

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Schreibkompetenz unter DaZ-Lernenden und die (digitale)
Schreibförderung“

verfasst von / submitted by

Valentin Schönpos, 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:

UA 199 506 507 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch UF
Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Für die wissenschaftliche Betreuung, Begleitung und Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bei Univ.-Prof. Dr.İnci Dirim, M.A. bedanken.

Ich möchte mich bei Jérémie für seine aufmunternden Worte und die vielen tiefgründigen Gespräche bedanken.

Ein weiteres Danke geht an meine Eltern, die mich finanziell sowie mental das gesamte Studium unterstützt haben – ohne euch wäre diese Arbeit nur schwer möglich gewesen!

Für das Korrekturlesen und die inhaltlichen Anmerkungen geht mein Dank an die gesamte Familie. Danke auch Astrid und Amina dafür, dass ihr euch für mich Zeit genommen habt.

Letztlich sei hier auch die am Projekt teilnehmende Klasse erwähnt, ohne deren Texte diese Arbeit unmöglich wäre – Danke.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Aufbau der Masterarbeit	2
3. Begriffsbestimmungen	4
3.1. Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung	4
3.2. DaZ	6
3.3. DaF	8
3.4. Zweitspracherwerb	9
4. Migration und Bildung	12
4.1. Schulsituation der DaZ-Schüler*innen	12
4.2. Konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit	13
5. Bildungssprachliche Fähigkeiten	15
5.1. Definition Bildungssprache	15
5.2. Merkmale der Bildungssprache	18
5.3. Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache	19
6. Sprachförderung und sprachliche Bildung	21
6.1. Qualitätsmerkmale der <i>Durchgängigen Sprachbildung</i>	21
6.2. Modellprogramm <i>FörMig</i>	22
7. Deutschunterricht und sprachliche Bildung	24
7.1. Sprachliche Bildung	24
7.2. Schreibfertigkeit	27
7.3. Schreibdidaktische Überlegungen	29
7.4. Schule und Schreibförderung in <i>FörMig</i>	32
8. Sprachstandsdiagnostik	33
8.1. Sprachstandsdiagnostik in der sprachlichen Bildung	33
8.2. Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren	34
9. Digitale Medien im DaZ-Unterricht	35
10. Funktionen des Lehrwerks im DaZ-Unterricht	38
11. Lehrwerkanalyse	39
12. Forschungsdesign	40
12.1. Forschungsfrage und Untersuchung	40
12.2. Gütekriterien	41
12.3. Datenerhebung	43
12.4. Kontext und Proband*innen	47
12.5. Instrumente, Verfahren	48
12.6. Datenaufbereitung	51

12.7.	Datenanalyse	52
12.8.	Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung	52
12.9.	Schwierigkeiten	55
13.	Ergebnisse	57
13.1.	Bewerbung	57
13.2.	Bauanleitung Bumerang	59
13.3.	Zusammenfassung	65
14.	Erkenntnisgenerierung	67
15.	Lehrwerkanalyse <i>Vielfach Deutsch 4</i>	71
15.1.	<i>Vielfach Deutsch 4</i> , Sprachbuch	72
15.2.	<i>Vielfach Deutsch 4</i> , Arbeitsheft	76
15.3.	<i>Vielfach Deutsch 4</i> , Arbeitsheft DaZ	77
15.4.	Zusatzmaterialien online.....	78
15.5.	Resümee.....	80
16.	Conclusio und Ausblick	81
	Literaturverzeichnis.....	85
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	89
	Anhang	90
	Beilage 1: Muster Einverständniserklärung	90
	Beilage 2: Angabe Schreibaufgabe Bumerang	92
	Beilage 3: Texte der Schüler*innen inkl. Auswertungsbogen	94
	Beilage 4: Abstract Deutsch.....	95
	Beilage 5: Abstract Englisch.....	95

1. Einleitung

Im Zuge meines Studiums entwickelte ich ein großes Interesse für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bereits die Bachelorarbeit im Fach Deutsch schrieb ich über dialektale Merkmale von Kindern mit DaZ. Auch in dieser Masterarbeit möchte ich mich einer Herausforderung stellen, da man im Studium immer wieder hört, wie katastrophal die Arbeit in manchen Wiener Schulen sei und welche Probleme sich vor allem mit den DaZ-Kindern immer wieder ergeben. Deshalb beschloss ich, mir durch diese Arbeit einen vertieften Einblick in den alltäglichen Unterricht mit DaZ-Lernenden zu verschaffen. Ich hoffe, dadurch sicherzustellen, dass ich den sprachlichen Schwierigkeiten meiner Schüler*innen kompetent entgegentreten und ihre Fehlerursachen besser verorten kann.

Einen weiteren Schwerpunkt legte ich im Zuge des Lehramtsstudiums auf Wahlfächer mit Fokus auf Digitalisierung. Bereits in den Pflichtpraktika merkte ich, dass der Laptop, Beamer, Whiteboards und digitales Lernen aus meinem Unterricht nicht mehr wegzudenken sind. Deswegen lag es nahe, das Thema dieser Arbeit mit digitalen Aspekten zu verbinden. Daraus ergab es sich mithilfe meiner Betreuerin Dr. Dirim allmählich, den Sprachgebrauch von DaZ-Schüler*innen mit ihrem digitalen Schulbuch zu vergleichen.

Die konkrete Forschungsfrage, die ich hier zu beantworten beabsichtigte, lautet „Wie kann das in einer Wiener Unterstufenklasse verwendete (digitale) Schulbuch die Schreibkompetenz der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache fördern?“. Dazu führte ich zunächst ein Schreibprojekt namens *Fast Catch Bumerang* mit einer Wiener Unterstufenklasse durch. Dabei wurden die Schüler*innen aufgefordert, zwei Texte ohne Vorbereitung zu schreiben, womit ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten analysiert werden konnten. Aus den Erkenntnissen der Sekundärliteratur sowie dieser Untersuchung wurden die konkreten Anforderungen von Schüler*innen mit DaZ an den Unterricht zusammengeführt. Sie dienten der anschließenden Lehrwerkanalyse. Dazu wurde das Schulbuch jener teilnehmenden Klasse herangezogen und auf die Bedürfnisse der DaZ-Lernenden hin untersucht. Dieser letzte Teil beschäftigte sich sowohl mit dem Deutsch-Sprachbuch der Klasse als auch ihrem Arbeitsheft, Arbeitsheft DaZ und den Zusatzmaterialien, die den Lernenden online zur Verfügung gestellt werden.

Mit der Untersuchung der Texte wird besser ersichtlich, wo Probleme von DaZ-Lernenden liegen. Ebenso werden Texte manchmal als schlecht bewertet, obwohl ein*e

Schüler*in womöglich nur Probleme mit der Rechtschreibung hat. Auch dabei dient mir der Auswertungsbogen und zeigt, in wie vielen textuellen und grammatikalischen Kategorien ein Text komplexe Strukturen aufweisen kann. Im späteren Teil, der Lehrwerkanalyse, wird untersucht, ob und inwiefern das Schulbuch auf konkrete Anforderungen der DaZ-Schüler*innen eingeht. Neben dieser vertieften Untersuchung eines Schulbuchs erhoffte ich mir, passende Übungen für meinen eigenen Unterricht zu identifizieren und abzuwägen, ob das Onlinematerial einer Schulbuchreihe nützlicher ist als innovative Quizzes und Aufgaben, die im Internet zu finden sind.

Auch wenn bereits ähnliche Erhebungen im Arbeitsbereich DaZ existieren, die den Sprachgebrauch von DaZ-Lernenden fokussieren, ist es relevant, in diesem Bereich weitere Daten und Ergebnisse zu liefern. Die konkreten Anforderungen von DaZ-Kindern sind leider noch nicht allen Lehrer*innen klar und es muss somit stetig weitergeforscht und weiter an Schulen vermittelt werden. Den zweiten Teil der Arbeit betreffend gibt es ebenso bereits zahlreiche Lehrwerkanalysen und -kritiken, die teils differierende Aspekte eines Schulbuches unter die Lupe nehmen. Mit dem Aufkommen des Internets, dem Eindringen digitaler Medien in den Alltag von Kindern und Jugendlichen sowie der allmählichen Verknüpfung des Lernens und des Internets ist es wichtig, auch in der digitalen Medienlandschaft weiterzuforschen und optimales Sprachlernen zu ermöglichen.

2. Aufbau der Masterarbeit

Um die vorhin beschriebene Forschungsfrage optimal zu beantworten, gliedert sich diese Masterarbeit in drei verschiedene Teilbereiche. Die Arbeit wird mit einem umfangreichen Blick in die Sekundärliteratur eröffnet. Um sich dem Fachbereich DaZ zu widmen, werden zunächst verschiedene Begriffe abgewogen. Dazu muss erörtert werden, mit welchen Begriffen die Lerner*innen bezeichnet werden sollen. Die Literatur stellt fest, dass nicht mehr von der Mutter-, sondern Erstsprache gesprochen werden soll (vgl. Harr et al. 2018, S. 7). Ebenso wird der Erwerb der Zweitsprache vom erst- und fremdsprachlichen Erwerb abgegrenzt.

Darauffolgend können Besonderheiten des Deutschen als Zweitsprache vertieft behandelt werden. Dabei sind etwa Interferenzen, und wie sie aus den verschiedenen

Sprachsystemen entstehen, für die spätere Schreibuntersuchung relevant (vgl. Grosjean 2020, S. 16). Auch auf das Deutsche als Fremdsprache wird kurz eingegangen, um relevante Erkenntnisse daraus mit dem DaZ-Bereich in Verbindung zu setzen.

Der nächste Abschnitt geht auf den Zweitspracherwerb ein. Während der genaue Erwerbsverlauf nicht Fokus dieser Masterarbeit ist, soll trotzdem kurz erörtert werden, in welchem Stadium sich die Teilnehmer*innen befinden dürften und welche grammatikalischen Strukturen in ihren Texten bereits auftreten sollten.

Anschließend kann sich der theoretische Teil dem Bildungsbereich widmen. Wie sollen DaZ-Lerner*innen und ihre sprachlichen Anforderungen im Regelunterricht behandelt werden? Oder ist es besser, ihnen zusätzlichen Förderunterricht anzubieten? Für den Deutschunterricht wird etwa empfohlen, Binnendifferenzierung vorzunehmen oder den Lernenden ein zusätzliches Sprachgerüst, auch *Scaffolding* genannt, zur Verfügung zu stellen. Schließlich wird auch noch auf die Schwierigkeiten, die DaZ-Lernende im Deutschunterricht erfahren, hingewiesen. Wie alle Schüler*innen müssen sie der Bildungssprache mächtig werden, welche konzeptionell schriftlich behaftet ist und eine maßgebliche Herausforderung für ebendiese Schüler*innen darstellt.

Danach wird die Bildungssprache detailliert beschrieben. Um ebendiese Sprache geht es in der späteren Erhebung und sie muss deshalb genau beleuchtet werden. Ein Verständnis dieser ist, dass sie in Bildungskontexten gebraucht wird und dem Hochdeutschen ähnelt (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 107). Ihre konkreten lexikalischen, syntaktischen und morphosyntaktischen Merkmale werden erwähnt, da sie auch im Analysebogen der *Bumerang*-Schreibaufgabe vorkommen.

Daran anschließend werden Sprachförderkonzepte der Schule beschrieben. Dazu zählt etwa die *Durchgängige Sprachbildung*, welche das Sprachlernen in allen Schulfächern etablieren will (vgl. Gogolin 2020, S. 165). Ebenso wird das Modellprogramm *FörMig* (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) behandelt, welches Lerner*innen mit Migrationshintergrund in der Schule optimal zu fördern versucht (Gogolin & Saalman 2008, S. 191). Im Laufe dieses Modellprogramms wurde auch die Schreibaufgabe *Bumerang* konzipiert.

