



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis – eine empirische Untersuchung zur Umsetzung eines sprachsensiblen Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an ausgewählten Mittelschulen in der Steiermark“

verfasst von / submitted by

Viktoria Ertl, BEd

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

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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 >199 506 510 02<

MA Lehramt Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich im Studium und beim Schaffensprozess meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Der größte Dank gilt meiner Mutter, die mich durch ihre unentwegte Unterstützung in allen Lebenslagen begleitet und mir auch während meiner gesamten Studienzeit immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist. Ohne dich, wäre nichts von dem allen möglich gewesen.

Ein weiterer großer Dank gilt meinem Freund, Ferdinand, der mich immer bestärkt. Danke, dass du immer für mich da bist, in jeder Situation die richtigen Worte findest und nie aufgehört hast an mich zu glauben.

Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann für ihre kompetente und verständnisvolle Betreuung meiner Masterarbeit.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Kollegium der Mittelschule Rohrbach an der Lafnitz für die Unterstützung während meines Masterstudiums.

Zu guter Letzt möchte ich mich noch einmal bei allen Lehrpersonen, die mir ein Interview für meine Masterarbeit gegeben haben, bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	6
1.1	Das Forschungsvorhaben.....	8
2.	Sprache und Lernen im Kontext von Deutsch als Bildungs- und Fachsprache.....	10
2.1	Die Sprache in allen Lernprozessen	10
2.2	Sprachregister: Alltagssprache/Bildungssprache/Fachsprache/Schulsprache	11
2.2.1	Die Alltagssprache.....	11
2.2.2	Die Bildungssprache	12
2.2.3	Die Schulsprache	13
2.2.4	Die Fachsprache	13
2.3	Die Sprache im Fachunterricht	14
2.3.1	Sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht	14
2.3.2	Literalität und fachliche Kompetenzen	16
2.3.3	Sprachliche Herausforderungen im Fachunterricht	17
2.3.4	Die spezifische Morphologie und Syntax der Fachsprache	18
2.3.5	Fachtypische Sprachstrukturen der Fachsprache.....	19
2.3.6	Komplexe Fachinhalte und Fachtexte.....	19
3.	Sprachsensibler Fachunterricht und durchgängige Sprachbildung	21
3.1	Einordnung und Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts.....	22
3.2	Das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung.....	23
3.3	Merkmale und Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts	25
3.4	Leitlinien für den sprachsensiblen Fachunterricht	25
3.4.1	Integriertes Sprach- und Fachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht.....	26
3.4.2	Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion im sprachsensiblen Fachunterricht	26
3.4.3	Authentisches und aktives Sprachhandeln im sprachsensiblen Fachunterricht	27
3.4.4	Transparente sprachliche Anforderungen und sprachliche Explizitheit im sprachsensiblen Fachunterricht	27
3.4.5	Systematische Sprachunterstützung im sprachsensiblen Fachunterricht	28
3.4.6	Schriftsprachlichkeit und Sprachkomplexität als wesentliche Aspekte im sprachsensiblen Fachunterricht	28
3.4.7	Schreib- und Textarbeit als wesentliche Bestandteile des sprachsensiblen Fachunterrichts	29
3.5.	Kompetenzen und sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht.....	30

3.6.	Methodik, Aufgabenstellungen und Materialien im sprachsensiblen Fachunterricht	32
3.6.1	Methoden-Werkzeuge im sprachsensiblen Fachunterricht	32
3.6.2	Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht	33
3.7	Umgang mit Sachtexten und Lesen im Fachunterricht	34
3.7.1	Auswahl und Aufbereitung von Sachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht.....	36
3.7.2	Der sprachbewusste Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht	37
3.7.3	Leseprinzipien beim Umgang mit Sachtexten im Unterricht.....	38
3.7.4	Lesestrategien für den Umgang mit Sachtexten im Unterricht	39
3.8	Schreiben im Fachunterricht– Schreiben als Mittel des Lernens.....	43
3.8.1	Die Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht.....	43
3.8.2	Aufgaben und Methodik zum Schreiben im Fachunterricht	45
4.	Sprache im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht	46
4.1	Sprachbildung im GW-Unterricht.....	47
4.2	Sprache im Lehrplan für den GW-Unterricht in der Sekundarstufe 1.....	49
4.3	Sprachliche Anforderungen im GW-Unterricht.....	50
4.3.1	Die Lexik	51
4.3.2	Die Morphologie.....	51
4.3.3	Die Syntax.....	51
4.3.4	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte	53
4.4	Sprachbildung im GW- Unterricht.....	54
4.4.1	Der Scaffolding Ansatz von Gibbons	54
4.4.2	Sprachliche Handlungen im GW-Unterricht – Operatoren.....	56
4.5	Beispiele für sprachensible Aufgabestellungen und Materialien im GW-Unterricht.....	58
4.5.1	Beispiel 1: „Scaffolding“ im sprachsensiblen GW- Unterricht.....	59
4.5.2	Beispiel 2: Differenzierung der sprachlichen Anforderungen im sprachsensiblen GW- Unterricht.....	62
5.	Erkenntnisinteresse und Ziele der Forschung.....	67
6.	Methodik.....	69
6.1	Methodische Vorgehensweise	69
6.2	Erhebungsmethode.....	69
6.2.1	Der Interviewleitfaden und die Interviewsituation	71
6.2.2	Die Expertinnen und Experten	73

6.3 Die Interviewsituation	74
6.4 Methodik zur Auswertung und Analyse der Daten	74
6.4.1 Auswertung der Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse	74
6.4.2 Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe der Software „QCAMap“	78
6.4.3 Das Kategoriensystem	79
6.4.4 Auswertung	88
7. Darstellung der Ergebnisse auf Basis des Kategoriensystems	89
7.1 Sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht	89
7.2 Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen	94
7.3 Allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“	99
7.4 Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht	105
7.5 Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht	112
7.6 Zukunftsperspektiven	118
7.7 Notwendige Maßnahmen für GW- Lehrpersonen	121
8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerung	126
8.1 Sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht	126
8.2 Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen	129
8.3 Allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“	133
8.4 Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht	135
8.5 Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht	138
8.6 Zukunftsperspektiven	141
8.7 Notwendige Maßnahmen für GW-Lehrpersonen	141
9. Fazit und Ausblick	143
10. Literaturverzeichnis	151
11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	160
12. Anhang	162

1. Einleitung

„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Leisen 2015: 132).

Die Sprache ist nichts, dass nur dem Deutschunterricht unterliegt. Alle Fächer arbeiten mit Sprache und alle Fächer sollten somit gleichermaßen darum bemüht sein, die Sprache ihres Faches zu fördern.

Trotz dessen es nun bereits seit vielen Jahren zahlreiche Beiträge rund um die Bedeutung von Sprache, von Sprachkompetenz und auch der Sprachförderung im Fachunterricht gibt (vgl. Budke und Kuckuck 2017; Oleschko, Weinkauff und Wiemers 2017; Schwarze 2017) und längst klar ist, dass die Sprachförderung nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts sein kann, gibt es bislang vergleichsweise wenig Forschung und es liegt eine relativ geringe Anzahl an unterrichtspraktischen Methoden und Konzepten vor, welche fachsprachliches und fachinhaltliches Lernen im Geographie - und Wirtschaftskundeunterricht zu verknüpfen versuchen. Wenngleich auch die Zahl an Publikationen zu vielfältigen Aspekten rund um das Thema Fachunterricht und Sprache in den letzten Jahren stetig gestiegen ist (vgl. Ahrenholz et.al 2021; Leisen 2003, 2011), kann beobachtet werden, dass sich eine Vielzahl dieser Publikationen vor allem auf den bilingualen Unterricht fokussieren (vgl. Dirim und Wegner 2015; Behling et.al. 2019; Lütke et.al.2017). Demnach scheint es, dass einem sprachsensiblen Unterricht vor allem für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch Bedeutung zugeschrieben wird.

Über dies hinaus zeigten eigene Beobachtungen aus der Praxis, dass eine Vielzahl an Lehrpersonen die Wichtigkeit der Differenzierung in Bezug auf die Sprache auch im Fachunterricht sieht, sofern sie Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten. Eine gezielte Sprachförderung im Fach, und diese mit Fokus auf die Lernenden mit Deutsch als Erstsprache, scheint jedoch ein oft immer noch vernachlässigtes Thema zu sein, und bleibt demnach weiterhin sehr häufig dem Deutschunterricht zugeschrieben.

Dass sich die gezielte Förderung von Fachsprache im Fachunterricht, zu welchem auch der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zählt, positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und somit auch auf deren fachliche Kenntnisse auswirkt, diese

Grundannahme wird der hier vorliegenden Arbeit vorangestellt. Nimmt man sich dieser Grundannahme an, so wird es offensichtlich, warum es durchaus lohnenswert erscheint, sich mit dem Thema der Sprachförderung im Fachunterricht zu beschäftigen.

Und dies ist es auch, was die hier vorliegende Arbeit tut.

Sie beleuchtet die vielfältigen Aspekte rund um die Sprache im Fachunterricht und richtet dabei einen speziellen Blick auf die Sprache im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie essenziell die sprachliche Bildung im Fach Geographie- und Wirtschaftskunde ist, wie sich die Förderung von Sprache auf das fachliche Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auswirkt, welche Anforderungen Materialien und Aufgabenstellungen unterliegen, um eine sprachliche Förderung im Fach zu gewährleisten und welche Theorien und Konzepte im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts und einer durchgängigen Sprachbildung zur Anwendung kommen können. Um eine gesicherte empirische Basis hinsichtlich der hier aufgezeigten Aspekte gewährleisten zu können, sollen in der Arbeit auch Studien zum Thema miteinbezogen werden. Neben diesen theoretischen Aspekten soll diese Arbeit darüber hinaus einen Beitrag dazu leisten, evaluieren zu können, inwiefern die, im theoretischen Teil angesprochen Aspekte, Methoden, didaktischen Konzepte etc. mit derzeitigem Stand im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht an ausgewählten Mittelschulen in der Steiermark tatsächlich etabliert sind. Des Weiteren wird evaluiert, wie sehr sich die Lehrpersonen mit diesen Aspekten beschäftigen, welche Haltung sie dazu einnehmen und welche Problemfelder und Herausforderungen sich in der konkreten Umsetzung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts zeigen. Neben diesen genannten Aspekten ist es ein Ziel herauszufinden, welche sprachlichen Schwierigkeiten sie bei den Lernenden in ihrem Unterricht wahrnehmen und wie sie im GW-Unterricht darauf reagieren.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich neben der Einleitung, dem abschließenden Fazit sowie den Literaturangaben in sieben Kapitel. Die Kapitel zwei bis vier beschäftigen sich mit den theoretischen Grundlagen zum Thema. Die Kapitel fünf bis acht befassen sich mit der empirischen Forschung, welche dieser Arbeit zugrunde liegt. Zu Beginn werden die theoretischen Erkenntnisse zum Thema aufgezeigt, welche aus den Sekundärquellen gewonnen werden konnten.

Das erste Kapitel befasst sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Lernen. Dazu wird zum einen aufgezeigt, wie die Sprache die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

beeinflusst und zum anderen die unterschiedlichen sprachlichen Register näher in den Blick genommen. Zudem befasst sich ein weiteres Teilkapitel mit der Sprache im Fachunterricht, in welchem Aspekte wie die notwendigen sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht speziell beleuchtet werden.

Das zweite Teilkapitel befasst sich mit theoretischen Aspekten zum Konzept des Sprachsilben Fachunterrichts sowie der Durchgängigen Sprachbildung. Hier wird zuerst auf die Definitionen, Merkmale und Ziele dieser Konzepte eingegangen. Anschließend werden Leitlinien für den sprachsensiblen Fachunterricht aufgezeigt und Erkenntnisse rund um das Thema der Methodik im sprachsensiblen Fachunterricht besprochen.

Das dritte Teilkapitel des ersten Teils nimmt nun speziell auf die Sprache im GW-Unterricht Bezug. Hier werden unterschiedliche Aspekte zur sprachlichen Bildung im GW-Unterricht in den Blick genommen, die Verankerung von Sprache im Lehrplan zum Unterrichtsfach besprochen sowie darüber hinaus auch Beispiele für mögliche sprachensible Aufgabenstellungen und Materialien im GW-Unterricht vorgestellt.

Die darauffolgenden Kapitel beschäftigen sich mit dem empirischen Forschungsprozess, der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Dazu werden im sechsten Kapitel das Erkenntnisinteresse sowie die Ziele der Forschung beschrieben. Im Anschluss daran wird die Methodik erläutert. Die beiden darauffolgenden Teilkapitel befassen sich schließlich mit der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus dem Forschungsprozess.

1.1 Das Forschungsvorhaben

Folgende Forschungsfragen sollen im Rahmen des theoretischen Teils der Masterarbeit auf Basis von Sekundärliteratur beantwortet werden:

Welche Rolle spielt die fachsprachliche Bildung hinsichtlich des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht?

Wie kann durch eine gezielte sprachliche Förderung das Lernen im Fach positiv unterstützt werden?

Welche Rolle spielt die fachsprachliche Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vor dem Hintergrund der besonderen sprachlichen Anforderungen in diesem Fach?

Mit Hilfe welcher didaktischen Konzepte und Methoden kann der Erwerb von Fachsprache und Fachwissen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht nachhaltig unterstützt werden?

Folgende Forschungsfragen sollen im Rahmen der empirischen Forschung beantwortet werden:

Wie wird der sprachensible Fachunterricht im Geographie-und Wirtschaftskundeunterricht an ausgewählten steirischen Mittelschulen umgesetzt?

Welchen Problembereichen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und sprachlicher Bildung begegnen die Lehrpersonen im Geographie-und Wirtschaftskundeunterricht besonders häufig?

Wie wird der Zusammenhang zwischen sprachlichen Problemen und schlechteren Leistungen im Fach gesehen?

Welche Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts können festgestellt werden?

Welche Einstellung haben GW-Lehrpersonen an steirischen Mittelschulen zur Aufgabe von GW-Lehrpersonen die Sprache im GW-Unterricht gezielt zu fördern?

Wie werden Arbeitsaufgaben und Materialien von den Lehrpersonen gestaltet, um sie an die Kriterien der Sprachsensibilität und die sprachlichen Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzupassen?

Wie werden das Lesen und das Schreiben als besondere Ressourcen für das sprachliche, als auch fachliche Lernen im GW- Unterricht genutzt?

Welche Strategien und Prinzipien werden für die Erarbeitung von Sachtexten angewandt?

Was würden GW-Lehrpersonen benötigen, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches und einer sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts noch besser umgehen zu können?

Das Forschungsdesign der Masterarbeit setzt sich sowohl aus Primär- als auch Sekundäranalysen zusammen. Die Erhebung der Daten im empirischen Teil der Arbeit erfolgt qualitativ, mittels Experteninterviews. Für das Forschungsvorhaben wurden als Stichprobe sechs GW-Lehrpersonen aus ausgewählten Mittelschulen in der Steiermark ausgewählt. Das Forschungsdesign zur empirischen Erhebung wird im sechsten Kapitel der Arbeit ausführlich erläutert werden.

2. Sprache und Lernen im Kontext von Deutsch als Bildungs- und Fachsprache

Das Kapitel mit dem Titel „Sprache und Lernen im Kontext von Deutsch als Bildungs- und Fachsprache“ beschäftigt sich, als theoretische Grundlage, mit allgemeinen Aspekten rund um den Zusammenhang von Sprache und Lernerfolg. Dazu wird zuallererst auf die Bedeutung von Sprache in allen Lernprozessen eingegangen. Das anschließende Teilkapitel greift die sprachlichen Register auf, darauffolgend wird die Sprache im Fachunterricht näher in den Blick genommen.

2.1 Die Sprache in allen Lernprozessen

Die Sprache stellt ein zentrales Medium des Lehrens und Lernens dar. In jedem Fach werden Inhalte anhand von Sprache vermittelt und erworben. Sich mit Sprache und einem Unterricht auseinanderzusetzen, der auch die Sprachförderung der Schülerinnen und Schüler stets im Blick behält, kann somit nicht einzig und allein Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Sprache ist immer ein Thema, Fachlichkeit und Sprachlichkeit untrennbar miteinander verbunden und der fachliche Kompetenzerwerb unentwegt sprachlich verankert. Sprache regelt somit zum einen den Zugang zu den Lerngegenständen und damit auch zu den Lerninhalten. In diesem Zusammenhang zeigt sich das Problem, dass dieser Zugang längst nicht für alle Schülerinnen und Schüler offen ist, nämlich dann nicht, wenn ihnen die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen dafür fehlen. Durch einen fehlenden sprachlichen Zugang sowie geeignete kommunikative Mittel zur eigenständigen Aneignung und sprachlichen Aushandlungen von Lerngegenständen und Sachverhalten, wird den Lernenden jedoch nicht nur die Teilhabe am Unterricht, sondern auch an der Bildung und damit letztendlich an der Gesellschaft verwehrt (vgl. Schwarze 2017: 16). „Sprachliche Bildung und Förderung müssen als Teilaspekt der Ermöglichung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe gesehen werden“ (Jeuk 2013: 102).

Dies ist vor allem bei Lernenden aus bildungsfernen Schichten und jenen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu beobachten. Diese Tatsache betont wiederum die Notwendigkeit von Sprachlernsituationen im Unterricht in allen Fächern. Somit sind Lehrpersonen zum einen dazu angehalten, Bildungs- und Schulsprache (siehe dazu 2.2) in ihrem Unterricht bewusst zu verwenden und zum anderen ist es erforderlich, dass sie über gesichertes didaktisches Grundwissen zur Sprachförderung verfügen und diese auch selbst als eine Notwendigkeit für ihren Unterricht ansehen. Schließlich hängt es von den Lehrpersonen in allen Fächern ab, inwieweit es in der Schule erreicht werden kann allen Schülerinnen und Schülern, mit all ihren unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen, die Schule als Chance für Bildung sowie für

Integration und Partizipation in der Gesellschaft zu eröffnen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 11). Ein Unterricht, welcher auf fachliche und auch auf sprachliche Bildung abzielt, berücksichtigt den individuellen Sprachstand der Lernenden und holt sie dort ab, wo sie gerade stehen (vgl. Beese et. al. 2014: 7).

2.2 Sprachregister: Alltagssprache/Bildungssprache/Fachsprache/Schulsprache

Sprache kann in unterschiedlichen Formen auftreten. Zum einen in geschriebener und zum anderen in gesprochener Sprache. Zudem muss Sprache nicht immer in Form von Worten realisiert werden, sondern kann auch durch Formen der nonverbalen Kommunikation oder bildlich und symbolhaft auftreten. So wie es unterschiedliche Formen von Sprache gibt, können unterschiedliche Register bzw. Arten von Sprachen unterschieden werden. Zu diesen unterschiedlichen sprachlichen Registern zählen die Alltagssprache, die Bildungssprache, die Fachsprache sowie auch die Schulsprache (vgl. Feilke 2012).

Welche Merkmale diese sprachlichen Register ausmachen und ob diese auch im Unterricht eine Rolle spielen, darauf soll nun im folgenden Teilkapitel näher eingegangen werden.

2.2.1 Die Alltagssprache

Als „Alltagssprache“ kann jene Sprache definiert werden, welche in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und auf Basis eines gemeinsamen Hintergrundwissens zur einfachen Verständigung im Alltag selbstredend verwendet werden kann (vgl. Hoffmann 2019: 1).

Bereits im Jahr 1997 unterteilte der Pädagoge Jim Cummins die Sprache in zwei Bereiche, die grundlegenden Sprechfertigkeiten und die akademisch-schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten. Er führte dazu die Begriffe „BICS“ und „CALP“ ein (vgl. Cummins 1979a, 1980).

„BICS bedeutet „Basic Interpersonal Communicative Skills“. Cummins versteht darunter die grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten im Bereich der Alltagskommunikation, welche durch den unmittelbaren persönlichen Austausch entstehen. Diese grundlegenden Fähigkeiten in der Kommunikation tragen dazu bei, dass die Mündlichkeit bewältigt werden kann (vgl. Leisen 2010: 59). Die Alltagssprache (BICS) ist durch eine konzeptionelle mündliche Sprachvariante gekennzeichnet. Sätze werden häufig syntaktisch vereinfacht und auch unvollständig formuliert. Die Alltagssprache ist ferner kontextbezogen, sie verwendet viele Füllwörter und Wiederholungen, beinhaltet Gestik, Mimik, Körperhaltung und auch den Tonfall als bestimmende Kommunikationsträger (vgl. Schwarze 2017: 18). Die

Alltagssprache wird von Kindern als erste oder auch weitere Sprache durch spezifische Lehr- und Lerndiskurse, durch Input und Rezeption sowie durch Resonanz des eigenen Sprechens erworben und aufgebaut. Regionale und soziale Besonderheiten wie etwa die Jugendsprache bilden die Varietäten der Alltagssprache (vgl. Hoffmann 2019: 1).

2.2.2 Die Bildungssprache

Während die Alltagssprache (BICS) relativ schnell und natürlich erlernt wird, werden die „Cognitive Academic Language Proficiency“, kurz „CALP“, die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse, erst durch den Umgang mit Sprache in kontextreduzierten schulischen Situationen erlernt. Diese sprachlichen Fähigkeiten entstehen somit erst im kognitiv akademischen Bereich bzw. im Bildungsbereich (vgl. Leisen 2010: 59).

Gogolin et. al (2011) definiert den Begriff der Bildungssprache als eine Form von Sprache, welche nicht ausschließlich in der Schule, sondern in allen Bildungskontexten von Bedeutung ist. Die Bildungssprache prägt in unserer von Schriftsprachlichkeit geprägten Gesellschaft die Vermittlung und den Erwerb von Wissen. Somit bestimmt die Bildungssprache auch die in einer Gesellschaft mit Bildung verbundenen Möglichkeiten und Chancen. Sie öffnet über dies hinaus den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Domänen, vermittelt zwischen der Alltagssprache, spezielleren Wissensgebieten und der Wissenschaft (vgl. Ortner 2009, zitiert nach Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 14). Somit kann ihre Kenntnis als kulturelles Kapital angesehen werden (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020:14) (siehe dazu Bourdieu 1983: 183ff).

Bourdieu (1983) schreibt dazu das Folgende: „Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 1983: 183).

Hier ist die Bildungssprache jenes Kapital, welches die Voraussetzungen für eine emanzipierte Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft schafft und auch der Schulerfolg ist weitestgehend davon abhängig, wie gut die Bildungssprache beherrscht wird. Dies zeigt, welcher großen Stellenwert ihre Vermittlung für die Schülerinnen und Schüler und ihre Zukunftschancen hat und welchen großen Stellenwert es damit auch in der Schule einnehmen sollte, die Bildungssprache angemessen systematisch zu vermitteln und zu fördern (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020:14). Im Vergleich zur Alltagssprache bringt der Erwerb der Bildungssprache hohe kognitive wie sprachliche Anforderungen mit sich und auch in der Kommunikation zeigen sich zwischen jener im Alltag und der Kommunikation im

Bildungsbereich entscheidende Unterschiede. Während die alltägliche Kommunikation fehlertolerant ist, so fallen Sprachfehler in der bildungssprachlichen Kommunikation auf und entstellen darüber hinaus oft sogar den Sinn. Dies bringt wiederum spezielle Herausforderungen für die Lernenden mit sich. Die Aufgabe der Sprachbildung im Fach ist es, die Schülerinnen und Schüler von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu führen. Je nach sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden ist dieser Weg lang und anders, das Erlernen von Bildungssprache oft anstrengend und mühsam (vgl. Leisen 2017: 10-20).

2.2.3 Die Schulsprache

Mit dem Terminus „Schulsprache“ wird jene Sprache bezeichnet, die exklusiv in der Schule zu verorten ist (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 14). Feilke (2012) betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Schulsprache nicht nur in der Schule verwendet wird, sondern jene Form von Sprache ist, die durch die Schule hervorgebracht und für schulische Zwecke eingesetzt wird. Sie schafft zum Zweck des Lehrens und Lernens besondere sprachliche Anforderungen, die zum Teil fachspezifisch, jedoch zum größten Teil fächerübergreifend sind. Dies schließt auch Sprachformen ein, die für den Unterricht und für didaktische Zwecke konzipiert wurden. Als Beispiel kann hier die Erörterung angeführt werden, in der das Erörtern von Sachverhalten trainiert werden soll. Dies stellt eine Textsorte und Sprachform dar, die so außerhalb der Schule nicht verwendet wird. Das Erörtern hat jedoch eine bildungssprachliche Funktion, da das Erörtern eines Sachverhaltes wohl in vielen anderen Kontexten und Texten außerhalb der Schule eine Rolle spielen. Die Schule hat eine Qualifikations- und Sozialisationsfunktion und stellt einen eigenen sprachlichen Handlungsraum dar. Sie setzt fest, welche Sprache verwendet, und welche akzeptiert wird (vgl. Feilke 2012: 4-5). Mit der Festsetzung dieser sprachlichen Normen und Standards besitzt die Schule jedoch wiederum auch eine Selektionsfunktion, da der Zugang zu Wissen und die Verteilung von Chancen dadurch beeinflusst und bestimmt wird (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al.2020: 15). In der Sprache des Unterrichts bzw. der Schulsprache ist viel Alltagssprache mit unterschiedlich vielen Bestandteilen aus der Fach- und Bildungssprache (vgl. Leisen 2017: 21). „Die Unterrichtssprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache ist die Sprache des Verstandenen“ (Leisen 2017: 21).

2.2.4 Die Fachsprache

Fachsprache kann nicht automatisch erlernt werden. Jedes Gebiet, wie etwa die unterschiedlichen Wissenschaften, hat seine eigene Fachsprache. So entstehen sprachliche Kenntnisse innerhalb der Fachsprache durch eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung im jeweiligen Fachgebiet (vgl. Fellner 2014: 11).

Auch die Sprache im Fach ist Fachsprache, da jede Disziplin ihre eigenen Begriffe und Textformen geschaffen hat. Die spezifischen Ausdrucksmittel, welche innerhalb einer fachlichen Disziplin respektive eines fachlichen Diskurses verwendet werden, zählen zur Fachsprache. Dazu gehören auch nonverbale Zeichen wie Grafiken, Formeln oder Symbole, die beispielsweise durch einen direkten Bezug auf einen Text (siehe hierzu auch 4.3.4) oder auch in Form von Beschriftungen oftmals eng mit der Sprache verbunden sind. Dies führt mitunter dazu, dass erst, wenn diese nicht-sprachlichen Ausdrucksformen aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden können und die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, grafische Darstellungen zu verbalisieren sowie auch umgekehrt, Textabschnitte in Diagramme oder Tabellen umzuwandeln, es schaffen, die jeweiligen fachlichen Inhalte zu verstehen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al.2020: 15).

Konrad Ehlich griff bereits im Jahr 1999 das Problem auf, dass in der Fachsprache oftmals Formulierungen aus der Alltagssprache vorkommen, die jedoch im fachlichen Kontext eine andere Bedeutung einnehmen. Dies stellt die Lernenden oftmals vor Herausforderungen, welche daher im Unterricht gezielt betrachtet werden müssen. So bedeutet etwa das Verb „zusammenfallen“ in der Wissenschaftssprache, im Sinne des Zusammenfallens mehrerer Faktoren, etwas anderes als in der Alltagssprache, etwa im Sinne des Zusammenfallens eines Teiges (vgl. Ehlich 1999: 12-21).

2.3 Die Sprache im Fachunterricht

Ohne Sprache kann auch im Fachunterricht kein Wissenserwerb stattfinden. Die Inhalte werden primär über die Sprache vermittelt und mittels Sprache erlernt. Die sprachlichen Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler für das Fachlernen benötigen, werden, vor allem bei jenen mit Deutsch als Erstsprache, häufig einfach als selbstverständlich erwartet und im Unterricht somit auch nicht eigens geschult. Klar ist, dass die, im Fachunterricht geforderten sprachlichen Kompetenzen, vor allem für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine große Hürde darstellen können. Es zeigt sich jedoch auch, dass vor allem für Lernende aus bildungsfernen Familien (siehe auch 3.1) der Erwerb häufig problematisch ist (vgl. Gogolin et. al 2004; Schmölzer Eibinger, 2008).

2.3.1 Sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht

Im Rahmen des Fachunterrichts werden vor allem „kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten“ (Cummins, 1979b) benötigt. Erst mit dem Beherrschen dieser Fähigkeiten kann es gelingen, abstrakte Inhalte, die nicht aus der Situation heraus erschlossen werden können, zu verstehen und auch nachvollziehbar darzustellen (vgl. Cummins 1991: 77-78). Die kognitiv- akademischen Sprachfähigkeiten sind im Fachunterricht allem voran im Schriftlichen und in der Auseinandersetzung mit Texten verlangt, jedoch ist vor allem der Fachunterricht ein Beispiel dafür, dass eine schriftsprachlich geprägte Sprache auch im Mündlichen verwendet wird. Es zeigen sich im Fachunterricht somit häufig Schwierigkeiten im Hinblick auf das Verstehen von Sachtexten, komplexerer mündlicher Äußerungen sowie auch im selbstständigen Produzieren zusammenhängender Äußerungen und Texte (vgl. Schmölzer- Eibinger et.al. 2020: 18-19). Dies zeigt wiederum, dass der Begriff der „Textkompetenz“ (Portmann-Tselikas 2001), die als jene Fähigkeit verstanden wird, eine textgeprägte Sprache, mündlich wie auch schriftlich, im Rahmen der jeweiligen domänenspezifischen literalen Praxis angemessen gebrauchen zu können, im Rahmen der sprachlichen Kompetenzen im Fachunterricht eine entscheidende Rolle einnimmt (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer- Eibinger 2008: 15). Über dies hinaus ist in diesem Zusammenhang die sogenannte „literale Handlungskompetenz“ (Schmölzer-Eibinger und Dorner 2012) zu nennen, die auf einen routinierten und sozial etablierten Sprachgebrauch ausgerichtet ist, im Zuge des Fachunterrichts allem voran für sprachliche Handlungen wie dem Beschreiben sowie dem Erklären und Argumentieren benötigt wird und damit vor allem im Umgang mit Texten aber auch im mündlichen Unterrichtsdiskurs gefordert ist (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 20). Eine Studie von Thürmann und Vollmer (2010) zeigte, dass ein gemeinsamer Kern an sprachlich-kommunikativen Anforderungen wie dem Benennen, dem Beschreiben, Evaluieren etc. über die Fächergrenzen hinweg besteht. Es gibt zudem sprachliche Anforderungen in den fächerspezifische Diskurskulturen (vgl. Thürmann und Vollmer 2010: 110-111). Die Förderung dieser angesprochenen benötigten sprachlichen Kompetenzen, stellt somit eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen aller Fächer dar. Die Schülerinnen und Schüler bedürfen dieser Fähigkeiten für den Lernerfolg in der Schule, jedoch stellen sie auch außerhalb dieser eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe in den verschiedensten Bereichen des sozialen, politischen und gesellschaftlichen Lebens dar. Damit hängen von diesen Kompetenzen letztlich nicht nur der Schul- und Bildungserfolg, sondern auch viele weitere Chancen im Leben der Schülerinnen und Schüler ab (vgl. Ehlich 2010: 52).

Die nachfolgende Grafik (Abbildung 1) zeigt die fünf sprachlichen Kompetenzbereiche, welche im Fachunterricht benötigt und gefördert werden müssen. Zum einen ist es, wie

soeben beschrieben die Bildungssprache, welche einen wesentlichen Aspekt darstellt, um den Lernenden eine Teilhabe an der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft des jeweiligen Faches zu ermöglichen und über dies hinaus den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Domänen eröffnet. Zum anderen sind es die schulsprachlichen Kompetenzen zum Zweck des Lehrens und Lernens sowie die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten, die erst durch den Umgang mit Sprache in kontextreduzierten schulischen Situationen erlernt werden können. Neben diesen drei genannten sprachlichen Kompetenzbereichen stellen im Fachunterricht sowohl die Textkompetenz wie auch die literale Handlungskompetenz eine wichtige Rolle. Die Bedeutung jener wird in den nachfolgenden Kapiteln zum Lesen und den Sachtexten sowie zur Bedeutung des Schreibens im GW-Unterricht näher ausgeführt werden (siehe dazu 3.7 und 3.8).



Abbildung 1: Sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht (Quelle: In Anlehnung an Schmölzer-Eibinger et.al.2020: 20).

2.3.2 Literalität und fachliche Kompetenzen

Schmölzer-Eibinger (2008) betont, dass der Fachunterricht, in welchem die Sprache als Medium des Lernens dienen soll, eine bewusste Verwendung einer schriftsprachlich geprägten Sprache und eine koordinierte Förderung literaler Kompetenzen im Rahmen eines fächer- und auch schulstufenübergreifenden integrierten Sprachcurriculums benötigt (vgl. Schmölzer- Eibinger 2008: 161). Das Zusammenwirken von Literalität und fachlichem Kompetenzerwerb spielt dabei eine bedeutende Rolle, welches gemäß Schmölzer-Eibinger (2008) in drei Thesen konzeptuell gefasst werden kann.

Zum einen erfordert fachlicher Kompetenzerwerb auch literale Fähigkeiten. Da die Schule auf Schrift und Schriftlichkeit angewiesen ist, so sind auch literale Fähigkeiten in allen Fächern grundlegend für den Lernerfolg, auch wenn diese das Schreiben nicht direkt als Gegenstand haben, wie etwa der Deutschunterricht (vgl. Ehlich 2010: 58, zitiert in Schmölzer-Eibinger 2013: 28). Somit sind literale Fähigkeiten in allen Fächern gefordert und müssen damit auch in allen Fächern gefördert werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 28). Des Weiteren geht eine steigende fachliche Komplexität im Laufe des Schuljahres mit zunehmenden sprachlichen Anforderungen einher. Hier wird die Kluft zwischen den Schülerinnen und Schülern, welche ihre literalen Fähigkeiten stetig weiterentwickeln und jenen, die dies nicht tun oder nicht die Möglichkeit dafür bekommen, immer größer. Daher ist es essenziell, dass die literalen Fähigkeiten im Fachunterricht kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut werden. Der dritte Aspekt ist jener, dass die Sprache im Fachunterricht Instrument des Fachlernens als auch des Sprachlernens ist. Die Entwicklung literaler Fähigkeiten wird durch das Fachlernen bewirkt. Meist entfaltet sich dieses Potential jedoch nicht von selbst und muss daher von den Lehrpersonen erkannt und gezielt didaktisch genutzt werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 28-29).

2.3.3 Sprachliche Herausforderungen im Fachunterricht

Die Sprache jedes Faches hat ihre spezifischen Merkmale. Zwar verfügen Fachsprachen über keine eigene Syntax oder Lexik und bedienen sich zu einem großen Teil an Formen und Bedeutungen aus der Alltagssprache, nutzen diese jedoch zumeist in einer spezifischen Funktion (siehe auch dazu auch unter 2.2.4). Dies zeigt sich zumeist vor allem bei den Fachtermini und häufig auftretenden Kollokationen, welche die, für viele Fachsprachen typischen, komplexen und genau definierten Sachverhalte, bezeichnen (vgl. Schmölzer-Eibinger et. al. 2013: 12, zitiert in Becker-Mrotzek et.al. 2021: 253).

Diese spezifischen bildungs- und fachsprachlichen Formeln können für das Lehren und Lernen im Fachunterricht genutzt, müssen jedoch von den Schülerinnen und Schülern in dem jeweiligen Fachkontext erworben werden. Dies stellt die Lernenden immer wieder vor zahlreiche Herausforderungen und das Fehlen der erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten wirkt sich wiederum negativ auf den Lernerfolg im Unterricht aus, da die Lernenden dem Unterricht beispielsweise nicht folgen können, etwas nicht verstehen und auch nicht ausdrücken können (vgl. Becker-Mrotzek und Woerfel 2020: 98-104).

Mit seiner spezifischen Fachsprache hat jedes Fach auch seine spezifische Kultur der schriftlichen wie auch mündlichen Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler in diese einzuführen, stellt eine zentrale und zweifelsfrei keine einfache Aufgabe des jeweiligen

Fachunterrichts dar. Die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden können sich nur schrittweise aufbauen, worin auch die dauerhafte Förderung der kommunikativen Kompetenzen seine Notwendigkeit findet, und Nachhaltigkeit kann sich erst dann einstellen, wenn die erworbenen Kompetenzen in weiterer Folge auch angewandt und trainiert werden (vgl. Leisen 2011: 9). Lehrpersonen erleben in diesem Zusammenhang täglich, welche zahlreichen Schwierigkeiten die Lernenden mit der schriftlichen wie auch mündlichen Kommunikation im Fach haben. Jedoch eröffnet sich hier ein weiteres Problemfeld, da den Lehrpersonen oft nicht klar ist, in welchem Bereich respektive auf welcher Ebene diese Schwierigkeiten angesiedelt sind, da sie dafür schlichtweg nicht ausgebildet sind. Probleme der Lernenden hinsichtlich der Sprache ihres Faches zu diagnostizieren und auch dementsprechend entgegenwirken zu können setzt von Seiten der Lehrkraft voraus, dass diese die Hintergründe hinter den auftretenden Problemfeldern erkennen kann. Dies gilt auch für die Lernenden selbst. Da diese zu einem großen Teil nicht erkennen können, in welchen Bereichen ihre sprachlichen Schwierigkeiten konkret liegen, können sie nicht selbstreflexiv entgegensteuern und sich somit auch nicht an den richtigen Stellen verbessern (vgl. Leisen 2011: 9).

In der Praxis zeigen sich die unterschiedlichen Probleme der Lernenden beispielsweise daran, dass sie Alltags- und Fachsprache vermischen, über einen begrenzten Wortschatz verfügen und nach Begriffen häufig suchen müssen. Darüber hinaus vermeiden sie aufgrund der Unsicherheiten häufig ganze Sätze, sprechen unstrukturiert und holprig, haben oftmals Schwierigkeiten Fachtexte vor allem sinnerfassend zu lesen und deren Inhalt wiederzugeben und können demnach auch fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt anwenden.

„Was bedeutet denn *ermitteln* und wo ist überhaupt ein Unterschied zwischen *beschreiben* und *erläutern*?“ Dieses Zitat, das von einer Schülerin einer Mittelschule in der Steiermark stammt, zeigt als ein Beispiel von vielen, woran Schüler:innen im Fachunterricht oftmals scheitern und wodurch das fachliche Lernen somit behindert wird. Wörter, die auf den ersten Blick womöglich völlig verständlich erscheinen, sind für viele Lernende in der Bedeutung jedoch nicht klar (vgl. Carnevale und Wojnesitz 2014: 7). Wichtig ist damit abermals zu erwähnen, dass diese sprachlichen Schwierigkeiten keinesfalls nur Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch betreffen, auch wenn der Ausprägungsgrad der Sprachschwierigkeiten ein anderer ist (vgl. Leisen 2011: 16). Grundsätzlich lassen sich die sprachlichen Schwierigkeiten im Fachunterricht auf vier Bereiche zurückführen, auf welche in den folgenden Teilkapiteln nun noch näher eingegangen werden soll.

2.3.4 Die spezifische Morphologie und Syntax der Fachsprache

Zum einen sind es die spezifische Morphologie und Syntax der Fachsprache, welche die Lernenden vor Herausforderungen stellen. Diese Verständnisschwierigkeiten können vor allem damit erklärt werden, dass jene spezifischen morphologischen und syntaktischen Merkmale in dieser Dichte in der Alltagssprache kaum vorkommen. Die Fachsprache zeichnet sich meist durch eine hohe Anzahl schwieriger Begriffe aus. Sie enthält eine Fülle an Fachbegriffen, ist gekennzeichnet durch eine gehäufte Anwendung von Komposita (Flächenwidmungsplan, Transitverkehr, Flächenwidmungsplan etc.) einer gehäuften Nutzung substantivierter Infinitive sowie der Verwendung fachspezifischer Abkürzungen (BIP, NGO etc.). Im Bereich der Syntax zeigen sich in der Fachsprache eine Vielzahl verkürzter Nebensatzkonstruktionen, eine gehäufte Verwendung erweiterter Nominalphrasen sowie eine häufige Verwendung des Passivs und komplexer Attribute (die verkaufsfördernden Maßnahmen etc.) (vgl. Leisen 2011: 10).

2.3.5 Fachtypische Sprachstrukturen der Fachsprache

Neben den angesprochenen spezifischen Strukturen in der Morphologie und der Syntax sind Fachsprachen auch durch fachtypische Sprachstrukturen gekennzeichnet, welche in diesen eine andere Bedeutung aufweisen als in der Alltagssprache (siehe auch 2.2.1). Über dies hinaus enthalten Sachtexte oft sehr komplexe fachtypische Sprachwendungen. Probleme können in diesem Zusammenhang dadurch entstehen, dass die Schülerinnen und Schüler auf ihre Alltagskonzepte zurückgreifen und dadurch eine falsche Vorstellung des fachlichen Konzeptes bekommen, die wiederum fachlich als auch sprachlich korrigiert werden muss (vgl. Leisen 2011: 11).

2.3.6 Komplexe Fachinhalte und Fachtexte

Auch die komplexen fachlichen Inhalte im Fachunterricht sowie die spezifischen Darstellungsformen wie Diagramme, Karten, Skizzen etc. (siehe dazu auch 5.3.4) führen immer wieder zu Verstehensproblemen bei den Lernenden (vgl. Schwarze 2017: 21). Da diese immer Produkte der jeweiligen Fachkultur sind, müssen die Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Fach auch im Umgang mit den jeweiligen Darstellungsformen vertraut gemacht werden. Sachtexte sind beispielsweise häufig argumentativ und in ihrer Gedankenführung stark verdichtet, was dazu führt, dass die Lernenden Probleme haben, die Texte zu verstehen, da diese Verdichtung, die ohnehin schon komplexen Inhalte noch verstärkt. Einen Fachtext zu lesen, stellt somit einen sehr komplexen Vorhang dar. Oft ergeben sich beim aufmerksamen Lesen Fragen, die jedoch mit Hilfe des Textes nicht beantwortet

Kategorisierung von Sprachproblemen im Fachunterricht	
Problemkategorie	Sprachliche Probleme
Probleme im Zusammenhang mit dem Wortschatz	Die Lernenden... ⇒ ringen um (Fach-)Begriffe ⇒ haben einen begrenzten Wortschatz ⇒ mischen Alltags- und Fachsprache
Probleme im Zusammenhang mit der Verbalisierung und Kommunikation	⇒ geben Einwort-Antworten und vermeiden ganze Sätze ⇒ sprechen und schreiben unstrukturiert und unpräzise ⇒ lesen und sprechen stockend, holprig und verstummen ⇒ sprechen und schreiben in einfachsten Satzstrukturen ⇒ sprechen und hören lehrerbezogen
Probleme im Zusammenhang mit Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen	⇒ verstoßen massiv gegen die Regeln der deutschen Sprache ⇒ verstehen (Fach)Texte und Darstellungsformen nicht. (Lesen) ⇒ haben Schwierigkeiten beim Schreiben, Beschreiben, ...

werden können. Schülerinnen und Schüler müssen daher im Fachunterricht ausreichend in die Technik des Lesens von Sachtexten eingeführt werden (siehe dazu 4.7) (vgl. Leisen 2011: 11-12).

Ein Blick auf die zahlreichen Herausforderungen, welche die sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht mit sich bringen, zeigt abermals, wie essenziell es ist, dass alle Schülerinnen und Schüler auch im Fachunterricht sprachlich unterstützt werden. Gerade für den Aufbau dieser notwendigen Kompetenzen kann der Deutschunterricht allein nicht ausreichend sein. Diese Annahme begründet sich vor allem darauf, dass die fachsprachlichen Kompetenzen innerhalb des jeweiligen Kontextes, in dem sie auch gebraucht werden, wesentlich effizienter erworben werden. Im Fachunterricht muss somit entlang der individuellen sprachlichen Voraussetzungen und den sprachlichen Anforderungen der Lerninhalte sowie der Kommunikationssituationen im Fachunterricht Unterricht sprachbewusst geplant und auch umgesetzt werden (vgl. Becker- Mrotzek, Höfler und Woerfel 2021: 252).

Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 2) zeigt noch einmal zusammengefasst, welche sprachlichen Problemfelder im Fachunterricht auftreten und wie diese kategorisiert werden können. Solche eine Kategorisierung vorzunehmen kann Lehrpersonen dabei verhelfen, die sprachlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler leichter einzuordnen und darauffolgend auch besser und gezielter darauf reagieren zu können.

Abbildung 2: Kategorisierung von Sprachproblemen im Fachunterricht (Quelle: In Anlehnung an Leisen 2015: 135).

3. Sprachsensibler Fachunterricht und durchgängige Sprachbildung

„Sprache im Fachunterricht ist nicht vor dem Fach da, ist ihr auch nicht nachgängig, sondern beides entsteht gleichzeitig“ (Leisen 2015: 135).

Im vorangegangenen Kapitel wurde nun bereits aufgezeigt, welche sprachlichen Anforderungen Lernen im Fachunterricht mit sich bringt. Es konnte aufgezeigt werden, wie stark das Sprach – und das Fachlernen miteinander verknüpft und Probleme von Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht sehr häufig auf sprachliche Probleme zurückzuführen sind (vgl. Chlosta und Schäfer 2008: 280).

Steinmüller und Scharnhorst haben bereits vor 35 Jahren betont, dass jeder Fachlehrer zugleich auch Sprachlehrer ist (vgl. Steinmüller und Scharnhorst 1987: 9). Josef Leisen bekräftigt in diesem Zusammenhang: „Sprachförderung und Sprachlernen sind eng miteinander verknüpft. Sprachförderung ist nicht der Kampf gegen Defizite, sondern ein Element des Sprachlernens im Fach“ (Leisen 2011: 16). Er betont damit, dass Sprachlernen im Fach eine originäre Aufgabe des Fachunterrichts darstellt, welche im sprachsensiblen Fachunterricht gelingen kann. Alle Schülerinnen und Schüler, und zwar unabhängig davon, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache ist, sollen in der Schule die Chance bekommen bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen. Bekommen die Lernenden die Möglichkeit, sich in allen Fächern inhaltlich und auch sprachlich weiterzuentwickeln, so werden sie auch für ihr späteres berufliches Weiterkommen gute Chancen und mehr Möglichkeiten haben (vgl. Carnevale und Wojnesitz 2014: 5).

Heidi Rösch (2005) hat darüber hinaus darauf hingewiesen, dass es immer wieder zu „Rückbildungen“ (Rösch 2005: 16) der Sprache kommen kann. Dies bedeutet, dass bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten wieder verkümmern. Davon können sowohl Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- als auch als Zweitsprache betroffen sein und es wird wiederum die Notwendigkeit einer langfristigen integrativen Sprachbildung in allen Fächern in den Fokus gerückt (vgl. Rösch 2005: 16-17, zitiert in Fellner 2014: 20).

Eine sprachliche Bildung im Fachunterricht bedeutet nicht, dass die Lehrpersonen in ihrem Unterricht die Aufgaben des Deutschunterrichts übernehmen sollen und ihn mit der Perspektive auf das Sprachsystem durchführen. Vielmehr bedeutet sprachliche Bildung im Fach, einen bewussten Umgang mit der Sprache für fachliche Lernprozesse und die Funktion von Sprache für das eigene Fach zu erkennen (vgl. Oleschko et.al. 2015: 10-11).

All diese Aspekte sollen unter anderem durch einen sprachsensiblen Fachunterricht gefördert werden. Was genau unter dem Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts verstanden wird, dies soll das nachfolgende Teilkapitel klären.

3.1 Einordnung und Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts

Der Terminus des „sprachsensiblen Fachunterrichts“ steht für eine Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtskonzepte, welche die Sprache „bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen“ (Giesau und Woerfel 2018). Den sprachsensiblen Fachunterricht per se gibt es nicht. Er ist vielmehr ein Konstrukt, welches eine Vielzahl didaktischer Prinzipien und Methoden umfasst, die das sprachliche mit dem fachlichen Lernen verbinden (siehe dazu auch Kapitel 2). Eine mögliche Systematisierung kann über die Ebenen Wortschatz, Lesen, Schreiben und Mündlichkeit erfasst werden. Die bestehenden sprachsensiblen Ansätze können diesbezüglich entweder auf die Entwicklung einzelner sprachlicher Fähigkeiten fokussieren oder auch auf die Entwicklung aller (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler und Woerfel 2021: 256).

Grundlegendes Ziel ist es jedoch, die Lernenden dabei zu unterstützen „fachliche Inhalte sprachlich zu durchdringen sowie allgemein- und fachsprachliche Fähigkeiten auszubauen, um so die fachlichen Anforderungen und schulischen Aufgaben bewältigen zu können“ (Becker- Mrotzek und Woerfel 2020). Der sprachensible Unterricht zielt also darauf ab, eine gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht miteinzubauen (vgl. Giesau und Woerfel 2018).

Oftmals werden die Begriffe „sprachbewusster“ oder „sprachaufmerksamer“ Unterricht synonym verwendet. Wenngleich sich die dahinterstehenden theoretischen Konzepte auch in einigen Aspekten unterscheiden, verfolgen sie jedoch allesamt das Ziel über die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit verbunden Hilfestellungen das fachliche Lernen zu unterstützen und zu erleichtern und somit die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu fördern und auszubauen (vgl. Geiseau und Woerfel 2018)

Joesef Leisen definiert die Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts folgendermaßen:

„Grundanliegen des sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, die Sprachbildung integrativ zu fördern, sprachliche Misserfolge möglichst zu vermeiden und alles zu tun, um das fachliche und sprachliche Könnensbewusstsein beim Lerner zu stärken“ (Leisen 2013: 32).

Auch in der empirischen Forschung konnte bereits gezeigt werden, dass sich ein sprachsensibler Unterricht positiv auf die fachliche Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenngleich es im Sinne der Vielfalt an existierenden sprachsensiblen Ansätzen nach wie vor an übergeordneten Untersuchungen fehlt, welche auch die Wirkungsbefunde zu den unterschiedlichen Ansätzen systematisch ermitteln (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler und Woerfel 2021: 254). Dennoch konnte beispielsweise eine Studie aus dem deutschsprachigen Raum von Härtig und Stosik aus dem Jahr 2015, welche die enge Verbindung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen am Beispiel von Fachwörtern im Physikunterricht in den Blick genommen hat, zeigen, wie sehr eine sprachliche Förderung das Fachlernen unterstützt. Es zeigte sich, dass sich die gezielte sprachliche Förderung in Form von Wortschatztraining auch positiv auf das Verständnis der Fachinhalte auswirkte (vgl. Härtig und Stosik 2015).

3.2 Das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung

Im englischsprachigen Raum existieren bereits seit den 1980er Jahren Konzepte, welche sich mit sprachlichem Lernen über curriculare und einzelsprachliche Grenzen hinweg beschäftigen. Mit dem Konzept „Language across the curriculum“, kurz „LAC“ wurde in England auf Untersuchungen und Gutachten über Gründe für Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus sozial schlechter gestellten Familien reagiert (vgl. Gogolin und Lange 2009: 117). So wurde damals bereits der fehlende Zugang zur Sprache als Ursache für schlechtere Bildungschancen identifiziert und darauffolgend Konzepte zur Sprachförderung entwickelt, die für alle Lernbereiche und Fächer von Bedeutung sind. Aus Vorbildern wie diesem hat sich das Modellprogramm „FörMig“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt, in welchem die sprachliche Bildung explizit als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht beschrieben wird. Der, im Kontext von „FörMig“ geprägte Begriff dafür ist die „Durchgängige Sprachbildung“ (vgl. Gogolin und Lange 2011: 117-118), welche auch das erklärte Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts darstellt (vgl. Ulrich 2021: 33). Das „FörMig-Projekt“ hat den kumulativen Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zum Ziel. Ihm Voraus ging die wesentliche Erkenntnis internationaler Forschungen, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten nur dann erfolgreich gefördert werden können, wenn dies kontinuierlich, systematisch und koordiniert, durch die Bildungsbiografie hinweg, geschieht (vgl. Universität Hamburg 2015).

Das Ziel der „durchgängigen Sprachbildung“ wird von Gogolin et.al folgendermaßen beschrieben:

„Ziel ist es, allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen [...] sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über Schnittstellen hinweg durchgängig zu planen und zu gestalten – zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen [...] Fächerübergreifend soll Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst verwendet und gefördert werden.“ (Gogolin et.al. 2011: 7-10).

Im Kontext des „FörMig-Projektes“ wurde darüber hinaus erarbeitet, welche Qualitätsmerkmale die durchgängige Sprachbildung ausmachen. Zum einen stellt es ein Qualitätsmerkmal der durchgängigen Sprachbildung dar, dass die Lehrpersonen den Unterricht so planen und gestalten, dass sie stets das Register Bildungssprache im Blick behalten und explizit eine Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache herstellen. Des Weiteren diagnostizieren sie die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler, unterstützen die Lernenden in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen, stellen ihnen allgemein- sowie bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese entsprechend. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, diese aktiv einzusetzen und zu entwickeln und Lehrkräfte wie auch Lernende überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung (vgl. Gogolin et.al. 2011: 7-10). Dies bringt mit sich, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, um einschätzen zu können, wo sie stehen, und wie sich die Lernenden weiterentwickeln können. Die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Sprachentwicklungsprozess. Sie bewerten und überprüfen, und müssen somit auch darauf achten, welche Angebote nachhaltig sind, welche die Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich weiterentwickeln zu können. Diese grundsätzlichen Überlegungen sind auch in Bezug auf die didaktischen Modelle zur Sprachförderung im Fachunterricht (siehe dazu auch 3.6) stets im Hintergrund zu behalten. Die sprachliche Bildung ist gemäß dem Grundgedanken der „durchgängigen Sprachbildung“ umso erfolgreicher, „je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und sich gegenseitig stimulieren“ (Reich 2013: 58). Im Laufe der Schullaufbahn nehmen die sprachlichen Anforderungen stetig zu und unterscheiden sich auch zunehmend von der Alltagssprache. Die sprachliche Bildung der Lernenden bezieht sich somit auf deren gesamte Bildungsbiografie und es benötigt eine kontinuierliche Bemühung darum, das sprachliche Register Bildungssprache aufzubauen und weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin und Lange 2011: 118). Somit ist das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ vor allem auch darauf

gerichtet, dass die, im internationalen Vergleich zahlreichen Übergänge im Laufe der Schullaufbahn, mit denen auch ein Wechsel der Institutionen verbunden ist, nicht als Bruch in der Sprach- und Bildungslaufbahn erfahren werden, sondern als aneinander anschließend und weiterführend (vgl. Gogolin 2019: 1).

3.3 Merkmale und Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts

Der sprachensible Fachunterricht nimmt sich der Sprache im Fachunterricht an. Er arbeitet mit der Sprache, die immer da ist, sei sie auch noch so defizitär. Für jede Lernsituation wird die passende Sprache ausgewählt. Der sprachensible Fachunterricht geht mit den sprachlichen Standardsituationen im Fachunterricht sensibel um, unterstützt Sprachlernen als auch Fachlernen mit geeigneten Methoden-Werkzeugen (vgl. Leisen 2015: 135). „Er tut was er kann, aber er vollbringt keine Wunder“ (Leisen 2015: 135). Der sprachensible Fachunterricht akzeptiert die Untrennbarkeit von Fachlernen und Sprachlernen und pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht, dass die Sprache als Medium dazu dienen soll, das fachliche Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu behindern. Im sprachsensiblen Fachunterricht werden den Schülerinnen und Schülern authentische, aber vor allem auch ihren Voraussetzungen entsprechende, bewältigbare Sprachsituationen angeboten. Die sprachlichen Anforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Lernenden und sie erhalten so viele Sprachhilfen wie notwendig, um die Sprachsituationen erfolgreich bewältigen zu können. Der sprachensible Fachunterricht hat im Unterricht gleichermaßen die fachlichen, sprachlichen wie auch kommunikative Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Blick (vgl. Leisen 2015: 135-136).

3.4 Leitlinien für den sprachsensiblen Fachunterricht

Auf Basis der bereits erläuterten Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts (siehe 4.2) können Leitlinien erstellt werden, welche vor allem dazu dienen sollen, Lehrkräften einen Überblick zu verschaffen, auf welche Aspekte im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts geachtet werden soll. Im Folgenden werden sieben Leitlinien angeführt und beschrieben. Diese wurden auf Basis der Ausführungen von Sabine Schmölzer-Eibinger et.al (2020) sowie den Prinzipien von Josef Leisen (2010) formuliert, welche im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (siehe 3.2) in allen Fächern und über alle Schulstufen hinweg als Basiskriterien für den sprachsensiblen Fachunterricht gelten und gewährleisten sollen, dass die Sprache als Medium des Lernens bewusst verwendet und von den Lernenden genutzt werden kann (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 22).

3.4.1 Integriertes Sprach- und Fachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht

„Fachlernen und Sprachlernen entwickeln sich gleichzeitig“ (Leisen 2010: 43). Sachverhalte können nur dann durchdrungen werden, wenn das Sprach- und Fachlernen aufeinander bezogen sind (vgl. Gogolin et.al.2011, zitiert in Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 24). Damit eine gezielte Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fachunterricht gelingen kann ist es zum einen notwendig, dass Lehrkräfte auf ihre eigene Sprache achten. Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Auch der Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler soll aufmerksam beobachtet sowie didaktische Verfahren und Aufgabenstellungen angeboten werden, welche das Fachlernen durch systematische Spracharbeit unterstützen. Die Sprache muss dabei zwar nicht im Vordergrund stehen, jedoch sollte sie stets in ihrer Funktion als das Medium des Wissenserwerbs bewusst wahrgenommen und verwendet werden (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al.2020: 24). Ziel ist es, dass der Erwerb von Wissen im Fach kontinuierlich durch einen sprachorientierten Fachunterricht unterstützt wird (vgl. Leisen 2010: 43). Vielfach erfordert die Vermittlung von Inhalten im Fachunterricht eine begrifflich und strukturell sehr komplexe Sprache (siehe dazu auch 2.3.). Diese sollte auch nicht vermieden, sondern für die Lernenden verständlich und zugänglich gemacht werden. So könnten die Schülerinnen und Schüler bei der Einführung in ein neues Thema beispielsweise angeregt werden, ihr Vorwissen zum Thema zu aktivieren und neue Begriffe und Inhalte interaktiv auf Basis dieses Vorwissens zu erarbeiten (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 25). Hierfür können unterschiedliche didaktische Konzepte als Basis herangezogen werden, wie sie beispielsweise von Josef Leisen (2012) aufgezeigt werden.

3.4.2 Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion im sprachsensiblen Fachunterricht

Nicht nur der Spracherwerb wird durch die Sprachaufmerksamkeit gefördert, sondern auch der Wissenserwerb (vgl. Kern 2000: 320). Durch bewusst gestaltetes sprachliches Handeln kann die Sprachaufmerksamkeit im Fachunterricht angeregt werden. Auch das bewusste Reflektieren der eigenen Sprachverwendung und jene der Lernenden sowie die Reflexion von Begriffen und sprachlichen Phänomenen, sollte im Sinne der Sprachsensibilität eine wichtige Rolle im Unterricht einnehmen. So kann die Herkunft von einzelnen Wörtern und Phrasen zum Gegenstand der Sprachreflexion gemacht werden. Im Sinne der Reflexion der Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler würde es sich beispielsweise anbieten gemeinsam mit ihnen darüber zu diskutieren, inwiefern ihre verwendeten Ausdrücke, Texte, Gesprächsbeiträge etc. den Ausdrucksbedürfnissen oder Handlungszielen entsprechen oder

wie diese gegebenenfalls überarbeitet und verbessert werden könnten. Darüber hinaus ist auch die rezeptive Auseinandersetzung mit Texten Teil der Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion im Fachunterricht. In Bezug auf die Sprachreflexion und Sprachaufmerksamkeit können ebenfalls didaktische Modelle wie etwa das 5-Phasen-Modell der Literalen Didaktik herangezogen werden (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 26-32).

