Wiener Demokratiewerkstatt oder dem ZOOM Kindermuseum. Da diese Kategorisierung jedoch Unklarheiten offenlassen kann, wird in einem weiteren Schritt zwischen „Orten mit [und] Orten ohne ein vor Ort bereitgestelltes pädagogisch-didaktisches Konzept“ (Baar & Schönknecht, 2018, S. 18) unterschieden. Es kommt also darauf an, wie der vorhandene Bildungsauftrag genutzt wird und welche Lernprozesse dabei angeregt werden. Dabei können auch Orte, die auf den ersten Blick keinen bildungsbezogenen Mehrwert aufweisen, durch den Einsatz adäquater Lernstrategien einen Bildungsauftrag erhalten. Dies trifft auch auf den Karl-Marx-Hof zu, da mit der eigens für Schulklassen konzipierten Führung auch ein pädagogisch-didaktisches Konzept vorhanden ist (Homepage Das Rote Wien im Waschsalon).

Gleichzeitig handelt es sich bei dem Gemeindebau um einen historischen Ort. Ulrich Mayer versteht darunter „alle Lokalitäten [...], an denen historische Ereignisse stattfanden, die die Rahmenbedingungen für historische Ereignisse und Prozesse bildeten“ (2016, S. 390). Im Gegensatz zu historischem Lernen im klassischen Schulunterricht können Lernende an außerschulischen Lernorten Spuren der Geschichte selbstständig entdecken, wahrnehmen und aufspüren. Was historische Orte als geeignete Plätze für außerschulisches Lernen besonders auszeichnet, sind in erster Linie die Originalität und Anschaulichkeit, die sie vermitteln. Sie weisen einen hohen Grad

historischer Authentizität auf und können bei den Lernenden eine durch die räumliche Nähe entstehende emotionale Bindung und psychische Affinität auslösen (Mayer, 2016, S. 394). Hinzukommen „der Wirklichkeitsfaktor und die Dauerhaftigkeit der historischen Überreste“ (Mayer, 2016, S. 392). So kommen an historischen Orten alle Sinne der Lernenden zum Einsatz, indem sie ihn berühren, begehen und sehen können. Dabei wird besonders deutlich, dass dieser Ort von wirklichen Menschen erschaffen und belebt wurde (Mayer, 2016, S. 392).

Durchführung vor Ort

Die Exkursion teilt sich in zwei Schritte: Zu Beginn erhält die Klasse eine Führung durch den Gemeindebau, die von einer*inem Mitarbeiter*in der Dauerausstellung *Das Rote Wien im Waschsalon Karl-Marx-Hof* geleitet wird und auch den Besuch der Ausstellung beinhaltet. Die Führung führt über einen Großteil des Areals und deckt inhaltlich die Geschichte des Hofes und dessen Besonderheiten ab. Nach einer Pause sollen die Schüler*innen im zweiten Teil der Exkursion eine selbstständige Erkundung des Geländes durchführen. Wie auch im Regelunterricht ist es hierbei wichtig, die passende Methode zu wählen. Methoden werden oft als Werkzeuge beschrieben – in den Händen von Lehrer*innen zur Planung von Unterricht und dem Erreichen von Bildungszielen, in den Händen von Schüler*innen zur Erschließung der Welt. Bei der Wahl der passenden Methode für den Besuch des außerschulischen Lernorts sollten demnach nicht nur das Lernziel und der Sachinhalt im Blick behalten werden, sondern auch inwiefern diese Methode den Lernprozess der Schüler*innen fördern kann (Baar & Schönknecht, 2018, S. 69). Wie verschiedene Studien gezeigt haben, scheitern Schüler*innen oft nicht an den inhaltlichen Anforderungen einer Aufgabenstellung, sondern an der sprachlichen Formulierung (Brandt & Gogolin, 2016, S. 23). Dementsprechend wurde darauf geachtet, alle Aufgaben und Fragen klar und deutlich zu formulieren und auf komplexe Satzstrukturen zu verzichten.

Für den zweiten Teil der Exkursion werden die Schüler*innen in Gruppen eingeteilt. Partner- und Gruppenarbeiten fördern den sozial-kommunikativen Kompetenzbereich, indem die Schüler*innen respektvollen Umgang miteinander sowie die Fähigkeit zum Teamwork üben. Die Schüler*innen finden ihren Platz in der Gruppe und erleben sich selbst dabei in neuen Situationen. Während der Gruppenarbeit selbst sollten sich Lehrpersonen in den Hintergrund stellen und eine indirekte Rolle einnehmen. Natürlich

agieren sie dabei weiterhin als Ansprechpersonen bei Fragen, jedoch sollten die Schüler*innen das Lernziel eigenständig erreichen. Da an außerschulischen Lernorten hauptsächlich Partner- und Gruppenarbeiten zum Einsatz kommen, gilt für den gesamten Besuch: „Je niedriger der Grad der Steuerung und Lenkung durch die Lehrperson, desto höher der Grad an Selbstständigkeit der Schüler sowie Kompetenzvermittlung“ (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 68). In diesem Sinne erhalten die Gruppen Arbeitsblätter mit kurzen Fragen/Aufgabenstellungen, die sie gemeinsam beantworten müssen. Die Fragen beziehen sich großteils auf das Konzept des *Sammeln und Ordnen* (Baar & Schönknecht, 2018, S. 78), welches einen großen Beitrag zum Erkennen von Ordnungs- und Sinnzusammenhängen leisten kann. Gesammelt werden sollen dabei aber keine tatsächlichen Gegenstände, sondern Abbildungen, Informationen, etc., die wiederum in eine gewisse Ordnung und Beziehung zueinander gesetzt werden müssen. Für die Beantwortung der Fragen müssen die Lernenden sich mit ihrem Umfeld auseinandersetzen und dabei Informationen aus öffentlichen Textquellen ziehen.

Die Gruppenarbeit teilt sich in zwei Phasen, die nacheinander durchgeführt werden, da ein kurzer Ortswechsel nötig ist, der über eine von Autos befahrene Straße führt. Für die erste Phase – die in der Mitte des Gemeindebaus im 12.-Februar-Park stattfindet – erhalten die Gruppen ein Blatt mit Fragen bzw. Aufgabenstellungen. Die Schüler*innen werden durch die Bearbeitung dazu angeregt, ihr Umfeld aktiv zu beobachten und gleichzeitig eigene Vermutungen und Hypothesen anzustellen. Hilfestellungen finden sich in Form von Tipps (z.B. Schaut nach oben.) neben den Fragestellungen. Die zweite Phase findet in einem der beiden großen Innenhöfe des Gemeindebaus statt. Hierfür erhält jede Gruppe zusätzlich zu einem Handout mit Fragen eine Übersichtskarte des Innenhofs, die ihnen bei der Beantwortung der Fragen als Hilfestellung dient. Hier wird zusätzlich die Fähigkeit der Schüler*innen gefördert, sich in einem öffentlichen Raum zu orientieren und die Karte sinnvoll zu nutzen. Da die Gruppen aufgrund der Heterogenität der Klasse höchstwahrscheinlich unterschiedlich schnell bei der Bearbeitung der Fragen sind, befinden sich auf der Rückseite des zweiten Arbeitsblatts Zusatzfragen im Multiple-Choice-Stil, die von der Gruppe beantwortet werden können. Bei diesen Fragen greifen die Schüler*innen stärker auf ihr Vorwissen bzw. auf das in der Vorbereitung und beim Vortrag Gelernte zurück.

Wenn die vereinbarte Zeit vorüber ist und sich alle Gruppen wieder am Treffpunkt eingefunden haben, werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum verglichen und die richtigen Lösungen besprochen. Zum Abschluss der Exkursion werden in einer gemeinsamen Reflexionsrunde die Erfahrungen der Schüler*innen besprochen. Die Lehrperson leitet die Reflexion durch Fragen wie „Was war neu für dich? Was hast du dir über die Geschichte des Hofs gemerkt? Was hat dich überrascht?“ an.

5.1.3. Nachbereitung in der Schule

Den Abschluss des methodischen Dreischritts bildet die Nachbereitung bzw. Auswertung des Besuchs. Das Ziel dieser Phase ist die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihren neuen Erfahrungen. Dabei sollen die Lernenden einerseits das von ihnen Erlebte kritisch reflektieren und andererseits eine Verknüpfung ihres Vorwissens mit den neu erworbenen Inhalten vornehmen (Sauerborn & Brühne, 2009, S. 91). Die Nachbereitung der Exkursion soll am darauffolgenden Tag im Unterricht geschehen. Indem die Lehrperson die Schüler*innen dazu auffordert, die Geschehnisse des Vortags zu schildern, wird die sprachliche Standardsituation *Etwas darstellen und beschreiben* (nach Leisen, 2013, S. 100) kreiert. Ziel dabei wäre es, dass die Lernenden die Kriterien korrekter Vorgangsbeschreibungen einhalten: „Einhaltung der zeitlichen und logischen Reihenfolge der Ereignisse; Vollständigkeit und angemessener Umfang; [...] korrekte Verwendung der Fachsprache“ (Leisen, 2013, S. 100). Auch an dieser Stelle kann differenzierte Hilfestellung durch ein Handout gegeben werden, das den Ablauf der Exkursion beinhaltet.²

5.2. Entwicklung der Indikatoren

Wie jedes Beobachtungsinstrument, muss auch das hier zu entwickelnde Instrument auf Indikatoren basieren, die die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden erfassen sollen. Für die konkrete Umsetzung wird dafür ein Beobachtungsbogen entworfen. Aufbauend auf die im Theorieteil diskutierten kommunikativen, epistemischen und sozialsymbolischen Funktionen von Bildungssprache, gliedert sich auch der Bogen in drei Gebiete. Jeder Teil des Bogens besteht aus mehreren Subkategorien, für die konkrete

² Anm.: Die Klassenlehrerin fertigt ein solches Handout (mit personalisierten Bildern) für jede Exkursion der Klasse an und hat angeboten, dies auch für diese Exkursion zu übernehmen.

Indikatoren entwickelt wurden, anhand derer die verschiedenen Dimensionen von Bildungssprache erfasst werden sollen.

5.2.1. Kommunikative Dimension

Um die kommunikative Dimension zu erfassen, bietet es sich an, auf Inhalte des Diagnoseinstruments *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* zurückzugreifen, welches aktuell für die Primarstufe und die Sekundarstufe vorliegt. Ziel des Instrument ist es, „den Stand der Deutschkenntnisse einer deutschlernenden Schülerin/eines deutschlernenden Schülers bewusst zu machen, sodass pädagogische Planung daran anschließen kann [...]“ (Reich, 2013b, S. 5). Untersucht werden dabei bildungssprachliche Fähigkeiten, die als Voraussetzung für eine gelungene Teilnahme an allen Unterrichtsfächern gelten. Das Instrument besteht aus einem Beobachtungsbogen, der sieben verschiedene Kompetenzbereiche abdeckt, wovon vor allem die Aspekte „Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz [und] Aussprache“ (Reich, 2013b, S. 11) in diesem Kontext relevant sind. Die drei Aspekte stehen in Verbindung zueinander und können gemeinsam ein Bild der aktuellen Kommunikationsfähigkeit in der Sprache Deutsch zeichnen.

Die als bildungssprachlich geltenden Merkmale wurden im Theoriekapitel bereits diskutiert und werden hier also nur noch in kurzer Zusammenfassung nach Uessler et al. wiederholt:

Äußerungen werden als lexikalisch-semantisch bildungssprachlich bezeichnet, wenn sie differenzierend und abstrahierend sind, komplexere Wortbildungen, etwa nominale Zusammensetzungen beinhalten und allgemein unspezifische Verben zugunsten von komplexeren Verben, z.B. Präfixverben, aufgegeben werden. Auch die Verwendung von Fachbegriffen wird zu den bildungssprachlichen Leistungen gezählt. (2013, S. 14)

Auf der kommunikativen Ebene von Bildungssprache geht es jedoch nicht nur darum, welche dieser grammatikalischen Kenntnisse die Schüler*innen konkret besitzen, sondern vielmehr darum, ob Gesprochenes bzw. Geschriebenes grundsätzlich verstanden und in einem weiteren Schritt auch produziert werden kann (Selimi, 2016, S. 4).

Für das zu entwerfende Diagnoseinstrument werden die linguistischen Merkmale im Beobachtungsbogen unter *Komplexe sprachliche Strukturen* zusammengefasst. Dabei wird zwischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten unterschieden, wobei bei ersterer

zusätzlich noch zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation differenziert wird. In der Anwendung der sprachlichen Struktur erfolgt nur die Beobachtung der mündlichen Äußerungen, da die Lernenden während der Durchführungsphase der Exkursion nur sehr wenig Schriftliches produzieren.

Der erste Block *Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (mündlich)* soll die rezeptiven Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation erfassen. Daraus ergeben sich die folgenden Subkategorien und Indikatoren:

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes.	1.	L kann Antworten auf Fragen geben, die Begriffe des Fachwortschatzes beinhalten.
	2.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson.	3.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.
	4.	L kann syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben.
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen des*der Vortragenden.	5.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.
	6.	L zeigt durch nonverbale Merkmale (Augenkontakt, Körperhaltung, etc.) Aufmerksamkeit an den Aussagen des*der Vortragenden.

Unter Fachwortschatz können all jene Begriffe zusammengefasst werden, die einer Fachsprache zugehörig sind (siehe auch Kapitel 3.2.2.). Anders als beim Grundwortschatz, der aus Begriffen besteht, die häufig im Alltag vorkommen und sich somit aus dem „komplexen lexikalischen Minimum“ (Kühn, 1979, S. 23) zusammensetzt, handelt es sich um spezifische Fachbegriffe. Im regulären Fachunterricht werden diese Begriffe jedoch meist nicht explizit besprochen oder erklärt, sondern es wird von den Lernenden erwartet, sich die fremden Wörter aus dem Zusammenhang zu erschließen. Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache oder niedriger Sprachkompetenz können diese Erschließungsstrategien oft nicht nützen. In diesen Situationen braucht es sprachsensibel gestalteten Fachunterricht, der für alle Lernenden Möglichkeiten bietet, den Fachwortschatz zu erweitern (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 145). Die

Subkategorie *Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes* zielt darauf ab, den passiven Wortschatz, also den Verstehenswortschatz der Schüler*innen, zu erfassen. Dafür wurden zwei Indikatoren entwickelt, die die Fähigkeit des*der Lernenden überprüfen, Antworten auf Fragen zu geben, die Fachbegriffe enthalten (Ind. 1³) sowie die Fähigkeit, Fachbegriffe in eigenen Worten zu erklären (Ind. 2).

Der Ausdruck *Syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen* der beiden weiteren Subkategorien soll in diesem Kontext all jene Merkmale zusammenfassen, die aus linguistischer Perspektive typisch für bildungssprachliche Äußerungen sind (siehe auch Kapitel 3.3.). Dazu zählen vorrangig Passiv-Konstruktionen, Satzklammern, Kollokationen und Partizipialkonstruktionen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 52). Der erste Indikator (Ind. 3 & 5) ist in beiden Subkategorien gleich. Mit dem zweiten Indikator soll jedoch auch auf die Unterscheidung zwischen der Interaktion mit der Lehrperson und dem*der Vortragendem am außerschulischen Lernort eingegangen werden, da diese bewusst gewählt wurde, weil es sich um zwei unterschiedliche Arten von Gesprächssituationen handelt. Die Interaktion mit der Lehrperson ist durch eine viel größere Vertrautheit geprägt und es kann angenommen werden, dass die Lehrkraft die sprachlichen Voraussetzungen des*der Lernenden kennt und den eigenen Sprachgebrauch dementsprechend anpasst. Der*die Vortragende hingegen kennt diese Voraussetzungen nicht und nutzt voraussichtlich eine der Vortragssituation angemessene Sprache, die bildungssprachlich und fachsprachlich geprägt ist. Hinzu kommt, dass typische Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen durch beidseitige Kommunikation geprägt sind, während bei einer Führung üblicherweise hauptsächlich der*die Vortragende spricht und nur selten Fragen an das Publikum richtet. Daraus ergibt sich für die zweite Subkategorie durch die Zusammenfassung der fachsprachlichen Aussagen der Lehrperson durch die Lernenden (Ind. 4) eine Überprüfung des Verständnisses. Da eine solche Gesprächssituation während der Führung üblicherweise nicht zu Stande kommen kann, zielt der zweite Indikator dieser Kategorie (Ind. 6) darauf ab, das nonverbale Verhalten des*der Lernenden und somit das Interesse und die Aufmerksamkeit am Vortrag zu erfassen.

³ Anm.: Zur besseren Übersicht wurden die Indikatoren am Beobachtungsbogen nummeriert, zur Ansicht des gesamten Bogens siehe Anhang E.

Der zweite Block *Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (schriftlich)* untersucht die Fähigkeit der Lernenden, sich mit schriftlichen Texten auseinanderzusetzen.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes, die in einem fachsprachlichen Text vorkommen.	7.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.
	8.	L kann Wortschatzübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Textpassagen.	9.	L kann mündliche Fragen der Lehrperson zu den Inhalten der Textpassagen beantworten.
	10.	L kann die Inhalte der Textpassagen in eigenen Worten wiedergeben.
	11.	L kann Leseverständnisübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.

Auch hier werden die rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden erhoben, jedoch im schriftlichen Bereich, also im Umgang mit Texten. Da kommunikative Praktiken im Kontext von Schule und Unterricht eine Doppelfunktion innehaben – Lernziel und Lernmedium gleichzeitig – ist es wichtig, sicherzustellen, dass die Schüler*innen die Aufgabenstellung an sich verstehen (Morek, 2011, S. 211). Aus Lehrer*innenperspektive ist es somit einerseits wichtig, die Aufgabenstellungen niederschwellig zu formulieren. Andererseits bietet sich hierbei eine gute Möglichkeit, die Schüler*innen an bildungssprachliche Formulierungen heranzuführen. Die Inhalte der beiden Subkategorien werden vorrangig während der Vorbereitungsstunde zur Exkursion beobachtet werden können, da am Lernort selbst kein längerer fachsprachlicher Text zum Einsatz kommt. Ähnlich wie im ersten Block, liegt auch hier ein Fokus auf dem Fachwortschatz. Durch die Aufforderung zur Erklärung der Begriffe in eigenen Worten (Ind. 7) und der eigenständigen Absolvierung von Wortschatzübungen (Ind. 8) wird der Umgang mit Fachbegriffen erfasst. Um weitere rezeptive Fähigkeiten der Lernenden im schriftlichen Bereich geht es in der zweiten Kategorie des Blocks. Konkret geht es darum, zu beobachten, ob der*die Lernende den gelesenen Fachtext inhaltlich verstanden hat. Dazu wird erfasst, wie der*die Schüler*in auf Fragen der Lehrperson zum Inhalt des Textes reagiert (Ind. 9), ob dieser auch in eigenen Worten wiedergegeben werden kann (Ind. 10) und ob Übungen zum Leseverständnis erfolgreich eigenständig absolviert werden können (Ind. 11).

Der dritte Block der kommunikativen Dimension *Komplexe sprachliche Strukturen anwenden (mündlich)* zielt auf eine Erfassung der sprachlichen Äußerungen von Lernenden ab.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende nutzt Begriffe des Fachwortschatzes.	12.	L wendet die Begriffe in mündlichen Beiträgen fachlich korrekt an.
	13.	L wendet die Begriffe in Antworten auf Fragen fachlich korrekt an.
Der*die Lernende tätigt syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen.	14.	L verwendet in selbstständigen mündlichen Beiträgen Sätze, die syntaktisch anspruchsvoll sind.
	15.	L verwendet in Antworten auf Fragen syntaktisch anspruchsvolle Sätze.
Der*die Lernende spricht flüssig und deutlich.	16.	L spricht, ohne zu stocken.
		L nutzt keine Füllwörter („ähm“, etc.)
	17.	L spricht in einer für den Ort angemessenen Lautstärke.