Nachdem sprachliche Konzepte, der Spracherwerb von DaZ-Lernenden und mehr ausgelotet wurden, muss noch der Deutschunterricht mit seinen Schreibphasen abgewogen werden, bevor alle Aspekte der Erhebung theoretisch behandelt wurden. Dieser Abschnitt fokussiert das prozessorientierte Schreiben, mögliche Schwierigkeiten

und Anforderungen des Lehrplans. Ebenso wird untersucht, wie das schulische Schreiben aus didaktischer Sicht am besten angegangen werden soll.

Die darauffolgenden Kapitel gehen nun konkreter auf Aspekte des empirischen Teils ein. Für den *Fast Catch Bumerang* müssen die Sprachstandsdiagnostik sowie Anforderungen an sie abgewogen werden, um im Laufe der Erhebung reflektiert vorzugehen. Ebenso werden die digitalen Medien im Unterricht beleuchtet, bevor das Lehrwerk im DaZ-Unterricht sowie die Lehrwerkanalyse und ihre Maßstäbe beschrieben werden.

Nach dieser Abwägung aller relevanten Konzepte und Bereiche anhand der Sekundärliteratur kann der empirische Teil der Masterarbeit beginnen. Dabei wird zunächst das Forschungsdesign detailliert beschrieben. Sowohl auf die Gütekriterien, den genauen Ablauf der Datenerhebung, die Proband*innen als auch den Ablauf der Auswertung wird eingegangen.

Die Ergebnisse der *Bumerang*-Schreibaufgabe werden nach Textsorten getrennt beschrieben. Bei der Bewertung und der Bauanleitung sind besonders gelungene Bereiche und welche, die Schwierigkeiten bereiteten, zu finden. Besonders auf letztere kann in der abschließenden Lehrwerkanalyse geachtet werden.

Diese ist nach einer kurzen Erkenntnisgenerierung zu allen bisherigen Kapiteln zu finden. Anhand der hier erarbeiteten Ergebnisse wird zunächst das Sprachbuch der Schulbuchreihe analysiert. Auch auf das Arbeitsheft, das Arbeitsheft DaZ und alle online verfügbaren Zusatzmaterialien zur Schulbuchreihe wird eingegangen. Letztendlich, im Resümee, wird ausgelotet, ob die Teilnehmer*innen der Untersuchung durch ihr Schulbuch optimal in ihrem Spracherwerb unterstützt werden. Es werden vor allem die Aspekte betont, die für die teilnehmende Gruppe nicht ausreichend im Buch vertreten sind.

3. Begriffsbestimmungen

3.1. Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung

Im Aufbau der Masterarbeit wurde bereits erwähnt, dass der Autor zunächst die Begrifflichkeiten im Feld abwägen möchte. Dadurch wird ein reflektierter Umgang mit den später womöglich wichtigen Bezeichnungen betroffener Schüler*innen ermöglicht.

Wie Harr et al. (vgl. 2018, S. 7) festhalten, ist der Begriff Muttersprache nicht geeignet, sprachliche Verhältnisse im familiären Umfeld richtig zu erfassen. Das Aufwachsen mit einer Sprache nur der Mutter zuzuschreiben, verzerrt oftmals die Erwerbssituation, in welcher „auch Väter, Geschwister, Verwandte etc.“ mitwirken (ebd.). Außerdem ist es nicht immer so, dass zuhause nur die Sprache der Mutter gesprochen wird. Besser eignet es sich, die sprachlichen Fähigkeiten in eine Erst-, Zweitsprache und Fremdsprachen zu unterteilen. Dabei spielen nur mehr die Erwerbsumstände eine Rolle. Als Erstsprachen sind alle Sprachen zu verstehen, die „als erstes gelernt“ werden „und zwar bis zum Alter von drei Jahren“ (ebd., S. 8). Diese Grenze der drei Jahre wird meist damit erklärt, dass ein Kind bis zu diesem Zeitpunkt bereits den Großteil der ersten Sprache(n) erworben haben sollte. Daher handelt es sich nach dem dritten Lebensjahr nicht mehr um einen bilingualen Erstspracherwerb, sondern den sukzessiven Zweitspracherwerb (vgl. ebd., S. 11-12).

Die gängigste Definition teilt von Erstsprachen abweichende Sprachen in Zweit- und Fremdsprachen ein. Während erstere im Inland gelernt wird, werden letztere im Ausland erworben. Ebenso kann man unterscheiden, ob die Sprache im natürlichen Lebensumfeld oder Unterricht erlernt wird. Die Autor*innen merken aber an, dass diese Abgrenzung nicht allgegenwärtig ist. Wie etwa wird die Sprachsituation von Migrant*innen bezeichnet, die neben dem täglichen Spracherwerb auch Sprachkurse besuchen (vgl. Harr et al. 2018, S. 8)? Beziehungsweise auch wenn eine von erwachsenen Migrant*innen erworbene Sprache die dritte oder gar vierte erlernte Sprache ist, wird sie aufgrund der Erwerbssituation trotzdem als eine Zweitsprache (kurz L2) verstanden.

Weiters wird festgehalten, dass solche Sprachsituationen manchmal als defizitär missachtet werden. Auch wenn Mehrsprachige „oft flexibel zwischen den Sprachen wechseln“, bedeutet dies bloß, dass sie über „unterschiedliche sprachliche und kommunikative Ressourcen“ verfügen. Diese größere Anzahl an Möglichkeiten spiegelt somit die niemals statische sprachliche Konfiguration wider, welche sich im Laufe eines Lebens konstant verändern kann (Harr et al. 2018, S. 9). So ergibt es sich manchmal, dass die Zweitsprache irgendwann wichtiger und die Erstsprache nicht beibehalten wird. Außerdem birgt die schulische Laufbahn eine erhebliche Veränderung des sprachlichen Wissens der Schulkinder in sich, egal welcher Herkunft diese sind (vgl. ebd., S. 12).

Laut all diesen Definitionen kann festgelegt werden, dass es sich in der Untersuchung im späteren Teil dieser Arbeit vor allem um Lernende handelt, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben oder erworben haben. Nur ein*e Schüler*in der Teilnehmenden

wächst mit Deutsch als Erstsprache auf. In der späteren Analyse und Auswertung wird diese*r Lernende als S7 bezeichnet.

Neben diesen Begriffen gibt es noch weitere Bezeichnungen, mit denen auf nichtösterreichische oder nichtdeutsche Personen verwiesen wird. Über die Jahre hinweg hat sich die Wissenschaft aber vom Begriff Ausländer*in abgewendet und sich jenen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu eigen gemacht. Dieser wird teils fälschlicherweise als ein politisch korrekter gewertet, obwohl die ursprüngliche Problematik der abgetrennten Einheiten dadurch nicht verschwunden ist. Noch immer werden Schulkinder als die deutschen beziehungsweise österreichischen und ‚jene aus anderen Ländern‘ verstanden. Es ist nicht zu vergessen, dass der Migrationshintergrund vom Kind, den Eltern oder aber noch länger zurückliegenden Generationen durchlebt worden sein kann. Somit sollte den Kindern auch nicht vorab die Eigenschaft abgesprochen werden, ebenso deutsch zu sein (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 10). Solange also die Migrationsgeschichte einer Person im Fokus steht, muss von Etikettierungen, besonders negativ konnotierten, abgesehen werden. Ansonsten können „Uneinheitlichkeiten, Bewegungen, Gemeinsamkeiten und Individualitäten auf beiden Seiten der Konstruktion [...] aus dem Blick geraten, genauso wie Strukturen, Institutionen und Sozialräume und darin wirkende Macht- und Zuschreibungsverhältnisse“ (ebd., S. 11).

Trotzdem kann auf solche Begriffe nicht verzichtet werden, um alljegliche sozialen Situationen zu beschreiben. Leiprecht und Steinbach (vgl. 2015, S. 11) empfehlen, Begriffe kritisch zu reflektieren, besonders wenn einer davon selbstverständlich geworden zu sein scheint. In dieser Arbeit kann auch der Autor nicht umhin, zwischen ‚österreichischen‘ und Kindern mit Migrationshintergrund zu unterscheiden. Da die Untersuchung aber die Sprache der Schüler*innen in den Fokus rückt, bezieht sie sich bewusst nur auf den Aspekt der Erst- oder Zweitsprache, um der Problematik entgegenzuwirken.

3.2. DaZ

Grosjean (vgl. 2020, S. 14) stellt fest, dass zwei- und mehrsprachige Personen von der Allgemeinheit oft als diese Sprachen perfekt beherrschende Menschen verstanden werden. In der Realität ist es aber häufiger der Fall, von Dolmetscher*innen oder

Sprachwissenschaftler*innen abgesehen, dass diese perfekte Kenntnis einer Sprache nicht zu erreichen ist. Das Minimum an Fähigkeiten, um eine Sprache zu sprechen, verortet er in bedeutungsvollen Äußerungen sowie zumindest einer der Teilkompetenzen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören. Für die Kompetenz mehrerer Sprachen wird erwartet, sie sprechen oder schreiben zu können, wenn auch auf unterschiedlichen Levels. Auch Varianten, also Dialekte, werden in dieser Definition berücksichtigt. Grosjean betont die Sprachkompetenz, über die Sprecher*innen verfügen müssen, um zwischen Sprachen im Alltag kompetent wechseln zu können (vgl. ebd., S. 14). Wird eine Sprache in der täglichen Kommunikation weniger oft gebraucht, entwickeln sich diese Kompetenzen nicht so stark wie jene der dominanten Sprache. Dies ist meist in kleinerem Wortschatz, geringerem stilistischen Niveau und diskursiven sowie pragmatischen Aspekten erkennbar, sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen (vgl. ebd., S. 15).

Die seltener gebrauchte Sprache wird trotz des Gebrauchs der dominanten (Zweit-)Sprache selten vollständig deaktiviert. Selbst bei fehlender Förderung geschehen immer wieder Interferenzen durch die Erstsprache oder andere Sprache. Diese können auf allen sprachlichen Ebenen (Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik und Phonologie) und in allen Modalitäten (mündlich, schriftlich, Gebärdensprache) auftreten und werden auch als Transfer bezeichnet. Jede Herkunftssprache sorgt dabei für gewisse Besonderheiten, die in anderen Sprachen häufig als *false friends* vorkommen (vgl. Grosjean 2020, S. 16). Die Interferenzen können noch genauer unterteilt werden und man spricht etwa von statischen, die ihre Spuren dauerhaft in der anderen Sprache hinterlassen. Auf der anderen Seite kann Transfer dynamisch geschehen, also wenn das Eindringen in die Sprache nur zeitweilig passiert. Dazu zählen etwa mit Wortakzent falsch ausgesprochene Wörter oder die vorübergehende falsche Verwendung syntaktischer Strukturen (vgl. Grosjean 2020, S. 16). Die Psycholinguistik ist besonders an letzteren Interferenzen interessiert, weil dabei die „vorübergehende Interaktion zweier Produktionssysteme, von denen eines im einsprachigen Modus eigentlich deaktiviert sein sollte“, offenbart wird (ebd.).

Interferenzen sind aber letztendlich von einer Großzahl anderer Sprachfehler abzutrennen. Die meisten Fehler passieren nicht in der Überlappung zweier ausgeprägter Sprachsysteme, wenn der Erwerb bereits abgeschlossen sein sollte, sondern in einer Zwischensprache (vgl. Grosjean 2020, S. 16). Im Laufe des Erwerbs erreichen Lerner*innen zunächst ein Zwischenstadium, das von „innersprachlichen Abweichungen wie Übergeneralisierungen, Simplifizierungen, Hyperkorrekturen oder der Vermeidung bestimmter Wörter und Ausdrücke“ geprägt ist (ebd.).