3.4.3 Authentisches und aktives Sprachhandeln im sprachsensiblen Fachunterricht

Authentisches und aktives Sprachhandeln der Lernenden hat im sprachsensiblen Fachunterricht einen hohen Stellenwert (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al 2020: 32). Der Unterricht sollte somit vor allem dem Kommunizieren eine wichtige Bedeutung zukommen lassen. Dabei fördert die Handlungsorientierung die sprachliche Eigentätigkeit sowie die mitteilungsbezogene Kommunikation (vgl. Leisen 2010: 42-43). Tatsächlich haben Lernende im Unterricht häufig nur sehr wenig Gelegenheit tatsächlich sprachlich aktiv zu werden. Für aktives sprachliches Handeln müssen die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, längere und komplexere Äußerungen zu produzieren. Das aktive Sprachhandeln trägt häufig dazu bei, dass sie sich selbst darüber bewusst werden, was sie bereits wissen und können oder noch lernen müssen. Somit können auch Wissenslücken erkannt und wiederum das Fachwissen erweitert werden. Das kooperative Schreiben stellt diesbezüglich beispielsweise eine gute Möglichkeit dar, das aktive Sprachhandeln zu fördern. Wichtig ist auch die Authentizität der sprachlichen Handlungen im Unterricht. Somit sollte die Sprache möglichst immer in Bezug auf das jeweilige Thema, die Situation und Aufgabe abgestimmt sein. Hierzu können die Ansätze der literalen Didaktik oder der Prozedurendidaktik (siehe hierzu auch 4.4.) herangezogen werden (vgl. Schmölzer- Eibinger 2020: 32-38).

3.4.4 Transparente sprachliche Anforderungen und sprachliche Explizitheit im sprachsensiblen Fachunterricht

Neben authentischen Sprachhandlungen spielen vor allem auch die sprachliche Explizitheit sowie Transparenz im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen eine wichtige Rolle im sprachsensiblen Fachunterricht. Häufig entstehen Probleme dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern nicht genau gesagt wird, was von ihnen verlangt ist. Was bedeutet es etwa, die Bedeutung des menschlichen Handelns für die Umwelt „zu erkennen“ (siehe 4.4.2). Wie drückt sich das Erkennen aus und welche sprachlichen Mittel benötigen die Lernenden, um dies überhaupt verbalisieren zu können. Das bloße Benennen einer solchen sprachlichen Handlung, eines Operators, ist häufig nicht ausreichend. Selbst wenn die Schülerinnen und

Schüler auch bereits wissen, was etwa unter „erläutern“ verstanden wird, so wissen sie häufig jedoch nicht, wie sie diese sprachliche Handlung nun konkret ausführen sollen. Diesbezüglich benötigen sie etwa dahingehend Unterstützung, welche sprachlichen Mittel für die jeweilige sprachliche Handlung, in diesem fachlichen Kontext angemessen sind etc. (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2010: 28-41). Hier kann die Lehrperson beispielsweise Unterstützung mit Hilfe des „Scaffolding-Ansatzes“ (siehe 4.4.1) anbieten. Schließlich sollen die Lernenden zum Handeln mit Sprache ermutigt und sprachliche Misserfolge so gut wie möglich vermieden werden (vgl. Leisen 2010: 42).

3.4.5 Systematische Sprachunterstützung im sprachsensiblen Fachunterricht

Die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht gezielt sprachlich zu unterstützen, bedeutet darüber hinaus etwa auch, den Lernenden explizite Hinweise auf wichtige Begriffe und Inhalte zu geben oder Rückmeldephasen in den Unterricht einzubauen, um so auch sprachliche Probleme aufzeigen zu können. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu erwähnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler häufig sehr schwer damit tun, ihre sprachlichen Probleme selbst zu erkennen, da dies wiederum eine hohe Selbstreflexionskompetenz voraussetzt (vgl. Leisen 2011: 9). Die Lehrperson kann sie jedoch unterstützen, indem sie beispielsweise sprachliche Mittel zur Verfügung stellt, welche ihnen dabei behilflich sind, eigene sprachliche Probleme zu erkennen, zu verbalisieren und auch zu lösen. Hierfür können etwa die Arbeit mit Portfolios oder Lerntagebücher nützlich sein oder auch, wie bereits angesprochen, sprachliche Hilfestellung im Sinne des „Scaffoldings“ die Lernenden systematisch unterstützen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 41-44).

Darüber hinaus können auch die Methoden- Werkzeuge von Leisen (siehe 3.6.1) zur systematischen Sprachunterstützung im Fachunterricht herangezogen werden.

3.4.6 Schriftsprachlichkeit und Sprachkomplexität als wesentliche Aspekte im sprachsensiblen Fachunterricht

Auch die Sprachkomplexität sowie die Schriftsprachlichkeit stellen im sprachsensiblen Fachunterricht wesentliche Aspekte des Fach- und Sprachlernens dar. Somit zählt die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen zu den zentralen Aufgaben eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Dabei soll nicht nur die Sprache explizit und präzise verwendet, sondern ebenso komplexe Begriffe und sprachliche Strukturen sowie

anspruchsvolle Texte herangezogen werden (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 44-45). Dabei ist es essenziell fachsprachliche Strukturen behutsam einzuführen und etwa mit Hilfe von Satzmustern zu üben (vgl. Leisen 2010: 42). Sowohl die Produktion mündlicher als auch schriftlicher Äußerungen soll angeregt und schriftsprachliche Fähigkeiten vor allem durch eine systematische Textarbeit, die rezeptive als auch produktive Auseinandersetzung mit Texten im Fachunterricht, gefördert werden. Hierzu kann beispielsweise das „Prozedurendidaktische Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz“ (Dorner und Schmölzer-Eibinger 2012) herangezogen werden, welches die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden beim Lesen als auch beim Schreiben durch intensive Textarbeit fördert. Darüber hinaus zählt zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache im Fachunterricht auch die komplexe Auseinandersetzung mit Fachbegriffen, welche in Bezug zum jeweiligen Verwendungskontext und gegebenenfalls auch in ihrer Abweichung zu deren Alltagssprachlicher Bedeutung angesprochen werden (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 44- 47). Dies kann beispielsweise durch Begriffsvergleiche, Definitionen oder auch Visualisierungen etc. vollzogen werden (vgl. Thürmann und Vollmer o.J.: 10). Im sprachsensiblen Fachunterricht ist es zentral, die Sprachenvielfalt der verschiedenen Abstraktionsebenen wie der Alltags- und Fachsprache, der Unterrichtssprache wie der symbolischen Sprache zu nutzen, was Leisen unter dem „Prinzip der bewussten Sprachenvielfalt“ zusammenfasst (vgl. Leisen 2010: 43).

3.4.7 Schreib- und Textarbeit als wesentliche Bestandteile des sprachsensiblen Fachunterrichts

Die Schreib- und Textarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sehr häufig fehlen den Schülerinnen und Schülern die notwendigen literalen Kompetenzen und auch Erfahrungen, um die oftmals sehr anspruchsvollen Sachtexte im Fachunterricht zu verstehen und vor allem anhand dieser zu lernen, sich Fachwissen aneignen zu können. Wichtig ist, dass der Einsatz anspruchsvollerer Texte jedoch deshalb nicht vermieden, sondern versucht wird, diese im Rahmen kleinschrittiger Aufgaben zum Verstehen und Verarbeiten zu erschließen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 49-50). Beim Lesen von Texten ist es essenziell den Schülerinnen und Schülern Hilfen anzubieten und das Textverstehen schrittweise zu üben (vgl. Leisen 2010: 42). Das Schreiben kommt im Fachunterricht sehr häufig zu kurz und wird vielfach auch nicht als Aufgabe des Fachunterrichts angesehen. Dennoch spielt es ebenso eine sehr wichtige Rolle (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 50). Dies soll im Teilkapitel 3.8 noch näher erläutert werden.

Ebenso spielt im sprachsensiblen Fachunterricht sowohl die Arbeit mit nicht-linearen Texten wie beispielsweise das Verbalisieren oder Interpretieren von Skizzen und Diagrammen eine wesentliche Rolle (vgl. Leisen 2010, zitiert in Schmölzer Eibinger et.al. 2020: 52). Informationen aus einer grafischen Darstellung entnehmen zu können, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss im Fachunterricht schrittweise erarbeitet werden (vgl. Langer 2009, zitiert in Schmölzer-Eibinger et.al. 2013: 52). Die Arbeit mit nicht-linearen oder auch diskontinuierlichen Texten hat vor allem im GW- Unterricht eine sehr große Bedeutung. Daher wird darauf zu einem späteren Zeitpunkt (siehe 4.3.4) noch näher eingegangen werden.

3.5. Kompetenzen und sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht

„Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Wissen erworben und zeigen sich im handelnden Umgang mit Wissen“ (Leisen 2010: 69).

In allen Fächern sind die Lernenden regelmäßig mit sprachlichen Situationen konfrontiert, welche sie bewältigen müssen. Diese werden nach Leisen (2011) als sog. „Sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts“ bezeichnet (Leisen 2011: 18). Sie umfassen alle kommunikativen Situationen im Unterricht, welche beim fachlichen Lernen angewandt werden und enthalten schriftliche als auch mündliche Formen. Insgesamt lassen sich je nach Aufgabentyp und Schwierigkeitsgrad grundlegend zwölf sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts unterscheiden (vgl. Leisen 2011: 18). Diese können nach Leisen (2010) wiederum in vier Kategorien aufgeteilt werden, welche den Grad der Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler unterscheiden. Die untenstehende Tabelle (Abbildung 3) listet die angesprochenen 12 sprachlichen Standardsituationen im Fachunterricht auf und gliedert diese in die vier Kompetenzbereiche ein (vgl. Leisen 2011: 18).

	Kompetenzbereiche
1. etwas (z.B. einen Gegenstand, Prozess, Sachverhalt, ein Experiment, Verfahren, ...) (reproduzierend) darstellen und beschreiben	1. Wissen sprachlich darstellen
2. eine Darstellungsform (z.B. eine Tabelle, Formel, Karte, Skizze, einen Graf, ein Diagramm, Bild, ...) in Worte fassen (verbalisieren)	
3. fachtypische Sprachstrukturen anwenden	
4. einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen	2. Wissenserwerb sprachlich begleiten
5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern	
6. fachliche Fragen stellen	
7. einen Sachverhalt erklären und erläutern	3. Wissen mit andern sprachlich verhandeln
8. ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren	
9. auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern	
10. einen Fachtext lesen	4. Text- und Sprachkompetenz ausbauen
11. einen Fachtext produzieren/verfassen	
12. (Fach-)Sprache üben	

Abbildung 3: Sprachliche Standardsituationen und Kompetenzbereiche im Fachunterricht (Quelle: Leisen 2010: 10).

Die Standardsituationen 1-3, in welchen die Lernenden im GW-Unterricht beispielsweise Aufgabenstellungen bekommen, in welchen sie einen Gegenstand beschreiben, eine Darstellungsform wie eine Tabelle oder ein Diagramm verbalisieren sowie fachtypisches Sprachstrukturen anwenden, können dem Kompetenzbereich 1 „Wissen sprachlich darstellen“ zugeordnet werden. In Standardsituationen wie diesen arbeiten die Lernenden in einem hohen Maß mit Standardformulierungen und vorgegebenen Mustern. Daraus folgt, dass diese Art von Aufgabenstellungen einen wiederholenden Charakter aufweisen. Sie eignen sich daher gut für Übungssituationen sprachschwächerer Lernender sowie für jene mit anderen Erstsprachen als Deutsch (vgl. Leisen 2011: 19).

Die Standardsituationen 4-6 (siehe Tabelle Abbildung 3) können dem Kompetenzbereich „Wissenserwerb sprachlich begleiten“ zugeordnet werden, welcher für die Lernenden anspruchsvoller ist als der erste Kompetenzbereich. Mit Aufgaben wie diesen kann herausgefunden werden, ob die Schülerinnen und Schüler die fachlichen Inhalte bereits korrekt erfasst haben und diese auch fachlich richtig wiedergeben können. Die Lernenden bekommen beispielsweise die Aufgabe einen Sachverhalt zu präsentieren, oder ihre Vorstellungen und auch fachliche Fragen zu diesen zu äußern (vgl. Leisen 2011: 19).

Im dritten Kompetenzbereich „Wissen mit anderen sprachlich verhandeln“ bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Aufgaben wie das Erläutern und Erklären eines Sachverhalts, versuchen ein fachliches Problem zu lösen und auch schriftlich oder mündlich zu verbalisieren

sowie Sachverhalte diskursiv zu erörtern. Dieser Kompetenzbereich erfordert ein noch höheres Maß an fachlicher Expertise und stellt damit inhaltlich wie auch sprachlich hohe Ansprüche an die Lernenden, da die Schülerinnen und Schüler für Aufgaben wie diese beispielsweise auch Argumente herausarbeiten und formulieren können müssen (vgl. Leisen 2011: 19-20).

Der vierte Kompetenzbereich zielt auf den Ausbau der Text- und Sprachkompetenz ab. In diesen fallen Aufgabenstellungen wie das Lesen und Verfassen von Fachtexten sowie das generelle Üben von (Fach-)Sprache. Regelmäßige Aufgabenstellungen in diesem Bereich nehmen einen hohen Stellenwert in der Sprachförderung ein (vgl. Leisen 2011: 20).

3.6. Methodik, Aufgabenstellungen und Materialien im sprachsensiblen Fachunterricht

Nachdem nun auf die Unumgänglichkeit der sprachlichen Förderung im Fachunterricht im Sinne eines untrennbaren Konstrukts von Sprach- und Fachlernen eingegangen sowie Grundlegendes zum Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts geklärt wurde, soll nun noch näher auf die Methodik sowie spezielle Anforderungen an Aufgabenstellungen und Materialien im Sinne eines sprachbewussten Unterrichts eingegangen werden.

3.6.1 Methoden-Werkzeuge im sprachsensiblen Fachunterricht

In den zuvor angesprochenen sprachlichen Standardsituationen (siehe 3.5) des Fachunterrichts finden Sprachlernprozesse statt, welche von der Lehrperson gesteuert werden. Diese Steuerung erfolgt, indem passende Materialien, Aufgabenstellungen und Methoden-Werkzeuge in den Unterricht integriert werden. Auch personal werden die Sprachlernprozesse von der Lehrperson

durch eine angepasste Gesprächsführung sowie Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler zu deren Sprachlernprozessen gesteuert (vgl. Leisen 2015: 135-136). Kommunikative Situationen können im Unterricht mit Hilfe von „Methoden-Werkzeugen zur Sprachbildung“ (Leisen 2015) erzeugt, unterstützt und bewältigt werden. Dem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler sowie der Kommunikationsabsicht entsprechend, steuern diese den Sprachlernprozess. Es können lehrergesteuert oder auch schüleraktive Verfahren, Materialien und Hilfsmittel eingesetzt werden (vgl. Leisen 2015: 136). Mit Hilfe der Methoden-Werkzeuge können Lernsituationen gestaltet werden, die fachlich wie auch sprachlich anregend und herausfordernd sind sowie auch die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler binnendifferenziert berücksichtigen. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, die Lernenden inhaltsgebunden in kommunikative Situationen zu bringen, die sie zum aktiven

Handeln auffordern. Somit verhelfen sie zu einer stärkeren Handlungsorientierung im Unterricht und erhöhen damit den Anteil selbstregulierenden Lernens (vgl. Leisen 2010, zitiert in Leisen 2011: 20). Josef Leisen (2010) nennt insgesamt 40 verschiedene Methoden-Werkzeuge. Als Beispiele können exemplarisch das Anbieten von Wortlisten genannt werden, welche wichtige Wörter und Fachbegriffe auflistet. Auch die Arbeit mit Lückentexten und Textpuzzles (ungeordnete vorgegebene Sätze zum Zusammensetzen), das Erstellen von Mind-Maps oder auch Dominos, bei denen die Schülerinnen und Schüler z.B. fachliche Begriffe einander richtig zuordnen müssen, sind Beispiele für Methoden (vgl. Leisen 2010: 8-9). Diese dienen nur als mögliche Varianten und können je nach den Bedürfnissen ergänzt, und abgeändert werden. Um den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht zu sprängen wird an dieser Stelle nun nicht weiter auf die einzelnen Methoden-Werkzeuge nach Leisen eingegangen. Diese können jedoch in dem von ihm verfassten Handbuch zur Sprachförderung im Fachunterricht (vgl. Leisen 2010) nachgelesen werden. Speziell für den GW-Unterricht kann beispielsweise das Erstellen von Mind-Maps hilfreich sein, um komplexe Sachinhalte zu erarbeiten. Vor allem in der Wirtschaftskunde, welche durch viele Fachbegriffe oftmals das Verständnis erschwert, können die Methoden zur Erarbeitung fachlicher Begriffe besonders hilfreich sein. All diese Methoden müssen jedoch stets an die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse abgestimmt werden.

3.6.2 Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht

Aufgaben sind im Unterricht ein sehr zentraler Bestandteil (vgl. Carnevale und Wojnesitz 2014: 19). Gute Aufgaben aktivieren alle Lernenden, unterstützen das selbstständige Lernen, die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander und akzentuieren den Unterricht, indem sie die Möglichkeit bieten, die Kompetenzentwicklung der Lernenden flexibel, vielfältig und zielgerichtet zu unterstützen (vgl. Leisen 2010: 83). „Sie steuern, begleiten und initiieren Lernprozesse und fordern darüber hinaus zum Sprechen, Handeln, Problemlösen usw. heraus. Kurz gesagt: An und mit Aufgaben wird gelernt“ (Leisen 2010: 83). All diese nun genannten Aspekte sprechen ganz klar für den Einsatz von Aufgaben im Unterricht. Im sprachsensiblen Fachunterricht sind kompetenzorientierte Lernaufgaben von großer Bedeutung. Um die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu fördern, muss die zugrunde liegende Aufgabenkultur sowohl auf die Förderung fachlicher als auch sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet sein und am sprachlichen Kompetenzstand der Lernenden ansetzen (vgl. Leisen 2010: 210). Grundlegend sollten sprachensible Aufgabenstellungen immer knapp und eindeutig formuliert, altersgemäß, kontextbezogen sowie dem Sprachstand der Schülerinnen und Schüler angepasst sein (vgl. Carneval und Wojnesitz 2014: 19). Gute

Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht behandeln Problemstellungen, welche die Schülerinnen und Schüler anhand der Aufgabe selbstständig bearbeiten und führen zu einem auswertbaren Lernprodukt. Sie fördern über dies hinaus „das Könnensbewusstsein“ (Leisen 2013: 32) und zeigen den Lernzuwachs (vgl. Leisen 2013:32). Sie verankern das neu Gelernte im Wissensnetz, dekontextualisieren das Gelernte und wenden es auf andere Beispiele an (vgl. Leisen 2010: 87). Im sprachsensiblen Fachunterricht nimmt der bewusste Umgang mit Sprache einen hohen Stellenwert ein. Dies fordert in weiterer Folge auch Transparenz in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Somit sollen die Lernenden nicht nur über fachliche Aufgaben und Erwartungen informiert, sondern ebenso die sprachlichen Anforderungen etc. transparent gemacht werden. Diese bedeutet etwa, dass die, in einer Aufgabenstellung zu erarbeiteten Operatoren (siehe hierzu 4.4.2), und die daraus folgenden sprachlichen Handlungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und geklärt werden, sodass deren Bedeutung für alle Lernenden verständlich gemacht werden kann (vgl. Schmölzer-Eibinger 2012: 138).

3.7 Umgang mit Sachtexten und Lesen im Fachunterricht

Eigene Beobachtungen aus der Praxis zeigten, dass Schülerinnen und Schüler sehr häufig Probleme damit haben, Sachtexte zu verstehen und daraus Informationen herauszufiltern. Da der Umgang mit Sachtexten jedoch einen wesentlichen Teil des sprachsensiblen Fachunterrichts einnimmt, soll sich das folgende Teilkapitel der vorliegenden Arbeit mit Aspekten rund um das Thema Lesen im Fachunterricht und Möglichkeiten zum Umgang mit Sachtexten beschäftigen, um aufzuzeigen, wie Problemen im Unterricht entgegengewirkt werden kann.

Grundsätzlich gibt es zahlreiche Möglichkeiten mit Sachtexten im Fachunterricht umzugehen. Zum einen können Sachtexte in den Unterricht integriert werden, ohne weitere Lesehilfen anzubieten oder Arbeitsaufträge hinzuzufügen. Zum anderen können dem jeweiligen Text geeignete Arbeitsaufträge beigelegt oder Lesestrategien (siehe dazu auch 3.7.4) erarbeitet werden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 9). Alle drei Arten des Einsatzes von Sachtexten sind im

Fachunterricht unverzichtbar und erfordern jeweils eine spezifische Vorgehensweise (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 30). Sind die vorhandenen Sachtexte für eine Eigenerarbeitung der Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu schwer oder zu lange können sie vereinfacht und umgeschrieben werden (Textvereinfachung). Ist der Text zur Gänze ungeeignet für die Lerner:innengruppe, so kann der Text von der Lehrperson auch

verworfen und neu verfasst werden (Textoptimierung). Es kann somit entweder eine Anpassung der Leserinnen und Leser an den Text erfolgen oder eine Anpassung des Textes an die Leserinnen und Leser. Ersteres würde bedeuten, dass die Lernenden in ihrer Lesekompetenz geschult werden, indem ihnen Lesestrategien vermittelt und diese trainiert werden. Zweiteres bedeutet, dass der Text vereinfacht und an die jeweiligen Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 9).

Die untenstehende Grafik gibt einen Überblick über die angesprochenen Möglichkeiten zum Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht (Abbildung 4).

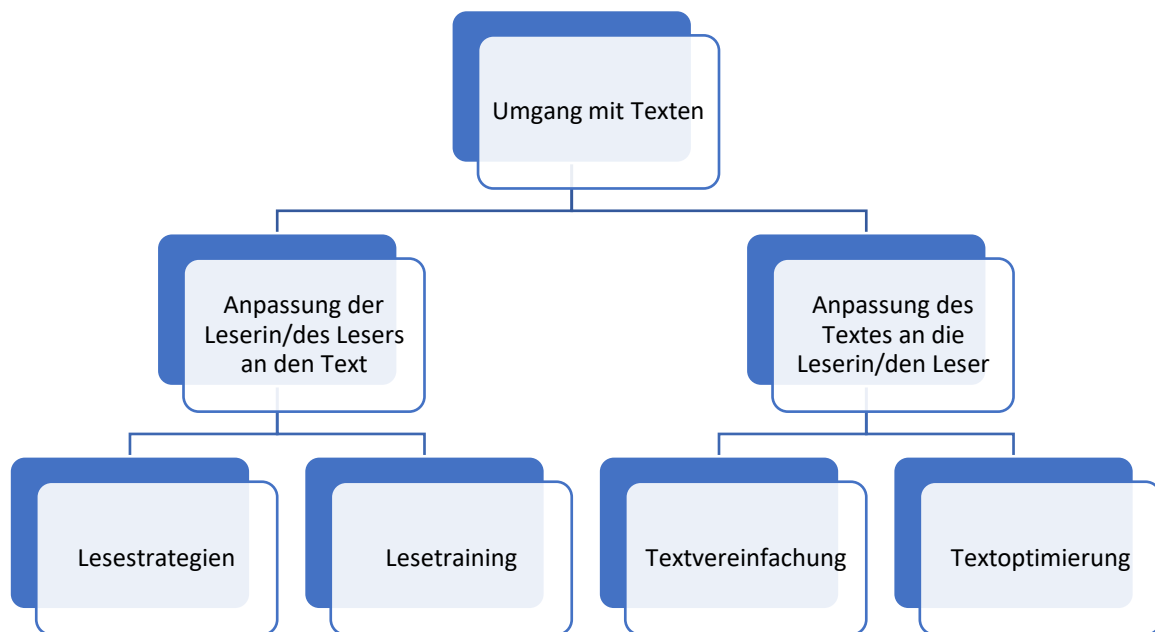


Abbildung 4: Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht (Quelle: In Anlehnung an Studienseminar Koblenz 2009: 9).

Um Lesekompetenz nachhaltig aufzubauen und zu entwickeln ist die Anpassung der Leserinnen und Leser an den Text die wichtigste Aufgabe des Fachunterrichts (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 9). In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu erwähnen, dass dies nicht bedeutet, dass die Sachtexte, welche im Unterricht eingesetzt werden, nicht trotz dessen auf deren Eignung für die jeweilige Gruppe an Lernenden von der Lehrperson überprüft werden müssen. Essenziell ist es jedoch im Blick zu behalten, dass die Fachtermini und Fachphrasen, komplexe Satz- und Textstrukturen gebraucht werden, um die geographischen Sachverhalte eingehend analysieren und diskutieren zu können (vgl. Schwarze 2017: 18).

3.7.1 Auswahl und Aufbereitung von Sachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht

Die Auswahl sowie die Aufbereitung der geeigneten Texte für die heterogenen Lerngruppen stellt sehr oft eine große Herausforderung für die Lehrpersonen dar (vgl. Fenkart 2010: 201). Zum einen müssen die sprachlichen Kompetenzen sowie der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl berücksichtigt werden. Über dies hinaus ist auch die Gliederung des Textes von Bedeutung. Ein übersichtlicher Aufbau unterstützt die Texterschließung, somit sollten die Texte beispielsweise durch Absätze und Hervorhebungen gegliedert sein (vgl. BMBF 2007: 27 zitiert in Michalak et.al. 2015: 94). Wichtig ist auch, dass der Text keine überflüssigen Informationen enthält, da die Lernenden ansonsten schnell den roten Faden und damit den Überblick verlieren, was wiederum das Textverständnis erschwert. Ist er jedoch zu prägnant, fehlen verständnisfördernde Erklärungen (vgl. Groeben 1982: 187).

Zudem sollten Lehrpersonen auch darauf achten, welche Zusätze wie etwa Bilder oder Grafiken zum Text angeboten werden. Diesbezüglich ist es vor allem wichtig in den Blick zu nehmen, ob der Text durch diese Elemente auch tatsächlich ergänzt wird, ob das Bild zu den Inhalten des Textes passt oder es eventuell zusätzlicher Erläuterungen bedarf (vgl. Michalak et.al. 2015: 96). Die nachfolgende Tabelle (Abbildung 5) gibt einen Überblick über die Kriterien für die Auswahl von Sachtexten im Fachunterricht welche von Michalak (2013) angelehnt an Groeben (1982) erstellt wurde.

Kriterien für die Auswahl der Sachtexte	
Kriterium	Leitfragen
der Einfachheit	Ist der Text leicht verständlich/adressatengerecht/anschaulich? Enthält er wenige/viele ungeläufige Wörter/Fachbegriffe? Werden die Fachbegriffe einheitlich gebraucht?
der Kürze	Ist die Länge des Textes angemessen für die Lernergruppe? Enthält der Text keine überflüssigen Informationen? Enthält der Text viele deskriptive Elemente? Gibt es keine wörtlichen Wiederholungen?
der Gliederung	Ist der Text klar strukturiert? Ist der Text in Absätze unterteilt? Werden wichtige Informationen hervorgehoben? Werden ausreichend Beispiele genannt?
anregender Zusätze	Ergänzen visuelle Elemente (Bild, Karte, Grafik etc.) den Text? Passt das Bild zu den Inhalten des Textes? Stellt es die Inhalte eindeutig dar? Braucht das Bild zusätzliche Erläuterungen?

Abbildung 5: Kriterien für die Auswahl von Sachtexten im Fachunterricht, orientiert an Groeben 1982 (Quelle: Michalak 2013).

Eine ausführliche Analyse der sprachlichen Anforderungen eines Textes bildet mitunter die Basis für die sprachbewusste Aufarbeitung eines komplexen Sachtextes, welcher für alle Schülerinnen und Schüler als Lerngrundlage für die fachlichen Inhalte dienen soll. Durch die genaue Betrachtung der sprachlichen Anforderungen auf der Wort- Satz- sowie auch auf der Textebene ist es den Lehrpersonen zudem möglich herauszufinden, welche sprachlichen Elemente einer weiteren Erklärung bedürfen und an welchen Stellen das Textverständnis sichergestellt werden sollte. Dies setzt aber natürlich wiederum voraus, dass die Fachlehrkräfte diesbezüglich über das notwendige Grundwissen verfügen, und in der Lage sind, die Texte hinsichtlich dieser Aspekte zu analysieren (vgl. Michalak et.al. 2015: 103).

3.7.2 Der sprachbewusste Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht

Wurden die Texte auf Basis der unterschiedlichen Kriterien für die jeweilige Gruppe von Lernenden passend ausgewählt, gilt es nun sich zu überlegen, wie diese im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts im Unterricht integriert und bearbeitet werden sollen. Die Texte im Fachunterricht dienen als Grundlage und/oder unterstützen die inhaltliche Arbeit. Somit ist es darüber hinaus bedeutsam sich zu überlegen, wie das fachliche Lernen und die unterstützende Textarbeit zusammengeführt werden können. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler lernen die Texte für den Wissenserwerb gezielt zu nutzen und sie selbstständig zu erfassen. Damit sollte es auch Ziel von jedem sprachsensiblen Fachunterricht sein, sie zu einem kompetenten Umgang mit Sachtexten zu befähigen. Sie sollen lernen, wie sie einem Text selbstständig Informationen entnehmen und diese miteinander in Beziehung setzen, wie sie Textinhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen, reflektieren und auch präzise wiedergeben. Somit ist es essenziell, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, die zentralen Informationen aus Texten zu entnehmen und Argumentationsstränge von Sachtexten nachvollziehen zu können. Wichtig ist im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts, dass vor der Bearbeitung eines Sachtextes das bereits vorhandene Wissen der Lernenden aktiviert wird. Dies kann etwa durch Brainstorming, das Erstellen von Mindmaps oder durch die Formulierung eigener Vermutungen zum Textinhalt realisiert werden (vgl. Michalak et.al. 2015: 103).

Neben den genannten Aspekten spielt vor allem auch der Wortschatz eine entscheidende Rolle. Es ist ratsam, dass Begriffe, welche für die Erschließung des Textes unumgänglich sind, vorab, beispielsweise im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, gemeinsam erläutert werden. Die Verbindung der Schlüsselwörter mit Ober-und Unterbegriffen kann dabei behilflich sein, die Referenzen im Fachtext zu erkennen (vgl. Linke et.al. 2005: 216, zitiert

in Michalak et.al. 2015: 104). Auch nichtlineare Darstellungsformen wie z.B. Diagramme oder Tabellen werden im sprachsensiblen Fachunterricht von den Lernenden aktiv genutzt und erschlossen. Der sprachensible Fachunterricht legt diesbezüglich großen Wert darauf, dass die Inhalte des Sachtextes in verschiedenen Darstellungsformen präsentiert werden und die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die Inhalte selbstständig in unterschiedliche Darstellungsformen zu transformieren (vgl. Michalak et.al. 2015: 104).

Häufig werden die Schülerinnen und Schüler in der Praxis dazu aufgefordert nach dem Durchlesen des Textes alle Wörter zu markieren, welche sie nicht verstehen. Diese Vorgehensweise ist jedoch als durchaus kritisch zu sehen, da so die gezielte Hinführung zum Text und der Austausch darüber vernachlässigt wird, was sie dem Text bereits entnehmen konnten. Der Fokus wird dabei auf das Nicht-Verstandene gelenkt und nicht auf das, was die Lernenden bereits verstanden haben. Somit werden auch die fachsprachlichen Ressourcen nicht genutzt. Um Situationen wie diese zu vermeiden, bedarf es vorab weiters der Überlegung, welche Lesestrategien und Leseprinzipien für die Erarbeitung des jeweiligen Sachtextes am besten geeignet sein könnten (vgl. Michalak et.al. 2015: 105).

Im folgenden Teilkapitel sollen nun eine Auswahl dieser möglichen Lesestrategien und Leseprinzipien aufgezeigt werden, welche aus persönlicher Erfahrung für den GW-Unterricht besonders nutzbringend erscheinen.

3.7.3 Leseprinzipien beim Umgang mit Sachtexten im Unterricht

Das Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung

Das Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung meint, dass der Leser bzw. die Leserin durch geeignete Lesestrategien (siehe dazu 3.7.4) und Arbeitsaufträge zur eigenständigen Bearbeitung des Sachtextes hingeführt werden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 16).

Das Prinzip der Verstehensinseln

Sehr bedeutend ist das Prinzip der Verstehensinseln. Dieses besagt, dass die Texterschließung davon ausgeht, was bereits verstanden wird und nicht davon, was der Schüler bzw. die Schülerin nicht versteht (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 16).

Das Prinzip der zyklischen Bearbeitung

Das Prinzip der zyklischen Bearbeitung meint, dass die Lernenden zur erfolgreichen produktiven Bearbeitung des Textes durch die verschiedenen Arbeitsaufträge angeleitet werden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 16). Ein Text wird somit aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen bearbeitet. So

wird ein Sachtext etwa in einer Stunde nur kurz eingeführt, in der darauffolgenden Stunde erarbeiten die Schülerinnen und Schüler ihn mit Hilfe von Arbeitsaufträgen genauer usw.

Das Prinzip des Leseprodukts

Das Prinzip des Leseproduktes wäre erfüllt, wenn ein Sachtext, der beispielsweise die Ergebnisse einer statistischen Erhebung aufzeigt, bearbeitet wird, indem diese Ergebnisse aus dem Text von den Lernenden grafisch dargestellt werden. Dieses Diagramm würde dann das Leseprodukt darstellen. Weitere Beispiele für Leseprodukte sind etwa das Lesetagebuch, das Leseprotokoll oder auch die szenische Darstellung eines Textes.

Das Prinzip der Anschluss- und Begleitkommunikation

Das Prinzip der Anschluss- und Begleitkommunikation besagt, dass ein Sachtext in der Regel eben nicht nur gelesen, sondern etwas mit ihm gemacht, mit ihm weitergearbeitet wird. So wird im Rahmen des Unterrichts zum Beispiel über den Text gesprochen, dieser mit einem anderen Text verglichen etc. (vgl. Leisen 2010, Leisen 2012).

3.7.4 Lesestrategien für den Umgang mit Sachtexten im Unterricht

Unter dem Terminus der Lesestrategie wird ein Handlungsplan verstanden, welcher hilft, einen Text besser zu verstehen (Studienseminar Koblenz 2009: 18). Die eigenständige Erarbeitung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Lesestrategien besitzen Werkstattcharakter. Dies bedeutet, dass die Lernenden durch die Lesestrategien dabei unterstützt werden, einen Text möglichst schnell zu erschließen. Die unterschiedlichen Strategien unterscheiden sich in Bezug auf den Unterstützungsgrad, das Anspruchsniveau und den Umfang. In weiterer Folge sollen nun zehn unterschiedliche Lesestrategien vorgestellt werden, welche sich bei der Erschließung von Sachtexten in der Praxis des Fachunterrichts bislang bewährt haben (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 18).

Strategie 1: Fragen zum Text beantworten

Eine grundlegende Strategie zur Erarbeitung eines Texts besteht darin, diesem Fragen beizufügen, welche die Lernenden dazu anleiten, sich intensiver mit dem Text auseinanderzusetzen. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass die Fragen einfacher beginnen und in ihrer Komplexität zunehmen sowie den Anforderungsbereichen entsprechen (siehe 4.4.2) (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 19).

Strategie 2: Fragen an den Text stellen

Eine weitere Möglichkeit mit Sachtexten im Unterricht umzugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen an den Text stellen. Empfohlen wird anzugeben, wie viele Fragen die Lernenden an den Text stellen und welchem Anforderungsniveaus diese entsprechen sollen. Darüber hinaus muss sich die Lehrperson zuvor auch überlegen, welche Fragen gestellt werden sollten. Soll der Text darauf eine Antwort geben oder sollten Fragen generiert werden, für deren Antwort unterschiedliche Textteile miteinander vernetzt oder auch bewertet werden müssen. Die Beantwortung der Fragen kann beispielsweise in Form eines Partnertausches erfolgen (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 19).

Anschließend können die erarbeiteten Fragen beispielsweise auch als Grundlage für eine Leistungsüberprüfung dienen.

Strategie 3: Den Text strukturieren

Eine weitere Strategie, um einen Sachtext zu erschließen und das Textverständnis zu fördern, stellt das Strukturieren des Textes dar. So werden von den Lernenden etwa Zwischenüberschriften oder Absätze bzw. Sinnabschnitte eingefügt, um komplexe Sachtexte besser lesen zu können (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 19). Die Schülerinnen und Schüler können den Text auch durch Notizen am Rand ergänzen etc.

Strategie 4: Den Text mit dem Bild lesen

Häufig sind Sachtexten auch Bilder beigefügt. Die Schülerinnen und Schüler könnten somit versuchen den Inhalt des Textes durch die Betrachtung des Bildes zu erschließen oder zu analysieren, in welchem Verhältnis der tatsächliche Inhalt des Textes zur beigefügten Illustration steht.

So wird etwa eine Illustration zum Thema Migration zum selben Text anders wirken, wenn einmal ein Boot auf dem Mittelmeer illustriert wird, und einmal eine Grenzzaunsituation am Eisernen Vorhang. Die Lernenden werden so mit Bildern oder auch Tabellen, Grafiken usw. zur vergleichenden Text-Bild-Lektüre angeleitet. Durch diese Strategie werden verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen und das Vorwissen auf unterschiedliche Weise aktiviert (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 20).

Strategie 5: Den Text farbenorientiert markieren

Meist sind Sachtexte dadurch gekennzeichnet, dass Fachbegriffe, Objekte, Personen und Gegenstände in vielfältigen Relationen zueinander stehen. Um den Text übersichtlicher

werden zu lassen, markieren die Lernenden beispielsweise Begriffe oder Textteile verschiedener Kategorien farblich differenziert. Vor allem die Fachbegriffe stellen oft die Anker für die weitere Arbeit mit Texten dar. Das farbige Markieren von Begriffen und Textteilen unterschiedlicher Kategorien knüpft an die dritte Strategie, dem Strukturieren von Texten an, und stellt auch eine gute Vorbereitung für die Strategie neun, das Suchen von Schlüsselwörtern im Text und Zusammenfassen dar (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 20).

Strategie 6: Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen

Bei dieser Strategie übertragen die Schülerinnen und Schüler die Informationen aus dem Sachtext in eine andere Darstellungsform wie beispielsweise eine Mindmap, eine Tabelle, ein Diagramm etc. Dies trägt dazu bei, dass die Lernenden sich aktiv und eigenständig mit dem Text auseinandersetzen. Mit der Übersetzung in eine andere Darstellungsform müssen sich die Schülerinnen und Schüler vom Ursprungstext lösen, benötigen Kreativität und Abstraktionsvermögen. Welche Darstellungsform am geeignetsten ist, muss jeweils auf den Text abgestimmt beurteilt werden. Werden in einem Sachtext beispielsweise Prozesse dargestellt, so eignen sich etwa Begriffsnetze oder Flussdiagramme besonders gut. Diese Strategie ist vor allem in Partner- oder auch Gruppenarbeiten sehr gut umsetzbar und geht mit einer intensiven Kommunikation einher, welche ebenso einen wichtigen Aspekt im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts darstellt (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 20-21).

Strategie 7: Den Text expandieren

Sachtexte sind oft sehr dicht und komplex. Vor allem für weniger leseerfahrene Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, sich zu überlegen, wie mit den Fachbegriffen, die im Text enthalten sind, umgegangen werden soll. Das Expandieren des Textes, durch Erläuterungen und Beispiele, kann hier für die Lernenden eine geeignete Strategie darstellen. Die Schülerinnen und Schüler expandieren den Text mit Zusätzen, Erläuterungen, Beispielen, Skizzen, Erklärungen etc. Da diese Strategie sehr anspruchsvoll, jedoch vor allem für weniger leseerfahrene Lernende sehr sinnvoll ist, empfiehlt es sich, dass die Lehrperson den Prozess durch Hilfestellungen begleitet (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 21).

Strategie 8: Verschiedene Texte zum Thema vergleichen

Eine weitere Möglichkeit einen Sachtext zu bearbeiten, stellt das Vergleichen mit anderen Texten zum selben Thema dar. Die vergleichende Lektüre kann das Verständnis fördern, durch die unterschiedlichen Qualitäten der Texte können unter Umständen Verständlichkeitsmängel ausgeglichen werden. Des Weiteren wird die Textkompetenz gefördert, indem Aspekte wie der Adressat:innenbezug, die Wirkung und Art des Textes thematisiert werden. Auf Basis

dieser Strategie bietet sich auch eine an den Adressatinnen und Adressaten orientierte Textproduktion an, indem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit den vorhandenen Informationen selbst einen Text für eine bestimmte Adressat:innengruppe verfassen (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 21).

Strategie 9: Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen

Diese Art der Texterarbeitung bietet sich vor allem, für breit angelegte und expandierte Texte an. Weniger eignet sie sich für Sachtexte mit sehr vielen Fachbegriffen, welche allesamt als Schlüsselwörter markiert werden können, da sich das Zusammenfassen solcher Texte als oftmals sehr schwierig und häufig auch nicht zielführend herausstellt. Die Strategien drei und fünf können eine gute Vorarbeit für die weitere Bearbeitung mittels dieser Strategie leisten. Das Markieren von Schlüsselwörtern setzt voraus, dass die Lernenden den Inhalt des Textes verstehen. Im Sinne einer zyklischen Bearbeitung kann die Lehrperson beispielsweise mit Hilfe des Drei-Stufen-Verfahrens vorgehen (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 22). Die Schülerinnen und Schüler markieren in einem ersten Schritt die Wörter, welche sie als Schlüsselwörter vermuten mit einem Bleistift, vergleichen diese ausgewählten Wörter in Partnerarbeit und anschließend wird gemeinsam im Plenum darüber beraten, welche der unterstrichenen Wörter nun tatsächlich die Schlüsselwörter des jeweiligen Sachtextes darstellen. Vor allem Sachtexte aus Lehrbüchern sind sehr häufig stark verdichtet. Dennoch stellt es eine sehr beliebte Aufgabe dar, dass die Lernenden die Schlüsselwörter herausfinden und die Kernaussagen des Textes zusammenfassen sollen. Diesbezüglich ist besondere Vorsicht geboten, da stark verdichtete Sachtexte wie diese oftmals schlichtweg nicht sinnvoll zusammenfassen lassen, was bei den Lernenden wiederum sehr schnell zur Überforderung führen kann. Ganz grundsätzlich ist zu bedenken, dass die Zusammenfassung eine sehr anspruchsvolle Textsorte darstellt, welche daher eine gute Vorarbeit von Seiten der Lehrperson und eine angemessene Hilfe und Begleitung während des Erarbeitungsprozesses benötigt (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 22-23).

Strategie 10: Das Fünf-Phasen-Schema anwenden

Das Fünf-Phasen-Schema stellt ein bewährtes Verfahren zur Texterschließung dar. Einige der bereits erläuterten Strategien werden im Fünf-Phasen-Schema zur Texterschließung als Teilstrategien angewandt. Die Strategie zielt auf eine eigenständige Erarbeitung ab (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 23). Die erste Phase stellt das orientierende Lesen dar, in der sich die Lernenden, ausgehend vom Titel, beigefügten Illustrationen etc., erstmals einen Überblick über den Text verschaffen. Darauf folgt das selektive Lesen und Aufsuchen von

Verstehensinseln. In diesem Schritt werden beispielsweise alle Wörter unterstrichen, welche die Schülerinnen und Schüler bereits kennen usw. Ausgehend von diesen Verstehensinseln wird im dritten Schritt, dem intensiven Lesen, auf bestimmte inhaltliche Aspekte eingegangen. Inhaltliche Details werden so erschlossen. Dieser Schritt kann auch durch den Einsatz von weiteren Medien wie beispielsweise einem Video begleitet werden. Im vierten Schritt geht es darum, das Gelesene zu reflektieren und in das eigene Wissensnetzwerk einzubinden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 23-24). Die Lernenden reflektieren darüber, was im Text neu für sie war und wie sie dieses neu erworbene Wissen etwa in eine bereits erstellte Mind Map einbauen können. Abschließend kann das Verstandene überprüft werden, indem die Lernenden beispielsweise Fragen zum Text erarbeiten, welche eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler anschließend beantwortet und umgekehrt.

3.8 Schreiben im Fachunterricht– Schreiben als Mittel des Lernens

Eigene Erfahrungswerte aus der Praxis zeigten bislang, dass das Lesen, so etwa von Sachtexten, im Fachunterricht häufig eine große Rolle spielt, das Schreiben jedoch oft nicht als Aufgabe bzw. Gegenstand des Fachunterrichts angesehen wird. Auch in einschlägiger Fachliteratur (Schmölzer-Eibinger und Thürmann 2015; Riebling 2013) wird dieser Aspekt aufgezeigt. Im Rahmen der sprachlichen Bildung, im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (siehe 3.2) ist jedoch auch das Schreiben ein nicht zu vernachlässigender Aspekt, welcher sehr wohl auch im Fachunterricht seinen Platz finden sollte.

3.8.1 Die Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht

„Das Schreiben ist Mittel des Lernens. Es ist ein Mittel, um das vorhandene Wissen zu vertiefen und neues Wissen zu entwickeln“ (Petersen 2017: 99). Steinhoff (2014) betont, dass das Schreiben „ein einzigartiges Potential für verschiedenartige Prozesse der Aneignung von Weltwissen, Sprachwissen und metakognitivem Wissen“ (Steinhoff 2014: 331) mit sich bringt. Mit diesem Zitat verweist Torsten Steinhoff auf die epistemische Funktion des Schreibens, welche es als Medium des Lernens und Reflexion beschreibt. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen ist die Bedeutung, das Schreiben auch im Fachunterricht als zentrale Größe anzusehen, klar hervorzuheben (vgl. Petersen 2017: 99). Das Epistemische Schreiben fordert die Lernenden dazu heraus, ihr vorhandenes Wissen zu aktualisieren und im Prozess des Schreibens zu transformieren (vgl. Preimer und Schön 2010; Gunel et.al. 2009). Das Schreiben im Fachunterricht eröffnet den Lernenden zudem Zugang zu den Erkenntnissen und Inhalten der jeweiligen Disziplin und macht sie mit den sprachlichen

Gebrauchsmustern der jeweiligen Diskursgemeinschaft vertraut. Zum anderen werden, im Zusammenspiel zwischen allen Schulfächern, die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickelt, welche ebenso außerhalb der Schule unverzichtbar und für eine erfolgreiche Weiterbildung sowie gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit unabdingbar sind (vgl. Thürmann et. al. 2015: 41-42). Dennoch wird das Schreiben im Fachunterricht häufig wenig gezielt eingesetzt (vgl. Thürmann 2012: 13-14).

Eine Studie von Riebling (2013) zur Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigt beispielsweise, dass Fachlehrkräfte in den naturwissenschaftlichen Fächern Inhalte zu einem großen Teil im Unterrichtsgespräch vermitteln und das Schreiben als Mittel des Lernens nur einen sehr geringen Stellenwert einnimmt (vgl. Riebling 2013: 41-42). Mit der Vermittlung der Inhalte im Unterrichtsgespräch werden von den Schülerinnen und Schülern zwar meist Mitschriften angefertigt, um die wichtigsten Aspekte des Gesagten festzuhalten, diese bestehen jedoch zumeist lediglich aus Stichwörtern und verkürzten Sätzen ohne Konnektoren etc. Somit wird kein kohärenter Text produziert und das Potential des Schreibens für das fachliche Lernen nicht gezielt eingesetzt und voll ausgeschöpft (vgl. Michalak et.al. 2015: 126). Arbeitsaufträge, welche das Schreiben von Texten beinhalten, treten im Fachunterricht nur sehr selten oder nur in reproduzierender Form auf (vgl. Schmölzer-Eibinger und Langer 2010: 205).

Während des Schreibens laufen Prozesse ab, die für das Lernen, das Versehen und auch das Behalten große Bedeutung haben, außerdem wird durch das Schreiben das Denken vorangebracht (vgl. Michalak et.al. 2015: 126). Mit dem Schreiben von Texten werden eine stärkere kognitive Durchdringung und somit der Erwerb neuer fachlicher Inhalte vorangetrieben. Die Textproduktion ist ein komplexer Problemlösevorgang, der auf Seiten der Lernenden besondere Lernprozesse hervorruft (vgl. Pohl und Steinhoff 2010: 9).

Während des Schreibprozesses werden Bezüge erstellt und Zusammenhänge hervorgerufen, Schreiben generiert somit auch Ideen. Durch das Schreiben wird über dies hinaus das innere Sprechen verlangsamt. Die Schülerinnen und Schüler haben somit mehr Zeit komplexere sprachliche Konstruktionen zu bilden, welche ihnen dabei helfen, Konzepte und mentale Prozeduren zu erarbeiten und neu zu sortieren (vgl. Pohl und Steinhoff 2010: 10 zitiert in Pertzel und Schütte 2016: 14).

Das Schreiben fördert auch im Fachunterricht die Schreibkompetenz der Lernenden, welche als bedeutende Ressource im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts angesehen wird (vgl. Thürmann 2012: 13 zitiert in Michalak et.al. 2015: 126). Sie erweitern durch die Schreibaufgaben im Fachunterricht ihren Textsortenkanon um jene Textsorten, welche nicht Kerngebiet des Deutschunterrichts sind, wie etwa das Anfertigen eines Versuchsprotokolls,

das wiederum spezielle sprachliche Anforderungen mit sich bringt. Mit dem Verschriftlichen von Inhalten oder Argumenten in den Arbeitsaufgaben werden auch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler präziser, ihre Sprache komplexer und klarer. Zudem werden Leistungsüberprüfungen auch im Fachunterricht zu einem überwiegenden Teil schriftlich abgehalten. Solche Testsituationen verlangen den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die fachliche Ausdifferenzierung und die schriftsprachlichen Anforderungen häufig viel ab. Auch aufgrund dieser Tatsache ist es als besonders problematisch anzusehen, wenn dem Schreiben im Fachunterricht keine Bedeutung zukommt (vgl. Michalak et.al. 2015: 126-127).

Graham et.al. (2020) haben sich in einer Metastudie damit befassen, inwiefern sich das Schreiben im Fachunterricht positiv auf das Lernen auswirken kann. Im Rahmen dieser Studie haben sie etwa herausgefunden, dass das Schreiben über naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und mathematische Inhalte das Lernen erleichtert. Dabei können zwar noch keine konkreten Aussagen darüber gemacht werden, welche letztendlich die besten Schreibaufgaben sind, die das Lernen besonders unterstützen, dennoch geht daraus klar hervor, dass Schreibaufgaben gezielt genutzt werden können, um das Lernen im Fach zu verbessern und zu aktivieren. Trotz dessen wird der gezielte Einsatz von Schreibaufgaben nach wie vor häufig nicht als Gegenstand des Fachunterrichts angesehen (vgl. Graham et.al. 2020).

Auch dem prozessorientierten Schreiben wird neben dem epistemischen Schreiben im Fachunterricht meist viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei geht es vor allem um die Zerlegung des Schreibens in seine einzelnen Phasen, dem Planen, dem Formulieren und dem Überarbeiten, um die sehr komplexen Anforderungen überschaubar und bewältigbar werden zu lassen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 51).

Wie die unterschiedlichen Erkenntnisse zeigen, dient das Schreiben im Fachunterricht nicht nur der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen, sondern kann als Medium des Lernens gezielt genutzt werden, um das Lernen im Fach zu aktivieren und zu verbessern.

3.8.2 Aufgaben und Methodik zum Schreiben im Fachunterricht

Um das Schreiben im Fachunterricht zu implementieren, müssen einige Indikatoren berücksichtigt werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass beispielsweise das fachliche wie auch das schreib- und textsortenbezogene Vorwissen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden muss, um die Schreibaufgabe auf diesen Voraussetzungen aufbauen zu können (vgl. Petersen 2017). Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung sich als Lehrperson im Vorhinein gut zu überlegen, welchen Umfang und welche Dauer die Schreibaufgabe und die Intervention haben sollen. Es zeigte sich, dass sich große

Schreibaufgaben im Fachunterricht sehr negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken. Daher ist es ratsam eher kleinere Schreibaufgaben wie beispielsweise sogenannte „Quick Rides“ auszuwählen, mit welchen nicht ganze Textsorten in einem Stück erarbeitet, sondern mehrere kleinere Schreibaufgaben immer wieder in den Unterricht integriert werden. Entscheidend ist die Kontinuität, denn umso länger das Schreiben im Fachunterricht angewandt wird, umso größere Effekte können damit erzielt werden (vgl. Petersen 2017: 99-110).

Das epistemische wie auch das prozessorientierte Schreiben können durch Aufgaben zum kooperativen Schreiben besonders gut gefördert werden. Bei der Methode des kooperativen Schreibens wird ein Text mehrmals gelesen, kommentiert und so gemeinsam überarbeitet. Formulierungen müssen innerhalb der Arbeitsgruppe begründete und durchgesetzt werden. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Sprache reflektieren und sie dadurch zumeist auch zunehmend präziser verwenden. Das Fachlernen wird mit dieser Methode insofern gefördert, als dass die Inhalte durch diese zyklische Bearbeitung und intensive Auseinandersetzung mit den Texten besser verstanden werden. Darüber hinaus wird dabei sowohl die Schreib- und Textkompetenz der Lernenden im Schriftlichen als auch im Mündlichen gefördert (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2013: 51).

Neben dem kooperativen Schreiben gibt es die Möglichkeit den Lernenden eine andere Darstellungsform wie etwa eine Tabelle, ein Diagramm etc. als Grundlage für ihren Text zur Verfügung zu stellen. Beim zusammentragenden Schreiben wird aus verschiedenen Texten und Materialien ein eigener Gedankengang in Form eines eigenen Textes dargestellt und beim Schreiben nach Textmustern wird eine Text analog zu einem Musterbeispiel strukturiert und ausformuliert. Auch das assoziative Schreiben kann im Fachunterricht sehr vielfältig eingesetzt werden, bei dem aus den zuvor notierten, nicht-linearen Assoziationen ein gegliederter Text erstellt wird (vgl. Leisen 2010: 166).

4. Sprache im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit nun bereits ein weitreichender Überblick über die Aspekte, Theorien und Methoden zum sprachsensiblen Fachunterricht gegeben wurde, soll das folgende Kapitel einen gezielten Blick auf die Sprache im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht werfen. Lehrpersonen haben im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts die Funktion von Sprache für ihr eigenes Fach zu erkennen und das fachliche Lernen durch die adäquate Berücksichtigung der typischen sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsfaches zu ermöglichen (vgl. Oleschko et.al. 2015: 10). Dazu soll mit dem

folgenden Kapitel ein Beitrag geleistet werden.

4.1 Sprachbildung im GW-Unterricht

Die systematische Literaturrecherche, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, zeigte, dass die Beiträge zum sprachsensiblen Fachunterricht mit speziellem Blick auf den GW- Unterricht nach wie vor nicht allzu umfangreich sind. Dennoch wird auch in der GW- Didaktik immer häufiger versucht, der Sprache in der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung eine bewusstere Rolle einzuräumen. Die Universität Köln verfügt über eine eigene Arbeitsgruppe, welche sich mit dem Forschungsfeld „Sprachsensibler Geographieunterricht“ (Universität Köln 2022) beschäftigt. Alexandra Budke und Miriam Kuckuck (2017), auf welche auch in der hier vorliegenden Arbeit bereits mehrmals Bezug genommen wurde, veröffentlichten im Rahmen dieser Arbeitsgruppe ein Buch, welches zahlreiche Methoden und Materialien speziell für einen sprachsensiblen und auch bilingualen GW-Unterricht aufzeigt (vgl. Budke und Kuckuck 2017). Weiters beschäftigen sie sich gemeinsam mit dem Geographiedidaktiker Michael Morawski damit, wie die Kartenarbeit im GW-Unterricht sprachsensibel gestaltet werden kann (vgl. Budke, Kuckuck und Morawski 2017). Sie veröffentlichten dazu eine Studie, im Rahmen derer sie 585 GW-Stunden in der Sekundarstufe 1 beobachteten und analysierten. Sie kamen zum Ergebnis, dass die sprachliche wie auch inhaltliche Qualität bei der Kartenarbeit im GW-Unterricht noch verbesserungswürdig erscheint. Sie merkten diesbezüglich vor allem an, dass das Verständnis von Argumentationen und auch die Begründung von eigenen Beurteilungen derzeit keinen hohen Stellenwert im Unterricht einnehmen würden. Auch sie sprechen in diesem Zusammenhang diesbezüglich eine mögliche fehlende Kompetenz der Lehrpersonen an und merkten an, dass auch die Argumentationskompetenzen der Lernenden nur dann diagnostiziert und Maßnahmen für einen sprachbewussten GW-Unterricht umgesetzt werden können, wenn die Lehrpersonen über die entsprechende Argumentationskompetenzen verfügen (vgl. Budke, Kuckuck und Morawski 2017:13). Über dies hinaus wurden von der Arbeitsgruppe an der Universität Köln auch weitere Beiträge zum argumentativen Schreiben im GW-Unterricht herausgegeben (vgl. Universität Köln 2023).

Eine Metastudie von Heidaria et.al. (2022) beschäftigt sich mit 38 unterschiedlichen Studien, welche die Sprache im GW-Unterricht erforscht haben, mit dem Ziel, für zukünftige Forschungen einen zusammenfassenden Wissensstand zu erlangen. Die Hauptergebnisse dieser Metastudie zeigen, dass die Lesekompetenz bislang am häufigsten Gegenstand von

Studien war, insbesondere die gesprochene Sprache derzeit stark vernachlässigt wird. Dennoch kann mit dieser Studie die Annahme bestätigt werden, dass die Bedeutung der Sprache in der geographischen Bildungsforschung zunimmt und unterstreicht damit, dass die fachspezifischen Sprachkenntnisse als der Schlüssel für die geographische Bildung und Leistung der Schülerinnen und Schüler gesehen werden (vgl. Heidaria et.al. 2022).

In Bezug auf die Lesekompetenz zeigt eine Studie von Chang et. al. (2021), dass die Lesekompetenz der Lernenden sich positiv auf die Leistungen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auswirken. Auch die Studie von Lee (2010) kam zum Ergebnis, dass die eingehende Vermittlung von Fachsprache im GW-Unterricht, die Bedeutungserschließung der geographischen Inhalte verbessert (vgl. Lee 2010: 84).

Eine Studie von Berendes et al. (2018) beschäftigte sich mit der Sprache in GW-Schulbüchern von der 5. bis zur 10. Schulstufe. Untersucht wurde die Schwierigkeit von Texten in den Schulbüchern. Die Ergebnisse zeigte eine Inkonsistenz in Bezug auf die Textschwierigkeit. Mit dieser Studie wurde somit die Annahme gestützt, dass es nicht klar ist, was einen Text für die Lernenden fachlich und vor allem auch sprachlich angemessen für die jeweilige Jahrgangsstufe macht oder auch zu wenig über deren Angemessenheit reflektiert wird (vgl. Berendes et.al. 2018: 519).

Den GW- Unterricht sprachsensibel zu gestalten, bedeutet keinesfalls die komplexe Fachsprache des Unterrichtsfachs sowie sämtliche Materialien zu vereinfachen, um die Inhalte für die Lernenden verständlicher zu machen, da dies der Komplexität des Faches nicht gerecht werden kann. Fachtermini und Fachtexttexte mit komplexen Sach- und Textstrukturen werden benötigt, um geographische Sachverhalte analysieren und damit auch darüber diskutieren zu können. Wie bereits erwähnt stellt insbesondere die epistemische Funktion (siehe hierfür 3.8.1), welche die Sprache als Werkzeug des Denkens beschreibt, einen wesentlichen Aspekt im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts dar, so auch im sprachsensiblen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Fachsprache wird dazu benötigt, um die immer komplexer werdenden, abstrakten Sachverhalte der Geographie und auch der Wirtschaftskunde präzise zu erfassen, miteinander in Beziehung zu setzen und diese auch artikulieren zu können. Schülerinnen und Schüler müssen diese Strukturen erfahren, um Fragestellungen im GW-Unterricht selbstständig erarbeiten zu können. Dies alles bedingt nicht, dass GW-Lehrpersonen als Sprachlehrpersonen fungieren, jedoch ist es essenziell, dass diese ihre Fachperspektive um den Bereich der Sprache und der Kommunikation erweitern und im Sinne des sprachsensiblen GW-Unterrichts den bewussten Einsatz von Maßnahmen zur Sprachbildung im Fach in ihren Unterricht integrieren (vgl. Schwarze 2017: 18). Die Lehrpersonen müssen sich somit zum einen ein didaktisches Grundwissen im Bereich der

Sprache und der Sprachförderung aufbauen und zum anderen zu einem bewussten Einsatz von Sprachförderung in ihrem Unterricht bereit sein, um angemessene Sprachlernsituationen im Unterricht schaffen zu können (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 11).