Wie auch regulärer Unterricht, basiert die spezielle Unterrichtssituation einer Exkursion vor allem auf mündlich konstituierten Vorgängen (Morek, 2011, S. 211). In diesem Sinne soll mit dem dritten Block die produktive Fähigkeit der Lernenden, sich mündlich auszudrücken, erfasst werden. Bereits im ersten und zweiten Block werden mit den Indikatoren sprachliche Äußerungen von Lernenden erfasst, jedoch immer mit dem Interessensgegenstand, ob die Fachbegriffe bzw. die syntaktisch anspruchsvollen Äußerungen des Gegenübers *verstanden* wurden, also beispielsweise, ob die Schüler*innen auf Nachfrage erklären können, was ein Fachbegriff bedeutet. In diesem Block geht es darum, den tatsächlichen Sprachgebrauch des*der Schüler*in zu beobachten. So untersuchen die Indikatoren der ersten Subkategorie ob Fachbegriffe von den Lernenden in mündlichen Beiträgen und Antworten eingesetzt werden. Dabei geht es jedoch im Gegensatz zu den vorherigen Blöcken um den selbstständigen Einsatz von Fachbegriffen. Dabei wird auch berücksichtigt, ob die Begriffe fachlich korrekt eingesetzt werden (Ind. 12 & Ind. 13). Als Beispiel, wäre im Satz „In einem Gemeindebau gibt es nur eine große Wohnung.“ der Fachbegriff Gemeindebau von dem*der Schüler*in zwar angewendet, jedoch fachlich nicht korrekt genutzt, da ein Gemeindebau aus vielen

Wohnungen besteht. Der*die Schüler*in kennt somit den Fachbegriff, jedoch nicht seine Bedeutung und der Indikator müsste mit *Trifft nicht zu* vermerkt werden.

Gleich verhält es sich mit der zweiten Subkategorie, die darauf abzielt, den Sprachgebrauch der Lernenden aus syntaktischer Perspektive zu erfassen (Ind. 13 & Ind. 14). Als Teil der dritten Kategorie kommen hier die Sprechflüssigkeit und Deutlichkeit der Aussprache des*der Schülerin hinzu. So wird überprüft ob der mündliche Beitrag ohne Stocken (Ind. 16) und in einer angemessenen Lautstärke (Ind. 17) ausgeführt wird.

5.2.2. Epistemische Dimension

Morek und Heller sehen in der epistemischen Funktion von Bildungssprache eine Art „Werkzeug des Denkens“ (2012, S. 69), das Lernende dazu befähigt, spezielle sprachliche Mittel für den eigenen Wissenserwerb zu nutzen. Das Ziel dieses Teils des Beobachtungsbogens ist es somit, zu erfassen, ob die Schüler*innen ihre vorhandenen bildungssprachlichen Fähigkeiten zur Aneignung fachlicher Inhalte nutzen. Gleichsam ist er auch stark mit dem vorangehenden Teil verbunden, da die Lernenden diese bildungssprachlichen Fähigkeiten überhaupt erst besitzen müssen, um sie anwenden zu können.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	18.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Lehrer*innenvortrag aus.
	19.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. Nutzung des Smartphones).
	20.	L stört den Unterricht nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).
	21.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input des*der Vortragenden über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	22.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Vortrag aus.
	23.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. durch Nutzung des Smartphones).
	24.	L stört den Vortrag nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).
	25.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.

Die Schüler*innen treffen im Rahmen der Exkursion und deren Vorbereitung in vielerlei Form auf neue Inhalte. Während der Unterrichtsstunden, die inhaltlich auf den Besuch vorbereiten sollen, werden neues Fachvokabular und Inhalte zum Thema Wohnen und zur Geschichte des Karl-Marx-Hofs erarbeitet. Dies geschieht in erster Linie durch mündlichen Input der Lehrperson, begleitet durch visuelles Material. Dasselbe gilt für den Besuch der Exkursion selbst, bei dem die Klasse von einem*einer Vortragenden der Ausstellung durch den Gemeindebau geführt wird und die Interaktion zwischen dem Guide und den Schüler*innen beobachtet werden kann. Für die ersten beiden Subkategorien wurden somit beinahe identische Indikatoren entwickelt. Bei beiden handelt es sich um Situationen, in denen eine Person den Lernenden theoretischen Input zu einem ihnen unbekannten Thema gibt – einmal handelt es sich dabei um die Lehrperson und einmal um den*die Vortragende am Exkursionsort. Im Gegensatz zu den Kategorien in der kommunikativen Dimension wird hier nicht zwischen den beiden Personen unterschieden, da beide in der jeweiligen Situation dieselbe Rolle einnehmen. Es ist anzunehmen, dass auch wenn die Wissensvermittlung medial mündlich verläuft, der Sprachgebrauch stark von konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt ist. Es handelt sich um eine monologische Form des Vortrags, es besteht eine gewisse Fremdheit zwischen den Gesprächspartner*innen, es gibt eine klare Themenfixierung und das Gespräch findet öffentlich statt (Dehn, 2011, S. 138). Diese Gegenüberstellung der beiden Situationen kann ebenfalls genutzt werden, um herauszufinden, ob sich das Verhalten der Schüler*innen am außerschulischen Lernort in Interaktion mit einer fremden Person anders äußert als im Regelunterricht.

Ob die Lernenden dieser Art von formellen Gesprächssituation folgen können, soll also mit den entwickelten Indikatoren erfasst werden. Dabei wird beobachtet, ob der*die Schüler*in durch die Körperhaltung Interesse ausdrückt (Ind. 18 & Ind. 22) und eventuell sogar selbstständig interessensgeleitete Fragen zu den Inhalten stellt (Ind. 21 & Ind. 35), also den Inhalten gut folgen kann. Ebenso wird erfasst, ob er*sie sich anderwärtig beschäftigt/ablenkt (Ind. 19 & Ind. 23) oder den Unterricht stört (Ind. 20 & Ind. 24), was Rückschlüsse darüber geben könnte, dass dem Inhalt nicht gefolgt werden kann.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen schriftlichen Texten gewinnen.	26.	L kann nach der Lektüre des Textes auf inhaltliche Fragen zum Textinhalt antworten.
	27.	L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“).
Der*die Lernende kann Informationen aus Schriftquellen im öffentlichen Raum gewinnen (z.B. Tafel, Inschrift).	28.	L nutzt Schriftquellen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen.
	29.	L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten.

Ebenso erfasst werden soll, inwiefern die Lernenden Informationen und Inhalte aus schriftlichen Texten gewinnen. Im Rahmen der Vorbereitungsstunde treffen sie hierbei auf fachsprachliche Texte, aus denen konkrete Informationen gewonnen werden sollen. Anders als bei der Überprüfung des generellen Leseverständnisses mit den Indikatoren 7-11, geht es hierbei darum zu erfassen, ob die Schüler*innen ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten anwenden, um konkrete Informationen aus einem Fachtext zu gewinnen. Überprüft wird dies anhand ihrer Fähigkeit, nach der Lektüre des Textes inhaltliche Fragen dazu zu beantworten (Ind. 26). Bei dieser Vorgang wird auch beobachtet, ob die Lernenden den Text als Hilfestellung bei der Beantwortung nehmen, beispielsweise mithilfe von Scanning (Ind. 27). Dabei handelt es sich um eine spezielle Lesetechnik, auch bekannt als Suchendes Lesen, bei dem ein Text nach bestimmten Informationen untersucht bzw. erneut gelesen wird, um Einzelbegriffe wiederzufinden.

Während dem eigenständigen Erkunden des Lernorts und der Absolvierung der Aufgabenstellungen wird von den Schüler*innen auch erwartet, Informationen aus Schriftquellen zu gewinnen, die im öffentlichen Raum zu finden sind. Anhand einer Aufgabenstellung wie „Woran soll die schwarze Tafel an der Hauswand des Waschsalons erinnern?“ kann somit beobachtet werden, ob der*die Lernende die schwarze Tafel, also die Schriftquelle, nutzt (Ind. 28) und ob die darin enthaltenen Informationen korrekt zur Beantwortung der Fragestellung umgesetzt werden (Ind. 29).

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen.	30.	L spricht auf Aufforderung der Lehrperson hin über bereits gelerntes Vorwissen zum Thema.
	31.	L stellt auf Aufforderung der Lehrperson hin eine Verbindung zu Inhalten anderer Fächer her.
	32.	L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein.
Der*die Lernende kann neu erworbene theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären.	33.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben.
	34.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Führung in der Abschlussrunde am Ende der Exkursion wiedergeben.

Wenn die bildungssprachlichen Fähigkeiten aus epistemischer Perspektive als Werkzeug angesehen werden, dann ist es auch interessant zu beobachten, ob und inwiefern die Lernenden Verbindungen zu ihrem Vorwissen herstellen. Verknüpfungen zu bereits gelerntem Inhalt können dabei zeigen, wie die Schüler*innen ihre Fähigkeiten nutzen, um sich neue Inhalte anzueignen. Beobachtet werden soll diese Verbindung anhand von drei Indikatoren, die unterschiedliche Arten von Verknüpfung beschreiben. Der erste Indikator beschreibt eine Situation, in der der*die Lernende auf Aufforderung durch die Lehrperson hin über Vorwissen und Erfahrungen zum Thema spricht, welche auch aus dem Alltagsbereich der Schüler*innen kommen können (Ind. 30). Für den zweiten Indikator gilt dasselbe, nur geht es dabei um eine Verknüpfung mit den Inhalten anderer Fächer, also mit fachlichen Inhalten (Ind. 31). Darüber hinausgehend ist es auch möglich, dass der*die Lernende selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema einbringt (Ind. 33).

Die letzte Subkategorie der epistemischen Dimension umfasst die Diskursfähigkeit der Lernenden, „Strukturierungsleistungen oberhalb der Satz- bzw. Äusserungsebene [sic]“ (Morek, 2011, S. 212) zu erbringen, konkret in Form der Erklärung eines Sachverhalts. Diese Fähigkeit ist nicht nur für den Unterricht wichtig, sondern für die generelle Teilhabe an sozialen Interaktionen. Es ist zu erwarten, dass dies vor allem im abschließenden Teil der Vorbereitungseinheit (Ind. 33) und beim Abschluss der Exkursion selbst (Ind. 34) beobachtbar ist, da an diesen Stellen bewusst Situation kreiert

werden, in denen die Schüler*innen die neuen Inhalte mündlich zusammenfassen und erklären sollen.

5.2.3. Sozialsymbolische Dimension

Der dritte Teil des Beobachtungsbogens erfasst alle jene Aspekte, die in (fremdsprach)didaktischen Diskussionen oft übersehen werden: die sozialsymbolische und emotionale Dimension von Bildungssprache. Dementsprechend nimmt diese Dimension mit insgesamt 25 Indikatoren den größten Teil des Beobachtungsbogens ein. Jede Form von Unterrichtsgeschehen ist „ein vielschichtiges Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen“ (Becker-Mrotzek, 2009, S. 4). Wie im Theorieteil bereits diskutiert, können bildungssprachliche Fähigkeiten jungen Menschen ermöglichen, an bestimmten Diskursen und Bildungskontexten teilzunehmen. Gleichzeitig werden dadurch aber auch alle jene Personen ausgeschlossen, die nicht über diese Fähigkeiten verfügen. Als Ort des täglichen Lebens und gleichzeitig offizieller Kulturstätte erfordert die geplante Begegnung mit dem Karl-Marx-Hof gewisse Voraussetzungen und Interaktionen, die von den klassischen Unterrichtssituationen abweichen, an die Lernende gewöhnt sind. Diese Möglichkeit zur Beobachtung ist auch der Grund, warum bewusst ein außerschulischer Lernort und kein regulärer Unterricht gewählt wurde. In diesem Teil des Beobachtungsbogens soll also erfasst werden, wie die Schüler*innen auf diese besondere Situation des Lernens reagieren.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums) angemessen.	35.	L verhält sich respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen.
	36.	L verhält sich respektvoll gegenüber anderen anwesenden Personen (die nicht dem Klassenverband angehören).
	37.	L verhält sich respektvoll gegenüber dem*der Vortragenden.
	38.	L hält sich an gesellschaftliche Regeln, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll, keine Beschädigung von öffentlichen Gegenständen.

	39.	L geht achtsam mit den Exponaten der Ausstellung um.
Der*die Lernende passt in formellen Gesprächssituationen den eigenen Sprachgebrauch an das Gegenüber an.	40.	L nutzt die Höflichkeitsform in der Interaktion mit dem*der Vortragenden.
	41.	L nutzt passende Grußformeln (Guten Tag! Grüß Gott! Auf Wiedersehen!).
	42.	L nutzt andere Ausdrucksweisen als in Interaktion mit Peers.
Der*die Lernende zeigt durch seine*ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof).	43.	L stört den Vortrag durch Zwischenrufe, Kommentare, etc.
	44.	L äußert sich eindeutig negativ, z.B. „Das ist langweilig/Das interessiert mich nicht.“
	45.	L benutzt unpassende/respektlose Begriffe.
	46.	L stellt unpassende/respektlose Fragen.

Die ersten drei Subkategorien fokussieren auf das generelle Verhalten des*der Lernenden am außerschulischen Lernort und die Reaktion auf die dort entstandene Situation. Da die Durchführung einer Exkursion nicht zum täglichen Schulalltag gehört, stellt sie eine Besonderheit dar und kann unterschiedliche Reaktionen bei den Schüler*innen hervorrufen. Mit den Indikatoren der ersten Subkategorie soll erfasst werden, ob die Lernenden sich der Umgebung angemessen verhalten. Öffentliche Orte verlangen gemäß unserer gesellschaftlichen Gepflogenheiten gewisse Verhaltensweisen, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll (Ind. 38) und Rücksichtnahme auf andere Personen, z.B. Passant*innen. (Ind. 36) Darüber hinaus ist respektvolles Verhalten gegenüber dem*der Vortragenden von Bedeutung (Ind. 37). Dies gilt ebenso für die Klassenkolleg*innen und meint dabei, dass der*die Schüler*in keine unter Peers möglicherweise üblichen abwertenden Bemerkungen, Beschimpfungen oder Formen von leichter körperlicher Gewalt (z.B. Schlag auf den Arm) anwendet (Ind. 35). Noch spezieller werden diese Anforderungen in den Räumlichkeiten der Ausstellung, die aufgrund der dort ausgestellten Exponate besondere Achtsamkeit und respektvolles Verhalten einfordern (Ind. 39). Der Begriff *angemessen* meint also eine Verhaltensweise, die sich diesen Anforderungen gemäß anpasst und erkennen lässt, dass den Schüler*innen bewusst ist, an welchem Ort sie sich befinden.

Die dritte Subkategorie umfasst die pragmatische Kompetenz von Lernenden, eine der Kommunikationssituation angemessene Sprache zu verwenden. „Pragmatisch-diskursiv

kompetente Kinder wissen, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise was zu jemandem gesagt werden kann bzw. wie Aussagen zu interpretieren sind“ (Selimi, 2016, S. 7). Es treten zwar teilweise bereits im Schulunterricht formelle Gesprächssituationen auf, die jedoch stets von der Nähe und Vertrautheit zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen geprägt sind – so werden in der hier besprochenen Klasse die Lehrer*innen mit Vornamen und in der zweiten Person Singular von den Schüler*innen angesprochen. In der Interaktion mit dem*der Vortragenden hingegen wird von den Lernenden erwartet, die Höflichkeitsform (Ind. 40) und passende Grußformeln (Ind. 41) zu verwenden. Es wird also untersucht, ob die Schüler*innen verstehen, dass die Interaktion mit dem Guide der Führung eine formelle Gesprächssituation kreiert und diese wiederum spezielle sprachliche Ausdruckweisen erfordert, die sich von den Kommunikationsmustern mit ihren Freund*innen unterscheiden (Ind. 42).

Der Besuch eines außerschulischen Lernorts bietet großes Potential, kann jedoch genauso sichtbare (oder unsichtbare) Ablehnung bei den Schüler*innen hervorrufen. Dies kann auf einem generellen Desinteresse an der Thematik beruhen, jedoch auch auf einer fehlenden Identifikationsmöglichkeit der Lernenden mit dem Geschehen. Als Vermittlungsort von Kultur und Geschichte gehören der Karl-Marx-Hof und die begleitende Ausstellung klar dem akademischen Milieu an und nutzen somit auch deren (bildungssprachliche) Sprache. Wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits erwähnt, kann es vorkommen, dass Lernende, die aus nichtakademischen Milieus stammen, sich teilweise bewusst sprachlich abgrenzen möchten (Preece, 2009, S. 9). Der eigene, vom sozialen Umfeld geprägte Sprachgebrauch wird dabei auch in öffentlichen Gesprächssituationen beibehalten und als Form der Selbstpositionierung genutzt. Mit solch einer Überlegung beschäftigt sich die nächste Subkategorie, die potentiell ablehnendes Verhalten des*der Schüler*in gegenüber der Lernsituation beobachtet. Diese Ablehnung kann sich in Form von störenden Zwischenrufen (Ind. 43), negativen Aussagen (Ind. 44) oder unpassenden Begriffen und Fragen (Ind. 45 & 46) ausdrücken.

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Führung.	47.	L stellt Fragen zu den Inhalten der Führung.
	48.	L tätigt positive/bekräftigende Aussagen, z.B. „Das ist interessant/Das finde ich spannend.“
	49.	L stellt weiterführende Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen.
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Ausstellung.	50.	L geht selbstständig aktiv auf die Exponate der Ausstellung zu.
	51.	L liest die Begleittexte zu den Exponaten.
	52.	L stellt dem*der Vortragenden/der Lehrperson Fragen zu den Inhalten der Ausstellung.
Der*die Lernende zeigt in der Gruppenarbeit Engagement und Initiative.	53.	L beteiligt sich durch Wortbeiträge.
	54.	L nutzt das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial (die Karte).
	55.	L antwortet/geht auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder ein.
	56.	L fordert die anderen Gruppenmitglieder zur Mitarbeit auf.

Ein im Gegensatz dazu optimistischerer Zugang geht davon aus, dass der Besuch des Lernorts von den Schüler*innen aber tatsächlich mit Interesse und Engagement aufgenommen wird. Dem widmen sich die darauffolgenden Subkategorien, deren Indikatoren erfassen sollen, ob die Lernenden an der Führung und der anschließenden Gruppenarbeit aktiv teilnehmen. Bei diesen Beobachtungen geht es weniger darum die Sprachrichtigkeit oder das Vorhandensein von bildungssprachlichen Äußerungen zu erfassen. Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, ob die anspruchsvollen Inhalte ehrliches Interesse bei den Schüler*innen wecken können und ob diese besonderen Umstände eines außerschulischen Lernorts – sowohl die räumlichen Umstände als auch die Form der Aufgabenstellungen unterscheiden sich stark vom Schulalltag – zu besonderem Engagement anregen. Da die Exkursion sich in drei unterschiedliche Teile gliedert, wurde auch für jeden davon eine eigene Kategorie entworfen. Die erste davon behandelt das Interesse der Schüler*innen an den Inhalten der Führung durch den Karl-Marx-Hof. Mögliche Indikatoren dafür sind das Stellen von Fragen (Ind. 47), bekräftigende Aussagen (Ind. 48) sowie möglicherweise sogar Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen und ein vertiefendes Interesse ausdrücken (Ind. 49). In

der zweiten Subkategorie geht es um das Verhalten des*der Lernenden in der Ausstellung. Geht der*die Lernende selbstständig auf die ausgestellten Exponate zu (Ind. 50) oder liest die bereitgestellten Begleittexte (Ind. 51), kann von einem persönlichen Interesse an den Inhalten ausgegangen werden. Weiters ist es möglich, dass der*die Schüler*in Fragen zu den Exponaten an den Guide oder die Lehrperson stellt (Ind. 52). Im dritten Teil der Exkursion, der Gruppenarbeit, steht den Schüler*innen der größte Anteil an eigenständigem Arbeiten und Selbstständigkeit zur Verfügung. Hier kann beobachtet werden, wie der*die Lernende sich in das Team einbringt, beispielsweise durch Wortbeiträge (Ind. 53). Ebenso interessant ist es zu beobachten, ob das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial aktiv genutzt wird (Ind. 54). In der direkten Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern versuchen zwei weitere Indikatoren zu eruieren, ob der*die Lernende auf die Sprechbeiträge der anderen eingeht (Ind. 55) oder möglicherweise sogar initiativ die anderen zur Mitarbeit auffordert (Ind. 56).