In der gemischtsprachigen Kommunikation wird zwischen Sprachvarianten beziehungsweise Codes wie im *code switching* gewechselt. Letzteres bezieht sich auf den „zeitweiligen, aber vollständigen Übergang von einer Sprache in die andere“ (Grosjean 2020, S. 17). Dieser Übergang kann mit einem einzelnen Wort bis zu mehreren Sätzen erfolgen. Sprecher*innen müssen dazu normalerweise nicht pausieren. In der Entlehnung verschiedener Elemente einer anderen Sprache werden Wörter nicht direkt entnommen, sondern in ihrer Morphologie oder Phonologie an die Basissprache angepasst. So wird etwa *das Checken* (Prüfen) spontan zu einem an das Deutsche angepasste Wort. Solche Sprachentlehnungen werden allmählich fester Bestandteil einer Sprache und somit nicht mehr nur von Menschen mit Deutsch als Zweitsprache verwendet (vgl. ebd.).

3.3. DaF

Der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ist nicht Bestandteil dieser Untersuchung und soll hier somit nicht genau thematisiert werden. Einige wenige Erkenntnisse, die sich mit jenen aus dem Deutschen als Zweitsprache überschneiden, sollen aber kurz aufgefasst werden, bevor der Zweitspracherwerb fokussiert wird.

Da das Fach DaZ/DaF schon immer praxisbezogen arbeitete, verhalf es sprachwissenschaftlichen Ansätzen schnell zu Bekanntheit in dem Gebiet. Die Besonderheiten der deutschen Sprache konnten so aus didaktischer, textlinguistischer, pragmatischer und lexikalischer Perspektive beleuchtet werden. Dies ist vor allem für die Lerner*innen wichtig, da sie die zu lernende Sprache ja in ihrer Gesamtheit erwerben wollen (vgl. Fandrych et al. 2010, S. 6). Andererseits sorgen die „Individualisierung und Informalisierung der Gesellschaft“, Globalisierung und neue Kommunikationsformen dafür, dass auch „die verschiedenen Formen und Faktoren der sprachlichen Variation (etwa fachbezogene, regionale, nationale, gruppenspezifische und situationsbezogene Variation) für das Fach DaF/DaZ“ wichtig werden (ebd., S. 7).

Krumm (2009, S. 238) beschreibt die „identitätsstiftende Funktion der Erstsprache(n)“ und dass dieser Aspekt nicht im Gegensatz zu Mehrsprachigkeit steht. Vor allem an der eigenen Identität kann die Fremdsprache meist nichts ändern. Bei Migrationsprozessen sieht die Situation jedoch anders aus. Dabei dringt die neue Zweitsprache oft in den familiären Alltag ein, kommt in der Ausbildung oder im Beruf vor und ist somit sprachlich sehr dominant (vgl. ebd.). In ein anderes Land zu migrieren und sich den

dortigen Sprachstrukturen anzunähern ist immer ein komplexes Zusammenspiel aus „gesetzlichen Vorgaben, [...] Sprachkursen und Sprachprüfungen, [der soziokulturellen] Ähnlichkeit der Lebenswelten [als auch der] Wohngemeinde“ am Zuzugsort (ebd.).

Nach dieser Verortung verschiedener Begrifflichkeiten kann auf den Zweitspracherwerb eingegangen werden.

3.4. Zweitspracherwerb

Der zweitsprachliche Erwerb des Deutschen ist für die vorliegende Arbeit relevant, da es sich bei den Teilnehmer*innen fast ausschließlich um DaZ-Lernende handelt. Folgender Abschnitt soll darüber aufklären, wie verschiedene Autor*innen die 13- und 14-jährigen Schüler*innen der Erhebung beschreiben und in ihrem Erwerb einordnen würden.

Es gibt zwar Familien, die auch zuhause zweisprachig verkehren und ihren Kindern von klein auf zwei Sprachen sukzessiv beibringen, der Großteil zweisprachiger Kinder lernt die zweite Sprache aber erst außerhalb der Familie (vgl. Grosjean 2020, S. 16). Für letztere Art des Erwerbs und ihren Erfolg ist vor allem das Kind selbst verantwortlich. Wie groß ist sein Bedürfnis, die Sprache zu erwerben, um an Gesprächen teilnehmen zu können? Im Umkehrschluss wird dasselbe Kind die Sprache seltener verwenden und allmählich vergessen, wenn es merkt, dass sie nicht mehr benötigt wird, um sich zu verständigen. Darüber hinaus muss der Sprachkontakt von längerer Dauer sein und durch Personen erfahren werden, die im Leben des Kindes wichtig sind. Weitere wichtige Faktoren sind ein ermutigender Rahmen für den familiären Sprachgebrauch als auch eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen (vgl. ebd., S. 18).

Zahlreiche Testungen der 1960er bis 80er-Jahre beschäftigten sich mitunter mit der Kontrastivhypothese und „strukturellen Unterschieden zwischen Sprachen“. Die Erstsprache sei dabei als „Basis für den Erwerb weiterer Sprachen“ zu betrachten, wobei Interferenzfehler entstehen, da die neue Sprache zu sehr von der Erstsprache abweiche. Es wird dabei bemerkt, dass das Übertragen der formalen Struktur zwischen den Sprachen „zu Fehlern führt“ (Schründer-Lenzen 2013, S. 107). Diese Hypothese gilt aber mittlerweile als überholt, wurde doch erkannt, dass gewisse Fehler bei egal welcher Erstsprache einfach häufiger auftreten. Dazu zählen im Deutschen etwa die acht verschiedenen Pluralendungen. Deshalb ist es wichtiger, Fehler im mangelnden

sprachsystematischen Wissen zu verorten. Mit der Vermittlung dieses Wissens wird es auch möglich, mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen und sprachlichen Defiziten vorzubeugen (vgl. ebd.). In diesem Feld geht es somit um eine sprachspezifische oder auch -übergreifende „Abspeicherung von Sprache(n)“. Schon ab dem sechsten Lebensjahr werden „eigene Verarbeitungszentren zur Prozessierung grammatischer Informationen aufgebaut“ (ebd.).

Schröder-Lenzen (vgl. 2013, S. 105) hält hingegen fest, dass der Erstspracherwerb sogar in suboptimalem Sprachlernen ziemlich robust verläuft. Beim Erwerb des Deutschen als zweiter Sprache droht dieser aber zu stagnieren, anfälliger für Störungen zu sein und höchst individuell zu verlaufen. Worin sind aber die Ursachen dafür zu verankern? Christ (vgl. 2009, S. 35) erläutert dazu, wieso der Erwerb der Erstsprache nicht mit später erlernten Sprachen wiederholt werden kann. Dieser wird als einmalig und als ständig im Kontrast zu weiteren erlernten Sprachen bezeichnet. Erwirbt man neue Sprachkompetenzen, umfassen diese nicht bloß ein sprachliches Ausdrucksmittel, „sondern auch und gerade neue Inhalte, die mit bekannten [...] zu verknüpfen sind“ (ebd.). Ebenso ergibt sich in diesem Prozess die Möglichkeit, neues „Weltwissen und Fachwissen“ mit Altem zu verknüpfen (ebd.). Es sollte „ein Grundprinzip des Sprachenlernens in allen Bildungseinrichtungen [...] sein, das zu nutzen, was in der [Erstsprache] oder in vorher gelernten weiteren Sprachen schon angelegt [...] ist“ (Christ 2009, S. 34-35).

Je nach Erwerbssituation wird diese unterschiedlich klassifiziert. Es gibt etwa den gesteuerten Spracherwerb, der in „institutionellen Kontexten“ stattfindet. Erfolgt dieser „ohne lenkende Maßnahmen durch [Lehrer*innen] und Lehrprogramme“, spricht man vom ungesteuerten Spracherwerb (Christ 2009, S. 35). Das Ziel ist das gleiche wie beim gesteuerten Erwerb, das Erlernen einer neuen Sprache und weiterer Idiome, bis man sie ausreichend versteht und sich mit ihnen ausdrücken kann. Jedoch bleiben sowohl die mündliche als auch schriftliche Kompetenz im Vergleich zu gesteuertem Erwerb etwas hinter den Erwartungen und Normen zurück. In diesen Fällen ist es wichtig, Steuerung einzusetzen und diese sogenannte Zwischensprache etwas an die Vollsprache anzugleichen. Ansonsten kann es passieren, dass die Sprache im unvollständigen Stadium verbleibt und fossilisiert (vgl. ebd.). Die Fossilisierung tritt ein, wenn Lerner*innen auf einer Stufe des Zweitspracherwerbs stehen bleiben. Meist ist dies darauf zurückzuführen, dass „ihnen die Kompetenz bereits genügt, um sich kommunikativ in dieser Sprache zurechtzufinden“ (Harr et al. 2018, S. 14). Auf welchem Niveau sich die Fossilisierung

verfestigt, variiert je nach Bildungsgrad, Beruf, Alter bei der Zuwanderung und Erstsprache erheblich.

Es wurde festgestellt, dass Wissen über die Phonologie der deutschen Sprache auch für den Erwerb der Schriftsprache relevant sei. Besonders über das Lesen und die Rechtschreibung können dadurch Prognosen gemacht werden. Ist also die „phonologische Bewusstheit“ bereits im Vorschulalter gut ausgeprägt, gelingt es normalerweise „relativ leicht und zügig, sich die Schriftsprache anzueignen“ (Schründer-Lenzen 2013, S. 88). Andererseits dürfe aber auch der umgekehrte Prozess nicht vernachlässigt werden. So kann es ebenso sein, dass sich phonologisches Wissen erst mit dem schriftsprachlichen Unterricht entwickelt. Eine generelle Verwicklung der zwei Kompetenzen ist aber aus beiden Sichtweisen bestätigt und ein komplett getrennter Unterricht des Sprechens und Schreibens kann somit nicht empfohlen werden (vgl. ebd.).

Grosjean (vgl. 2020, S. 18) verortet den Sprung vom simultanen zum sukzessiven Erwerb zwischen vier und sechs Jahren. Simultane Zweisprachigkeit ergibt sich, wenn das Kind etwa von den Eltern verschiedene Sprachen hört oder weitere, das Kind pflegende Personen mit ihm eine andere Sprache sprechen. Es durchläuft dabei die gleichen Entwicklungsschritte wie Kinder, die nur mit einer Sprache aufwachsen. Vom Lallen über die ersten Worte und Syntagmen ergibt sich allmählich die Fähigkeit, ganze Sätze zu formulieren. Auch die Dauer für diese Entwicklung ist in etwa mit jener der einsprachigen Kinder vergleichbar (vgl. Grosjean 2020, S. 18).

Die Wissenschaft ist sich dabei noch nicht sicher, wie sich die Sprachen als System simultan entwickeln. Eine erste Theorie nimmt an, dass vom Kleinkind ein einziges Sprachsystem ausgebildet wird, das allmählich in zwei separate Sprachen aufgeteilt wird. Ein anderer Ansatz besagt, dass die Systeme von Anfang an getrennt sind, während eine dritte, derzeit vorherrschende These davon ausgeht, dass zwei Sprachsysteme getrennt ausgebildet werden, sich aber gegenseitig beeinflussen (vgl. Grosjean 2020, S. 18–19). Expert*innen sind sich darüber einig, dass das Kind sowohl Grammatik als auch Wortschatz der richtigen Sprache zuweisen muss. Dabei bedient es sich offenbar phonetischer als auch prosodischer Merkmale. Aus den Sprachsituationen kann es außerdem strukturelle Informationen ableiten und den Kontext berücksichtigen (vgl. ebd., S. 19). Grosjean (2020, S. 19) befindet „weite Grundlagen in einer Sprache“ als am wichtigsten für das Erlernen einer neuen Sprache. Auf diese kann sich das Kind für die neue Sprache stützen und sie so strukturierter erlernen.