Somit umfasst die Sprachbildung im GW-Unterricht den Aufbau des spezifischen geographischen sowie wirtschaftskundlichen Wissens mithilfe einer angemessenen Sprache. Dies bedingt wiederum, dass Lehrpersonen die Sprache, welche im GW-Unterricht genutzt wird, bewusst wahrnehmen (vgl. Beese und Benholz 2013: 39). Nur so kann es gelingen als Lehrperson mit Blick auf den jeweiligen Lerngegenstand sowie die Voraussetzungen der Lernenden passende Entscheidungen zu fällen. Der sprachensible GW-Unterricht beleuchtet somit die tatsächliche Beziehung des Faches mit der Sprache, da jedes Fach zwar bildungssprachlich ähnliche, jedoch auch fachspezifische Sprachstrukturen gebraucht. So werden im GW- Unterricht etwa spezifische Redemittel für die Auswertung von geographischen Arbeitsmethoden herangezogen und eigene fachspezifische Fachtermini verwendet. Grammatikalisch bedürfen die sprachlichen Anforderungen des GW-Unterrichts beispielsweise den Gebrauch sämtlicher Tempusformen für die Untersuchung geographischer Sachverhalte, während z.B. im Chemieunterricht beinahe ausschließlich das Präsens verwendet wird (vgl. Schwarze 2017: 18).

4.2 Sprache im Lehrplan für den GW-Unterricht in der Sekundarstufe 1

Wirft man einen Blick auf die Verankerung von sprachlicher Bildung im Lehrplan für den GW- Unterricht in der Sekundarstufe 1 so zeigt sich, dass diese mit Bezug auf die allgemein festgelegten Bildungsbereiche mit dem Bereich „Sprache und Kommunikation“ zwar vorhanden ist, die Formulierung jedoch ziemlich knapp ausfällt (vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022). Sie lautet folgendermaßen:

„Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur“ (BMWF 2022).

Wie die Ausführung zum Erwerb von Sprachkompetenz im Lehrplan der Sekundarstufe 1 zeigt, wird zwar die Arbeit mit Texten und auch anderen Darstellungsformen verankert, der Umgang mit aktuellen Medien und auch die Förderung von kommunikativen Kompetenzen angesprochen, eine genauere Bezeichnung von fachspezifischen Anforderungen, welchen die Schülerinnen und Schüler speziell im GW-Unterricht begegnen, ist jedoch nicht vorhanden.

Es zeigt sich mit der Begutachtung des neuen Lehrplans für das Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung, wie das Unterrichtsfach nun heißt, der ab dem Schuljahr 2023/24 in Kraft treten wird, dass der sprachlichen Bildung in Zukunft ein höherer Stellenwert zukommt. Der zukünftig geltende Lehrplan nimmt auch Bezug auf den sprachsensiblen Fachunterricht und vor allem auch auf den untrennbaren Zusammenhang zwischen Fachsprache und Fachwissen und betont:

„Schülerinnen und Schüler sollen durch sprachensible Aufgabenstellungen mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität befähigt werden, sich, ausgehend von der Alltagssprache, in der Fachsprache angemessen und präzise auszudrücken und Lesestrategien anzuwenden, die es ihnen ermöglichen, sich Fachwissen zu erschließen“ (BMBWF 2023: 100).

4.3 Sprachliche Anforderungen im GW-Unterricht

Das Beherrschen der fachspezifischen Sprachstrukturen des GW-Unterrichts stellt sowohl Voraussetzung als auch Ziel für das fachliche Lernen dar. Somit ist die verwendete Sprache zugleich Medium als auch Lernziel. Die Fachsprache des GW-Unterrichts ist jedoch eher selten Gegenstand der Erfahrungswelt von Schüler:innen. Dies bedeutet, es muss davon ausgegangen werden, dass sich in jeder Schulklasse Schülerinnen und Schüler befinden, welche besondere Unterstützung beim Erlernen und dem Aufbau der fachspezifischen Sprachstrukturen des GW-Unterrichts benötigen (vgl. Oleschko et.al. 2015: 10).

Im Kapitel 2 der hier vorliegenden Arbeit wurde bereits die Bildungssprache thematisiert, welche als generalisierte Summe von übergeordneten Sprachstrukturen aus den verschiedensten Fachsprachen bezeichnet werden kann (vgl. Schwarze 2017: 19). Die jeweiligen Fachsprachen unterscheiden sich wiederum aufgrund ihrer sprachlichen Besonderheiten. So auch die Fachsprache der Geographie und der Wirtschaftskunde. Für Fachlehrkräfte erscheint es somit durchaus lohnenswert sich mit den Spezifika der geographischen und wirtschaftskundlichen Fachsprache auseinanderzusetzen, da ihre genauere Betrachtung auf den unterschiedlichen Sprachebenen, der Lexik, der Morphologie und Syntax sowie auch der, im Fach besonders häufig genutzten diskontinuierlichen Textsorten, dazu beitragen kann, etwaige auftretende Schwierigkeiten für Lernende aufzudecken und fachsprachlich relevante Strukturen gezielt herauszuarbeiten (vgl. Schwarze 2017: 19).

4.3.1 Die Lexik

Für den Bereich der Wörter, der Lexik, ist in der Geographie- und auch in der Wirtschaftskunde die hohe Anzahl an Fachtermini charakteristisch, welche in anderen Fächern weniger präsent sind, wie etwa die Landschaftszone, die Bodenfruchtbarkeit oder der Kaufkraftstandart. Des Weiteren ist es typisch, dass in der Geographie oft eine terminologisierte Alltagssprache zur Anwendung kommt. So etwa bei den Termini Stadt und Landschaft. Diese Begriffe sind auch in der Alltagssprache gängig und werden von den Schülerinnen und Schülern damit häufig benutzt, besitzen jedoch im Fach eine eindeutige definitorische Bedeutung, welche sich in dieser sehr konkret vom Alltagsbegriff unterscheiden lässt. Aspekte wie dieser können den Lernenden häufig Schwierigkeiten bereiten und sollten somit von den Fachlehrpersonen besonders in den Blick genommen und im Unterricht thematisiert werden (vgl. Schwarze 2017: 19).

4.3.2 Die Morphologie

Im Bereich der Morphologie bzw. dem Aufbau von Wörtern ist, wie für viele andere Fachsprachen, vor allem in der Geographie- und auch in der Wirtschaftskunde ein häufiges Auftreten von Komposita bzw. Mehrfachkomposita typisch, welche aus mehreren Wörtern zusammengesetzt werden und damit eine neue Bedeutung erhalten. Ein Beispiel hierfür wären etwa die Komposita Inselbildungsprozess oder Marktbenutzungskosten. Ein weiteres sehr typisches Merkmal im Bereich der Morphologie ist die Verwendung von Nominalisierungen bzw. substantivierten Verben wie beispielsweise „während des Untersuchens“, „beim Entwickeln“ etc. (vgl. Schwarze 2017: 19-20).

4.3.3 Die Syntax

Vor allem Fachsprachen zeichnen sich durch ihre komplexen Satzstrukturen. Sie verwenden häufig sehr verflochtene Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen in den unterschiedlichsten hypotaktischen Beziehungen, den unterschiedlichen hierarchischen Strukturen zwischen Haupt- und Nebensätzen, verbunden durch Konjunktionen und Konnektoren wie Relativ- oder Demonstrativpronomina. Dies ist ein weiterer Aspekt, der in der Vermittlung von Fachsprache und im Umgang mit Fach- und Sachtexten im GW- Unterricht unbedingt beachtet werden sollte, da diese komplexen Strukturen vor allem sprachschwächere Lernende vor Schwierigkeiten stellen können. Somit lohnt es sich auch im Rahmen des GW- Unterrichts solche Satzstrukturen und Beziehungen zwischen den Sätzen sichtbar bzw.

bewusst zu machen und etwa Konnektoren und Konjunktionen vor allem für sprachschwächere Schülerinnen und Schüler im Sinne von Signalwörtern gezielt hervorzuheben, da mit dem Verständnis für die Strukturen der Sätze folglich auch der Inhalt besser verstanden werden kann. Darüber hinaus verhilft dies den Lernenden dabei ihren eigenen Textprodukten und mündlichen Äußerungen schrittweise einen wissenschaftlicheren Stil zu verleihen, indem sie dazu angehalten werden, Beziehungen zwischen den Sätzen herzustellen (vgl. Schwarze 2017: 20). Hier ist es vor allem Auftrag der Lehrperson, ihre eigene Sprache zu reflektieren und darauf zu achten, ein Sprachvorbild für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Dies muss allem voran in der Sekundarstufe 2 ein wichtiger Aspekt sein, um die Schülerinnen und Schüler zu einer wissenschaftlichen Ausdrucksweise hinzuführen. Wird dies jedoch bereits in der Sekundarstufe 1 beherzigt, können hier die notwendigen Grundsteine für die weitere sprachliche Entwicklungen gelegt werden. Über dies hinaus zeigt sich in der Fachsprache eine häufige Verwendung von Genitiv-Konstruktionen, wie beispielsweise „der Fortschritt des Kraftwerkbaus“ oder „die Stabilisierung der Bodenrente“, die in der Alltagssprache zumeist durch die Ersatzform „von“ ersetzt werden. Auch fachsprachliche Phänomene wie diese sollten im GW-Unterricht angesprochen und somit eine sprachliche Sensibilisierung erreicht, welche im Fachunterricht jedoch nicht isoliert durchgeführt, sondern sich aus dem Lerngegenstand ergeben soll (vgl. Schwarze 2017: 21).

Damit zeigt sich wiederum, dass die Sprachförderung im GW- Unterricht und die Hinführung zur Fachsprache keinesfalls als extra Sprachlehreinheiten im Rahmen des Fachunterrichts stattfinden, sondern vielmehr auf „natürliche“ Art und Weise kontinuierlich in das fachliche Lernen integriert werden sollen. So bietet es sich im Hinblick auf die angesprochenen Spezifika der Fachsprache in den Bereichen der Syntax und der Morphologie auch an, zu den unterschiedlichen Themen, die im Unterricht behandelt werden, ein thematisches Vokabular zu erstellen, auf welches die Lernenden in den unterschiedlichen Kontexten gezielt zurückgreifen können und somit Unterstützung im Umgang mit der Fachsprache des GW- Unterrichts bekommen. Weiters haben sich zur Förderung des Fachwortschatzes im GW- Unterricht auch Übungen wie das Einsetzen von Fachwörtern in Lückentexten, Worträtsel und vor allem auch Mnemotechniken bewährt (vgl. Schwarze 2017: 20).

Wortfolgen treten häufig als Phrasen in bestimmten Kontexten auf, so etwa bei der Auswertung eines Klimadiagramms. Mit der Erarbeitung und Einübung solcher fachspezifischer Redemittel erhalten die Lernenden weitere Hilfestellungen und werden zur korrekten Verwendung der Fachsprache hingeführt (vgl. Schwarze 2017: 20). Zur

Erarbeitung von Phrasen folgt eine genauere Ausführung des „Scaffolding-Ansatzes“ von Pauline Gibbons in Kapitel 4.5.1.

4.3.4 Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte

Die meisten Sachtexte im GW-Unterricht besitzen eine informierende, deskriptive, analytische oder auch appellierende Textfunktion und weisen typischerweise eine sehr hohe, sprachlich komprimierte Informationsdichte auf. Diese Besonderheit von Fachtexten in Kombination mit den bereits angesprochenen Phänomenen der Fachsprache wie der komplexen Satzstrukturen führen bei den Schülerinnen und Schülern häufig zu Verständnisschwierigkeiten von Sachtexten und damit zur Überforderung, was sich folglich wiederum auf die Motivation für das Arbeiten mit Sachtexten im GW- Unterricht auswirkt. Im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts wird, um Problemfeldern wie den angesprochenen entgegenzuwirken, versucht, die notwendigen fachsprachlichen Kompetenzen mit Hilfe von Lese- und Schreibstrategien im Kontext der Erarbeitung von geographischen und wirtschaftskundlichen Fragestellungen zur fördern und die Lernenden in ihrem Kompetenz- und Wissensaufbau autonom werden zu lassen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al. 2012, Leisen 2013 u.a., zitiert in Schwarze 2017: 21).

Sehr typisch für den Geographie – und Wirtschaftskundeunterricht ist darüber hinaus, wie bereits mehrmals betont, die Verwendung von diskontinuierlichen Texten wie Diagrammen, Karten, Schaubildern etc. Diese sind in Abgrenzung zu den kontinuierlichen Texten durch eine visuelle Informationsvermittlung geprägt (vgl. Haubrich 2012: 20, zitiert in Schwarze 2017: 21). Für die Bearbeitung dieser Art von Texten benötigen die Lernenden systematische Kenntnis über die Funktion, den Aufbau, ihre Lesart sowie die spezifischen sprachlichen Redemittel und Erschließungszugänge (vgl. Beese et.al. 2013). Die explizite Einführung diskontinuierlicher Texte ist in der Didaktik des GW- Unterrichts bereits sehr lange etabliert und der Umgang wird im Sinne der Methodenkompetenz vorangetrieben (vgl. Schwarze 2017: 21).

Der sprachensible Fachunterricht erweitert diese mit dem Blick auf die anzuwendende Sprache und rückt damit vor allem die fachspezifischen Redemittel wie Fachtermini, Satzstrukturen, Anordnungen von Textbausteinen etc. in den Fokus, welche von den Lernenden benötigt werden, um die Erkenntnisse, welche sie aus der Analyse der jeweiligen diskontinuierlichen Texte erlangt haben, zu verbalisieren. Dies ist auch deshalb so bedeutend, weil die Erkenntnisse ohne Kenntnis der Redemittel kognitiv nicht präzise durchdacht, erschlossen und sprachlich geäußert werden können. Somit stellt die Arbeit mit

diskontinuierlichen Texten unter der bewussten Kombination aus fachlichen und sprachlichen Aspekten eine der wesentlichsten Aufgaben des sprachsensiblen Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts dar (vgl. Schwarze 2017: 21). Hier setzt insbesondere das bereits angesprochene Prinzip des „Scaffoldings“ an, welches in weiterer Folge nun genauer erläutert werden soll.

4.4 Sprachbildung im GW- Unterricht

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun abschließend damit, wie die gewonnenen Erkenntnisse zum sprachsensiblen GW-Unterricht tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden können. Zuvorderst soll, wie bereits angemerkt, auf den „Scaffolding - Ansatz“ von Gibbons eingegangen werden, welcher vor allem im GW-Unterricht für die Verbalisierung, der für den GW-Unterricht typischen diskontinuierlichen Texte, einen wesentlichen Ansatz darstellt, da dieser die Lernenden dabei unterstützt, die geographischen und wirtschaftskundlichen Sachverhalte zu erschließen und zu verbalisieren sowie die prototypischen Satzstrukturen der Fachsprache zu verinnerlichen (vgl. Schwarze 2017: 22).

Darauffolgend soll speziell auf die sprachlichen Handlungen respektive Operatoren und deren Verwendung in der Praxis des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts Bezug genommen werden. Abschließend wird versucht die theoretischen Aspekte in zwei Unterrichtsbeispielen zu konkretisieren und darzustellen, wie diese Möglichkeiten zur Sprachförderung im GW- Unterricht beispielhaft umgesetzt werden können.

4.4.1 Der Scaffolding Ansatz von Gibbons

Der Begriff „Scaffolding“ stammt vom englischen Wort „Scaffold“ was in der deutschen Übersetzung „Baugerüst“ bedeutet und im herkömmlichen Sinne ein „temporary structure that builders use in the process of constructing a building“ (Gibbons 2010: 30) bezeichnet. Der Begriff wurde im Rahmen der Erstspracherwerbsforschung erstmals im Artikel „the role of tutoring in problem solving“ von Wood, Bruner und Ross erwähnt (vgl. Wood et.al. 1976: 90). „Scaffolding“ wird hier als die sprachliche Unterstützung eines Erwachsenen, meistens der Mutter, bezeichnet, die einem Kleinkind gegeben wird. Das „Baugerüst“, die sprachliche Unterstützung bleibt dabei so lange stehen, bis das Kind die sprachliche Handlung selbstständig ausführen kann (vgl. Kniffka 2010: 1).

Pauline Gibbons hat diese Überlegungen 2002 in weiterer Folge in den Kontext des Zweitspracherwerbs übertragen und mit dem „Scaffolding-Ansatz“ einen Unterstützungsansatz für die Sprachentwicklung im Fachunterricht bezeichnet. Sie

definiert, „Scaffolding“ somit folgendermaßen:

„a temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone.“ (Gibbons 2010, S.30).

In diesem Sinne bezeichnet das Prinzip des Scaffoldings die Bereitstellung eines (fach-)sprachlichen Gerüsts, welches von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wird und über das die Entwicklung zu einer ausgeprägten konzeptionellen Schriftlichkeit erfolgt (vgl. Lütke 2010: 161). Die Lernenden sollen somit mit Hilfe von Sprachgerüsten unterstützt werden, sich neue Konzepte, Inhalte und Fähigkeiten sprachlich und fachlich zu erschließen und damit dazu befähigt werden, auch anspruchsvolle Aufgaben, wie etwa die Analyse diskontinuierlicher Texte im GW- Unterricht, selbstständig lösen zu können (vgl. Kniffka 2010: 1). Das Prinzip des „Scaffoldings“ hat damit als Kernziel die spezifische Bildungssprache des jeweiligen Faches mit all ihren Besonderheiten einzuführen. Neue Begriffe werden nicht isoliert erlernt, sondern werden immer innerhalb des Kontextes erarbeitet. Das Sprachgerüst, welches die Lernenden in ihrem Sprachentwicklungsprozess unterstützt, bleibt so lange bestehen, bis sie es nicht mehr benötigen (vgl. Leisen 2010: 41).

Die Idee ist, die aufgrund der momentanen Sprachkompetenz der Lernenden entstandenen Lücken zwischen dem, was sie können und dem potenziellen Entwicklungsstand mit Hilfe von Denkanstößen, Anleitungen oder Hilfestellungen zu verkleinern respektive zu schließen und die Lernenden dadurch sozusagen in die Zone der nächsten Entwicklung zu leiten. Ein Merkmal des sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler so viel Unterstützung wie notwendig, jedoch so wenig wie möglich bekommen, um den Spracherwerb im jeweiligen Kontext des Faches zu fördern, diesem Grundsatz folgt auch das Prinzip des

„Scaffoldings“ (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 35-36 zitiert in Schwarze 2017: 22). Es kann, abhängig vom Ziel und der zu erreichenden Kompetenzen, auf der Wortebene, der Satzebene und der Textebene angesetzt werden. Die sprachlichen Gerüste für die Fachsprache haben dabei die Funktion die geographischen und wirtschaftskundlichen Sachverhalte zu erschließen und zu verbalisieren (vgl. Schwarze 2017: 22).

Nach Gibbons wird zwischen dem Makro- und dem Micro-Scaffolding unterschieden. Ersteres besteht aus dem Erstellen einer Bedarfsanalyse, einer Lernstandsanalyse sowie dem darauffolgenden Erstellen einer Unterrichtsplanung. Mit Durchführung der Bedarfsanalyse wird der Sprachbedarf des Unterrichtsgegenstandes aus der fachlichen Perspektive begutachtet und darauffolgend mit dem momentanen Sprachstand der Lernenden in

Beziehung gesetzt und die Unterrichtseinheit mit allen zu berücksichtigenden Aspekten im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts geplant. Das Micro-Scaffolding beinhaltet die anschließenden Interaktionen im Unterricht selbst, in der die Qualität der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden in Bezug auf authentische und umfassende Sprachhandlungen, eine Anpassung und Verlangsamung der Kommunikation, des aktiven Zuhörens und Rekodierens der Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht (vgl. Schwarze 2017: 22). Ein Beispiel könnte, wie bereits kurz angesprochen, sein, den Schülerinnen und Schülern zur Analyse eines Diagramms im GW-Unterricht Textprozeduren, also Formulierungen zur Verfügung zu stellen, welche sie bei der Verbalisierung und damit auch der vollständigen Erschließung des Sachverhalts unterstützt. Wie dies konkret für den GW-Unterricht konzipiert sein kann, wird anhand eines Unterrichtsbeispiels im Folgekapitel (4.5) näher erläutert.

Mit dem „Scaffolding“ wird die mündliche und schriftliche Textproduktion aller Lernenden unterstützt. Die Arbeitsaufträge werden zusätzlich durch die Verwendung von Operatoren gestützt, welche den Lernenden klar kommunizieren, welche sprachliche Handlung gefordert ist. Durch die Kombination aus den unterstützenden Redemitteln und Satzmustern erlangt die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler die notwendige Transparenz, welche ebenfalls eines der Hauptziele des sprachsensiblen Fachunterrichts darstellt. Da der Einsatz von Operatoren auch im GW-Unterricht eine sehr wesentliche Rolle einnimmt sollen diese im folgenden Teilkapitel nun noch näher erläutert werden.

4.4.2 Sprachliche Handlungen im GW-Unterricht – Operatoren

Als „Operatoren“ werden Verben bezeichnet, welche eine sprachliche Handlung benennen und bei Aufgabenstellungen als Handlungsanweisungen verwendet werden (vgl. Reitbrecht und Sorger 2018: 2). Im Sinne des Schreibens und auch Sprechens als Medium des Denkens beruhen die Operatoren auf kognitive Handlungen und bezeichnen kognitiv-sprachliche Operationen (vgl. Ohm 2010: 101 zitiert in Reitbrecht und Sorger 2018: 2-3).

Für den GW- Unterricht wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Hinblick auf die Zentralmatura Operatorenliste erstellt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012). Die aufgelisteten Operatoren sind den Anforderungsbereichen 1-3 zugeteilt, welche im hierarchischen Prinzip in ihrer Komplexität und damit in der erforderlichen Eigenleistung zunehmen (vgl. Sitte 2011: 39-41). Dies bedeutet, dass die Operatoren, welche dem Anforderungsbereich 1 zuzuordnen sind, wie etwa „aufzeigen“, „durchführen“ oder „nennen“ am wenigsten, jene im Anforderungsbereich 3 wie „beurteilen“, „begründen“ oder „erörtern“ am meisten Eigenleistung von den Lernenden erfordern. Diese Steigerung der erforderlichen Eigenleistung ist jedoch nicht mit der Zunahme des Schwierigkeitsgrades gleichzusetzen. Die drei Anforderungsbereiche umfassen die Dimensionen der Reproduktion im ersten, der Reorganisation und des Transfers im zweiten sowie der Reflexion und Problemlösung im dritten Anforderungsbereich (vgl. Reitbrecht und Sorger 2011: 3). Die untenstehende Tabelle (Abbildung 6) zeigt beispielhaft die Auflistung der Operatoren aus dem Anforderungsbereich 3 für den Geographie – und Wirtschaftskundeunterricht, welche auch jeweils durch eine nähere Erläuterung zu den einzelnen sprachlichen Handlungen ergänzt sind.

	Operatoren des Anforderungsbereichs III
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhangs den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Sachverhalten definieren / Gedanken oder konkrete Schritte im Zusammenhang auf ihre Eignung oder Stichhaltigkeit prüfen / die angewandten Kriterien anführen
überprüfen	Aussagen oder Behauptungen an konkreten Sachverhalten und innerer Logik messen
bewerten	eine persönliche, jedoch fachlich stimmige Stellungnahme abgeben / Fachwissen argumentativ einsetzen / Bezug auf Materialien oder Beispiele nehmen / eigene Meinung darlegen
erörtern	eine Problemstellung durch Ausloten von Pro- und Contra-Argumenten begründet beurteilen
gestalten	intensive Diskussion eines Problems in produkt-, rollen- bzw. adressatenorientierter Form, zum Beispiel durch Anfertigung von Interviews, Fachartikeln, Szenarien oder Modellen
	Auch: (kritisch) Stellung nehmen / entwickeln (von begründeten Vermutungen / Hypothesen etc.) / diskutieren / widerlegen etc.

Abbildung 6: Operatoren für den GW- Unterricht im Anforderungsbereich 3 (Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 107).

Vor allem in Bezug auf die Förderung von Bildungssprache in allen Fächern zeigt sich, dass die Operatoren nicht nur in Prüfungssituationen eingesetzt werden, sondern ihr Potenzial auch für die Planung sowie die Gestaltung des Unterrichts nicht außen vorgelassen werden sollte, da sie als handlungsleitende Größe in der Analyse wie in der Planung von Unterricht in allen Fächern Bedeutung tragen. Weiters soll sich der Einsatz von Operatoren keineswegs

auf die Sekundarstufe 2 beschränken. So wird die Vorbereitung der Lernenden darauf, sprachkompetent fachlich handeln zu können zu einer notwendigen Grundkompetenz in allen Schulstufen. Den Operatoren wird dabei eine wesentliche Rolle im Rahmen des schülerzentrierten Unterrichts zugesprochen und somit sollte es auch Ziel sein, an ihrer sprachlichen Einsetzung über die gesamte schulische Laufbahn hinweg zu arbeiten. Damit stellt es für Lehrpersonen in allen Fächern ein wesentliches Ziel dar, die Operatoren und die verknüpften sprachlichen Anforderungen bereits in der Planung ihres sprachsensiblen Fachunterrichts miteinzubeziehen, um ihren Unterricht nicht nur unter der Berücksichtigung der fachlichen Lernziele zu planen, sondern auch die sprachlichen bzw. bildungssprachlichen Lernziele der Schülerinnen und Schüler stets im Blick zu haben, zu analysieren und im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung ihren Unterricht sprachsensibel zu planen und zu gestalten (vgl. Reitbrecht und Sorger 2011: 4).

Zentral ist, die Operatoren im Unterricht gut einzuführen und ihre Bedeutung mit den Lernenden präzise zu erarbeiten. Dabei ist es auch essenziell, sich stets darüber bewusst zu sein,

dass sie zwar in allen Fächern eingesetzt werden, jedoch nicht jedes Fach exakt dasselbe unter dem jeweiligen Operator versteht. So wird etwa der Operator „interpretieren“ im Deutschunterricht eine andere Bedeutung bekommen als im GW-Unterricht im Rahmen einer Analyse einer Grafik oder Statistik und es kann somit keine völlige Kongruenz in der Bedeutung gegeben sein. Über dies hinaus besitzen die Operatoren fachspezifische Ausprägungen wie am Beispiel des Operators „argumentieren“ gezeigt werden kann. So kann etwa die Qualität von Argumenten nur auf Basis ihres jeweiligen fachlichen Hintergrunds und den fachspezifischen Gütekriterien beurteilt werden. Im GW-Unterricht sind Argumentationen zumeist ergebnisoffen und dann qualitativ hochwertig, wenn sie komplex begründet sind, mehrere Perspektiven einnehmen und räumliche Perspektiven berücksichtigen. Im Gegensatz dazu steht das Argumentieren im Rahmen des Mathematikunterrichtes eng in Zusammenhang mit dem Beweisen (vgl. Budke et.al. 2015 zitiert in Budke und Kuckuck 2017: 25).

4.5 Beispiele für sprachensible Aufgabestellungen und Materialien im GW-Unterricht

In den folgenden Teilkapitel werden nun noch zwei Beispiele für mögliche sprachensible Aufgabenstellungen und Materialien für den GW-Unterricht aufgezeigt. Diese können als Anregung dienen, wie Aufgabenstellungen und Materialien gestaltet werden können, um den

Grundsätzen des sprachsensiblen Fachunterrichts Rechnung zu tragen.

4.5.1 Beispiel 1: „Scaffolding“ im sprachsensiblen GW- Unterricht

Das folgende Beispiel soll als Anregung dienen, wie der „Scaffolding – Ansatz“ im GW- Unterricht konkret angewandt werden kann. Angelehnt wurde es an die Vorschläge von Oleschko et.al. (2021), welche in ihrem Buch zur Sprachbildung im GW-Unterricht beispielhaft aufzeigen, wie der „Scaffolding-Ansatz“ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eingesetzt werden kann (vgl. Oleschko et.al. 2021: 171).

Das erste Beispiel zeigt eine Aufgabe zum Thema „Globalisierung“ für die 8. Schulstufe. Die Lernenden sollen dazu in einem Unterrichtsschritt mit einer Schlagzeile aus einer Tageszeitung auseinandersetzen und dazu Stellung beziehen. Vor allem in der 8.Schulstufe stellt das Argumentieren, das Begründen von Meinungen und Aufstellen von Thesen einen wesentlichen Aspekt der sprachlichen Bildung im Unterricht dar. Da diese sprachlichen Handlungen den Lernenden zu Beginn häufig größere Schwierigkeiten bereiten bietet es sich hier gut an, ihnen zu Beginn Formulierungshilfen zur Verfügung zu stellen, um die sprachlichen Kompetenzen für diese Aufgabenstellungen schrittweise aufbauen zu können.

Beispielhafte Aufgabenstellung:

Lies die untenstehende Schlagzeile durch. **Nimm** anschließend zu dieser Schlagzeile **Stellung. Begründe** deine Meinung, indem du Thesen dazu aufstellst.



„Eine globalisierte Welt schafft Probleme“

Abbildung 7: Schlagzeile „Eine globalisierte Welt schafft Probleme“ (Quelle: Schirmmacher 2022).

Folgende Satzbausteine können dir bei der Ausformulierung behilflich sein:

Zum Ausdrücken deiner Meinung:

- | | |
|---|--------------------------|
| • „Ich denke, dass...“ | „Meiner Meinung nach...“ |
| • „Ich bin der Meinung, dass“
Folge...“ | „Meinen Ansichten zur |
| • „Ich bin davon überzeugt, dass“
dass...“ | „Ich finde gut/nicht gut |

Zum Ausdrücken deiner Vermutungen:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------|
| • „Ich gehe davon aus, dass...“ | „Möglicherweise...“ |
| • „Es ist davon auszugehen, dass...“ | |

Für die Formulierung von Schlussfolgerungen:

- | | |
|---|-----------------------------|
| • „Zusammenfassend kann gesagt werden, dass...“ | „Festzuhalten ist, dass...“ |
| • „Abschließend möchte ich sagen, dass...“ | „Daraus folgend kann...“ |
| • „Festzuhalten ist...“ | „Fakt ist, dass...“ |

(vgl. Oleschko et.al. 2021: 171).

Mit den vorgeschlagenen Satzbausteinen werden den Lernenden Hilfestellungen angeboten, mit welchen sie die geforderten sprachlichen Handlungen, in diesem Fall das Ausdrücken von Meinungen und Begründen von Aussagen, ausführen können. Diese Satzbausteine übernehmen gemäß des „Scaffolding-Ansatzes“ die Funktion der Hilfestellung, um die geforderten sprachlichen Handlungen ausführen zu können und dienen somit dazu, diese Lücke zwischen dem, was die Lernenden momentan und potentiell schaffen können, zu schließen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 35 f.; vgl. Leisen 2013, zitiert in Schwarze 2017:22).

Im GW-Unterricht können mit dem „Scaffolding-Ansatz“ darüber hinaus vor allem auch das Bearbeiten von diskontinuierlichen Textsorten unterstützt werden. So beispielsweise das Interpretieren von Diagrammen, was, wie auch Beobachtungen aus der eigenen Praxis zeigen, den Lernenden anfangs häufig große Schwierigkeiten bereitet.

Beispielhafte Aufgabenstellung für die 8.Schulstufe:

Interpretiere die folgenden Klimadiagramme in einem zusammenhängenden Text. Nimm dabei auch auf die Unterschiede zwischen Nord-und Süditalien Bezug.

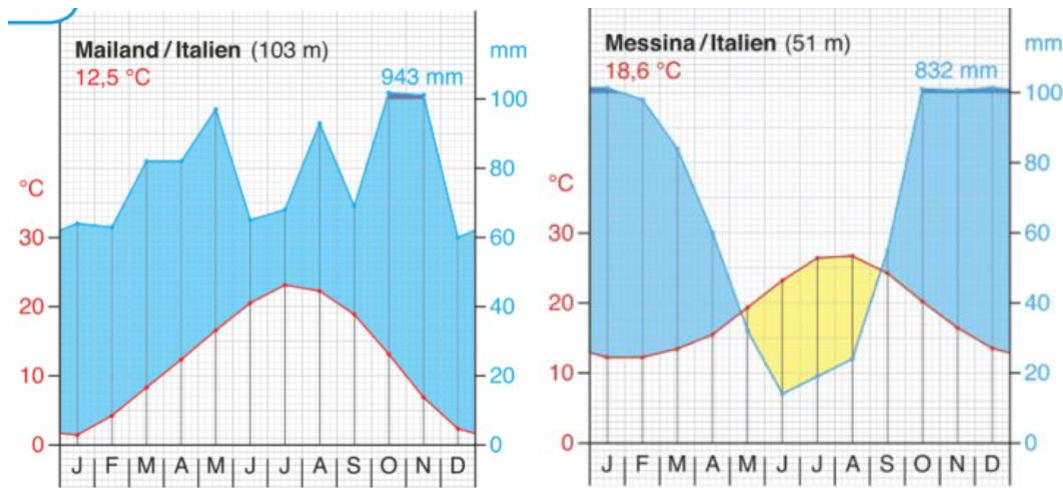


Abbildung 8: „Klimadiagramme Mailand und Messina“ (Quelle: ÖBV 2022: 19).

Im Sinne des „Scaffoldings“ können bei dieser Aufgabenstellung die folgenden Hilfestellungen angeboten werden:

1. Hilfestellung zur Abfolge der Interpretation von Klimadiagrammen

Nenne zuerst:

- 1) den Ort, von dem das Klimadiagramm stammt
- 2) den heißesten Monat
- 3) den kältesten Monat
- 4) alle humiden (feuchten) Monate
- 5) alle ariden (trockenen Monate)

Vertiefe deine Interpretation anschließend durch folgende Aspekte:

- 6) Nenne die Temperatur im heißesten Monat.
 - 7) Nenne sehr feuchte Monate, falls es welche gibt.
 - 8) Stelle fest, ob die Temperatur über das Jahr ungefähr gleich bleibt oder sich verändert.
 - 9) Finde heraus, ob die Niederschläge über das Jahr ungefähr gleich bleiben oder sich verändern.
 - 10) Vergleiche die durchschnittlichen Temperaturen der beiden Orte.
 - 11) Vergleiche die Summe der Jahresniederschläge der beiden Orte.
- (vgl. ÖBV 2022: 89).

Folgende Formulierungshilfen können den Lernenden für Aufgabenstellungen dieser Art darüber hinaus zur Verfügung gestellt werden, um die sprachlichen Anforderungen erfüllen zu können:

Hilfreiche Wörter und Sätze zum Auswerten eines Klimadiagramms
Lage
Das Klimadiagramm zeigt das Klima von ... (Stadt) in ... (Land).
Seine Lage im Koordinatensystem ist .../Die Klimastation ist ... Meter über dem Meeresspiegel gelegen.
Temperatur
Die Maximaltemperatur ist ...
Die Minimaltemperatur ist ...
Der wärmste Monat ist ... gefolgt von ...
Der kälteste Monat ist ... gefolgt von ...
Der Temperaturunterschied liegt zwischen ... °Celsius und ... °Celsius.
Hohe/Niedrige Temperaturen lassen sich im ... (Monat) erkennen.
Niederschlag
Das Niederschlagsmaximum/Niederschlagsminimum ist im ...
Der trockenste/feuchteste Monat ist ...
Es fällt wenig/viel Niederschlag im .../während ...
Im .../Während ... ist der Niederschlag hoch/niedrig.
Jahreszeiten
Die Trockenzeit/Regenzeit dauert von ... bis ...
Im Winter/im Sommer ...
Während des Winters/des Sommers (etc.) ...
Durchschnittliche Werte
Die durchschnittliche Jahrestemperatur liegt bei ...
Der durchschnittliche Jahresniederschlag lautet ...
Im Durchschnitt .../durchschnittlich ...

Abbildung 9: Hilfreiche Wörter und Sätze zum Auswerten von Klimadiagrammen (Quelle: Schwarze: 152).

4.5.2 Beispiel 2: Differenzierung der sprachlichen Anforderungen im sprachsensiblen GW- Unterricht

Die folgenden Beispiele aus der eigenen Praxis sollen zeigen, wie Aufgabenstellungen im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts an die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden können. Die Aufgabenstellungen behandeln das Thema Tourismus in Österreichs.

Beispiel 1:

Diese Aufgabenstellung dient dazu, dass sich die Lernenden mit unterschiedlichen Entwicklungen im Tourismus und deren Gründe auseinandersetzen.

Die Angabe könnte etwa folgendermaßen lauten:

„**Erläutere**, inwiefern sich unterschiedliche Ereignisse wie etwa die Zunahme des grenzüberschreitenden Reiseverkehrs auf den Tourismus in Österreich auswirken.“

„**Leite** aus den im Unterricht besprochenen Szenarien Lösungsvorschläge für den heimischen Tourismus **ab**.“

Es werden hier die Operatoren „erläutere“ aus dem Anforderungsbereich 2 sowie „ableiten“ aus dem Anforderungsbereich 3 verwendet. Die Schülerinnen und Schüler müssen somit, um diese Aufgabe lösen zu können, über die Kompetenzen verfügen, die zuvor bearbeiteten Sachverhalte zusammenhängend zu beschreiben und Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten herzustellen und diese auch zu verbalisieren. Über dies hinaus müssen sie in der Lage sein, Lösungsvorschläge zu besprochenen Problemfeldern zu entwickeln, was wiederum voraussetzt, aus dem Gelernten Schlussfolgerungen zu ziehen und diese auch sprachlich ausdrücken zu können.

Befinden sich in der Klasse Schülerinnen und Schüler, welchen das Lösen von Aufgaben wie diese aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen noch nicht möglich ist, so könnten Aufgabenstellung beispielsweise in Form eines Lückentextes erarbeitet und so an den momentanen Sprachstand der Lernenden angepasst werden.

Das untenstehende Beispiel zeigt einen Lückentext, welcher in der 7.Schulstufe zum Thema Tourismus eingesetzt werden könnte. Hier beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler damit, wie Tourismusregionen nach der Krise in den 1980er Jahren wieder versuchten voranzukommen.

Je nach Sprachstand der Lernenden können die Wörter, welche eingesetzt werden sollen, auch vorgegeben werden.

Die Entwicklung des Tourismus nach der Krise in den 1980er Jahren

In den _____ Jahren erlebte der _____ eine Krise. Grund dafür war die zunehmende Konkurrenz durch _____ sowie auch das zum Teil veraltete _____. Durch den starken _____ konnten diese Verluste jedoch wieder _____ werden. Mittlerweile liegen der Wintertourismus (November bis April) und der Sommertourismus (Mai bis Oktober) mit jeweils rund 60 Millionen _____ wieder nahezu gleichauf. Mit Hilfe neuer _____ wurde versucht die _____ des „Bergsommers“ wieder zu erhöhen und ihm ein neues, modernes _____ zu geben. Mit Angeboten wie _____, Downhill, _____ oder auch Canoying und Rafting sollen neue _____ angesprochen werden. Eine der beliebtesten _____ Trendsportarten ist das Begehen von _____. Im österreichischen _____ sind in den letzten Jahren dutzende _____ errichtet worden.

1980er; Angebot; Wintertourismus; Fernreiseziele; Sommertourismus; Klettersteigen; Zielgruppen; ausgeglichen; Eisenwege; Trendsportarten; alpinen; Nächtigungen; Alpenbereich; Attraktivität; Mountainbiken; Paragleiten; Image

Abbildung 10: Lückentext zum Thema Tourismus (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die richtig ausgefüllten Lücken noch kein Indiz für inhaltliches Verständnis sind. Daher sollte die Auseinandersetzung mit einem Text auch nicht mit dem Ausfüllen von Lücken enden (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 61).

So könnte mit einem Text darauffolgend etwas weitergearbeitet werden, in dem die Lernenden anschließend selbstständig Fragen zu den Informationen aus dem Text generieren.

Eine dazu passende Aufgabenstellung könnte etwas folgendermaßen lauten:

Formuliere nun mindestens vier Fragen, auf welche dir der obenstehende Text eine Antwort gibt. Gute Fragen helfen dir nämlich dabei die Inhalte des Textes zu verstehen. Stelle keine Fragen, die mit Ja/Nein beantwortet werden können (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 74).

Beispiel 2:

Das nachfolgende Beispiel zeigt eine weitere Möglichkeit, wie Aufgaben unter Berücksichtigung des momentanen Sprachstandes der Lernenden abgeändert werden können, um sie ihren individuellen Voraussetzungen anzupassen.

Das Beispiel der Arbeitsaufgabe zeigt eine Grafik zur Entwicklung der Nächtigungen im Sommertourismus in der Steiermark vom Jahr 1980 bis 2021.

Die Aufgabenstellungen könnten folgendermaßen lauten:

„*Interpretiere* die untenstehende Grafik zur Entwicklung des heimischen Sommertourismus von 1980 bis 2021.“

Aufgabestellung für sprachlich noch weniger geübte Lernende:

Sieh dir die untenstehende Grafik genau an. **Beschreibe** anschließend in ganzen Sätzen, was auf der Grafik dargestellt wird.

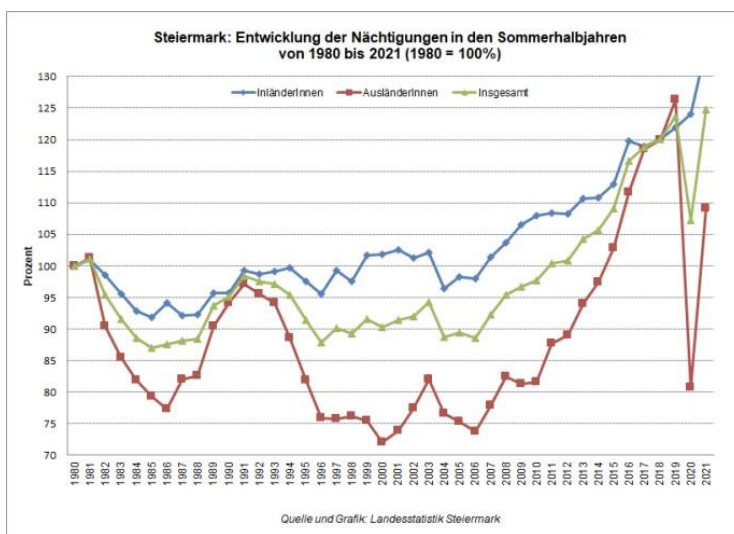


Abbildung 11: Entwicklung der Nächtigungen in den Sommerhalbjahren von 1980 bis 2021 (Quelle: Landesstatistik Steiermark 2021).

Die beispielhaft aufgezeigten Aufgabenstellungen zeigen, wie dasselbe Thema, im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts und dessen Grundsatz zur Anpassung der Aufgabenstellungen auf den momentanen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler, unterschiedlich bearbeitet werden kann. Die erste Aufgabenstellung mit dem Operator „interpretieren“ aus dem dritten Anforderungsbereich verlangt von den Lernenden, die Aussage einer diskontinuierlichen Textsorte, wie hier am Beispiel des Liniendiagramms

gezeigt, selbständig zu erschließen und mit den geeigneten sprachlichen Mitteln auszudrücken.

Im zweiten Beispiel wird der Operator „beschreiben“ aus dem ersten Anforderungsbereich verwendet. Hier müssen die Lernenden in der Lage sein, die Aussage der vorgegebenen Darstellungsform in eigenen Worten fachsprachlich angemessen wiedergeben. Hierfür könnten ihnen wiederum Hilfestellungen in Form von vorgegeben Phrasen und Satzteilen wie etwa „Das Liniendiagramm zeigt, verdeutlicht...“, „Das Diagramm gibt Informationen über, vergleicht...“ oder „Während in den Jahren von...bis..., zeigt sich in den darauffolgenden Jahren...“ oder „Die Zahl im Jahr... ist höher/niedriger....“ „Der Tiefstand ist ...erreicht“ etc.

Häufig wird der Handlungsbedarf zur Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterricht aus unterschiedlichen Einsichten heraus anerkannt, jedoch gestaltet sich vor allem die Umsetzung einer konkret sprachbildenden Unterrichtseinheit für Fachlehrpersonen oft schwierig. Dies begründet sich beispielsweise auf der Tatsache, dass die Sprachbildung in der Ausbildung von GW- Lehrpersonen nach wie vor nur sehr geringfügig zum Gegenstand gemacht wird und auch Fortbildungen sehr häufig eher den Charakter singulärer Veranstaltung haben, in welchen zwar die Einsicht zur Wichtigkeit von Sprachbildung im GW- Unterricht immer stärker akzentuiert wird, jedoch die praktische Umsetzung zumeist viel zu stark ausgeblendet wird (vgl. Oleschko et.al. 2017: 9).

Auf Basis der theoretischen Erkenntnisse aus dem ersten Teil der Arbeit wurden Thesen und Hypothesen aufgestellt, welche mit der empirischen Forschung überprüft werden sollen.

In weiterer Folge wird nun noch näher auf das Erkenntnisinteresse des Forschungsprozesses eingegangen sowie die methodische Vorgehensweise erläutert und der Leitfaden für die Experteninterviews vorgestellt. Im Anschluss daran, wird es das Ziel sein, die gewonnen Ergebnisse darzustellen, zu analysieren und zu diskutieren.

5. Erkenntnisinteresse und Ziele der Forschung

Ziel des empirischen Teils der vorliegenden Masterarbeit ist es herauszufinden, wie der sprachensible GW-Unterricht an steirischen Mittelschulen etabliert ist und wie die Fachlehrpersonen mit der Sprachförderung und der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts umgehen. Dabei soll zum einen herausgefunden werden, wie diese Lehrpersonen die Notwendigkeit einer gezielten Sprachförderung im GW-Unterricht sehen und wie sie mit sprachlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht umgehen. Mit Hilfe der Experteninterviews soll darüber hinaus herausgefunden werden, ob und wie der GW-Unterricht an diesen Mittelschulen sprachsensibel gestaltet wird, welche Methoden und didaktischen Konzepte zur Anwendung kommen und welchen Stellenwert das Lesen und Schreiben im Unterricht einnimmt. Darüber hinaus ist es ebenfalls ein Ziel herauszufinden, welche Maßnahmen die befragten Fachlehrpersonen für die sprachensible Gestaltung ihres GW-Unterrichts benötigen würden sowie darüber hinaus vor allem auch, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an die Lernenden besser umgehen und entsprechend darauf reagieren zu können.

An dieser Stelle soll nun noch einmal ein Blick auf die Forschungsfragen geworfen werden, die der empirischen Forschung vorangestellt wurden:

Übergeordnete Forschungsfrage

Wie wird der sprachensible Fachunterricht im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht an ausgewählten steirischen Mittelschulen umgesetzt?

Untergeordnete Forschungsfragen:

- 1) Welchen Problembereichen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und sprachlicher Bildung begegnen die Lehrpersonen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht besonders häufig?
- 2) Wie wird der Zusammenhang zwischen sprachlichen Problemen und schlechteren Leistungen im Fach gesehen?
- 3) Welche Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts können festgestellt werden?
- 4) Welche Einstellung haben GW-Lehrpersonen an steirischen Mittelschulen zur Aufgabe von GW-Lehrpersonen die Sprache im GW-Unterricht gezielt zu fördern?

- 5) Wie werden Arbeitsaufgaben und Materialien von den Lehrpersonen gestaltet, um sie an die Kriterien der Sprachsensibilität und die sprachlichen Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzupassen?
- 6) Wie werden das Lesen und das Schreiben als besondere Ressourcen für das sprachliche, als auch fachliche Lernen im GW- Unterricht genutzt?
- 7) Welche Strategien und Prinzipien werden für die Erarbeitung von Sachtexten angewandt?
- 8) Was würden GW-Lehrpersonen benötigen, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches und einer sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts noch besser umgehen zu können?

Folgende **Thesen** sollen durch die empirische Forschung überprüft werden:

T1: Lehrpersonen gelingt aufgrund mangelnder Expertise im Hinblick auf die sprachensible Gestaltung von Unterricht oft keine bewusste Unterscheidung zwischen einem sprachsensiblen und einem nicht- sprachsensiblen GW-Unterricht.

T2: Aufgrund geringer Erfahrungswerte hinsichtlich einer gezielten Sprachförderung im Fachunterricht und der Möglichkeit zur sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts fehlt den Lehrpersonen häufig das nötige Methodenwissen für die sprachensible Gestaltung des Unterrichts, der Materialien und Arbeitsaufträge.

T3: Beim Erarbeiten von Sachtexten im GW-Unterricht wird häufig davon ausgegangen, was die SuS nicht verstehen, wodurch die fachlichen Ressourcen der Lernenden nicht ausreichend genutzt werden.

T4: Dem Schreiben wird im GW-Unterricht häufig keine große Rolle zugeschrieben, da es von den Fachlehrpersonen häufig nicht als Aufgabe des GW-Unterrichts angesehen und wodurch ein wesentlicher Aspekt des sprachsensiblen Fachunterrichts vernachlässigt wird.

T5: Der Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht wird in der Sekundarstufe 1 oftmals vernachlässigt, da angenommen wird, dass die SuS diese mit ihren sprachlichen Voraussetzungen noch nicht bewältigen können.

Folgende **Hypothesen** sollen durch die empirische Forschung überprüft werden:

H1: Wenn SuS im GW-Unterricht Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit Sachtexten etc. aufweisen, dann zeigt sich dies sehr oft durch eine mangelnde Kenntnis der Fachsprache, geographischer und wirtschaftskundlicher Fachbegriffe, wodurch wiederum die Leistungen im Fach nachweislich negativ beeinflusst werden.

H2: Nur wenn Lehrpersonen SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten, dann sehen Sie es als ihre Aufgabe an die (Fach-) Sprache im GW – Unterricht zu fördern und weisen der Sprachförderung im Fachunterricht eine größere Bedeutung zu.

H3: Wenn die Lehrperson bereits Fortbildungen zum Thema Sprachförderung und sprachsensibler Fachunterricht besucht hat, dann wird darauf im eigenen Unterricht stärker Wert gelegt.

H4: Wenn Sachtexte aus Schulbüchern stammen, dann werden sie von den Lehrpersonen oftmals nicht bezüglich ihrer sprachlichen Anforderungen an die SuS geprüft, da angenommen wird, dass diese der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprechend aufbereitet sind.

6. Methodik

Mit der Planung des Forschungsprozesses galt es auch zu überlegen, ob die Erhebung der Daten quantitativ oder qualitativ erfolgen sollte.

6.1 Methodische Vorgehensweise

Die Qualitative Sozialforschung interessiert sich für die Beschreibung und Analyse von subjektiven Phänomenen, komplexer sozialer Handlungszusammenhänge, Gruppenprozesse etc. Sie erfasst die Sinnkonstruktionen und Handlungen aus den Perspektiven der Untersuchungsgruppe. Daher lassen Erhebungsinstrumente der qualitativen Sozialforschung Raum für subjektive Sichtweisen (vgl. Vogt und Werner, 2014: 4). Da eine der zentralen Forschungsinteressen vor allem auch persönliche Sichtweisen von Lehrpersonen zum sprachsensiblen Unterricht im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht darstellen, wurde entschieden, die Erhebung der Daten qualitativ, mittels leitfadengestützter Interviews durchzuführen. Gemäß Reinders (2005) eignen sich qualitative Interviews besonders gut, um „Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen.“ (Reinders 2005: 97). Auf diese wird in Kapitel 6.2 näher eingegangen. Neben den vorangegangenen Überlegungen zur Erhebung der Daten musste eine geeignete Methode zur Auswertung jener gefunden werden. Hier fiel die Entscheidung auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2015, 2022) und Kuckartz (2016), deren Vorgehensweise im Kapitel 6.4 näher erläutert werden wird.

6.2 Erhebungsmethode

Das ExpertInneninterview wurde als Erhebungsmethode für die empirische Forschung ausgewählt, da sich diese Methode besonders gut dafür eignet, die subjektiven Sichtweisen,

die Meinungen, Einstellungen etc. von Personen zu erforschenden Themengebiet einzuholen. Experteninterviews werden anhand ihrer Funktion deklariert, Spezialistinnen und Spezialisten innerhalb eines bestimmten Fachgebiets zu befragen. Es geht dabei um die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten, wodurch die gewonnenen Daten nicht als repräsentativ gelten können (vgl. Gläser und Laudel 2010: 40). Mit ExpertInneninterviews kann spezielles Wissen zu Sachverhalten aus dem Kontext des Forschungsbereiches erschlossen werden (vgl. Gläser und Laudel 2010: 12). Expertinnen und Experten können somit als jene Personen definiert werden, welche „[...] die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser und Laudel 2010: 12) einnehmen. Die Expertinnen und Experten werden in diesem Zusammenhang nicht als Forschungsobjekt angesehen, sondern übernehmen die Funktion im Forschungsprozess, Informationen zu dem Sachverhalt zu vermitteln, zu dem die Forschung durchgeführt wird (vgl. Gläser und Laudel 2010: 12-13). Somit wurden für das hier vorliegende Forschungsinteresse Lehrpersonen des Faches Geographie- und Wirtschaftskunde ausgewählt, welche mit ihren Erfahrungen aus der Praxis und ihrem Wissen zur Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfragen unentbehrlich beitragen.

Die ExpertInneninterviews werden als Leitfadeninterviews durchgeführt. Leitfadeninterviews zählen zu den semi-strukturierten Erhebungsmethoden zur Ermittlung verbaler Daten. Das leitfadengestützte Interview ist eine teilstandardisierte Erhebungsform der qualitativen Sozialforschung. Teil- bzw. halbstandardisierte Interviewformen zeichnen sich dadurch aus, dass die Fragen, welche gestellt werden, immer dieselben sind, die Befragten diese jedoch offen beantworten (vgl. Gläser und Laudel 2010: 41).

Weitere Möglichkeiten zur Standardisierung von Interviews sind die Vollstandardisierung, bei welcher die Fragen sowie auch die Antwortmöglichkeiten für die befragten Personen in jedem Interview ident sind sowie die nichtstandardisierten Interviews, bei denen die Antwortmöglichkeiten und auch die Fragen nicht standardisiert sind. Grundsätzlich werden bei qualitativen Datenerhebungen zumeist nicht- bzw. teilstandardisierte Interviews durchgeführt, während die standardisierten Formen eher der quantitativen Sozialforschung zugeordnet werden (vgl. Gläser und Laudel 2010: 41).

Der Leitfaden stellt bei den leitfadengestützten Interviewformen das zentrale Element dar und übernimmt eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion. Er fungiert als „roter Faden“ und erfüllt damit Funktionen wie die Rahmung, Fokussierung des Themas, die Auflistung der

relevanten Themenkomplexe, welche im Interview angesprochen werden müssen sowie auch die Strukturierung des Kommunikationsprozesses (vgl. Misoch 2015: 65-66). Die Reihenfolge der Fragen, welche im Leitfaden festgelegt wird, ist nicht verbindlich und kann so der jeweiligen Interviewsituation entsprechend angepasst werden. Diesbezüglich zeigte sich auch bei den, im Rahmen der hier vorliegenden Masterarbeit durchgeführten Interviews, der große Vorteil, dass aufgrund dieser Freiheit in der Reihenfolge individuell auf die Antworten der Expertinnen und Experten reagiert werden konnte. Auf Themen, welche bereits angesprochen wurden, konnte somit sofort eingegangen werden. Auch Mayring (2002) betont, dass diese Möglichkeit zur individuellen Generierung der Reihenfolge die größtmögliche Flexibilität innerhalb des Befragungsprozesses ermöglicht, da das Interview dadurch nicht starr ist und es somit auch ermöglicht, neue und womöglich für den Forschungsprozess relevante Aspekte aufzugreifen (vgl. Mayring 2002: 28).

Im nachfolgenden Teilkapitel wird der Interviewleitfaden für den hier zugrundeliegenden Forschungsprozess näher erläutert.

6.2.1 Der Interviewleitfaden und die Interviewsituation

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang 1) enthält Informationen über die forschende Person, die erhobenen Daten der Expertinnen und Experten, welche befragt werden, den Ablauf des Interviews und die einzelnen Themenblöcke, die in den Interviews behandelt werden. Des Weiteren sind im Leitfaden alle Interviewfragen sowie, falls vorhanden, deren zugrundeliegende Thesen bzw. Hypothesen angeführt, wodurch auch die Transparenz des Forschungsvorhabens gewährleistet werden soll.

Die im Leitfaden enthaltenen Fragestellungen können folgenden Themenblöcken zugeordnet werden:

1. Methodik des Fachlernens im GW-Unterricht
2. Bedeutung und Notwendigkeit von Sprachlernen und eines sprachsensiblen Fachunterrichts im GW-Unterricht für alle SuS
3. Problemfelder – sprachliche Schwierigkeiten im GW-Unterricht
4. Sprachsensibler GW-Unterricht vs. nicht-sprachsensibler GW-Unterricht
5. Lesen und das Lernen mit Sachtexten im GW- Unterricht
6. Schreibaufgaben im GW-Unterricht
7. Hintergrundwissen/Fortbildungen etc. zur sprachlichen Bildung und einem sprachsensiblen GW-Unterricht

Nach Generierung der Fragen und Erstellung des Interviewleitfadens wurde das erste Interview durchgeführt, welches als Probeinterview fungierte. Dies zeigte, dass die Fragen grundlegend klar formuliert sind. Aufbauend auf den Erkenntnissen aus diesem Interview wurden jedoch dennoch kleinere Änderungen vorgenommen und der Leitfaden geringfügig überarbeitet. So wurde beispielsweise die Frage mit der Nummer 13 weiter nach vorne gerückt, da dies, wie sich im Verlauf des ersten Interviews zeigte, logischer erschien. Klar ist, dass die Fragen, wie bereits zuvor beschrieben, zwar auch während des Interviews in ihrer Reihenfolge individuell dem Verlauf des Interviews angepasst werden können, jedoch wurde diese Frage an den Anfang der Befragung gestellt, um eine logischere Grundstruktur zu erreichen. Weiters wurde bei der ersten Frage hinzugefügt, dass hier speziell auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache in den Blick genommen werden sollen, da dies nicht ganz klar formuliert war und für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschung jedoch einen wesentlichen Aspekt darstellt. Über dies hinaus wurde bei der Frage mit der Nummer sechs bezüglich der Methoden und didaktischen Konzepte ergänzt, dass hier ein oder zwei Beispiele zu möglichen Methoden angeführt werden, was als Denkanstoß für die Lehrpersonen fungieren soll.

Neben diesen Abänderungen wurden im Zuge der einzelnen Interviews je nach Bedarf weitere Erläuterungen eingefügt, falls eine Frage für diese Expertin oder diesen Experten nicht ausreichend verständlich war. Des Weiteren wurden, der Situation angepasst, auch immer wieder Zwischenfragen gestellt. Diese individuellen, kleineren Abänderungen während des jeweiligen Interviewverlaufs wurden im Interviewleitfaden nicht weiter festgehalten.

Über dies hinaus wurde auch bereits im Vorhinein festgelegt, welche Fragen als sogenannte Pflichtfragen in jedem Interview unbedingt gestellt werden müssen. Dies diente zum Zweck, dass die Beantwortung der grundlegenden Fragen auf jeden Fall gewährleistet werden konnte, falls es beispielsweise aus zeitlichen Gründen zu einem vorzeitigen Abbruch eines Interviews gekommen wäre. Es wurden jedoch alle im Leitfaden angeführten Fragen in jedem Interview gestellt und lediglich die Reihenfolge individuell auf die Antworten der Expertinnen und Experten angepasst.

Sechs Geographie- und Wirtschaftskundelehrpersonen von steirischen Mittelschulen wurden für das Interview ausgewählt. Ihnen wurde das Forschungsinteresse und Vorhaben der Masterarbeit nähergebracht und ihr Einverständnis für die Teilnahme an den Interviews sowie die Weiterverarbeitung der erhobenen Daten eingeholt. Die Interviews wurden anschließend an einem zuvor vereinbarten Termin persönlich durchgeführt.

6.2.2 Die Expertinnen und Experten

Die eingefügte Tabelle (Tabelle 1) am Ende dieses Absatzes zeigt eine Übersicht über die sechs Expertinnen und Experten, mit welchen die Interviews durchgeführt wurden. Wie bereits erwähnt, wurden nur Lehrkräfte befragt, welche das Fach Geographie- und Wirtschaftskunde an einer Mittelschule in der Steiermark unterrichten.