Subkategorie	Nr.	Indikatoren
Der*die Lernende zeigt reflektierten Umgang mit den eigenen sprachlichen Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch.	57.	L korrigiert sich bei Fehlern selbst.
	58.	L wiederholt nach Korrektur durch die Lehrperson den Satz nochmals auf korrekte Weise.
Der*die Lernende kann mit Schwierigkeiten in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen umgehen.	59.	L hält das Frustrationslevel niedrig und lässt keinen emotionalen Ausbruch zu.
	60.	L sucht bei Schwierigkeiten nach alternativen Lösungswegen und Lösungsmöglichkeiten.

Zur sozialsymbolischen Dimension von Bildungssprache gehört auch die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und des eigenen Verhaltens. Dementsprechend soll beobachtet werden, wie die Lernenden mit Fehlern oder Blockaden im mündlichen Sprachgebrauch umgehen. Beobachtungen dazu werden voraussichtlich vor allem in der Phase der Gruppenarbeit und der abschließenden Reflexion möglich sein, in der die Schüler*innen viel Möglichkeit haben, sprachlich aktiv zu sein. Auch hier geht es wieder nicht darum, ob und welche Fehler von den Schüler*innen gemacht werden, sondern ob sie einen reflektierten Umgang mit möglichen Fehlern zeigen. Im Optimalfall würde der*die Lernende Fehler selbstständig erkennen und sich auch selbst korrigieren (Ind.

57). Ein reflektierter Umgang zeigt sich jedoch auch dadurch, dass die Aussage nach Korrektur durch die Lehrperson nochmals korrekt wiederholt wird und der*die Lernende somit zeigt, dass er*sie den Fehler erkannt hat (Ind. 58).

Wie bereits mehrfach angesprochen, liegt die Schwierigkeit in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen oft nicht an den Inhalten, sondern an den sprachlichen Strukturen (Brandt & Gogolin, 2016, S. 23). Diesbezüglich soll beobachtet werden, wie Lernende mit ebendiesen Schwierigkeiten umgehen und ob bei auftretenden negativen Gefühlen wie Frustration oder Verärgerung, der*die Lernende die eigenen Emotionen regulieren kann (Ind. 59). Ebenso interessant ist, ob alternative Lösungsmöglichkeiten genutzt werden, z.B. eine Hilfestellung durch das Internet oder die Lehrpersonen (Ind. 60).

6. Datenerhebung

Die zu erhebenden Daten werden mithilfe des entwickelten Beobachtungsbogens in Form einer teilnehmenden Beobachtung gewonnen. Im Folgenden wird die Bedingungsanalyse der zu beobachtenden Schulklasse durchgeführt und ein Überblick über die gewählte Methode gegeben.

6.1. Kontext und Bedingungsanalyse

Die Schulklasse ist ein mehrstufiger Aufbaulehrgang (ALG) des Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik (ZIS) im 17. Wiener Gemeindebezirk und setzt sich aus 14 Schüler*innen zusammen (6 Mädchen und 8 Buben), deren Altersspanne sich von 10 bis 16 Jahren erstreckt. Da es sich um eine inklusive Schule handelt, ist es möglich, dass Schüler*innen innerhalb derselben Klasse nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet werden. 3 Schüler*innen werden mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO), 2 Schüler*innen nach dem Lehrplan für Schüler*innen mit sehr erhöhtem Förderbedarf (SEF) und 9 Kinder nach dem regulären Mittelschullehrplan unterrichtet. Ähnlich divers gestalten sich auch die Erstsprachen der Lernenden:

Erstsprache	Anzahl
Arabisch	1
Deutsch	3
BKS	4
Pashtu	1
Rumänisch	2
Türkisch	3

Auch wenn es innerhalb der Klasse große Altersunterschiede gibt, zeichnet sie sich durch einen äußerst starken Klassenverband aus. Die Schüler*innen nehmen Rücksicht aufeinander und zeigen ein hohes Maß an Empathie und Sozialkompetenz. Besondere Bedürfnisse einzelner Mitschüler*innen aber auch störendes Verhalten aufgrund dieser Umstände werden von der Klasse wie selbstverständlich akzeptiert und es scheinen alle

Jugendlichen in die Gemeinschaft eingebunden zu sein. Rücksicht und Verständnis werden in dieser Klasse nicht nur seitens der Lehrpersonen gelebt.

Es gibt zwar einen offiziellen Stundenplan, welcher jedoch nach Bedarf angepasst werden kann. Dies ermöglicht die Durchführung von Projekten und fächerübergreifenden Lernsequenzen. Einige Unterrichtsphasen finden gemeinsam im Plenum statt, andere verbringen die Schüler*innen jedoch in Einzelarbeit, da der Lernstand aufgrund der verschiedenen Lehrpläne und Altersunterschiede zu groß ist, um gemeinsam Lerninhalte zu erarbeiten. Da die Schüler*innen in diesen Situationen jedoch weiterhin im Klassenraum bleiben, entsteht keine räumliche Trennung, sondern vielmehr weiterhin das Gefühl eines gemeinsamen Unterrichts.

Das Lehrer*innenteam besteht aus zwei Lehrerinnen, die Vollzeit in der Klasse stehen und einem dritten Lehrer, der das Team stundenweise unterstützt. Generell unterrichten die drei Lehrkräfte alle Unterrichtsfächer, haben sich die Stunden jedoch intern nach persönlichen Kompetenzen aufgeteilt. Die bereits angesprochenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Unterrichtsinhalte machen es dringend nötig, dass zu jeder Zeit mehr als eine Lehrperson in der Klasse steht. Gleichzeitig entsteht dadurch ein besonderes Näheverhältnis zwischen den Schüler*innen und der Lehrperson, was den wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander verstärkt. So kennen die Lehrer*innen auch die persönlichen Hintergründe und Lebenssituationen der Jugendlichen und können bei Bedarf Unterstützungsmaßnahmen einleiten.

Da bei der geplanten Methode nicht die gesamte Klasse beobachtet werden kann, sollen im Folgenden noch die drei Schüler*innen näher beschrieben werden, die zur Beobachtung ausgewählt wurden.

Adil⁴

Adil ist 14 Jahre alt und lebt seit drei Jahren in Österreich, nachdem er mit seiner Familie aus Afghanistan geflüchtet ist. Aufgrund seiner Fluchterfahrung und den damit einhergegangenen traumatischen Ereignissen ist Adil in psychologischer Behandlung und wird aktuell nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule behandelt. Es fällt ihm

⁴ Namen der Schüler*innen wurden geändert.

schwer, sich auf eine Sache zu konzentrieren oder der Lehrperson zuzuhören, was auch auf seine diagnostizierte Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zurückzuführen ist. Mit der Unterrichtssprache Deutsch kommt Adil, unter Berücksichtigung seiner kurzen Aufenthaltszeit in Österreich, bemerkenswert gut zurecht – er kann einfache Sätze sowohl mündlich als auch schriftlich formulieren und laut vorlesen. Am besten arbeitet er, wenn sich eine der Lehrperson individuell mit ihm beschäftigt und er viel positives Feedback erhält.

Aylin

Aylin ist eine 16-Jährige Schülerin, deren Familie aus der Türkei stammt. Sie selbst ist in Österreich geboren und spricht flüssig Deutsch mit wenig Fehlern. In der Klasse nimmt Aylin als Klassensprecherin eine wichtige Rolle ein und scheut auch nicht davor zurück, mit den Lehrpersonen eine Diskussion zu führen. Sie wird aktuell nach dem regulären Mittelschullehrplan unterrichtet und besucht ab Herbst eine benachbarte Regelschulklasse im selben Schulhaus. Generell wirkt Aylin sehr interessiert an den Unterrichtsinhalten, arbeitet fleißig mit und beteiligt sich am Unterrichtsgeschehen. Aufgrund ihres ADHS fällt es ihr manchmal schwer, sich zurückhalten und auch andere Schüler*innen zu Wort kommen zu lassen, was besonders stark auffällt, da sie eindeutig zu den leistungsstärksten Schüler*innen der Klasse gehört.

Adrijan

Adrijan ist 15 Jahre alt und in Österreich geboren. Seine Eltern sind vor über 20 Jahren aus Serbien nach Österreich gekommen und sprechen zuhause Serbisch mit ihren Kindern. Im Unterricht wirkt Adrijan die meiste Zeit eher ruhig und zurückhaltend, ist jedoch sowohl im Umgang mit seinen Kolleg*innen als auch den Lehrpersonen äußerst höflich und freundlich. Ohne konkrete Aufforderung durch die Lehrperson nimmt er selten am Unterrichtsgeschehen teil, antwortet aber bereitwillig auf Fragen und erledigt Arbeitsaufträge. Adrijan wird grundsätzlich nach dem allgemeinen Mittelschullehrplan unterrichtet, weist jedoch Teilleistungsschwächen in den Fächern Deutsch und Mathematik auf und benötigt dementsprechend Unterstützung durch die Lehrkräfte und durch differenzierte Aufgabenstellungen.

6.2. Beobachtung

Eine Beobachtung stellt eine der weit verbreiteten empirischen Methoden zur Datenerhebung dar, die auch im Forschungsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oft zum Einsatz kommt. Dabei kann der Fokus jedoch unterschiedlich gelegt sein – die Zielobjekte der Beobachtung können die Lernenden, die Lehrenden oder der Lerngegenstand und die Lernumgebung sein. Grundsätzlich wird aber das „äußerlich wahrnehmbare Verhalten“ (Schramm & Schwab, 2016, S. 141) beobachtet. Ricart Brede (2014) führt eine Unterscheidung der verschiedenen Beobachtungstypen anhand der Kriterien *verdeckt* vs. *offen*, *teilnehmend* vs. *nicht-teilnehmend* und *strukturiert* vs. *unstrukturiert* (S. 138) durch, nach denen auch die vorliegende Beobachtung beschrieben werden soll. Eine Beobachtung ist dann offen, wenn alle Beteiligten wissen, dass sie beobachtet werden. Bei der durchgeführten Studie wurden die Lernenden, die Lehrpersonen und die Vortragende am außerschulischen Lernort schriftlich und mündlich über die Beobachtung aufgeklärt, weswegen es sich also um eine offene Form handelt. Bei dieser Art von Beobachtung kann es zu einem Beobachterparadoxon kommen, was bedeutet, dass die Proband*innen sich anders oder unnatürlich verhalten, weil sie sich der Beobachtungssituation bewusst sind (Ricart Brede, 2014, S. 138). Um dies zu vermeiden, wurde die Beobachtung teilnehmend durchgeführt. Das Ziel dabei ist es, so wenig externe Einflüsse wie möglich in das Geschehen einfließen zu lassen und somit authentische Erkenntnisse zu gewinnen (Mayring, 2016, S. 55). Dies kann erreicht werden, indem ein Untersuchungsfeld gewählt wird, das für den*die Forschende gut zugänglich ist und er*sie dabei eine Position einnehmen kann, die ablaufende Prozesse nicht stört (Mayring, 2016, S. 57).

Bei Schramm und Schwab finden sich in der Kategorie *teilnehmend* vs. *nicht teilnehmend* weitere Differenzierungen in Bezug auf den Partizipationsgrad des*der Forschenden, woraus sich die vier Rollen *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant* und *complete observer* ergeben. In der vorliegenden Forschung fällt der Forscherin die Rolle eines *observer-as-participant* zu: „Der/die Forscher_in verbringt begrenzte Zeit mit der Beobachtung von Gruppenmitgliedern und teilt ihnen mit, dass sie untersucht werden“ (Schramm & Schwab, 2016, S. 143). Es besteht also eine Form von Kontakt zwischen Beobachteten und Beobachter*in, aber diese ist eher von Distanz als Nähe geprägt. Dennoch nimmt der*die Beobachter*in bei einer teilnehmenden

Beobachtung Anteil am Geschehen und steht nicht passiv außerhalb des Felds. Um authentische Daten zu gewinnen, muss nämlich auch die Beobachtungssituation an sich authentisch und natürlich ablaufen und dies kann im Falle einer Schulklasse nur geschehen, wenn der*die Beobachter*in keinen Fremdkörper darstellt. Indem eine Art von persönlicher Beziehung zwischen Forscher*in und Proband*innen besteht, können tiefere Einblicke in deren Innenperspektive gewonnen werden (Mayring, 2016, S. 80). Dementsprechend wurde in der Vorbereitungsphase der Forschung bereits Kontakt zwischen der Forscherin und der Schulklasse hergestellt.

Bezüglich der Unterscheidung in *strukturiert* vs. *unstrukturiert* (oder auch *systematisch* vs. *unsystematisch*) kann die vorliegende Forschung klar der strukturierten Variante zugeordnet werden, da ein vorab entwickeltes Beobachtungssystem zum Einsatz kommt (Ricart Brede, 2014, S. 138). Dabei handelt es sich um den Beobachtungsbogen zu den drei Dimensionen von Bildungssprache, der aufbauend auf den Erkenntnissen aus der einschlägigen Fachliteratur selbstständig entwickelt wurde.

6.2.1. Beobachtungsbogen

Als gut umsetzbare und strukturierte Methode sind Beobachtungsbögen bereits seit langem im Bereich der Fremdsprachenforschung im Einsatz. Neben offenen Beobachtungsbögen, die bei explorativ-interpretativen Forschungsvorhaben zum Einsatz kommen, gibt es auch quantitative Beobachtungsverfahren auf der Grundlage von Kodierungen oder Beurteilungen. Während bei kodierenden Beobachtungsverfahren das „Auftreten und ggf. die Dauer bestimmter Ereignisse oder Verhaltensweisen“ (Pauli, 2012, S. 47) erfasst werden soll, versuchen Schätzverfahren den Beobachtungsgegenstand einzuschätzen oder zu beurteilen. Dafür werden auf die Situation angepasste Schätzskalen verwendet, auf denen mithilfe von Indikatoren die Beobachtungssituation eingeschätzt wird (Pauli, 2012, S. 47).

Auf diese Art und Weise wurde auch der vorliegende Beobachtungsbogen entwickelt. In einem ersten Schritt wurden mithilfe der aus der Literaturrecherche und -aufbereitung gewonnenen Erkenntnisse drei große Bereiche der Bildungssprache erfasst: die kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Dimensionen. Anschließend wurde jeder dieser Bereiche in Subkategorien unterteilt, die genauere Informationen über die verschiedenen Aspekte des Bereichs geben sollen. Um die Subkategorien in der

Beobachtung auch tatsächlich erfassen zu können, wurden für jede Kategorie zwei bis vier Indikatoren formuliert. Anhand dieser Kategorien soll bei der Beobachtung eingeschätzt werden können, in welcher Ausprägung die verschiedenen Merkmale der Bereiche auftreten. Dafür kann der*die Beobachter*in jeden Indikator mithilfe einer dreistufigen Skala (*Trifft zu, Trifft teilweise zu, Trifft nicht zu*) bewerten. Zusätzlich enthält der Bogen neben jedem Indikator ein Feld mit dem Titel „Anmerkungen“, in dem der*die Beobachter*in zusätzliche Informationen notieren kann. Dies wurde bewusst so gestaltet, da es beim erstmaligen Einsatz des Bogens besonders wichtig ist, so viele Daten und Informationen wie möglich über die Funktionsweise des Instruments zu erlangen und somit auch die zusätzlichen Notizen des*der Beobachter*in relevant sind.

7. Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Generell können Beobachtungssysteme unterschieden werden hinsichtlich ihrer Inferenz, also dem Grad an Interpretation der benötigt wird, um die beobachteten Aspekte korrekt zu erfassen (Pauli, 2012, S. 49). Mit dem vorliegenden Beobachtungsbogen sollen vor allem „latente, d. h. nicht direkt beobachtbare Variablen in den Blick“ (Ricart Brede, 2014, S. 143) genommen werden. Diese können nur durch ein hoch-inferentes Beobachtungssystem erfasst werden, welches die beobachteten Phänomene einschätzt und stark von den Schlussfolgerungen des*der Beobachter*in abhängt. Genau dies soll im Folgenden geschehen, indem die während der Feldforschung erhobenen Daten aufbereitet und analysiert werden. Dabei soll berücksichtigt werden, wie erfolgreich die unterschiedlichen Subkategorien und Indikatoren des Beobachtungsbogens in der Praxis umgesetzt werden konnten. Anders als bei den meisten Unterrichtsbeobachtungen stehen also nicht die beobachteten Schüler*innen per se im Vordergrund. An gewissen Stellen werden bewusst Teile ihrer Ergebnisse genutzt, um bestimmte Thesen zu untermauern oder um als Beispiel für eine gelungene bzw. weniger gelungene Umsetzung der Kategorien zu dienen. Das grundlegende Forschungsanliegen dieser Arbeit ist es jedoch, die Einsatzbarkeit des eigens entwickelten Beobachtungsbogen zu überprüfen. Hierfür wurden drei Kategorien entwickelt, in die die durch die Beobachtung gewonnenen Daten eingeordnet werden können.

Auswertungskategorie I: Vollständig umsetzbar

Auswertungskategorie II: Teilweise umsetzbar

Auswertungskategorie III: Nicht umsetzbar

Abbildung 2: Überblick über die Auswertungskategorien, eigene Darstellung

7.1. Auswertungskategorie I: Vollständig umsetzbar

Grundsätzlich zeigen sich erfreulicherweise viele der Subkategorien des Beobachtungsbogens als gelungen. Einige davon werden in den folgenden Unterkategorie *Gelungene Umsetzung des Bogens* erwähnt. Zudem soll in der Unterkategorie *Relevante Ergebnisse für das Forschungsinteresse* auch diskutiert werden, welche der vollständig umsetzbaren Indikatoren und Subkategorien des Bogens besonders interessante Forschungsergebnisse liefern konnten.

➤ Unterkategorie A: Gelungene Umsetzung des Bogens

Sehr gut beobachten ließen sich die Subkategorien, die den Umgang der Lernenden mit Fachbegriffen umfassen, wie z.B. mithilfe des indicators *L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären* (Ind. 2). Durch eine vorab festgelegte Liste an für das Thema relevanten Fachbegriffen konnte genau festgestellt werden, welche davon von den Schüler*innen verstanden werden. Indem die Auseinandersetzung mit dem Fachwortschatz in drei verschiedenen Subkategorien vorkommt, können dabei auch unterschiedliche Aspekte erfasst werden. So zeigt die Auswertung dieser Indikatoren, dass Adrijan Fachbegriffe nicht in eigenen Worten erklären (Ind. 2 & 7) und nur mithilfe starker Anleitung durch die Lehrperson in Antworten auf Fragen anwenden kann (Ind. 13). Gleichzeitig schafft Adrijan es jedoch, Wortschatzübungen zu denselben Fachbegriffen eigenständig und ohne Schwierigkeiten zu absolvieren (Ind. 8). Diese große Bandbreite an Beobachtungsmöglichkeiten ermöglicht es also, differenzierte Einblicke in den Umgang der Schüler*innen mit Fachbegriffen zu erhalten.