4. Migration und Bildung

Der folgende Abschnitt soll die verschiedenen (Zweitsprach-)Erwerbssituationen zweisprachiger Kinder besonders im deutschen Sprachraum skizzieren. Zu diesem Bereich wurden bereits viele Bücher geschrieben (vgl. unter anderem Becker 1996, Klein 1992, Ahrenholz 2014, Schmidt 2014), womit bei Interesse auf diese zurückgegriffen werden soll, da der Forschungsbereich dieser Arbeit den Verlauf des typischen Spracherwerbs nicht genau umfasst. Viel eher sollen typische Schulsituationen beschrieben werden, die Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erleben. Dies soll auch dazu beitragen, einen sehr allgemeinen Einblick in die bisherige Situation der Teilnehmer*innen zu erhalten.

In den österreichischen Schulen wird die Erstsprache vieler Kinder mit Migrationshintergrund leider zu kurzgehalten. Die Schule im deutschen Sprachraum ist größtenteils monolingual ausgelegt und vom bildungssprachlichen Deutsch abhängig. Zugezogene Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen werden somit zügig im Sprachförderunterricht an diese herangeführt (vgl. Dirim 2015, S. 29).

4.1. Schulsituation der DaZ-Schüler*innen

Petersen und Tajmel (vgl. 2015, S. 84) betonen, dass die soeben erwähnte monolinguale Ausrichtung der multilingualen Schule mit verschiedenen Benachteiligungen einhergeht. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch erzielen schlechtere Schulleistungen oder werden in niedrigqualifizierende Schulformen gesteckt. Es kann aber auch passieren, dass das Deutsche „nur in bestimmten Alltagsbereichen“ verwendet wird und diese Kinder der Schriftsprache „fast ausschließlich in institutionellen Kontexten“ begegnen (ebd.). Somit ist es trotz möglicher Bedenken wichtig, sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Autor*innen werten die Beherrschung der Bildungssprache als essenziell, wird diese doch auf unterschiedliche Weise im Fachunterricht eingesetzt. Ideal wäre eine Schule, die „sprachliches und fachliches Lernen stark miteinander verknüpft“, auch wenn diese Einsicht noch nicht im gesamten deutschen Sprachraum vertreten wird (ebd., S. 84-85).

In der Regelklasse können Schüler*innen mit DaZ etwa durch Binnendifferenzierung gefördert werden. Dies heißt, dass sie andere Aufgaben als ihre Kolleg*innen erhalten, „die ihren Sprachkenntnissen entsprechen und sie gezielt fördern“ (Harr et al. 2018, S. 181). Diese Aufgaben werden meist in ihrer Syntax oder ihrem Wortschatz vereinfacht, womit der Text sprachlich entlastet und generell ein geringeres Schwierigkeitsniveau erreicht wird. Eine weitere Möglichkeit ist es, den DaZ-Sprechenden im Unterricht eine*n Tutor*in zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.).

Dirim (2015, S. 41) beschreibt unter anderem *Scaffolding* als eine geeignete Methode, „den Fachunterricht bildungssprachlich [zu] gestalten“. Neben diesem unterstützenden Sprachgerüst kann es auch von Vorteil sein, verschiedene Migrationssprachen in den regulären Unterricht einzubauen. Da die Schule aber monolingual orientiert ist, gehen ihr möglicherweise Methoden und didaktische Ansätze im Umgang mit anderen Erstsprachen abhanden (vgl. ebd., S. 42).

Jegliche Fördermaßnahmen, die nicht im Regelunterricht, sondern additivem DaZ-Unterricht getroffen werden, bedienen sich meist jener Lehrwerke, „die eine (Neu-) Ausrichtung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache haben“ (Harr et al. 2018, S. 186). Teilweise, vor allem wenn institutionelle Vorgaben fehlen oder die Lehrkräfte unzureichend im Umgang und der Bewertung von Lehrwerken trainiert sind, kann es zur gänzlich willkürlichen Auswahl kommen. Ebenso ist es möglich, dass sich DaZ-Lehrende die Materialien selbst zusammenstellen müssen, womit ein erheblicher Zeitaufwand einhergeht (vgl. ebd.).

4.2. Konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit

Ein Konzept, das in der Schule vermittelt werden muss, um schulischen Erfolg zu ermöglichen, ist jenes zur konzeptionellen Schriftlich- und Mündlichkeit. Vor allem für komplexere Texte, die in der Sekundarstufe II geschrieben werden, ist diese Differenzierung wichtig, womit auch zweisprachige Lernende vom Wissen dazu profitieren können.

Koch und Oesterreicher (1985) werden in der konzeptionellen Mündlichkeit beziehungsweise Schriftlichkeit immer wieder erwähnt. Sie beschäftigten sich auf detailliertere Weise mit verschiedenen Varietäten und brachten diese mit der

gesprochenen und geschriebenen Komponente in Verbindung. So weisen die diatopische und diastratische Dimension gewisse Aspekte des Gesprochenen auf (vgl. ebd., S. 16). Im Medium bleibt die Scheidung zwischen phonischem und graphischem Kode klar bestehen. In kommunikativer Hinsicht und Konzeption der sprachlichen Äußerungen können diese aber auch einer gesprochenen oder geschriebenen Komponente zugewiesen werden. Somit offenbaren sich vier verschiedene Zuordnungsmöglichkeiten. Ein konzeptionell geschriebenes Werk im graphischen Kode wäre etwa eine Verwaltungsvorschrift. In der Konzeption mündlich als auch phonisch verankert wäre hingegen ein vertrautes Gespräch. Zwischen diesen zwei entgegengesetzten Punkten (phonisch versus graphisch) werden viele Abstufungen gemacht, die einen Text eher den gesprochenen oder geschriebenen Konventionen zuordnen (vgl. ebd., S. 17). Ein abgedrucktes Interview wäre zum Beispiel zwar graphisch, aber eher mündlich behaftet, während ein Vorstellungsgespräch zwar phonisch ist, aber schriftliche Aspekte enthält (vgl. ebd., S. 18).

Eine Äußerung ist somit immer anhand des sozialen Verhältnisses, der Anzahl und Situierung möglicher Kommunikationspartner, Sprecherwechsel und Spontaneität zu definieren. Auch das Thema, der Öffentlichkeitsgrad, die Beteiligung und der Kontext zählen zu den relevanten Parametern (vgl. Koch & Oesterreicher 1985, S. 19).

Khan (vgl. 2017) geht auf diese Aspekte noch etwas detaillierter ein. Dessen Abbildung veranschaulicht Aspekte von Texten, die sie entweder zu mündlich oder schriftlich geprägten machen. Sie stammt zwar aus Khans Text (2017, S. 114), wurde aber an Neugebauer und Nodari (1999, S. 162) angelehnt. Auf der linken Seite findet man alle textuellen Aspekte vor, die aus der mündlichen Kommunikation stammen, während alle schriftlichen Textaspekte rechts stehen.

durch Mündlichkeit geprägte Texte Charakteristika: • zirkulare Argumentation • Wiederholungen • Gedankensprünge • unvollständige Sätze • grammatikalische Fehler • unpräziser Wortgebrauch • Füllwörter	gesprochen Alltagsgespräche (erzählen, schildern, small talk) Unter-richtsgespräche (darstellen, erklären, anweisen, erzählen, informieren)	gesprochen Sacherkklärungen Einführungen Stellungnahmen Vortrag Nachrichten	durch Schriftlichkeit geprägte Texte Charakteristika: • lineare Argumentation • wenige Wiederholungen • keine Gedankensprünge • vollständige Sätze • grammatikalisch korrekt • differenzierter, präziser Wortgebrauch • keine Füllwörter
	geschrieben Rollenspiel Hörspiel Persönlicher Brief Kurzmittellung Texte von Kindern	geschrieben Sachtext Kommentar Zeitungstext Literarischer Text Geschäftsbrief	

Abb. 1: Durch Mündlichkeit oder Schriftlichkeit geprägte Texte (Khan 2017, S. 114)

Mündlich geprägte Texte sind etwa digitale Kurzmitteilungen wie WhatsApp-Nachrichten. Sie sind zwar medial schriftlich verfasst, stellen aber trotzdem eher mündliche Konzeptionen dar. Dazu zählen „unvollständige Sätze, Gedankensprünge oder Füllwörter“ (Khan 2017, S. 114). Trotz schriftlicher Verfasstheit sind diese Kurznachrichten meist so aufgebaut, wie es auch ein normales Gespräch ist. Gesprochene Texte gehören etwa zur rechten Seite der Gegenüberstellung, wenn sie wichtige Aspekte der Schriftlichkeit beinhalten. Dazu zählen etwa Stellungnahmen, welche „durch eine differenzierte und präzise Wortwahl, eine lineare Argumentation, wenig Wiederholungen und vollständige Sätze“ hervorstechen (ebd.).

Für die Schule ist vor allem die rechte Seite der Abbildung, jene der durch konzeptionelle Schriftlichkeit geprägten Kommunikation, von Relevanz. Im Durchlaufen der schulischen Karriere ist es das Ziel, allmählich Fertigkeiten in diesem Bereich aufzubauen und somit Literalität zu erwerben (vgl. ebd.). Die Schule versucht, dies „in einer vermehrten Auseinandersetzung mit Sachtexten, literarischen Texten und Zeitungstexten“ zu erreichen. Lehrenden wird angeraten, „das Planen, Strukturieren und Reflektieren der [Schüler*innentexte], Aufsätze und Kommentare [zu] fördern“ (ebd.). In den jeweiligen Unterrichtsfächern erfolgt darüber hinaus der allmähliche Übergang vom alltäglichen Wortschatz zu sehr spezifischen Fachbegriffen (vgl. ebd.).

Für die teilnehmende Klasse kann leider nicht auf eine genaue Auflistung bisheriger Fördermaßnahmen zurückgegriffen werden. Es ist aber anzunehmen, dass der Regelunterricht sprachsensibel erfolgt und implizit auf Konzepte wie jenes der konzeptionellen Schriftlichkeit in Texten hingewiesen wird. Ebenso dürfte immer wieder *Scaffolding* oder ähnliche Unterstützung bei Bedarf angeboten worden sein.

5. Bildungssprachliche Fähigkeiten

5.1. Definition Bildungssprache

Die vorhin definierte konzeptionelle Schriftlichkeit ist Teil eines größeren Sprachphänomens, der Bildungssprache. Aufgabe der Schule ist es, deren bestimmtes Sprachregister zu vermitteln, welches Texte und die schulische Sprache formeller werden lässt. Schulisches Sprachfördern setzt meist bei der Bildungssprache an, da in internationalen Schulvergleichsstudien ein Zusammenhang zwischen Kenntnis der

Unterrichtssprache und schulischer Leistung gemessen wurde. Man soll somit nicht mehr nur die Sprachfähigkeit an sich fördern, sondern ein spezifisches Register ebendieser, sozusagen einen bestimmten Ausschnitt der Sprache (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 107). Ein mögliches Verständnis der Bildungssprache ist, dass das Register in Bildungskontexten gebraucht, also in Institutionen vermittelt wird. Durch das Vermitteln des Registers erhofft man sich, Ungleichheiten im Schulerfolg ausgleichen zu können (vgl. ebd., S. 108).