Zusätzlich wurde das Zweit- bzw. Drittfach der Lehrpersonen sowie die Anzahl der bereits absolvierten Unterrichtsjahre erhoben. Weiters wurden die Expertinnen und Experten im Vorhinein dazu befragt, welche Fächer sie tatsächlich studiert haben. Dies folgt aus der Tatsache, dass es an den Mittelschulen in der Steiermark im Moment sehr verbreitet ist, dass Lehrpersonen fachfremd und somit andere Fächer, als sie eigentlich studiert haben, unterrichten. Eine der befragten Personen unterrichtet bereits seit drei Jahren das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde, hat dieses Fach jedoch nicht studiert. Da dies, wie bereits angesprochen, immer häufiger der Fall ist, wurde die befragte Person trotz dieser Tatsache bewusst für das Interview ausgewählt, um auch diesen Aspekt im Hinblick auf die Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts zumindest in Ansätzen beleuchten zu können. Die Auswahl der Expertinnen und Experten erfolgte über persönlich bekannte Lehrpersonen, durch deren Hilfe wiederum Kontakt zu den unterschiedlichen Schulen und in weiterer Folge zu den jeweiligen GW-Lehrpersonen an diesen Schulen hergestellt werden konnte. Jenen wurde daraufhin das Forschungsvorhaben beschrieben und die Bereitschaft zur Teilnahme am Interview erhoben. Von zehn kontaktierten Lehrpersonen waren letztendlich sechs mit der Teilnahme am Interview einverstanden.

Bezeichnung der Expertinnen und Experten	Zweifach/Drittfach	Anzahl der absolvierten Unterrichtsjahre	Tatsächlich studierte Unterrichtsfächer
B1	Deutsch, Bewegung und Sport	3	Geographie- und Wirtschaftskunde, Deutsch
B2	Deutsch	3	Deutsch, Psychologie und Philosophie
B3	Physik	4	Geographie- und Wirtschaftskunde, Italienisch
B4	Physik, Chemie	35	Geographie- und Wirtschaftskunde, Mathematik, Physik, Chemie

B5	Mathematik, Bewegung und Sport	5	Geographie-und Wirtschaftskunde, Mathematik
B6	Mathematik, Bewegung und Sport	6	Geographie-und Wirtschaftskunde, Mathematik

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Expertinnen und Experten. (Quelle: Eigene Darstellung 2023).

6.3 Die Interviewsituation

Die Durchführung der Interviews erfolgte an zuvor vereinbarten Termin an der Schule der jeweiligen Interviewpartnerin, des jeweiligen Interviewpartners.

Vor Ort wurde das Forschungsvorhaben ein weiteres Mal erläutert bzw. in Erinnerung gerufen. Anschließend wurde ebenfalls noch einmal darüber informiert, dass die Anonymität aller teilnehmenden Expertinnen und Experten im Forschungsprozess stets gewährleistet wird. Darüber hinaus folgte die Aufklärung darüber, dass das Gespräch mit dem Handy aufgezeichnet wird, um die gewonnen Informationen anschließend transkribieren zu können und diese daraufhin unverzüglich wieder gelöscht werden. Des Weiteren wurde das Einverständnis für die Aufnahme des Gesprächs sowie die anschließende Weiterverarbeitung der Daten von jeder Interviewpartnerin und von jedem Interviewpartner eingeholt.

6.4 Methodik zur Auswertung und Analyse der Daten

Das folgende Teilkapitel beschreibt das methodische Vorgehen bei der Auswertung und Analyse der gewonnen Daten.

6.4.1 Auswertung der Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse

In der vorliegenden Studie wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, um die qualitativen Daten, welche mittels der ExpertInneninterviews gewonnen wurden, auszuwerten. Gemäß Saldaña (2009) gibt es die perfekte und ideale qualitative Kodierungsmethode nicht.

Ich bin jedoch zu dem Schluss gekommen, dass es für meine Forschung relevant und vorteilhaft sein könnte, den Leitlinien und Regeln für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2014, 2015, 2022) und Kuckartz (2016) zu folgen.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die

Perspektiven der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz und Döring 2006: 329). Auch in der Masterarbeit wird es angestrebt werden, die Perspektiven der befragten Lehrpersonen herauszuarbeiten und diese in weiterer Folge für nachfolgende didaktische Überlegungen zu nutzen.

Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit unterschiedlichen Ausgangsmaterialien wie Texten, Bildern, Noten oder auch symbolischem Material. Die Kommunikation muss in irgendeiner Form festgehalten werden. Somit ist die fixierte Kommunikation Gegenstand der Inhaltsanalyse. Ihr Vorgehen ist systematisch, wodurch sie sich vom Großteil der hermeneutischen Verfahren abgrenzt. Dieses systematische Vorgehen wird vor allem durch die Analyse anhand expliziter Regeln deutlich. Dadurch wird die Analyse nachvollzieh- und überprüfbar, wodurch sie den Methodenstandards der Sozialwissenschaften gerecht werden kann. Über dies hinaus zeigt sich das systematische Vorgehen der Inhaltsanalyse durch ihr theoriegeleitetes Vorgehen. Das Material wird auf Basis einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert. Somit wird mit dem Untersuchungsgegenstand an bereits vorhandenen Erfahrungen angeknüpft (vgl. Mayring 2022: 12-13).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine regelgeleitete Methode. Sie besteht aus qualitativen Schritten, der Zuordnung von Kategorien zu Textpassagen und Bildern sowie quantitativen Schritten, der Analyse von Kategorienhäufigkeiten (vgl. Mayring, 2014: 80).

Das Kategoriensystem stellt dabei das zentrale Element der Analyse dar (vgl. Mayring 2022: 50). Die Erstellung eines geeigneten Kategoriensystems ist ein zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse und ein entscheidender Punkt für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Zur Bildung der Kategorien können gemäß Mayring (2022) zwei unterschiedliche Vorgehensweisen, die induktive sowie die deduktive Vorgehensweise unterschieden werden. Die induktive Kategorienbildung „leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (Mayring 2022: 84). Die deduktive Kategorienbildung „bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen“ (Mayring 2022: 84). Somit werden die Kategorien bei dieser Vorgehensweise aus dem erarbeiteten Forschungsstand, aus Theoriekonzepten oder auch neu entwickelten Theorien heraus in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Dies bedeutet somit, dass bei der deduktiven Vorgehensweise bereits vorhandene Erkenntnisse mit Hilfe der Auswertungen aus der durchgeführten Forschung überprüft werden, während die induktive Vorgehensweise selbst Kategorien aus dem erhobenen Material entwickelt und daraus wiederum Theorien abgeleitet werden können.

Für die hier vorliegende Forschung wurden beide Vorgehensweisen kombiniert und sowohl eine deduktiv als auch eine induktive Kategorienbildung vollzogen. Dazu wurden die

Hauptkategorien zuerst deduktiv festgelegt und diese anschließend durch Subkategorien, die induktiv aus dem Material heraus gebildet wurden, ergänzt.

Insgesamt können drei Grundformen zur Interpretation der Ergebnisse eingesetzt werden. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse hat zum Ziel „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2022: 66). So soll durch Abstraktion ein überschaubarer Korpus geschaffen werden, welcher für das Material repräsentativ ist (vgl. Mayring 2022: 66).

Ziel der explizierenden Analyse ist es „zu einzelnen Textteilen (Begriffen, Sätzen...) zusätzliches Material heranzutragen, welches das Verständnis erweitert, die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2022: 66).

Die strukturierende Inhaltsanalyse hat wiederum zum Ziel auf Basis von zuvor festgelegten Ordnungskriterien bestimmte Aspekte aus dem vorhandenen Material herauszunehmen. So wird ein Querschnitt durch das Material gelegt bzw. dieses mit bestimmten Kriterien eingeschätzt (vgl. Mayring 2022: 66).

Mayring (2022) merkt in diesem Zusammenhang an, dass durchaus auch Mischformen dieser Herangehensweisen für die Interpretation des Materials verwendet werden können, zunächst jedoch an den grundsätzlichen Formen der Interpretation angesetzt werden sollte (vgl. Mayring 2022: 67).

Für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit wurden gemäß der strukturierenden Inhaltsanalyse mit dem Interviewleitfaden bereits im Vorfeld bestimmte Ordnungskriterien festgelegt, welche auf diese Aspekte fokussieren, die aus dem Material herausgenommen werden sollen. Die verwendete Analyseform kann in dem Sinn noch weiter differenziert werden, als dass in der vorliegenden Forschung eine Strukturierung auf inhaltlicher Ebene erfolgt. Diese hat gemäß Mayring (2015) zum Ziel „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (Mayring 2015: 103).

Kuckartz (2016) hat die sieben Schritte der inhaltlich strukturierenden Analyse in einem Modell dargestellt (siehe Abbildung 12). Diese sieben Schritte liegen auch der Analyse in der hier vorliegenden Arbeit zugrunde. Besonders Kuckartz betont, dass eine Kombination aus dem deduktiven sowie induktiven Analyseverfahren besonders typisch für die qualitative Inhaltsanalyse sei (vgl. Kuckartz 2016: 97). Da diese Kombination der beiden Verfahren auch

für den gegenwärtigen Forschungsprozess ausgewählt wurde, wird neben Mayring (2002, 2014, 2015, 2022) auch auf Kuckartz (2016) Bezug genommen.



Abbildung 12: Die sieben Schritte der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz. (Quelle: In Anlehnung an Kuckartz 2016: 100).

Dieses Modell (Abbildung 12) zeigt, dass die Forschungsfragen im Zentrum der Analyse stehen. Für die obenstehende Abbildung wurde die übergeordnete Forschungsfrage, der hier zugrundeliegenden Forschung, als zentraler Aspekt in die Mitte des Modells gesetzt.

Der zweite Schritt, die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien, konnte auf Basis der theoretischen Aspekte, der Forschungsfragen und des Interviewleitfadens, bereits zuvor deduktiv vorgenommen werden. Die Prozesse des Kodierens selbst konnten mit Hilfe der Software QCAMap erfolgen (siehe dazu unter 6.4.2), wodurch auch der vierte, fünfte und sechste Schritt aus dem Modell von Kuckartz (2016), das Zusammenstellen aller Textstellen mit der gleichen Hauptkategorie sowie die anschließende induktive Bestimmung von Subkategorien anhand des Materials und deren Kodierung mit Hilfe der Software durchgeführt werden konnten. Durch die Analyse des Materials mit QCAMap konnten abschließend auch Analysen zu den Ergebnissen (Schritt 7) aus der Analysesoftware entnommen werden.

6.4.2 Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe der Software „QCAMap“

„Die Inhaltsanalyse mit ihrem sehr systematischen Vorgehen eignet sich besonders für die Umsetzung am Computer“ (Mayring 2022: 108). Da die bereits vorhandenen Softwarelösungen für die qualitative Inhaltsanalyse wie etwa das Programm „ATLAS/ti“ der TU Berlin oder das Programm „MAXQDA“ von Udo Kuckartz (vgl. Mayring 2022: 110-111) keinen direkten Bezug auf die Techniken und Prozeduren der qualitativen Inhaltsanalyse bieten, entwickelte die Klagenfurter Firma „coUnity Software Development“ in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Evaluation und Forschungsberatung der Universität Klagenfurt unter der Leitung von Philipp Mayring und Thomas Fenzel eine neue Software mit dem Namen „QCAMap“ (vgl. Mayring 2022: 111-112). Diese ist zum einen auf die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet, führt Schritt für Schritt durch die inhaltanalytischen Prozeduren und steht im Open Access kostenlos zur Verfügung. Genutzt wird das Programm über die Webadresse „qcamap.org“, auf der man sich in einem ersten Schritt kostenfrei registriert. Danach kann ein Projekt eröffnet und auch durch eine Vielfalt an Projekten erweitert werden (vgl. Mayring 2022: 112).

Nach Erstellung des jeweiligen Projektes führt die Software schrittweise durch den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse. Dazu werden die Forschungsfragen eingespeist, die inhaltanalytischen Einheiten ausgewählt, der Kontext angegeben sowie die Selektionskriterien festgelegt, um festzumachen, was aus dem Material herausgeholt werden soll. Bei der Festlegung der Kodiereinheit wird der kleinste Materialbestandteil und damit die Sensibilität der Analyse, festgelegt. Für die hier vorliegende Forschung wurde jede eindeutige bedeutungstragende Komponente, jedes Sem, miteinbezogen. Anschließend wird das Material, in diesem Fall die transkribierten Interviews, hinzugefügt und die Kodierung gestartet. Alle hochgeladenen Transkripte werden nun in einem Dokument aufgelistet, wodurch die Kodierung mit allen zuvor festgelegten Kriterien durch alle Dokumente hinweg durchgeführt werden kann und die Textpassagen den deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden können.

Weiters wurden im vorliegenden Forschungsprozess die deduktiv gebildeten Oberkategorien, wie etwa „Sprachliche Problemfelder von SuS im GW-Unterricht“ mit Hilfe der induktiven Analyse durch Unterkategorien wie „Probleme im Textverständnis“ präzisiert und ergänzt. Um eine bestmögliche Übersichtlichkeit zu gewährleisten können den Kategorien direkt im Kodierprozess verschiedene Farben zugeordnet werden, wodurch auch die Markierungen im Text automatisch in dieser gewählten Farbe hervorgegeben werden. Textstellen, welche für das vorliegende Forschungsinteresse nicht relevant sind, bleiben unkodiert. Durch die thematische Kodierung gemäß der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse können innerhalb einer

Textstelle durchaus auch mehrere Kategorien angesprochen werden.

Nach Abschluss der Kodiervorgänge stehen drei, vom Programm automatisch generierte, Ergebnisdateien zur Verfügung. Zum einen die kodierten Textpassagen, die Häufigkeit der Zuordnung der einzelnen Kategorien im gesamten Textabschnitt sowie eine Darstellung in Tabellenschreibweise, mit deren Hilfe anschließend weitere quantitative Analysen wie Häufigkeitsanalysen durchgeführt werden können und die Möglichkeit besteht, die Tabelle in statistische Programme einzuspeisen.

Im hier vorliegenden Forschungsprozess wurde die Übersicht über die Häufigkeit der Zuordnung zu den einzelnen Kategorien für die Auswertung der Daten genutzt. Diese wurden in den eigens erstellten Kodierleitfaden eingefügt (siehe dazu 6.4.3 und Anhang 2). Weiters wurden aus den kodierten Textstellen Ankerbeispiele ausgewählt.

6.4.3 Das Kategoriensystem

Wie bereits vorhin erläutert, wurden zuerst deduktive Kategorien gebildet und die Interviews mittels dieser gebildeten Hauptkategorien (siehe Tabelle 2) mit der Software „QCAMap“ (siehe 6.4.2) strukturiert. In einem weiteren Analyseschritt wurden diese Hauptkategorien anschließend mit Hilfe der induktiven Analyseform durch Unterkategorien ergänzt bzw. präzisiert. Dazu wurde das, in den Interviews gewonnene, Material präzise durchgesehen, die Aussagen zu den deduktiv gebildeten Kategorien ausgelesen, und anhand der getätigten Aussagen die weiteren Kategorien induktiv gebildet. Zu den einzelnen Kategorien wurden darüber hinaus Ankerbeispiele ausgewählt. Darunter werden Aussagen der befragten Expertinnen und Experten verstanden, welche sozusagen als Musterbeispiel für die jeweilige Kategorie dienen.

Die folgende Tabelle (Tabelle 2) listet die deduktiv gebildeten Hauptkategorien sowie deren jeweilige Definition auf. Darüber hinaus zeigt die Tabelle für jede Kategorie ein Ankerbeispiel und die Farbe, mit welcher die Textstellen dieser Kategorie in der Analysesoftware kodiert wurden.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Farbe der Kategorie
Sprachliche Problemfelder von SuS im GW-Unterricht	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche sich auf, von den befragten LPs beobachtete, sprachliche Problemfelder der SuS im GW- Unterricht beziehen.	„[...] da ist mir schon oft aufgefallen, dass es schwierig ist, dass wenn zwei verschiedene Aufgaben in einem Satz, dass sich die Kinder damit schwer tun beim Erfassen.“ (B1, Z.133-135).	
Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen	Diese Kategorie umfasst alle Angaben, die sich auf die persönliche Einstellung zur Sprachförderung im GW-Unterricht beziehen sowie die Ansichten zur Aufgabe der Sprachförderung im Fach als GW-Lehrperson	„Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen.“ (B4, Z.128-129).	
Allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“	Hier werden alle Aussagen zugeordnet, die allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“ wie Erfahrungen, Besuche von Fortbildungen sowie die Gestaltung eins sprachsensiblen GW-Unterrichts in der Praxis einschließlich der Verwendung von verschiedenen Methoden und Materialien, wodurch ebenfalls Aussagen miteingeschlossen werden, welche auf das Methodenwissen der Expertinnen und Experten Rückschlüsse ziehen lassen.	„Es war zwar einmal ein Schwerpunkt im Studium, aber sehr theorielastig, der zeigte, wie es in der Theorie aussieht aber nicht sehr praxisnahe war aber an und für sich haben wir eben das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts an der Uni durchgemacht.“ (B2, Z.83-85).	
Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht	In diese Kategorie fallen alle Aussagen zum Thema Lesen und der Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht.	„Das Lesen ist mir schon im GW-Unterricht auch wichtig. Also wenn ich zum Beispiel merke, dass ein Schüler sich beim Lesen eines Textes besonders schwer tut, dann gehe ich schon darauf ein.“ (B3, Z.146-148).	

Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht	Hierunter werden alle Angaben rund um das Thema Schreiben und den Einsatz von Schreibaufgaben sowie deren Gestaltung mit Operatoren als Teil des sprachsensiblen GW-Unterrichts zusammengefasst.	„Nein, also sowas eher nicht. Schreiben ins Heft, von einer Power Point zum Beispiel das Wichtigste abschreiben, oft auch nur Stichpunkte zu einem Absatz, nur die Schlüsselbegriffe usw. — Aber so Schreibaufträge mache ich nicht so wirklich. Das ein oder andere Mal fließt das mit ein, aber so wirklich Schreibaufträge das ist mir nicht so wichtig im GW-Unterricht und das mache ich daher eigentlich nicht.“ (B3, Z.201-205).	
Zukunftsperspektiven	Diese Kategorie umfasst alle Aussagen darüber, wie die Lehrpersonen die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fach und des sprachsensiblen GW-Unterrichts in der Zukunft sehen.	„Also ich denk schon, dass das immer wichtiger wird. Die Kinder lesen immer weniger und so, also viele zumindest, weil sie alle nur Computerspielen und darum tun sie sich da auch sicher immer schwerer. Darum glaube ich schon, dass da immer mehr Arbeit sein wird, dass man hier den Kindern das beibringt Texte sinnerfassend zu lesen [...] (B5, Z.334-338).	
Notwendige Aspekte für einen besseren Umgang mit den sprachlichen Anforderungen und einer angemessenen sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts.	In diese Kategorie fallen alle Aussagen zum Thema, was die Lehrpersonen selbst benötigen würden, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an ihre Schülerinnen und Schüler besser umgehen zu können und sie ihren.	[...] aber ich glaub auch das Angebot in dieser Hinsicht ist schon noch ausbaufähig vor allem eben so, wie Sie gesagt haben, mit so Methodenwerkzeugen sowas wär schon super eigentlich.“ (B5, Z.135-137).	

Tabelle 2: Deduktiv gebildete Hauptkategorien (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Die beiden nachfolgenden Tabellen (Tabelle 3 und 4) zeigen beispielhaft die Subkategorisierung für die Hauptkategorien „Sprachliche Problemfelder von SuS im GW-Unterricht“ und „Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrerpersonen“. Jeder Subkategorie wurde jeweils ein Ankerbeispiel zugeordnet. Darüber hinaus wird die Gesamthäufigkeit der Nennungen dieser Kategorie, die Anzahl der Dokumente, in denen diese Kategorie kodiert wurde, sowie die prozentuelle Häufigkeit des Vorkommens angegeben. Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich im Anhang (siehe Anhang 2).

Hauptkategorie	Subkategorien	Definition	Ankerbeispiele	Häufigkeit gesamt	Anzahl der Dokumente	Prozentuelle Häufigkeit
Sprachliche Problembereiche von SuS im GW- Unterricht				64	6	100
	Probleme im Textverständnis	Alle getätigten Aussagen, die mit Problemen im Textverständnis in Verbindung gebracht werden.	„[...] aber bei vielen trotzdem eben, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder oder eigentlich immer mehr Probleme damit haben, vor allem Sachtexte zu verstehen.“ (B5, Z.23-25).	23	6	100
	Probleme beim Verstehen von Arbeitsaufträgen	Alle Aussagen, die zu Problemen beim Verstehen von Arbeitsaufträgen getätigt wurden.	„Ich denke, dass das immer wichtiger werden wird, weil ich auch den Eindruck habe, dass die Kinder immer weniger die Arbeitsaufträge lesen und verstehen zum Beispiel [...]“ (B1, Z.374-376).	13	5	83
	Probleme im fachgerechten Ausdruck	Alle Aussagen, die Probleme im fachgerechten Ausdruck ansprechen.	„[...] dann natürlich auch wie sie sich ausdrücken, wie sie Antworten geben oder auch schriftliche Antworten, dass sie es zwar verstehen, aber für die Lehrperson oder den Leser, die Leserin dieser schriftliche Teil unverständlich ist und das hängt eben alles mit der Sprache zusammen [...]“ (B2, Z.30-33).	8	4	66
	Probleme mit der Fachsprache	Alle Aussagen, die Probleme mit der Fachsprache ansprechen.	„Ja und auch das Benutzen von Fachsprache generell, das ist schon schwierig für sie und sie wollen auch nicht wirklich, weil sie denken, warum muss ich genau das Wort dafür benutzen, wenn ich es anders auch sagen kann, also da muss man schon immer dahinter sein finde ich.“ (B5, Z. 42-45).	9	5	83
	Probleme mit den Operatoren	Alle getätigten Aussagen zu den Problemfeldern mit Operatoren.	„Also mir fällt schon auf, dass sich einige Schülerinnen und Schüler schon schwer damit tun und dann	4	4	66

			oft den Operator bei einer Frage nicht verstehen und dann auch nicht wissen was zu tun ist, obwohl sie jetzt so vom Wissen her die Frage eigentlich schon beantworten könnten [...]“ (B5, Z.270-273).			
	Probleme beim Lesen	Alle Aussagen zu Problemen, die mit dem Lesen zusammenhängen.	„Also sie haben einfach Defizite beim Lesen schon grundsätzlich, was sich dann ja wieder negativ auf den Erfolg im Fach auswirkt usw.“ (B6, Z. 33-34).	3	3	50
	Probleme beim Schreiben von Texten	Alle Aussagen, in denen Probleme beim Schreiben von Texten angesprochen werden.	[...] also, wenn ich sie jetzt irgendwie selbst was zusammenfassen lassen würde oder so das würde dann wieder sehr lange dauern bei einigen und die würden dann auch sehr viel Hilfe brauchen dabei und das ist halt dann schon schwierig, wenn man eben nicht ewig bei einem Thema bleiben kann, um da jetzt irgendwie viele Texte dazu zu verfassen oder so“ (B5, Z. 256-260).	3	3	50
	Wenig sprachliche Probleme	Alle Aussagen, in denen angesprochen wird, dass die Lernenden nur besonders wenig sprachliche Probleme aufweisen.	„[...] aber sonst gibt es relativ wenig sprachliche Schwierigkeiten und wir haben auch nur Kinder mit Muttersprache Deutsch.“ (B1, Z. 28-29).	1	1	16

Tabelle 3: Subkategorien „Sprachliche Problembereiche von SuS im GW-Unterricht“ (Quelle: In Anlehnung an QCAMP.org Qualitative Inhaltsanalyse 2023).

Hauptkategorie	Subkategorien	Definition	Ankerbeispiele	Häufigkeit gesamt	Anzahl der Dokumente	Prozentuelle Häufigkeit
Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen				69	6	100
	SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch	Alle Aussagen in denen die Einstellung der Lehrpersonen zur Sprachförderung mit Aussagen zur sprachlichen Herkunft der Lernenden zusammenhängen.	„[...] weil bei uns wie gesagt alle Kinder Deutsch als Erstsprache haben. Fördern in dem Sinne gibt es bei uns so eigentlich im GW Unterricht daher auch nicht [...]“ (B1, Z.51-53).	11	4	66
	Grundsätzlich positive Einstellung	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen sich grundlegend positiv zur Sprachförderung im GW-Unterricht äußern.	„Natürlich, Sprache muss schon in jedem Fach gefördert werden aber kommt in der Praxis in vielen Nebenfächern einfach zu kurz, in der Theorie müsste das natürlich anders sein.“ (B1, Z.60-62).	8	6	100
	Förderung von Fachsprache	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Notwendigkeit der Förderung von Fachsprache ansprechen.	„Ja also ich schau schon auf die Sprache im Unterricht, mir ist es schon wichtig, dass sie sich richtig ausdrücken und eben die Fachbegriffe im GW-Unterricht richtig benennen.“ (B3, Z. 84-86).	8	5	83
	Hoher Zeitaufwand	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen den hohen Zeitaufwand der Sprachförderung im GW-Unterricht ansprechen.	„Ja, also das find ich schon schwer, weil ich muss ja schauen, dass ich mit dem Stoff weiterkomme, weil die GW-Stunden eh so knapp sind und dann kann eben nicht immer jeder Text und jeder Auftrag usw. ewig besprochen werden oder eben verschiedene Aufträge, damit alle das haben was sie	13	6	100

			brauchen, das geht halt in der Praxis einfach nicht.“ (B5, Z. 64-68).			
	Sprachförderung als Notwendigkeit	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Sprachförderung im GW-Unterricht als Notwendigkeit deklarieren.	„Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen.“ (B4, Z. 128-129).	15	3	50
	LP als sprachliches Vorbild	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen angeben, dass sie es als notwendig erachten, als GW-Lehrperson ein sprachliches Vorbild zu sein.	„Ja auf jeden Fall. — Ich spreche nicht im Dialekt mit den Kindern, weil vor allem unsere Kinder wachsen alle mit dem Dialekt auf und tun sich dann einfach entsprechend schwer schriftliche Texte zu formulieren und verwenden teilweise auch dort oft die typische mündliche Umgangssprache und das ist mir schon wichtig, dass es hier einfach im GW-Unterricht ein sprachliches Vorbild gibt.“ (B2, Z. 392-396).	1	1	16
	Fachliches Lernen im Vordergrund	Alle Aussagen, die das fachliche Lernen als Aufgabe des GW-Unterrichts in den Vordergrund stellen.	„[...] der Fokus im Unterricht einfach trotzdem auf den fachlichen Inhalten liegt. Ganz genau ja, es ist halt in der Praxis einfach einmal so.“ (B5, Z. 86-88).	1	1	16
	Grundsätzlich eher negative Einstellung	Alle Aussagen, welche zeigen, dass die Lehrpersonen gegenüber der	[...] aber trotzdem — ist GW halt kein Sprachenfach und durch den extremen Zeitdruck	2	1	16

		Sprachförderung im GW-Unterricht eher negativ eingestellt sind.	auch, weil immer mehr Stunden ausfallen durch irgendwelche Projekte usw. da bleibt dann halt trotzdem für solche Dinge immer weniger Zeit übrig, weil man einfach schauen muss, dass man mit seinem Stoff gut durchkommt.“ (B3, Z.311-315).			
	Fehlende sprachliche Heterogenität	Alle Aussagen der Lehrpersonen, in welchen angesprochen wird, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht aufgrund der fehlenden Heterogenität als weniger wichtig erachtet wird.	„[...] also ich hab halt im Moment keinen Schüler mit anderer Herkunft, also anderer Sprache, daher ist das halt nicht so die größte Aufgabe jetzt im Moment.“ (B3, Z.86-88).	4	4	66
	Sprachförderung als Herausforderung	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Sprachförderung im GW-Unterricht als herausfordern deklarieren.	Durch mein Zweifach Mathematik und auch Bewegung und Sport habe ich halt auch nicht so viel Erfahrung mit Sprache oder wie hat das Sprachenlernen funktioniert sozusagen und da fällt es dann halt schon schwer da für alle Kinder richtig darauf reagieren zu können.“ (B5, Z. 319-322).	6	2	33

Tabelle 4: Subkategorien „Einstellung zur Sprache als Aufgabe von GW-Lehrpersonen“ (Quelle: In Anlehnung an QCAMP.org Qualitative Inhaltsanalyse 2023).

Die Generierung des Kategoriensystems stellte den letzten Schritt in der Analyse des Ausgangsmaterials dar. Damit folgen nun die Auswertung sowie die Präsentation der gewonnen Daten, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden sollen.

6.4.4 Auswertung

Gemäß Kuckartz et.al. (2008) können für die abschließende Auswertung der gewonnenen Daten wiederum sechs Analyseformen unterschieden werden. Diese sind auf der untenstehenden Abbildung (Abbildung 13) ersichtlich

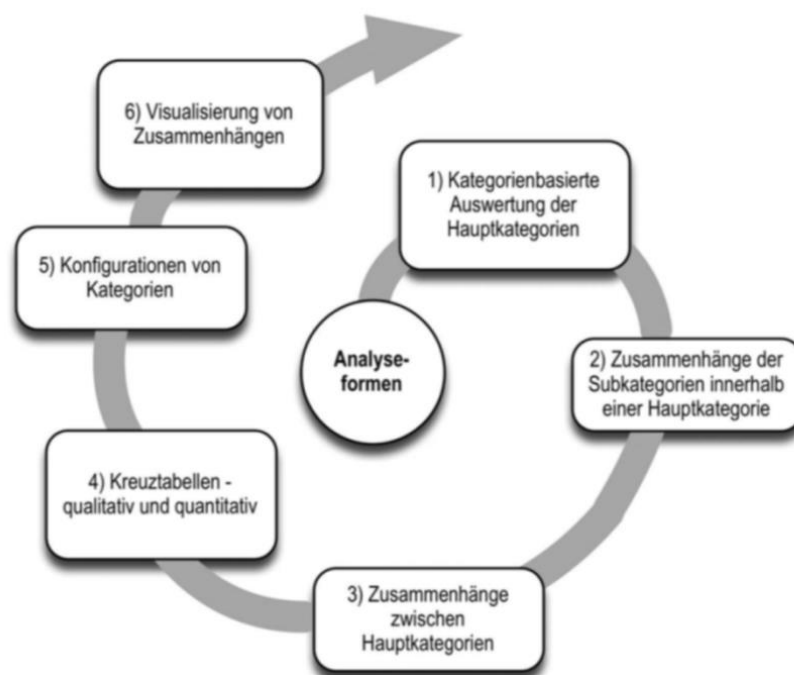


Abbildung 13: Analyseformen. (Quelle: Kuckartz et.al. 2008: 43).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde die kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien für die Analyse ausgewählt. Zusätzlich wurden jedoch auch die, hier als zweite und dritte Analyseform angeführten (siehe Abbildung 13) Formen und damit Zusammenhänge zwischen den Subkategorien innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie sowie ansatzweise auch Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien, erfasst.

7. Darstellung der Ergebnisse auf Basis des Kategoriensystems

Das folgende Kapitel befasst sich nun mit der Darstellung der gewonnen Erkenntnisse. Die Gliederung erfolgt gemäß den einzelnen Kategorien.

7.1 Sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht

Die erste Hauptkategorie „**Sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht**“ befasst sich mit allen getätigten Aussagen zu den sprachlichen Schwierigkeiten, Herausforderungen und Problemfeldern der Schülerinnen und Schüler, die den befragten Lehrpersonen in ihrer bisherigen Unterrichtstätigkeit im GW-Unterricht aufgefallen sind.

Die Ergebnisse der Analyse dieser Kategorie zeigen, dass die Lehrpersonen durchaus von unterschiedlichen sprachlichen Problemfeldern berichten, welche ihnen in ihrem GW-Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern bislang gehäuft aufgefallen sind.

Mit Blick auf die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Herausforderung für den Fachunterricht zeigt sich, dass Lehrperson 1 (B1) berichtet, dass aufgrund des ländlichen Schulstandorts grundsätzlich von relativ wenigen sprachlichen Schwierigkeiten ausgegangen wird und dies damit in Zusammenhang gebracht wird, dass sich in der Schule keine Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch befinden.

LP (B1) beschreibt die Situation folgendermaßen:

„Bei mir ist es so, dass wir eine Schule sind, die doch sehr ländlich ist und es gibt wenige sprachliche Schwierigkeiten, wobei man differenzieren muss, ob es wie in GW tatsächlich um fachliche Begriffe geht, da gibt es schon häufig Begriffe, die gut erklärt werden müssen, aber sonst gibt es relativ wenig sprachliche Schwierigkeiten und wir haben auch nur Kinder mit Muttersprache Deutsch.“ (B1, Z. 25-29).

Dies hat, wie sich zeigt, wiederum die Auswirkung, dass beispielsweise die Ressource des Schreibens für die Sprachförderung im GW-Unterricht nicht genutzt wird, da davon ausgegangen wird, dass die Lernenden dies aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft ohnehin nicht benötigen: Dazu merkt Lehrperson 1 (B1) an:

„Ähm, bei meinen Schülern setze ich das zum Großteil schon voraus, dass sie in ganzen Sätzen Sachen beantworten können.“ (B1, Z.323-324).

Aus diesem Grund wird die Förderung von schriftsprachlichen Fähigkeiten im GW-Unterricht von dieser Lehrperson nicht als notwendig angesehen und als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet.

Es zeigte sich grundlegend, dass sich an keiner der Schulen, an welchen die befragten Lehrpersonen unterrichten, Schülerinnen und Schüler befinden, welche aufgrund einer anderen Erstsprache grundsätzlich niedrigere sprachliche Grundkompetenzen aufweisen. Dennoch konnten einige sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht aufgedeckt werden, die durch die gebildeten Subkategorien näher beschrieben werden.

Hier zeigte sich, durch die gehäufte Nennung der Subkategorie **„Probleme im Textverständnis“**, die von allen Lehrpersonen genannt wurde, dass ihnen vor allem auffällt, dass die Schülerinnen und Schüler Probleme damit haben, Texte sinnerfassend zu lesen, und damit zahlreiche Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten im GW-Unterricht beobachtet werden können. So beschreibt die befragte Lehrperson (B6):

„Ja, weil sie es einfach nicht checken, weil sie einfach nicht dalesen sozusagen, also weil sie nicht sinnerfassend lesen können, das ist das größte Problem.“ (B6, Z.26-27).

Lehrperson 5 (B5) betont in diesem Zusammenhang auch das Problem, dass die Lernenden durch die Probleme im Textverständnis auch die Arbeitsanweisungen, Erklärungen etc. nicht sinnerfassend verstehen und die Lernenden auch nicht nachfragen, da sie selbst nicht erkennen, dass sie es nicht ausreichend erfassen können:

„Ja und das Problem ist eben dann auch oft, ich mein man ist ja eh schon ein bisschen sensibilisiert mittlerweile und sagt dann eben, wenn ihr euch wo nicht auskennt dann fragt nach — ja — also eigentlich kann ich halt nur fragen, wenn ich weiß, dass ich mich nicht auskenne und viele wissen aber gar nicht, weil sie ganz einfach drüberlesen und kommen gar nicht auf die Idee jetzt nachzufragen, sondern haben einfach gelernt mache ich halt was“ (B4, Z.59-64).

Auch die Subkategorie **„Probleme beim Verstehen von Arbeitsaufträgen“** wurde von fünf Lehrpersonen genannt. (B1, B2, B4, B5, B6).

So berichtete beispielsweise Lehrperson 1 (B1), dass sie bei Arbeitsaufträgen beobachtet, dass es ein großes Problem für die Lernenden darstellt, wenn in einem Satz zwei verschiedene Aufgaben gestellt sind.

Lehrperson 4 (B4) bemerkt bei Arbeitsaufträgen Probleme mit dem Verständnis von Operatoren sowie Schwierigkeiten aufgrund der mangelnden Lesekompetenzen.

Auch Lehrperson 6 (B6) berichtet von Problemen im Verständnis von Arbeitsaufgaben durch mangelnde Lesekompetenzen und beobachtet diese vor allem bei offenen Fragestellungen:

„Ok, also das größte Problem, das mir im Unterricht auffällt, sind so offene Fragestellungen, Sachtexte usw. also alles, was damit zu tun hat, dass sie Angaben, Texte usw. verstehen müssen da steigen sie komplett aus“ (B6, Z.22-24).

Weiters zeigte die Subkategorie **„Probleme mit der Fachsprache“**, dass die Lernenden durchaus auch Schwierigkeiten in der Verwendung der speziellen Fachsprache des GW-Unterrichts zeigen (5 von 6 LPs).

Lehrperson 1 (B1) merkt an, dass es an ihrem Schulstandort relativ wenig sprachliche Problemfelder gebe, da keine Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichtet werden. Die Fachsprache des GW-Unterrichts stellt jedoch auch für viele ihrer Lernenden eine Herausforderung dar:

„Bei mir ist es so, dass wir eine Schule sind, die doch sehr ländlich ist und es gibt wenige sprachliche Schwierigkeiten, wobei man differenzieren muss, ob es wie in GW tatsächlich um fachliche Begriffe geht, da gibt es schon häufig Begriffe, die gut erklärt werden müssen, aber sonst gibt es relativ wenig sprachliche Schwierigkeiten und wir haben auch nur Kinder mit Muttersprache Deutsch“ (B1, Z.25-29).

Lehrperson 4 (B4) sieht die Probleme mit der Fachsprache des GW-Unterrichts aufbauend auf den anderen vorhandenen sprachlichen Problemfeldern und einem grundlegend verminderten Vokabelangebot der Lernenden, wodurch das Verständnis und auch die Motivation für das Fach verringert wird. Vor allem in den letzten Jahren ist ihr diese negative Veränderung aufgefallen:

„Dann gibt es aber einfach auch sehr viele Schülerinnen und Schüler, die eben auch in der Muttersprache schon einmal ein vermindertes Vokabelangebot sage ich jetzt einmal verfügen und so über die einfachsten Formulierungen drüber stolpern. Teilweise die Fachbegriffe, die nicht bekannt sind, aber auch Formulierungen, wo die Kinder sich überhaupt nichts drunter vorstellen können, also was ich schon auch feststelle, ist, dass das in den letzten Jahren, jetzt nur bei den Muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache, also ich beobachte das auch ganz stark bei Muttersprachlern in den letzten Jahren. Dann natürlich hängt das Verständnis vom Fach davon ab“ (B4, Z.25-33).

Auch Lehrperson 5 (B5) berichtet von Problemen der Lernenden in der adäquaten Verwendung der Fachsprache im GW-Unterricht und davon, dass dies im Unterricht immer wieder thematisiert werden muss, um die Schülerinnen und Schüler mit der Verwendung der Fachsprache immer mehr vertraut zu machen, und sie für die Notwendigkeit von Fachsprache in GW zu sensibilisieren.

„Ja und auch das Benutzen von Fachsprache generell, das ist schon schwierig für sie und sie wollen auch nicht wirklich, weil sie denken, warum muss ich genau das Wort dafür benutzen, wenn ich es anders auch sagen kann, also da muss man schon immer dahinter sein finde ich“ (B5, Z.42-45).

Vier von den sechs befragten Lehrpersonen berichten davon, dass **„Probleme im fachgerechten Ausdruck“** immer wieder auftreten (B2, B3, B5, B6).

Lehrperson 2 (B2) merkt an, dass sie vor allem Probleme hinsichtlich des fachgerechten Ausdrucks beim Beantworten von Fragen in der mündlichen, wie auch in der schriftlichen Kommunikation beobachtet. Aufgrund des ländlichen Schulstandortes und der damit verbundenen stärkeren dialektalen Färbungen fällt es den Lernenden ihrer Beobachtung nach schwerer sich fachgerecht auszudrücken, wodurch vor allem die sprachliche Vorbildfunktion der Lehrperson angesprochen wird:

„Ich spreche nicht im Dialekt mit den Kindern, weil vor allem unsere Kinder wachsen alle mit dem Dialekt auf und tun sich dann einfach entsprechend schwer schriftliche Texte zu formulieren und verwenden teilweise auch dort oft die typische mündliche Umgangssprache und das ist mir schon wichtig, dass es hier einfach im GW-Unterricht ein sprachliches Vorbild gibt“ (B2, Z.392-396).

Lehrperson 5 (B5) berichtet, dass die Lernenden zunehmend Probleme im sprachlichen Ausdrucksvermögen aufweisen und vor allem auch bei Präsentationen und anderen Übungen mit Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation im Fach GW Schwierigkeiten damit haben, sich verständlich und fachgerecht auszudrücken und die Fachsprache richtig zu verwenden. Sie betont dabei die Notwendigkeit, die Lernenden auch in diesem Bereich zu fördern und zu einer adäquaten (fach-)sprachlichen Ausdrucksweise zu ermutigen. Sie führt dazu Folgendes aus:

„[...] und sonst auch die Sprache, dass sie sich ordentlich ausdrücken das sehe ich schon ein Problem oder bemerke ich eben bei mir an der Schule, dass sie nicht mehr geschickt sprechen, also so halt in richtigen Sätzen etwas sagen und dann auch bei Präsentationen usw. gut sprechen können und verständlich sich ausdrücken können“ (B5, Z.338-342).

„Oder so schon auch, dass sei die Fachbegriffe richtig verwenden und auch dass sie nicht nur ein Wort sagen, sondern schon auch ordentlich antworten auf Fragen zum Beispiel oder bei einer Diskussion eben sich gut ausdrücken können, da weise ich sie dann schon immer wieder darauf hin und versuche sie da zu ermutigen ordentlich zu sprechen sozusagen“ (B5, Z.347-352).

Neben diesen genannten Problemfeldern wurden darüber hinaus von vier der befragten Expertinnen und Experten **Probleme mit den Operatoren** angesprochen (B2, B3, B4, B5.) Dies wird in Zusammenhang mit dem Schreiben (siehe unter 7.5) noch näher ausgeführt.

Drei von sechs Lehrpersonen berichteten darüber hinaus auch von grundlegenden **Problemen beim Lesen** (B3, B4, B6).

Lehrperson 4 (B4) betonte, dass sie mit den Lernenden im GW-Unterricht keine Sachtexte im Plenum gemeinsam lesen würde, da sie teilweise geringe Lesekompetenzen aufweisen würden und sie dies daher im GW-Unterricht nicht als sinnvoll erachte:

„Also, dass ich laut lese, das mache ich eigentlich im GW-Unterricht eher nicht — und zwar auch deswegen nicht, weil Kinder teilweise sehr schlecht lesen, und das bringt nichts finde ich. Was ich aber schon mache ist, dass ich mich zu Kindern, wo ich dann schon weiß, der oder die liest schlecht, dass ich mich da dazusetze und das mit dem Kind gemeinsam lese bzw. eben dem Kind vorlese. —Aber laut lesen tu ich eigentlich nicht, weil ja geht es dann auch gar nicht mehr um den Inhalt, sondern um andere Dinge rein in sprachlicher Hinsicht, also das mache ich nicht“ (B4, Z.381-387).

Lehrperson 6 beschreibt weiters, dass sie bei den Lernenden immer mehr Defizite bei der Lesekompetenz beobachte und sieht dies damit auch als einen ausschlaggebenden Faktor für die schwächeren Leistungen im Fach GW:

„Also sie haben einfach Defizite beim Lesen schon grundsätzlich, was sich dann ja wieder negativ auf den Erfolg im Fach auswirkt usw.“ (B6, Z.33-34).

Drei der befragten Lehrpersonen erzählten über dies hinaus von **Problemen beim Schreiben von Texten** im GW-Unterricht (B3, B4, B5).

Lehrperson B4 beschreibt, dass es den Lernenden sehr schwer fällt, Texte im GW-Unterricht zu verfassen, wodurch sei meist Methoden des kooperativen Schreibens nutzt, um die Motivation für das Verfassen von Texten im GW-Unterricht bei den Schülerinnen und

Schülern zu steigern und die sprachlich weniger geübten Lernenden so in der Gruppe Unterstützung erfahren:

„Also da merke ich vor allem gemeinsam ist hier die Motivation größer und für manche ist das sonst sehr schwer“ (B4, Z.458-459).

Lehrperson B5 sieht die schriftsprachlichen Problemfelder der Lernenden als Grund dafür, dass sie im GW-Unterricht keine Schreibaufträge erteilt, da dies im GW-Unterricht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und viele Lernende viel Unterstützung benötigen würden:

„[...] also, wenn ich sie jetzt irgendwie selbst was zusammenfassen lassen würde oder so das würde dann wieder sehr lange dauern bei einigen und die würden dann auch sehr viel Hilfe brauchen dabei und das ist halt dann schon schwierig, wenn man eben nicht ewig bei einem Thema bleiben kann, um da jetzt irgendwie viele Texte dazu zu verfassen oder so“ (B5, Z.256-260).

7.2 Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen

Die zweite Hauptkategorie befasst sich mit allen Aussagen zur Einstellung der befragten Expertinnen und Experten zur Aufgabe der Sprachförderung von GW-Lehrpersonen. Dies schließt damit auch die Einstellung zur Notwendigkeit der Sprachförderung von allen Schülerinnen und Schülern, auch allen mit Deutsch als Erstsprache, im GW-Unterricht mit ein.

Die Ergebnisse der Subkategorien zeigen, dass alle sechs befragten Lehrpersonen grundsätzlich eine **positive Einstellung zur Sprachförderung** im GW-Unterricht haben, jedoch nur drei der befragten Expertinnen und Experten die **Sprachförderung im Fach GW** tatsächlich **als Notwendigkeit** ansehen (B2, B4, B6).

Lehrperson 4 (B4) betont in diesem Zusammenhang ganz klar, dass die Sprachförderung, das Erkennen und Lösen sprachlicher Problemfelder auch im GW-Unterricht die eigentliche Grundlage für das fachliche Lernen darstelle:

„[...] weil ich muss zuerst die sprachlichen Probleme angehen und dann kann ich erst inhaltlich tätig werden“ (B4, Z.69-70).

Lehrperson 4 (B4) zählt die Sprachförderung eindeutig zu ihren Aufgaben als GW-Lehrperson:

„Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen“ (B4, Z.128-129).

Darüber hinaus merkt Lehrperson 4 (B4) im Interview an, dass es die Sprachförderung auch ausschlaggebend für die Motivation im Fach ist, da diese größer wird, wenn die Lernenden die Inhalte dadurch besser verstehen:

„Ja und vor allem man kann dann auch, glaube ich, viel mehr Interesse bei den Kindern wecken, wenn man – oder wenn sie dadurch auch eher verstehen, dann macht es auch mehr Spaß“ (B4, Z.319-321).

„[...] man versucht es halt so verständlich wie möglich zu machen und das geht eben nur über die Sprache und daher finde ich die Sprachsensibilität auch so wichtig vor allem in Geographie oder eben vor allem auch in der Wirtschaftskunde mit vielen Fachbegriffen“ (B4, Z.324-327).

Lehrperson 2 (B2) betont im Hinblick auf die Notwendigkeit der Sprachförderung im GW-Unterricht, dass die Fachsprache von GW, das spezielle Vokabular an Fachbegriffen, mit den Lernenden ausreichend erarbeitet werden muss und die Lehrperson auch in sprachlicher Hinsicht eine Vorbildfunktion einnimmt:

„Ja sicher, weil der GW-Unterricht, der Fachunterricht vor allem mit speziellem Vokabular arbeitet und das muss ich als GW-Lehrerin erarbeiten bzw. ihnen erklären, also es ist schon meine Aufgabe und allgemein ist es auch eine wichtige Aufgabe als Lehrperson, dass man grundsätzlich ein sprachliches Vorbild ist, immer, egal ob man GW-Lehrer, Englischlehrer, Deutschlehrer ist, das ist egal. Also immer eigentlich“ (B2, Z.41-45).

„[...] weil GW-Unterricht hat ja genauso oder arbeitet genauso mit Sprache, mit Texten oder auch mit Textkompetenz z.B. und das muss man ja auch vermitteln, ob das jetzt GW oder Deutsch ist, das ist egal“ (B2, Z.50-52).

Auch Lehrperson 6 (B6) sieht die Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen an und betont in diesem Zusammenhang vor allem die Förderung von Lesekompetenz, den Umgang mit Sachtexten und die mündliche Ausdrucksfähigkeit:

„Definitiv. Also schauen, dass die Kinder die Texte usw. verstehen und auch schauen, wie sie im Unterricht sprechen, das ist mir schon wichtig, das mag ich nicht, wenn die Kinder sich gar nicht ausdrücken können oder nicht wissen, wie sie sich ausdrücken können, das betrifft jetzt für mich eigentlich alle Fächer und generell in der Schule einfach“ (B6, Z.59-63).

Vier der sechs Lehrpersonen geben an (B1, B2, B3, B5), dass sie die Sprachförderung in ihrem GW-Unterricht im Moment als weniger wichtig erachten, da sie keine Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten und somit die Notwendigkeit aufgrund der **fehlenden sprachlichen Heterogenität** nicht so stark gegeben ist. Fünf der sechs Befragten (B1, B2, B3, B4, B5) beschreiben darüber hinaus, dass sie vor allem auf die **Förderung der Fachsprache** im GW-Unterricht Wert legen.

Lehrperson 1 (B1) führt dazu aus, dass im GW-Unterricht an ihrem Schulstandort zum jetzigen Zeitpunkt kein Augenmerk auf die sprachliche Förderung gelegt wird, da keine Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichtet werden. Auf die Erarbeitung der Fachsprache wird jedoch dennoch Wert gelegt:

„Erfahrungen mit Kindern mit anderen Erstsprachen habe ich eigentlich keine, weil bei uns wie gesagt alle Kinder Deutsch als Erstsprache haben. Fördern in dem Sinne gibt es bei uns so eigentlich im GW-Unterricht daher auch nicht, sondern eher nur so, dass wir gewisse Begriffe im Vorfeld erarbeiten, also Fachbegriffe im GW Unterricht, die einer besonderen Erklärung bedürfen wie vielleicht Äquator oder so, die ihnen nicht bekannt sind“ (B1, Z.51-56).

Auch Lehrperson 3 (B3) zählt die Sprachförderung im GW-Unterricht, aufgrund der fehlenden sprachlichen Heterogenität, derzeit nicht zu ihren essenziellsten Aufgaben:

„[...] also ich hab halt im Moment keinen Schüler mit anderer Herkunft, also anderer Sprache, daher ist das halt nicht so die größte Aufgabe jetzt im Moment“ (B3, Z.86-88).

Lehrperson 5 (B5) gibt ebenfalls an, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie keine Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichtet, weniger auf die sprachliche Förderung im GW-Unterricht achtet und diese doch eher im Deutschunterricht stattfinden sollte. Im GW-Unterricht konzentriert sich sie auf das fachliche Lernen. Auf die Förderung der Fachsprache wird Wert gelegt, empfindet dies jedoch als sehr herausfordern:

„Weil, wenn ich jetzt zum Beispiel viele Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse habe ok, dann muss ich eh schauen, dass ich irgendwie einmal auf einen grünen Zweig komme und das eben so fördern, dass die Kinder einmal grundsätzlich überhaupt was verstehen und dann kann ich erst den Fokus auf den Stoff richten, aber wenn die Kinder grundsätzlich eh alle Deutsch verstehen, dann schau ich halt doch schon eher auf den Stoff und nicht jetzt gezielt auf die sprachliche Förderung, da sollte halt dann trotzdem schon auch Deutsch zuständig sein dafür. — Also sicher, ich mein, jetzt nicht falsch verstehen — ich weiß schon die Fachsprache und so, die kann man nur in dem Fach fördern, indem

sie benutzt wird und das versuche ich schon, aber es ist halt schwierig, dass man das auch bei allen so macht“ (B5, Z.75-84).

Weiters merkten alle sechs Lehrpersonen an, dass sie die Sprachförderung im GW-Unterricht mit einem **hohen Zeitaufwand** verbunden ist:

Lehrperson 1(B1) berichtet diesbezüglich, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht nicht per se stattfinden kann, da das Stundenkontingent zu gering sei und die sprachliche Förderung sich somit nur auf die Fachsprache bzw. das spezielle Fachvokabular des GW-Unterrichts beschränken kann:

„Weil, ich glaube also erstens einmal, ich denke jetzt an meine eigenen Klassen der 6.Schulstufe, wo wir nur eine Wochenstunde GW haben, da ist das dann schon ziemlich schwierig, dass man dann auch noch extra die Sprache gezielt fördert, weil man doch will, dass die Kinder in Geografie was lernen und daher ist das von der Zeit her zu schwierig und beschränkt sich auch nur darauf, dass wir den Kindern eben Fachbegriffe vermitteln, das schon aber sonst keine Förderung der Sprache eigentlich“ (B1, Z.64-69).

Lehrperson (B2) beschreibt, dass im GW-Unterricht die Sprache gefördert werden solle, jedoch für spezielle Methoden der Sprachförderung wie etwa die zyklische Bearbeitung von Texten, im GW-Unterricht keine Zeit sei und diese daher im Deutschunterricht durchgeführt werden sollten. Der Fokus liegt für Lehrperson 2 (B2) im GW-Unterricht auf dem fachlichen Lernen, wodurch vor allem auch aus zeitlichen Gründen weniger auf die Sprachsensibilität geachtet wird:

„Genau ja, also bei meinen SchülerInnen ist das sicher nicht das Hauptthema, dass ich jetzt immer auf die Sprachsensibilität achte, sondern ich schaue schon vor allem auch dass eben im Stoff was weitergeht und Sie fachlich viel lernen. Da geht das dann schon auch immer wieder unter, das muss ich leider sagen. Ich weiß, sollte nicht sein, aber ist in der Praxis leider so. – Ja, und da ist halt auch der Zeitfaktor, der eben da auch eine Rolle spielt, weil wir einfach so wenige GW-Stunden haben“ (B2, Z.357-362).

Lehrperson 3 (B3) nennt ebenfalls den Zeitfaktor als ausschlaggebenden Grund dafür, dass sie im GW-Unterricht weniger auf die Sprachförderung und eine spezielle sprachensible Gestaltung des GW-Unterrichts achtet.

„Ja, also ich muss ehrlich sagen, dass das bei uns sicher so ist. Mir kommt vor, dass eher das Fach im Vordergrund steht bei allen und man versucht halt möglichst viel Stoff beizubringen, weil die Kinder

ja was lernen sollen und da wird sicher nicht genügend Zeit investiert auf die Sprachförderung zu achten oder den Unterricht jetzt spezielle sprachsensibel zu gestalten“ (B3, Z.260-264).

Auch Lehrperson 4 (B4) betont im Interview den zeitlichen Aufwand, meint jedoch, dass man sich die Notwendigkeit der Sprachförderung und den Nutzen, den die Lernenden daraus ziehen, immer bewusst sein müsse:

„Es ist verdammt viel Arbeit, aber es bringt halt auch was und das muss man halt sich dann immer vor Augen halten irgendwie damit man das immer so macht“ (B4, Z.358-360).

Lehrperson 5 (B5) sieht es aufgrund des Zeitfaktors als große Herausforderung an die Lernenden ihrem Sprachstand angepasst zu unterrichten. Darüber hinaus sieht sie auch zu wenig Zeit, um Texte ausführlich zu bearbeiten etc.:

Ja, also das find ich schon schwer, weil ich muss ja schauen, dass ich mit dem Stoff weiterkomme, weil die GW-Stunden eh so knapp sind und dann kann eben nicht immer jeder Text und jeder Auftrag usw. ewig besprochen werden oder eben verschiedene Aufträge, damit alle das haben was sie brauchen, das geht halt in der Praxis einfach nicht (B5, Z.64-68).

Auch Lehrperson 6 (B6) geht auf den zeitlichen Faktor ein und beschreibt, dass sie sich zwar bemüht den Unterricht sprachsensibel zu gestalten und vor allem die Fachsprache zu fördern, für eine spezielle sprachliche Förderung im GW-Unterricht jedoch dennoch häufig zu wenig Zeit zur Verfügung stehe:

„Was ich aber auch sagen muss dazu noch ist schon, also gerade jetzt wo so viele krank waren, muss ich ehrlich sagen oder auch jetzt immer durch Corona sowieso, da muss man halt einfach auch schauen, dass man irgendwie alle weiterbring im Fach und dass zumindest ein bissl was weitergeht im Stoff und dann bleibt sich diese Methodenvielfalt auch in gewisser Hinsicht auf der Strecke sag ich jetzt einmal, das ist einfach so, weil man hinten und vorne nicht mehr zusammenkommt und man bemüht sich dann auch, dass man sich Zeit nimmt auch eben für so Dinge wie die Fachsprache fördern und so spezielle Sachen aber das geht halt auch einfach oft nicht und die Unterrichtsmethoden bleiben dann auf der Strecke, auch wenn es gute Dinge geben würde“ (B6, Z.253-263).

Des Weiteren betonten zwei von sechs Lehrpersonen (B5, B6) im Interview, dass sie die **Sprachförderung im GW-Unterricht als Herausforderung** für GW-Lehrpersonen ansehen:

Lehrperson 5 (B5) merkte im Interview dazu an, dass die es aufgrund der knappen Zeit und aufgrund mangelnder Erfahrung in der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern als

durchaus herausfordern empfindet, die Sprache als GW-Lehrperson angemessen zu fördern und auf sprachliche Problemfelder der Lernenden adäquat reagieren zu können:

„Durch mein Zweitfach Mathematik und auch Bewegung und Sport habe ich halt auch nicht so viel Erfahrung mit Sprache oder wie hat das Sprachenlernen funktioniert sozusagen und da fällt es dann halt schon schwer da für alle Kinder richtig darauf reagieren zu können“ (B5, Z.319-322).

Auch Lehrperson 6 (B6) betont, dass sie es als GW-Lehrperson ohne Sprachenfach als sehr herausfordernd empfindet, die Sprache ausreichend zu fördern, da dies auch durch die fehlende Erfahrung eher weniger im Vordergrund steht:

„Ja schon, weil so viel Erfahrung habe ich halt auch nicht damit und mein Zweitfach ist eben Mathematik und auch Sport und da steht das halt einfach auch nicht so im Vordergrund“ (B6, Z.150-152).

7.3 Allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“

Diese Hauptkategorie fasst alle Aussagen aus den Interviews zusammen, welche sich auf das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts beziehen. Damit wurden hierunter Aussagen zu Erfahrungen, Fortbildungen, der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts etc. zusammengefasst.

Die erste Subkategorie **„Erfahrungen“** fasst die Aussagen zusammen, in denen die Lehrpersonen berichten, auf welchem bisherigen Ausbildungsweg sie vom Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts erfahren haben und welche Qualifikationen sie so auf diesem Gebiet erwerben konnten.

Es zeigte sich, dass die meisten Lehrpersonen (5 von 6) in der Ausbildung von dem Konzept erfahren haben und auch vor allem Kenntnisse über die Theorie des Konzeptes erwerben konnten. Festzustellen ist jedoch auch, dass die meisten Befragten (5 von 6) davon berichten, dass sie hier relativ wenig Wissen für die Praxis des GW-Unterrichts mitnehmen konnten.

Lehrperson (B2) merkte zu diesem Thema an:

„Es war zwar einmal ein Schwerpunkt im Studium, aber sehr theorielastig, der zeigte, wie es in der Theorie aussieht aber nicht sehr praxisnahe war aber an und für sich haben wir eben das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts an der Uni durchgemacht“ (B2, Z.83-86).

Die Subkategorie **„Fortbildungen“** zeigt, dass lediglich eine der befragten Lehrpersonen bislang eine Fortbildung zu diesem Thema besucht hat, diese jedoch ebenfalls nicht speziell

auf den GW-Unterricht ausgelegt war, sondern aus der Physik-Didaktik stammte. Es zeigt sich darüber hinaus, dass alle Lehrpersonen grundsätzlich dazu bereit wären, Fortbildungen zu diesem Thema zu besuchen, und auch die Notwendigkeit von Fortbildungen in diesem Bereich bereits sehen. Jedoch betonen sie vor allem die Voraussetzung, dass es eine Fortbildung mit Schwerpunkt auf die Anwendbarkeit der gelehrtten Inhalte in der Praxis sein muss, da dies in der Ausbildung bislang nicht angeboten wurde. Lehrperson (B3) führt Folgendes dazu aus:

„Nein, habe ich noch keine besucht, aber weiß ich halt auch gar nicht, ob ich eine besuchen würde, außer es ist klar, dass dort eben der Praxisbezug mit konkreten Materialien usw. besser ist, weil Theorie haben wir eh im Studium schon genug dazu gemacht“ (B3, Z.101-104).