Ähnlich verhält es sich bei der Beobachtung der Auseinandersetzung mit syntaktisch anspruchsvollen Textpassagen. Im Gegensatz zu mündlichen Aussagen der Lehrperson oder dem*der Vortragenden ist es für den*die Beobachterin mit dieser Form der Beobachtung (ohne zusätzliche Audio- oder Videoaufnahmen) einfacher zu erfassen, wie die Lernenden mit dem Text umgehen. Werden die Ergebnisse der mündlichen (Ind. 1-6) und schriftlichen (Ind. 7-11) Rezeptionsfähigkeit von bildungssprachlichen Elementen ausgewertet und miteinander verglichen, entsteht ein interessantes Bild. Am Beispiel von Aylin zeigt sich, dass es der Schülerin deutlich leichter fällt, mündliche bildungssprachliche Äußerungen zu verstehen als schriftliche. Sie kann Aussagen der

Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben und inhaltlich korrekt auf Fragen antworten, die syntaktisch anspruchsvoll gestellt sind. In der Auseinandersetzung mit dem bildungssprachlichen Text zur Geschichte des Karl-Marx-Hofs fokussiert sich Aylin in ihrer Zusammenfassung von Textpassagen jedoch auf einzelne Inhaltspunkte anstatt auf die Gesamtaussage. Zudem kann sie auf anspruchsvolle Fragestellungen zum Text keine kohärenten Antworten geben, sondern nur auf einfache Frage wie „Wann wurde der Hof eröffnet?“.

In Verbindung dazu steht die Subkategorie *Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen Texten gewinnen*. Auch hier zeigt sich, dass Aylin Schwierigkeiten hat, komplexere Fragen zu beantworten. Besonders interessant ist hierbei jedoch vor allem der zweite Indikator, Nr. 27, *L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“)*. Hier zeigt sich, dass sowohl Aylin als auch Adrijan beide ohne Aufforderung der Lehrperson im Text nachlesen, um konkrete Informationen daraus zu gewinnen. In dieser Situation entfaltet sich anschaulich das epistemische Potential von Bildungssprache, die eigenen sprachlichen Fähigkeiten (in diesem Fall die rezeptive Lesefähigkeit) zur Aneignung neuen Wissens zu nutzen. Der Fakt, dass die beiden Schüler*innen dies selbstständig tun, lässt außerdem Rückschlüsse darauf ziehen, dass diese Strategien regelmäßig zum Einsatz kommen und die Lernenden erfolgreich damit umgehen können.

Interessant ist auch die Auswertung der letzten beiden Subkategorien des Bogens, die sich mit dem Umgang der Lernenden mit sprachlichen Fehlern und Schwierigkeiten in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen beschäftigen. In der Gegenüberstellung der selbstständigen Korrektur (Ind. 57) und der korrekten Wiederholung nach Korrektur durch die Lehrperson (Ind. 58) zeigen sich sehr unterschiedliche Ergebnisse. Aylin, die nach den vorherigen Subkategorien als sprachlich versierteste Schülerin gelten kann, korrigiert sich nicht selbst und zeigt sich auch bei Korrektur durch die Lehrperson ungehalten und wiederholt den Satz nicht. Adrijan hingegen wiederholt nach Korrektur durch die Lehrerin den Satz ohne Aufforderung von sich aus nochmals und auch Adil wiederholt zumindest einzelne Begriffe oder Satzglieder. Der reflektierte Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch scheint sich also unabhängig von den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln.

➤ **Unterkategorie B: Relevante Ergebnisse für das Forschungsinteresse**

Da der Fokus dieser Forschung auf der Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache durch außerschulische Lernorte liegt, ist es erfreulich, dass in der Auswertung tatsächliche Unterschiede im Sprachgebrauch der Lernenden zu erkennen sind. Ein Beispiel dafür sind die Ergebnisse der Subkategorie *Der*die Lernende kann neu erworbene theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären*. Dabei wird beobachtet, ob am Tag der Exkursion vor Aufbruch zum außerschulischen Lernort Inhalte der Vorbereitungsstunde (Ind. 33) und in der Nachbereitungsstunde am darauffolgenden Tag Inhalte der Führung wiedergegeben werden können (Ind. 34). In dieser Gegenüberstellung zeigt sich sowohl bei Adil als auch bei Adrijan eine deutliche stärkere Leistung in zweiterem Fall. Auf Aufforderung der Lehrerin hin kann Adil vor Beginn der Exkursion keine Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben und auf keine Fragen zum Gelernten antworten. Am darauffolgenden Tag berichtet er seinen Klassenkolleg*innen, die nicht zur Exkursion mitkommen konnten, jedoch über einzelne Aspekte, z.B. die Büsten im Museum, und zeigt ihnen auch eigenständig Fotos auf seinem Smartphone. Ähnlich verhält es sich bei Adrijan, der recht einsilbige Einwortsätze über die Vorbereitungsstunde verliert, aber sich rege an der Diskussion über die Exkursion beteiligt. Es kann also angenommen werden, dass durch den Besuch des außerschulischen Lernorts eine stärkere Auseinandersetzung mit neuen Inhalten stattfindet als im Regelunterricht.

Diese Überlegung ist eng verbunden mit der Nutzung des Sprachgebrauchs in formellen Gesprächssituationen in der sozialsymbolischen Dimension des Beobachtungsbogens. Hier fragt ein Indikator danach, ob der*die Lernende in der Interaktion mit Peers andere Ausdrucksweisen nutzt als im Gespräch mit dem*der Vortragenden (Ind. 42). In der Auswertung zeigt sich, dass alle drei Schüler*innen in Interaktion mit der Vortragenden Anpassungen in ihrem Sprachgebrauch vorweisen. Während Adrijan in der Schule eher als ruhig und zurückhaltend gilt, fällt er am Exkursionsort durch sein besonders höfliches und deutliches Grüßen der Vortragenden und anderen Passant*innen auf. Zwar fällt er manchmal in informelle Gesprächsmuster zurück, bemüht sich jedoch offensichtlich, sich dem Gegenüber anzupassen. Auch Adil verzichtet in Interaktion mit der Vortragenden auf unpassende Ausdrücke und Aylin zeigt sich besonders höflich und formell. Es scheint

so, als ob alle drei Lernenden sich der formellen Gesprächssituation bewusst sind und auch bereit dazu sind, den eigenen Sprachgebrauch adäquat anzupassen.

Im Idealfall führt die Auseinandersetzung mit formellen Bildungsinhalten zur Steigerung des Interesses der Lernenden am Lerngegenstand und ermöglicht ihnen durch den Einsatz ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten Teil des formellen Bildungskontextes zu werden. Mit der Beobachtung des persönlichen Interesses der Lernenden an der Führung (Ind. 48, 49) und den Inhalten der Ausstellung (Ind. 51, 52, 53) soll ebendies erfasst werden. Erfreulicherweise zeigen dabei Aylin und Adrijan beide großes Engagement durch Fragen zu den Inhalten der Führung und darüberhinausgehend. Aylin nutzt dabei sogar die Zeit zwischen den Standortwechseln der Führung, um der Vortragenden weiterführende Fragen über das Leben im Karl-Marx-Hof zu stellen. Interessanterweise zeigen beide Schüler*innen in Interaktion mit den Exponaten der Ausstellung jedoch deutlicher weniger Engagement und Initiative, was den Rückschluss zulässt, dass die persönliche Kommunikation mit Bildungsträger*innen vor Ort als besonders förderlich angesehen werden kann.

7.2. Auswertungskategorie II: Teilweise umsetzbar

Während der Durchführung der Beobachtung stellte sich heraus, dass gewisse Teile des Bogens nicht vollständig so umgesetzt werden konnten, wie es in der Theorie geplant war. Dies lässt sich auf verschiedene Gründe zurückführen, die hier in die Bereiche *Heterogenität einer Lerngruppe*, *Besonderheit eines außerschulischen Lernorts*, *Diskrepanz Theorie und Praxis* sowie *Konkrete Erfassung von Phänomenen* unterteilt werden.

➤ Unterkategorie A: Heterogenität einer Lerngruppe

Ein wichtiger Aspekt des Beobachtungsbogens beschäftigt sich mit den nonverbalen Kommunikations- und Interaktionsstrategien der Lernenden. Die Körperhaltung der Schüler*innen und Aspekte wie Augenkontakt werden erfasst, um daraus Rückschlüsse über das Interesse und die Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen zu ziehen. Grundsätzlich handelt es sich bei nonverbaler Kommunikation um ein Phänomen, das sich gut von außen beobachten lässt und anhand gängiger gesellschaftlicher Normen vom Gegenüber (oder in diesem Fall von dem*der Beobachter*in) verstanden wird.

Andererseits ist jedoch zu bedenken, dass nonverbale Signale, wie z.B. ein spezielles Handzeichen, in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich aufgefasst werden können. Dementsprechend kann es bei den Indikatoren zum nonverbalen Verhalten der Lernenden (Ind. 6, 18, 22) zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Gerade bei diesen Indikatoren ist es also wichtig, im Anmerkungsfeld festzuhalten, welche konkreten nonverbalen Merkmale beobachtet werden und in der späteren Interpretation der Ergebnisse den Sozialisierungshintergrund des*der Lernenden zu berücksichtigen. Ebenso zu bedenken ist, dass nonverbale Signale in gewissen Situationen von Kindern und Jugendlichen als Ausgleichshandlungen genutzt werden. Dem Beobachtungsbogen nach zeigt sich Adil durch sein Abwenden vom Unterrichtsgeschehen (Ind. 6) und dem Vortrag (Ind. 22) sowie den kontinuierlichen Blicken auf sein Smartphone (Ind. 23) als desinteressiert bzw. als nicht fähig, dem Vortrag zu folgen. Aufgrund der Hintergrundinformationen ist jedoch bekannt, dass es Adil aufgrund seiner ADHS nur sehr schwer möglich ist, über längeren Zeitraum still an seinem Platz zu sitzen oder während einer Führung ruhig an einer Stelle zu stehen. Durch eine reine Beobachtung seiner nonverbalen Signale anhand von streng festgelegten Merkmalen ist es in diesem Fall also nicht möglich zu erkennen, ob Adil tatsächlich kein Interesse am Geschehen zeigt oder gewisse Handlungen als Bewältigungsmechanismus nutzt, um seine innere Unruhe auszugleichen.

➤ **Unterkategorie B: Besonderheit eines außerschulischen Lernorts**

So wie der reguläre Schulalltag nicht nur aus Unterrichtseinheiten, sondern auch aus Pausenzeiten und Freistunden besteht, gibt es beim Besuch eines außerschulischen Lernorts verschiedene Phasen. Im konkreten vorliegenden Fall beginnt die Exkursion bereits mit der Fahrt zum Karl-Marx-Hof durch öffentliche Verkehrsmittel und beinhaltet neben der Führung durch die Vortragende und dem Besuch des Museums auch eine längere Pause und die Rückfahrt zur Schule. Soll nun also das Verhalten der Schüler*innen am außerschulischen Lernort beobachtet werden, wie es in der sozialsymbolischen Dimension des Beobachtungsbogens vorgesehen ist, müssen diese besonderen Umstände berücksichtigt werden.

Wenn die Subkategorie *Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums)* angemessen also danach fragt, ob ein respektvoller Umgang gepflegt wird (Ind. 35, 36, 37), müsste zwischen den verschiedenen Phasen der Exkursion unterschieden werden. Die Pausen und die Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel zählen zwar im weitesten Sinne auch zum Unterrichtsgeschehen, sie weisen jedoch andere Strukturen und Situationen auf – was auch die Auswertung der Subkategorie zeigt. Alle drei beobachteten Schüler*innen zeigen sich gegenüber der Vortragenden und anderen Personen (Passant*innen) im Karl-Marx-Hof äußerst respektvoll und halten sich während der Führung an Höflichkeitsgebote, z.B. einander ausreden lassen. In der Pause und in der S-Bahn gerät Adil jedoch immer wieder in kleine Streitereien mit seinen Klassenkolleg*innen und äußert dabei auch beleidigende Aussagen. Es ist somit unklar, wie der Indikator zum respektvollen Umgang gegenüber Klassenkolleg*innen (Ind. 35) in seinem Fall eingeschätzt werden soll. An dieser Stelle könnte einerseits argumentiert werden, dass alle Teile der Exkursion gemeinsam angesehen werden sollten und der Indikator in diesem Fall mit *Trifft nicht zu* bewertet wird. Andererseits kann der Unterschied zwischen den verschiedenen Situationen berücksichtigt und die These aufgestellt werden, dass Adil durch den Wechseln in seinem Verhalten ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Situationen zeigt. Indem er sein Verhalten während des Vortrags ändert, signalisiert er eine Bereitschaft, sich an die Regeln des respektvollen Miteinanders zu halten und erkennt somit, dass es sich um eine formelle Situation handelt. Um Klarheit zu verschaffen, würde es sich also anbieten, den Indikator zu ändern in *L verhält sich während der Führung und im Museum respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen*.

➤ **Unterkategorie C: Diskrepanz Theorie und Praxis**

Als wichtiger Faktor in vielen Werken der Sekundärliteratur, sollte auch der Sprachgebrauch der Lehrperson bzw. deren Interaktion mit den Lernenden im Beobachtungsbogen Platz finden. So sollte mit Indikatoren wie *L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind* (Ind. 3) erfasst werden, ob der*die Schüler*in syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson versteht. Diese grundlegende Überlegung stellt sich während der Praxis als schwieriger umsetzbar heraus als gedacht, da der mündliche Sprachgebrauch einer Lehrperson im Unterricht oft

keinen klaren Regeln folgt. Es entsteht ein kontinuierlicher Wechsel zwischen alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Äußerungen, die inmitten eines Satzes ineinander übergehen können. Gleichzeitig ist jede Unterrichtsstunde ein einmaliges Geschehen, auf dessen grundlegende Inhalte der*die Beobachter*in zwar vorbereitet sein kann, deren Interaktionsmuster jedoch einem eigenen Rhythmus folgen. Die Schwierigkeit liegt also darin, bildungssprachliche Äußerungen der Lehrperson im Moment als solche zu erkennen und die darauffolgende Antwort des*der Lernenden zu erfassen. Ein Lösungsansatz wäre, die unterrichtende Lehrperson vorab darum zu bitten, während der Unterrichtseinheit besonders viele syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen zu tätigen. Dies gerät jedoch in Konflikt mit der Anforderung, möglichst authentische Situationen zu beobachten. Nur wenn der Sprachgebrauch der Lehrperson und der Lernenden authentisch verläuft – d.h. ohne Beeinflussung durch den*die Forscher*in – können auch die Ergebnisse der Beobachtung als authentisch und somit relevant für weitere Forschungszwecke angesehen werden.

Ähnlich verhält es sich mit den Subkategorien, die produktive Sprachfähigkeiten der Lernenden erfassen sollen. Im Gegensatz zur konkreten Aufforderung, einen Fachbegriff zu erklären (Ind. 2) oder Aussagen der Lehrperson in eigenen Worten wiederzugeben (Ind. 4) war das Ziel bei dieser Subkategorie, den tatsächlich selbstständigen Sprachgebrauch der Schüler*innen zu beobachten. Die Auswertung der Daten zeigt, dass alle drei Schüler*innen in diesem Bereich – im Vergleich mit den beiden vorhergehenden Blöcken – schlecht abschneiden. So nutzen Adrijan und Aylin Umschreibungen anstatt der neu erlernte Fachbegriffe in ihren Wortmeldungen und verwenden das Fachvokabular erst, wenn sie von der Lehrperson explizit dazu aufgefordert werden. Wenn Adil angeregt wird, einen mündlichen Beitrag zu leisten, kann er nur durch fragmentarische Satzstrukturen mit vielen grammatikalischen Fehlern antworten. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass es eine deutlich größere Herausforderung ist, bildungssprachliche Äußerungen selbstständig zu tätigen. Wenn die Lernenden sich nicht auf einen Text oder eine Aussage der Lehrperson beziehen können, liegen ihnen auch keine bildungssprachlichen Sprachmuster vor, die sie wiederverwenden oder auf die sie sich berufen können. Andererseits ist auch anzumerken, dass in einer klassischen Unterrichtseinheit oft nur sehr wenig Zeit für selbstständige Wortmeldungen oder freies Sprechen der Schüler*innen bleibt. Nach wie vor ist ein Großteil der Schulzeit durch Frontalunterricht und somit Sprechzeit der Lehrperson geprägt. Da gerade dieses

selbstständige Sprechen jedoch wichtig ist, sollte im Unterricht mehr Zeit dafür eingeräumt werden, bildungssprachliche Strukturen zu üben und einzusetzen.

➤ **Unterkategorie D: Konkrete Erfassung von Phänomenen**

Manche der Subkategorien liefern klare Werte für die Auswertung und Analyse, während bei anderen ein größerer Bedarf an Interpretation seitens der Forschenden vorhanden ist. So stellt sich heraus, dass es schwierig ist, die Subkategorie *Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen* anhand der vorhandenen Indikatoren zu erfassen. Zählt es schon als zutreffend, wenn Adrijan sagt „Ich kann mich erinnern, dass wir das in Geschichte schon gemacht haben.“ aber anschließend keinerlei weitere Informationen über das bereits gelernte Vorwissen geben kann? Es muss hier überlegt werden, ab wann eine Aussage als tatsächliche Verbindung zu Inhalten anderer Fächer (Ind. 31) gelten kann. Eine Möglichkeit wäre es, das Nennen konkreter Fachbegriffe und Sachverhalte als Verbindung anzusehen. Der Indikator würde in dem Fall lauten *Der*die Lernende kann auf Aufforderung der Lehrperson hin konkrete Sachverhalte und Fachbegriffe anderer Fächer nennen und beschreiben*.

Auch in der Beobachtung der Gruppenarbeit stellen sich gewisse Herausforderungen in der Umsetzung des Beobachtungsbogens heraus. Das zur Verfügung gestellte Zusatzmaterial (Ind. 54) soll als Hilfestellung für die Bearbeitung der Aufgaben dienen und dabei gleichzeitig überprüfen, ob die Lernenden es annehmen und korrekt anwenden. Bei der Auswertung der Daten zeigt sich, dass in der Dreiergruppe nur Adrijan die Karte nützt und die anderen beiden wenig Interesse an ihr zeigen. Der Grund dafür kann nun sein, dass die Karte kein gut geeignetes Hilfsmittel darstellt oder aber, dass Aylin und Adil die Karte nicht nützen möchten bzw. nicht damit umzugehen wissen. Ebenso ist es möglich, dass durch die entstehende Gruppendynamik keine Notwendigkeit für alle drei Mitglieder besteht, sich mit der Karte auseinanderzusetzen, da die Aufgaben innerhalb der Gruppe aufgeteilt werden. Für den zukünftigen Einsatz des Bogens sollte jedenfalls im Anmerkungsfeld des Indikators immer vermerkt werden, ob die Gesamtgruppe die Hilfestellung nützt oder nicht.

7.3. Auswertungskategorie III: Nicht umsetzbar

Wie auch Stundenplanungen für reguläre Unterrichtseinheiten während der Umsetzung oft adaptiert werden müssen, weil die Situation in der Klasse einen anderen Zugang verlangt, müssen auch gewisse Subkategorien bzw. Indikatoren des Bogens angepasst werden. Die Gründe dafür werden im Folgenden in den Unterkategorien *Umstände vor Ort* und *Formulierung der Subkategorien und Indikatoren* dargestellt.