In der Gesellschaft wird die Umgangssprache oftmals „als Sprache der gesellschaftlichen Unterschichten“ klassifiziert (Gogolin & Lange 2010, S. 108). Dadurch wird automatisch die Standardsprache höher- und bessergestellt, während Menschen, die Varianten sprechen, geringgeschätzt werden. Von diesem gesellschaftlichen Verständnis der Bildungssprache weicht aber jenes der (Erziehungs-)Wissenschaft teils ab. Auch im wissenschaftlichen Bereich gibt es verschiedene Auffassungen, wobei in einer darauf hingewiesen wird, dass die Bildungssprache Sprache der Schule und Institutionen ist. Wenn davon die Rede ist, handelt es sich im deutschen Sprachraum somit meist um Deutsch (vgl. ebd.).

Lange (vgl. 2020, S. 53) befindet, dass der Bildungssprache seit einigen Jahren im deutschen Sprachgebiet erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Dieser Tatsache liegt das Bemühen zugrunde, „eine Komponente zu erfassen, die zum erfolgreichen Lernen in Bildungsinstitutionen beiträgt und Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt“ (ebd.). Es darf dabei nicht angenommen werden, dass das Annähern an ein perfektes Konzept der Bildungssprache möglich ist. Sowohl dieser Begriff als auch seine Bestandteile *Bildung* und *Sprache* können kaum wertfrei definiert werden. Bildungssprache ist somit ein heterogenes Konzept, das je nach Perspektive mit verschiedenen Werten behaftet ist (vgl. ebd.).

In der Erziehungswissenschaft ist für den Begriff bedeutsam, wie die Bildungssprache als Medium des Lernens genutzt werden kann. Wie wird Sprache im Unterricht verwendet und welche Fertigkeit müssen Schüler*innen dafür aufweisen (vgl. Lange 2020, S. 54)? Die Soziolinguistik nimmt sich darüber hinaus der Frage an, welche sozialen Merkmale einer Gruppe den Zugang zum bildungssprachlichen Register erleichtern oder erschweren. Schließlich versucht die Sprachdidaktik herauszufinden, wie bildungssprachliche Kenntnisse im Kindergarten und der Schule gefördert werden. Keiner dieser drei Ansätze kann komplett getrennt von den anderen betrachtet werden.

Vielfach gibt es Überschneidungen, sowohl zwischen den Perspektiven als auch anderen sprachlichen Konzepten und Registern (vgl. ebd., S. 55).

Aus den verschiedenen Perspektiven ergibt sich eine Vielzahl an Fragen, mit denen sich die Expert*innen beschäftigen. Wer muss im Erwerb unterstützt werden? Wem kommt welche Förderung am besten zugute? Wie ist pädagogisches Personal weiterzubilden und zu sensibilisieren? Was macht ein gutes Lehrwerk in diesem Kontext aus? Diese Fragen „zeigen, dass die Operationalisierung und empirische Fundierung des Konzeptes Bildungssprache Hand in Hand gehen muss“ (Lange 2020, S. 56).

Besonders in der Sprachdidaktik haben sich Konzepte wie sprachsensibler Unterricht, Didaktik der Textprozeduren, *Durchgängige Sprachbildung* und *Scaffolding* etabliert. In allen Ansätzen wird fachliches Lernen immer in Verbindung mit sprachlichen Aspekten gestaltet. Darüber hinaus wurden verschiedene Punkte formuliert, die die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen. Diese Kompetenzen haben etwa gewisse Stolpersteine inne, die in einer sprachbewussten Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Dazu zählen im Deutschen etwa die Passivkonstruktionen als auch der Wortschatz. Ebenso sollen Lernende allmählich den Übergang in die konzeptionelle Schriftlichkeit begreifen. Diese wird in der Bildungssprache als besonders wichtig erachtet. Weiters gilt es, Textsorten und die kommunikative Rahmung zu begreifen und anhand dieser Entscheidungen zu treffen (vgl. Lange 2020, S. 56). Die hier erwähnten Stolpersteine werden in Rösch (vgl. 2003, S. 213-215) genauer aufgelistet und in die Kategorien Lautung und Artikulation, Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung, Formenbildung, Satzbau und Textaufbau unterteilt.

Lange (vgl. 2012, S. 123) bekräftigt auch, dass die umfassende Kenntnis über die Bildungssprache essenziell sei. Schulische Lerninhalte werden via Wort und Schrift vermittelt, wobei Erfahrung mit diesen Sprachkanälen gegeben sein muss. Schüler*innen müssen verstehen lernen, dass sie nicht nur Sprache erfahren, sondern bestimmte Inhalte mit dieser verbunden werden. Dabei kommen Konzepte wie die *Durchgängige Sprachbildung* ins Spiel. Sie zielen darauf ab, den Erwerb der Bildungssprache zu erleichtern. Ziel ist der Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit, also von der Sprache der Nähe zur Sprache der Distanz, welche in professionellen Settings gelebt wird. Es ist von Vorteil, beim den Lernenden vertrauten Sprachregister anzufangen, und neues Wissen zunächst in diesem Register zu erklären. Deswegen wirken auch Lerntagebücher in diesem Stadium fördernd (vgl. ebd., S. 126). Vielfach werden die verschiedenen Register in Modellen in aufeinander aufbauender

Weise dargestellt. Ein Kind solle zunächst mit der Alltagssprache vertraut sein. Diese ist die Basis für die Bildungssprache, welche mit dem Schuleintritt an Bedeutung gewinnt. Schließlich wird diese immer spezifischer und zweigt somit in die Fachsprachen ab (vgl. ebd., S. 127). Ein anderes Modell sieht die drei verschiedenen Register eher in einem Kreis verortet. Damit stehen die Register auf gleicher Ebene und beziehen sich wertfrei immer wieder aufeinander. Im Unterricht kommt dies etwa durch den ständigen Wechsel des Registers zum Einsatz. In einer Phase muss die Lehrperson fachlich komplexe Inhalte vermitteln, während in der nächsten womöglich beim Lösen einer Aufgabe auf vereinfachte Weise geholfen werden muss (vgl. Lange 2012, S. 128).

Im Laufe der Bildung sind Erfahrungen mit Sprache sehr vielfältig, womit nicht ein einzelnes Modell der Darstellung der Register als richtig genannt werden kann. Lehrer*innen müssen immer abwägen, wo die Möglichkeiten, Schüler*innen auf ihrem Weg zur Bildungssprache zu unterstützen, liegen. Vielfach lohnt es sich, egal bei welchem Verständnis von Sprachregistern, Ähnlichkeiten und Berührungsstellen aufzuzeigen. Immer wieder kommt es zu kurzzeitigen Übergängen von der Bildungs- zur Fachsprache oder umgekehrt, womit diese nicht als streng getrennt betrachtet werden sollen (vgl. Lange 2012, S. 128).

5.2. Merkmale der Bildungssprache

Um die Bildungssprache genauer zu verstehen und ihren Einsatz unter den Teilnehmer*innen der Erhebung genau untersuchen zu können, sind zunächst ihre einzelnen Merkmale zu nennen. Harr et al. (vgl. 2018, S. 173) listen verschiedene Kennzeichen des bildungssprachlichen Registers auf. Dazu zählt im lexikalisch-semanticen Bereich der differenzierte Wortschatz, der je nach Fachbereich anders gestaltet ist. Es liegt somit an Schüler*innen, viele unterschiedliche Fachsprachen mit ihren Fremdwörtern, Homo- und Hyperonymen, Abstrakta und Verben zu lernen. Dies bereitet vielen (DaZ-)Lernenden aber Schwierigkeiten. Außerdem soll die verwendete Sprache je nach Kontext sehr verdichtet und präzise eingesetzt werden. In der Morphosyntax müssen Schüler*innen lernen, mit Tempus, Lokus sowie Indikativ versus Konjunktiv adäquat umzugehen. Auch das passende Satzgefüge mit Konnektoren, die verschiedene semantische Beziehungen ausdrücken, soll damit kombiniert werden. Der

bildungssprachliche Text soll außerdem an einem Monolog orientiert und kohärent sein sowie einer bestimmten Textsorte entsprechen (vgl. ebd.).

Der Weg bis zum kompetenten Einsatz dieser bildungssprachlichen Merkmale kann durch eine Anlehnung an die Alltagskommunikation erleichtert werden. Besonders DaZ-Lernende profitieren von Sprachlernsituationen, die die alltägliche Kommunikation rekonstruieren. Lehrer*innen sollen daher ebendiese Kommunikationssituationen für den Unterricht nutzen und so die Brücke zur Bildungssprache schlagen (vgl. Harr et al. 2018, S. 173).

Gogolin und Lange (vgl. 2010, S. 113) listen darüber hinaus „Ansätze der Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache“ auf, welche einem Text von Reich (vgl. 2008) entnommen wurden. Im Ursprungstext beschäftigte sich Reich mit der Weiterqualifizierung von Berater*innen im Zuge des *FörMig*-Projektes. Damit ein Text bildungssprachliche Merkmale aufweist, müssen zunächst diskursive Merkmale geklärt werden und klar erkennbar sein. In diesem Rahmen sollen Sprecher*innenrollen klar verteilt sein, der Monolog überwiegen und verschiedene Textsorten als auch den Stil betreffende Konventionen eingehalten werden (vgl. Reich 2008; zitiert nach Gogolin & Lange 2010, S. 113). Im Bereich der Lexik und Semantik gilt es, differenzierende Ausdrücke (wie etwa *transportieren* statt *bringen*) zu verwenden und Präfixverben (z. B. *be-*, *er-* und *großziehen*) richtig einzusetzen. Auch sollen Komposita und verschiedene Fachbegriffe des Öfteren im Text vorkommen. Schließlich sind auch syntaktische Merkmale für die Bildungssprache von Bedeutung. Schreiber*innen sollen Satzgefüge (Konjunkional-, Relativsätze und erweiterte Infinitive) und unpersönliche Konstruktionen (Passiv- sowie man-Sätze) anwenden. Attribute sollen ausgebaut und umfangreicher (etwa *im sich daraus ergebenden Ende*), Funktionsverbgefüge eingesetzt (z. B. *zum Schluss gebracht*) und Mittel der Kohäsion angewandt werden (vgl. ebd.; zitiert nach Gogolin & Lange 2010, S. 114).

5.3. Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache

Doch wie verläuft der Erwerb ebendieser Sprachphänomene unter Kindern mit Deutsch als Zweitsprache? Busch (vgl. 2021, S. 57) erwähnt, dass in vielen Sprachbiografien der Schuleintritt als Moment der Irritation, als Schlüsselerlebnis in Bezug auf den eigenen Sprachgebrauch empfunden wird. Viele Kinder fühlen sich zu dem Zeitpunkt deplatziert,

da sie sich mit der Sprache ihrer Familie fehl am Platz fühlen. Die Irritation tritt etwa auf, wenn man „zum ersten Mal mit der Normativität von Standardsprache konfrontiert“ wird oder jemandem mit einer anderen Varietät als Alltagssprache begegnet. Ein nächstes Kind wird „bei Schuleintritt in eine Umgebung versetzt“, in der es sehr wenig versteht „und sich kaum verständlich machen“ kann, während ein letztes Kind womöglich darüber erstaunt ist, „dass andere Kinder nur eine Familiensprache haben“ (ebd.).

Für zweisprachige Kinder ist der Schuleintritt meist der Beginn einer sprachlichen Hierarchisierung. Durch das Anstreben der Bildungssprache im schulischen Umfeld wird das Deutsche nun erheblich aufgewertet, während in der anderen Sprache nicht einmal mehr Literalität und weitere Kompetenzen gefördert werden (vgl. ebd.). Dies geht manchmal so weit, dass die Sprache geringgeschätzt wird und Schüler*innen allmählich monolingualisiert, sie also auf eine Sprache reduziert werden (vgl. ebd., S. 57-58).