Weiters wurden die Lehrpersonen unter dieser Hauptkategorie dazu befragt, was es für sie grundsätzlich ausmacht, dass sie den **GW-Unterricht als sprachsensibel einstufen** würden. Hier nannten die Befragten vor allem, dass sie den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, Texte mit ihnen gemeinsam erarbeiten und Fachbegriffe erklären. Lehrperson 3 (B3) beschreibt dazu das Folgende:

„Ja also sprachsensibel ist für mich, wenn ich als Lehrperson zum Beispiel verschiedene Lernsituationen schaffe oder Lernanlässe schaffe sprachlich, wie zum Beispiel einen Lückentext einmal und dann, wo sie irgendwas markieren müssen zum Beispiel usw. und dann sehe ich auch wo die Probleme der Schülerinnen und Schüler liegen, was funktioniert gut usw. [...] Und wenn ich darauf eben nicht eingehe und zum Beispiel einfach sage, da ist jetzt ein Arbeitsblatt und ein Text machts das jetzt alleine und wir kontrollieren dann, das wäre für mich nicht sprachsensibel und ich habe dann als Lehrperson eben null Plan welcher Schüler oder halt welche Schülerin wo Probleme hat in welchem Bereich, wer vielleicht beim Lesen, andere beim Schreiben, andere tun sich bei Fachbegriffen schwerer. Wenn ich diese Übersicht nicht hätte über die sprachlichen Fähigkeiten oder auch Probleme der Kinder, dann wäre das für mich nicht sprachsensibel“ (B3, Z. 108-127).

Weiters wurde unter der Subkategorie „**Methoden**“ erfasst, welche Methoden die Lehrpersonen für eine sprachensible Gestaltung des GW-Unterrichts kennen und sie konkret in ihrem Unterricht anwenden.

Alle Lehrpersonen berichteten in diesem Zusammenhang davon, bereits Methoden für den sprachsensiblen Unterricht angewandt zu haben, hatten jedoch Schwierigkeiten damit tatsächlich konkrete sprachensible Methoden oder didaktische Konzepte zu nennen.

Lehrperson 1 (B1) gab an, dass sie sicher schon einige Methoden gemacht habe, konnte jedoch bis auf den Einsatz von Zusatzkärtchen, um Fachbegriffe, Schlüsselbegriffe in Sachtexten näher zu erläutern.

„Ja also der Leisen, der ja schon angesprochen wurde, ist mir schon noch aus der Uni im Gedächtnis, aber so spontan fallen mir ehrlich gesagt, so keine direkten didaktischen Konzepte oder Methoden, die wir in der Uni durchgemacht haben, ein. Aber wie gesagt ich würde als Methoden Zusatzkärtchen verwenden, wenn ich sprachsensibel darauf eingehen müsste oder, was fällt mir noch ein, eigentlich sonst gerade nichts (B1, Z.108-113).

Lehrperson 2 (B2) nannte als konkrete Methode das „Scaffolding“ und weitere Methoden wie das Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen aus Texten und die Verwendung von unterschiedlichen Materialien. Ansonsten wurden noch Methoden genannt, die lediglich für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wie der Einsatz von Übersetzungsprogrammen, in Frage kommen.

Lehrperson 3 (B3) beschrieb in diesem Zusammenhang, dass sie häufiger Lückentexte einsetzt oder vor allem Aufgaben zum Leseverständnis wie das Verbinden von Sätzen mit den wichtigsten Begriffen. Weiters erzählte sie, dass sie bei Texten auch häufig passende Bilder hinzufügt, um das Textverständnis zu fördern. Weitere konkrete sprachensible Methoden konnten nicht genannt werden. Die Lehrperson merkte hier jedoch auch an, dass sie selbst das Gefühl hat, dass ihr das Methodenwissen für konkret sprachensible Methoden noch fehlt und sie hier noch mehr Wissen benötigen würde:

„Mehr würde mir aber sicher noch viel besser helfen, wenn ich konkrete Methoden zur Verfügung hätte, also da muss ich einfach ehrlich sagen, dass mir da schon das Methodenwissen einfach schon irgendwo fehlt. Also hier würde ich schon noch was brauche. Also zum Beispiel ich weiß, die und die Methode würde für diese sprachlichen Bereiche zur Förderung geben und die nehme ich zur Hilfe und daraus kann ich dann für meinen Unterricht etwas ableiten, also wenn das ist, dann mache ich das usw.“ (B3, 278-284).

Lehrperson 4 (B4) berichtete ebenfalls davon, dass sie keine konkreten Methoden nennen könne, da sie bislang auch noch keine Fortbildungen besucht hat, in welcher auf den sprachsensiblen Fachunterricht ausgerichtete Methoden vorgestellt wurden. Sie nannte im Laufe des Gesprächs jedoch immer wieder Methodiken wie den Einsatz von Lückentexten oder auch verschiedene Methoden zur Erschließung von Texten wie jene, dass die Lernenden selbstständig Fragen an den Text stellen. Hier konnten also durchaus Methoden wiedererkannt werden, welche auch in ähnlicher Form beispielsweise von Leisen (2010) beschrieben werden. Darüber hinaus nannte sie auch Methoden zum Schreiben im GW-Unterricht wie Traumreisen

mit anschließendem Verfassen eines Textes, um die Inhalte zu wiederholen oder auch Stationenlernen mit integrierten Schreibaufgaben.

Auch Lehrperson 5 (B5) betonte, dass sie sich merklich schwer damit tue, konkrete Methoden, speziell für den sprachsensiblen Fachunterricht zu nennen. Genannte wurden ebenfalls die gemeinsame Erarbeitung von Texten, das Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen mit zusätzlichen Erklärungen durch die Lehrperson oder auch Lückentexte, welche sie immer wieder in ihrem GW-Unterricht verwendet.

„Ja, also — ich weiß nicht, so jetzt konkret Methoden zu nennen speziell zum sprachsensiblen Fachunterricht fällt mir ein bisschen schwer, also weiß ich jetzt so nicht wirklich – ja also die Methode halt sonst eben, dass wir die Texte gemeinsam erarbeiten und die Schlüsselbegriffe unterstreichen und gesondert besprechen oder dann auch zusätzlich noch ins Heft schreiben oder sonst – dass sie halt eben das unterstreichen, was sie nicht verstehen und das dann gesondert herausgearbeitet wird usw. dass man da eben daran ansetzt und so die Kinder dort abholt wo sie stehen. Und so bei den Arbeitsaufgaben eben auch verschiedene Aufgaben wie Lückentexte oder so“ (LP 5, Z.165-173).

Lehrperson 6 nannte ebenfalls den Lückentext als Methode für den sprachsensiblen Fachunterricht sowie Übungen zum Textverständnis wie das Ordnen von Absätzen oder das Zuordnen von Aussagen aus einem zuvor gelesenen Text. Auch das Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen wurde wiederholt genannt. Darüber hinaus berichtet die Lehrperson auch davon, dass mit den Fachbegriffen Vokallisten mit den genauen Bedeutungen dieser Begriffe angelegt, um die Fachsprache zu fördern sowie Kurzpräsentationen und Rollenspiele zur Förderung eines adäquaten Ausdrucksvermögens im Fach eingebaut werden. Auch diese Lehrperson berichtete in diesem Zusammenhang, dass es für sie durchaus eine Herausforderung darstelle, genügend konkrete Methoden für den sprachsensiblen Fachunterricht zu kennen und es aus Zeitgründen im GW-Unterricht generell schwierig sei Methoden, speziell für die Sprachförderung, einzusetzen, da das fachliche Lernen trotz allem im Vordergrund stehen muss. Dazu merkte die Lehrperson (B6) Folgendes an:

„Ja, aber das ist halt auf jeden Fall einfach auch nicht immer leicht, dass man da was findet, dass für alle passt und auch eben trotzdem dann weiterkommt mit dem Stoff, ich kann halt auch nicht nur Methoden machen, die jetzt auf die Sprache abzielen, weil ja trotzdem das fachliche Lernen im Vordergrund steht — ja also aber man schaut halt eben dass vor allem die Arbeitsaufträge auf das Niveau der Kinder angepasst sind und so. Aber ich finde das eben schon schwierig, dass man das wirklich alles so auswählt, – also hier die geeigneten Methoden zur Verfügung hat, weil als GW-Lehrer ist man ja halt auch nicht so auf die Sprache spezialisiert, das wäre jetzt was anderes, wenn ich Deutsch unterrichten würde“ (B6, 126-135).

Die Subkategorie „**Materialien**“ fasst alle Aussagen zusammen, welche auf eine sprachensible Gestaltung der verwendeten Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter eingehen.

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen durchaus darauf achten, die verwendeten Materialien und die generierten Aufgabenstellungen auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Lehrperson 1 (B1) erklärte, dass sie vor allem bei Arbeitsblättern darauf achtet, dass die Aufträge eindeutig formuliert, sprachliche eher einfach gehalten und auch mit Operatoren formuliert sind.

Auch Lehrperson 2 (B2) achtet grundsätzlich darauf, dass die Materialien auf den Sprachstand der Lernenden angepasst sind, die Inhalte und Fragestellungen klar formuliert sind, also sprachlich verständlich und inhaltlich passend.

„Ja also das Material muss einmal verständlich sein, das ist das Allerwichtigste, wenn die Fragestellungen oder auch die Inhalte so kompliziert geschrieben sind, dass ich sie schon fast nicht verstehe, dann werden sie die Kinder erst recht nicht verstehen, also das muss wirklich passend sein“ (B2, Z.202-205).

Lehrperson 3 legte dar, dass es für sie grundsätzlich schon eine Herausforderung darstellt, als GW-Lehrperson die Materialien sprachsensibel zu gestalten und auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen, versucht jedoch darauf zu achten. Sie beschreibt, dass ihr vor allem die sprachliche Einfachheit wichtig ist, dennoch jedoch auch auf die Verwendung von Fachbegriffen usw. Wert legt.

Lehrperson 4 (B4) achtet bei der Gestaltung von Materialien sehr darauf, dass diese auch vom Layout, also von der Schriftart passend gestaltet sind, da dies für sie ebenfalls einen essenziellen Punkt im Hinblick auf die Sprachsensibilität darstellt. Des Weiteren achtet sie vor allem auf einfache Formulierungen, kurze Sätze, aufgesplitterte Aufgabenstellungen etc. Über dies hinaus werden von dieser befragten Lehrperson auch teilweise verschiedene Arbeitsblätter erstellt, so beispielsweise auf Basis zwei unterschiedlicher Anforderungsbereiche, um noch besser individuell auf die Lernenden eingehen zu können. Auch die Formulierung mit Operatoren spielt bei der Gestattung ihrer Materialien eine große Rolle. Weiters merkte sie auch dann, dass sie keine vorgefertigten Arbeitsmaterialien

verwendet, sondern immer eigene generiert, um sie besser auf die Klasse abstimmen zu können, auch wenn es sehr viel Arbeit ist, wie sie sagt:

„Ja, weil es gibt ja auch sehr viele vorgefertigte Arbeitsmittel und alles mögliche, ich nehme das als Inspiration und nehme dann aber eigentlich immer meine eigenen [...] Weil man es dann eben einfach abstimmen kann auf die Klasse und — also ich mein, ich überarbeite jedes fast, also manche Dinge sind natürlich gleich von Jahr zu Jahr, aber manche Dinge, die schauen jedes Jahr anders aus und das bearbeite ich dann auch – oder dann kommt man wieder drauf hoppla da diese Formulierung war nicht so gut oder das haben die Kinder eben nicht so gut verstanden“ (B4, Z.344-352).

Lehrperson 5 (B5) gab an, dass sie durchaus darauf achtet, die Materialien so zu gestalten, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler, auch jene mit niedrigeren Sprachkompetenzen schaffbar sind, merkte jedoch auch an, dass hier die Differenzierung schon durchaus herausfordernd ist und auch das Erstellen von mehreren Arbeitsaufträgen, um sie für alle Lernenden passend gestalten zu können, keine Option ist, da die zeitlich nicht möglich sei. Dazu wurde Folgendes gesagt:

„Das braucht schon Übung und GW hat eben schon viel Fachsprache und die Fachtexte gehören ja dazu, da muss man dann halt schon als Lehrperson überlegen, wie kann ich es schaffen, dass die Kinder solche Sachen verstehen können und sich auch die Fachsprache aneignen und wie gestalte ich halt auch die Arbeitsaufträge, dass sie das alle irgendwie schaffen können. Bei manchen funktioniert eh super, aber einige sind halt dann schon auch echt irgendwie überfordert und ich kann halt auch nicht fünf verschiedene Arbeitsaufträge jedes Mal machen, dass es für alle passt, da wird ich halt selber auch nicht mehr fertig“ (B5, Z.52-59).

Lehrperson 6 (LP6) merkte ebenfalls an, dass es sehr wichtig ist, dass die Materialien auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler angepasst und entsprechend ausgewählt sind, die auch auf die Problemfelder der Lernenden wie ein geringes Textverständnis abgestimmt und entsprechend aufbereitet sind. Weiters wurde hier betont, dass es als GW-Lehrer auch hier schwierig ist die Materialien etc. angemessen zu gestalten, da die sprachliche Ausbildung fehlt.

„[...] Ja also aber man schaut halt eben dass vor allem die Arbeitsaufträge auf das Niveau der Kinder angepasst sind und so. Aber ich finde das eben schon schwierig, dass man das wirklich alles so auswählt, – also hier die geeigneten Methoden zur Verfügung hat, weil als GW-Lehrer ist man ja halt auch nicht so auf die Sprache spezialisiert, das wäre jetzt was anderes, wenn ich Deutsch unterrichten würde [...]“ (B6, Z.130-135).

7.4 Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht

Diese Hauptkategorie umfasst alle Aussagen, welche sich speziell auf die Bedeutung des Lesens sowie den Einsatz, die Auswahl und die Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht beziehen.

Grundlegend zeigt sich, dass alle befragten Lehrpersonen dem Lesen im GW-Unterricht eine wichtige Bedeutung zuschreiben. Auch der Einsatz von Sachtexten im Unterricht wird von allen Befragten als wichtig erachtet.

Lehrperson 5 meint beispielshalber Folgendes zur Bedeutung des Lesens im GW-Unterricht:

„Ja lesen ist schon wichtig, weil ohne lesen kann ich mir eben keine Informationen beschaffen und vor allem wenn ich eben nicht sinnerfassend lesen kann, das ist mir schon wichtig, dass wir das üben auch im GW-Unterricht so gut wie es eben geht und dass sie eben die Fachbegriffe lernen, damit sie dann die Texte auch besser verstehen. Ja, also lesen ist mir schon wichtig, das machen wir schon viel im GW-Unterricht“ (B5, Z.193-198).

Lehrperson 6 betont ebenfalls die Notwendigkeit des Lesens und den Einsatz von Sachtexten im GW-Unterricht und sagt Folgendes:

„Ja, lesen und Sachtexte ist halt eben für mich ganz wichtig für den GW-Unterricht, weil ohne Texte geht's halt auch einfach nicht und ohne Lesen sowieso nicht“ (LP 6, Z.159-160).

Lehrperson 2 betonte im Interview zwar die Bedeutung des Lesens als sehr hoch, merkte jedoch zusätzlich an, dass das Lesen zwar in gewisser Hinsicht einen höheren Stellenwert im GW-Unterricht einnehme, das Lesen jedoch nicht isoliert vom Schreiben betrachtet werden dürfe, da beides einander braucht:

„Ja, — also im GW-Unterricht in gewisser Hinsicht schon, aber ich sehe das auch so, also Lesen und Schreiben in einer Kombi, ich würde das Lesen jetzt nicht isoliert vom Schreiben betrachten, weil beides einander braucht“ (LP2, 238-240).

Lehrperson 4 merkt zur Bedeutung des Lesens im GW-Unterricht zusätzlich an, dass dies durchaus wichtig ist, man sich jedoch nicht nur auf das Lesen beziehen sollte und auch Sachtexte wichtig sind, jedoch auch diesbezüglich nicht nur mit Sachtexten gearbeitet werden soll. Die befragte Lehrperson merkt dazu das Folgende an:

„Ja, also ich mein ist schon wichtig, aber ich würde mich jetzt nicht nur darauf beziehen, also auf die Sachtexte auch. — Also kommt immer wieder vor, aber manche Dinge gehen auch ohne“ (LP 4, Z.331-333).

Im Hinblick auf die Subkategorie **„Einsatz von Sachtexten“** erklärte Lehrperson 1 (B1) zusätzlich an, dass sie vor allem in der fünften und sechsten Schulstufe nicht mit umfassenden Sachtexten im GW-Unterricht arbeite:

„Ja natürlich, Sachtexte werden auch gelesen. In den letzten Jahren hatte ich hauptsächlich die erste und zweite Klasse, wodurch es nicht so viel Sinn machte, finde ich, jetzt umfassende Sachtexte zu lesen, aber grundsätzlich haben wir des Öfteren einfache Texte oder auch Artikel zum Beispiel von ORF - Online in einfacher Sprache gemeinsam gelesen und wenn irgendwas Wichtiges passiert ist, dann habe ich damit gearbeitet aber mit umfassenden Sachtexten auf der fünften und sechsten Schulstufe habe ich noch nicht gearbeitet“ (B1 Z.185-191).

Lehrperson 2 (B2) betonte, dass Sachtext vor allem aufgrund des speziellen Vokabulars, das ständig geübt werden sollte, der speziellen Fachsprache des Faches, so eine wichtige Bedeutung haben, da dadurch auch das Leseverständnis von solchen komplexeren Sachtexten mit dem speziellen Vokabular ständig geübt wird, was eine große Bedeutung in ihrem GW-Unterricht einnimmt:

„Vor allem im GW-Unterricht mit seinen speziellen Sachtexten, mit dem speziellen Vokabular muss man das immer wieder üben und da spielen Texte einfach eine wichtige Rolle“ (LP2, Z. 231-232).

Weiters wurden die Lehrpersonen, zusammengefasst unter der Subkategorie **„Auswahl von Sachtexten“**, speziell dazu befragt, nach welchen Kriterien sie Sachtexte für ihren GW-Unterricht auswählen und ob grundlegend eher die Sachtexte aus den Schulbüchern ausgewählt werden oder nicht.

Lehrperson 1 (B1) erzählte dazu, dass durchaus Sachtexte aus dem Schulbuch verwendet werden, dies jedoch nicht immer der Fall ist. Zudem werden die Sachtexte von ihr nicht einfach so verwendet, sondern häufig abgeändert, um die an den Sprachstand der Lernenden anpassen zu können. Häufig sind die Sachtexte sonst zu komplex, mit zu schwierigen Fachbegriffen, zu komplexen Satzkonstruktionen etc.:

„Die Sachtexte, die ich verwende ändere ich oft ab, weil sie teilweise zum Beispiel einfach zu lang sind für die jeweilige Schulstufe oder weil eben Begriffe drinnen waren, die nicht verstanden wurden oder zu viele komplexe Satzkonstruktionen, die man den Kindern viel leichter präsentieren kann oder

könnte sag ich einmal und weil es mir im Geographieunterricht nicht unbedingt darum geht finde ich, dass man komplexe Sätze schreiben kann, sondern nur dass sie aus den Sachtexten Informationen herauslesen können“ (B1, Z.212-218).

Lehrperson 2 (B2) erklärte zur Auswahl von Sachtexten, dass diese oftmals zu schwierig bzw. zu vertiefend, womit die Schülerinnen und Schüler nichts anfangen könnten, oder auch hin und wieder wiederum zu oberflächlich, seien. Grundsätzlich verwendet sie jedoch die Sachtexte aus den Schulbüchern oder fallweise auch aus dem Internet. Ein Sachtext muss das Thema für sie sprachlich verständlich vermitteln, auf die Altersgruppe der Lernenden angepasst. Die Texte können für die Lernenden auch grundsätzlich fordernd sein, wenn es Hilfestellungen von der Lehrperson gibt. Umgeändert werden die Sachtexte von der Befragten nicht, sie bietet den Kindern stattdessen zusätzliche Erklärungen zum Text:

„Wenn ich aber merke, dass in dem Text schwierige Begriffe drinnen sind oder auch Satzstellungen, mit denen die Kinder nichts anfangen können, dann versuche ich einfach, dass ich ihnen die Bedeutung der Wörter nachher erkläre oder die Sätze vereinfacht erkläre, aber generell die Texte ändere ich nicht um“ (B2, Z.260-263).

Lehrperson 3 (B3) sagte, dass sie bei Sachtexten für ihren GW-Unterricht vor allem für notwendig erachtet, dass diese sprachlich so einfach wie möglich gehalten sind, da sich vor allem die jüngeren Schülerinnen und Schüler sonst sehr schwer damit tun, Fachbegriffe sollten enthalten sein, jedoch sieht sie es als notwendig an, anstelle von schwierigen und komplexen Sachtexten eigene, einfache Erklärungen zu verwenden. Die Texte sollten darüber hinaus, so die Meinung der Lehrperson, vor allem nicht zu lang sein, die Sätze nicht zu komplex, da sonst auch die Motivation der Lernenden darunter leidet:

„Wenn die Texte so lange sind zum Beispiel oder auch die Sätze so lange sind usw. und sie verstehen nichts, dann ist sowieso die letzte kleine Motivation auch noch weg und alles ist dahin, also bei meinen Kindern ist das zumindest so. Und dann kommen natürlich die Probleme im Fach und so geht das immer weiter“ (B3, Z.75-78).

Lehrperson 4 (B4) berichtete, dass sie häufiger Sachtexte aus dem Schulbuch verwendet, dieses jedoch ebenfalls meist abändert. Wenn sie gut sind und passend formuliert, nur dann verwendet sie die Texte so direkt aus dem Buch. Dabei achtet sie auch vor allem darauf, dass diese nicht zu komplex und auch übersichtlich sind. Ansonsten verfasst sie auch selbst Sachtexte zu einem Thema oder verwendet hin und wieder auch Texte aus dem Internet, die sie aber ebenfalls immer umändert und auf den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler anpasst:

„Ja, also im Grunde von überall her. — Also ich nehme auch teilweise die Schulbuchtexte her und ändere sie ein bisschen um, das auch, — oder ja — auch selber zusammengeschrieben. Direkt vom Internet eher weniger, also wenn ich vom Internet Dinge nehme, dann bearbeite ich die, also ich bin sowieso grundsätzlich eine Bearbeiterin, also wenn ich Sachtexte nehme, dann ändere ich die bearbeite sie usw., dass sie dann passend sind für die Kinder“ (B4, Z.337-342).

Lehrperson 5 (B5) berichtete zur Auswahl von Sachtexten, dass sie häufig die Texte aus dem Schulbuch der jeweiligen Jahrgangsstufe verwendet oder eventuell auch auf andere Schulbücher, die für diese Schulstufe passend sind, zurückgreift. Sachtexte aus dem Internet werden eher selten verwendet. Die Sachtexte aus den Schulbüchern ändert die Lehrperson (B5) nicht ab, da sie nur mit Schulbüchern arbeitet, die für die jeweilige Schulstufe geeignet sind und daher auch verständlich, relativ kurz und gut gegliedert sowie auf den Sprachstand der Kinder dieser Schulstufe angepasst sind. Die Gliederung des Textes und die Übersichtlichkeit sind für sie zwei wichtige Kriterien bei der Auswahl der Texte. Die Texte sollten darüber hinaus grundsätzlich sprachlich so gestaltet sein, dass sie alle Schülerinnen und Schüler der Klasse verstehen können.

Die Lehrperson führt Folgendes zu diesem Thema aus:

„Nein, also da ich ja die Texte aus den Schulbüchern verwende ändere ich die nicht ab, das wäre dann eben bei so schwierigen Texten aus dem Internet notwendig aber bei denen nicht, weil da kann man dann eh eben, wenn es zum Beispiel so ist, dass sie was nicht verstehen, dass dann im Unterricht erklären. — und aja, warum die Texte aus den Schulbüchern naja, weil die eben ja für die jeweilige Schulstufe gemacht worden sind und daher auch eher verständlich sind und für das Sprachvermögen der Kinder passen. Die sind auch meistens relativ kurz und auch ganz gut aufgebaut und gegliedert, zumindest in den meisten Schulbüchern, nicht in allen immer alle Texte, aber die verwende ich dann halt eher nicht“ (B5, Z.211-219).

Lehrperson 6 (B6) verwendet ebenfalls häufig Sachtexte aus dem Schulbuch. Manchmal, wenn sie vom Schwierigkeitsgrad her passend für die Lernenden sind, auch aus dem Internet. Umgeändert werden die Texte von ihr grundsätzlich nur sehr selten. Hin und wieder, wenn es notwendig ist, werden Sachtexte auch in zwei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten, vor allem bei Freiarbeiten, die in den Zusatzmaterialien der Schulbücher zur Verfügung gestellt werden. Der Lehrperson (LP6) ist es bei der Auswahl von Sachtexten vor allem ein Anliegen, dass diese sprachlich möglichst einfach sind, wenig komplexe Sätze enthalten und keine komplexe Fachsprache, jedoch dennoch die wichtigsten Fachbegriffe beinhalten. Sie betont in diesem Zusammenhang auch, dass die Bearbeitung von komplexen

Sachtexten zu zeitintensiv für den GW-Unterricht ist. Dazu wurde das Folgende im Interview angemerkt:

„Da gibt es aber meistens schon auch bei den Zusatzmaterialien zum Schulbuch die Basis und dann die Basis Plus Texte und Übungen und da ist das dann eh differenziert und die verwende ich dann auch so. Und ja sonst eben, dass sie recht einfach sind, wie ich eh schon gesagt habe, dass es eben nicht zu komplex ist für die Kinder und das Thema halt gut aufbereitet ist im Text und der Inhalt auch gut ist. Schon mit Fachbegriffen aber eben in einfacherer Sprache und eben nicht so richtig Fachtexte mit ganz komplexen Sätzen und ganz hoch komplexer wissenschaftlicher Sprache so halt, also das nicht, das könnte man sicher in den höheren Klassen auch machen, aber das ist dann eben wieder einfach sehr zeitintensiv und da verbringt man dann schon einmal eine ganze Stunde nur mit einem Text und das ist halt einfach fast nicht möglich“ (B6, Z.177-187).

Unter der weiteren Subkategorie **„Erarbeitung von Sachtexten“** wurden alle Aussagen zugeordnet, welche beschreiben, wie die ausgewählten Sachtexte im GW-Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern hauptsächlich erarbeitet werden.

Grundlegend ging aus allen Interviews hervor, dass die Lehrpersonen die Sachtexte meist mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeiten und die Lernenden anschließend Arbeitsaufträge zum Text bearbeiten

Lehrperson 1 (B1) berichtet, dass sie Sachtexte im Unterricht zuerst immer im Plenum gemeinsam lesen und die Lernenden den Text anschließend noch einmal allein lesen und in dieser Zeit die Möglichkeit haben, bei Verständnisschwierigkeiten individuell nachzufragen. Anschließend werden Arbeitsaufgaben bearbeitet, die entsprechend mit Operatoren zuvor von der Lehrperson generiert werden:

Wir lesen den Text zuerst einmal gemeinsam, und dann in einem weiteren Schritt haben die Schüler noch einmal die Möglichkeit den Text individuell lesen zu können, vor allem für Sachen, die ihnen vielleicht jetzt zu schnell waren beim gemeinsamen Lesen in der Zeit, wo sie den Text dann individuell Lesen haben, die Schüler Zeit Fragen zu stellen individuell und dann gibt es Arbeitsaufgaben zum Text mit den angesprochenen Operatoren (B1, Z.229-234).

Die Lehrperson berichtet darüber hinaus, dass meist eher Fragen zum Text als Arbeitsauftrag gestellt oder auch hin und wieder die Schlüsselbegriffe aus dem Text herausgefiltert werden müssen. Weitere unterschiedliche Methoden zur Textverarbeitung, im Sinne der zyklischen Erarbeitung von Texten, wie etwa einen Text in Absätze gliedern und zu diesen Teilen anschließend selbstständig Überschriften zu finden, um den Text noch präziser zu erarbeiten

und das Textverständnis zu fördern, werden von der Lehrperson 1 (B1) eher dem Deutschunterricht zugeordnet.

Lehrperson 2 (B2) merkte zur Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht an, dass sie die Texte häufig gemeinsam lesen und die Lehrperson danach Unklarheiten mit den Schülerinnen und Schülern bespricht. In Klassen, die selbstständig gut arbeiten können, erarbeiten die Lernenden die Texte selbst, Unklarheiten werden danach besprochen und Sachtexte werden auch in Gruppen erarbeitet. Es kommen also vor allem unterschiedliche Sozialformen zum Einsatz. Sie achtet sehr darauf, dass die Lernenden die Texte gut verstehen und verinnerlichen und alle sich intensiv mit ihnen auseinandersetzen, erst danach wird der Inhalt in fachlicher Hinsicht weiter erarbeitet. Unterschiedliche Methoden im Sinne einer zyklischen Erarbeitung des Texts in unterschiedlichen Phasen wendet sie in ihrem GW-Unterricht nicht an, da sie diese Form der Textbearbeitung eher dem Deutschunterricht zuordnet und dies im GW-Unterricht ihrer Ansicht nach zu viel Zeit in Anspruch nehmen würden. Aufgaben dieser Art gehen ihrer Meinung nach für den GW-Unterricht zu sehr in die Förderung der Sprache. Für steht bei der Erarbeitung von Sachtexten eher die fachliche Komponente im Vordergrund:

„Weil ich einfach oft nicht die Zeit habe mit den Kindern wie lange zu überlegen welche Überschrift jetzt zum Beispiel passend ist und warum und das ist für mich auch eher dem Sprachenunterricht zuzuordnen, weil im Geographieunterricht zwar schon die Sprache gefördert werden soll, aber das ist mir zu speziell für den GW-Unterricht solche Aufgaben“ (B2, 304-308).

Lehrperson 3 (B3) betonte im Interview, dass die Erarbeitung von Sachtexten mit unterschiedlichen Methoden essenziell dafür sei, dass den Lernenden die Texte für das Lernen im Fach überhaupt nützlich sein können. Die Texte werden nicht in Einzelarbeit, sondern gemeinsam im Plenum erarbeitet. Folgendes wurde von LP 3 (B3) zur Erarbeitung von Sachtexten unter anderem angemerkt:

„Also ich kann zum Beispiel ihnen keinen Text vorlegen und den Auftrag geben, dass sie den nun ausarbeiten sollen, das funktioniert gar nicht. — also das muss man wirklich dahinter sein und die Texte mit verschiedenen Methoden aufbereiten, damit sie die auch wirklich verstehen und ihnen die Texte für das Lernen im Fach auch etwas bringen“ (B3, Z. 22-26).

Zumeist werden im GW-Unterricht von Lehrperson 3 (B3) die Sachtexte zuerst gemeinsam laut im Plenum gelesen, die weniger gut verstandenen Passagen mit den Lernenden nachbesprochen, die Fachbegriffe gemeinsam herausgearbeitet und mit deren Bedeutungen in das Heft der Schülerinnen und Schüler übertragen. Teilweise müssen die Lernenden auf

Grundlage des erarbeiteten Textes auch weitere Produkte wie etwa ein Plakat erarbeiten, wodurch ebenfalls das Verständnis der wichtigsten Inhalte aus dem jeweiligen Sachtext gesichert werden soll.

Lehrperson 4 (B4) berichtete im Interview über sehr vielseitige Methoden zur Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht. So müssen die Lernenden beispielsweise selbstständig Fragen an den Text stellen, Textteile in die richtige Reihenfolge bringen, Überschriften zu Absätzen finden und die Sachtexte in unterschiedlichen Formen gliedern. Darüber hinaus werden von ihr auch oft Keywords aus dem Text vorgegeben, deren Bedeutung und Erklärungen die Lernenden dann selbstständig erarbeiten. Weiters erzählte die Lehrperson (B4), dass sie in ihrem GW-Unterricht Texte nie laut liest, dass die Kinder teilweise schlecht lesen und sie die Förderung von Lesekompetenzen dieser Art nicht dem GW-Unterricht zuordnet. Sie führt dazu das Folgende aus:

„Also, dass ich laut lese, das mache ich eigentlich im GW-Unterricht eher nicht — und zwar auch deswegen nicht, weil Kinder teilweise sehr schlecht lesen, und das bringt nichts finde ich. Was ich aber schon mache ist, dass ich mich zu Kindern, wo ich dann schon weiß, der oder die liest schlecht, dass ich mich da dazusetze und das mit dem Kind gemeinsam lese bzw. eben dem Kind vorlese. —Aber laut lesen tu ich eigentlich nicht, weil ja geht es dann auch gar nicht mehr um den Inhalt, sondern um andere Dinge rein in sprachlicher Hinsicht, also das mache ich nicht“ (B4, Z.381-387).

Lehrperson 5 (B5) berichtete im Interview, dass die Sachtexte im GW-Unterricht gemeinsam erarbeitet und beispielsweise Schlüsselbegriffe markiert werden bzw. die Lernenden die Textstellen unterstreichen, welche sie nicht so gut verstanden haben, die von ihr danach noch einmal erklärt werden. Dies werde gemacht, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen. Konkrete Methoden zur Textbearbeitung konnten, außer dem Lückentext, nicht genannt werden. Darüber hinaus merkte auch Lehrperson 5 (B5) an, dass die Sachtexte beispielsweise nicht mit unterschiedlichen Methoden über unterschiedliche Phasen hinweg bearbeitet werden, da dies im GW-Unterricht zu viel Zeit in Anspruch nimmt: Dazu merkte sie Folgendes an:

„Ja also naja sowas direkt jetzt nicht, weil das dauert meist immer viel zu lange und dann verbringt man eben die ganze Stunde nur mit einem Text und wenn man aber nur eine Wochenstunde GW hat, dann kommt man eben einfach, wie eh schon gesagt, mit dem Stoff nicht mehr weiter“ (B5, Z. 183-186).

Lehrperson 6 (B6) erklärte zur Bearbeitung von Sachtexten in ihrem GW-Unterricht, dass diese mit den Lernenden gemeinsam im Plenum erarbeitet und anschließend immer Fragen zum Text gestellt werden, damit das Textverständnis gefördert wird. Dabei rückt vor allem auch die Fachsprache von Sachtexten in den Fokus. Es kommen unterschiedliche Methoden zur Bearbeitung von Sachtexten zur Anwendung wie das Ordnen von Absätzen, das Verbinden von Aussagen mit Fachbegriffen oder das Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen. Dies dient für sie vor allem dazu, die richtige Verwendung der Fachbegriffe und damit vor allem die spezielle Fachsprache im GW-Unterricht zu fördern:

„Dann halt vor alle, die Schlüsselwörter auch richtigherauslesen unterstreichen, diese Fachbegriffe besprechen und dann auch richtig benennen immer und richtig einsetzen können, gerade im GW-Unterricht ist mir das schon wichtig eben, dass wir vor allem die Fachsprache und die Fachbegriffe gut erarbeiten, das machen wie so wie eine Art Vokabelliste, wo eben dann die Bedeutung dazugeschrieben wird ins Heft zu den Begriffen und das müssen sie dann lernen, ja eben kann man vergleich wie wenn sie in einer anderen Sprache also Englisch zum Beispiel eben die andere Sprache damit trainieren üben sie halt so in Geo damit Fachsprache und ihr Vokabular da eben zu erweitern“ (B6, 99-108).

7.5 Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht

Die Hauptkategorie „Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht“ fasst alles Aussagen zusammen, die zur Bedeutung des Schreibens und dem gezielten Einsatz von Schreibaufgaben im GW-Unterricht getätigt wurden.

Mit der Subkategorie **„Bedeutung Schreiben hoch“** wurde herausgefiltert, wie viele Lehrpersonen dem Schreiben im GW-Unterricht einen großen Stellenwert zuschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich zwei der sechs Befragten (LP 2 und LP 4) dem Schreiben im GW-Unterricht einen hohen Stellenwert zuschreiben.

Lehrperson 1 (B1) beschreibt, dass das Schreiben keinen hohen Stellenwert in ihrem GW-Unterricht einnimmt und dies vom Schulstandort abhängig sei. Sie meinte, dass sie dem Schreiben eine größere Bedeutung zuschreiben würde, wenn sie Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Klassen hätte, da so die schriftliche Ausdrucksfähigkeit trainiert werden müsse:

„Generell würde ich sicher andere Aufgaben geben, die auch eher darauf abzielen, dass sie ganze Sätze formulieren können — natürlich also im Sinne der Differenzierung, ja. [...] bei meinen Schülern

setze ich das zum Großteil schon voraus, dass sie in ganzen Sätzen Sachen beantworten können“ (B1, Z.319-324).

Lehrperson 2 (B2) meint zur Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht, dass die Vermittlung von Schreibkompetenz aufgrund der speziellen Fachsprache, dem speziellen Fachvokabular und der, für das Fach typischen Textsorten, im Kontext des Faches stattfinden muss. Daher sollte das Schreiben im GW-Unterricht durchaus einen Stellenwert haben und nicht nur dem Deutschunterricht zugeordnet werden. Sie führt dazu das Folgende aus:

„In gewisser Hinsicht soll auf jeden Fall Schreibkompetenz vermitteln, weil das ist ja nichts, was nur auch die sprachlichen Fächer bezogen ist, weil wenn ich etwa später einmal in einem Labor arbeite, dann muss ich dort auch Laborberichte schreiben zum Beispiel egal in welcher Sprache, aber das muss eben auch ein bestimmtes Fachvokabular beinhalten und das passt genauso auch in den Geografieunterricht. Da sind ja zum Beispiel so Texte wie Protokolle, die man gut einbauen kann, Klimaprotokolle oder Wetterprotokolle oder Beobachtungen einfach, das kann man genauso alles in den Geografieunterricht einbauen“ (B2, Z.139-146).

Für Lehrperson 3 hat das Schreiben im GW-Unterricht lediglich eine Bedeutung im Sinne dessen, dass wichtige Fachinhalte in das Heft übertragen werden. Konkrete Schreibaufgaben werden in ihrem GW-Unterricht keine eingesetzt, da es für sie keine Bedeutung im GW-Unterricht hat.

Für Lehrperson 4 (B4) hat auch das Schreiben im GW-Unterricht durchaus seine Berechtigung, da so, wie sie sagt, die speziellen Formulierungen, welche wiederum durch die spezielle Fachsprache notwendig sind, geübt werden:

„[...] es geht eben darum, dass sie auch im GW-Unterricht mit den speziellen Formulierungen selbstständig versuchen etwas auszudrücken in schriftlicher Form“ (B4, Z.104-106).

Für Lehrperson 5 ist das Schreiben im GW-Unterricht ebenfalls ein Mittel, um Wichtiges in das Heft zu übertragen. Die Informationen werden meist stichpunktartig aufgeschrieben. Dabei achtet sie vor allem auf die korrekte Schreibweise der Fachbegriffe. Es werden in ihrem GW-Unterricht keine Schreibaufgaben aufgegeben, ein weiterer Schreibanlass ist das Beantworten von Fragen, zusammenhängende Texte werden nicht verfasst, da dies im GW-Unterricht zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde:

„Naja, das ist auch wieder der Zeitfaktor halt schon auch. – also, wenn ich sie jetzt irgendwie selbst was zusammenfassen lassen würde oder so das würde dann wieder sehr lange dauern bei einigen

und die würden dann auch sehr viel Hilfe brauchen dabei und das ist halt dann schon schwierig, wenn man eben nicht ewig bei einem Thema bleiben kann, um da jetzt irgendwie viele Texte dazu zu verfassen oder so“ (B5, Z.256-260).

Lehrperson 6 (B6) berichtete, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem GW-Unterricht vor allem Merktex te aufschreiben und stichwortartig Informationen in das Heft übertragen. Ansonsten schreiben die Lernenden beim Bearbeiten von Fragestellungen, wo es jedoch nicht um Förderung von Schreibkompetenz geht, sondern um die inhaltliche Komponente und das Verständnis des Textes. Schreibaufgaben, die verlangen ganze Texte zu verfassen werden eher nicht eingesetzt, da im GW-Unterricht dafür nicht ausreichend Zeit zur Verfügung steht:

„[...] ja also bei Gruppenarbeiten vielleicht wenn sie dann ein Plakat machen, zum Beispiel da dann das Wichtigste rausschreiben aber halt auch eher so stichpunktmäßig, so wirklich zusammenhängende Texte schreiben im GW-Unterricht eigentlich nicht, da ist dann halt auch wieder der Zeitfaktor, das würde bei den meisten von meinen Schülern schon sehr lange brauchen und da mache ich dann halt eher was anderes mit Texten und lesen aber schreiben eher nicht, nein“ (B6, Z.291-296).

Des Weiteren wurden die Expertinnen und Experten dazu befragt, wie sie den **Einsatz von Operatoren** in der Sekundarstufe 1 sehen.

Lehrperson 1 erachtet den Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht auch in der Sekundarstufe 1 als sehr wichtig, diese dem einfacheren Verständnis von Aufgabenstellungen dienen und die Anforderungsbereiche für die Differenzierung genutzt werden können. Sie merkt darüber hinaus an, dass die Operatoren mit den Kindern jedoch im Vorfeld ausreichend erarbeitet werden müssen. Sie führte dazu Folgendes aus:

„Ja auf jeden Fall, genau jetzt fällt es mir ein, was ich vorhin noch sagen wollte, also manche Operatoren müssen natürlich im Vorfeld den Kindern erklärt werden, weil sie nicht wissen, was man darunter versteht. Da hatte ich zum Beispiel einmal erläutere statt erkläre und das wussten sie nicht und das kann man dann ja im Plenum erarbeiten und im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts sozusagen auch diese Begriffe klären und dann zur Anwendung bringen“ (B1, Z.157-162).

Lehrperson 1 (B1) berichtete weiter, dass sie es auch in der Ausbildung bereits gewohnt worden sei, mit Operatoren zu arbeiten, und sie diese daher auch gerne im Unterricht einsetze.

Lehrperson 2 (B2) merkt zu den Operatoren an, dass diese den Schülerinnen und Schülern durchaus Schwierigkeiten bereiten, da ihnen oft nicht klar ist, was die Begriffe tatsächlich

bedeuten. Sie müssen daher bereit früh genug gut eingeführt und regelmäßig geübt werden, damit sie auch in der Sekundarstufe 1 erfolgreich eingesetzt werden können. Darüber hinaus betont Lehrperson 2 (B2) auch, dass die Operatoren nicht erst in Prüfungssituationen wie etwa bei Tests, sondern zuvor bereits regelmäßig verwendet werden müssen, um den Umgang mit ihnen zu trainieren:

„Also bei Tests auf jeden Fall und damit sie das dann eben bei Tests verstehen oder eben in Prüfungssituationen müssen sie das ja vorher schon geübt haben und daher auch bei Arbeitsblättern“ (B2, Z.403-405).

Lehrperson 3 steht dem Einsatz von Operatoren in der Sekundarstufe 1 kritisch gegenüber, da sie die Erfahrung gemacht hat, dass die Aufgabenstellungen ohne den Einsatz von Operatoren für die Lernenden einfacher zu bewältigen sind:

„[...] ich finde halt, dass die Fragen ohne die Operatoren für meine Schülerinnen und Schüler einfach logischer und einfacher sind. Ich weiß schon, dass das ganz wichtig ist in der Literatur und so, aber für meine Schülerinnen und Schüler ist es ohne schon oft einfacher auch beim Test, also wenn ich die Frage anders stelle, dann verstehen sie es eher. — Oft denke ich mir einfach, ich will, dass sie das jetzt checken und mit dem einem Wort im Satz, checken sie es dann schon oft nicht mehr und daher sehe ich das auch nicht so positiv für meine Kinder jetzt“ (B3, Z.212-218).

Lehrperson 3 (B3) meint darüber hinaus, dass die Lernenden damit in der Sekundarstufe 1, vor allem in den niedrigeren Schulstufen nicht gut umgehen können. Funktionieren kann es ihrer Meinung nur dann, wenn sie gut eingeführt und kontinuierlich in allen Fächern verwendet werden. Dies ist an ihrer Schule jedoch nicht der Fall, da darauf nicht Wert gelegt wird und die Lernenden somit auch keine ausreichenden Erfahrungen mit den Operatoren machen konnten. Sie beschreibt dies folgendermaßen:

Ja, also ich finde, dass sie nicht damit umgehen können, also in der ersten Klasse sicher nicht. Also wenn man das von der ersten Klasse immer so macht und das gut einführt und alle Lehrer das so machen, dann ja von mir aus, aber so nicht. Man muss auf das Wert legen und immer so arbeiten, das einführen, in jedem Fach. Aber ich kann das bei uns so nicht machen, da schauen mich die Kinder nur schief an. Erörtere zum Beispiel oder stelle dar, das ist viel zu schwierig, nenne geht ja vielleicht noch. — Auch generell die Schule finde ich muss generell dann eben auf die Arbeit mit Operatoren in allen Fächern Wert legen. Bei uns an der Schule ist da nicht so, da schauen mich die Kinder eben eher schief an, wenn ich mit den Operatoren komme (B3, Z.221-229).

Lehrperson 3 sieht über dies hinaus durch die Verwendung von Operatoren keinen Vorteil für das Lernen im Fach GW. Sie meint, dass die Einführung zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde und führt dazu Folgendes aus:

„[...] aber ich möchte meine Unterrichtszeit nicht damit verbringen, den Kindern die Operatoren zu erklären, da ist mir der Stoff einfach wichtiger und — das können sie so auch genauso gut lernen, da brauchen sie diese, also wie gesagt, das ist halt nur meine Meinung, nicht dazu. Darum mache ich das auch nicht und darum sind mir die Operatoren in der Sekundarstufe 1 auch nicht wichtig“ (B3, Z.235-241).

Lehrperson 4 betont die Wichtigkeit von Operatoren und gleichzeitig auch die Schwierigkeiten, welche diese für die Lernenden teilweise mit sich bringen. Daher müssen diese gut eingeführt und immer wieder darauf hingewiesen werden, auch wenn es viel Zeit in Anspruch nimmt, sieht sie dies als Notwendigkeit an:

„Genau ja, und immer wieder wiederholen, darauf hinweisen usw. und das ist schon auch mühsam, aber es geht nicht anders“ (B4, Z.157-158).

Lehrperson 4 (B4) beschreibt, dass die verschiedenen Anforderungsbereiche vor allem gut zur Differenzierung eingesetzt werden können und bei Schwierigkeiten beispielsweise auch nur die Operatoren aus dem Anforderungsbereich 1 eingesetzt werden könnten, um den Problemfeldern entgegenzuwirken.

Für Lehrperson 5 (B5) hat der Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht auch in der Sekundarstufe 1 eine Bedeutung, dass sie dies auch im Studium bereits immer ein Schwerpunkt war. Sie betont jedoch ebenfalls, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise Schwierigkeiten damit haben und die Fragen teilweise aufgrund des Operators nicht angemessen beantworten können, obwohl sie die Antwort eigentlich wissen würden:

„Ok, also ja, Operatoren setze ich schon ein, das war auch das, was mir aus dem Studium eben wirklich sehr viel gelehrt worden ist, das war bei uns ein wichtiger Schwerpunkt und das bin ich schon auch so gewohnt geworden, dass ich bei den Arbeitsaufträgen die Operatoren auch einsetze. — Ja also generell finde ich das schon gut, aber es hat halt auch seine Vor- und Nachteile irgendwie. Also mir fällt schon auf, dass sich einige Schülerinnen und Schüler schon schwer damit tun und dann oft den Operator bei einer Frage nicht verstehen und dann auch nicht wissen was zu tun ist, obwohl sie jetzt so vom Wissen her die Frage eigentlich schon beantworten könnten und ja das sehe ich schon immer wieder. Und da ist das halt dann schon auch nicht so gut, wenn es dann eigentlich schwieriger wird für die Kinder die Fragen zu beantworten durch den Einsatz von den Operatoren“ (B5, Z.255-276).

Lehrperson 5 (B5) ging außerdem ebenfalls darauf ein, dass die angemessene Einführung der Operatoren bereits ab der 5.Schulstufe notwendig ist, um Problemen entgegenzuwirken. Sie betont ebenfalls, dass dies in allen Fächern kontinuierlich gemacht und geübt werden müssen, damit die Kinder damit gut umgehen können. Dazu beschreibt sie das Folgende:

„Das muss man halt wirklich schon auch von der ersten Klasse an machen, damit sie schon damit also wie soll ich sagen, aufwachsen sozusagen mehr oder weniger und das einfach gewohnt werden. Hier wäre halt einfach gut, das fällt mir schon auch auf, dass das halt nicht in allen Fächern gemacht wird und dann wäre das sicher besser, wenn alle Lehrpersonen das konsequent so machen würden, dann wäre das für die Kinder auch einfacher und sie würden das dann halt auch einfach immer kontinuierlich noch viel besser üben“ (B5, Z.286-292).

Über dies hinaus berichtete Lehrperson 5 (B5) hinsichtlich des Einsatzes von Operatoren davon, dass sie an ihrem Schulstandort beobachtet, dass diese generell keinen hohen Stellenwert an der Schule haben und vor allem die dienstälteren Kolleginnen und Kollegen den Einsatz von Operatoren nicht als notwendig erachten:

„Nein, also mir kommt vor, dass manche Kollegen halt vor allem sagen, dass die Kinder das so nicht verstehen und sie das nicht für notwendig empfinden sozusagen Aufgaben mit Operatoren zu machen und dann ist es halt schwierig. Das müsste halt wirklich einfach immer so gemacht werden. — Da kommt mir halt vor allem auch vor, dass die älteren Kollegen, also ohne jetzt irgendwie ungut wirken zu wollen, aber dass die halt eher nicht so auf das sensibilisiert sind, weil es halt wahrscheinlich einfach auch früher in ihrer Ausbildungszeit noch kein Thema war und sie das halt eben nicht so gewohnt worden sind“ (B5, Z.295-302).

Lehrperson 6 (B6) ist gegenüber dem Einsatz von Operatoren in der Sekundarstufe 1 eher negativ gestimmt, da für sie den Sinn hinter ihrer Verwendung für die Sekundarstufe 1 nicht gegeben ist. Für die Lernenden ist es ihrer Meinung nach einfacher, wenn die Fragen ohne Operatoren formuliert sind. Am ehesten werden Operatoren aus dem Anforderungsbereich 1 bzw. gelegentlich auch der Operator „interpretieren“ im Zusammenhang mit Grafiken im GW-Unterricht verwendet. Wenn sie verwendet werden, dann muss dies regelmäßig gemacht werden, damit die Lernenden Übung darin haben und besser damit umgehen können. Sie beschreibt dazu:

„Wie soll ich sagen, also das mit den Operatoren ist find ich schon so eine spezielle Sache. Also ich muss sagen, dass ich von denen nicht so viel halte, ich verwende schon immer wieder so nennen zum Beispiel oder auch beschreibe und bei Grafiken schon auch einmal interpretiere, wenn das eben der Arbeitsauftrag sein soll, zum Beispiel aber sonst eher nicht. Ich weiß nicht, also ich muss ehrlich sagen

da bin ich, — wie soll ich sagen, nicht so motiviert das zu machen, weil ich den Sinn nicht so richtig sehe. Die Kids tun sich da teilweise ja einfach viel einfach wenn man die Frage ganz normal formuliert wies halt immer war und nicht da jetzt, also ich so künstlich irgendwas hineinbringen muss, was nicht notwendig ist– ja also ich weiß nicht eben nenne kommt schon häufig vor aber sonst eher nicht“ (B6, Z.304-313).

Weiters meint Lehrperson 6 (B6) zur Verwendung von Operatoren in der Sekundarstufe 1:

„Also eben warum sollt ichs den Kids unnötig schwer machen, wenn sie eben anders viel besser umgehen können mit den Fragen, wichtig ist ja, dass sie die Frage richtig beantworten können oder halt den Arbeitsauftrag richtig lösen können, find ich halt einfach. — und ja sicher also, wenn man als Lehrer das immer so macht und die Kids das halt einfach gewohnt sind, dass die Aufgabenstellungen so formuliert sind, dann wird das sicher klappen und das wird sicher seine Berechtigung haben aber bei mir im Geo Unterricht ist es halt als zumindest vorerst nicht so ein großes Anliegen, das jetzt strikt so zu machen, das sag ich so wie es ist, ja weil eben meine Meinung. Es gibt so viele Dinge die gut sein sollen, die man machen soll und so weiter in der Theorie alles schön und gut aber in der Praxis wirst du halt nicht mehr fertig, wennst dich immer nur um solche Dinge kümmerst im Unterricht. Mir ist wichtig, dass die Kinder bei mir in Geo was lernen, sich was merken und so gut wie möglich Verständnis für die ganzen Prozesse usw. entwickeln und grad Geo ist so vielfältig und dass sie Spaß am Fach haben, weil dann sind sie auch motiviert und wenn das nicht ist, dann wird mir der beste Operator auch nichts bringen, so seh ich das halt“ (B6, Z. 324-338).

7.6 Zukunftsperspektiven

Des Weiteren wurden die Lehrkräfte dazu befragt, wie sie den Stellenwert der Sprachförderung im GW-Unterricht in der Zukunft sehen. Dazu passende Aussagen wurden unter der Hauptkategorie „**Zukunftsperspektiven**“ zusammengefasst.

Alle Befragten gaben an, dass der Sprachförderung im GW-Unterricht in Zukunft ein höherer Stellenwert zukommen wird.

Lehrperson 1 merkte dazu an, sie denke, dass dies auf jeden Fall immer wichtiger werden wird, da die Lernenden, ihren Beobachtungen zur Folge, immer häufiger Schwierigkeiten haben die Arbeitsaufträge etc. sinnerfassend zu lesen und zu verstehen. Sie sagt:

„Ich denke, dass das immer wichtiger werden wird, weil ich auch den Eindruck habe, dass die Kinder immer weniger die Arbeitsaufträge lesen und verstehen zum Beispiel, das ist dann natürlich zweischneidig, also einerseits lesen die die Arbeitsaufträge häufig nicht richtig und andererseits können sie sie immer häufiger nicht verstehen, von da her wird das wahrscheinlich immer wichtiger werden“ (B1, Z.374-378).

Auch Lehrperson 2 (B2) ist davon überzeugt, dass die Sprachförderung auch im GW-Unterricht respektive in jedem Fach immer wichtiger werden wird. Den Grund sieht sie in der fortschreitenden Migrationsbewegung. Sie sieht die Notwendigkeit zwar vor allem im Hinblick dessen, dass die GW-Lehrerpersonen auch in Zukunft wichtige sprachliche Vorbilder für Lernende mit Deutsch als Erstsprache sein werden, nimmt jedoch die Migrationsbewegung als nennenswertesten Faktor an:

„Mit der Migrationsbewegung wird das sicher sowieso immer wichtiger werden, ich glaube man darf auch nicht wegschauen und denken, wird schon auf die Sprachfächer irgendwie aufgelagert werden, sondern man sollte hier jeder für sich seinen Teil was die Sprachförderung betrifft in seinem Fach finden und ich glaube, man sollte sich auch wirklich mit dem Thema auseinandersetzen und beschäftigen, weil es immer wichtiger werden wird“ (B2, Z.367-372).

Lehrperson 3 (B3) sieht für die Zukunft einen hohen Stellenwert in der Sprachförderung im GW-Unterricht, da die Fachsprache immer wichtig sein wird, die Lernenden sprachlich jedoch immer schwächer werden würden und sich nicht adäquat ausdrücken könnten. Dennoch merkt sie an, dass der GW-Unterricht kein Sprachenfach sei und die Zeit für eine gezielte Sprachförderung auch in Zukunft fehlen wird. Sie meint dazu:

„Ja, also ich glaube, dass das sicher immer wichtiger wird, vor allem weil die ganzen Fachbegriffe ändern sich ja nicht, die haben wir ja immer und vor allem im GW-Unterricht ganz stark und da die Schülerinnen und Schüler sprachlicher doch schon immer schwächer werden, also das merke ich schon auch vor allem beim Lesen und so, weil sie halt immer mehr nur mehr am Computer sitzen und sie verwenden auch nur mehr Jugendsprache zum Kommunizieren fast und irgendwelche komischen Ausdrücke usw. also das sehe ich bei meinen SchülerInnen halt schon, und dann wird nicht mehr darauf geschaut im Unterricht, also dass sie in der Schule sprachlich gefördert werden, dann wird das immer mehr abkommen. Ich denke also schon, dass da immer wichtiger wird oder halt immer wichtig bleibt, aber trotzdem — ist GW halt kein Sprachenfach und durch den extremen Zeitdruck auch, weil immer mehr Stunden ausfallen durch irgendwelche Projekte usw. da bleibt dann halt trotzdem für solche Dinge immer weniger Zeit übrig, weil man einfach schauen muss, dass man mit seinem Stoff gut durchkommt“ (B3, Z.302-315).

Auch Lehrperson 4 (B4) berichtete, dass sie der Meinung sei, dass die Sprachförderung auch im GW-Unterricht immer wichtiger werden wird. Sie meint, dass dies durch die Veränderung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler notwendig sein wird, da sie auch beispielsweise dazu neigen, immer weniger in ganzen Sätzen zu kommunizieren. Man müsse ihnen klar machen, dass sie gewisse Begriffe, wie Fachwörter im GW-Unterricht einfach benötigen, um sich in diesem Kontext angemessen ausdrücken zu können:

„Ja, also ich fürchte insofern, weil schon eine gewisse sprachliche Veränderung stattfindet — ich mein ich will jetzt nicht von einer sprachlichen Verarmung sprechen, sondern es ist eben einfach eine Veränderung, ein Wortschatz, den ich vielleicht als Jugendliche hatte oder als junge Lehrerin oder jetzt als mittlerweile ältere Lehrerin habe, ist ein völlig anderer als Kinder heutzutage haben und da muss man einfach den Schnittpunkt dann finden – dass man eben sagt, ok, deine Welt ist eine andere, aber ein paar Begriffe brauchst du schon auch, um in der realen Welt leben zu können und ich glaube, dass das wichtiger wird, weil die Kommunikation der Kinder einfach eine andere ist und wird, die schriftliche und mündliche. Wie sie reden, sie reden kaum noch in ganzen Sätzen, sie kommunizieren in Wörtern bzw. mit Bildern und das muss man dann in Worte kleiden. Zuerst in Worte und dann in Sätze und das wird wichtiger werden, das glaube ich schon. Da bin ich überzeugt davon, dass da noch einiges auf euch zukommt in Zukunft“ (B4, Z.484-496).

Lehrperson 5 beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler immer weniger lesen und es daher immer mehr Probleme im sinnerfassenden Lesen geben, wodurch eine diesbezügliche Förderung auch im GW-Unterricht unumgänglich sein wird. Darüber hinaus sieht sie auch die Förderung der Ausdrucksfähigkeit in der Zukunft als Bestandteil des GW-Unterrichts:

„Also ich denk schon, dass das immer wichtiger wird. Die Kinder lesen immer weniger und so, also viele zumindest, weil sie alle nur Computerspielen und darum tun sie sich da auch sicher immer schwerer. Darum glaube ich schon, dass da immer mehr Arbeit sein wird, dass man hier den Kindern das beibringt Texte sinnerfassend zu lesen. — und sonst auch die Sprache, dass sie sich ordentlich ausdrücken das sehe ich schon ein Problem oder bemerke ich eben bei mir an der Schule, dass sie nicht mehr geübt sprechen, also so halt in richtigen Sätzen etwas sagen und dann auch bei Präsentationen usw. gut sprechen können und verständlich sich ausdrücken können“ (B5, Z.334-342).

Auch Lehrperson 6 zeigt sich davon überzeugt, dass die Sprachförderung auch im GW-Unterricht in Zukunft noch wichtiger werden würde und meint auch, dass sie sich in Zukunft noch mehr mit diesem Thema auseinandersetzen müsse. Sie beschreibt ebenfalls, dass die Lernenden sich immer schlechter ausdrücken können, betont in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass hier der GW-Unterricht nicht allein dafür zuständig sei und vor allem die Eltern mehr in die Verantwortung gezogen werden müssten:

„Aber eben, und das möchte ich einfach nochmal sagen, dafür ist nicht nur die Schule zuständig und der GW-Unterricht allein sei er auch noch so sprachsensibel sag ich jetzt einmal kann da keine Wunder bewirken, wenn da von daheim aus nichts kommt, daher ziehe ich da eben vor allem auch die Eltern in die Verantwortung da was dagegen zu tun und vor allem eben die mündliche Kommunikation, — dass man da schon drauf schaut immer, das wird vom Stellenwert her schon noch wichtiger werden und ist auch einfach wichtig“ (B6, Z.318-324).

7.7 Notwendige Maßnahmen für GW- Lehrpersonen

Die Hauptkategorie „**Notwendige Maßnahmen für GW-Lehrpersonen**“ umfasst alle Aussagen dazu, was die befragten GW-Lehrpersonen selbst benötigen würden, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an ihre Schülerinnen und Schüler, den Problemfeldern und der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts besser umgehen zu können.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich fünf von sechs Lehrpersonen mehr praxisnahes Fortbildungsangebot in diesem Bereich wünschen würden. Die Hälfte der Befragten würde darüber hinaus einerseits für eine größere Relevanz des Themas sowie mehr Praxisbezug bereits in der Ausbildung plädieren und sich auch generell wünschen, dass das Thema Sprachsensibilität an ihrem Schulstandort mehr Relevanz bekommen würde.