➤ Unterkategorie A: Umstände vor Ort

Ein Beispiel für einen nicht umsetzbaren Indikator aufgrund der Umstände vor Ort stellt *L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten* (Ind. 29) dar, der in zwei von drei Fällen nicht beobachtet werden konnte. In der Planung war vorgesehen, dass während der Gruppenarbeit jedes der Kinder ein eigenes Arbeitsblatt ausfüllen sollte. Da es am Tag der Exkursion in der Früh geregnet hatte und somit die Umgebung nass war, mussten spontan Klemmbretter organisiert werden, auf denen die Schüler*innen die Arbeitsblätter bearbeiten können. Es konnten jedoch nicht ausreichend davon bereitgestellt werden, weswegen die Lehrperson die Aufgabenstellung vor Ort änderte und nur noch ein ausgefülltes Arbeitsblatt pro Gruppe verlangte. Dies führte dazu, dass nur bei Adrijan das schriftliche Festhalten der Informationen beobachtet werden konnte. Situationen wie diese verdeutlichen, dass der besondere Charakter eines außerschulischen Lernorts zusätzliche Einflüsse auf das geplante Unterrichtsgeschehen haben kann. Diese können jedoch nur schwer vorhergesehen werden, weswegen es sich für solche Situationen anbietet, die betroffenen Subkategorien am Bogen auszulassen bzw. mit einer klaren Vermerkung für die Auswertung zu versehen, da ansonsten die Ergebnisse verfälscht werden könnten.

➤ Unterkategorie B: Formulierung der Subkategorien und Indikatoren

Die Schwierigkeit, latente Phänomene zu beobachten und in Worte zu erfassen, zeigt sich vor allem bei Subkategorien wie *Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen* (Ind. 18-21). Die darin enthaltenen Indikatoren versuchen zumindest ansatzweise, das Verhalten der Lernenden

während eines Lehrer*innenvortrags zu erfassen, indem Aspekte wie Unterrichtsstörungen oder Ablenkung durch andere Dinge beobachtet werden. Betrachtet man die Ergebnisse dieser Kategorie, so zeigen sich alle drei Schüler*innen interessiert am Unterrichtsgeschehen und können dem theoretischen Input anscheinend aufmerksam folgen. Keiner der drei Lernenden beschäftigt sich anderwärtig (Ind. 19), nur Adil stört den Vortrag mit einem Zwischenruf (Ind. 20) und alle drücken durch ihre Körperhaltung zumindest teilweise Interesse aus (Ind. 18). Doch darf man diese Subkategorie nicht isoliert betrachten, sondern muss sie im Kontext anderer Kategorien analysieren, wie z.B. jenen im Bereich der kommunikativen Dimension. Dort zeigt sich, dass sowohl Adrijan als auch Adil Schwierigkeiten dabei haben, auf Fragen der Lehrperson zu den neuen Unterrichtsinhalten zu antworten oder die Inhalte selbstständig wiederzugeben. Adil scheint also aufgrund seiner Körperhaltung und der Zuwendung auf das Unterrichtsgeschehen konzentriert zu sein, ist jedoch nicht fähig, wenigstens Teile des Inhalts selbstständig wiederzugeben. Aussagekräftig scheint in dieser Subkategorie zum aktuellen Zeitpunkt nur Indikator 21, der erfasst, ob die Lernenden selbstständig Fragen zum Unterrichtsgeschehen stellen. Aylin stellt auffallend viele Fragen, die teilweise auch über das Thema hinausgehen und auch Adrijan stellt eine Frage, die zeigt, dass er dem theoretischen Input folgen kann. Generell stellt sich nun somit aber die Frage, ob die vorliegenden Indikatoren (Ind. 18-21) tatsächlich erfassen können, ob die Lernenden dem theoretischen Input folgen können. Eine Möglichkeit für den zukünftigen Gebrauch wäre es, die Indikatoren zu überarbeiten bzw. nach Merkmalen zu suchen, die weniger Interpretationsspiel zulassen.

Ein weiterer besonderer Fall zeigt sich im Indikator *L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein* (Ind. 32). Adrijan spricht nur nach konkreter Aufforderung der Lehrperson über Vorwissen zum Thema, hier müsste also *Trifft nicht zu* ausgewählt werden. Hingegen Adil meldet sich freiwillig zu Wort und spricht über sein eigenes Vorwissen, das jedoch überhaupt nicht zum aktuellen Unterrichtsthema passt. Somit erfüllt er den ersten Teil des Indikators und bringt eigenes Vorwissen ein, widerspricht jedoch gleichzeitig dem zweiten Teil. Als Lösungsvorschlag würde sich hier anbieten, zwei Indikatoren daraus zu machen. So kann einerseits die gelungene Verbindung zu thematisch relevantem Vorwissen erfasst werden, aber gleichzeitig auch die generelle Bereitschaft sich mit persönlichem Vorwissen auseinanderzusetzen. Es ist anzunehmen, dass ein Schüler wie Adil, der Schwierigkeiten dabei hat, dem Unterricht zu folgen, wenig

thematisch relevante Inhalte zum Unterrichtsgegenstand abrufen kann. Ihm kann jedoch dennoch die Möglichkeit gegeben werden, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen und durch das Abrufen und Wiedergeben von seinem persönlichen Vorwissen kann er zudem ein Gefühl von Kompetenz und Erfolg erfahren. Eine Erfassung dieses Phänomens mithilfe des Bogens wäre also erstrebenswert.

Ein Indikator, der sich ebenfalls als nicht gelungen herausstellt, ist die Aufforderung des*der Lernenden während der Gruppenarbeit gegenüber den anderen Mitgliedern zur Mitarbeit (Ind. 56). In allen drei Fällen wird das Phänomen als nichtzutreffend eingeschätzt, womit sich die Frage stellt, ob diese Aufforderung überhaupt Ausdruck für Engagement und Initiative in der Gruppenarbeit ist. Grundsätzlich kann es als ausreichend angesehen werden, wenn der*die Lernende sich durch Wortbeiträge beteiligt (Ind. 53) und auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder eingeht (Ind. 55), weswegen Indikator 56 gestrichen werden kann.

An dieser Stelle hervorgehoben werden muss die Subkategorie *Der*die Lernende zeigt durch seine*ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof)* in der sozialsymbolischen Dimension des Bogens. Diese Kategorie entstand aus Erkenntnissen der Sekundärliteratur heraus und zielt darauf ab, negative Äußerungen und unpassende Begriffe/Fragen der Lernenden zu erfassen. Während der Forschung stellte sich heraus, dass keiner der vier Indikatoren (Ind. 43-46) als zutreffend eingeschätzt werden kann. Einzige Aussagen wie „Wie lange dauert es noch?“ könnten eventuell als negative Äußerungen angesehen werden, scheinen jedoch einen sehr hohen Interpretationsspiel zuzulassen, da der tatsächliche Grund für die Frage unklar ist und nicht automatisch als Ablehnung eingeschätzt werden kann. Eine Erklärung für dieses Phänomen wäre die Lerngruppe an sich und die Annahme, dass die Lernenden besonders interessiert am außerschulischen Lernort sind und auch keinerlei innere Ablehnung gegenüber formellen Bildungskontexten aufweisen. Ebenso berücksichtigt werden müssen Alter und soziales Umfeld der Schüler*innen, da dies alles Faktoren sind, die Einfluss auf das Verhalten nehmen. Eine weitere Möglichkeit wäre die Besonderheit eines außerschulischen Lernorts. Die angesprochenen Forschungsergebnisse aus der Sekundärliteratur (Preece, 2009) beziehen sich auf Studierende im universitären Kontext und stellen somit eine völlig andere Ausgangslage als die Durchführung einer Exkursion mit einer Schulklasse dar. Da diese Thesen jedoch nur häufigerer Einsatz des Bogens in

verschiedenen Lerngruppen belegen können, muss auch von einer anderen Erklärung ausgegangen werden. So ist es möglich, dass die gesamte Subkategorie als ungeeignet erscheint, weil sich die Ursprungsthese aus der Sekundärliteratur im Kontext eines außerschulischen Lernorts schlichtweg nicht beobachten lässt oder möglicherweise sogar gesamtheitlich als nicht belegbar herausstellt. Für die Überarbeitung des Beobachtungsbogens scheint es jedenfalls angebracht, die Subkategorie entweder gänzlich zu entfernen oder mit einem klaren Verweis für zukünftigen Gebrauch zu versehen, der auf die Besonderheit der Kategorie hinweist.

8. Fazit und Ausblick

8.1. Allgemeines Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache an außerschulischen Lernorten zu erfassen. Es sollte also beobachtet werden, inwiefern die besonderen Umstände und Möglichkeiten eines Exkursionsorts genutzt werden können, um verschiedenen Aspekten des Sprachregisters Raum zur Entfaltung zu geben. Eine der leitgebenden Fragestellung dazu thematisiert die Unterscheidung in den Lernprozessen im Regelunterricht und an einem außerschulischen Lernort. In den wissenschaftlichen Ausführungen über außerschulische Lernorte wird vermehrt die Möglichkeit angesprochen, eine Verbindung zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen. Indem neue Formen des Lernens und der Zugänge zu Themengebieten genutzt werden, können bestehende Ungleichheitskategorien des Schulsystems abgebaut werden. Wie die Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten zeigen konnten, gibt es tatsächliche Unterschiede im Sprachgebrauch der Lernenden. So nutzen die Schüler*innen im Umgang mit Kulturvermittler*innen des Lernorts andere Ausdruckweisen als in der Schule und zeigen somit ein Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen der Situation. Außerdem konnte beobachtet werden, dass die Lernenden in Teilbereichen der Exkursion sprachlich anspruchsvollere Leistungen vollbringen und somit ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten stärker nutzen und zusätzlich persönliches Interesse an den Inhalten und Engagement zeigen.

Grundsätzlich stellt das Vorhaben, sprachliche Phänomene, zwischenmenschliche Interaktionen und persönliche Aspekte mithilfe eines Beobachtungsbogens erfassen zu wollen, eine große Herausforderung dar. Dennoch sollte mithilfe des Bogens erfasst werden, welche kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse während der Vorbereitung und Durchführung der Exkursion stattfinden. Die Auswertung und Analyse haben gezeigt, dass manche dieser Bereiche gut beobachtbar sind, während andere noch Überarbeitung benötigen. Die generelle Überlegung bei der Gestaltung des Bogens war es, ein Schätzverfahren zu nützen, da gerade die epistemischen und sozialsymbolischen Aspekte von Bildungssprache nur schwer quantitativ messbar sind. Es sollte bewusst eine Abgrenzung zu bestehenden Instrumenten der Sprachstandsmessung stattfinden, wie z.B. den *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, die in vier aufeinander

aufbauenden Niveaustufen den Stand der Deutschkenntnisse erfassen. Stattdessen sollte vielmehr eine allgemeine Einschätzung einzelner Faktoren stattfinden, weswegen jeder Indikator zwischen den Bereichen *Trifft zu*, *Trifft teilweise zu*, *Trifft nicht zu* eingeschätzt werden kann. Während dies in der Umsetzung in der Praxis bei den meisten Indikatoren gut funktionierte, stellte es sich bei anderen als schwierig heraus, nur zwischen diesen drei Bereichen wählen zu können. Trotz spezifisch formulierter Indikatoren liegt hier die Schwierigkeit darin, Sprachverhalten objektiv einzuschätzen. Als unumgänglich erscheint in diesem Kontext das Anmerkungsfeld am Beobachtungsbogen, das neben jedem Indikator genügend Platz für zusätzliche Bemerkungen lässt. Diese Anmerkungen ermöglichen es, ein differenzierteres Bild zu zeichnen und sollten bei jeder Form der Auswertung und Interpretation des Bogens mitberücksichtigt werden.

Wie die Auswertung des Bogens bezüglich seiner Umsetzbarkeit zeigt, können alle drei Dimensionen von Bildungssprache erfasst werden, womit die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit erfolgreich beantwortet werden kann. Besonders gut beobachten lassen sich dabei Aspekte der kommunikativen Ebene, von der fünf Subkategorien des Beobachtungsbogen vollständig umsetzbar waren. Es ist also anzunehmen, dass der Transfer von Wissen mithilfe von Bildungssprache auch in besonderen Formen des Unterrichts und in Interaktion mit außerschulischen Bildungsakteur*innen gelingen kann. Auffallend ist hierbei, dass keine der Kategorien oder Indikatoren als nicht umsetzbar ausgewertet wurden, was den Rückschluss zulässt, dass kommunikative Aspekte von Bildungssprache gut beobachtbar sind und auch besonders stark im Rahmen von Exkursionen auftreten.

Aus Sicht der epistemischen Perspektive nutzen Lernende ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten, um sich neues Wissen und Sachverhalte anzueignen. Dazu müssen nicht nur einzelne Fachbegriffe erlernt, sondern grundsätzliche fachliche Konzepte verstanden werden. Anhand der durchgeführten Unterrichtsplanung sollten die Schüler*innen deshalb allgemeine Überlegungen zum Konzept *Wohnen* anstellen, indem die Wohnsituation der Bewohner*innen des Karl-Marx-Hof in den 1930er Jahren und heute mithilfe der vorab gelernten Begriffe miteinander verglichen wurden. Diese Auseinandersetzung ermöglichte es den Lernenden, beim Besuch des Lernorts auf das in der Theorie gelernte Konzept zurückzugreifen und Bezüge zu ihrer unmittelbaren Umwelt herzustellen. Die Anregung der epistemischen Dimension von Bildungssprache

durch außerschulische Lernorte kann also als gelungen angesehen werden. Gleichzeitig stellt es sich aber heraus, dass der dafür vorgesehene Teil des Beobachtungsbogen noch am meisten Überarbeitungsbedarf ausweist, da drei der Subkategorien als nur *teilweise umsetzbar* eingestuft werden müssen und drei als *nicht umsetzbar*.

Als größter Teil des Beobachtungsbogens und somit auch besonders relevanter Aspekt für die Auswertung und Analyse, liefert die sozialsymbolische Dimension wichtige Erkenntnisse über den Gebrauch von Bildungssprache. Alle drei beobachteten Schüler*innen zeigen deutliche Unterschiede in ihrem Sprachgebrauch am außerschulischen Lernort und darüber hinaus persönliches Interesse an den Inhalten. Das große Potential außerschulischer Lernorte liegt also darin, dass es sich um Kontexte außerhalb der starren Regeln des Schulsystems handelt und den Schüler*innen die Möglichkeit bietet, sich frei von curricularen Anforderungen mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen. Dieser unterliegt zwar weiterhin bildungssprachlichen und formellen Aspekten, kann aber an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.

8.2. Ausblick

Das grundlegende Forschungsinteresse dieser Arbeit war es, ein in der Praxis umsetzbares Beobachtungsinstrument zu erschaffen und somit (zumindest ansatzweise) die Forschungslücke zu den verschiedenen Dimensionen von Bildungssprache zu füllen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass mit den vorliegenden Ergebnissen streng genommen nur ein geringes Maß an aussagekräftigen Erkenntnissen gewonnen werden kann, da es eine viel größere Menge an Daten und zusätzlichen Vergleichswerten brauchen würde. Da dies im Rahmen einer Masterarbeit jedoch nicht möglich ist, wurden die vorhandenen Daten genutzt, um das Hauptziel der Forschung – das Gewinnen von generellen Erkenntnissen über den Einsatz des Bogens und der Anregung der verschiedenen Dimensionen von Bildungssprache – zumindest ansatzweise zu umreißen. Da ein zukünftiger Einsatz des Bogens im Rahmen weiterer Forschungen jedoch vorstellbar wäre, sollen an dieser Stelle auch einige Aspekte dazu besprochen werden.

Ein Frage, die sich stellt, ist jene nach der Universalität des Bogens. Im Kontext dieser Masterarbeit entstanden, weist er an einigen Stellen Merkmale auf, die konkret zur durchgeführten Exkursion passen und eventuell bei anderen Exkursionen irrelevant sind (z.B. der Besuch des Museums oder der Einsatz einer Karte in der Gruppenarbeit). Damit

der Beobachtungsbogen aber dennoch auch für andere Situationen eingesetzt werden kann, könnten diese Spezifika in einem zukünftigen Überarbeitungsschritt aus der Liste der Indikatoren herausgenommen werden. Stattdessen könnte an der Stelle im Bogen Platz für mögliche eigene – an die jeweilige Exkursion angepasste – Indikatoren sein, die von dem*der Forscher*in selbstständig ergänzt werden.

Im Gegensatz zu Beobachtungsbögen für reguläre Unterrichtsstunden, die meistens ohne große Vorbereitung eingesetzt werden können, ist es wichtig anzumerken, dass es für den Einsatz des vorliegenden Bogens ein hohes Maß an Vorbereitung benötigt. Damit die ausgearbeiteten Subkategorien erfolgreich beobachtet werden können, muss der*die Forscher*in eng mit den Lehrpersonen und/oder dem pädagogischen Personal zusammenarbeiten. Nur wenn die Abläufe – also die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung – aufeinander abgestimmt sind und der*die Forscherin und die Lehrpersonen gemeinsam in den Forschungsprozess eingebunden sind, kann der Bogen erfolgreich eingesetzt werden.

In der Forschung hat sich gezeigt, dass es für eine gelungene Umsetzung ebenso wichtig ist, sowohl die eingesetzten Unterrichtsmaterialien als auch die gesamte Unterrichtsplanung so zu gestalten, dass eine Anregung und Förderung von Bildungssprache stattfinden können. Gerade für Lernenden, die nicht über ein hohes Maß an Fachvokabular oder syntaktisch anspruchsvollem Sprachgebrauch verfügen, müssen die Themen des außerschulischen Lernorts in angemessener Weise vorbereitet und eingeführt werden. Nur dann kann der Ort in seinem ganzen Potential zur Auseinandersetzung mit formellen Bildungsinhalten genutzt werden. An dieser Stelle soll nochmals auf die *Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung* (Gogolin et al., 2011b) hingewiesen werden, die für die Planung der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Unterrichtseinheit leitgebend waren. Dabei zeigt sich, dass Unterricht, der den Einsatz von bildungssprachlichen Fähigkeiten seitens der Schüler*innen nicht einfach nur implizit voraussetzt, sondern bewusst sprachförderliche Aspekte in den Vordergrund stellt, ein viel größeres Potential zur Anregung von Bildungssprache beinhaltet. Auch wenn in unserem Schulsystem im Bereich der sprachlichen und der ganzheitlichen Bildung noch viel Luft nach oben ist und alle Akteur*innen gemeinsam daran arbeiten müssen, lässt sich darauf aufbauend schlussendlich doch ein optimistischer

Blick in Richtung Zukunft wagen – und außerschulische Lernorte können dabei einen wichtigen Teil beisteuern.

9. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15-35) Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Albert, R. & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Narr Studienbücher).
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte. Didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Baar, R., Hofmann, F., Kindermann, K., Moritz, B., & Schönknecht, G. (2019). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen am außerschulischen Lernort. In: Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsgs.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 79-183). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Rüdger, V. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 29-52). Bielefeld: transcript Verlag.
- Busse, V. (X). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht. In: Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S.1-34). Wiesbaden: Springer.
- Caspari, D. (2016). Welche Gütekriterien gelten für fremdsprachendidaktische Forschung? In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7-22). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S., Mechtild, G. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 129-153). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung. Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 15-24). Münster: Waxmann.
- Ekinci, Y. (2015). Grammatik- und Wortschatzvermittlung in sprachlich heterogenen Lernergruppen. In: Köpcke K.-M., & Ziegler, A. (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (S. 313-332). Berlin: De Gruyter.
- Erhorn, J. & Schwier, J. (2016). Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 7-13). Bielefeld: transcript Verlag.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen- fördern und entwickeln. In: Feilke, H. (Hrsg.), *Bildungssprache. Praxis Deutsch*, 233/39. Friedrich Verlag 2012. S. 4-13.
- Fornol, S. & Hövelbrinks, B. (2019). Bildungssprache. In: Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.), *Handbuch Sprachdiagnostik. Deutsch als Zweitsprache* (S. 493-517). Berlin: De Gruyter.
- Fornol, S. (2016). Die Bedeutung der kontextuellen Einbettung sprachlicher Indikatoren bei der Ermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen. In: Liebers, K., Landwehr, B., Reinhol, S., Riegler, S. & Schmidt, R.