Die Bildungssprache musste in der Schulleistungsforschung in den letzten Jahrzehnten eine Neufassung durchlaufen. Hintergrund war, dass „die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen [erzielten] als einsprachig lebende Kinder ohne Migrationshintergrund“ (Gogolin & Lange 2010, S. 108). Deshalb musste nach einer Lösung gesucht werden, die die Funktion der Sprache in Bildungskontexten neu versteht (vgl. ebd.).

Unter der Bildungssprache versteht man somit einen gewissen Teil „sprachlicher Kompetenz“, genauer gesagt ein „formelles Sprachregister“, das sich sogar im mündlichen Gebrauch an der Schriftsprache orientiert (ebd., S. 111). Im Unterricht kommt dieses Register in einer Vielzahl von Bereichen vor. Es wird in Aufgaben, den Schulbüchern und anderen Arbeitsblättern eingesetzt, ist Teil von Prüfungen und des Unterrichtsgesprächs. Je mehr Schuljahre man bereits absolviert hat, desto mehr differenziert sich der Fachunterricht aus (vgl. ebd.). Umso „mehr wird [also auch] das Register Bildungssprache verwendet und gefordert“ (ebd.). Die in der Schule verwendete Sprache wird somit kontinuierlich gehobener, spezifischer und standardsprachlicher. Von den Schüler*innen wird die Beherrschung bildungssprachlicher Konventionen und der spezifischen Register für Bildungserfolg vorausgesetzt (vgl. ebd.). Erfolgreichen Schüler*innen ist es somit gelungen, sich an die bildungssprachlichen Anforderungen der Schule in verschiedenen Aufgaben, Fächern und Situationen anzupassen. Ungleichheiten bezüglich der Bildungssprache ergeben sich aber auch, weil vorausgesetzt wird, dass diese Sprache nicht nur innerhalb der Schule erworben wird. Jene Kinder, die auch zuhause diese ‚gehobene‘ Form der deutschen Sprache erfahren, sind klar im Vorteil.

Daher gilt es, das bildungssprachliche Register im Unterricht explizit zu fördern. Ein Ansatz dafür ist die *Durchgängige Sprachbildung* (vgl. ebd., S. 116).

6. Sprachförderung und sprachliche Bildung

6.1. Qualitätsmerkmale der *Durchgängigen Sprachbildung*

Harr et al. (vgl. 2018, S. 1) stellen fest, dass das Deutsche als Zweitsprache seit einigen Jahren immer mehr Aufmerksamkeit verdient. Vor allem im schulischen Bereich wird der Bereich nicht mehr bloß den Deutschlehrkräften, sondern allen Lehrenden zugeordnet. Das Lernen eines bestimmten Faches ist nicht nur mit den fachlichen Inhalten, sondern auch Sprachkompetenzen verbunden und muss so von der Lehrkraft adäquat vermittelt werden.

Gogolin zählt wohl zu den prominentesten Namen unter den Autor*innen, die am Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* mitwirken. Dabei steht „die Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug der Verständigung und bedeutender Grundlage für Bildung“ im Mittelpunkt (Gogolin 2020, S. 165). Sprache wird somit nicht nur im Deutsch- oder Englischunterricht behandelt, sondern Teil jedes einzelnen Schulfaches. Dadurch unterstützen alle Lehrer*innen die Entwicklung der (fach-)sprachlichen Kompetenzen. Doch auch außerhalb einer einzelnen Schule zieht sich die *Durchgängige Sprachbildung* fort. Von der Elementarstufe bis ins Erwachsenenleben müssen Verbindungen gezogen und so die aufbauende Sprachentwicklung gefördert werden (vgl. ebd.).

Die *Durchgängige Sprachbildung* zeichnet aus (wie der Name bereits verrät), dass sich der Unterricht dauerhaft und kontinuierlich um das bildungssprachliche Register bemüht (vgl. Gogolin & Lange 2010, S. 118). Dabei hoffen Lehrende und Expert*innen darauf, dass es zu „Kooperationen und Brückenschlägen“ kommt, bis sich die Sprachbildung durch „die gesamte Bildungsbiographie eines Kindes“ zieht (ebd.).

Diese bildungsbiografischen Verbindungen werden etwa in vertikale und horizontale eingeteilt. Unter ersteren versteht man die Übergänge vom Kindergarten zur Volksschule, von dieser zur Sekundarstufe und von dieser in die Berufswelt. Mit jedem dieser neuen Abschnitte steigt das vorausgesetzte sprachliche Level (vgl. ebd.). Während etwa im Kindergarten vor allem am Wortschatz gearbeitet wird, führt die Primarstufe „erste Fachtexte“ und „schultypische Diskurse [wie die] Gruppenarbeit [und den] Klassenrat

ein“ (ebd.). Die Sekundarstufe schließlich führt sehr spezifische Textsorten, neue Fachbegriffe und teils wissenschaftlichen Anspruch ein (vgl. ebd.). Die Ansprüche der jeweiligen Berufslaufbahn unterscheiden sich erheblich und sind in ihrem vorausgesetzten Wortschatz, ihren Redemitteln und typischen Kommunikationsverläufen höchst individuell (vgl. ebd., S. 119). Aufgrund dieser komplexen Veränderungen ist es nicht ausreichend, „innerhalb eines bestimmten Zeitraums [...] zu fördern“ (ebd.). Mit den horizontalen Verbindungen sind Querstellen zum gleichen Zeitpunkt gemeint. Diese findet man etwa in den „Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule“, in schulischen versus außerschulischen Lern-Situationen als auch zwischen verschiedenen Sprachen (ebd.). In Anbetracht dieser Aspekte ist bei Lerner*innen mit Deutsch als Zweitsprache die *Durchgängige Sprachbildung* ein geeignetes Modell, verstärkt auf die individuelle Bildungsbiografie einzugehen.

Gogolin (vgl. 2020, S. 165) versteht die *Durchgängige Sprachbildung* als ein Konzept, das die Aneignung einer Sprache als Tool zur Verständigung ermöglichen will. Diese kann „sowohl einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert“ sein (ebd.). Die sprachliche Unterstützung wird dabei den spezifischen Lernbereichen zugeschrieben. Das Erlernen des Deutschen erfolgt somit nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Fachunterricht. Generell ist die *Durchgängige Sprachbildung* in der gesamten Bildungslaufbahn präsent (vgl. ebd.). Aufgabe der Schule ist es, Kinder zu sprachlichem Wissen hinzuführen und dieses mit bereits vorhandenen Intuitionen und Erfahrungen zu verknüpfen. Nur so kann die zunehmende Komplexität der schulischen Sprache kontinuierlich erlernt werden. In der wachsenden Spezifität jedes einzelnen Themas ist auch die komplexere Fachsprache verankert. So verlangt jedes Schulfach andere Ausdrucksformen und Fachbegriffe, um einen Lernbereich angemessen zu behandeln (vgl. Gogolin 2020, S. 168).

6.2. Modellprogramm *FörMig*

Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* entstand in einer Vorbereitung zum Modellprogramm *FörMig*, welches Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fördert. Dabei erarbeiteten Expert*innen den damaligen Forschungsstand zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und erkannten, dass etliche Ursachen dafür verantwortlich sind (vgl. Gogolin et al. 2011, zitiert nach Gogolin

2020, S. 165-166). Die Forschenden fokussierten dabei die verschiedenen Brüche im Bildungssystem und versuchten, diese mit durchgängigem Fördern zu überbrücken (vgl. ebd., S. 166). Es wurde versucht, die Bildungsbiografie möglichst lückenlos zu gestalten, wozu alle an der „Sprachbildung beteiligten Personen und Institutionen zusammenarbeiten“ müssen (ebd., S. 167). Darüber hinaus sollen Verbindungen, die zwischen den von einem Kind gesprochenen Sprachen bestehen, aufgezeigt und nicht als getrennt dargestellt werden.

Leider scheitert das System aber an den vertikalen Verbindungen, jenen zwischen den Schulen, die ein Kind über die Jahre hinweg besucht. Aufgrund berechtigter Bedenken zum Datenschutz gelingt der Austausch über den Sprachstand der Schüler*innen zwischen Institutionen meist nicht. Doch auch auf horizontaler Ebene, zu einem bestimmten Zeitpunkt, sorgt die Vielzahl an verschiedenen Einrichtungen dafür, dass eine geordnete Zusammenarbeit selten möglich ist. Dabei sind Lehrkräfte verschieden qualifiziert, Arbeitszeiten sehen von Schule zu Schule anders aus und auch die Arbeitsbedingungen unterscheiden sich. Die Verbindung der Grund- und Sekundarschulen zu *FörMig*-Basiseinheiten scheitert oft und sie gelingt eher in jenen Regionen, in welchen große Teile der Schüler*innen in dieselbe weiterführende Schule wechseln (vgl. Gogolin & Michel 2010, S. 378). Dass es trotz systemischer Hürden doch oft zu relevanten Ergebnissen kommt, ist vor allem aufgrund der hohen Motivation der Projektteilnehmer*innen der Fall (vgl. ebd., S. 379). Besonders die Eltern mit Migrationshintergrund, welche oft nur schwer zum Mitmachen bei solchen Projekten animiert werden können, wurden motiviert. Sie wurden als Experten anerkannt und etwa in Lesenachmittage involviert. Besonders beim Vorlesen in der Herkunftssprache wird so die Mehrsprachigkeit wertgeschätzt. Dies wurde zum Beispiel in Berlin gar bis zu einem speziellen Zertifikat der *Vorleserin in der Herkunftssprache* gefördert (vgl. ebd., S. 381).

Das Spektrum an Zusammenarbeit und Projektideen in *FörMig* war vielfältig und Voraussetzungen für diese mussten in Bildungseinrichtungen erst geschaffen werden. Diese sind es nicht gewohnt, „pädagogische Laien in systematischer, kontinuierlicher Weise in ihre Aktivitäten einzubeziehen“ (Gogolin & Michel 2010, S. 382). Durch die verschiedenen *FörMig*- beziehungsweise darauf aufbauenden Projekte gelingt auch jenen Lehrer*innen die „Sprachentwicklungsbeobachtung, die nicht auf sprachliches Lehren spezialisiert sind“ (ebd., S. 379).

7. Deutschunterricht und sprachliche Bildung

7.1. Sprachliche Bildung

Nach einer Abwägung zur Erwerbssituation DaZ-Lernender in der Schule ist noch der Deutschunterricht mit seinen Schreibphasen in Hinblick auf die Sprachförderung zu eruieren, um DaZ-Sprecher*innen und ihre Schwierigkeiten zu verstehen. Der Großteil der Menschheit denkt nicht genauer über das Schreiben nach. Es gehe ja nur darum, die mündlichen Fertigkeiten auf die Schriftsprache zu übertragen. Wenn man somit gut sprechen kann, dürfe auch das Schreiben kein Problem sein. Viele Personen verstehen die zwei Fähigkeiten als getrennt und haben Schwierigkeiten beim Schreiben. Das entgegengesetzte Verständnis der mündlichen und schriftlichen Sprache verschärft diese Probleme nur. Während man sich im Mündlichen eines Dialekts oder einer Umgangssprache bedient, muss das Geschriebene einer Hochsprache entsprechen (vgl. Rosa 2007, S. 59). Ein Text kann sich nicht wie das Gesprochene einfach nichtsprachlicher Elemente bedienen und seine Aussagen durch Gestik, Mimik oder etwa die Intonation verdeutlichen, sollte etwas missverstanden worden sein. Viel eher muss das Ganze so klar formuliert werden, dass bei der Rezeption keine Missverständnisse auftreten können (vgl. ebd., S. 60).