Die Subkategorie zum **Fortbildungsangebot** zeigt folgende Ergebnisse:

Lehrperson 1 (B1) würde sich generell ein größeres Fortbildungsangebot mit konkreten praktischen Tipps für die Praxis wünschen, um sich so mit Hilfe der Unterstützung von Expertinnen und Experten mehr Wissen für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts durch Methodenwerkzeuge etc. aneignen zu können.

Lehrperson 2 (B2) meint, dass Fortbildungen unbedingt angeboten werden müssen, da das Thema im Studium nicht ausreichend behandelt werden würde, und es so als GW-Lehrperson schwierig ist, mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an die Lernenden adäquat umgehen zu können:

„[...] ich denke man kommt auch um Fortbildungen nicht herum zum Thema sprachsensibler Fachunterricht, wenn vor allem das auch im Studium nicht so oft Thema war für GW, weil ich glaube, allein kann man sich das dann oft nicht so bewusst machen als GW-Lehrperson worum es da bei den sprachlichen Anforderungen und auch sprachlichen Problemen der Kinder geht“ (B4, Z.324-328).

Lehrperson 3 (B3) beschreibt im Interview, dass sie ohnehin nur mehr dann Fortbildungsveranstaltungen zum Thema besuchen würde, wenn sie sich sicher sein könne, dass hier der Praxisbezug im Vordergrund steht, da das Thema in der Praxis sehr theorielastig abgehandelt wurde:

„Nein, habe ich noch keine besucht, aber weiß ich halt auch gar nicht, ob ich eine besuchen würde, außer es ist klar, dass dort eben der Praxisbezug mit konkreten Materialien usw. besser ist, weil Theorie haben wir eh im Studium schon genug dazu gemacht“ (B3, Z.101-104).

Auch Lehrperson 4 (B4) würde sich wünschen, dass es mehr praxisbezogene Fortbildungen zum Thema geben würde und meint, dass Fortbildungen vor allem dringend notwendig wären, um alle Lehrpersonen für die Wichtigkeit des Themas zu sensibilisieren. Sie sagt dazu Folgendes:

„Ja also Fortbildungen in diese Richtung wären da ganz wichtig, dass das wirklich ein Schwerpunkt wird auch mit Praxisbezug oder noch viel mehr Praxisbezug. Und sonst ja zuallererst, weil es heißt ja nicht umsonst sprachsensibel, weil wenn ich da selbst nicht sensibilisiert bin und mir das noch wichtig ist, dann werde ich das auch nicht machen und dass es da genug Fortbildungen gibt für jedes Fach, dass sie hier sensibilisiert werden die Lehrpersonen wie wichtig das ist, weil ich kann auch Methoden vorgestellt bekommen, wenn ich das nicht für wichtig empfinden eher und dahingehende nicht sensibilisiert bin dann werde ich das auch nicht machen. Und da eben Fortbildungen, wo man wirklich in allen Fächern also Lehrpersonen aller Fächer dahingehend sensibilisiert werden und dann eben mit viel Praxisbezug hier Methoden usw. vorstellen usw. also die Fortbildungsschiene ist hier glaub ich ganz wichtig“ (B4, Z.466-476).

Lehrperson 5 (B5) meint, dass das Fortbildungsangebot zum Thema sprachsensibler GW-Unterricht noch sehr ausbaufähig sei und wünscht sich ebenfalls einen starken Praxisbezug mit Vorstellung konkreter Methoden für die Sprachförderung im GW-Unterricht, da auch in ihrer Ausbildung die Theorie im Vordergrund gestanden sei:

„Und sonst ja sicher auch eben mehr Fortbildungen die auch wirklich praxisnah was machen. Die Theorie haben wir eh in der Uni gemacht, aber wie man dann hat, letztendlich in der Praxis wirklich damit umgeht ist halt immer etwas anderes, da wär sowas schon cool und hilfreich“ (B5, Z.325-328).

Lehrperson 6 betont, dass sie es sinnvoll finden würde, wenn eine verpflichtende Lehrveranstaltung für alle Lehrpersonen angeboten werden würde, da Lehrpersonen, an deren Schulstandorten die Sprachförderung nicht so ein großes Thema ist, sonst auch keine Fortbildungen zum Thema besuchen werden. Es wäre ihrer Meinung nach auch wichtig die Attraktivität zu erhöhen, dabei geht sie ebenfalls auf einen starken Praxisbezug mit Vorstellung konkreter Methoden für den GW-Unterricht ein. Sie meint dazu das Folgende:

„[...] eine grundlegende Fortbildung sowie halt wie die Schilf zum Beispiel verpflichtend wäre zu den ganzen Themen, weil ich kann halt auch nur von mir sprechen aber ich muss halt auch sagen, wenn das jetzt nicht so ein Thema ist für dich in der Schule was ja nicht heißt, dass mir das nicht wichtig ist, das hab ich eh schon gesagt, aber nicht so oberste Priorität und Notwendigkeit dann mache ich halt

auch eher eine andere Fortbildung also das vielleicht auch noch attraktivere sonst vielleicht zu machen mit wirklich Inhalten für die Praxis wo man eben schon so konkrete Methoden einfach auch bekommt und Unterrichtsmaterialien zum Beispiel und Tipps eben direkt für den Unterricht und nicht eben wie es ja oft leider ist bis jetzt bei den Fortbildungen wars halt schon oft so wo ich war, dass da halt erst wieder vier Stunden die Theorie erzählt wird und dann eine halbe Stunde vielleicht wenns hoch kommt irgendwas gemacht wird, was ich dann am nächsten Tag im real life sag ich jetzt einmal in der Schule im Klassenzimmer auch tatsächlich anwenden kann“ (B6, Z.382-395).

Des Weiteren wurden von den Befragten wünschenswerte Veränderungen im Hinblick auf die **Verankerung des Themas in der Ausbildung** angesprochen:

Lehrperson 1 (B1) berichtet, dass das Thema Sprachsensibler GW-Unterricht in ihrer Ausbildung nicht sehr umfassend besprochen wurde und darüber hinaus vor allem der Praxisbezug fehlte.

Auch Lehrperson 2 (B2) kritisiert, dass das Thema in der Ausbildung zu wenig bis gar nicht behandelt werden würde.

Lehrperson 3 erzählte, dass die praktische Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts in ihrer Ausbildung komplett gefehlt habe:

„[...] Praktisches gar nichts, das war eine reine Vorlesung und das ist auch etwas, was ich sehr bekräftelt, dass hier die Praxis komplett fehlt. Also wir haben nur Theorie dazu gemacht nichts für die Praxis. Also auch so, wie lerne ich den Schülern das im GW – Unterricht richtig, worauf muss ich achten im Hinblick auf die Sprache, das wär schon gut gewesen“ (B3, Z.94-98).

Lehrperson 4 (B4) merkte ebenfalls an, dass das Thema in der Ausbildung noch stärker thematisiert werden sollte und die Bedeutsamkeit des Themas auch in der Ausbildung viel stärker in den Fokus gerückt werden sollte:

„[...] und natürlich auch in der Ausbildung sollte das noch mehr verankert sein, dass die Leute schon mit diesem Wissen kommen, weil mittlerweile ist es glaube ich unumstritten, dass das wichtig ist und dass man das auch mit dieser Bedeutsamkeit in die Ausbildung hineinnimmt, das wäre glaub ich auch ganz wichtig, das noch stärker zu machen als es bis jetzt gemacht wird“ (B4, Z.477- 481).

Lehrperson 5 (B5) ist ebenfalls der Meinung, dass in der Ausbildung mehr Methodenwissen für den sprachsensiblen GW-Unterricht vermittelt werden sollte und darüber hinaus vor allem auch GW-Lehrpersonen dahingehend unterstützt werden sollten, wenn sie kein Sprachenfach

als Zweitfach haben, Grundlagen in der Ausbildung zu erlernen, wie das Sprachenlernen funktioniert und wie man die Lernenden hier auch im GW-Unterricht besser unterstützen könnte:

„Ja also wie man eh gemerkt hat mit den konkreten Methoden und so da wäre schon toll, wenn es hier konkret für GW schon in der Ausbildung mehr geben würde und halt auch so in die Richtung eben wie schaffe ich es, dass Kinder Texte besser verstehen können usw. also was muss ich tun, damit, dass bei ihnen besser ankommt usw. wenn Sie verstehen was ich meine. Durch mein Zweitfach Mathematik und auch Bewegung und Sport habe ich halt auch nicht so viel Erfahrung mit Sprache oder wie halt das Sprachenlernen funktioniert sozusagen und da fällt es dann halt schon schwer da für alle Kinder richtig darauf reagieren zu können“ (B5, Z.315-322).

Weitere Aspekte, welche die Lehrpersonen ihrem Empfinden nach hinsichtlich der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterricht benötigen würden, sind ein breiter gefächertes **Methodenwissen** sowie mehr **Materialangebot**.

Lehrperson 3 (B3) meint, dass sie selbst der Ansicht sei, dass ihr das Methodenwissen fehlt und sie gerne ein breiter gefächertes Methodenwissen hätte, um beispielsweise sprachliche Problemfelder von Schülerinnen und Schülern im GW-Unterricht aufzugreifen und zu beheben:

Ja, das wäre vielleicht schon gut, ich weiß schon es gibt zwar Homepages, wo es Materialien gibt, aber auch nicht so gute oder so viele. Also da würde ich sicher noch mehr machen, wenn ich mehr Materialien zur Hilfe hätten, die speziell auf das abgestimmt sind, auf die Sprachsensibilität. —Mehr würde mir aber sicher noch viel besser helfen, wenn ich konkrete Methoden zur Verfügung hätte, also da muss ich einfach ehrlich sagen, dass mir da schon das Methodenwissen einfach schon irgendwo fehlt. Also hier würde ich schon noch was brauche. Also zum Beispiel ich weiß, die und die Methode würde für diese sprachlichen Bereiche zur Förderung geben und die nehme ich zur Hilfe und daraus kann ich dann für meinen Unterricht etwas ableiten, also wenn das ist, dann mache ich das usw. Oder diese und jene Methode würde sich gut eignen, wenn Kinder dieses Problem aufweisen sprachlich, zum Beispiel beim Lesen, dann habe ich diese Methoden zur Verfügung, um dem Schüler oder der Schülerin da dabei zu helfen, zu unterstützen und fördern (B3, Z.275,287).

Auch Lehrperson 6 (B6) würde für die Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts noch mehr Methodenwissen benötigen, um beispielsweise die spezielle Fachsprache effektiver fördern zu können, merkt jedoch auch an, sich bislang noch relativ wenig mit der Materie beschäftigt zu haben:

„Aber ich finde das eben schon schwierig, dass man das wirklich alles so auswählt, – also hier die geeigneten Methoden zur Verfügung hat, weil als GW-Lehrer ist man ja halt auch nicht so auf die Sprache spezialisiert, das wäre jetzt was anderes, wenn ich Deutsch unterrichten würde. Dann weiß ich ja, auf was ich da achten muss denke ich mir besser, aber so versucht mal halt irgendwie Methoden zu finden, dass die Kinder das checken und die Sprache halt die Spezielle wie im GW-Unterricht die Fachsprache beherrschen lernen und da gäbe es sicher noch viel mehr Methoden, aber ich muss mich da auch ehrlich gesagt einmal noch viel näher damit auseinandersetzen mit dieser Materie geb ich zu, bis jetzt ist halt trotzdem immer so die Methoden im Vordergrund wie die Kinder am besten ein Thema lernen, wie sie sich am meisten merken usw.“ (B6, Z.131-1421).

In Bezug auf die **Relevanz des Themas an der Schule** haben drei der Lehrpersonen (B2, B3 und B5) angemerkt, dass sie sich wünschen würden, dass das Thema der Sprachsensibilität an ihren Schulen mehr Relevanz bekommt.

Lehrperson 2 (B2) meint dazu, dass sie sich wünschen würde, dass alle Lehrpersonen an ihrer Schule, auch jene ohne Deutsch als Zweitfach, das Thema Sprache ernst nehmen und ihren Unterricht sprachsensibel gestalten:

„Also was ich mir wünschen würde in dem Bereich ist auf jeden Fall, dass Fachlehrer ohne Sprachenfach hier mehr Rücksicht nehmen und das einfach mehr integrieren in Ihrem Unterricht und das nicht immer auf den Deutschunterricht auslagern, weil eben genauso die Operatoren etwa usw. ich muss eben wissen, was das konkret im Kontext des Faches bedeutet usw. und da würde ich mir eben wünschen, dass Fachlehrer ohne Sprachenfach das ebenso sensibel sehen und das anwenden, weil das merke ich halt zum Beispiel bei mir an der Schule schon“ (B2, Z.416-422).

Lehrperson 3 (B3) erzählte, dass sie sich an ihrem Schulstandort mehr Austausch mit und damit Unterstützung von den Kolleginnen und Kollegen mit Deutsch als Unterrichtsfach wünschen würde und die Sprache, der sprachensible Umgang an der Schule, noch viel stärker zum Thema gemacht werden sollte:

„Also grundsätzlich würde ich mir leichter tun, wenn ich von den Klassenvorständen zum Beispiel oder den Lehrpersonen aus Deutsch, die die Kinder dieser Klasse unterrichten, im Vorhinein wissen würde, welche Kinder sich schwerer tun und welche sprachlichen Anforderungen ich erwarten kann. — Dann könnte ich mich öfter einfach besser vorbereiten darauf, also da sollte die Kommunikation besser sein, dass die Sprache mehr thematisiert wird. Sicher sehe ich das schon im Unterricht auch, aber die Lehrer aus den Sprachenfächern sind da einfach auch besser ausgebildet und könnten da dann einfach mehr dazu sagen und vielleicht auch Anregungen geben, wie man dem jeweiligen Kind bei seinen Problembereichen zum Beispiel besser helfen könnte. Das funktioniert bei uns an der Schule halt überhaupt nicht“ (B3, Z.247-256).

Lehrperson 5 (B5) meint ebenfalls, dass sie sich einen besseren Austausch zum Thema Sprache mit den Kolleginnen und Kollegen mit Unterrichtsfach Deutsch an ihrem Schulstandort wünschen würde:

„Hier wäre vielleicht auch ein besserer Austausch mit den Kollegen sinnvoll eben aus dem Unterrichtsfach Deutsch, das fehlt halt bei uns an der Schule schon ein bisschen muss ich ehrlich sagen, dass wir über solche Dinge in den Austausch gehen“ (B5, Z.322-325).

8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerung

Im folgenden Kapitel sollen die zuvor dargestellten Ergebnisse (siehe Kapitel 7) aus den ExpertInneninterviews nun noch einmal im Gesamten aufgegriffen und in Zusammenhang mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur gebracht werden. Zudem wird versucht, anhand der Aussagen der Lehrpersonen aus den Interviews Schlussfolgerungen für die Gestaltung des sprachsensiblen GW-Unterrichts in der Praxis zu ziehen.

8.1 Sprachliche Problemfelder im GW-Unterricht

Die Ergebnisse der ersten Hauptkategorie, mit dem Schwerpunkt auf den sprachlichen Problemfeldern der Schülerinnen und Schüler im GW-Unterricht, zeigen, dass die Lehrpersonen bei den Lernenden vor allem Probleme beim Erfassen von Texten und Arbeitsanweisungen beobachten und für die Schülerinnen und Schüler zudem die Verwendung der Fachsprache eine Herausforderung darstellt.

Teilweise berichten die befragten Lehrpersonen von wenig sprachlichen Schwierigkeiten, was mit den ländlichen Schulstandorten und der fehlenden sprachlichen Heterogenität in Zusammenhang gebracht wird. Eine Lehrperson (B1) berichtete zunächst, dass sie aufgrund der sprachlichen Homogenität bislang keine nennenswerten sprachlichen Problemfelder bei ihren Schülerinnen und Schülern im GW-Unterricht beobachten konnte. Dies folge auch daraus, dass die Arbeitsblätter und Sachtexte, welche sie in ihrem GW-Unterricht verwendet, selbst erstellt und diese damit immer möglichst einfach formuliert sind, um sie dem Sprachstand der Lernenden anzupassen. Dennoch merkte die Lehrperson später an, dass die Fachsprache im GW-Unterricht eine Herausforderung für viele Schülerinnen und Schüler darstellt. Hier lässt sich bereits ein erstes Problemfeld erkennen. Einerseits werden Sachtexte und Arbeitsblätter für die Lernenden so vereinfacht, dass sie sprachlich an das Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst sind, um keine sprachlichen Herausforderungen für die Lernenden entstehen zu lassen, andererseits wird jedoch von Problemen im Umgang mit der

Fachsprache berichtet. In diesem Zusammenhang zeigt sich klar, was auch aus der Fachliteratur hervorgeht. Wie Fellner (2014) betont, kann die Fachsprache nicht automatisch erlernt werden, sondern sprachliche Kenntnisse immer nur durch eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung in dem jeweiligen Fachgebiet erworben werden (vgl. Fellner 2014, S.11). Somit kann die Fachsprache der Geographie- und Wirtschaftskunde auch nur im Fach selbst erlernt werden, wobei Sachtexte eine entscheidende Rolle spielen. Über dies hinaus kann ohne die Kenntnis von Fachsprache auch kein Wissenserwerb stattfinden, wie es beispielsweise Schmölzer- Eibinger (2008) eindrücklich betont (vgl. Schmölzer-Eibinger 2020:15). Damit kann die Konzentration auf die fachlichen Inhalte, wie sie von den Lehrpersonen in den Interviews hervorgehoben wurde, nicht zum Ziel führen, wenn auf die Förderung der Sprache im Fach kein Wert gelegt wird.

Des Weiteren berichteten die befragten Lehrpersonen sehr häufig davon, dass sie bei den Lernenden Probleme beim sinnerfassenden Lesen beobachten würden. Vor allem das Lesen von Fachtexten stellt einen hoch komplexen Vorgang dar, wie es auch Leisen (2011) betont. Somit stellt es eine Notwendigkeit dar, die Lernenden auch im Fachunterricht in diesem Bereich zu fördern, sie ausreichend in die Technik des Lesens einzuführen und das Textverstehen kontinuierlich und schrittweise zu üben (vgl. Leisen 2011: 11-12; Leisen 2010: 42) (siehe auch unter 3.4.7). Diese Notwendigkeit, welche schlussendlich auch für den Wissenserwerber im Fach grundlegend ist, stellt damit das Erfordernis, dass die GW-Lehrpersonen diesbezüglich sensibilisiert sind und das nötige Methodenwissen in diesem Bereich erlangen, um es in ihrem GW-Unterricht entsprechend umsetzen zu können. Wie Schmölzer-Eibinger et.al. (2020) anmerken, (siehe auch unter 2.1) ist es unumgänglich, dass alle Lehrpersonen über ein gesichertes didaktisches Grundwissen zur Sprachförderung verfügen und dieses wiederum auch selbst als Notwendigkeit für ihren Unterricht sehen (vgl. Schmölzer-Eibinger et.al 2020: 11).

Lehrperson 4 (B4) merkte im Interview an, dass sie bei den Lernenden zunehmend ein vermindertes Vokabelangebot beobachten würde, worauf vielfältige sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden im Fach zurückgeführt werden können. Hier zeigt sich ein essenzieller Punkt. Als Grund für die verminderte Sprachkompetenz der Lernenden kann keineswegs die Mehrsprachigkeit genannt werden, da diese allesamt Deutsch als Muttersprache haben. Damit zeigt sich, dass zahlreiche Problemfelder auf anderen Aspekten, wie etwa den sozioökonomischen Faktoren, geringen bildungssprachlichen Kompetenzen oder einer starken dialektalen Färbung der Umgebung beruhen. Erkenntnisse wie jene

bestätigen wiederum die Tatsache, dass die Sprachförderung für alle Lernenden unumgänglich ist. Auch diese korreliert mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur. Demnach muss die sprachliche Förderung als Teilaspekt von Chancengleichheit angesehen werden (vgl. Jeuk 2013 :102) (siehe auch 2.1). Dies ist somit vor allem für Lernende aus bildungsfernen Schichten elementar, da die Sprache wiederum den Zugang zu den Lerninhalten darstellt (vgl. Schwarze 2017: 16).

Ein weiterer interessanter Aspekt wurde von Lehrperson 4 (B4) hinsichtlich dessen angesprochen, dass die Lernenden nur dann Fragen stellen können, wenn sie wissen, was sie nicht verstanden haben. Auch diese Aussage geht mit der Ansicht von Leisen (2011) einher, der anmerkt, dass die Lernenden häufig nicht selbständig erkennen können, in welchen Bereichen ihre sprachlichen Schwierigkeiten liegen und somit auch nicht dazu befähigt sind, selbstreflexiv dagegengusteuern (vgl. Leisen 2011: 9) (siehe auch unter 2.3.3). Dies setzt wiederum Diagnosekompetenzen der Lehrpersonen voraus. Sie müssen die sprachlichen Problemfelder der Schülerinnen und Schüler erkennen und entsprechend entgegenwirken. Somit ist das ebenfalls ein Bereich, der in der Ausbildung sowie durch einschlägige Fortbildungsveranstaltungen noch stärker in den Fokus rücken müsste, um die Fachlehrpersonen dazu hinreichend zu bilden.

Die untenstehende Grafik gibt einen Überblick zur Häufigkeit der Nennung der jeweiligen Subkategorie. Es zeigt sich, dass die Probleme im Textverständnis von allen Lehrpersonen angesprochen wurden. Lediglich 16 Prozent meinten, dass bei den Lernenden nur wenig sprachliche Probleme zu beobachten seien.

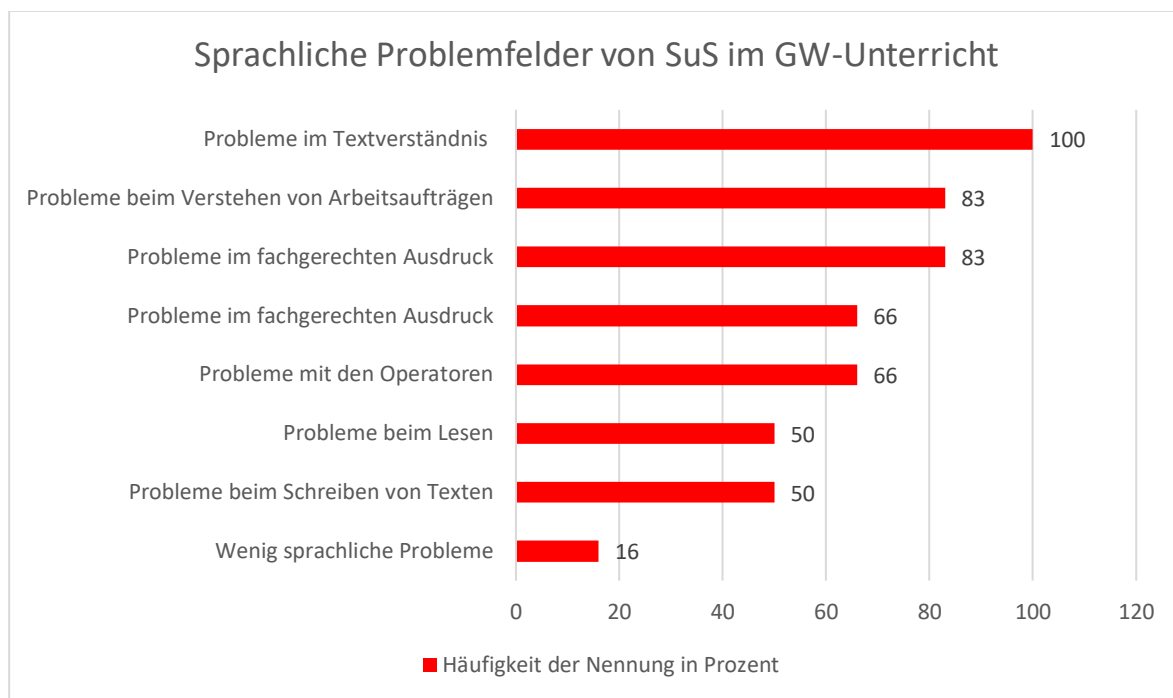


Abbildung 14: Sprachliche Problemfelder von SuS im GW-Unterricht (Quelle: eigene Darstellung 2023).

8.2 Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen

Die Ergebnisse zur Einstellung der befragten Lehrpersonen hinsichtlich einer gezielten Sprachförderung im GW-Unterricht zeigen, dass lediglich die Hälfte der Befragten diese tatsächlich als notwendig ansieht, gleichwohl alle Befragten von einigen sprachlichen Problemfeldern berichteten, welche sie bei ihren Lernenden bereits beobachten konnten.

Ebenfalls ging aus den Interviews klar hervor, dass die Hälfte der Lehrpersonen trotz einer grundlegend positiven Einstellung zur Sprachförderung im GW-Unterricht erst dann mehr auf diese achten würden, wenn sie Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten. Hier zeigt sich wiederum die Notwendigkeit einer stärkeren Sensibilisierung für die Unverzichtbarkeit der Sprachförderung auf Basis der bereits angesprochenen Aspekte. Auch Leisen (2011) betont eindrücklich, dass die sprachlichen Herausforderungen des Faches keineswegs nur Lernende mit Migrationshintergrund betreffen, wenngleich auch der Ausprägungsgrad in gewisser Hinsicht ein anderer sein kann (Leisen 2011:16) (siehe auch 2.3.3).

Es zeigt sich über dies hinaus, dass die Lehrpersonen die Förderung der Fachsprache als wichtigsten Aspekt in Bezug auf die Sprachförderung im Fachunterricht erachten. Hier ging

aus den Interviews jedoch ebenso hervor, dass häufig lediglich auf die einzelnen Fachbegriffe Wert gelegt wird.

Ungetröstet dessen, dass die Fachtermini des Faches einen wesentlichen Aspekt darstellen und daher im Unterricht regelmäßig und ausreichend bearbeitet werden müssen, ist es jedoch vor allem auch die komplexe Syntax, welcher sich die Fachsprache bedient, die für die Lernenden schwer zu fassen ist. Diese spezifischen bildungs- und fachsprachlichen Formen müssen daher im jeweiligen Fachkontext erworben werden (vgl. Becker-Mrotzek und Woerfel 2020: 98-104) (siehe dazu unter 2.3.3). Somit kann dies nicht als Aufgabe des Deutschunterrichts ausgewiesen werden.

Im Übrigen zeigte sich, dass die befragten Lehrpersonen die Sprachförderung im GW-Unterricht durchaus als herausfordernd empfinden. Dies liegt gemäß den Aussagen der Befragten vor allem darin, dass sie für die Sprachförderung nicht ausgebildet sein und ihnen somit auch die Möglichkeiten, fehlen würden, auf sprachliche Problembereiche angemessen reagieren zu können, was wiederum dem knappen Methodenwissen geschuldet sei.

Es ging aus den Interviews auch hervor, dass die Lehrpersonen bereit wären, mehr auf die sprachensible Gestaltung ihres GW-Unterrichts zu achten, wenn sie aufgrund eines besseren methodischen Backgrounds mehr Möglichkeiten zur Verfügung hätten. Dies deckt sich abermals mit den theoretischen Erkenntnissen aus der Fachliteratur. Leisen (2011) merkt an, dass es ein großes Problem darstelle, dass die Lehrpersonen oftmals nicht erkennen, auf welcher Ebene die Schwierigkeiten der Lernenden angesiedelt sind und demnach nicht entsprechend darauf reagieren können (vgl. Leisen 2011: 9) (siehe dazu auch unter 2.3.3). Es zeigt sich damit abermals, dass den Lehrpersonen diesbezüglich häufig die Diagnosekompetenzen fehlen.

In diesem Zusammenhang könnten sie sich beispielsweise Tipps und Anregungen zur Förderungsdiagnostik von Josef Leisen (2010) holen. So hat dieser etwa Textanalysekriterien oder auch Analyseraster für sprachliche Kompetenzen entwickelt, welche im GW-Unterricht eingesetzt werden können, um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden gezielt zu überprüfen und damit auch etwaige Problemfelder zu erkennen (siehe dazu etwa in Leisen 2010: Handbuch Sprachförderung im Fach: 216-224).

Ferner zeigen die Ergebnisse, dass die befragten Lehrpersonen das fachliche Lernen immer wieder in den Vordergrund stellen und betonen, dass dieses im GW-Unterricht durch die Sprachförderung nicht zu kurz kommen dürfe. Die Sprachförderung wird damit dennoch als weniger notwendig erachtet, da sich der GW-Unterricht, vor allem aufgrund des Zeitfaktors,

auf das fachliche Lernen konzentrieren müsse. Diesbezüglich ist noch einmal die Auffassung hervorzuheben, die lediglich von einer der sechs befragten Lehrpersonen vertreten wird (B4) hervorzuheben:

„[...] weil ich muss zuerst die sprachlichen Probleme angehen und dann kann ich erst inhaltlich tätig werden“ (B4, Z.69-70).

Lehrperson 4 (B4) spricht mit dieser Aussage einen essenziellen Faktor an, welcher auch in der Fachliteratur immer wieder betont wird. Die Sprache ist immer ein Thema, in jedem Fach. Fachlichkeit und Sprachlichkeit sind untrennbar miteinander verbunden, somit ist jeder fachliche Kompetenzerwerb auch unentwegt sprachlich verankert (vgl. Schwarze 2017: 16) (siehe auch unter 2.1).

Es zeigt sich auch diesbezüglich, vor allem mit der Tatsache, dass dies lediglich von Lehrperson B4 angesprochen wurde, dass eine stärkere Sensibilisierung unumgänglich ist, um mehr Bewusstsein für die Untrennbarkeit von sprachlichem und fachlichem Lernen zu schaffen.

Über dies hinaus zeigten die Aussagen der Lehrpersonen in den Interviews, dass der Zeitfaktor einer der wesentlichsten Gründe dafür darstellt, dass sie die Sprachförderung im GW-Unterricht als Problem ansehen. Sie berichten davon, dass ihnen aufgrund des knappen Stundenkontingents schlichtweg die Zeit dafür fehle, sich um die Sprachförderung zu bemühen, und sie diese obendrein generell als sehr zweitaufwändig wahrnehmen.

Da diese Problematik so häufig angesprochen wurde, sollen an dieser Stelle beispielhaft zwei Methoden zur Sprachförderung im GW-Unterricht vorgestellt werden, welche nur sehr wenig Zeit in Anspruch nehmen und zudem den untrennbaren Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen noch einmal verdeutlichen.

Als Übung zur Leseförderung kann hier beispielsweise das **gezielte Heraussuchen von Informationen aus einem Text** angeführt werden. So erarbeiten die Lernenden den Text, indem sie ihr Wissen zu einem bestimmten Themengebiet erweitern und werden gleichzeitig in ihrer Lesekompetenz gefördert. Je nach Voraussetzungen der Lernenden und zeitlichen Ressourcen können hier kürzere und längere Sachtexte verwendet werden. So könnte beispielsweise ein Text zum Thema „Gletscher“ mit dem Arbeitsauftrag versehen sein, dass die Lernenden alle Informationen zum „Nährgebiet“ aus dem Text heraussuchen. Somit erlangen sie durch diese Übung im Hinblick auf das fachliche Lernen selbstständig fachliche Informationen zum Thema und werden gleichzeitig in ihrer Lesekompetenz gefördert.

Weiters kann hier ein Beispiel zur **„Wortschatzarbeit“ im GW-Unterricht**“ angeführt werden. Die Lehrpersonen berichteten im Interview davon, dass sie vor allem Fachbegriffe in Sachtexten herausarbeiten lassen, diese dann erklären und sie anschließend ins Heft übertragen. Eine gute und zugleich zeitsparendere Methode könne etwa angeboten werden, indem die wichtigen Fachbegriffe sowie die dazu passenden Erklärungen auf einem Blatt aufgeschrieben sind. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, die Kärtchen mit den Fachbegriffen, den passenden Kärtchen mit den Erklärungen zuzuordnen. Somit werden die Fachbegriffe von den Lernenden selbstständig erarbeitet und müssen nicht mehr extra mit ihren Bedeutungen ins Heft übertragen werden. Anstelle dessen könnte in dieser Zeit bereits ein Schreibauftrag durchgeführt werden, indem die Lernenden mit den geordneten Fachtermini etwa einen kurzen Text verfassen, der beispielsweise fünf dieser Fachbegriffe beinhaltet und die Erklärungen so sinnvoll zusammenfügt, wodurch wiederum Bereiche wie das vernetzte Denken gefördert werden.

Auch das **„Zusammenfügen von Satzhälften“** bietet eine gute Möglichkeit. Hier fügen die Lernenden Satzhälften korrekt zusammen, wodurch der Fokus nicht nur auf einzelne Fachbegriffe gelenkt, sondern auch komplexe Satzstrukturen der Fachsprache näher beleuchtet werden. Diese zusammengesetzten Satzhälften können von den Lernenden dann beispielsweise weiter zu einem vollständigen, zusammenhängenden Text zusammengefügt und auch eventuell mit einer zusätzlichen Schreibaufgabe erweitert werden. Auch bei diesem Beispiel zeigt sich darüber hinaus klar die Verbindung des sprachlichen mit dem fachlichen Lernen.

Der grundlegenden Problematik, dass das Sprachenlernen abgekoppelt vom fachlichen Lernen gesehen wird, kann mit der Vorstellung solcher Methoden gut entgegengesteuert werden. Wie die oben genannten Beispiele zeigen, bietet das fachliche Lernen im GW-Unterricht unzählige Möglichkeiten, es mit gezielten Methoden zur Sprachförderung zu verknüpfen und damit beide Komponenten zielführend und zeitsparend zu fördern.

Die nachfolgende Grafik stellt dar, wie viele der befragten Lehrpersonen Aussagen aus den jeweiligen Subkategorien getätigt haben. Es zeigt sich damit, dass alle Befragten die Sprachförderung im GW-Unterricht mit einem hohen Zeitaufwand verbinden. Dennoch stehen fünf der sechs befragten Lehrpersonen der Sprachförderung im GW-Unterricht grundsätzlich positiv gegenüber. Die Hälfte der befragten Lehrpersonen sieht das fachliche Lernen im Vordergrund und lediglich drei der Befragten sieht die Sprachförderung im GW-Unterricht als Notwendigkeit an.

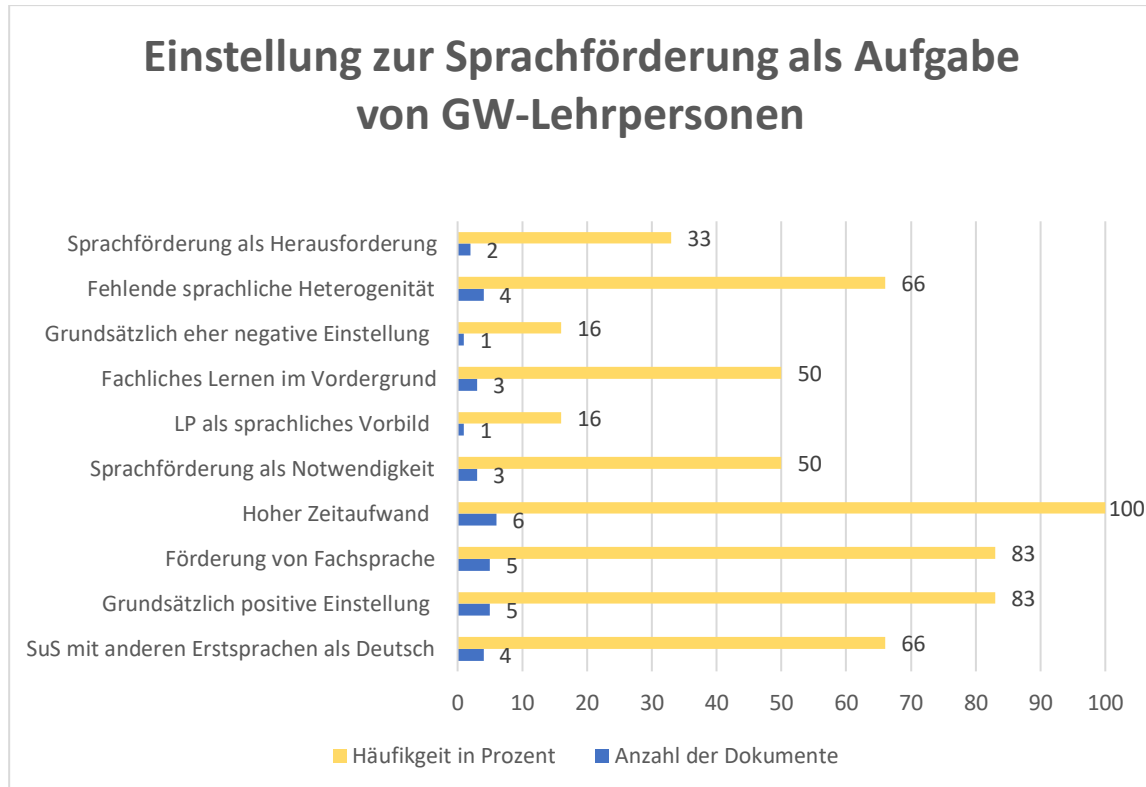


Abbildung 15: Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen (Quelle: eigene Darstellung 2023).

8.3 Allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“

Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen im Hinblick auf die Erfahrungswerte der Lehrpersonen, dass fünf der sechs Befragten bereits in ihrer Ausbildung vom Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts erfahren haben (B1, B2, B3, B5, B6). Das Konzept wird in der Ausbildung von GW-Lehrpersonen demzufolge durchaus thematisiert. Weiters berichteten die befragten Lehrpersonen jedoch davon, dass sie aus ihrer Ausbildung lediglich theoretische Aspekte zum sprachsensiblen Fachunterricht mitnehmen konnten. Inhalte für die Praxis, wie etwa Methoden und Tipps zur konkreten Umsetzung, waren kaum bis nicht vorhanden.

Eine Fortbildung zum Thema wurde bisher ausschließlich von einer Lehrperson (B4) besucht. Hier muss jedoch auch angemerkt werden, dass diese bereits um ein Vielfaches länger im Dienst als die anderen Befragten. Wie Lehrperson 4 (B4) berichtete, war die von ihr besuchte Fortbildungslehrveranstaltung jedoch nicht speziell auf die Praxis des GW-Unterrichts ausgerichtet, da sie von der Physik-Didaktik ausging. Hier zeigte sich aufgrund der

Erfahrungswerte dieser Lehrperson auch, dass die Didaktiken der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts bereits viel früher in den Blick genommen haben:

„Ja, weil vor allem die Physik- und die Chemiedidaktik sind da ja schon ganz gut aufgestellt und schon auf, kann man sagen, ein bisschen Vorreiter waren, was dieses Thema, die Thematik des sprachsensiblen Fachunterrichts und eben das beschäftigen mit Sprache, sprachlichen Problemen, Herausforderungen usw. die eben den Kindern im Fach spezielle begegnen, beschäftigen., —Und die GW-Didaktik macht ja jetzt mittlerweile auch relativ viel aber eben erst später das sozusagen in Angriff genommen hat und hier mehr dazu geforscht hat etc.“

Über dies hinaus merkten die befragten Lehrpersonen an, dass das Angebot an interessanten Fortbildungen zu dem Thema für sie im Moment nicht wirklich gegeben sei und betonten zudem, wie wichtig Fortbildungen wären, in denen der Praxisbezug viel stärker gegeben ist. Sie wünschen sich, dass konkrete Methoden bzw. Methodenwerkzeuge vorgestellt werden würden, welche ihnen die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erleichtern. Auch in der Fachliteratur zum sprachsensiblen Fachunterricht betonen Oleschko et.al. (2017), dass die praktische Umsetzung in Fortbildungslehrveranstaltungen meist zu stark ausgeblendet werden würden. Im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen merken die Autoren an, dass die Sprachbildung in einem viel zu geringen Ausmaß zum Gegenstand gemacht werde (vgl. Oleschko et.al. 2017: 9). In den Interviews zeigte sich, dass es in der Ausbildung nun zwar thematisiert wird, aber hier eben vor allem der Praxisbezug nicht ausreichend gegeben ist.

Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Subkategorie zur Methodik und dem Wissen um Methoden nieder. Hier zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen sich hinsichtlich konkreter Methoden für den sprachsensiblen Fachunterricht sehr unsicher waren und große Probleme damit hatten, konkrete Methoden zu nennen. Des Weiteren merkten die Lehrpersonen auch selbst an, dass ihnen teilweise das Methodenwissen fehlt und sie diesbezüglich mehr Input benötigen würden. Damit bestätigt sich abermals der Handlungsbedarf, um die Lehrpersonen besser für die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts vorzubereiten und ihnen diesbezüglich Hilfestellungen anzubieten. Generell wurden von den Befragten am häufigsten gängige Methoden wie Lückentexte und das Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen genannt. Es stellte sich heraus, dass die meisten der genannten Methoden zur Bearbeitung von Texten dienen, wodurch wiederum darauf geschlossen werden kann, dass das Lesen einen viel größeren Stellenwert im GW-Unterricht

einnimmt als etwa das Schreiben. Lehrperson 2 (B2) nannte darüber hinaus jedoch auch die Methode des „Scaffoldings“, welche im Sinne des „Prozedurendidaktischen Modells zur Förderung literaler Handlungskompetenz“ eine sehr gute Möglichkeit zur Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden beim Lesen wie auch beim Schreiben darstellt (vgl. Schmölzer – Eibinger et. al. 2020: 44) (siehe dazu auch unter 3.4.6). Hier kann darauf geschlossen werden, dass dieses Wissen der Lehrperson 2 (B2) damit zu begründen ist, dass diese Deutsch als Zweifach hat und somit mit didaktischen Methoden zur Sprachförderung von Lernenden grundsätzlich näher vertraut ist.

Weiters wurde von drei Lehrpersonen (B 3, B 4, B5) angemerkt, dass sie das Erlernen von Fachbegriffen im GW-Unterricht ähnlich dem Vokabellernen für eine Fremdsprache sehen und Vokabellisten erstellt werden. Dies ist durchaus eine geeignete Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts, um die Fachwörter korrekt zu erlernen und anzuwenden, ist jedoch gemäß Leisen (2010) eine relative schwache Hilfe, da hier keine Vorgaben zur Strukturierung gemacht werden. Daher bietet es sich etwa an Wortlisten in Kombination mit „**Wortgeländern**“ im Unterricht einzusetzen. Diese geben auch die Satzstruktur vor und sind daher etwa besonders für das formalisierte Verbalisierungen von Darstellungsformen (vgl. Leisen 2010: 106).

Hinsichtlich der Materialien, die im GW-Unterricht von den befragten Lehrpersonen eingesetzt werden, zeigte sich, dass alle Lehrpersonen darauf achten, dass diese dem Sprachstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Es zeigt sich jedoch auch, dass häufig darauf geachtet wird, die Materialien so einfach wie möglich zu gestalten, um sie für alle Lernenden bewältigbar zu machen. Dies bringt die Gefahr mit sich, dass die Materialien so gestaltet sind, dass sie zwar auch für die weniger sprachgeübten Schüler: innen passend sind, für die anderen Lernenden jedoch nicht fordern und damit auch nicht fördernd sind.

Dies gilt vor allem auch für Sachtexte im Fachunterricht, worauf im nachfolgenden Teilkapitel noch einmal näher Bezug genommen werden soll (Siehe 8.4).

8.4 Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht

Wie die Ergebnisse der durchgeführten Interviews zeigen, nimmt das Lesen und die Arbeit mit Sachtexten im GW-Unterricht grundlegend einen hohen Stellenwert ein und Sachtexte kommen im GW-Unterricht grundsätzlich von allen befragten Lehrpersonen zum Einsatz.

Es kann festgestellt werden, dass die Befragten das Lesen als elementaren Ausgangspunkt für die Informationsbeschaffung im Fachunterricht ansehen und sehr viele Inhalte im GW-Unterricht mit Hilfe des Lesens erarbeitet werden.

Zum Einsatz von Sachtexten geht aus den Interviews hervor, dass diese einerseits einen hohen Stellenwert im GW-Unterricht einnehmen, die Sachtexte jedoch nicht zu komplex sein sollten, da die Lernenden mit komplexen Texten zumeist noch nicht umgehen könnten. Bei der Auswahl von Sachtexten wird daher vor allem auf möglichst wenig Komplexität und Einfachheit geachtet. Fachbegriffe sollten zwar enthalten, Erklärungen jedoch in möglichst einfacher Sprache gehalten sein. Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen vorhandene Texte häufig abändern, um sie so auf den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen. Dies stellt durchaus eine gute Möglichkeit dar, um den Lernenden die Arbeit mit den Sachtexten im GW-Unterricht zu erleichtern, und die Sachtexte im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts zu gestalten. Dennoch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht darauf abzielen sollte, den Lernenden die komplexe Fachsprache näher zu bringen, was, wie bereits erwähnt, immer nur im Kontext des Faches möglich ist. Werden Texte unentwegt vereinfacht, verbirgt sich wie gesagt die Gefahr, dass hier keine Weiterentwicklung der notwendigen Sprachkompetenzen stattfinden kann.

Gemäß den Erkenntnissen des Studienseminars Koblenz (2009) ist die Anpassung des Textes an den Leser durch Eingriffe in den Text, um das Textverstehen zu erleichtern, eine der Möglichkeiten für den sprachsensiblen Umgang mit Sachtexten im GW-Unterricht. Die wichtigste Aufgabe des Fachunterrichts stellt jedoch der Aufbau und die Entwicklung einer nachhaltigen Lesekompetenz dar, wodurch die Anpassung der Leserinnen und Leser an den Text unumgänglich ist (vgl. Studienseminar Koblenz 2009: 9) (siehe dazu auch unter 3.7). Wie bereits im Theorieteil der hier vorliegenden Arbeit angemerkt, bedeutet dies nicht, dass die im Unterricht eingesetzten Sachtexte nicht hinsichtlich ihrer Eignung für die Lernenden überprüft werden müssen.

Die Erarbeitung der Sachtexte erfolgt gemäß den befragten Lehrpersonen im GW-Unterricht häufig zuerst gemeinsam im Plenum. Anschließend werden von den Lernenden Arbeitsaufgaben in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet, die vor allem darauf abzielen, das Verständnis für den Inhalt des Textes zu sichern.

Es zeigte sich damit, dass die Lehrpersonen die Texte grundsätzlich zuerst gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten, mit dem Ziel, das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für den Sachtext besser überprüfen zu können. So können diese etwa Fragen stellen, wenn sie etwas im Text nicht verstanden haben. Diesbezüglich ist jedoch ein weiteres Mal auf das Problem

hinzuweisen, welches bereits im Teilkapitel 8.1 aufgegriffen wurde. Da die Lernenden häufig selbst nicht erkennen, wo ihre Problemfelder liegen, kann diese Methodik nicht automatisch zum Erfolg führen.

Weiters wird oftmals so vorgegangen, dass die Lernenden nach dem erstmaligen Lesen des Textes jene Begriffe oder Stellen im Text markieren, welche sie nicht verstanden haben. Ungeachtet des bereits geschilderten Problems zur fehlenden Selbstreflexionskompetenz der Lernenden hinsichtlich der sprachlichen Problemfelder, wird dieses Vorgehen in der Fachliteratur eher kritisch betrachtet, da es besser wäre, im Zuge der Bearbeitung eines Textes zuerst davon auszugehen, was die Lernenden bereits verstanden haben und erst anschließend das nicht Verstandene näher zu beleuchten. Jener Aspekt wurde im Theorieteil der vorliegenden Arbeit im Zuge der Leseprinzipien für einen sprachsensiblen Umgang mit Sachtexten im GW-Unterricht (siehe unter 3.7.3) näher betrachtet. Demzufolge sollte in der Texterschließung davon ausgegangen werden, was bereits verstanden wurde, und nicht davon, was der Schüler respektive die Schülerin nicht versteht (vgl. Studienseminar Koblenz 2009:16).

Eine gute Orientierung für GW-Lehrkräfte, wie Sachtexte erarbeitet werden können, zeigt beispielsweise das Fünf-Phasen-Schema (siehe 3.7.4 – Strategie 10).

Weitere einfache Beispiele für das Erarbeiten von Sachtexten und Leseübungen im GW-Unterricht sind beispielsweise das Bearbeiten von sogenannten „**Textpuzzles**“. Hier müssen die Lernenden den Text wiederherstellen, indem sie falsch angeordnete Sätze in die richtige Reihenfolge bringen. Als etwas anspruchsvollere Übung könnten die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang etwa Darstellungsformen, wie ein Diagramm oder eine Grafik vorgeben, welche durch Informationen aus dem Text befüllt werden müssen (vgl. Leisen 2010: 145-146). Die Lehrpersonen können sich hier vor allem an den bereits mehrmals angesprochenen Methoden und Methodenwerkzeugen von Josef Leisen orientieren, welche sehr gute Anregungen bieten, für Fachlehrpersonen ohne Sprachenfach gut umgesetzt sowie auch von fachfremden Lehrpersonen eingesetzt werden können.

Im Hinblick auf die Erarbeitung von Sachtexten zeigte sich, dass Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts wie etwa die zyklische Bearbeitung von Sachtexten (siehe 3.7.3) zumeist nicht angewandt werden, da die Lehrpersonen der Meinung sind, dass sie die Lernenden mit den Texten nicht allein lassen können, diese Art von Bearbeitung zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde und darüber hinaus zu speziell für den GW-Unterricht sei. Demnach werden Prinzipien bzw. Erarbeitungsstrategien wie diese dem Deutschunterricht

zugeordnet. Hier ist davon auszugehen, dass dies wiederum damit einhergeht, dass den Lehrpersonen in gewisser Hinsicht das notwendige Methodenwissen fehlt, um die Sachtexte so entsprechend aufzubereiten. Auf Basis des Prinzips der zyklischen Bearbeitung, wie im Theorieteil unter Punkt 3.7.3 erläutert, werden die Texte schrittweise und auch über mehrere Stunden hinweg immer nur teilweise erarbeitet, wodurch die einzelnen Bearbeitungsschritte in der jeweiligen Stunde nur wenig Zeit in Anspruch nehmen.

Ferner wurde in den Interviews in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die fachliche Komponente bei der Bearbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht im Vordergrund stehen sollte. Auch hier ist ein weiteres Mal auf die Untrennbarkeit von sprachlichem und fachlichem Lernen hinzuweisen, wie etwa an den beispielhaften Methoden unter 8.2 dargestellt wurde.

8.5 Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht

In Bezug auf das Schreiben und den Einsatz von Schreibaufgaben im GW-Unterricht zeigten die Ergebnisse, dass das Schreiben im GW-Unterricht bei der Mehrheit der befragten Lehrpersonen keinen hohen Stellenwert im GW-Unterricht einnimmt und eher dem Deutschunterricht zugeschrieben wird. Als Grund hierfür wird einerseits ein weiteres Mal die fehlende sprachliche Heterogenität genannt. Es wird somit davon ausgegangen, dass die Lernenden keine gesonderte Förderung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen im GW-Unterricht benötigen würden. Damit zeigt sich unter anderem, dass das Schreiben hier nicht als Mittel des Lernens im Fach GW angesehen wird. Dies ist als problematisch anzusehen, da das Schreiben, der Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen, ebenfalls einen essenziellen Aspekt des sprachsensiblen Fachunterrichts und dem Erwerb der Fachsprache darstellt. Grundsätzlich ist hier noch einmal auf den wesentlichen Punkt einzugehen, dass auch das Zusammenwirken von Literalität und fachlichem Kompetenzerwerb nicht außer Acht gelassen werden darf. Wie Ehlich (2010) beschreibt, erfordert der fachliche Kompetenzerwerb auch literale Fähigkeiten. Auch wenn das Schreiben kein direkter Gegenstand des GW-Unterrichts ist, sind diese literalen Fähigkeiten dennoch als grundlegend für den Lernerfolg in allen Fächern zu betrachten (vgl. Ehlich 2010: 58) (siehe dazu auch untere 2.3.2).

Dies wird auch von Lehrperson 2 (B2) im Interview betont. Auch die Vermittlung von Schreibkompetenz kann, im Hinblick auf die spezielle Fachsprache des Faches, mit seinen speziellen Textsorten nur im Kontext des jeweiligen Unterrichtsfachs geübt werden, wodurch ebenfalls die Relevanz des Einsatzes von Schreibaufgaben im GW-Unterricht hervorgehoben wird. Das Schreiben ist als Mittel des Lernens anzusehen, um das vorhandene Wissen zu

vertiefen und neues Wissen zu generieren (vgl. Petersen 2017: 99). Es eröffnet den Lernenden nicht nur Zugang zu den Inhalten des jeweiligen Faches, sondern macht sie vor allem auch mit den sprachlichen Gebrauchsmustern dieser Diskursgemeinschaft vertraut (vgl. Thürmann et. al. 2015: 41-42). Es ist in diesem Zusammenhang auch noch einmal auf die von Graham et.al (2020) durchgeführte Metastudie hinzuweisen, welche die Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht ausdrücklich hervorhebt (siehe hierfür unter 3.8.1).

Im Hinblick auf den Einsatz von Schreibaufgaben wird ebenso abermals die fehlende Unterrichtszeit betont. Schreibaufgaben werden von den Lehrpersonen als sehr zweitaufwändig beschrieben, da die Lernenden viele Hilfestellungen benötigen würden. Auch diesbezüglich zeigt sich, dass mit dem nötigen Methodenwissen möglicherweise entgegengewirkt werden könnte. So könnten die Lehrpersonen unterschiedliche Methoden aus der Schreibdidaktik für ihren GW-Unterricht nutzen, um kurze Schreibaufgaben in ihren Unterricht zu integrieren und somit das fachliche Lernen auf diese Art und Weise zu fördern, ohne dadurch in Zeitdruck zu gelangen. Grundsätzlich zeigen die Erkenntnisse aus der Fachliteratur, dass umfangreiche Schreibaufträge im Fachunterricht nicht zum Erfolg führen. Somit sollte man sich im GW-Unterricht auf die sogenannten „Quick Rides“ konzentrieren (siehe 3.8.2), die meinen, dass immer nur kurze Schreibaufgaben kontinuierlich in den Unterricht integriert werden. Demnach nehmen die Aufgaben nicht zu viel Unterrichtszeit in Anspruch. Somit wäre es ratsam, den GW- Lehrpersonen hier konkrete Möglichkeiten für die Praxis aufzuzeigen, welche sie fortlaufend und mit wenig Zweitaufwand zielführend in ihren Unterricht integrieren könnten. Als Beispiele für Schreibaufgaben können etwa das **„Versprachlichen von Abfolgen“** oder auch die **„Placemet-Methode“** genannt werden. Beim Versprachlichen von Abfolgen werden zu einem Text Bilder in einer bestimmten Abfolge angefügt, welche, als Beispiel für den GW-Unterricht, etwa die Entstehung der Alpen schrittweise erklären. Die Lernenden versuchen anhand der bereits erhaltenen Informationen die Bilder nun in eigenen Worten, mit wenigen Sätzen, zu beschreiben.

Auch die „Placemet-Methode“ eignet sich gut für das Schreiben im GW-Unterricht. Wie auch Lehrperson 4 (B4) im Interview betonte, sind vor allem kooperative Schreibaufgaben motivierend für die Lernenden. Das „Placemet“ ist sowohl für den Einstieg in ein Thema sowie auch für die weiteren Erarbeitungsphasen bestimmter Sachverhalte geeignet. Die Lernenden versuchen, gemeinsam in der Gruppe, zu einem Thema die bestmögliche Formulierung zu erarbeiten. Zuerst notieren sie in ihren Bereich des Blattes all das Vorwissen, ihre Gedanken etc. zum Thema, je nach Aufgabenstellung, und anschließend werden alle

Formulierungen gemeinsam in der Gruppe zusammengefügt und überarbeitet (siehe dazu etwa in Oleschko et.al. 2021: Praxishandbuch Sprachbildung Geographie).

Auch zum Schreiben bieten etwa die Methoden von Leisen (2010), welche er in seinem „Handbuch zur Sprachförderung im Fach“ (vgl. Leisen 2010) zusammengefasst hat, eine gute Orientierung für die GW-Lehrpersonen. Weiters können etwa die Anregungen aus dem bereits genannten Werk von Oleschko et.al. (2021) zur Sprachbildung in GW genutzt werden. Auch im Internet finden sich etwa auf der Seite des Sprachenkompetenzzentrums Österreichs, kurz „ÖSZ“, zahlreiche Anregungen für Schreibaufgaben im GW-Unterricht.

Aus den Ergebnissen der Interviews geht darüber hinaus hervor, dass das Schreiben im GW-Unterricht für die Lehrpersonen zu einem großen Teil lediglich dafür genutzt wird, dass die Lernenden sich Notizen im Heft machen. Dies wird auch in der Fachliteratur angesprochen. So merken beispielsweise Michalak et.al. (2015) an, dass das Schreiben im Unterricht oftmals nur dafür da ist, das Gesagte festzuhalten. Diese Mitschriften bestehen jedoch zumeist lediglich aus Stichwörtern oder verkürzten Sätzen ohne Konnektoren, wie auch in den Interviews (siehe B3 und B6) angemerkt wurde. Dies hat zur Folge, dass hier kein kohärenter Text produziert und das eigentliche Potential des Schreibens für das fachliche Lernen nicht gezielt eingesetzt und ausgeschöpft wird (vgl. Michalak et.al. 2015: 126) (siehe dazu unter 3.8.1).

Zum Einsatz von Operatoren zeigte sich, dass manche Lehrpersonen diesen durchaus kritisch gegenüberstehen und sie daher in ihrem GW-Unterricht nicht einsetzen.

Lehrperson 1 sieht den Einsatz von Operatoren auch in der Sekundarstufe 1 sehr positiv. Es zeigte sich, dass sie bereits in ihrer Ausbildung häufig mit Operatoren in Kontakt gekommen ist, somit viel Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnte und diesen daher auch sehr positiv gegenübersteht.

Alle befragten Lehrpersonen betonten im Interview, dass die Operatoren einer guten Einführung bedürfen, um sie im GW-Unterricht zielführend einsetzen zu können. Dies korreliert auch mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur. Budke et.al. (2015) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass Operatoren fachspezifische Ausprägungen besitzen, welche nur im jeweiligen Kontext sinnerfassend erarbeitet werden können. Es ist somit unumgänglich die Operatoren im Kontext des jeweiligen Faches präzise zu erarbeiten (vgl. Budke et.al. 2015 zitiert in Budke und Kuckuck 2017:25).

Mit den Ergebnissen zeigt sich, dass die Lehrpersonen den Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht teilweise nicht als sinnvoll erachten, da sie für die Lernenden in der Sekundarstufe 1 zu schwierig seien und die Einführung wiederum zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Diesbezüglich geht aus der Fachliteratur klar hervor, dass der Einsatz von Operatoren auch in der Sekundarstufe 1 unumgänglich ist. Den Operatoren wird eine wesentliche Rolle im Rahmen des schülerzentrierten Unterrichtes zugesprochen. Sie sind grundlegend für das sprachkompetente fachliche Handeln der Lernenden und gehören somit zur Grundkompetenz in allen Schulstufen. Damit zeigt sich klar das Ziel, an ihrem Einsatz über die gesamte schulische Laufbahn hinweg zu arbeiten (vgl. Reitbrecht und Sorger 2011:4) (siehe dazu unter 4.4.2).

Durch die Erkenntnisse aus den Interviews kann hervorgehoben werden, dass es vor allem in der Ausbildung essenziell ist, die jungen Lehrpersonen zum Einsatz von Operatoren zu ermutigen und sie dafür zu sensibilisieren, dass der Nutzen durch die richtige Einführung auch in der Sekundarstufe 1 durchaus gegeben ist.

8.6 Zukunftsperspektiven

Die Ergebnisse aus den Aussagen der Lehrperson hinsichtlich der Zukunftsperspektiven zeigen, dass alle befragten Expertinnen und Experten der Meinung sind, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Als Gründe hierfür werden einerseits die steigende Migrationsbewegung sowie jedoch vor allem auch die Veränderungen in der Ausdrucksweise der Schülerinnen und Schüler genannt. Alle Lehrpersonen betonen, dass hier auch im GW-Unterricht eine Förderung stattfinden müsse, um den Lernenden einen angemessenen Sprachgebrauch näherzubringen. Dies wird ebenfalls von jenen Lehrpersonen betont, welche bislang die Sprachförderung aufgrund ihres ländlichen Schulstandortes und der herkunftssprachlichen Homogenität der Schüler:innen als weniger wichtig erachtet haben. Es zeigt sich darüber hinaus auch, dass die Lehrpersonen sich aufgrund ihrer teilweise geringeren Erfahrungswerte in der sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts in Zukunft mehr mit dem Thema auseinandersetzen und sich vor allem hinsichtlich ihres konkreten Methodenwissens weiterbilden möchten.