- (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 219-224). Wiesbaden: Springer.
- Fornol, S. (2017). Bildungssprachliche Kompetenzen in der Primarstufe im Medium der Schrift. In: Ahrenholz, B., Hövelbrinks, B. & Schmellentin, C. (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 285-306). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71-105). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In: Kilian, J., Brouër, B., Lüttenberg, D. (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478-499). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S., Mechtild, G. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I. Lengyel, D., Michel, U., ... Schwippert, K. (Hrsg.) (2011a). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011b). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Kühn, P. (1979). *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung*. Tübingen: Niemeyer.
- Lange, I. (2012). Von „Schülerisch“ zur Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderung für die Lehrerbildung* (S. 123-142). Heidelberg: Springer.
- Legutke, M. & Schramm, K. (2016): Forschungsethik. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108-117). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lengyel, D., Heintze, A., Reich, H., Roth, H.-J. & Scheinhardt-Stettner, H. (2009). Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 129-138). Münster: Waxmann.
- Mayer, U. (2016). Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (5. Auflage) (S. 389-407). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Mayring, P. (2016) *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, M. (2011). Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen. Ein Kontextvergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33/ 2. S. 211-230.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57/1, S.67-101.

- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In: De Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (S. 45-64). Wiesbaden: Springer.
- Plessow, O. (2014). Vom Rand in die Mitte der Disziplin. Historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise ‚außerschulischen‘ Jugendbildung und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik. In: Arand, T. & Seidenfuß, M. (Hrsg.), *Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (S. 135-152). Göttingen: V&R.
- Plessow, O. (2015). „Außerschulisch“. Zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Karpa, D. / Overwien, B. & Plessow, O. (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung* (S. 17-32). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Preece, S. (2009). *Posh talk. Language and identity in higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Quasthoff, U. & Domenech, M. (2016). Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 21, 21-43.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5. Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 71-94). Münster: Waxmann.
- Reich, H. (2013a). Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55-70). Münster: Waxmann.
- Reich, H. (2013b). Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (S. 5-10). Radebeul: Stoba-Druck.
- Reich, H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (2007). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. Und 19.11.2005 in Hamburg. In: Reich, H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 7-9). Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2014): Beobachtung. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoc, N. & Riemer, C. (Hrsgs), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. (S. 137-146). Paderborn: UTB Schöningh.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Stoba-Druck.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2009). *Didaktik des außerschulischen Lernens* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33-46). Paderborn: UTB Schöningh.
- Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 141-154). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schramm, K. (2014). Besondere Forschungsansätze. Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S.243-254). Paderborn: UTB Schöningh.
- Schuth, E., Heppt, B., Köhne, J., Weinert, S. & Stanat, P. (2015). Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments. In: Redder, A., Naumann, J. & Tracy, R. (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Ergebnisse* (S. 93-112). Münster: Waxmann.

Selimi, N. (2016). *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 57-72). Paderborn: UTB Schöningh.

Socha, M. (2019). Lückentext. In: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.), *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht*. Online unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [03.06.2022].

Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Band 9). Münster: Waxmann.

Tietze, S., Rank, A. & Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12076/pdf/Tietze_Rank_Wildemann_2016_Erfassung_bildungssprachlicher_Kompetenzen.pdf [25.01.2022].

Uessler, S., Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42-67). Münster: Waxmann.

Von Brand, T. (2018). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (6. Auflage). Seelze: Kallmeyer & Klett.

Wrobel, D. & Ott, C. (2019). Einleitung. Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. In: Wrobel, D. & Ott, C. (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse, Zugänge, Kompetenzerwerb* (S. 6-15). Seelze: Kallmeyer & Klett.

Quellen aus dem Internet

Homepage Das Rote Wien im Waschsalon. Besucherinfo. Online unter: <http://dasrotewien-waschsalon.at/besucherinfo> [18.05.2022].

Das Rote Wien Weblexikon der Wiener Sozialdemokratie. Karl-Marx-Hof. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/seite/karl-marx-hof> [14.06.2022]

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schritte beim deduktiv-induktiv angelegten Entwicklungsprozess eines Beobachtungssystems.....	31
Abbildung 2: Überblick über die Auswertungskategorien.....	67

11. Anhang

Anhang A: Abstract

Eine Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen Inhalten stellt in allen Unterrichtsfächern unseres Schulsystems eine der grundlegenden Voraussetzungen zur gelungenen Teilnahme am Unterricht dar. Dabei spielen jedoch nicht nur linguistische Aspekte eine Rolle, sondern auch die verschiedenen Dimensionen des Sprachregisters Bildungssprache. Diesen Dimensionen widmet sich die vorliegende Arbeit und verfolgt dabei das Ziel, die Anregung der kommunikativen, epistemischen und sozialsymbolischen Funktionen von Bildungssprache durch außerschulische Lernorte zu erfassen.

Für dieses Vorhaben wurde mithilfe von Erkenntnissen aus der Fachliteratur selbstständig ein Beobachtungsbogen erstellt, der in Form eines Schätzverfahrens das sprachliche und soziale Verhalten von Schüler*innen erfassen soll. Zur Überprüfung der Umsetzbarkeit des Bogens wurde eine Schulklasse während einer Exkursion zum Karl-Marx-Hof (1190 Wien) begleitet. Es wurden drei Schüler*innen ausgewählt, die mithilfe des Beobachtungsbogens während der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung der Exkursion beobachtet wurden. Die dadurch gewonnenen Daten wurden mithilfe eines Kategoriensystems ausgewertet, um Auskunft über die Umsetzbarkeit der Indikatoren des Beobachtungsbogens zu geben und darüber, welche der Dimensionen am außerschulischen Lernort beobachtet werden konnten.

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass der Bogen an manchen Stellen noch Überarbeitungsbedarf aufweist, jedoch größtenteils gut eingesetzt werden kann. Außerdem wurde die Erkenntnis erlangt, dass alle drei Dimensionen von Bildungssprache an außerschulischen Lernorten angeregt werden und somit die Forschungsfrage zufriedenstellend beantwortet werden kann. Außerschulische Lernorte bieten dabei ein großes Potential, einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen und neue Formen der Auseinandersetzung mit Lerninhalten anzubieten.

Anhang B: Informationsschreiben

Informationsschreiben für die Lehrpersonen

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

Mein Name ist Lena Lucia Klammer und ich studiere aktuell an der Universität Wien Lehramt für die Fächer Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache“ möchte ich eine Beobachtung des Unterrichts in Ihrer Schulklasse durchführen. Diese Beobachtung findet an den Tagen 08.06, 09.06. und 10.06 statt und umfasst somit auch die Exkursion zum Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk am 9. Juni. Eine Beobachtung bedeutet, dass ich zusätzlich zu Ihnen als Lehrkraft im Unterricht anwesend sein werde und mir mithilfe eines Beobachtungsbogen Notizen zum Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler mache.

Grundsätzlich konzentrieren sich meine Beobachtungen auf die Schülerinnen und Schüler. Da der Fokus jedoch auf sprachlichem Verhalten und sprachlichen Interaktionen liegt, fällt auch deren Kommunikation mit Ihnen in diesen Bereich.

Die Notizen und die dadurch entstandenen Daten werde ich im Zuge meiner Masterarbeit verwenden, wobei diese jedoch vollkommen anonymisiert werden. Es scheinen also keine persönlichen Informationen wie Ihr Name oder der Standort der Schule auf.

Wenn Sie weitere Fragen haben, stehe ich Ihnen gerne per E-Mail unter lena.klammer@aon.at zur Verfügung. Ebenso bitte ich Sie um Benachrichtigung, wenn Sie nicht damit einverstanden sind, dass die von mir erhobenen Daten verwendet werden.

Ich danke Ihnen für Ihr Einverständnis und Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Lucia Klammer, BEd

Wien, am _____

Unterschrift:

Informationsschreiben Kulturvermittlerin

Guten Tag,

Mein Name ist Lena Lucia Klammer und ich studiere aktuell an der Universität Wien Lehramt für die Fächer Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache durch außerschulische Lernorte“ möchte ich eine Beobachtung des Unterrichts einer Schulklasse durchführen. Diese Beobachtung findet an den Tagen 08.06, 09.06. und 10.06 statt und umfasst somit auch die Exkursion zum Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk am 9. Juni und die von Ihnen geleitete Führung.

Die Durchführung der Beobachtung sieht so aus, dass ich mir mithilfe eines Beobachtungsbogen Notizen zum Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler mache. Grundsätzlich konzentrieren sich meine Beobachtungen also auf die Schülerinnen und Schüler. Da der Fokus jedoch auf sprachlichen Interaktionen und dem Verhalten der Lernenden im Kontext des außerschulischen Lernorts liegt, fällt auch deren Kommunikation mit Ihnen, als Leiterin der Führung, teilweise in diesen Bereich.

Die Notizen und die dadurch entstandenen Daten werde ich im Zuge meiner Masterarbeit verwenden, wobei diese jedoch vollkommen anonymisiert werden. Es scheinen also keinerlei persönliche Informationen über Ihre Person auf.

Sollten Sie nicht damit einverstanden sein, dass die von mir erhobenen Daten in meiner Masterarbeit verwendet werden, bitte ich darum, dies per E-Mail an lena.klammer@aon.at rückzumelden. Andernfalls bedanke ich mich für Ihr Einverständnis und Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Lucia Klammer, BEd

Wien, am _____

Unterschrift:

Informationsschreiben Schüler*innen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Mein Name ist Lena Lucia Klammer und ich studiere aktuell an der Universität Wien Lehramt für die Fächer Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache“ möchte ich eine Beobachtung des Unterrichts deiner Klasse durchführen. Diese Beobachtung findet an den Tagen 08.06, 09.06. und 10.06 statt und umfasst somit auch die Exkursion zum Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk. Eine Beobachtung bedeutet, dass ich zusätzlich zu den Lehrkräften im Unterricht anwesend sein werde und mir mithilfe eines Beobachtungsbogen Notizen zu deinem Sprachverhalten machen werde.

Diese Notizen und die dadurch entstandenen Daten werde ich im Zuge meiner Masterarbeit verwenden, wobei diese jedoch vollkommen anonymisiert werden. Es scheinen also keine persönlichen Informationen wie dein Name, Geburtsdatum oder die Adresse deiner Schule auf.

Wenn du noch Fragen hast oder nicht möchtest, dass die Daten verwendet werden, wende dich jederzeit an mich. Andernfalls freue ich mich, dass du einverstanden bist und bedanke mich für deine Mitarbeit.

Liebe Grüße,

Lena Lucia Klammer, BEd

Wien, am _____

Unterschrift:

Informationsschreiben Erziehungsberechtigte

Sehr geehrte Eltern, sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

Mein Name ist Lena Lucia Klammer und ich studiere aktuell an der Universität Wien Lehramt für die Fächer Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Anregung verschiedener Dimensionen von Bildungssprache“ möchte ich eine Beobachtung des Unterrichts in der Klasse Ihres Kindes durchführen. Diese Beobachtung findet an den Tagen 08.06, 09.06. und 10.06 statt und umfasst somit auch die Exkursion zum Karl-Marx-Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk am 9. Juni. Eine Beobachtung bedeutet, dass ich zusätzlich zu den Lehrkräften im Unterricht anwesend sein werde und mir mithilfe eines Beobachtungsbogen Notizen zum Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler mache.

Diese Notizen und die dadurch entstandenen Daten werde ich im Zuge meiner Masterarbeit verwenden, wobei diese jedoch vollkommen anonymisiert werden. Es scheinen also keine persönlichen Informationen wie Namen der Schülerinnen und Schüler oder der Standort der Schule auf.

Wenn Sie weitere Fragen haben, stehe ich Ihnen gerne per E-Mail unter lena.klammer@aon.at zur Verfügung. Ebenso bitte ich Sie um Benachrichtigung, wenn Sie nicht damit einverstanden sind, dass die von mir erhobenen Daten verwendet werden.

Ich danke Ihnen für Ihr Einverständnis und Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Lucia Klammer, BEd

Wien, am _____

Unterschrift:

Anhang C: Einverständniserklärung

Ich wurde von der verantwortlichen Person über die Forschung ausführlich informiert. Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen und die Teilnahme an der Forschung erfolgte freiwillig. Auch über meine Rechte und die Sicherstellung, dass die Daten anonymisiert werden, wurde ich ausgiebig informiert.

Ich wurde darüber in Kenntnis gesetzt, dass ich diese Einverständniserklärung jederzeit, ohne die Angabe von Gründen, widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen.

Ich habe das Informationsschreiben und eine Kopie der Einverständniserklärung erhalten und erkläre mich für die Teilnahme an der Forschung einverstanden.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

Anhang D: Unterrichtsmaterialien

Handout „Wohnen hier und anderswo“

Wohnen hier und anderswo

















Zelt – Hochhaus – Wohnung – Gemeindebau
Einfamilienhaus – Hütte – Jurte – Schloss

Bildquellen:

Tobler, R. F. (2012). *Hochhaus Neue Donau*. Abgerufen von [https://de.wikipedia.org/wiki/Hochhaus Neue Donau](https://de.wikipedia.org/wiki/Hochhaus_Neue_Donau)

Bwag (2020). Sankt Georgen am Kreischberg Bernhard-Fest-Hütte. Abgerufen von [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sankt_Georgen_am_Kreischberg -
Bernhard-Fest-H%C3%BCtte \(1\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sankt_Georgen_am_Kreischberg_-_Bernhard-Fest-H%C3%BCtte_(1).JPG)

CC0. Wohnung Zimmer Haus. Abgerufen von: <https://pixabay.com/de/photos/wohnung-zimmer-haus-wohninnenraum-2094663/>

CC0. Jurte Zelt Behausung. Abgerufen von <https://pixabay.com/de/photos/jurte-zelt-behausung-nomaden-198584/>

CC0. Zelt Sport Freizeit. Abgerufen von <https://pixabay.com/de/photos/zelt-sport-freizeit-camping-1324847/>

CC0. Iglu Schnee Haus. Abgerufen von <https://pixabay.com/de/photos/iglu-schnee-haus-landschaft-eis-1114042/>

CC0. Einfamilienhaus Villa Rendering. Abgerufen von <https://pixabay.com/de/photos/einfamilienhaus-villa-rendering-1026368/>

Pezi (2013). Gemeindebau Wien Erdbergstr 140. Abgerufen von [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gemeindebau Wien Erdbergstr 140-DSC 6161a ShiftN.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gemeindebau_Wien_Erdbergstr_140-DSC_6161a_ShiftN.jpg)

CC0. Schloss. Abgerufen von <https://pxhere.com/de/photo/817198>

Arbeitsblatt „Wohnen hier und anderswo“

Übung I

Ordne die Begriffe den passenden Beschreibungen zu.

- | | |
|-------------------|---|
| 1 Zelt | _ In einem Wohnblock gibt es mehrere davon. |
| 2 Hochhaus | _ Das Gebäude steht oft im Wald oder in den Bergen. |
| 3 Wohnung | _ Der Karl-Marx-Hof ist ein berühmtes Beispiel. |
| 4 Gemeindebau | _ Meistens gehört ein Garten dazu. |
| 5 Einfamilienhaus | _ Die Unterkunft besteht aus leichtem Stoff. |
| 6 Hütte | _ Früher lebten dort Könige und Königinnen. |
| 7 Jurte | _ Das Gebäude kann bis zu 800 Meter hoch werden. |
| 8 Schloss | _ Die Unterkunft wird von Nomaden genutzt. |

Übung II

Bilde fünf neue Wörter, indem du das Namenwort „**Zimmer**“ mit jeweils einem der Zeitwörter verbindest.

Zimmer + wohnen =

Zimmer + schlafen =

Zimmer + baden =

Zimmer + essen =

Zimmer + arbeiten =

Übung III

Bilde je einen Satz mit den angeführten Begriffen.

Wohnzimmer:

Esstisch:

Gemeindebau:

Küche:

Badewanne:

Wohnung:

Der Karl-Marx-Hof

Der Karl-Marx-Hof ist einer der bekanntesten Gemeindebauten der Stadt Wien und steht im 19. Wiener Gemeindebezirk. Benannt wurde der Hof nach dem Philosophen und Wissenschaftler Karl Marx und ist über einen Kilometer lang.



© Bwag/Commons

Baubeginn des monumentalen Gebäudes war im Jahr 1926 und dauerte bis zum 12. Oktober 1930. Bei der Eröffnung bot der Hof Platz für etwa 5000 Menschen in 1382 Wohnungen und wies zusätzlich zwei Zentralwäschereien, zwei Kindergärten, eine Bücherei, eine Zahnklinik, eine Apotheke und über 20 Geschäftslokale auf. In der Mitte des Hofes befindet sich ein großer Vorplatz, der heute ein für die Öffentlichkeit zugänglicher Park ist.

Als sich im Februar 1934 Widerstand gegen den Faschismus erhob, war der Karl-Marx-Hof ein wichtiges Zentrum und Schauplatz von blutigen Kämpfen. Heute erinnert eine Gedenktafel an diese Kämpfe.

Heute besteht der Karl-Marx-Hof aus 1272 Wohnungen und bietet seit der Eröffnung der Ausstellung im ehemaligen Waschsalon Besucherinnen und Besuchern Informationen zur Geschichte des Gemeindebaus an. Die Waschräume können nach wie vor von den Bewohnerinnen und Bewohnern benutzt werden und auch die Hausbesorger und Hausbesorgerinnen sind noch im Einsatz.

Wichtige Begriffe

Gemeindebau = ein von der Stadt Wien gebauter Wohnblock

Philosoph/in = eine Person, die über das Leben nachdenkt

Faschismus = eine politische Bewegung, die von Rassismus geprägt ist

Waschsalon = ein öffentlicher Ort, an dem Wäsche gewaschen werden kann

Hausbesorgerin/in = ein Hausmeister/eine Hausmeisterin

Lückentext „Karl-Marx-Hof“

Lückentext zu „Der Karl-Marx-Hof“

Der Karl-Marx-Hof ist einer der bekanntesten _____ der Stadt Wien und steht im 19. Wiener Gemeindebezirk. Benannt wurde der Hof nach dem _____ und Wissenschaftler Karl Marx und ist über einen Kilometer lang. Baubeginn des monumentalen Gebäudes war im Jahr 1926 und dauerte bis zum _____. Bei der Eröffnung bot der Hof Platz für etwa 5000 Menschen in 1382 Wohnungen und wies zusätzlich zwei Zentralwäschereien, zwei _____, eine Bücherei, eine Zahnklinik, eine Apotheke und über 20 Geschäftslokale auf. In der Mitte des Hofes befindet sich ein großer Vorplatz, der heute ein für die Öffentlichkeit zugänglicher Park ist.

Als sich im Februar 1934 Widerstand gegen den Austrofaschismus erhob, war der Karl-Marx-Hof ein wichtiges Zentrum und Schauplatz von blutigen Kämpfen. Heute erinnert eine _____ an diese Kämpfe.

Heute besteht der Karl-Marx-Hof aus 1272 Wohnungen und bietet seit der Eröffnung der Ausstellung im ehemaligen _____ Besucherinnen und Besuchern Informationen zur Geschichte des Gemeindebaus an. Die Waschräume können nach wie vor von den Bewohnerinnen und Bewohnern benutzt werden und auch die _____ sind noch im Einsatz.

Gemeindebauten – Gedenktafel – Philosophen – Waschsalon

12. Oktober 1930 – Hausbesorger und Hausbesorgerinnen

Kindergärten

Erkundung „Karl-Marx-Hof“ – Teil 1

Aufgabe: Beantwortet in eurer Gruppe die folgenden Fragen in **Stichwörtern**.

1) Wie heißt der Park, in dem ihr euch gerade befindet. (Tipp: Der Name steht auf einem grünen Schild.)

2) Beschreibt die Statue, die in der Mitte des Parks steht.

3) Was steht auf dem Schriftzug unter der Statue? Was könnte dieser bedeuten?