Ein Kind, das allmählich zu schreiben lernt, kann dabei vier verschiedene Stufen durchlaufen. Zu Beginn, auf der logographischen Stufe, wird ein Wort als Bild erkannt. Statt einzelner Buchstaben und ihrer Funktion erkennt das Kind das Wort anhand seiner Form oder Farbe wieder. Besonders wenn ein Wort oft im Alltag vorkommt, wie in einer populären Werbung oder im Titel eines Buches, wird sich das Kind dieses Wort merken (vgl. Rosa 2007, S. 76). Diese Stufe tritt meistens zwischen zwei und vier Jahren auf (vgl. ebd., S. 77).

Als nächstes durchläuft das Kind die alphabetische Stufe. Hierbei lernt das Kind allmählich, Teile des Wortes bis einzelne Buchstaben wahrzunehmen und sich sogar ihre Laute zu merken. Das A im Wort *Papa* tritt etwa auch in *Mama* und anderen Wörtern auf. Für den Erwerb der Schreibfertigkeit ist der Übertritt in diese Stufe bedeutsam (vgl. ebd.). Meist wird die alphabetische Stufe im Kindergarten erreicht (vgl. ebd., S. 78).

Im schulischen Alter kommt es allmählich zur orthographischen Stufe. Hierbei werden größere Verbindungen und Einheiten der Wörter erlernt. Um mit der richtigen

Schreibweise vertraut zu werden, gilt es, Silben, Vokal- und Konsonantenverbindungen zu erkennen (vgl. Rosa 2007, S. 78).

Schließlich, auf der lexikalischen Stufe, wird das Wissen auf Texte ausgeweitet. Dies ermöglicht sowohl das Verstehen als auch die schriftliche Bearbeitung verschiedener Texte (vgl. ebd., S. 79). Am Ende der Sekundarstufe II sollten Schüler*innen fähig sein, mit verschiedenen Textsorten, schematischen Darstellungen (wie Tabellen oder Diagrammen) sowie quantitativen Informationen (also Zahlen) gekonnt umzugehen. Nicht jedes Kind durchläuft alle vier hier beschriebenen Stufen oder es durchläuft sie in einer anderen Reihenfolge. Es liegt gewissermaßen am Kind selbst, die am besten geeignete Strategie zu erkennen, um die Schreibfertigkeit auszubilden (vgl. ebd., S. 80).

Becker-Mrotzek und Schindler (vgl. 2007, S. 7) halten fest, dass der Kompetenzbegriff in Verbindung mit dem Schreiben besonders seit den PISA-Erhebungen teils unüblich gebraucht wird. Mitunter mischt sich auch ein falsches Verständnis des Begriffs darunter. Die Linguistik versteht unter der Kompetenz die beobachtbare Performanz einer dem Ganzen zugrunde liegenden sprachlichen Fähigkeit. In der Sprachwissenschaft wäre dies etwa die Fähigkeit, aus einer gelernten Sprache unendlich viele Sätze grammatisch korrekt bilden zu können. Die Kompetenz verweist somit auf die Fähigkeit als auch Bereitschaft, spezifische Anforderungen einer Domäne in verschiedenen Situationen zu bewältigen (vgl. ebd., S. 8).

Das Verfassen eines Textes, beziehungsweise die Kompetenz dazu, setzt einige Anforderungen voraus. Dazu zählt zunächst das Verständnis für Medien, mit welchen Texte gespeichert werden und so länger bestehen bleiben. Dies kann unter Einsatz eines Diktats, Text-to-Speech-Programms oder auch des Gedächtnisses stattfinden. Ebenso zählen Expert*innen die motorischen Prozesse dazu, die etwa beim Niederschreiben stattfinden. Im Bereich der Orthografie werden Regeln zur Verwendung der Schriftzeichen vorausgesetzt. Ansonsten ergäbe sich aus der Niederschrift kein Text, der von anderen Personen erkannt werden kann. Auch die Lexik und Syntax sind in der Textproduktion aus ebendiesem Grund zu beachten (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler 2007, S. 12). Das Textstück muss sich darüber hinaus auch an gängigen Textmustern orientieren, um nicht einfach eine Kette aus nicht zusammenhängenden Sätzen darzustellen. Schreibende sollen deswegen Inhalte linearisieren und aufeinander beziehen, Layout, Überschriften und Absätze beachten und das Ganze kohärent und kohäsiv gestalten. Je nach Schreibaufgabe mit anderen Adressat*innen und Textmustern

würde das Produkt anders aussehen, womit die Beachtung dieser Kriterien essenziell ist (vgl. ebd., S. 13).

Wird das schulische Schreiben prozessorientiert, also in unterteilten Vorgängen, angegangen, stehen auch einige Soll-Maßstäbe zur Verfügung. Dabei sollen den Schüler*innen die „wesentlichen inhaltlichen und formalen Merkmale einer Textsorte als Schreibaufgaben bewusst“ gemacht werden (Harr et al. 2018, S. 84). In der Aufsplittung des Schreibens in einzelne Prozesse erwerben Lernende die Fähigkeit, verstärkt auf verschiedene Komponenten und Bestandteile des Textes zu achten. Auch der Prozess der Überarbeitung und Korrektur wird dabei nicht mehr vergessen. Als Unterstützung dienen dabei etwa der *GER* (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen) oder *Profile Deutsch*. Sie listen detaillierte Kann-Beschreibungen für das allgemeine Textprodukt, orthografische Aspekte, einzelne Textsorten aber auch kreative Schreibsituationen (vgl. ebd., S. 84).

Der österreichische Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen geht bereits in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, wo noch nicht auf das Schreiben fokussiert wird, auf die Mehrsprachigkeit ein. Diese wird als besonders wichtig in der globalisierten und sprachlich vielfältigen Welt verstanden. Bildung soll plurilingual aufgebaut sein und die Schüler*innen befähigen, mehrere Sprachen verwenden zu können. Auch wird Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen und sie soll in allen Schulfächern zum Einsatz kommen. Sie etabliere sich am besten, wenn sie auf „frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und Zweitsprache“ oder den Erstsprachen von Migrant*innen basiert (BMBWF 2023, S. 12). Darüber hinaus wird den Lehrer*innen angeraten, die Sprachen der Schüler*innen als Ressource zu erkennen. Speziell dem Deutschunterricht wird angemahnt, die Erstsprache als Grundlage für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 48).

Der Erwerb umfassender textueller Kompetenzen zählt zu einer der wichtigsten Aufgaben der Schule. Besonders der kommunikative Zweck etwa einer Beschreibung oder des Berichts ist in der modernen Arbeitswelt von Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek 2014, S. 51). Diese Vorstellung ist noch „relativ jung und eng mit der zunehmenden Literalisierung der Gesellschaft verbunden“ (ebd.). Seit etwa 40 Jahren steigen die Anforderungen an die Literalität der*s Einzelnen aufgrund des zunehmenden Fortschritts der Wissenschaft und Technik. Doch was genau wird verlangt, wenn man von der Schreibkompetenz spricht (vgl. ebd.)? Das „Schreiben wird [...] als schriftsprachliches

Handeln konzipiert, [somit] als ein auf Verständigung bezogenes kommunikatives Handeln mithilfe von geschriebenen Texten“ (ebd.).

Dieses Handeln ist als ein Prozess zu verstehen, in dem ein übergeordneter Handlungszusammenhang zu einem konkreten Text wird. Schon früh galt es, im Laufe dessen ein gewisses Problem zu lösen, was mittlerweile den Terminus Schreibaufgabe verliehen bekam. Der Text erfüllt somit einen gewissen Zweck und verfolgt ein bestimmtes Ziel. Diese werden im Laufe der Schreibaufgabe bearbeitet, von der Zielsetzung über das Planen und Ausformulieren bis zur Verschriftlichung als auch der Revision. Diese Schritte sind dabei nicht als separat oder streng gereiht, sondern eher wiederholend und rückläufig aufzufassen (vgl. Becker-Mrotzek 2014, S. 53).

Auch die Schreibumgebung ist nicht irrelevant. Sie umfasst alle „materiellen und sozialen Bedingungen“, unter welchen geschrieben wird. So sind „die Schreibwerkzeuge, das Speichermedium und die Koaktanten“ im Begriff erfasst (ebd., S. 54). Es werden also zum Beispiel Stifte, Papier, der Laptop mit seiner Tastatur, eine Stimme beim Diktat, allmögliche Schriftzeichen und mehr beim Schreiben wichtig. Diese Bedingungen sind in jedem Schreibsetting etwas anders und können mitunter von den Aktanten beeinflusst werden. In der Schule laufen Schreibphasen, vor allem bei Tests und Schularbeiten, auf zuvor fixierte Weise ab und sind somit didaktisch bedeutsam (vgl. ebd.).

Dazu kommen noch ein paar weitere Kompetenzen wie jene der Verschriftlichung und des Lesens, der Perspektivenübernahme als auch die kognitiven Ressourcen, ein Selbstkonzept und die Fähigkeit zum kohärenten Schreiben (vgl. Becker-Mrotzek 2014, S. 55). Außerdem ist ein gewisses Weltwissen vonnöten, um den Inhalt eines Themas ansprechend auszubauen und zu kommunizieren (vgl. ebd.). Dieser Aspekt ist aber ein höchst persönlicher und individueller, den nur die wenigsten Untersuchungen reflektiert und objektiv auswerten können.

7.2. Schreibfertigkeit

Der Lehrplan für den Deutschunterricht an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen attestiert speziell dem Schreiben Folgendes: Schreiben soll je nach Situation handlungsbezogen, ein Hilfsmittel zum Lernen sein und dem Ausdruck der eigenen Gefühle dienen. Ebenso kann es von Vorteil sein, den Schreibprozess als mehrschichtig

zu verstehen und gegebenenfalls mit technischen Hilfsmitteln zu gestalten (vgl. BMBWF 2023, S. 49). So könnte man dem Schulbuch einer Klasse diese Aufgabe zuordnen und erwarten, dass es innovative Schreibübungen bereitstellt.

Durch das wiederholte Beschäftigen mit Texten sollen Schüler*innen kompetenter in ihrem Sprachgebrauch werden. Außerdem können die Fehler in den Texten der Förderung, egal ob individuell oder kollektiv, dienen und im Unterricht behandelt werden (vgl. ebd.).

Speziell auf das Deutsche als Zweitsprache eingehend spricht der Lehrplan leider immer noch von Muttersprachen. Zu Beginn dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, warum dieser Begriff oftmals nicht die Realität der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache abbildet und eine andere Bezeichnung passender wäre (vgl. Harr et al. 2018, S. 7). Davon abgesehen soll laut Lehrplan darauf geachtet werden, den ungesteuerten Spracherwerb in den Unterricht zu integrieren und so mehr Kompetenzen zu ermöglichen. Außerdem sollen die Lernenden rezeptive Fertigkeiten wie das Hör- und Leseverstehen vor den produktiven (Schreiben und Sprechen) beherrschen. Dem Schreiben kommt im DaZ-Unterricht zunächst nur eine unterstützende Funktion zu. Mit wachsender Kompetenz wird es aber zur selbstständigen Fertigkeit weiterentwickelt, bis die Schüler*innen reproduktiv und produktiv tätig werden können (vgl. BMBWF 2023, S. 50).