8.7 Notwendige Maßnahmen für GW-Lehrpersonen

Die Lehrpersonen nannten im Zuge der Interviews zudem einige Maßnahmen, welche notwendig wären, um den sprachsensiblen GW-Unterricht an den Schulen weiter zu etablieren und den GW-Lehrpersonen, insbesondere jenen, welche kein Sprachenfach unterrichten,

Unterstützung hinsichtlich der sprachlichen Förderung und der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts zu bieten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die GW-Lehrpersonen vor allem ein praxisorientiertes Fortbildungsangebot benötigen würden, um ihr Methodenwissen zu verbessern und mit den sprachlichen Herausforderungen des Faches an die Lernenden besser umzugehen sowie angemessen darauf reagieren zu können. Weiters wurde unter diesem Punkt ein weiteres Mal eine bessere und vor allem praxisorientiertere Verankerung des Themas in der Ausbildung angesprochen. Angemerkt wurde zudem, dass sich die Relevanz des Themas an den Schulen in der Steiermark grundlegend verbessern und die Lehrpersonen aller Fächer stärker hinsichtlich der Notwendigkeit von Sprachförderung im GW-Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden müssten.

Die untenstehende Grafik (Abbildung 15) zeigt überblicksmäßig, die Häufigkeit der Nennung jeder Subkategorie. Die Subkategorie „Fortbildungen mit mehr Praxisbezug“ wurde am häufigsten genannt. Darüber hinaus berichteten auch 50 Prozent der befragten Lehrpersonen, dass sie sich generell ein besseres Fortbildungsangebot zu diesem Thema wie auch eine größere Relevanz in der Praxis wünschen würden.

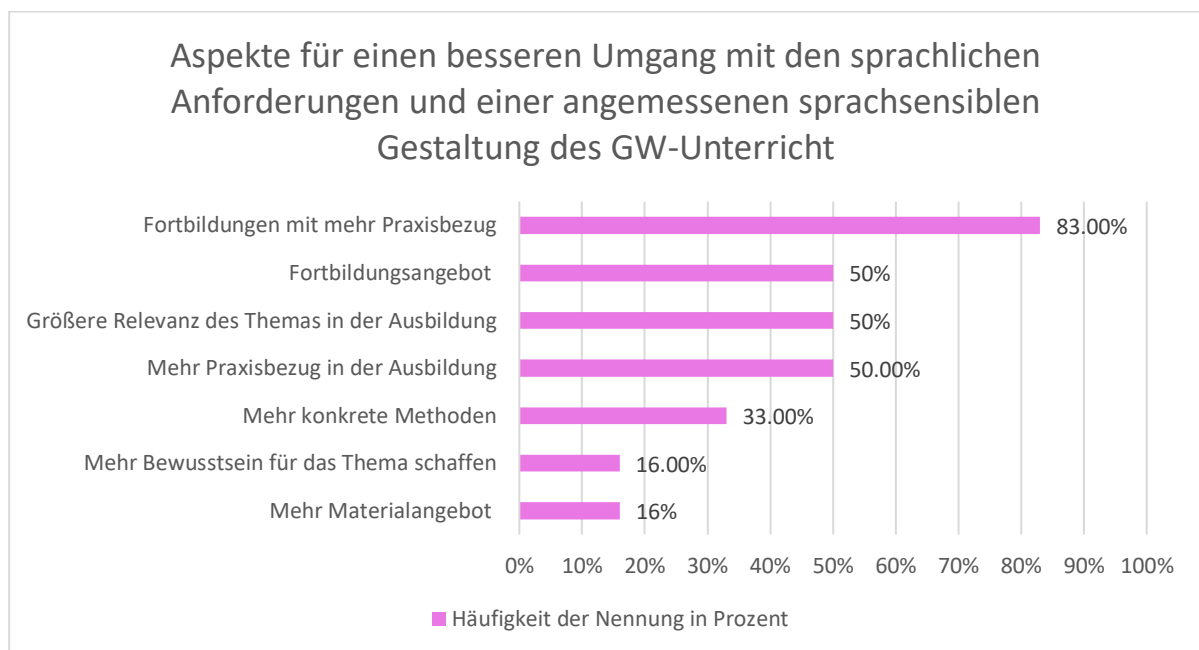


Abbildung 16: Notwendige Maßnahmen für GW-Lehrpersonen (Quelle: eigene Darstellung 2023).

9. Fazit und Ausblick

Zum Abschluss der Arbeit sollen die Erkenntnisse aus der eingehenden Beschäftigung mit der Fachliteratur sowie den Ergebnissen aus der empirischen Forschung nun im Hinblick auf die eingangs aufgestellten Forschungsfragen sowie Thesen und Hypothesen in Verbindung gebracht und deren Richtigkeit überprüft werden.

Grundlegend konnten in dieser Arbeit zum einen allgemeine theoretische Aspekte zum Thema der Sprachförderung in GW und des sprachsensiblen GW-Unterrichts aufgezeigt und die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fachunterricht ausführlich erläutert werden.

Abschließend soll nun noch einmal ein Blick auf die eingangs aufgestellten Forschungsfragen geworfen werden. Folgendes kann dazu festgehalten werden:

Hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage „**Welche Rolle spielt die fachsprachliche Bildung hinsichtlich des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht?**“ konnte durch die eingehende Beschäftigung mit der einschlägigen Fachliteratur festgestellt werden, dass die fachsprachliche Bildung im GW-Unterricht wesentlich zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beiträgt und das sprachliche Lernen untrennbar mit dem fachlichen Lernen verbunden ist (siehe dazu unter **3.1, 4.3 und 4.6**).

Weiters konnten auch die untergeordneten Forschungsfragen mit Hilfe der, im Zuge der systematischen Literaturrecherche ausgemachten Quellen, beantwortet werden:

Zu jener Frage, wie durch eine gezielte sprachliche Förderung im Fach das Lernen positiv unterstützt werden kann zeigte sich, dass das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts mit all seinen Methoden, wie beispielhaft etwa jene von Leisen (2010) aufgezeigt wurden, zahlreiche Lernanlässe bietet, um die Sprache im Fach zu fördern, und gleichzeitig das Lernen im Fach zu unterstützen. Durch den bereits mehrmals angesprochen untrennbaren Zusammenhang von Sprache und Lernen stellt die Sprachförderung auch den elementarsten Bereich für ein erfolgreiches Lernen im Fach dar.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage zur Rolle der fachsprachlichen Bildung vor dem Hintergrund der besonderen sprachlichen Anforderungen des Fachs an die Lernenden konnten zahlreiche grundlegende Aspekte zur Besonderheit der Fachsprache und den Herausforderungen, welche diese für die Lernenden mit sich bringt, ausgemacht werden. Sie kann nicht automatisch erlernt werden und Kenntnisse innerhalb der Fachsprache können so nur durch eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung im jeweiligen Fachgebiet

erlangt werden (vgl. Fellner 2014:11) (siehe dazu unter 2.2.4) Auch speziell für die Sprache im GW-Unterricht konnten darüber hinaus zahlreiche sprachliche Anforderungen erörtert und damit die Notwendigkeit der gezielten fachsprachlichen Bildung erläutert werden. Wie alle Fachsprachen ist auch jene der Geographie- und Wirtschaftskunde durch ihre Spezifika geprägt. Sich mit diesen Besonderheiten auf den unterschiedlichen Sprachebenen wie der Lexik, der Morphologie und der Syntax oder auch der gehäuftten Nutzung von diskontinuierlichen Textsorten auseinanderzusetzen, kann dazu verhelfen, etwaige auftretende Schwierigkeiten für Lernende aufzudecken und die fachsprachlich relevanten Strukturen herauszuarbeiten (siehe dazu unter 4.3).

Weiters konnten auch einige Methoden und didaktische Konzepte zur Unterstützung des Erwerbs von Fachsprache und Fachwissen vorgestellt werden wie etwa der „Scaffolding-Ansatz“ (Gibbons 2010:30) von Gibbons (siehe dazu unter 4.4.1) und ein paar konkrete Beispiele für die Praxis generiert werden (siehe unter 4.5). Über dies hinaus konnten etwa mit den Methoden-Werkzeugen für den sprachsensiblen Fachunterricht von Josef Leisen (2010) (siehe unter 3.6.1) oder auch den Leseprinzipien beim Umgang mit den Sachtexten wie dem Prinzip der Verstehensinseln und der zyklischen Bearbeitung (vgl. Studienseminar Koblenz: 2009: 16) (siehe hierfür unter 3.7.3) weitere grundlegende Faktoren für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt werden.

Die übergeordnete Forschungsfrage zum empirischen Teil der Masterarbeit **„Wie wird der sprachensible Fachunterricht im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht an ausgewählten steirischen Mittelschulen umgesetzt?“** konnte mit Hilfe der durchgeführten Experteninterviews beantwortet werden. Durch die gebotenen Einblicke der befragten Lehrpersonen in die Praxis ihres GW-Unterrichts, konnte zum einen herausgefunden werden, dass die Sprachförderung an Mittelschulen in der Steiermark eine Rolle spielt, das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts auch zum Teil in der Praxis umgesetzt wird, hier jedoch noch zahlreiche Verbesserungsmöglichkeiten gegeben wären.

Hinsichtlich der konkreteren, untergeordneten Forschungsfragen können zusammenfassend folgende Ergebnisse präsentiert werden:

Zu den ersten beiden vorangestellten Forschungsfrage hinsichtlich der **beobachteten sprachlichen Problemfelder im GW-Unterricht** sowie deren **Zusammenhang mit schlechteren Leistungen im Fach** konnte aufgezeigt werden, dass die Lehrpersonen bei den Lernenden vor allem Probleme hinsichtlich des sinnerfassenden Lesens von Sachtexten

beobachten und der adäquate Umgang mit der Fachsprache sich als besonders herausfordernd für sie darstellt. Es zeigte sich anhand der Ergebnisse jedoch auch, dass die Lehrpersonen teilweise von weniger sprachlichen Problemen berichten, wenn alle Schüler:innen Deutsch als Erstsprache haben. Da hier jedoch auch weniger explizit auf die sprachliche Förderung geachtet wird, stellt sich hier die Frage, ob nicht mehr sprachliche Probleme zu beobachten wären, wenn der Fokus stärker darauf gelegt werden würde. Weiters zeigte sich, dass die GW-Lehrpersonen häufiger Schwierigkeiten damit haben, die sprachlichen Problemfelder der Lernenden präzise zu erfassen und auch mit Hilfe konkreter Fördermaßnahmen darauf reagieren zu können.

Die damit zusammenhängende **Hypothese 1 (H1)** kann anhand der Ergebnisse aus dem Forschungsprozess als bestätigt erachtet werden. Die Lehrpersonen berichten davon, dass die Lernenden häufig Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit Sachtexten aufweisen und vor allem auch Probleme mit der Fachsprache zu beobachten sind. Diese Problemfelder werden von den Lehrpersonen auch mit weniger guten Leistungen im Fach in Zusammenhang gebracht.

Die Forschungsfrage „**Welche Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts können festgestellt werden?**“ konnte hinsichtlich dessen beantwortet werden, dass sich durch die Aussagen aus den Interviews zeigte, dass die Mehrzahl der Lehrpersonen in der Ausbildung zwar bereits mit dem Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts in Berührung gekommen sind, der Praxisbezug jedoch beinahe zur Gänze fehlte. Es zeigte sich darüber hinaus, dass die Lehrpersonen noch keine Erfahrungen zum sprachsensiblen GW-Unterricht aus Fortbildungsveranstaltungen mitnehmen konnten und da Angebot hier erweitert werden müsste. Die Lehrpersonen zeigten nur geringe Erfahrungen hinsichtlich konkreter Methoden für die Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts haben. Zu den Erfahrungen zum Einsatz unterschiedlicher didaktischer Konzepte konnten keine klaren Erkenntnisse gewonnen werden, da die Lehrpersonen hierzu keine exakten Angaben machen konnten. Es wurde zwar von einer Lehrperson (B2) zwar beispielhaft das Konzept der „Prozedurendidaktik“ genannt, weitere didaktische Konzepte konnten jedoch nicht angeführt werden.

Mit diesen Erkenntnissen geht einher, dass hinsichtlich der Bestätigung von **Hypothese 3 (H3)** nur geringe Rückschlüsse gezogen werden können, da lediglich eine der befragten Lehrpersonen bereits eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung und dem Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichtes besucht hatte. Grundsätzlich zeigte sich jedoch, dass diese

Lehrperson der Sprachförderung und der sprachsensiblen Gestaltung ihres GW-Unterrichts besonders positiv gegenübersteht und die Sprachförderung, im Gegensatz zu den übrigen befragten Lehrpersonen, in ihrem Unterricht den größten Stellenwert einnimmt.

Die, mit den Erfahrungswerten der Lehrpersonen in Zusammenhang stehende, **These 1 (T1)** kann nicht per se als bestätigt angesehen werden, da die Lehrpersonen durchaus die Unterschiede zwischen einem sprachsensiblen und einem nicht-sprachsensiblen Fachunterricht erkennen und die Problemfelder eher dem fehlenden Methodenwissen und den geringen Erfahrungswerten in diesem Bereich geschuldet sind.

These 2 (T2) kann jedoch als bestätigt angesehen werden, da die Lehrpersonen in den Interviews häufig davon berichtet haben, dass ihnen in vielerlei Hinsicht das notwendige Wissen über konkrete Methoden zur Sprachförderung und der Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts fehlen und sie diesbezüglich weiteren Input benötigen würden. Sie bestätigen auch, dass sie die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts mitunter als sehr herausfordernd empfinden.

Die Forschungsfrage „**Welche Einstellungen haben GW-Lehrpersonen an ausgewählten steirischen Mittelschulen zur Aufgabe von GW-Lehrpersonen die Sprache im GW-Unterricht gezielt zu fördern?**“ konnte in der Hinsicht beantwortet werden, als dass aufgezeigt werden konnte, dass die Lehrpersonen zwar generell eine positive Einstellung zur Sprachförderung im GW-Unterricht haben, die Bedeutung der Sprachförderung jedoch nicht bei allen Lehrpersonen eine große Bedeutung einnimmt. Als Grund hierfür konnten die ländlichen Schulstandorte und die fehlende sprachliche Heterogenität in Bezug auf die Herkunftssprache ausgemacht werden.

Die **Hypothese 2 (H2)** kann damit teilweise bestätigt werden. Es zeigte sich anhand der Antworten aus den Interviews zum einem großen Teil durchaus ein Zusammenhang zwischen der sprachlichen Herkunft der Schüler:innen und der Einstellung der Lehrpersonen zur Notwendigkeit einer gezielten Sprachförderung im GW-Unterricht. Die Lehrpersonen berichten in den Interviews einerseits davon, dass sie aufgrund der sprachlichen Homogenität ihrer Schüler:innen weniger Wert auf die Sprachförderung und die sprachensible Gestaltung des GW-Unterrichts legen und sich dies andererseits ändern würden, wenn sie Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten würden. Festzuhalten ist jedoch auch, dass die Lehrpersonen keineswegs ausschließlich dann Wert auf die Sprachförderung legen, wenn sie

Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten. Es zeigte sich lediglich, dass der Fokus damit ein anderer wäre.

Die Forschungsfrage „**Wie werden Arbeitsaufgaben und Materialien von den Lehrpersonen gestaltet, um sie an die Kriterien der Sprachsensibilität und die sprachlichen Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzupassen?**“ konnte mit den Erkenntnissen aus den Interviews beantwortet werden. Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen Wert darauf legen, die Arbeitsaufgaben und Materialein auf den Sprachstand der Lernenden anzupassen und sie beispielsweise die Möglichkeit der Vereinfachung von Sachtexten nutzen und so versuchen, die Aufgaben auch altersgemäß, kontextbezogen und eindeutig formuliert zu gestalten.

So werden die Arbeitsaufgaben von den Lehrpersonen häufig selbst generiert und vorhanden Arbeitsaufgaben aus den Schulbüchern an die Voraussetzungen der Lernenden angepasst. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass die Lehrpersonen es teilweise aus durchaus herausfordernd ansehen, die Materialien so zu gestalten, dass sie für alle Lernenden passend sind und diese eher dahingehend werden, dass sie auch die sprachlich weniger geübten Schüler:innen bewältigen können.

Hypothese 4 (H4) konnte damit nicht bestätigt werden, da die Lehrpersonen auch die Sachtexte und Arbeitsaufgaben aus den Schulbüchern hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen an die Lernenden überprüfen und diese auch nur dann direkt aus den Büchern entnehmen, wenn sie für die Schüler:innen passend aufbereitet sind.

Zur Forschungsfrage mit dem Schwerpunkt auf die **Verankerung des Lesens und des Schreibens im GW-Unterricht** konnten die Ergebnisse ausgemacht werden, dass das Lesen im GW-Unterricht einen hohen Stellenwert einnimmt, während das Schreiben eher vernachlässigt und zu einem großen Teil nicht als Aufgabe des GW-Unterrichts angesehen wird. Vor allem konkrete Schreibaufgaben werden im GW-Unterricht nur von einer Lehrperson als Ressource für das sprachliche und fachliche Lernen genutzt, während für die anderen Lehrpersonen das Schreiben lediglich die Aufgabe zum Festhalten von Informationen einnimmt. Weiters wird auch der Einsatz von Operatoren nicht von allen Lehrpersonen als notwendig und sinnvoll erachtet.

These 4 (T4) kann als bestätigt angesehen werden, da lediglich zwei der sechs befragten Lehrpersonen (B2 und B4) dem Schreiben ein größerer Stellenwert in ihrem GW-Unterricht

zuordnen und auch nur diese beiden Lehrpersonen tatsächlich konkrete Schreibaufgaben in ihren Unterricht miteinfließen lassen. Es zeigt sich mit diesen Ergebnissen daher klar, dass das Schreiben als wesentliche Ressource des sprachsensiblen Fachunterrichts zu einem großen Teil als vernachlässigt zu betrachten ist.

These 5 (T5) zeigte sich teilweise als bestätigt. Die Ergebnisse aus den Interviews belegen, dass der Einsatz von Operatoren zum Teil als sehr herausfordernd für die Lernenden der Sekundarstufe 1 angesehen und damit im Unterricht auch nicht praktiziert wird. Die Hälfte der befragten Lehrpersonen stellte dar, dass die Lernenden mit den Operatoren noch nicht umgehen könnten. Alle Lehrpersonen bestätigen jedoch, dass der Einsatz auch in der Sekundarstufe 1 grundsätzlich möglich wäre, wenn die Operatoren zuvor gut eingeführt werden würden.

Hinsichtlich der vorangestellten Forschungsfragen zu den **Strategien und Prinzipien zur Bearbeitung von Sachtexten** zeigt sich, dass die Lehrpersonen diese zuallermeist gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten. Es werden jedoch verschiedene Aufgabentypen zur Erarbeitung der Texte generiert, welche vor allem auf die sinnhafte Erfassung des Inhalts abzielen. Hier zeigte sich vor allem, dass die Lehrpersonen versuchen, die Erarbeitung der Texte so kurz wie möglich zu halten und Prinzipien wie etwa die zyklische Erarbeitung eines Textes nicht einsetzen, da sie der Meinung sind, dass eine längere Beschäftigung mit einem Sachtext aufgrund des Zeitdrucks nicht möglich sei. Hier konnte somit auch erörtert werden, dass das Methodenwissen für unterschiedliche Möglichkeiten zur Bearbeitung von Sachtexten einer Erweiterung bedürfen würde.

These 3 (T3) kann damit als bestätigt erachtet werden, da die Lehrpersonen davon mehrmals berichteten, dass sie bei der Bearbeitung von Sachtexten zuerst jene Begriffe und Stellen aus dem jeweiligen Text in den Blick nehmen, welche die Lernenden nicht verstanden haben und nicht zuerst an dem Verstandenen ansetzen. Dennoch berichtete beispielsweise Lehrperson 3 (B3), dass sie das Vorwissen der Lernenden bereits vor Erarbeitung des Textes zu einem bestimmten Thema aktiviert.

Hinsichtlich der Forschungsfrage „**Was würden GW-Lehrpersonen benötigen, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches und einer sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts noch besser umgehen zu können?**“ zeigten die Ergebnisse aus den Interviews, dass die befragten Lehrpersonen vor allem ein praxisorientiertes Fortbildungsangebot benötigen würden, damit sie ihr Methodenwissen verbessern können. Auch eine bessere und

praxisorientiertere Verankerung des Themas in der Praxis wurde betont. Es zeigt sich also, dass diesbezüglich ganz klar weitere Verbesserungen von Nöten sind, um die Lehrpersonen besser auf die Herausforderungen der Sprache im GW-Unterricht vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen sich diesbezüglich eingehend weiterbilden zu können. Auch das Thema der Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Sprachförderung im GW-Unterricht spielt hier eine bedeutende Rolle und sollte in Zukunft noch viel stärker thematisiert werden.

Zusammenfassen ist damit zu sagen, dass sich die getätigten Vorannahmen zu einem großen Teil bestätigt haben. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass aufgrund der sehr geringen Stichprobe dieses Forschungsprozesses nicht ohne Weiteres auf die Grundgesamtheit aller GW-Lehrpersonen an steierischen Mittelschulen geschlossen werden kann. Diesbezüglich wäre eine Weiterentwicklung des Forschungsvorhabens in der Zukunft durchaus sinnvoll. So könnten etwa weitere GW-Lehrpersonen an steierischen Mittelschulen befragt werden, um die Ergebnisse stärker untermauern zu können. Darüber hinaus könnte der Forschungsprozess beispielsweise durch wissenschaftliche Beobachtungen direkt im Feld, im GW-Unterricht der befragten Lehrpersonen, erweitert werden, um sich von den sprachlichen Herausforderungen der Lernenden und den tatsächlich eingesetzten Methoden ein konkreteres Bild machen zu können. Darüber hinaus könnte in diesem Zusammenhang darauffolgend etwa auch ein Pretest-Posttest-Verfahren durchgeführt werden, um die vorgestellten Maßnahmen in der Praxis zu testen und deren tatsächliche Wirkung in der Praxis überprüfen zu können.

Dennoch brachten die Ergebnisse einen guten Einblick zur grundsätzlichen Einstellung von GW- Lehrpersonen an Mittelschulen in der Steiermark zur Sprachförderung im Fach und es konnten mit den Ergebnissen auch Rückschlüsse zur tatsächlichen Gestaltung des sprachsensiblen GW-Unterrichts in der Praxis gezogen werden. Weiters konnte so festgestellt werden, dass hier in der Zukunft noch zahlreiche Maßnahmen zur stärkeren Sensibilisierung von GW-Lehrpersonen hinsichtlich der Notwendigkeit von Sprachlernen im Fachunterricht und der Untrennbarkeit von Sprach – und Fachlernen gesetzt werden müssten.

Über dies hinaus zeigte sich auch, dass die Fachlehrpersonen wesentlich mehr Unterstützung hinsichtlich des Umgangs mit der Sprachförderung, den sprachlichen Herausforderungen, die das Fach für die Lernenden mit sich bringt und einer passenden sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts, benötigen würden. Dies zeigt, dass die Generierung von konkreten Fortbildungsveranstaltungen sowie eine wesentlich stärkere und praxisorientiertere Etablierung des Themas in der Ausbildung von GW-Lehrpersonen als unumgänglich zu

betrachten ist, um all den Herausforderungen in der Zukunft besser und hinreichend gewachsen zu sein.

10. Literaturverzeichnis

Ahrenholz B., Jeuk S., Lütke B., Paetsch J. und Roll H. (Hrsg.) (2021): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. – Berlin.

Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E. und Vollmer H. J. (2013) (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. – Münster (=Fachdidaktische Forschungen, Band 3).

Becker-Mrotzek M. und Woerfel (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer C., König J., Rothland M. und Blömeke S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 98-104.

Becker Mrotzek M., Höfler M. und Woerfle T. (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden – In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2), 250-259.

Beese M. und Benholz C. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner C. und Hövelbrinks B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. – Weinheim und Basel, 37-57.

Beese M., Benholz C., Chlosta Ch., Gürsoy E., Hinrichs B., Niederhaus B. und Oleschko S. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. – Stuttgart.

Behling F. Förtsch, Christian N. und Birgit J. (2019): Sprachsensibler Biologieunterricht – Förderung professioneller Handlungskompetenz und professioneller Wahrnehmung durch videogestützte live-Unterrichtsbeobachtung. Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 2019, 25 (1), 307-316.

Berendes K., Vajjala S., Meurers D., Bryant D., Wagner W., Chinkina M. und Trautwein U. (2018). Reading demands in secondary school: Does the linguistic complexity of textbooks increase with grade level and the academic orientation of the school track? Journal of Educational Psychology, 110(4), 518–543. <https://doi.org/10.1037/edu0000225>

BMBWF (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen. Verwendung von Operatoren. https://www.gwu-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf (26.03.2023).

BMBF (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf> (07.10.2022).

BMBWF (2023): Neue Lehrpläne. Geografie und wirtschaftliche Bildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_vs_ss_ms_ahs_ua.html

(31.01.2023), 99-106.

Bortz J. und Döring N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. – Heidelberg.

Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, 183– 198.

Budke A. und Kuckuck M. (2017): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methode. – Münster und New York.

Budke A., Kuckuck M. und Morawski M. (2017): Sprachbewusste Kartenarbeit? Beobachtungen zum Karteneinsatz im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht. H. 148 (4/2017) S. 5-15 <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017.html> (26.03.2023).

Carnevale und Wojnesitz 2014= Sprachsensibler Unterricht PDF

Carnevale C. und Wojnesitz A. (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. (=ÖSZ Praxisreihe Heft 23).

Chang C. C., Tsai L. T., Chang C. H., Chang K. C. und. Su C. F. (2021): Effects of science reader belief and reading comprehension on high school students. Science Learning via Mobile Devices. Sustainability, 13(8), 4319. <https://doi.org/10.3390/su13084319>

Chlosta C. und Schäfer A. (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz B. und Oomen-Welke I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. – Hohengehren, 280-297.

Cummins J. (1979a): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: American Educational Research Association (Hrsg.): Review of Educational Research 49/79, 222-251.

Cummins J. (1979b): Cognitive/ Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, 197-205.

Cummins J. (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis J.E. Current Issues in Bilinguale Education. – Washington, 81-103.

Cummins J. (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn J. und Matter J. (Hrsg.): Reading in Two Languages, 75-89 (=AILA Review 8).

DGfG (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. – Bonn.

Dirim I. und Wegner A. (2015): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundung einer didaktischen Perspektive. Leverkusen und Opladen.

Dorner M. und Schmölzer-Eibinger S. (2012): Bilder beschreiben. Ein Beitrag zur Förderung literaler Handlungskompetenz. In: Praxis Deutsch 233, 48-53.

Ehlich K. (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info Daf Informationen Deutsch als Fremdsprache 26 (1), 3-25.

Ehlich K. (2010): Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl T. und Steinhoff T.: Textformen als Lernformen. – Duisburg. 47-62 (=KöBeS Band 7).

Feilke H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4-13.

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

Fenkart G. (2010): Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer. Geschlecht und Textsorte un der Leseerziehung. In: Fenkart G., Lembens A., und Erlacher-Zeitlinger E. (Hrsg.): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, ide-extra, Band 16. – Innsbruck, 195- 211.

FörMig Berlin (o.J.): Durchgängige Sprachbildung <https://www.foermig-berlin.de/> (08.10.2022).

Gogolin I. und Lange I. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung (2009): In: Fürstenau S. und Gomolla M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden, 107-128.

Gibbons P. (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz C. (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen. – Münster, 26-37.

Gieseau M. und Woerfel T. (2018): Sprachsensibler Unterricht. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> (07.10.2022).

Gläser J. und Laudel G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. – Wiesbaden.

Gogolin I., Lange I., Hawighorst B., Bainski Ch., Heintze A., Rutten S. und Saalman W. (Hrsg.) (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. – Münster u.a.

Gogolin I. und Lange I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau S. und Gomolla M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden, 107-124.

Gogolin I., Dirim I., Klinger T., Lange I., Lengyel D., Michel U., Neumann U., Reich H., Roth H.-J. und Schwippert K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. – Münster. (= FörMig Edition Band 7).

Gogolin I. (2019): Durchgängige Sprachbildung. https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf (07.10.2022).

Groebe N. (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.

Gunel M., Hand B. und Ulu C. (2009): Sequencing Embedded Multimodal Representations in a Writing to Learn Approach to the Teaching of Electricity. In: Journal of Research in Science Teaching 46 (3), 225-247.

Haubrich H. (2012): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. 2. Auflage. – München.

Härtig H. und Stostik T. (2015): Wortschatztraining im Physikunterricht. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 68 (3), 155-158.

Heidaria N, Feser M. S., Scholter N., Schwippert K. und Sprenger S. (2022): Language in primary and secondary geography education: a systematic literature review of empirical geography education research. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2154964>

Hoffmann, Ludger (2019): Glossar. Alltagssprache. <https://spracheimfach.de/glossar/> (06.10.2022).

Jeuk S. (2013): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3.Aufl. – Paderborn

Kern R. (2000): Literacy and Language Teaching. – Oxford.

Kniffka G. (2010): Scaffolding. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (08.10.2022).

Kuckartz U., Dresing T., Rädiker S. und Stefer C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. – Hamburg.

Kuckartz U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3., überarb. Auflage. – Weinheim und Basel.

Landesstatistik Steiermark (2021): Entwicklung der Nächtigungen in den Sommerhalbjahren von 1980 bis 2021.
https://www.landesentwicklung.steiermark.at/cms/dokumente/12658765_142970621/13849a9_3/1-2022%20Sommertourismus%202022-Internet.pdf (09.10.2022).

Langer E. (2009): Grafische und mathematische Darstellungen im Naturwissenschaftsunterricht lesen und verstehen. In: Krumm H.J. und Portmann-Tselikas P.R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 13. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. – Innsbruck, 147-162.

Lee S. (2010): Vocabulary and content learning in grade earth science: Effects of vocabulary preteaching, rational cloze task, and reading comprehension task. The CATESOL Journal, 21, 75–102.

Leisen J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. – Bonn

Leisen J. (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (07.10.2022).

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

Leisen J. (2015): Fachlernen und Sprachlernen. Bringt zusammen, was zusammen gehört! <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/01%20Fachlernen%20und%20Sprachlernen%20-%20MNU%202015.pdf> (07.10.2022).

Leisen, J. (2017): Alltagssprache und Bildungssprache im DaF-/DaZ-Unterricht – Herausforderungen für Lernende und Lehrende. https://www.goethe.de/resources/files/pdf138/vortrag_leisen.pdf (07.10.2022).

Linke A., Nussbaumer M. und Portmann P. R. (2004): Studienbuch Linguistik, 5.erw.Aufl. – Tübingen.

Lütke B., Petersen I. und Tajmel T. (Hrsg.) (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theorie und Konzepte für die Unterrichtspraxis. – Berlin und Boston.

Lütke B. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. In: Ahrenholz B.: Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project. – London, 186-195.

Mayring P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. – Weinheim und Basel.

Mayring P. (2014). Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. – Weinheim.

Mayring P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.

Mayring P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarb. Auflage. – Weinheim.

Michalak M. (2013): Sachtexte als Herausforderung. In: Grundschule Deutsch 39 (3), 12-15.

Michalak M., Lemke V., Goeke M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusstem Unterricht.

Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. – Berlin u.a.

Fridrich C., Kulhanek-Wehlend G., Chreiska-Höbinger C., Sonnleitner J. und Steinhart Ch. (2022): Unterwegs 4. Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien, 89.

Ohm U. (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. – Tübingen, 87-105.

Oleschko S., Weinkauff B. und Wiemers S. (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. – Stuttgart.

Ortner H. (2009): Merkmale der Bildungssprache. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61750/1/Ortner_Merkmale_Bildungssprache.pdf (08.10.2022).

Petersen I. (2017): Schreiben im Fachunterricht – mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz B., Dimroth Ch., Lütke B. und Rost-Roth M. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration. Band 8. – Berlin und Boston, 99-126.

Petzel E., Schütte A. U. (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. – Münster.

Pohl T. und Steinhoff T. (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl T. und Steinhoff T. (Hrsg.): Textformen als Lernformen. – Duisburg, 5-26.

Portmann-Tselikas P. (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch 24, 13-18.

Portmann-Tselikas P. und Schmölzer-Eibinger S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, 5-16.

Preimer B. und Schön L.-H. (2003): Lernen durch Schreiben im Fach Physik mit dem Internet als Quelle von Informationen. In: Pitton A. (Hrsg.): Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie. – Münster u.a., 185-187.

Reich H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin I., Lange I. Michel U. und Reich H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition, Band 9. – München und Wien.

Reinders H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. –München und Wien.

Reitbrecht S. und Sorger B. (2018): Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe 1. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497> (08.10.2022).

Rost-Roth M. (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke B., Petersen I. und Tajmel T. (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. – Berlin und Boston, 67-97.

Rösch H. (2015): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. – Braunschweig.

Saldaña J. (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers. – London.

Schirmmacher T.: Eine globalisierte Welt schafft Probleme. – In: Haigerer Zeitung, 24.09.2013.

Schmölzer-Eibinger S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Europäischen Studien zur Textlinguistik, Band 5. – Tübingen.

Schmölzer-Eibinger S. und Langer S. (2010): Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell für das Fach Chemie. In: Ahrenholz B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. – Tübingen, 203-217.

Schmölzer-Eibinger S. und Dörner M. (2012): Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter M., Stock M., Schmölzer-Eibinger S., Slepcevic- Zach P. und Weirer W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht – Weinheim, 60-71.

Schmölzer-Eibinger S. (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E. und Vollmer H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. – Münster (=Fachdidaktische Forschungen, Band 3), 25-40.

Schmölzer-Eibinger S., Dorner M., Langer E. und Helten-Pacher M.-R. (2020): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. – Stuttgart.

Schwarze S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. – In: GW-Unterricht 148 (4), 5-16.

Schwarze S. (2017): Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In: Budke A. und Kuckuck M. (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. – Münster und New York, 141-154.

Sitte Ch. (2011): Operatorenliste.
https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf (08.10.2022).

Steinhoff T. (2014): Lernen durch Schreiben. In: Feilke H. und Pohl T. (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen – Baltmannsweiler, 316-330.

Steinmüller U. und Scharnhorst U. (1987): Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch 18 (4), 3-12.

Studienseminar Koblenz (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. – Seelze-Velber.

Thürmann E. und Vollmer H. J. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – Tübingen, 107-132.

Thürmann E. (2012): Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf (08.10.2022).

Thürmann E., Pertze E. Schütte A. U. (2015): Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger und Thürmann E.: Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. – Münster und New York.

Thürmann E. und Vollmer H. J. (o.J.): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen.
https://www.academia.edu/22907765/Schulsprache_und_Sprachsensibler_Fachunterricht_Eine_Checkliste_mit_Erl%C3%A4uterungen1 (07.10.2022).

Ulrich H. (2021): Probleme und Lösungsansätze hinsichtlich der Umsetzung der Theorie des sprachsensiblen Fachunterrichts in die Praxis am Beispiel des Biologieunterrichts.

Diplomarbeit Universität Wien. – Wien.

Universität Hamburg (2015): Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Planvolle

Universität zu Köln (2022): Sprachsensibler Geographieunterricht.

Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (30.01.2023).

Vygotsky L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes – Cambridge.

11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht (Quelle: Schmölzer-Eibinger et.al. 2020: 20).

Abbildung 2: Kategorisierung von Sprachproblemen im Fachunterricht (Quelle: angelehnt an Leisen 2015: 135).

Abbildung 3: Sprachliche Standardsituationen und Kompetenzbereiche im Fachunterricht (Quelle: Leisen 2010: 10).

Abbildung 4: Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht (Quelle: In Anlehnung an Studienseminar Koblenz 2009: 9).

Abbildung 5: Kriterien für die Auswahl von Sachtexten im Fachunterricht, orientiert an Groeben 1982 (Quelle: Michalak 2013).

Abbildung 6: Operatoren für den GW- Unterricht im Anforderungsbereich 3 (Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 107).

Abbildung 7: Schlagzeile „Eine globalisierte Welt schafft Probleme“ (Quelle: Schirmmacher 2022).

Abbildung 8: „Klimadiagramme Mailand und Messina“ (Quelle: ÖBV 2022: 19).

Abbildung 9: Hilfreiche Wörter und Sätze zum Auswerten von Klimadiagrammen (Quelle: Schwarze: 152).

Abbildung 10: Lückentext zum Thema Tourismus (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Abbildung 11: Entwicklung der Nächtigungen in den Sommerhalbjahren von 1980 bis 2021 (Quelle: Landesstatistik Steiermark 2021).

Abbildung 12: Die sieben Schritte der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz. (Quelle: In Anlehnung an Kuckartz 2016: 100).

Abbildung 13: Analyseformen. (Quelle: Kuckartz et.al. 2008: 43).

Abbildung 14: Sprachliche Problemfelder von SuS im GW-Unterricht (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Abbildung 15: Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Abbildung 16: Notwendige Maßnahmen für GW-Lehrpersonen (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Expertinnen und Experten. (Quelle: Eigene Darstellung 2023).

Tabelle 2: Deduktiv gebildete Hauptkategorien (Quelle: eigene Darstellung 2023).

Tabelle 3: Subkategorien „Sprachliche Problembereiche von SuS im GW-Unterricht“ (Quelle: In Anlehnung an QCAMP.org Qualitative Inhaltsanalyse 2023).

Tabelle 4: Subkategorien „Einstellung zur Sprache als Aufgabe von GW-Lehrpersonen“ (Quelle: In Anlehnung an QCAMP.org Qualitative Inhaltsanalyse 2023).

12. Anhang

Abstract

Die Sprache ist immer präsent. In der Schule spielt sie nicht nur im Sprachenunterricht eine bedeutende Rolle, sondern in jedem Fach, da sie unweigerlich die Grundlage jedes Lernens darstellt, so auch im GW-Unterricht. Das Lernen ist somit immer mit Sprache verbunden.

Mit diesen Aspekten beschäftigt sich auch die hier vorliegende Arbeit. Sie setzt sich zum Ziel die Notwendigkeit des Sprachlernens für das Lernen in jedem Fach aufzuzeigen und Sprache im Fachunterricht, mit dem speziellen Blick auf den GW-Unterricht, näher zu beleuchten. Mit diesem Ziel geht die Beschäftigung mit dem Konzept des Sprachsensiblen Fachunterrichts und dessen Mehrwert für die Praxis des GW-Unterrichts einher. Auf Basis von sekundärer Literaturanalyse sollen so grundlegende theoretische Aspekte rund um das Thema des sprachsensiblen Fachunterrichts mit dem Schwerpunkt auf den GW-Unterricht geboten werden.

Neben den theoretischen Grundlagen ist es ein weiteres Ziel dieser Arbeit auf Basis einer empirischen Forschung aufzuzeigen, wie der sprachensible GW-Unterricht an ausgewählten Mittelschulen in der Steiermark umgesetzt wird und welche Haltung die Lehrpersonen zur Förderung von Sprache im GW-Unterricht einnehmen.

Language is always present. In school, it plays a significant role not only in language teaching, but in every subject, as it inevitably forms the basis of all learning, including Geography and economics lessons. Learning is always linked to language.

This paper also deals with these aspects. It aims to show the necessity of language learning for learning in all school subjects, with a special focus on the teaching of geography and economics. This goal is accompanied by an examination of the concept of language-sensitive teaching and its added value for learning in geography and economics lessons. On the basis of secondary literature analysis, fundamental theoretical aspects around the topic of language-sensitive subject teaching with a focus on the teaching geography and economics are to be offered.

In addition to the theoretical foundations, another aim of this work is to show, based on empirical research, how language-sensitive teaching in geography and economics lessons is implemented at selected secondary schools in Styria and what attitude the teachers take towards the promotion of language in this lessons.

Interviewleitfaden

Angaben zur forschenden Person:

Viktoria Ertl, BEd

Masterstudium Lehramt in den Fächern Deutsch / Geographie und Wirtschaftskunde
an der Universität Wien

1. Datenerhebung der Expertinnen und Experten:

- Unterrichtsfächer
- Anzahl der Dienstjahre

2. Der Ablauf des Interviews

- 1) Kurze Vorstellung der forschenden Person
- 2) Information über das Forschungsvorhaben der Masterarbeit
- 3) Aufklärung über die Einhaltung der Anonymität der befragten Expertinnen und Experten
- 4) Auskunft darüber, dass das Gespräch aufgezeichnet wird und Einholung des Einverständnisses
- 5) Einholung des Einverständnisses zur Auswertung der gewonnen Daten
- 6) Start des Experteninterviews

3. Die Themenblöcke des Interviews:

- 1) Methodik des Fachlernens im GW-Unterricht
- 2) Bedeutung und Notwendigkeit von Sprachlernen und eines sprachsensiblen Fachunterrichts im GW-Unterricht für alle SuS
- 3) Problemfelder – sprachliche Schwierigkeiten im GW-Unterricht
- 4) Sprachsensibler GW-Unterricht vs. nicht-sprachsensibler GW-Unterricht
- 5) Lesen und das Lernen mit Sachtexten im GW- Unterricht
- 6) Schreibaufgaben im GW-Unterricht
- 7) Hintergrundwissen/Fortbildungen etc. zur sprachlichen Bildung und einem sprachsensiblen GW-Unterricht

4. Interviewfragen und Hypothesen

- 1) Welche Problemfelder sehen Sie bei den SuS, auch bei jenen mit Deutsch als Erstsprache, im Hinblick auf das fachliche Lernen im GW-Unterricht und wie sehen Sie den Zusammenhang mit sprachlichen Schwierigkeiten im Fach? P

Hypothese: Wenn SuS im GW-Unterricht Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit Sachtexten etc. aufweisen, dann zeigt sich dies sehr oft durch eine mangelnde Kenntnis der Fachsprache,

geographischer und wirtschaftskundlicher Fachbegriffe, wodurch wiederum die Leistungen im Fach nachweislich negativ beeinflusst werden.

- 2) Sehen Sie es als eine Notwendigkeit bzw. auch als Ihre Aufgabe an, die (Fach-) Sprache im GW-Unterricht sowohl bei SuS mit Deutsch als Zweitsprache als auch mit Deutsch als Erstsprache gezielt zu fördern? P

Hypothese: Nur wenn Lehrpersonen SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten, dann sehen Sie es als ihre Aufgabe an die (Fach-) Sprache im GW – Unterricht zu fördern und weisen der Sprachförderung im Fachunterricht eine größere Bedeutung zu.

- 3) Welche Vermittlungsmethoden nutzen Sie in Ihrem GW-Unterricht häufig, um fachliche Inhalte zu vermitteln? P

These: Die Vermittlung von Fachwissen erfolgt im GW-Unterricht zum größten Teil über Unterrichtsgespräche, wodurch dem Fachlernen durch Schreiben nur eine geringe Bedeutung zukommt.

- 4) Woher ist Ihnen das Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ bekannt? (Beispiele: aus dem Studium, aus Fortbildungen etc.) P

- 5) Haben Sie bereits Fortbildungen etc. zu diesem Thema besucht? P

Hypothese: Wenn die Lehrperson bereits Fortbildungen zum Thema Sprachförderung und sprachsensibler Fachunterricht besucht hat, dann wird darauf im eigenen Unterricht stärker Wert gelegt.

- 6) Was macht für Sie einen sprachsensiblen GW-Unterricht aus und wie würden Sie diesen im Gegensatz zu einem nicht-sprachsensiblen GW-Unterricht beschreiben? Können Sie hierzu eventuell Beispiele aus Ihrem GW-Unterricht nennen? P

These: Lehrpersonen gelingt aufgrund mangelnder Expertise im Hinblick auf die sprachensible Gestaltung von Unterricht oft keine bewusste Unterscheidung zwischen einem sprachsensiblen und einem nicht- sprachsensiblen GW-Unterricht.

- 7) Welche Methoden und didaktischen Konzepte für die Sprachförderung und die Gestaltung des GW-Unterrichts im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts sind Ihnen bekannt? Zum Beispiel wie die zyklische Bearbeitung von Texten oder Methoden wie jene nach Leisen. P

- 8) Welche dieser zuvor genannten Methoden und Konzepte wenden Sie in Ihrem Unterricht häufig an und warum?

- 9) Welche Anforderungen stellen Sie an das Material, die Arbeitsaufträge etc. welche Sie in Ihrem GW-Unterricht einsetzen, um dem Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts gerecht werden zu können? P

These: Aufgrund geringer Erfahrungswerte hinsichtlich einer gezielten Sprachförderung im Fachunterricht und der Möglichkeit zur sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterricht fehlt den Lehrpersonen häufig das nötige Methodenwissen für die sprachensible Gestaltung des Unterrichts, der Materialien und Arbeitsaufträge.

- 10) Welche Bedeutung hat für Sie das Lesen und die Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht? P

11) Welche Sachtexte setzen Sie in Ihrem GW- Unterricht ein? Arbeiten Sie vorwiegend mit den Texten aus den Schulbüchern? P

12) Welche Anforderungen stellen Sie an Sachtexte bei der Auswahl für Ihren Unterricht? Müssen die zu Verfügung stehenden Texte von Ihnen oft abgeändert werden? Wenn ja, warum?

Hypothese: Wenn Sachtexte aus Schulbüchern stammen, dann werden sie von den Lehrpersonen oftmals nicht bezüglich ihrer sprachlichen Anforderungen an die SuS geprüft, da angenommen wird, dass diese der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprechend aufbereitet sind.

13) Wie erarbeiten die SuS Sachtexte in Ihrem GW- Unterricht? Wie gehen Sie vor?

These: Beim Erarbeiten von Sachtexten im GW-Unterricht wird häufig davon ausgegangen, was die SuS nicht verstehen, wodurch die fachlichen Ressourcen der Lernenden nicht ausreichend genutzt werden.

14) Welche Bedeutung hat für Sie das Schreiben im GW-Unterricht? P

These: Dem Schreiben wird im GW-Unterricht häufig keine große Rolle zugeschrieben, da es von den Fachlehrpersonen häufig nicht als Aufgabe des GW-Unterrichts angesehen und wodurch ein wesentlicher Aspekt des sprachsensiblen Fachunterrichts vernachlässigt wird.

15) Können Sie ein oder zwei Beispiele für Arbeitsaufträge zum Schreiben aus Ihrem GW- Unterricht nennen?

16) Wie sehen Sie den Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht der Sekundarstufe 1? Welche Erfahrungen haben Sie damit in Ihrem Unterricht bislang gemacht? P

These: Der Einsatz von Operatoren im GW-Unterricht wird in der Sekundarstufe 1 oftmals vernachlässigt, da angenommen wird, dass die SuS diese mit ihren sprachlichen Voraussetzungen noch nicht bewältigen können.

17) Was denken Sie würde es benötigen, um als GW-Lehrperson mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an die SuS noch besser umgehen zu können?

18) Wie sehen Sie den Stellenwert einer gezielten Sprachförderung im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts im GW- Unterricht in der Zukunft?

19) Möchten Sie noch etwas zum Thema anmerken?

Hauptkategorie	Subkategorien	Definition	Ankerbeispiele	Häufigkeit gesamt	Anzahl der Dokumente	Prozentuelle Häufigkeit
Sprachliche Problembereiche von SuS im GW-Unterricht		In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche sich auf, von den befragten LPs beobachtete, sprachliche Problemfelder der SuS im GW-Unterricht beziehen.	„[...]da ist mir schon oft aufgefallen, dass es schwierig ist, dass wenn zwei verschiedene Aufgaben in einem Satz, dass sich die Kinder damit schwer tun beim Erfassen.“ (B1, Z.133-135).	64	6	100
	Probleme im Textverständnis	Alle getätigten Aussagen, die mit Problemen im Textverständnis in Verbindung gebracht werden.	„[...] aber bei vielen trotzdem eben, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder oder eigentlich immer mehr Probleme damit haben, vor allem Sachtexte zu verstehen.“ (B5, Z.23-25).	23	6	100
	Probleme beim Verstehen von Arbeitsaufträgen	Alle Aussagen, die zu Problemen beim Verstehen von Arbeitsaufträgen getätigt wurden.	„Ich denke, dass das immer wichtiger werden wird, weil ich auch den Eindruck habe, dass die Kinder immer weniger die Arbeitsaufträge lesen und verstehen zum Beispiel [...]“ (B1, Z.374-376).	13	5	83
	Probleme im fachgerechten Ausdruck	Alle Aussagen, die Probleme im fachgerechten Ausdruck ansprechen.	„[...] dann natürlich auch wie sie sich ausdrücken, wie sie Antworten geben oder auch schriftliche Antworten, dass sie es zwar verstehen, aber für die Lehrperson oder den Leser, die Leserin dieser schriftliche Teil unverständlich ist und das hängt eben alles mit der Sprache zusammen [...]“ (B2, Z.30-33).	8	4	66
	Probleme mit der Fachsprache	Alle Aussagen, die Probleme mit der Fachsprache ansprechen	„Ja und auch das Benutzen von Fachsprache generell, das ist schon schwierig für sie und sie wollen auch nicht wirklich, weil sie denken, warum muss ich genau das Wort dafür benutzen, wenn ich es anders auch sagen kann, also da muss man schon immer dahinter sein finde ich.“ (B5, Z. 42-45).	9	5	83
	Probleme mit den Operatoren	Alle getätigten Aussagen zu den Problemfeldern mit Operatoren	„Also mir fällt schon auf, dass sich einige Schülerinnen und Schüler schon schwer damit tun und dann oft den Operator bei einer Frage nicht verstehen und dann auch nicht wissen was zu tun ist, obwohl sie	4	4	66

			jetzt so vom Wissen her die Frage eigentlich schon beantworten könnten [...]“ (B5, Z.270-273).			
	Probleme beim Lesen	Alle Aussagen zu Problemen, die mit dem Lesen zusammenhängen.	„Also sie haben einfach Defizite beim Lesen schon grundsätzlich, was sich dann ja wieder negativ auf den Erfolg im Fach auswirkt usw.“ (B6, Z. 33-34).	3	3	50
	Probleme beim Schreiben von Texten	Alle Aussagen, in denen Probleme beim Schreiben von Texten angesprochen werden.	[...] also, wenn ich sie jetzt irgendwie selbst was zusammenfassen lassen würde oder so das würde dann wieder sehr lange dauern bei einigen und die würden dann auch sehr viel Hilfe brauchen dabei und das ist halt dann schon schwierig, wenn man eben nicht ewig bei einem Thema bleiben kann, um da jetzt irgendwie viele Texte dazu zu verfassen oder so“ (B5, Z. 256-260).	3	3	50
	Wenig sprachliche Probleme	Alle Aussagen, in denen angesprochen wird, dass die Lernenden nur besonders wenig sprachliche Probleme aufweisen.	[...] aber sonst gibt es relativ wenig sprachliche Schwierigkeiten und wir haben auch nur Kinder mit Muttersprache Deutsch.“ (B1, Z. 28-29).	1	1	16
Einstellung zur Sprachförderung als Aufgabe von GW-Lehrpersonen		Diese Kategorie umfasst alle Angaben, die sich auf die persönliche Einstellung zur Sprachförderung im GW-Unterricht beziehen sowie die Ansichten zur Aufgabe der Sprachförderung im Fach als GW-Lehrperson	„Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen.“ (B4, Z.128-129).	69	6	100
	SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch	Alle Aussagen in denen die Einstellung der Lehrpersonen zur Sprachförderung mit Aussagen zur sprachlichen Herkunft der Lernenden zusammenhängen.	„[...] weil bei uns wie gesagt alle Kinder Deutsch als Erstsprache haben. Fördern in dem Sinne gibt es bei uns so eigentlich im GW Unterricht daher auch nicht [...]“ (B1, Z.51-53).	11	4	66
	Grundsätzlich positive Einstellung	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen sich grundlegend positiv zur Sprachförderung im GW-Unterricht äußern	„Natürlich, Sprache muss schon in jedem Fach gefördert werden aber kommt in der Praxis in vielen Nebenfächern einfach zu kurz, in der Theorie müsste das natürlich anders sein.“ (B1, Z.60-62).	8	6	100

	Förderung von Fachsprache	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Notwendigkeit der Förderung von Fachsprache ansprechen.	„Ja also ich schau schon auf die Sprache im Unterricht, mir ist es schon wichtig, dass sie sich richtig ausdrücken und eben die Fachbegriffe im GW-Unterricht richtig benennen.“ (B3, Z. 84-86).	8	5	83
	Hoher Zeitaufwand	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen den hohen Zeitaufwand der Sprachförderung im GW-Unterricht ansprechen.	„Ja, also das find ich schon schwer, weil ich muss ja schauen, dass ich mit dem Stoff weiterkomme, weil die GW-Stunden eh so knapp sind und dann kann eben nicht immer jeder Text und jeder Auftrag usw. ewig besprochen werden oder eben verschiedene Aufträge, damit alle das haben was sie brauchen, das geht halt in der Praxis einfach nicht.“ (B5, Z. 64-68).	13	6	100
	Sprachförderung als Notwendigkeit	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Sprachförderung im GW-Unterricht als Notwendigkeit deklarieren.	„Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen.“ (B4, Z.128-129).	15	3	50
	LP als sprachliches Vorbild	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen angeben, dass sie es als notwendig erachten, als GW-Lehrperson ein sprachliches Vorbild zu sein.	„Ja auf jeden Fall. — Ich spreche nicht im Dialekt mit den Kindern, weil vor allem unsere Kinder wachsen alle mit dem Dialekt auf und tun sich dann einfach entsprechend schwer schriftliche Texte zu formulieren und verwenden teilweise auch dort oft die typische mündliche Umgangssprache und das ist mir schon wichtig, dass es hier einfach im GW-Unterricht ein sprachliches Vorbild gibt.“ (B2, Z. 392-396).	1	1	16
	Fachliches Lernen im Vordergrund	Alle Aussagen, die das fachliche Lernen als Aufgabe des GW-Unterrichts in den Vordergrund stellen.	„[...] der Fokus im Unterricht einfach trotzdem auf den fachlichen Inhalten liegt. Ganz genau ja, es ist halt in der Praxis einfach einmal so.“ (B5, Z.86-88).	1	1	16
	Grundsätzlich eher negative Einstellung	Alle Aussagen, welche zeigen, dass die Lehrpersonen gegenüber der Sprachförderung im GW-Unterricht eher negativ eingestellt sind.	„[...] aber trotzdem — ist GW halt kein Sprachenfach und durch den extremen Zeitdruck auch, weil immer mehr Stunden ausfallen durch irgendwelche Projekte usw. da bleibt dann halt trotzdem für solche Dinge immer weniger Zeit	2	1	16

			übrig, weil man einfach schauen muss, dass man mit seinem Stoff gut durchkommt.“ (B3, Z.311-315).			
	Fehlende sprachliche Heterogenität	Alle Aussagen der Lehrpersonen, in welchen angesprochen wird, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht aufgrund der fehlenden Heterogenität als weniger wichtig erachtet wird.	„[...] also ich hab halt im Moment keinen Schüler mit anderer Herkunft, also anderer Sprache, daher ist das halt nicht so die größte Aufgabe jetzt im Moment.“ (B3, Z.86-88).	4	4	66
	Sprachförderung als Herausforderung	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen die Sprachförderung im GW-Unterricht als herausfordern deklarieren.	Durch mein Zweifach Mathematik und auch Bewegung und Sport habe ich halt auch nicht so viel Erfahrung mit Sprache oder wie hat das Sprachenlernen funktioniert sozusagen und da fällt es dann halt schon schwer da für alle Kinder richtig darauf reagieren zu können.“ (B5, Z. 319-322).	6	2	33
Allgemeine Aspekte zum Konzept Sprachsensibler Fachunterricht		Hier werden alle Aussagen zugeordnet, die allgemeine Aspekte zum Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“ wie Erfahrungen, Besuche von Fortbildungen sowie die Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts in der Praxis einschließlich der Verwendung von verschiedenen Methoden und Materialien, wodurch ebenfalls Aussagen miteingeschlossen werden, welche auf das Methodenwissen der Expertinnen und Experten Rückschlüsse ziehen lassen.	„Es war zwar einmal ein Schwerpunkt im Studium, aber sehr theorielastig, der zeigte, wie es in der Theorie aussieht aber nicht sehr praxisnahe war aber an und für sich haben wir eben das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts an der Uni durchgemacht.“ (B2, Z.83-85).	74	6	100
	Erfahrungen	Alle Aussagen der Lehrpersonen zum Thema woher sie das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts kennen und wie es vermittelt wurde.	„Also aus dem Studium, aber nach dem Studium habe ich ehrlich gesagt nicht mehr wirklich vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört oder ja — eigentlich also nur durchs Studium“ (B2 Z. 78-80).	14	6	100
	Fortbildungen	Alle Aussagen zu Fortbildungen zum Thema Sprachsensibler Fachunterricht.	„Eigentlich nicht so wirklich, dass ich wüsste, — aber ich hab bis jetzt auch immer irgendwelche anderen Fortbildungen gemacht auch in Mathe und digitale Grundbildung bzw. einen Hochschullehrgang auch, darum weiß ich das auch nicht so genau — aber ich glaub auch das Angebot in dieser Hinsicht ist schon noch ausbaufähig vor allem	9	6	100

			eben so, wie Sie gesagt haben, mit so Methodenwerkzeugen sowas wär schon super eigentlich“ (B5, Z. 132-137).			
	Methoden	Alle Aussagen zur den Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts, welche die Lehrpersonen kennen und in ihrem Unterricht anwenden.	„Ja, also — ich weiß nicht, so jetzt konkret Methoden zu nennen speziell zum sprachsensiblen Fachunterricht fällt mir ein bisschen schwer, also weiß ich jetzt so nicht wirklich – ja also die Methode halt sonst eben, dass wir die Texte gemeinsam erarbeiten und die Schlüsselbegriffe unterstreichen und gesondert besprechen oder dann auch zusätzlich noch ins Heft schreiben oder sonst – dass sie halt eben das unterstreichen, was sie nicht verstehen und das dann gesondert herausgearbeitet wird usw. dass man da eben daran ansetzt und so die Kinder dort abholt wo sie stehen. Und so bei den Arbeitsaufgaben eben auch verschiedene Aufgaben wie Lückentexte oder so. Aber so wirklich jetzt eine konkrete Methode, die aus dem Bereich ist, weiß ich leider jetzt nicht.“ (B5, Z. 165-174).	12	6	100
	Materialien	Alle Aussagen zur Auswahl und Gestaltung von Materialien im Sinne des Sprachsensiblen Fachunterrichts.	„Also bei Arbeitsblättern zum Beispiel achte ich darauf, dass die Arbeitsaufträge eindeutig angeführt werden, eindeutig formuliert, in einfachen Sätzen mit Operatoren, die auch hervorgehoben werden. Ich achte auch darauf, dass ich die Anforderungsbereiche beachte, das heißt zuerst einmal Aufgaben die jeder lösen können sollte usw. und dann schrittweise steigern. Ich achte auch darauf, dass die Arbeitsaufträge eben klar formuliert sind, da ist mir schon oft aufgefallen, dass es schwierig ist, dass wenn zwei verschiedene Aufgaben in einem Satz, dass sich die Kinder damit schwer tun beim Erfassen.“ (B1, Z. 128-135).	13	6	100