4) Wie viele weitere Statuen findet ihr in diesem Park? (Tipp: Schaut nach oben!)

5) Beschreibt die Statuen.

Erkundung „Karl-Marx-Hof“ – Teil 2

Aufgabe: Für die folgenden Fragen hilft euch die Karte. Sucht den zur Frage passenden Buchstaben auf der Karte und begeht euch zu dieser Stelle. Beobachtet dort aufmerksam eure Umgebung.

A) Wann wurde der Gemeindebau errichtet? (Tipp: Die Antwort befindet sich außerhalb der Mauern.)

B) Was ist ein Hauswart? Wo kann man den Hauswart finden? (Tipp: Erinnert euch an die gestrige Stunde.)

C) Was ist ein Hausbesorger? Wie viele Hausbesorger gibt es in diesem Hof? (Tipp: Für diese Frage müsst ihr die Schilder zählen).

D) Welches Gebäude befindet sich hier? (Tipp: Seht euch den Schriftzug über der Eingangstür an.)

E) Woran soll die schwarze Tafel an der Hauswand des Waschsalons erinnern?

F) Wie lautet die Adresse des Waschsalons?

Zusatzfragen

Wenn eure Gruppe alle Antworten gefunden hat, könnt ihr mit den folgenden Fragen überprüfen, wie viel ihr euch aus dem Unterricht gestern und dem Vortrag heute gemerkt habt.

Wie lang ist der gesamte Gemeindebau Karl-Marx-Hof?

- A) 5000 Meter B) 1050 Meter C) 120 Meter D) 50 Meter

Wer war Karl Marx?

- A) Ein Soldat B) Ein Bäcker C) Ein König D) Ein Philosoph

Wie viele Wohnungen gab es im Jahr 1930 im Gemeindebau?

- A) ca. 1300 B) ca. 150 C) ca. 4000 D) ca. 40

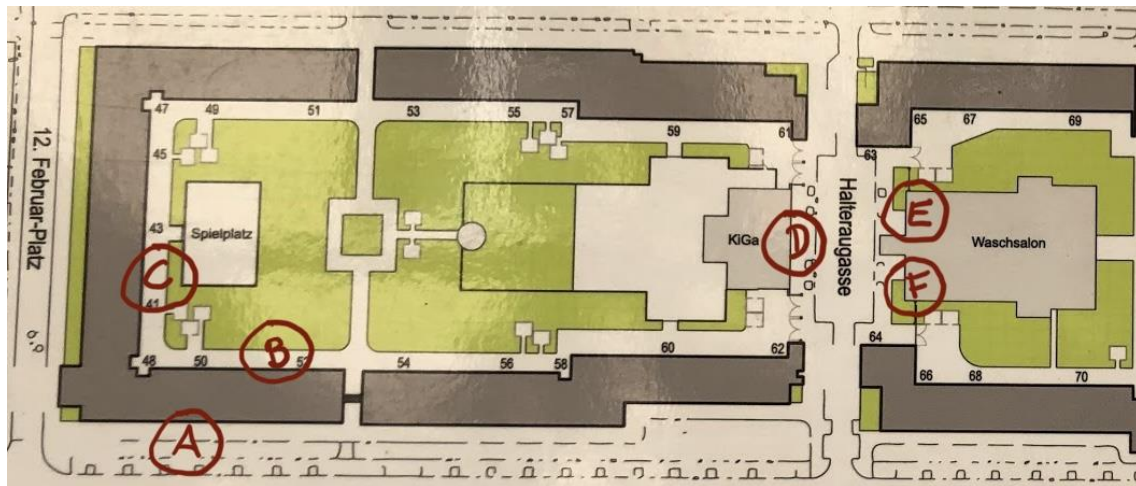
Wie viele Wohnung gibt es heute?

- A) ca. 20 B) ca. 300 C) ca. 1200 D) ca. 6000

Was ist ein Gemeindebau?

- A) Einfamilienhaus B) Wohnblock der Stadt Wien C) Hütte D) Zelt

Zusatzmaterial „Karte“



Anhang E: Vorlage Beobachtungsbogen

Datum:

Proband*in:

A) Kommunikative Dimension

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes.	1.	L ¹ kann Antworten auf Fragen geben, die Begriffe des Fachwortschatzes beinhalten.				
	2.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.				
Der*die Lernende versteht syntaktisch	3.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.				

¹ Anm.: L wird in Folge in den Indikatoren als Abkürzung für der*die Lernende verwendet.

anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson.	4.	L kann syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben.				
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen des*der Vortragenden.	5.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.				
	6.	L zeigt durch nonverbale Merkmale (Augenkontakt, Körperhaltung, etc.) Aufmerksamkeit an den Aussagen des*der Vortragenden.				

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (schriftlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes, die in einem fachsprachlichen Text vorkommen.	7.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.				
	8.	L kann Wortschatzübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.				
	9.	L kann mündliche Fragen der Lehrperson zu den Inhalten der Textpassagen beantworten.				
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Textpassagen.	10.	L kann die Inhalte der Textpassagen in eigenen Worten wiedergeben.				
	11.	L kann Leseverständnisübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.				

Komplexe sprachliche Strukturen anwenden (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende nutzt Begriffe des Fachwortschatzes.	12.	L wendet die Begriffe in mündlichen Beiträgen fachlich korrekt an.				
	13.	L wendet die Begriffe in Antworten auf Fragen fachlich korrekt an.				
Der*die Lernende tätigt syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen.	14.	L verwendet in selbstständigen mündlichen Beiträgen Sätze, die syntaktisch anspruchsvoll sind.				
	15.	L verwendet in Antworten auf Fragen syntaktisch anspruchsvolle Sätze.				
Der*die Lernende spricht flüssig und deutlich.	16.	L spricht, ohne zu stocken.				
	17.	L spricht in einer für den Ort angemessenen Lautstärke.				

B) Epistemische Dimension

Umgang mit neuen Inhalten						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	18.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Lehrer*innenvortrag aus.				
	19.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. Nutzung des Smartphones).				
	20.	L stört den Unterricht nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).				
	21.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.				
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input des*der Vortragenden über unbekannte	22.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Vortrag aus.				
	23.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. durch Nutzung des Smartphones).				

Themen aufmerksam folgen.	24.	L stört den Vortrag nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).				
	25.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.				
Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen schriftlichen Texten gewinnen.	26.	L kann nach der Lektüre des Textes auf inhaltliche Fragen zum Textinhalt antworten.				
	27.	L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“).				
Der*die Lernende kann Informationen aus Schriftquellen im öffentlichen Raum gewinnen (z.B. Tafel, Inschrift).	28.	L nutzt Schriftquellen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen.				
	29.	L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten.				

Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen.	30.	L spricht auf Aufforderung der Lehrperson hin über bereits gelerntes Vorwissen zum Thema.				
	31.	L stellt auf Aufforderung der Lehrperson hin eine Verbindung zu Inhalten anderer Fächer her.				
	32.	L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein.				
Der*die Lernende kann neu erworbene theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären.	33.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben.				
	34.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Führung in der Nachbereitungsstunde am darauffolgenden Tag wiedergeben.				

C) Sozialsymbolische Dimension

Persönlichkeit und Verhalten (am außerschulischen Lernort)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums) angemessen.	35.	L verhält sich respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen.				
	36.	L verhält sich respektvoll gegenüber anderen anwesenden Personen (die nicht dem Klassenverband angehören).				
	37.	L verhält sich respektvoll gegenüber dem*der Vortragenden.				
	38.	L hält sich an gesellschaftliche Regeln, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll, keine Beschädigung von öffentlichen Gegenständen.				
	39.	L geht achtsam mit den Exponaten der Ausstellung um.				

Der*die Lernende passt in formellen Gesprächssituationen den eigenen Sprachgebrauch an das Gegenüber an.	40.	L nutzt die Höflichkeitsform in der Interaktion mit dem*der Vortragenden.				
	41.	L nutzt passende Grußformeln (Guten Tag! Grüß Gott! Auf Wiedersehen!).				
	42.	L nutzt andere Ausdrucksweisen als in Interaktion mit Peers.				
Der*die Lernende zeigt durch seine*ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof).	43.	L stört den Vortrag durch Zwischenrufe, Kommentare, etc.				
	44.	L äußert sich eindeutig negativ, z.B. „Das ist langweilig/Das interessiert mich nicht.“				
	45.	L benutzt unpassende/respektlose Begriffe.				
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Führung.	46.	L stellt unpassende/respektlose Fragen.				
	47.	L stellt Fragen zu den Inhalten der Führung.				
	48.	L tätigt positive/bekräftigende Aussagen, z.B. „Das ist interessant/Das finde ich spannend.“				

	49.	L stellt weiterführende Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen.					
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Ausstellung.	50.	L geht selbstständig aktiv auf die Exponate der Ausstellung zu.					
	51.	L liest die Begleittexte zu den Exponaten.					
	52.	L stellt dem*der Vortragenden/der Lehrperson Fragen zu den Inhalten der Ausstellung.					
	53.	L beteiligt sich durch Wortbeiträge.					
Der*die Lernende zeigt in der Gruppenarbeit Engagement und Initiative.	54.	L nutzt das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial (die Karte).					
	55.	L antwortet/geht auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder ein.					
	56.	L fordert die anderen Gruppenmitglieder zur Mitarbeit auf.					
		L korrigiert sich bei Fehlern selbst.					

Der*die Lernende zeigt reflektierten Umgang mit den eigenen sprachlichen Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch.	57.					
	58.	L wiederholt nach Korrektur durch die Lehrperson den Satz nochmals auf korrekte Weise.				
Der*die Lernende kann mit Schwierigkeiten in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen umgehen.	59.	L hält das Frustrationslevel niedrig und lässt keinen emotionalen Ausbruch zu.				
	60.	L sucht bei Schwierigkeiten nach alternativen Lösungswegen und Lösungsmöglichkeiten.				

Anhang F: Beobachtungsbogen Aylin

Datum: 8./9./10. Juni 2022

Proband*in: Aylin

A) Kommunikative Dimension

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes.	1.	L ¹ kann Antworten auf Fragen geben, die Begriffe des Fachwortschatzes beinhalten.	X			
	2.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.		X		Gelingen bei folgenden Fachbegriffen: Hochhaus, Waschsalon, Zahnklinik, Hauswart
Der*die Lernende versteht syntaktisch	3.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.	X			

¹ Anm.: L wird in Folge in den Indikatoren als Abkürzung für der*die Lernende verwendet.

anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson.	4.	L kann syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben.	X			L kann Äußerungen flüssig und in ganzen Sätzen wiedergeben, jedoch inhaltlich und grammatikalisch teilweise fehlerhaft
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen des*der Vortragenden.	5.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.	X			L meldet sich freiwillig und gibt korrekte Antworten
	6.	L zeigt durch nonverbale Merkmale (Augenkontakt, Körperhaltung, etc.) Aufmerksamkeit an den Aussagen des*der Vortragenden.	X			L ist der Vortragenden zugewandt, stellt Augenkontakt her

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (schriftlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes, die in einem fachsprachlichen Text vorkommen.	7.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.		X		Gelingen bei folgenden Begriffen: Faschismus, Philosoph, Zentralwäscherei
	8.	L kann Wortschatzübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.	X			L arbeitet eigenständig und flott
	9.	L kann mündliche Fragen der Lehrperson zu den Inhalten der Textpassagen beantworten.		X		L kann nur bei einfachen Fragen antworten, z.B. „Wann wurde der Hof eröffnet?“
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Textpassagen.	10.	L kann die Inhalte der Textpassagen in eigenen Worten wiedergeben.		X		L fokussiert auf einen einzelnen Inhaltspunkt anstatt auf gesamte Passage
	11.	L kann Leseverständnisübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.	X			L hat die Übungen fehlerfrei absolviert

Komplexe sprachliche Strukturen anwenden (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende nutzt Begriffe des Fachwortschatzes.	12.	L wendet die Begriffe in mündlichen Beiträgen fachlich korrekt an.		X		L wendet Begriffe nur nach Aufforderung der Lehrperson an
	13.	L wendet die Begriffe in Antworten auf Fragen fachlich korrekt an.		X		L wendet Begriffe an, aber nicht immer inhaltlich korrekt
Der*die Lernende tätigt syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen.	14.	L verwendet in selbstständigen mündlichen Beiträgen Sätze, die syntaktisch anspruchsvoll sind.		X		L spricht in langen, ganzen Sätzen; einige grammatikalische Fehler
	15.	L verwendet in Antworten auf Fragen syntaktisch anspruchsvolle Sätze.		X		Siehe Ind. 15
Der*die Lernende spricht flüssig und deutlich.	16.	L spricht, ohne zu stocken.	X			L spricht auffallend flüssig
	17.	L spricht in einer für den Ort angemessenen Lautstärke.	X			

B) Epistemische Dimension

Umgang mit neuen Inhalten						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	18.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Lehrer*innenvortrag aus.	X			Körperhaltung ist nach vorne zur Lehrperson ausgerichtet + Augenkontakt
	19.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. Nutzung des Smartphones).	X			
	20.	L stört den Unterricht nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).	X			
	21.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.	X			L stellt auffallend viele Fragen, die auch über das Thema hinausgehen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input des*der Vortragenden über unbekannte	22.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Vortrag aus.	X			
	23.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. durch Nutzung des Smartphones).	X			

Themen aufmerksam folgen.	24.	L stört den Vortrag nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).	X			L ist sehr aufmerksam, führt keine Gespräche mit Peers
	25.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.	X			z.B. „Wo befinden sich die Kindergärten?“ oder „Warum steht die Statue genau hier?“
Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen schriftlichen Texten gewinnen.	26.	L kann nach der Lektüre des Textes auf inhaltliche Fragen zum Textinhalt antworten.		X		Tlw. Schwierigkeiten bei komplexeren Fragen
	27.	L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“).	X			L liest im Text nach, um die Frage zu beantworten
Der*die Lernende kann Informationen aus Schriftquellen im öffentlichen Raum gewinnen (z.B. Tafel, Inschrift).	28.	L nutzt Schriftquellen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen.	X			L liest die gesamte Schriftquelle laut den anderen Gruppenmitgliedern vor
	29.	L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten.				Indikator konnte nicht beobachtet werden, da nur ein L pro Gruppe den Stift führt

Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen.	30.	L spricht auf Aufforderung der Lehrperson hin über bereits gelerntes Vorwissen zum Thema.	X			L antwortet bereitwillig und ausführlich auf Fragen der Lehrperson
	31.	L stellt auf Aufforderung der Lehrperson hin eine Verbindung zu Inhalten anderer Fächer her.		X		L erinnert sich an Inhalte anderer Fächer (Geschichtsunterricht, Altes Rom), aber kann diese nur teilweise wiedergeben
	32.	L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein.	X			L trägt bereitwillig bei und bringt sich ein, z.B. „Ich habe mal gesehen, dass ...“
	33.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben.	X			L kann sich an die Inhalte vom Vortag erinnern, z.B. „Das haben wir gestern schon gelernt.“
Der*die Lernende kann theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären.	34.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Führung in der Nachbereitungsstunde am darauffolgenden Tag wiedergeben.	X			L hat sich viele Dinge gemerkt und bringt diese bereitwillig in die Diskussion ein

C) Sozialsymbolische Dimension

Persönlichkeit und Verhalten (am außerschulischen Lernort)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums) angemessen.	35.	L verhält sich respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen.	X			
	36.	L verhält sich respektvoll gegenüber anderen anwesenden Personen (die nicht dem Klassenverband angehören).	X			
	37.	L verhält sich respektvoll gegenüber dem*der Vortragenden.	X			L stellt auch persönliche Frage zu Beruf, Alter, etc.
	38.	L hält sich an gesellschaftliche Regeln, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll, keine Beschädigung von öffentlichen Gegenständen.	X			
	39.	L geht achtsam mit den Exponaten der Ausstellung um.	X			

Der*die Lernende passt in formellen Gesprächssituationen den eigenen Sprachgebrauch an das Gegenüber an.	40.	L nutzt die Höflichkeitsform in der Interaktion mit dem*der Vortragenden.	X			
	41.	L nutzt passende Grußformeln (Guten Tag! Grüß Gott! Auf Wiedersehen!).		X		L nutzt „Hallo“ und „Auf Wiedersehen“
	42.	L nutzt andere Ausdrucksweisen als in Interaktion mit Peers.	X			L spricht mit Peers deutlich informeller als mit der Vortragenden
Der*die Lernende zeigt durch seine*ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof).	43.	L störte den Vortrag durch Zwischenrufe, Kommentare, etc.			X	
	44.	L äußert sich eindeutig negativ, z.B. „Das ist langweilig/Das interessiert mich nicht.“			X	
	45.	L benutzt unpassende/respektlose Begriffe.			X	
	46.	L stellt unpassende/respektlose Fragen.			X	
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Führung.	47.	L stellt Fragen zu den Inhalten der Führung.	X			L stellt auffallend viele Fragen
	48.	L tätigt positive/bekräftigende Aussagen, z.B. „Das ist interessant/Das finde ich spannend.“		X		L gibt erst nach Frage der Lehrperson „Gefällt es dir?“ positive Rückmeldung

Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Ausstellung.	49.	L stellt weiterführende Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen.	X			z.B. „Warum wurde der Hof genau hier gebaut?“
	50.	L geht selbstständig aktiv auf die Exponate der Ausstellung zu.		X		L geht nur auf Videoscreens selbstständig zu
	51.	L liest die Begleittexte zu den Exponaten.			X	
Der*die Lernende zeigt in der Gruppenarbeit Engagement und Initiative.	52.	L stellt dem*der Vortragenden/der Lehrperson Fragen zu den Inhalten der Ausstellung.		X		L stellt nur Fragen zur Funktion, z.B. „Wie schaltet man das Video ein?“
	53.	L beteiligt sich durch Wortbeiträge.	X			L übernimmt eine starke Führungsrolle
	54.	L nutzt das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial (die Karte).			X	L schenkt der Karte keine Beachtung, geht „auf eine Faust“ los
	55.	L antwortet/geht auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder ein.		X		L geht auf die Beiträge anderer Mitglieder ein, unterbricht diese manchmal aber auch
	56.	L fordert die anderen Gruppenmitglieder zur Mitarbeit auf.			X	
	57.	L korrigiert sich bei Fehlern selbst.			X	

Der*die Lernende zeigt reflektierten Umgang mit den eigenen sprachlichen Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch.	58.	L wiederholt nach Korrektur durch die Lehrperson den Satz nochmals auf korrekte Weise.			X	L zeigt sich ungehalten bei Korrektur durch Lehrperson, antwortet z.B. „Das ist doch egal, du weißt eh was ich meine.“
	59.	L hält das Frustrationslevel niedrig und lässt keinen emotionalen Ausbruch zu.		X		L ist schnell frustriert, kann sich aber selbst wieder motivieren
	60.	L sucht bei Schwierigkeiten nach alternativen Lösungswegen und Lösungsmöglichkeiten.	X			L sucht Möglichkeiten, die Aufgabe schneller zu beantworten, z.B. Hilfe durch Lehrperson

Anhang G: Beobachtungsbogen Adil

Datum: 08.06. & 09.06.