	Sprachsensible Gestaltung	Alle Aussagen zur konkreten Gestaltung eines sprachsensiblen GW-Unterrichts.	„Naja also sprachsensibel ist für mich einfach, dass ich auch auf mögliche andere Erstsprachen eingehe bzw. einfach die sprachliche Kompetenz einbeziehe, wenn ich auf das Sprachliche gar nicht eingehe also quasi meinen Frontalunterricht vorpredige und nicht auf irgendwelche Unklarheiten usw. eingehe, dann wäre das für mich kein sprachsensibler Unterricht. — Ja, also alles, was auch irgendwie mit sprachlichen Erklärungen oder auch mit den Scaffolds, wo ich Unterstützungsgerüste den Kindern gebe, die vielleicht Schwierigkeiten haben, das macht dann für mich einen sprachsensiblen Fachunterricht aus.“ (B2, Z. 100-107).	26	6	100
Lesen und Sachtexte im GW-Unterricht		In diese Kategorie fallen alle Aussagen zum Thema Lesen und der Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht.	„Das Lesen ist mir schon im GW-Unterricht auch wichtig. Also wenn ich zum Beispiel merke, dass ein Schüler sich beim Lesen eines Textes besonders schwer tut, dann gehe ich schon darauf ein.“ (B3, Z. 146-148).	56	6	100
	Einsatz von Sachtexten	Alle Aussagen zum Einsatz von Sachtexten im GW-Unterricht.	„Ja, lesen und Sachtexte ist halt eben für mich ganz wichtig für den GW-Unterricht, weil ohne Texte geht's halt auch einfach nicht und ohne Lesen sowieso nicht.“ (B6, Z. 159-161).	3	3	50
	Auswahl von Sachtexten	Alle Aussagen zur Auswahl von Sachtexten im GW-Unterricht.	„[...] aber ich achte halt schon vor allem immer darauf, dass die Texte so einfach wie möglich gehalten sind, außer halt eben die Fachbegriffe wie eh schon gesagt, die braucht es natürlich auf jeden Fall.“ (B3, Z. 150-152).	23	6	100
	Erarbeitung von Sachtexten	Alle Aussagen zur Vorgehensweise bei der Erarbeitung von Sachtexten im GW-Unterricht.	„Meistens lesen wir eben zusammen, ein Kind liest laut und dann machen wir zu diesem Absatz	23	6	100

			eine mündliche Nachbesprechung und sprechen eben in einem Lehrer-Schüler-Gespräch gemeinsam darüber und schreiben, wenn was ganz wichtig war ins Heft und erkläre noch einmal die wichtigsten Schlüsselbegriffe, die wir eben auch gesondert ins Heft schreiben, so verglichen wie mit einer Vokabelliste kann man sagen.“ (B3, Z. 172-177).			
	Bedeutung Lesen	Alle Aussagen zur Bedeutung des Lesens im GW-Unterricht.	„Ja lesen ist schon wichtig, weil ohne lesen kann ich mir eben keine Informationen beschaffen und vor allem wenn ich eben nicht sinnerfassend lesen kann, das ist mir schon wichtig, dass wir das üben auch im GW-Unterricht so gut wie es eben geht und dass sie eben die Fachbegriffe lernen, damit sie dann die Texte auch besser verstehen. Ja, also lesen ist mir schon wichtig, das machen wir schon viel im GW-Unterricht.“ (B5, Z.193-196).	7	6	100
Schreiben und Schreibaufgaben im GW-Unterricht		Hierunter werden alle Angaben rund um das Thema Schreiben und den Einsatz von Schreibaufgaben sowie deren Gestaltung mit Operatoren als Teil des sprachsensiblen GW-Unterrichts zusammengefasst	„Nein, also sowas eher nicht. Schreiben ins Heft, von einer Power Point zum Beispiel das Wichtigste abschreiben, oft auch nur Stichpunkte zu einem Absatz, nur die Schlüsselbegriffe usw. — Aber so Schreibaufträge mache ich nicht so wirklich. Das ein oder andere Mal fließt das mit ein, aber so wirklich Schreibaufträge das ist mir nicht so wichtig im GW-Unterricht und das mache ich daher eigentlich nicht.“ (B3, Z.201-205).	65	6	100
	Einsatz von Operatoren	Alle Aussagen der Lehrpersonen zum Einsatz von Operatoren in ihrem GW-Unterricht und in der Sekundarstufe 1.	„Ja auf jeden Fall und ich bin es auch durch meine Ausbildung an der Uni von Beginn an so gewohnt worden mit Operatoren zu arbeiten und daher setze ich sie auch gerne ein, einfach damit sie es gewohnt werden und vor allem für die Kinder, die dann eine weiterführende Schule	25	6	100

			besuchen ist es dann viel einfacher in dieser Hinsicht.“ (B1, Z. 168-171).			
	Schreibaufgaben	Alle Aussagen zum Einsatz von Schreibaufgaben im GW-Unterricht.	„Nein, also sowas eher nicht. Schreiben ins Heft, von einer Power Point zum Beispiel das Wichtigste abschreiben, oft auch nur Stichpunkte zu einem Absatz, nur die Schlüsselbegriffe usw. — Aber so Schreibaufträge mache ich nicht so wirklich.“ (B3, Z.201-205).	21	6	100
	Bedeutung Schreiben	Alle Aussagen der Lehrpersonen zur Bedeutung des Schreibens im GW-Unterricht.	„Ja also Schreiben im Sinne von etwas ins Heft schreiben und das eben korrekt schreiben ist mir schon wichtig und kommt schon auch häufig vor. Zum Beispiel eben, dass wir, wie ich glaub ich eh schon gesagt hab, einen Text lesen und dann das Wichtigste aus dem Text so stichpunktartig ins Heft schreiben, damit sie sich dann eben auch beim Lernen für den Test leichter tun, weil nur den ganzen Text als Lernstoff geben, das funktioniert ja oft nicht so gut.“ (B5, Z.229-234).	16	6	100
	Bedeutung Schreiben hoch	Nur jene Aussagen, welche das Schreiben als wichtige Ressource des GW-Unterrichts betonen.	„[...] es geht eben darum, dass sie auch im GW-Unterricht mit den speziellen Formulierungen selbstständig versuchen etwas auszudrücken in schriftlicher Form.“ (B4, Z.104-106).	3	2	33

Zukunftsperspektiven		Diese Kategorie umfasst alle Aussagen darüber, wie die Lehrpersonen die Notwendigkeit der Sprachförderung im Fach und des sprachsensiblen GW- Unterrichts in der Zukunft sehen.	„Also ich denk schon, dass das immer wichtiger wird. Die Kinder lesen immer weniger und so, also viele zumindest, weil sie alle nur Computerspielen und darum tun sie sich da auch sicher immer schwerer. Darum glaube ich schon, dass da immer mehr Arbeit sein wird, dass man hier den Kindern das beibringt Texte sinnerfassend zu lesen.“ (B5, Z.334-338).	7	6	100
	Größere Relevanz in der Zukunft	Alle Aussagen der Lehrpersonen, welche zeigen, dass die Sprachförderung im GW-Unterricht in der Zukunft aus verschiedenen Gründen einen höheren Stellenwert einnehmen nimmt.	„Mit der Migrationsbewegung wird das sicher sowieso immer wichtiger werden, ich glaube man darf auch nicht wegschauen und denken, wird schon auf die Sprachfächer irgendwie aufgelagert werden, sondern man sollte hier jeder für sich seinen Teil was die Sprachförderung betrifft in seinem Fach finden und ich glaube, man sollte sich auch wirklich mit dem Thema auseinandersetzen und beschäftigen, weil es immer wichtiger werden wird.“ (B2, Z. 367-372).	7	6	100
Maßnahmen für einen besseren Umgang mit den sprachlichen Anforderungen und einer angemessenen sprachsensiblen Gestaltung des GW-Unterrichts		In diese Kategorie fallen alle Aussagen zum Thema, was die Lehrpersonen selbst benötigen würden, um mit den sprachlichen Anforderungen des Faches an ihre Schülerinnen und Schüler besser umgehen zu können und sie ihren.	[...] aber ich glaub auch das Angebot in dieser Hinsicht ist schon noch ausbaufähig vor allem eben so, wie Sie gesagt haben, mit so Methodenwerkzeugen sowas wär schon super eigentlich.“ (B5, Z.135-137).	34	6	100
	Fortbildungsangebot	Alle Aussagen der Lehrpersonen zu den Maßnahmen, welche das Fortbildungsangebot als notwendige Ressource nennen.	„[...] weil wenn ich da selbst nicht sensibilisiert bin und mir das noch wichtig ist, dann werde ich das auch nicht machen und dass es da genug Fortbildungen gibt für jedes Fach, dass sie hier sensibilisiert werden die Lehrpersonen wie wichtig das ist, weil ich kann auch Methoden vorgestellt bekommen, wenn ich das nicht für wichtig empfinden eher und dahingehende nicht sensibilisiert bin dann werde ich das auch nicht	5	3	50

			machen. Und da eben Fortbildungen, wo man wirklich in allen Fächern also Lehrpersonen aller Fächer dahingehend sensibilisiert werden und dann eben mit viel Praxisbezug hier Methoden usw. vorstellen usw. also die Fortbildungsschiene ist hier glaub ich ganz wichtig.“ (B4, Z. 368-376).			
	Größere Relevanz des Themas in der Ausbildung	Alle Aussagen in denen angesprochen wird, dass das Thema der Sprachförderung im GW-Unterricht und des sprachsensiblen GW-Unterrichts bereits in der Ausbildung eine größere Relevanz haben sollte.	[...] und natürlich auch in der Ausbildung sollte das noch mehr verankert sein, dass die Leute schon mit diesem Wissen kommen, weil mittlerweile ist es glaube ich unumstritten, dass das wichtig ist und dass man das auch mit dieser Bedeutsamkeit in die Ausbildung hineinnimmt, das wäre glaub ich auch ganz wichtig, das noch stärker zu machen als es bis jetzt gemacht wird.“ (B4, Z.377-381).	4	3	50
	Mehr Praxisbezug in der Ausbildung	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen ansprechen, dass sie sich mehr Praxisbezug in der Ausbildung wünschen würden.	„Nein, Praktisches gar nichts, das war eine reine Vorlesung und das ist auch etwas, was ich sehr bekrittelt, dass hier die Praxis komplett fehlt. Also wir haben nur Theorie dazu gemacht nichts für die Praxis. Also auch so, wie lerne ich den Schülern das im GW – Unterricht richtig, worauf muss ich achten im Hinblick auf die Sprache, das wär schon gut gewesen.“ (B3, Z.94-98).	5	3	50
	Fortbildungen mit mehr Praxisbezug	Alle Aussagen in denen betont wird, dass die Fortbildungen zu diesem Thema mehr Praxisbezug benötigen.	„Und sonst ja sicher auch eben mehr Fortbildungen die auch wirklich praxisnah was machen. Die Theorie haben wir eh in der Uni gemacht, aber wie man dann hat, letztendlich in der Praxis wirklich damit umgeht ist halt immer etwas anderes, da wär sowas schon cool und hilfreich.“ (B5, Z. 325-328).	10	5	83
	Relevanz des Themas an der Schule	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen anmerken, dass das Thema an den Schulen noch mehr an Bedeutung gewinnen müsste.	„Also was ich mir wünschen würde in dem Bereich ist auf jeden Fall, dass Fachlehrer ohne Sprachenfach hier mehr Rücksicht nehmen und das einfach mehr integrieren in ihrem Unterricht und das nicht immer auf den Deutschunterricht	3	3	50

			auslagern, weil eben genauso die Operatoren etwa usw. ich muss eben wissen, was das konkret im Kontext des Faches bedeutet usw. und da würde ich mir eben wünschen, dass Fachlehrer ohne Sprachenfach das ebenso sensibel sehen und das anwenden, weil das merke ich halt zum Beispiel bei mir an der Schule schon.“ (B2, Z. 416-423).			
	Mehr Bewusstsein für das Thema schaffen	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen ansprechen, dass noch mehr Bewusstsein für das Thema geschaffen werden müsste.	„Genau ja, das wäre schon wichtig, dass hier noch viel mehr Bewusstsein geschaffen wird.“ (B2, Z.426-427).	1	1	16
	Mehr Materialangebot	Alle Aussagen welche ein breitgefächerteres Materialangebot als Maßnahme für die Zukunft ansprechen.	„Ja, das wäre vielleicht schon gut, ich weiß schon es gibt zwar Homepages, wo es Materialien gibt, aber auch nicht so gute oder so viele. Also da würde ich sicher noch mehr machen, wenn ich mehr Materialien zur Hilfe hätten, die speziell auf das abgestimmt sind, auf die Sprachsensibilität.“ (B3, Z.275-278).	1	1	16
	Mehr konkrete Methoden	Alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen angeben, dass sie mehr konkrete Methoden für die sprachensible Gestaltung ihres GW-Unterrichts benötigen würden.	[...] also hier die geeigneten Methoden zur Verfügung hat, weil als GW-Lehrer ist man ja halt auch nicht so auf die Sprache spezialisiert, das wäre jetzt was anderes, wenn ich Deutsch unterrichten würde.“ (B6, Z. 132-135).	5	2	33
				369		

Anhang 3: Beispiel Interviewtranskript (B4) |

Interviewtranskript 4

Durchführungsdatum: 21.12.2022

- 1 I: Hallo. #00:00:02-0#
- 2 B4: Hallo, schönen Nachmittag! #00:00:05-0#
- 3 I: Schönen Nachmittag und vielen herzlichen Dank, dass Sie sich dazu
4 bereiterklärt haben, das Interview mit mir durchzuführen. #00:12:0#
- 5 B4: Gerne! #00:00:14-0#
- 6 I: Bevor wir starten, noch einmal die Information darüber, dass ich das Interview
7 mit dem Handy aufnehme, um die Daten danach anonymisiert für meine
8 Masterarbeit weiterzuverarbeiten. Ich hoffe, das ist in Ordnung für sie. #00:22-0#
- 9 B4: Klar, wie es für Sie passt und es Ihnen hilft. #00:00:26-0#
- 10 I: Vielen Dank! Wie bereits besprochen, ist das Thema meiner Arbeit die
11 sprachliche Förderung und im Speziellen der sprachensible Fachunterricht im
12 GW-Unterricht und ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit gerne
13 herausfinden, wie dies an den Mittelschulen in der Steiermark umgesetzt wird und
14 wie die Einstellung der Lehrpersonen an steierischen Mittelschulen zum Thema
15 des sprachsensiblen GW-Unterrichts aussieht. #00:40-0#
- 16 B4: Gut, ja. #00:00:42-0#
- 17 I: Super, dann starten wir gleich mit der ersten Frage. Dieses lautet: Welche
18 Problemfelder sehen Sie bei den Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das
19 fachliche Lernen im GW- Unterricht und wie sehen Sie dahingehende
20 Zusammenhang mit anderen Schwierigkeiten im Fach, mit Schwierigkeiten beim
21 Lernen im GW-Unterricht zusammen? Was ist Ihnen da bisher aufgefallen,
22 welche Erfahrungen haben Sie diesbezüglich gemacht? #00:01:01#
- 23 4: Ja, ok. Naja, also es gibt natürlich Schülerinnen und Schüler, die haben im GW-
24 Unterricht keine sprachlichen Probleme, die verstehen Fachtexte ob kurz oder
25 lang, ob vereinfacht oder direkt aus dem Internet recherchiert. Dann gibt es aber
26 einfach auch sehr viele Schülerinnen und Schüler, die eben auch in der
27 Muttersprache schon einmal ein vermindertes Vokabelangebot sage ich jetzt
28 einmal verfügen und so über die einfachsten Formulierungen drüber stolpern.
29 Teilweise die Fachbegriffe, die nicht bekannt sind, aber auch Formulierungen, wo
30 die Kinder sich überhaupt nichts drunter vorstellen können, also was ich schon
31 auch feststelle ist, dass das in den letzten Jahren, jetzt nur bei den
32 Muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache, also
33 ich beobachte das auch ganz stark bei Muttersprachlern in den letzten Jahren.
34 Dann natürlich hängt das Verständnis vom Fach davon ab. #00:02:02#
- 35 I: Genau, ja danke. Weil es geht eben darum, weil viele scheinbar leider immer
36 noch der Ansicht sind, wenn keine Schülerinnen und Schüler mit anderen
37 Erstsprachen als Deutsch in der Klasse sind, dann brauche ich mich um die
38 Sprachförderung auch nicht zu kümmern, was ja eben, wie Sie auch sagen nicht
39 sein kann, weil diese im Fach ja genauso mit sprachlichen Schwierigkeiten oder
40 Herausforderungen konfrontiert sind in vielerlei Hinsicht. #00:02:18#

Probleme mit der Fachsprache

Probleme im Textverständnis

41 **B4:** Genau. Und man kann das auch beobachten, jetzt bin ich ja doch schon sehr
 42 lange im Dienst, wenn man sich jetzt Geographiebücher ansieht aus früheren Jahren,
 43 da waren die Texte, also die waren wesentlich textlastiger, die Texte waren
 44 komplizierter geschrieben, die Sätze waren länger, es war auch nicht so
 45 dargeboten, dass man die Schüler angesprochen hat, aber trotzdem gabs diese
 46 sprachlichen Probleme weniger, was aber auch sicher damit zu tun hat, dass es
 47 damals noch die Leistungsgruppen gab. Wenn man eben die Schulbücher jetzt
 48 vergleicht eben nicht nur die verschiedenen Verlage sondern eben über die Jahre,
 49 dann wird man sehen, die Texte sind wesentlich einfacher geworden, was
 50 einerseits grundsätzlich sehr gut ist, dass man auf das Niveau der Schüler — oder
 51 der Altersgruppe herunterbricht aber auch um das Problem aufzugreifen, dass die
 52 Texte schwer verstanden werden. Und auch die Arbeitsanweisungen, es geht ja
 53 nicht nur um die Texte alleine, sondern auch um Arbeitsanweisungen und auch
 54 Erklärungen, die ich selber abgebe. Also der ganze Unterricht hängt und fällt
 55 damit, mit diesen sprachlichen Anforderungen, denen die Schülerinnen und
 56 Schülern einfach immer begegnen. #00:03:48#

Probleme im Textverständnis
Probleme beim Verstehen von Arbeitsanweisungen
Sprachförderung als Notwendigkeit

57 **I:** Genau ja, vielen Dank. Also es fällt Ihnen schon auf, dass sie einfach auch
 58 immer wieder Probleme haben Arbeitsanweisungen etc. zu verstehen woraus dann
 59 eben resultiert, dass sie auch Probleme im Fach haben, weil sie es einfach nicht
 60 lösen können. #00:03:55#

61 **B4:** Ja und das Problem ist eben dann auch oft, ich mein man ist ja eh schon ein
 62 bisschen sensibilisiert mittlerweile und sagt dann eben, wenn ihr euch wo nicht
 63 auskennt dann fragt nach — ja — also eigentlich kann ich halt nur fragen, wenn ich
 64 weiß, dass ich mich nicht auskenne und viele wissen aber gar nicht, weil sie ganz
 65 einfach drüberlesen und kommen gar nicht auf die Idee jetzt nachzufragen sondern
 66 haben einfach gelernt mache ich halt was und entweder kommt die Lehrperson
 67 drauf oder es ist ein also — zum Beispiel offenes Lernen oder selbstständiges
 68 Lernen oder wie auch immer und keiner kommt drauf, weil ich das einfach auch
 69 nicht so genau kontrollierten kann und da sehe ich schon auch das Problem mit
 70 der Freiarbeit, mit dem selbstständigen Lernen, dass man da zu spät oft erst
 71 erkennt wo die sprachlichen Probleme sind und das glaube ich wäre sehr wichtig,
 72 weil ich muss zuerst die sprachlichen Probleme angehen und dann kann ich erst
 73 inhaltlich tätig werden. #00:04:51#

Probleme im Textverständnis
Probleme beim Verstehen von Arbeitsanweisungen
Sprachförderung als Notwendigkeit

74 **I:** Genau, weil sie sich im Fach auch nicht weiterentwickeln können, wenn sie
 75 eben dies Voraussetzungen nicht haben. #00:04:59#

76 **B4:** Genau. #00:05:01#

77 **I:** Gut. Dann gehen wir vielleicht gleich, weil Sie auch schon das offene Lernen
 78 usw. angesprochen haben. Also welche Vermittlungsmethoden wenden Sie in
 79 Ihrem GW-Unterricht häufiger an und warum? — Also zum Beispiel sagten Sie
 80 ja schon, das offene Lernen für Sie eben nicht so gut funktioniert, weil sprachliche
 81 Probleme unentdeckt bleiben usw. #00:05:13#

82 **B4:** Also, offenes Lernen zum Beispiel ist für mich in der 50 Minuten Taktung
 83 schwer möglich, weil das einfach nicht das ist, also man hat Phasen, wo selber in
 84 Gruppenarbeit, in Partnerarbeit, in Alleinarbeit gearbeitet wird, die sich dann
 85 vielleicht schon über mehrere Stunden nach einem Plan thematisch ausgearbeitet,
 86 zum Beispiel in der vierten Klasse als Freiarbeit das Thema USA oder China also
 87 überhaupt diese großen Blöcke und da — also da war alles mögliche drinnen oder
 88 in der ersten Klasse mit Sand die Höhenschichtlinien machen also ich arbeite
 89 eigentlich auch sehr viel auch immer mit Modellen mit den Gruppen und dann
 90 erkläre ich eben auch sehr viel und dann komme ich auch drauf, also ich rede jetzt zum
 91 Beispiel von relativer und absoluter Höhe und das Kind hat überhaupt keine
 92 Ahnung was das ist, hat es vielleicht bei dem einen oder anderen Lückentext schon
 93 eingefüllt aber weiß eben einfach gar nicht was das heißt, da sieht man das dann
 94 auch wieder mit den sprachlichen Problemen. Oder — Ja also nach einem Plan
 95 arbeiten oder phasenweise dann auch Texte selber erfassen und Fragen dazu

Probleme mit der Fachsprache
Erarbeitung von Sachtexten

96 entweder beantworten oder dazu formulieren. — Ich hab auch oft die Antworten
97 gegeben, dann haben sie einen Text bekommen und sich überlegt, wie könnte die
98 Frage dazu lauten. Also ja eigentlich immer so ein Misch-Masch aus diesen
99 genannten zum Beispiel. #00:07:04#

100 I: Ok super, vielen Dank. Da haben Sie jetzt auch schon das Schreiben
101 angesprochen, dass ja eigentlich auch im GW-Unterricht schon bedeutsam wäre,
102 aber leider oftmals so sehr in den Hintergrund gerät. #00:07:12#

103 B4: Ja, auch selber ein bisschen formulieren. Natürlich machen brauchen, also da
104 steht dann vielleicht nur ein Satz und andere formulieren das aus, also das muss
105 man halt aushalten sag ich. Das habe ich auch lernen müssen, dass ich sage ok, du
106 brauchst das jetzt noch von jemandem abschreiben, sondern wenn du das so
107 ausdrückst, dann passt da, es geht eben darum, dass sie auch im GW-Unterricht
108 mit den speziellen Formulierungen selbstständig versuchen etwas auszudrücken
109 in schriftlicher Form #00:07:33#

Schreibaufgaben

Bedeutung Schreiben hoch

110 I: Danke, ja, weil es ist ja einfach ganz oft so, was mir auch auffällt oder eben auch
111 die Literatur sagt, dass gerade der GW-Unterricht oft sozusagen nur unter
112 Anführungszeichen ein Frage-Antwort-Spiel ist, also ein fragend entwickelter
113 Unterricht ist oder eben auf einem fragend entwickelte Unterricht aufbaut vor
114 allem und diese ganzen anderen Sachen wie eben das Schreiben usw. dann
115 komplett in den Hintergrund kommen, was ja nicht sein sollte. #00:07:50#

116 B4: Ja. Also ich hab eben zum Beispiel in der ersten Klasse einen Brief aus dem
117 Regenwald schreiben lassen also da haben wir zum Beispiel beim Regenwald ein
118 Startionlernen gemacht und da war das dabei mit dem Brief aus dem Regenwald
119 oder ein E-Mail als Abschluss an die Eltern oder einen Freund. Das hat immer
120 ganz gut funktioniert, da konnten sie dann eben alles was sie gelernt haben über
121 den Regenwald schriftlich noch einmal aufgreifen, ausformulieren und so
122 festigen. Oder beim Thema Wüste, da haben wir zum Beispiel ein Kamel
123 gezeichnet, mit dem Overhead vergrößert und da dann zum Beispiel die
124 Fachbegriffe eingefügt, was sehe ich da beim Kamel, wie nennt man das mit dem
125 Fachbegriff und das dann mit Kärtchen aufgeklebt usw. also die Aufgaben immer
126 mit der Sprache verknüpft, das geht eben gar nicht anders finde ich. #00:09:03#

Schreibaufgaben

127 I: Einfach super, danke. Dann erübrigt sich eigentlich die nächste Frage, also Sie
128 sehen das schon sehr als Ihre Aufgabe auch als GW-Lehrperson auch Kinder mit
129 Erstsprache Deutsch im Fach sprachlich zu fördern, weil gerade GW ja eben viele
130 Fachbegriffe, viel Fachsprache hat. 00:09:23#

131 B4: Ja auf jeden Fall, ganz, ganz wichtig, also die Sprachförderung zählt immer
132 genauso zu den Aufgabengebieten von GW-Lehrpersonen. Und wobei es eben
133 nicht nur die Fachsprache ist für mich, sondern auch diese Dinge wie begründe,
134 erkläre usw. also das ist auch nicht immer klar zum Beispiel, was meine ich jetzt
135 damit und jetzt da steht begründe deine Aussage, warum das so und so da steht
136 das habe ich auch teilweise sehr schwierig empfunden, was man tut, wenn man
137 begründen soll. Also das setzt hat auch schon sehr viel Vorwissen voraus also,
138 bevor ich dann meine Operatoren einsetze muss ich auch gut überlegen, können
139 sie das überhaupt, weil ich kann ja nicht hinschreiben erkläre, wenn sie kein
140 Vorwissen haben dazu. #00:10:06#

Sprachförderung als Notwendigkeit

Einsatz von Operatoren

141 I: Eben, genau ja, um das geht's. Dann bleiben wir vielleicht gleich bei dem
142 Thema Operatoren. Also wie sehen Sie das mit dem Einsatz der Operatoren in der
143 Sekundarstufe 1 oder welche Erfahrungen haben Sie eben auch gemacht. Sie haben
144 schon gesagt, man muss sie einfach einführen, weil ja etwa interpretieren zum
145 Beispiel heißt oder bedeutet im Deutschunterricht ganz was anderes als im Geo-
146 Unterricht, ich kann eben nicht voraussetzen, dass die Kinder da verstehen. Also
147 wie sehen Sie das und welche Erfahrungen haben Sie gemacht mit diesen
148 Operatoren? #00:10:28#

149	B4: Ja, also ich finde das zieht sich eigentlich durch die ganze Unterrichtstätigkeit.	
150	Also jetzt hatte ich das zum Beispiel erst in der vierten Klasse mit einer einfachen	
151	Übung mit einem Text, dass eben erklärt werden musste, was eine Person im Text	Einsatz von Operatoren
152	gesagt hat und ein Schüler hat dann, der gerne ausschmückt, und hat geschrieben,	
153	ich glaube, dass das gut ist, was die Person gemacht und gesagt hat usw. und ich	
154	sagte dann eben zu ihm, dass das nicht die Aufgabenstellung war, da steht nichts	
155	von interpretieren oder so, das kommt dann in der Diskussionsphase zum Text	
156	später aber das ist eben nicht gefragt. Da habe ich dann wieder gemerkt, also selbst	Probleme mit den Operatoren
157	vierte Klasse, da ist dieses Beantworten von Fragen schon schwierig ist, wenn sie	Probleme beim Verstehen von Arbeitsanweisungen
158	eben nicht genau lesen oder einfach nicht verstehen, was jetzt eben bei diesem	
159	Operator konkret zu tun ist. #00:11:17#	
160	I: Ok ja vielen Dank für das Beispiel auch, also Sie sagen, man muss das eben gut	
161	introduzieren, damit das eben funktionieren kann. #00:11:23#	
162	B4: Genau ja, und immer wieder wiederholen, darauf hinweisen usw. und das ist	
163	schon auch mühsam, aber es geht nicht anders. #00:11:28#	Sprachförderung als Notwendigkeit
164	I: Ja genau so, also Sie sehen schon, dass der Einsatz von den Operatoren in der	
165	Sekundarstufe 1 auch sehr wichtig ist. #00:11:35#	Einsatz von Operatoren
166	B4: Auf jeden Fall. #00:11:37#	
167	I: Ok, super. Weil leider sagen ja doch immer wieder viele, in der Sekundarstufe	
168	1 verstehen die Kinder die Operatoren sowieso nicht und die Sekundarstufe 2,	
169	wenn sie gehen, wird das schon machen, aber das ist ja nicht der Sinn der Sache	
170	oder eben vor allem auch nicht im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung, die	
171	ja angestrebt werden sollte. #00:11:48#	
172	B4: Ja, also ich meine, wenn man so dieses Modell hernimmt mit den	
173	unterschiedlichen Anforderungsbereichen, dann muss ich ja nicht immer alles	
174	durchmachen bzw. manche können, die die schneller sind usw. da kann man das	
175	ja dann zum Beispiel mit Zusatzaufgaben lösen usw. also ja das ist schon ganz	
176	wichtig und — also wenn ich jetzt an die Bücher denke auch, da ist das auch nicht	Einsatz von Operatoren
177	immer drinnen, da muss man dann halt als Lehrperson die Aufgaben abändern.	
178	Also ich meine das durchgehend zu machen verstehe ich schon auch warum das	
179	nicht so ist von den Schulbuchautoren, weil sie ja versuchen ein Schulbuch zu	
180	machen, dass für die breite Masse geeignet ist, sozusagen und da muss ich also	
181	Lehrperson dann halt eben differenzieren und dann eben Operatoren, die für die	
182	Schüler passen und machbar sind dazu machen usw. weil gültig ist ja der Lehrplan	
183	und nicht das eine Buch. #00:12:41#	
184	I: Ja stimmt, gut vielen Dank. Dann haben wir die Frage zu den Operatoren auch	
185	schon gut erledigt. Nun noch einmal ganz grundsätzlich also woher ist Ihnen das	
186	Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts bekannt? #00:12:51#	
187	B4: Gut, also ich habe bei Fortbildungen vor etwa 10 Jahren, — also ich kenne	Erfahrungen
188	das Konzept eben grundsätzlich zuerst eigentlich aus der Physik-Didaktik, nicht	
189	aus der GW-Didaktik. Bei dieser Fortbildung vor eben etwa 10 Jahren, da haben	Fortbildungen
190	wirklich einen halben Tag konkret nur das Thema sprachsensibler Physik-	
191	Unterricht durchgemacht, also da ist es mir jetzt wirklich zum ersten Mal	
192	angeboten worden und eben auch vorgestellt worden, dass es dieses Konzept des	
193	sprachsensiblen Fachunterrichts eben gibt. Vorher habe ich das Konzept so eben	
194	nicht gekannt, also ich habe schon immer auf die Sprachförderung geachtet und	
195	dazu im Unterricht gemacht, aber mir das halt immer selber zusammengesucht	Sprachförderung als Notwendigkeit
196	sozusagen und selber einfach gemacht eben #00:13:45#	
197	I: Ok, also Sie haben Fortbildungen besucht, bei denen es Thema war. Für den	
198	Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Speziellen auch schon einmal	
199	eine Fortbildung zu dem Thema erlebt, wo das drinnen war? #00:14:04#	

200	B4: Nein, also für GW noch nicht und da das eben damals dieser Block war aus	
201	der Physikdidaktik auch drinnen war, daher eben für GW jetzt noch keine spezielle	Fortbildungen
202	Fortbildungslehrveranstaltung besucht, wäre aber sicher noch gut, wenn man das	
203	machen würde #00:14:19#	
204	I: Ok. Ja, weil vor allem die Physik- und die Chemiedidaktik sind da ja schon ganz	
205	gut aufgestellt und schon auf, kann man sagen, ein bisschen Vorreiter waren, was	
206	dieses Thema, die Thematik des sprachsensiblen Fachunterrichts und eben das	
207	beschäftigen mit Sprache, sprachlichen Problemen, Herausforderungen usw. die	
208	eben den Kindern im Fach spezielle begegnen, beschäftigen., —Und die GW-	
209	Didaktik macht ja jetzt mittlerweile auch relativ viel aber eben erst später das	
210	sozusagen in Angriff genommen hat und hier mehr dazu geforscht hat etc.	
211	#00:14:43#	
212	B4: Ja genau und ich glaube aber auch, dass das daran liegt, dass die	
213	Naturwissenschaften wie eben Physik oder Chemie einfach, jetzt wirklich	
214	sozusagen an der Natur der Sache, dass das daran liegt, weil eben	
215	Naturwissenschaften <u>das brauchen</u> , weil dort die Verständnisebene noch eine ganz	
216	andere ist und dann sowieso viel mehr praktisch auch arbeitet, und da brauchst du	
217	dann auch eine Sprach, um die Dinge zu beschreiben. Und so ja, habe ich das eben	Erfahrungen
218	vorher auch schon viel gemacht, weil ich sowieso sehr sprachsensibel bin und mir	
219	das sehr wichtig ist, und ich weise die Kinder eben auch darauf hin immer schon.	Sprachförderung als Notwendigkeit
220	#00:15:25#	
221	I: Gut, super. Und was würden Sie jetzt sagen, vielleicht ein ganz kurzes Beispiel	
222	auch, was macht für Sie den sprachsensiblen Fachunterricht einfach aus, den	
223	sprachsensiblen GW-Unterricht. Können Sie zum Beispiel ein Beispiel nenne, was	
224	wäre für Sie sprachsensibel und was wäre für Sie überhaupt nicht sprachsensibel?	
225	— Also wenn man den Schülern jetzt zum Beispiel den Text gibt und sagt <u>lesst</u>	
226	jetzt einfach usw. zum Beispiel. #00:15:47#	
227	B4: Genau, also nicht sprachsensibel wäre, wenn ich <u>sage</u> schlägt die Seite 21 auf	Sprachensible Gestaltung
228	und löst Aufgabe 1-5. Ja. — #00:15:55#	
229	I: Ok ja, also einfach Sie <u>alleine</u> lassen mit dem Text #00:15:58#	
230	B4: Sie alleine lassen genau ja, das ist dann völlig wurscht, ob die Anweisungen	
231	eh wohl überlegt sind und keine Ahnung nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt sind	
232	<u>nein</u> , sondern sie einfach eben alleine zu lassen, weil ich denke, dass es unsere	Sprachensible Gestaltung
233	Aufgabe schon ist, sie oder beziehungsweise jedes einzelne Kind und das ist	
234	natürlich eine große Herausforderung, dort sprachlich abzuholen wo es ist und	
235	versuchen #00:16:24#	
236	I: Genau, also wirklich schauen, ok, welches Niveau haben sie, was kann ich tun,	
237	dass wir das irgendwie hinbekommen. #00:16:29#	
238	B4: Genau und es ist ja dann auch oft so, dass man, je länger man im Dienst ist,	
239	also desto eher weiß man dann schon — also, nein anders formuliert – je länger	
240	man im Dienst ist, manchmal wird man dann weniger sensibel, weil es einfach so	
241	klar ist für einen und man dann vielleicht gar nicht mehr versteht, weil man sich	
242	denkt, das muss ja eh klar sein und da tut man sich vielleicht sogar wenn man am	
243	Anfang seiner Dienstkarriere steht leichter, weil man einfach noch sich um mehr	Sprachensible Gestaltung
244	Dinge kümmert und der Gefahr muss man sich dann schon auch bewusst sein,	
245	wenn man schon länger im Dienst ist, dass man sich sagt, hoppla, für mich ist es	
246	schon bekannt, aber für die Kinder ist es jedes Mal neu und das man da einfach	
247	dranbleibt, das ist glaube ich auch einfach ganz wichtig. Wobei andersrum man	
248	natürlich auch nicht immer schon vorher davon ausgehen soll, was sie eh nicht	
249	wissen, also dass man zu viel — nicht erwartet das ist sicher ein bisschen eine	
250	Gradwanderung, weil man dann die Leistungsfähigeren eher verliert, also das ist	
251	schon nach wie vor spannend. #00:17:43#	

252 I: Genau und vor allem ja jede Klasse für sich im Prinzip anders ist und man das
253 eben im Prinzip für jede Klasse immer neu denken muss. #00:17:47 #

254 B4: Genau ja, wenn man Parallelklassen hat und manche Dinge brauchen in einer
255 Klasse wesentlich mehr an Unterstützung und Hilfe und Erklärung und in der
256 anderen geht das viel selbstständiger, weil sie das einfach besser verstehen bzw.
257 andere Voraussetzungen und vor allem eben auch andere sprachliche Basics
258 mitbringen, was einfach ausschlaggebend dafür ist, wie ich meinen
259 Geografieunterricht gestalten kann. #00:18:20 #

Sprachsensible Gestaltung

Sprachförderung als Notwendigkeit

260 I: Gut, dann ganz grundsätzlich, ok, Sie haben eben gesagt, Fortbildungen
261 besucht, gibt's da ganz grundsätzlich wirklich Methoden und didaktischen
262 Konzepte für den sprachsensiblen Fachunterricht, die Ihnen jetzt bekannt sind,
263 haben Sie dann schon von besonderen Konzepten für einen sprachsensiblen GW-
264 Unterricht gehört wie etwa die Methoden nach Leisen zum Beispiel oder so in die
265 Richtung. #00:18:40 #

266 B4: Also da kann ich jetzt eigentlich nicht wirklich was Konkretes nennen. Das,
267 was ich mache, nehme ich einmal an, dass das eine Mixtur aus allem irgendwie ist
268 also — nein, so konkret kann ich nicht sagen, und so Fortbildungen, wo eben
269 wirklich gezielt Methoden vorgestellt werden, nach bestimmten Methoden
270 gearbeitet wird, habe ich noch nicht besucht. Also ich bin da eher aus der
271 Erfahrung, ich hab sicher eine, also meine Methodik ist eben sicher ein
272 Sammelsurium aus allen möglichen Dingen und auch aus meinen anderen Fächern
273 aus der Didaktik, das alles irgendwie dann trotzdem zusammenpasst, wenn man
274 eben sprachsensibel arbeitet. Also aber so jetzt eine konkrete Methode oder ein
275 konkretes didaktisches Konzept per se fällt mir jetzt nichts ein. #00:19:28 #

Methoden

276 I: Macht nichts, vielen Dank, das passt gut. Dann gehen wir noch zum Material,
277 so also wenn Sie jetzt sagen Sie haben irgendein Material oder einen
278 Arbeitsauftrag, welche Anforderungen stellen Sie an dieses Material oder an
279 diesen Arbeitsauftrag, damit diese für dich einem sprachsensiblen Fachunterricht
280 gerecht werden, Operatoren haben wir ja schon gesagt auf jeden Fall und, dass es
281 eben passend ist für die Schülerinnen und Schüler. #00:19:50 #

282 B4: Ja, also ich glaube es gehört auch dazu, dass das Layout passt zusätzlich. Auch
283 das darf man nicht vergessen, wenn man das zu klein macht, zu überladen, zu klein
284 die Schriftart usw. — dann wird das unübersichtlich und Kinder lernen ja sehr
285 unterschiedlich und vor allem Legastheniker tun sich dann wahnsinnig schwer,
286 weil die finden sich dann überhaupt nicht mehr zurecht, für die ist es dann
287 überhaupt nur mehr ein Buchstabensalat. Also ich glaube, dass das alleine vom
288 Inhaltlichen jetzt abgesehen, dass das Layout sehr sehr wichtig ist und auch die
289 Schriftgröße. Wichtig ist glaube ich auch, dass die Formulierungen kurz sind, die
290 Sätze einigermaßen — also ich tu da lieber die Anweisungen aufsplitten, Schritt
291 für Schritt als sie in einem durch — das ist also zum Äußeren irgendwie ja dass es
292 logisch ist, dass es gegliedert ist, darauf lege ich schon großen Wert, weil das hilft
293 auch beim Lernen dann, weil irgendwann muss man die Dinge dann auch
294 wiederholen, wenn was ins Heft zu schreiben ist usw. das gehört für mich auch zu
295 einem sprachsensiblen GW-Unterricht dazu. — Ich mein mittlerweile gehört das
296 auch immer mehr dazu, also für mich ist Sprache ein Kommunikationsmittel, auch
297 Schrift ist ein Kommunikationsmittel und Kommunikation heißt ja, ich hab einen
298 Sender und ein Empfänger und wenn mein Schriftbild so schirch ist, dass mein
299 Empfänger das nicht lesen kann, dann hat das auch was mit sprachsensiblen
300 Unterricht zu tun und wenn ich mein Tagebuch schreibe ist das was anderes oder
301 wenn einen Text, ein Plakat oder einen Brief oder was auch immer ich für jemand
302 anderen verfasse, dann muss das lesbar sein und gewissen Anforderungen
303 entsprechen, sprich, die Buchstaben müssen erkennbar sein. Also da lege ich
304 schon auch wert drauf und lass da dann auch nicht jedes Graffiti gelten, — also
305 dann sind halt sozusagen jetzt die formellen Dinge und ich mein das Inhaltliche
306 ist eh wie gesagt, dass man versucht die Sätze kürzer zu machen, also vor allem in
307 den jüngeren Klassen. Was ich hier und da schon auch immer wieder habe, ist,

Materialien

308	dass ich eine schwierigere Variante und eine weniger schwierige Variante habe	
309	also einfach abgespeckt. #00:22:35#	
310	I: Super, und trotzdem also immer mit Blick auf die Fachsprache des GW-	
311	Unterrichts, dass die wichtigsten Begriffe trotzdem erlernt werden. #00:22:40#	
312	B4: Genau ja, also es soll nicht ins Triviale ableiten, sondern die Fachsprache, ja	Sprachsensible Gestaltung
313	das ist wie Vokabellernen. Da lege ich auch Wert darauf, dass die Fachsprache	
314	verwendet wird, auch wenn es umschrieben werden könnte, dass man eben schon	Förderung von Fachsprache
315	diesen speziellen Begriff dafür verwendet und grade in der Geographie und in der	
316	Wirtschaftskunde ist das schon sehr wichtig. #00:22:57#	
317	I: Ja, weil das fängt ja oft zum Beispiel schon an bei den Himmelsrichtungen, dass	
318	sie sagen da umm, da auffi, da rüber und dorthin und wieder zurück usw. und dass	
319	da darauf geachtet wird auf die richtigen Bezeichnungen, dass die Kinder einfach	
320	lernen auch damit umzugehen und die Fachsprache, die GW ausmacht zu	
321	verwenden. #00:23:12#	
322	B4: Ganz genau. Das ist mir im GW-Unterricht schon sehr wichtig und für mich	Förderung von Fachsprache
323	eigentlich schon auch selbstverständlich, dass da darauf geachtet wird, auf die	
324	Fachsprache auch. #00:23:18#	
325	I: Ja super, weil oftmals ist es ja leider nicht selbstverständlich dass das gemacht	
326	wird und das auch einfach als Notwendigkeit angesehen wird für den GW-	
327	Unterricht und vor allem eben für das Lernen im GW-Unterricht. #00:23:27#	
328	B4: Ja und vor allem man kann dann auch, glaube ich, viel mehr Interesse bei den	Sprachförderung als Notwendigkeit
329	Kindern wecken, wenn man – oder wenn sie dadurch auch eher verstehen, dann	
330	macht es auch mehr Spaß. Wie hat einmal eine Mutter zu mir gesagt, sie hat gesagt	
331	sie muss einmal zum Sprechtag kommen, weil sie kann nicht glauben, dass das	
332	Kind Physik mag weil das ist ja normalerweise so schwer oder so ja und es bleibt	
333	natürlich immer noch was über das unverständlich ist irgendwie aber man versucht	Sprachförderung als Notwendigkeit
334	es halt so verständlich wie möglich zu machen und das geht eben nur über die	
335	Sprache und daher finde ich die Sprachsensibilität auch so wichtig vor allem in	
336	Geographie oder eben vor allem auch in der Wirtschaftskunde mit vielen	
337	Fachbegriffen. #00:24:04#	
338	I: Gut, super, vielen Dank. Dann gehen wir noch ganz schnell zum Lesen. Also	
339	generell welche Bedeutung hat für Sie das Lesen und die Erarbeitung von	
340	Sachtexten im GW-Unterricht? Sehr wichtig oder eher weniger? #00:24:16#	
341	B4: Ja, also ich mein ist schon wichtig, aber ich würde mich jetzt nicht nur darauf	Bedeutung Lesen
342	beziehen, also auf die Sachtexte auch. — Also kommt immer wieder vor, aber	
343	manche Dinge gehen auch ohne. #00:24:35#	
344	I: Ok und nehmen Sie bei den Texten vorwiegend Texte, die aus dem Schulbuch	
345	heraus sind oder von überall her, die Sie so über die Jahre auch angesammelt haben	
346	oder so? #00:24:44#	
347	B4: Ja, also im Grunde von überall her. — Also ich nehme auch teilweise die	Auswahl von Sachtexten
348	Schulbuchtexte her und ändere sie ein bisschen um, das auch, — oder ja — auch	
349	selber zusammengeschrieben. Direkt vom Internet eher weniger, also wenn ich	
350	vom Internet Dinge nehme, dann bearbeite ich die, also ich bin sowieso	
351	grundsätzlich eine Bearbeiterin, also wenn ich Sachtexte nehme, dann ändere ich	
352	die bearbeite sie usw., dass sie dann passend sind für die Kinder. #00:25:15 #	
353	I: Ok, super, das wäre nämlich auch gleich meine nächste Frage gewesen.	
354	#00:25:17#	

355	B4: Ja, <u>weil</u> es gibt ja auch sehr viele vorgefertigte Arbeitsmittel und alles	Materialien
356	mögliche, ich nehme das als Inspiration und nehme dann aber eigentlich immer	
357	meine eigenen. #00:25:26#	
358	I: Und warum? #00:25:27#	
359	B4: Weils man es dann eben einfach abstimmen kann auf die Klasse und — also	Materialien
360	ich mein, ich überarbeite jedes fast, also manche Dinge sind natürlich gleich von	
361	Jahr zu Jahr, aber manche Dinge, die schauen jedes Jahr anders aus und das	
362	bearbeite ich dann auch — oder dann kommt man wieder drauf hoppla da diese	Sprachsensible Gestaltung
363	Formulierung war nicht so gut oder das haben die Kinder eben nicht so gut	
364	verstanden. Ich mein also die beste Rückmeldung hat man dann eh bei	
365	Lernzielkontrollen, eh wo wir schon gesprochen haben, davon, wenn man die	Hoher Zeitaufwand
366	Kinder selber formulieren lässt. — Da kriegt man eh die beste Rückmeldung und	
367	das muss man dann halt aufgreifen. Also wenn man da merkt, da ist jetzt gehäuft	
368	was drinnen, dann hats da was, aber nicht beim Kind, sondern da muss dann eben	Sprachförderung als Notwendigkeit
369	ich irgendwas tun, auch wenn das manchmal eben schon viel Arbeit ist. Es ist	
370	verdammst viel Arbeit, aber es bringt halt auch was und das muss man halt sich	
371	dann immer vor Augen halten irgendwie damit man das immer so macht.	
372	#00:26:23#	
373	I: Ja <u>cool</u> , danke. #00:26:25#	
374	B4: Aja, und was auch typisch für mich ist auch, was ich eben immer wieder	
375	mache, ist, dass ich die Kinder immer wieder belohne, wenn sie Fehler in meinen	
376	Blättern finden, <u>weil</u> das führt eben dazu, dass sie dadurch genauer lesen.	
377	#00:26:37#	
378	I: Gut, super. Dann eine Frage noch zu den Sachtexten, und zwar wie diese bei	
379	Ihnen im Unterricht meist erarbeitet werden. Also erarbeiten die Schüler sie eher	
380	selbstständig oder gemeinsam oder gibt es da eben auch verschiedene Methoden	
381	eher, die von Ihnen dazu eingesetzt werden? #00:26:56#	
382	B4: Also das ist völlig unterschiedlich. Das kann sein von ich werfe einen Text an	Erarbeitung von Sachtexten
383	die Wand und die Kinder müssen dann Fragen formulieren und immer, wenn die	
384	Antwort kommt, wird das Wort weggestrichen, bis der ganze Text weg ist, was	
385	dann mit der Zeit schon schwierig wird, weil irgendwann weiß man dann nicht	Probleme beim Lesen
386	mehr welche Frage man stellen sollen. Nur man muss sich dann eben derart	
387	inhaltlich auseinandersetzen und das dauert auch so 20 Minuten aber diese	
388	Methode mache ich gerne und da nehme ich auch Texte aus dem Buch, weil das	Erarbeitung von Sachtexten
389	meist auch kürzere Texte sind, die man auf einmal sehen kann und dann müssen	
390	sie Fragen stellen, und da muss ich dann auch nach Zeitwörtern fragen, auch die	
391	Frage formulieren, Fragen stellen lernen sie da wirklich dabei, weil ich muss die	
392	Frage so gezielt stellen, ich muss das Fragewort richtig wählen, damit ich dann	
393	auch die Wörter wegbekomme, die ich noch habe, ja also das mache ich oft. Und	
394	dann anschließend lesen die Kinder sich den Text dann auch eher selber durch.	Probleme beim Lesen
395	Also, dass ich laut lese, das mache ich eigentlich im GW-Unterricht eher nicht —	
396	und zwar auch deswegen nicht, weil Kinder teilweise sehr schlecht lesen, und das	
397	bringt nichts finde ich. Was ich aber schon mache ist, dass ich mich zu Kindern,	Erarbeitung von Sachtexten
398	wo ich dann schon weiß, der oder die liest schlecht, dass ich mich da dazusetze	
399	und das mit dem Kind gemeinsam lese bzw. eben dem Kind vorlese. —Aber laut	
400	lesen tu ich eigentlich nicht, weil ja geht es dann auch gar nicht mehr um den Inhalt	
401	sondern um andere Dinge rein in sprachlicher Hinsicht, also das mache ich nicht.	
402	#00:28:27#	
403	I: Gut, also sozusagen ganz unterschiedliche Methoden kommen da zum Einsatz	
404	wie vielleicht zum Beispiel auch Überschriften finden oder so, fällt mir jetzt	
405	gerade ein #00:28:31#	
406	B4: Genau ja, Überschriften finden oder die Absätze ordnen oder — was auch	
407	immer wieder vorkommt, es fehlt etwas dazwischen im Text und dann müssen sie	

408 schauen was fehlt und das ergänzen usw. also solche Bearbeitungsmethoden — ja
409 und hier und da müssen sie auch einfach einmal einen Text durchlesen und Fragen
410 dazu beantworten je nachdem. Oder – Ich führe in das Thema ein, erzähle einmal
411 und frage dann, was ich alles nicht gesagt habe zum Beispiel auch oder ich mache
412 auch bewusst einen Fehler und sage was steht denn da und was habe ich gesagt,
413 glaubts nicht dem Lehrer immer alles also ja, was mir halt gerade einfällt, also
414 eigentlich sehr viele verschiedene Dinge. — Ja also, wenn ich gezielt nach
415 Informationen suchen, dann lasse ich oft gerne die Zeilen nummerieren, damit
416 jeder dann weiß, wo finde ich die Antwort und ja — also solche Dinge eben, was
417 mir gerade einfällt. #00:29:31#

418 I: Vielen Dank, das ist wirklich ganz viel, super. #00:29:34#

419 B4: Ja, also das hängt eben auch vom Text ab natürlich. Also bei manchen
420 Büchern zum Beispiel sind die Texte sehr unübersichtlich, also da steht überall
421 irgendwie, irgendwas, also da ist sehr viel an Information aber einfach zu viel auf
422 einer Doppelseite und das heißt keine Ahnung — also da tu ich dann halt, was ich
423 eben auch immer wieder einmal mache ist, dass ich sage, ich gebe die Keywords,
424 also die Schlüsselbegriffe vor, also das markieren, das markieren, das markieren
425 und jetzt schauts ihr, keine Ahnung zehn Minuten Zeit, wie kann ich das jetzt
426 erklären, was erfahre ich zu diesem Wort und das muss ich dann selber
427 formulieren. Also wie gesagt, das ist immer vom Thema abhängig und immer
428 unterschiedlich. Und oft sind in den Büchern schon auch ganz gute
429 Arbeitsaufträge drinnen, die man schon so verwenden kann, wie sie im Buch sind.
430 #00:30:57#

Auswahl von Sachtexten

Erarbeitung von Sachtexten

Auswahl von Sachtexten

431 I: Ja und so hat halt auch irgendwie jedes Schulbuch seine Stärken und
432 Schwächen, wodurch man dann halt auch einfach, oder ich mache es halt so, dass
433 ich immer mehrere Schulbücher eigentlich verwende und mir da dann eben das
434 Passende raussuche. #00:31:07#

Auswahl von Sachtexten

435 B4: Genau, ja. #00:31:08#

436 I: Gut. Dann noch ganz schnell zum Schreiben. Also das Lesen schon auch wichtig
437 und wie wichtig ist Ihnen jetzt das Schreiben im GW-Unterricht #00:31:19#

438 B4: Schreiben im Sinne von zusammenhängenden Texten schreiben? #00:31:22#

439 I: Genau ja, also nicht jetzt rein Informationsbeschaffung, also ins Heft eben
440 schreiben zum Beispiel sondern wirklich Schreibaufträge und in diese Richtung.
441 #00:31:30#

442 B4: Ja also wie gesagt in den ersten Klassen bei den Themen waren das eben oft
443 einmal so du bist ein Reporter und berichtest, schreibst einen Brief an die Mama,
444 bist ein Reporter in der Wüste und so weiter also da hab ich eher immer solche
445 Dinge, so Erlebnisgeschichten gemacht oder auch was mir zum Beispiel auch ganz
446 gut gefällt sind Traumreisen also stell die vor du wachst auf und hörst einen
447 Wasserfall usw. Und da dann weiterschreiben also quasi eben auch am Ende des
448 Themas und da können sie dann alles reinschreiben, was sie gelernt haben zu
449 diesem Thema eben. #00:32:21

Schreibaufgaben

450 I: Ok und so jetzt zum Beispiel, dass man sagt man hat jetzt eine Grafik zum
451 Beispiel und sie müssen dazu was formulieren oder eine Karte und da was
452 rauslesen und das dann formulieren oder so #00:32:32#

453 B4: Ja genau solche Sachen schon auch. Weil da kommt auch wieder, dass sie
454 überlegen müssen, welche Vokabel verwende ich, welche Struktur, auch die
455 Satzbausteine, dass die richtig zusammengesetzt werden ist oftmals schon auch
456 mühsam und so. Ja schon natürlich auch. — Also solche Dinge gebe ich schon
457 auch immer wieder auf ja, wo sie wirklich selbstständig mit den richtigen
458 Fachbegriffen einen Text zu etwas verfassen müssen #00:32:45#

Schreibaufgaben

459 I: Ok super. Weil in den Schulbüchern fällt mir zum Beispiel manchmal auf, dass
460 da dann so Schreibaufträge sind wie zusammenfassen des Textes, der aber, weil
461 er eben ein kurzer Schulbuchtext ist, ohnehin schon sehr komprimiert ist und so,
462 ja also sowas bringt halt dann nicht so viel denke ich mir #00:33:00#

463 B4: Stimmt ja, aber eher eben so Grafiken auch interpretieren usw. das ist schon
464 relativ schwer und da zum Beispiel beim Klima müssen sie dann einen
465 Wetterbericht schreiben #00:33:10#

Schreibaufgaben

466 I: Ok super, also auch eine typische Textsorte für GW #00:33:13#

467 B4: Genau ja, und den Wetterbericht eben, den haben sie dann schreiben müssen
468 und dann auch sagen müssen, also sowas zum Beispiel wo eben das Schreiben
469 auch immer fix verankert, ist bei solchen Aufgaben. Oder was habe ich noch schon
470 gemacht? — Also zum Thema Wiener Becken bei den Großlandschaften zum
471 Beispiel da habe ich ihnen ein Beispiel gegeben, ein aus der Zeit gefallenes E-
472 Mail oder einen Bericht, also eine Schlagzeile vorgegeben – Vulkanausbruch in
473 der Nähe von Baden- versetze dich zurück in diese Zeit und da müssen sie dann
474 eben mit dem, was sie Gelernt haben dazu beschreiben was da war. —Also solche
475 Dinge, also eher kurze Dinge vor allem. Und das sind dann auch Dinge, die ich
476 sie gerne in Gruppen machen lasse, damit da mehr kommt. Also da merke ich vor
477 allem gemeinsam ist hier die Motivation größer und für manche ist das sonst sehr
478 schwer #00:34:22#

Schreibaufgaben

Probleme beim Verfassen von Texten

479 I: Super, und dann haben wir sozusagen auch das kooperative Schreiben, das ja
480 auch ein wichtiger Aspekt in der Schreibdidaktik ist mit drinnen, sehr schön. Also
481 Schreiben ist bei Ihnen auch sehr gut verankert optimal. Dann noch die letzte
482 Frage, die ich noch habe. Was denken Sie, was würden Sie als GW-Lehrerin noch
483 benötigen, um mit diesen ganzen sprachlichen Anforderungen des Fachs besser
484 umgehen zu können? Fällt Ihnen da irgendwas spontan ein, was es vielleicht
485 brauchen würde? #00:35:02#

486 B4: Ja also Fortbildungen in diese Richtung wären da ganz wichtig, dass das
487 wirklich ein Schwerpunkt wird auch mit Praxisbezug oder noch viel mehr
488 Praxisbezug. Und sonst ja zuallererst, weil es heißt ja nicht umsonst
489 sprachsensibel, weil wenn ich da selbst nicht sensibilisiert bin und mir das noch
490 wichtig ist, dann werde ich das auch nicht machen und dass es da genug
491 Fortbildungen gibt für jedes Fach, dass sie hier sensibilisiert werden die
492 Lehrpersonen wie wichtig das ist, weil ich kann auch Methoden vorgestellt
493 bekommen, wenn ich das nicht für wichtig empfinde eher und dahingehende
494 nicht sensibilisiert bin dann werde ich das auch nicht machen. Und da eben
495 Fortbildungen wo man wirklich in allen Fächern also Lehrpersonen aller Fächer
496 dahingehend sensibilisiert werden und dann eben mit viel Praxisbezug hier
497 Methoden usw. vorstellen usw. also die Fortbildungsschiene ist hier glaub ich ganz
498 wichtig, ja — und natürlich auch in der Ausbildung sollte das noch mehr verankert
499 sein, dass die Leute schon mit diesem Wissen kommen, weil mittlerweile ist es
500 glaube ich unumstritten, dass das wichtig ist und dass man das auch mit dieser
501 Bedeutsamkeit in die Ausbildung hineinnimmt, das wäre glaub ich auch ganz
502 wichtig, das noch stärker zu machen als es bis jetzt gemacht wird. #00:36:06#

Fortbildungsangebot

Fortbildungen mit mehr Praxisbezug

Fortbildungsangebot

Fortbildungen mit mehr Praxisbezug

Größere Relevanz des Themas in der Ausbildung

503 I: Wie sehen Sie das in der Zukunft? Glauben Sie, dass das noch wichtiger werden
504 wird? #00:36:09#

505 B4: Ja, also ich fürchte insofern, weil schon eine gewisse sprachliche Veränderung
506 stattfindet — ich mein ich will jetzt nicht von einer sprachlichen Verarmung
507 sprechen, sondern es ist eben einfach eine Veränderung, ein Wortschatz, den ich
508 vielleicht als Jugendliche hatte oder als junge Lehrerin oder jetzt als mittlerweile
509 ältere Lehrerin habe, ist ein völlig anderer als Kinder heutzutage haben und da
510 muss man einfach den Schnittpunkt dann finden – dass man eben sagt, ok, deine
511 Welt ist eine andere, aber ein paar Begriffe brauchst du schon auch, um in der
512 realen Welt leben zu können und ich glaube, dass das wichtiger wird, weil die

Größere Relevanz in der Zukunft

513 Kommunikation der Kinder einfach eine andere ist und wird, die schriftliche und
514 mündliche. Wie sie reden, sie reden kaum noch in ganzen Sätzen, sie
515 kommunizieren in Wörtern bzw. mit Bildern und das muss man dann in Worte
516 kleiden. Zuerst in Worte und dann in Sätze und das wird wichtiger werden, das
517 glaube ich schon. Da bin ich überzeugt davon, dass da noch einiges auf euch
518 zukommt in Zukunft. #00:37:14#

519 I: Ja super, vielen, vielen, vielen Dank für das tolle Interview und die sehr
520 interessanten Infos, die ich von Ihnen heute hier erhalten habe. #00:37:20#

521 B4: Sehr gerne! #00:37:23#

522 I: Danke, schönen Nachmittag! #00:37:26#

523 B4: Vielen Dank, ich wünsche Ihnen auch einen schönen Nachmittag und noch
524 viel Erfolg bei Ihrer Arbeit. #00:37:33#

525 I: Vielen Dank! Ich werde Sie dann über die Ergebnisse informieren! #00:37:36#

526 B4: Ja bitte! Dankeschön. Auf Wiedersehen! #00:37:39#

527 I: Auf Wiedersehen! #00:37:41#