Proband*in: Adil

A) Kommunikative Dimension

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes.	1.	L ¹ kann Antworten auf Fragen geben, die Begriffe des Fachwortschatzes beinhalten.		X		L versteht manche Begriffe im ersten Moment nicht, aber kann sie durch Kontext erschließen
	2.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.			X	L versucht zu antworten, aber kann die Begriffe nicht selbstständig erklären
Der*die Lernende versteht syntaktisch	3.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.		X		L benötigt manchmal eine Reformulierung der Antwort in einfacherer Sprache

¹ Anm.: L wird in Folge in den Indikatoren als Abkürzung für der*die Lernende verwendet.

anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson.	4.	L kann syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben.			X	L kann Äußerungen nur in sehr fragmentarischen Sätzen wiedergeben, z.B. „Da ist so ein Ding halt.“
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen des*der Vortragenden.	5.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.		X		L bemüht sich Antworten zu geben, auch hier wieder sehr fragmentarisch, z.B. „Er macht das Dings für Blumen.“
	6.	L zeigt durch nonverbale Merkmale (Augenkontakt, Körperhaltung, etc.) Aufmerksamkeit an den Aussagen des*der Vortragenden.		X		L wendet seine Aufmerksamkeit ab und zu dem Umfeld zu, stellt aber auch Augenkontakt her

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (schriftlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes, die in einem fachsprachlichen Text vorkommen.	7.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.			X	L versucht zu antworten, aber kann die Begriffe nicht selbstständig erklären
	8.	L kann Wortschatzübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.		X		L benötigt Hilfestellung durch die Lehrperson, kann manche Übungen aber alleine absolvieren
	9.	L kann mündliche Fragen der Lehrperson zu den Inhalten der Textpassagen beantworten.			X	L kann inhaltliche Fragen nicht beantworten
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Textpassagen.	10.	L kann die Inhalte der Textpassagen in eigenen Worten wiedergeben.			X	L kann Inhalte nicht wiedergeben
	11.	L kann Leseverständnisübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.		X		L kann Übungen mit viel Hilfestellung absolvieren

Komplexe sprachliche Strukturen anwenden (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende nutzt Begriffe des Fachwortschatzes.	12.	L wendet die Begriffe in mündlichen Beiträgen fachlich korrekt an.			X	L greift gemeinsam erlernte Begriffe nicht auf
	13.	L wendet die Begriffe in Antworten auf Fragen fachlich korrekt an.		X		L wendet die Begriffe nach starker Führung durch die Lehrperson an, z.B. „Probier’s mal so“
Der*die Lernende tätigt syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen.	14.	L verwendet in selbstständigen mündlichen Beiträgen Sätze, die syntaktisch anspruchsvoll sind.			X	L kann Äußerungen nur in sehr fragmentarischen Sätzen wiedergeben
	15.	L verwendet in Antworten auf Fragen syntaktisch anspruchsvolle Sätze.			X	L kann Äußerungen nur in sehr fragmentarischen Sätzen wiedergeben
Der*die Lernende spricht flüssig und deutlich.	16.	L spricht, ohne zu stocken.			X	L spricht sehr stockend
	17.	L spricht in einer für den Ort angemessenen Lautstärke.	X			

B) Epistemische Dimension

Umgang mit neuen Inhalten						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	18.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Lehrer*innenvortrag aus.		X		L wendet sich manchmal ab und stellt wenig Augenkontakt mit Lehrperson her
	19.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. Nutzung des Smartphones).	X			
	20.	L stört den Unterricht nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).		X		L tätigt 1 Zwischenruf
	21.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.			X	L stellt keinerlei Fragen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input des*der Vortragenden über unbekannte	22.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Vortrag aus.		X		L wendet seine Aufmerksamkeit ab und zu dem Umfeld zu, stellt aber auch Augenkontakt her
	23.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. durch Nutzung des Smartphones).		X		L wirft immer wieder einen kurzen Blick aufs Smartphone

Themen aufmerksam folgen.	24.	L stört den Vortrag nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).		X		L tuschelt immer wieder mit Peers
	25.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.			X	L stellt keine Fragen
Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen schriftlichen Texten gewinnen.	26.	L kann nach der Lektüre des Textes auf inhaltliche Fragen zum Textinhalt antworten.			X	L kann inhaltliche Fragen nicht beantworten
	27.	L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“).		X		L nutzt den Text nach Aufforderung der Lehrperson
Der*die Lernende kann Informationen aus Schriftquellen im öffentlichen Raum gewinnen (z.B. Tafel, Inschrift).	28.	L nutzt Schriftquellen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen.			X	L weigert sich, „Ich will das nicht lesen.“
	29.	L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten.				Indikator konnte nicht beobachtet werden, da nur ein L pro Gruppe den Stift führt

Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen. Der*die Lernende kann neu erworbene theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären.	30.	L spricht auf Aufforderung der Lehrperson hin über bereits gelerntes Vorwissen zum Thema.		X		L braucht starke Anleitung durch Lehrperson, um passendes Vorwissen einzubringen
	31.	L stellt auf Aufforderung der Lehrperson hin eine Verbindung zu Inhalten anderer Fächer her.			X	
	32.	L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein.		X		L bringt Vorwissen ein, das jedoch nicht zum Thema passt
	33.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben.			X	L kann keine Inhalte wiedergeben
	34.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Führung in der Nachbereitungsstunde am darauffolgenden Tag wiedergeben.		X		L benennt einzelne Phänomene, z.B. die Büsten im Museum, Karte für die Gruppenarbeit

C) Sozialsymbolische Dimension

Persönlichkeit und Verhalten (am außerschulischen Lernort)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums) angemessen.	35.	L verhält sich respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen.		X		L ist in den Pausen in kleine Streitereien mit Peers verwickelt
	36.	L verhält sich respektvoll gegenüber anderen anwesenden Personen (die nicht dem Klassenverband angehören).	X			
	37.	L verhält sich respektvoll gegenüber dem*der Vortragenden.	X			
	38.	L hält sich an gesellschaftliche Regeln, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll, keine Beschädigung von öffentlichen Gegenständen.		X		L muss durch Lehrperson dazu aufgefordert werden, den eigenen Müll wegzuräumen
	39.	L geht achtsam mit den Exponaten der Ausstellung um.	X			

Der*die Lernende passt in formellen Gesprächssituationen den eigenen Sprachgebrauch an das Gegenüber an.	40.	L nutzt die Höflichkeitsform in der Interaktion mit dem*der Vortragenden.			X	L nutzt die zweite Person Singular
	41.	L nutzt passende Grußformeln (Guten Tag! Größ Gott! Auf Wiedersehen!).			X	L nutzt „Hallo“ und „Tschüss“
	42.	L nutzt andere Ausdrucksweisen als in Interaktion mit Peers.	X			L spricht in ähnlicher Weise, verzichtet jedoch auf unpassende Ausdrücke
Der*die Lernende zeigt durch seine*ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof).	43.	L stört den Vortrag durch Zwischenrufe, Kommentare, etc.	X			L ruft ab und zu Kommentare in den Vortrag
	44.	L äußert sich eindeutig negativ, z.B. „Das ist langweilig/Das interessiert mich nicht.“	X			L fragt „Wie lange dauert es noch, ich will gehen?!“
	45.	L benutzt unpassende/respektlose Begriffe.			X	
	46.	L stellt unpassende/respektlose Fragen.			X	
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Führung.	47.	L stellt Fragen zu den Inhalten der Führung.			X	
	48.	L tätigt positive/bekräftigende Aussagen, z.B. „Das ist interessant/Das finde ich spannend.“			X	

	49.	L stellt weiterführende Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen.			X	
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Ausstellung.	50.	L geht selbstständig aktiv auf die Exponate der Ausstellung zu.	X			L geht auf Videoscreens aber auch auf ausgestellte Relikte, z.B. alte Waffen, aktiv zu
	51.	L liest die Begleittexte zu den Exponaten.			X	
	52.	L stellt dem*der Vortragenden/der Lehrperson Fragen zu den Inhalten der Ausstellung.			X	
Der*die Lernende zeigt in der Gruppenarbeit Engagement und Initiative.	53.	L beteiligt sich durch Wortbeiträge.	X			L redet sehr viel und sehr laut
	54.	L nutzt das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial (die Karte).			X	
	55.	L antwortet/geht auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder ein.	X			L bringt sich rege in die Diskussion ein und antwortet direkt auf Mitglieder
	56.	L fordert die anderen Gruppenmitglieder zur Mitarbeit auf.			X	
	57.	L korrigiert sich bei Fehlern selbst.			X	

Der*die Lernende zeigt reflektierten Umgang mit den eigenen sprachlichen Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch.	58.	L wiederholt nach Korrektur durch die Lehrperson den Satz nochmals auf korrekte Weise.		X		L wiederholt nur die korrigierten Begriffe/Satzglieder und nicht den ganzen Satz
Der*die Lernende kann mit Schwierigkeiten in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen umgehen.	59.	L hält das Frustrationslevel niedrig und lässt keinen emotionalen Ausbruch zu.			X	L ist sehr schnell aufbrausend und frustriert und drückt seinen Unmut aus
	60.	L sucht bei Schwierigkeiten nach alternativen Lösungswegen und Lösungsmöglichkeiten.			X	L möchte bei Schwierigkeiten sofort aufgeben und die Aufgabe abbrechen

Anhang H: Beobachtungsbogen Adrijan

Datum: 8./9./10. Juni 2022

Proband*in: Adrijan

A) Kommunikative Dimension

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes.	1.	L ¹ kann Antworten auf Fragen geben, die Begriffe des Fachwortschatzes beinhalten.		X		L nutzt teilweise Umschreibungen für gewisse Begriffe aber bemüht sich, zu antworten
	2.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.			X	L versucht die Begriffe zu umschreiben, die Aussagen bleiben aber fragmentarisch und ohne klaren Inhalt
Der*die Lernende versteht syntaktisch	3.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.		X		L spricht mit einigen grammatikalischen Fehlern

¹ Anm.: L wird in Folge in den Indikatoren als Abkürzung für der*die Lernende verwendet.

anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson.	4.	L kann syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen der Lehrperson in eigenen Worten wiedergeben.			X	L spricht mit sehr vielen grammatikalischen Fehlern und ohne roten Faden
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen des*der Vortragenden.	5.	L kann Antworten auf Fragen geben, die syntaktisch anspruchsvoll formuliert sind.		X		L gibt sehr kurze Antworten
	6.	L zeigt durch nonverbale Merkmale (Augenkontakt, Körperhaltung, etc.) Aufmerksamkeit an den Aussagen des*der Vortragenden.		X		L ist am Anfang der Führung abgewandt, später jedoch vermehrt Augenkontakt mit Vortragender

Komplexe sprachliche Strukturen verstehen (schriftlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende versteht Begriffe des Fachwortschatzes, die in einem fachsprachlichen Text vorkommen.	7.	L kann auf Nachfrage der Lehrperson die Bedeutung der Fachbegriffe in eigenen Worten erklären.			X	L versucht die Begriffe zu umschreiben, die Aussagen bleiben aber fragmentarisch und ohne klaren Inhalt
	8.	L kann Wortschatzübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.	X			L löst die Aufgaben eigenständig
Der*die Lernende versteht syntaktisch anspruchsvolle Textpassagen.	9.	L kann mündliche Fragen der Lehrperson zu den Inhalten der Textpassagen beantworten.		X		L benötigt konkrete, direkte Fragen, die auf einen spezifischen Inhaltspunkt abzielen
	10.	L kann die Inhalte der Textpassagen in eigenen Worten wiedergeben.		X		L benötigt starke Anleitung durch die Lehrperson; siehe Ind. 4
	11.	L kann Leseverständnisübungen zu einem gelesenen Text eigenständig absolvieren.	X			L löst die Aufgaben eigenständig

Komplexe sprachliche Strukturen anwenden (mündlich)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende nutzt Begriffe des Fachwortschatzes.	12.	L wendet die Begriffe in mündlichen Beiträgen fachlich korrekt an.			X	L nutzt Umschreibungen anstatt der Fachbegriffe
	13.	L wendet die Begriffe in Antworten auf Fragen fachlich korrekt an.		X		L benötigt starke Anleitung durch die Lehrperson
Der*die Lernende tätigt syntaktisch anspruchsvolle Äußerungen.	14.	L verwendet in selbstständigen mündlichen Beiträgen Sätze, die syntaktisch anspruchsvoll sind.			X	L spricht mit sehr vielen grammatikalischen Fehlern und ohne roten Faden
	15.	L verwendet in Antworten auf Fragen syntaktisch anspruchsvolle Sätze.			X	L spricht mit sehr vielen grammatikalischen Fehlern und ohne roten Faden
Der*die Lernende spricht flüssig und deutlich.	16.	L spricht, ohne zu stocken.			X	L spricht in kurzen Sätzen mit vielen Pausen
	17.	L spricht in einer für den Ort angemessenen Lautstärke.		X		L spricht relativ leise und undeutlich

B) Epistemische Dimension

Umgang mit neuen Inhalten						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input der Lehrperson über unbekannte Themen aufmerksam folgen.	18.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Lehrer*innenvortrag aus.		X		L wendet sich der Lehrperson zu, aber stellt keinen Augenkontakt her
	19.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. Nutzung des Smartphones).	X			
	20.	L stört den Unterricht nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).	X			
	21.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.		X		L stellt eine Frage während der Einheit
Der*die Lernende kann dem theoretischen Input des*der Vortragenden über unbekannte	22.	L drückt durch die Körperhaltung Interesse am Vortrag aus.		X		L ist am Anfang der Führung abgewandt, später jedoch vermehrt Augenkontakt mit Vortragender
	23.	L beschäftigt sich nicht anderwärtig (z.B. durch Nutzung des Smartphones).	X			

Themen aufmerksam folgen.	24.	L stört den Vortrag nicht (z.B. durch Tuscheln oder Zwischenrufe).	X			
	25.	L stellt selbstständig Fragen zu den Inhalten.	X			L stellt Fragen bei persönlichem Interesse z.B. „Spielen sie da heute noch Fußball?“
Der*die Lernende kann gezielt Informationen aus inhaltlich anspruchsvollen schriftlichen Texten gewinnen.	26.	L kann nach der Lektüre des Textes auf inhaltliche Fragen zum Textinhalt antworten.		X		Schwierigkeiten bei komplexeren Fragen
	27.	L nutzt den Text selbstständig zur Beantwortung von Fragen (z.B. durch „Scanning“).	X			L nutzt den Text ohne Aufforderung durch die Lehrperson selbstständig
Der*die Lernende kann Informationen aus Schriftquellen im öffentlichen Raum gewinnen (z.B. Tafel, Inschrift).	28.	L nutzt Schriftquellen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen.		X		L liest die Schriftquelle durch, aber sieht nicht sofort eine Verbindung zur Aufgabe
	29.	L kann die in den Schriftquellen enthaltenen Informationen der Aufgabenstellung entsprechend schriftlich festhalten.	X			L übernimmt in der Gruppe die Rolle des Schriftführers

Der*die Lernende kann Verknüpfungen zu Vorwissen herstellen.	30.	L spricht auf Aufforderung der Lehrperson hin über bereits gelerntes Vorwissen zum Thema.		X		L braucht starke Anleitung durch die Lehrperson, um passendes Vorwissen einzubringen
	31.	L stellt auf Aufforderung der Lehrperson hin eine Verbindung zu Inhalten anderer Fächer her.		X		L erinnert sich an die Inhalte, kann sie jedoch nicht fehlerfrei wiedergeben „Ich kann mich erinnern, dass wir das in Geschichte schon gemacht haben.“
	32.	L bringt selbstständig eigenes Vorwissen zum Thema ein.			X	Nur nach Aufforderung
Der*die Lernende kann neu erworbene theoretische Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen und erklären.	33.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Vorbereitungsstunde wiedergeben.		X		L gibt einzelne Begriffe wieder, z.B. Gemeindebau
	34.	L kann auf Aufforderung der Lehrperson hin Inhalte der Führung in der Nachbereitungsstunde am darauffolgenden Tag wiedergeben.	X			L ist rege an der Diskussion beteiligt und gibt mehrere Aspekte der Führung wieder

C) Sozialsymbolische Dimension

Persönlichkeit und Verhalten (am außerschulischen Lernort)						
Subkategorie	Nr.	Indikatoren	Trifft zu	Trifft teilw. zu	Trifft nicht zu	Anmerkungen
Der*die Lernende verhält sich der Umgebung (des öffentlichen Orts und des Museums) angemessen.	35.	L verhält sich respektvoll gegenüber den Klassenkolleg*innen.	X			
	36.	L verhält sich respektvoll gegenüber anderen anwesenden Personen (die nicht dem Klassenverband angehören).	X			L geht in der Pause auf Passantin mit Hund zu und fragt sehr höflich, ob er den Hund streicheln darf
	37.	L verhält sich respektvoll gegenüber dem*der Vortragenden.	X			
	38.	L hält sich an gesellschaftliche Regeln, wie z.B. kein Hinterlassen von Müll, keine Beschädigung von öffentlichen Gegenständen.	X			
	39.	L geht achtsam mit den Exponaten der Ausstellung um.	X			

Der*die Lernende passt in formellen Gesprächssituationen den eigenen Sprachgebrauch an das Gegenüber an.	40.	L nutzt die Höflichkeitsform in der Interaktion mit dem*der Vortragenden.	X			
	41.	L nutzt passende Grußformeln (Guten Tag! Grüß Gott! Auf Wiedersehen!).	X			L begrüßt auffallend laut und deutlich
	42.	L nutzt andere Ausdrucksweisen als in Interaktion mit Peers.		X		L bemüht sich, verfällt aber immer wieder in informelle Kommunikationsmuster
Der*die Lernende zeigt durch seine*Ihre Sprache Ablehnung gegenüber der Situation (= Führung durch den Hof).	43.	L stört den Vortrag durch Zwischenrufe, Kommentare, etc.			X	
	44.	L äußert sich eindeutig negativ, z.B. „Das ist langweilig/Das interessiert mich nicht.“		X		L fragt zweimal „Wie lange dauert es noch?“
	45.	L benutzt unpassende/respektlose Begriffe.			X	
	46.	L stellt unpassende/respektlose Fragen.			X	
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Führung.	47.	L stellt Fragen zu den Inhalten der Führung.	X			L stellt Fragen bei persönlichem Interesse
	48.	L tätigt positive/bekräftigende Aussagen, z.B. „Das ist interessant/Das finde ich spannend.“		X		L gibt erst nach Frage der Lehrperson „Gefällt es dir?“ positive Rückmeldung

	49.	L stellt weiterführende Fragen, die über die Inhalte der Führung hinausgehen.	X			Bei Themen die den Schüler interessieren
Der*die Lernende zeigt persönliches Interesse an den Inhalten der Ausstellung.	50.	L geht selbstständig aktiv auf die Exponate der Ausstellung zu.		X		L geht nach Aufforderung durch Lehrperson auf die Exponate zu
	51.	L liest die Begleittexte zu den Exponaten.			X	
	52.	L stellt dem*der Vortragenden/der Lehrperson Fragen zu den Inhalten der Ausstellung.			X	
Der*die Lernende zeigt in der Gruppenarbeit Engagement und Initiative.	53.	L beteiligt sich durch Wortbeiträge.		X		L ist eher ruhig, aber arbeitet mit
	54.	L nutzt das zur Verfügung gestellte Hilfsmaterial (die Karte).	X			L nutzt die Karte in der Gruppe am meisten und erklärt Mitgliedern, wie sie funktioniert
	55.	L antwortet/geht auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder ein.	X			L spricht vor allem in Interaktion mit Mitgliedern
	56.	L fordert die anderen Gruppenmitglieder zur Mitarbeit auf.			X	
	57.	L korrigiert sich bei Fehlern selbst.			X	

Der*die Lernende zeigt reflektierten Umgang mit den eigenen sprachlichen Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch.	58.	L wiederholt nach Korrektur durch die Lehrperson den Satz nochmals auf korrekte Weise.	X			L wiederholt den Satz ohne Aufforderung durch die Lehrperson selbstständig nochmals korrekt
	59.	L hält das Frustrationslevel niedrig und lässt keinen emotionalen Ausbruch zu.	X			
	60.	L sucht bei Schwierigkeiten nach alternativen Lösungswegen und Lösungsmöglichkeiten.			X	L ist bereit, gewisse Aufgaben nicht zu bewältigen, „Das haben wir eben nicht.“