Argumentative Texte werden im Forschungsfeld des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache bereits seit längerem untersucht. Aus den unterschiedlichen Längs- und Querschnittsstudien werden verschiedene Empfehlungen für Lehrende abgeleitet, um die Argumentationskompetenz unter den betroffenen Kindern zu fördern. So gibt es Tipps, die sich auf das Thema, die Textsorte oder formalsprachliche Mittel beziehen, während wieder andere die passendste Struktur eines Arguments vorschlagen. Der Grund für diese extensive Forschung wird darin verankert, dass das Argumentieren sowohl im Alltag und beruflichen Leben als auch in der Bildungslaufbahn und für die gesellschaftliche Teilhabe relevant ist. Im Vergleich zu anderen sprachlichen Aspekten umfasst die Argumentationskompetenz aber eine Vielzahl an Sprachkategorien und ist daher nicht so einfach von der Forschung auf die Didaktik umzumünzen (vgl. Breindl 2021, S. 119). Die Lernenden müssen zunächst begreifen, „was argumentieren bedeutet, wie ein Argument strukturell aufgebaut ist und was als Argument fungieren kann“ (ebd.).

Werden diese Kompetenzen still schon vorausgesetzt, geraten andere Punkte der DaZ-Forschung aus dem Blickfeld. So sind die Argumentationsformen nicht universell, wobei

im Deutschen etwa die Erörterung eine Textsorte darstellt, die nur im schulischen Kontext verwendet wird (vgl. Breindl 2021, S. 119). Ebenso muss daran erinnert werden, dass die verschiedenen Formen des Argumentierens an Textsorten gebunden sind. Je nachdem, ob ein Referat gehalten oder eine Hausübung geschrieben wird, müssen die Schüler*innen anders argumentieren. Im Englischen erkennt man dies anhand des Essays, welches in derselben Sprachgemeinschaft höchst kontextabhängig eingesetzt wird. Kulturübergreifend bleibt es aber trotzdem charakterisierbar (vgl. ebd., S. 120).

7.3. Schreibdidaktische Überlegungen

Mit dem Begriff Textkompetenz bezeichnet man „die Fähigkeit, einen kohärenten und leseradäquaten Text zu verfassen“ (Harr et al. 2018, S. 222). Dabei spielen auch Aspekte außerhalb der Schreibsituation eine Rolle, da die Verfasser*innen auf ihr Wissen zu der Sprache, der Welt oder auch auf allgemeine Kommunikationskonventionen zurückgreifen müssen. Darüber hinaus ist außerdem auf gängige Formulierungen und typische Textmuster zu achten (vgl. ebd.).

Erfolgt das Schreiben nun in der Zweitsprache, kann es sein, dass sich zweitsprachige Schüler*innen einigen Schwierigkeiten stellen müssen. Dazu zählen „Wortschatzprobleme, aber auch sprachkulturdifferente Textmuster“ (Harr et al. 2018, S. 84). Formulierungen sowie die Schreibplanung an sich können stark von der Erstsprache beeinflusst sein.

Das Schreiben in einer anderen Sprache als der Erstsprache gilt als besonders anspruchsvoll. Dies ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass Schreibprozesse interaktiv und rekursiv verlaufen, sich also stetig wiederholen und aufeinander beziehen. Dabei ist vor allem die Schreibaufgabe bestimmend, die die Textsorte, Adressat*innen und das Thema vorgibt. Vonseiten der Lernenden wird das Langzeitgedächtnis mit seinem Wissen zur Sprache und Textmustern als interne Schreibgrundlage gefordert. Im Schreiben selbst geht man von einer initialen Planung, etwa der Anordnung der Bestandteile des Textes, über zum Ausformulieren bis hin zur abschließenden Überprüfung, ob das Geschriebene sprachlich sowie inhaltlich Sinn ergibt (vgl. Mohr 2010, S. 993).

Brinkschulte (vgl. 2012, S. 59) untersuchte in diesem Zusammenhang die Schreibfertigkeit unter L1- und L2-Schreibenden im akademischen Kontext. Dadurch wollte sie ersichtlich machen, welche besonderen Schwierigkeiten L2-Schreibende jeweils meistern müssen. Nicht nur die Besonderheiten der anderen Sprache müssen dabei beachtet werden, Studierende müssen ebenso Wissen über die verlangten Textsorten, universitäre Schreibprozesse und die Realisierung des Ganzen in angemessener Wissenschaftssprache besitzen. Andererseits verfügen sie im Vergleich zu L1-Schreibenden aber auch über andere Ressourcen aus der Erstsprache, die beim wissenschaftlichen Schreiben eingesetzt werden können (vgl. ebd.).

Schmölzer-Eibinger (vgl. 2010, S. 1131) bietet einen guten Überblick darüber, wie wichtig Textkompetenz ist und was sie ausmacht. So ist sie etwa als individuelle Fähigkeit zu verstehen, die sich ab der frühen Kindheit zu entwickeln beginnt. Sie bereits zu fördern, bevor das Kind Texte selbst produziert oder rezipiert, ist besonders wichtig für ihre Entfaltung (vgl. ebd., S. 1131-1132). Mit Texten umzugehen impliziert auch eine gewisse kognitive Fähigkeit. Im Lernen anhand eines Textes wird ihm Information entzogen, diese mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und anschließend restrukturiert (vgl. ebd., S. 1132). Im sozialen Kontext hat die Textkompetenz Bedeutung, da das „Erzählen und Besprechen von Alltagserfahrungen, das Aushandeln von Bedeutungen, das Reden über Geschichten“ und mehr stets in Interaktion geschieht (ebd.). Allein in diesem regelmäßigen Austausch kann ein Kind Essenzielles über textuelle Praktiken lernen (vgl. ebd., S. 1132). Damit verbunden sind auch kulturelle Aspekte. Erst in Anbetracht kultureller Gegebenheiten wird es möglich, Texte wie Romane oder Gedichte angemessen zu interpretieren oder aber auch Sachtexte zu erschließen. Ebenso ist es erst im Vergleich möglich, Maßstäbe zu bestimmen und „kulturelle Standards zu definieren“ (ebd.). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kann Schule nur erfolgreich sein, wenn ihnen kulturelle Standards bewusst sind.

Es wird betont, dass die Textkompetenz zwischen Erst- und Zweitsprachen transferiert werden kann. Beherrscht man etwa bereits „effiziente Strategien des Lesens“ in der Erstsprache, können diese oftmals auch auf die Zweitsprache transferiert werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010, S. 1132). Schmölzer-Eibinger (vgl. 2011, S. 143) beschäftigt sich seit 2006 mit den verschiedenen Indikatoren für Textkompetenz. Deren genaue Auflistung soll Lehrende unterstützen, ihre Schüler*innen besser beurteilen zu können. Während die detaillierten Unterscheidungen in hohe versus niedrige Textkompetenz in ihrem Werk nachgelesen werden können, werden hier nur die für die Zielgruppe der

Erhebung relevanten Punkte genannt. Um bedeutungsvolle Texte im jeweiligen Kontext zu schreiben, sollen Schreibende die Begriffe richtig und angemessen als auch präzise und explizit verwenden. Ihre Bedeutung soll somit nicht verschwimmen, wenn auf genaue Konzepte verwiesen wird. Darüber hinaus sollen die Äußerungen im Text nachvollziehbar und vollständig sein (vgl. ebd., S. 145). In Hinblick auf die Aussage eines Textes ist wichtig, dass das Thema mit all seinen Inhalten und Kernaussagen im Fokus steht. Es muss klar erkennbar sein und im Zuge des Textes immer wieder aufgefasst werden (vgl. ebd., S. 145-146).

Die Themenentfaltung darf nicht unter mangelnder Kohärenz leiden. Sprachliche Elemente müssen sich somit aufeinander beziehen und auch in logischer Hinsicht miteinander verknüpft werden. Dies kann etwa durch die Wiederaufnahme getätigter Aussagen, explizite Kohäsionsmittel und eine klare Strukturierung erreicht werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011, S. 146). Schließlich wird auch noch die sprachliche Variation erwähnt, welche in umfangreichem, differenziertem und spezifischem Wortschatz eine hohe Kompetenz erkennen lässt. Ebenso sollen einfache sowie komplexe Sätze zu finden sein und im Ganzen eine stilistische Variation auftreten (vgl. ebd., S. 148).

Knapp (vgl. 2008) beschäftigt sich noch detaillierter mit der Frage, wie Schreibförderung aussehen soll. Im Bereich der Lexik und Semantik ist vor allem der beherrschte Wortschatz relevant. Eingeschränktes Wissen dazu beeinflusst den Schreibprozess und verlangsamt ihn erheblich, wenn ein Kind immer wieder nach einem passenderen Ausdruck suchen muss. Doch auch mit Redewendungen sollten Lernende gekonnt umgehen können, da ansonsten jede Phrase konstruiert werden muss. Die Schreibförderung kann daher mit Kollokationen arbeiten und den Schüler*innen häufig gemeinsam auftretende Wörter aufzeigen (vgl. ebd., S. 261).

Auch in der Orthografie geht es vor allem darum, den Schreibprozess zeitökonomischer zu gestalten. Wenn ein Kind das Wort bereits zu Beginn richtig schreibt, muss es den Text später weniger überarbeiten. Im finalen Produkt ist oftmals zu erkennen, wie das Kind verschiedene Schreibweisen ausprobiert, bis es auf die richtige Version trifft, was viel Zeit kostet (vgl. Knapp 2008, S. 261). Ähnliches ist in der Morphologie der Fall, wobei Schreibende erneut überlegen müssen, wie die richtige Form des Wortes zu bilden ist. Schwierigkeiten in der Bildung des Dativs etwa führen außerdem zu Schwierigkeiten in der Konstruktion eines korrekten Satzes (vgl. ebd.).

In der Syntax sollten Schüler*innen häufig verwendete Satzmuster gut beherrschen. Ist dies nicht der Fall, haben sie meist Probleme, adäquate Sätze zu bilden und verbleiben mit kurzen, aneinandergereihten Hauptsätzen. Ihnen sollten Satzbaumuster in Verbindung mit den passenden Konjugationen gezeigt werden, damit sie ihre Gedanken besser zu Papier bringen können (vgl. ebd., S. 262). Schließlich wird auch noch die Textlinguistik beschrieben. Die Textproduktion erfordert umfassendes Wissen zu Sprachprozessen wie inhaltlichen, formalen, sprachlichen oder syntaktischen Aspekten. Diese müssen den Schreibenden zuerst einfallen, von ihnen geordnet und gegliedert, formuliert sowie verschriftlicht werden. Auch kann es sein, dass diese Prozesse einander unterbrechen, weil dem Kind ein falsch geschriebenes Wort auffällt. Aus diesem Grund plädiert Knapp (vgl. 2008, S. 262) für eine Schreibförderung, die mit einfacheren Schreibaufgaben anfängt und erst zu komplexeren Beispielen übergeht, wenn die Schüler*innen erstere bereits gekonnt meistern. Auch soll sich die Förderung am Prozess des Schreibens orientieren. Es kann von Vorteil sein, den Schreibenden zu verdeutlichen, dass Schreibhandlungen in verschiedenen Prozessen und teils automatisiert ablaufen. Dadurch erhofft man sich, Fehlern und dem Abbrechen von Texten entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Aspekte, die den Schreibenden zu einer Textsorte automatisch einfallen sollten, sind häufige Wendungen zu Beginn eines Briefes oder beim Verfassen einer Anleitung. Ebenso zählen passende Wortfamilien und Redewendungen dazu. Damit kann „sich das Arbeitsgedächtnis auf andere Dimensionen konzentrieren“ und das Schreiben als Prozess so erleichtert werden (Knapp 2008, S. 263). Besonders in der Schreibförderung für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache sollte nicht nur mit einfachen Prozessen, sondern viel formelhafter Sprache gearbeitet werden, die je nach Textsorte richtig eingesetzt werden kann (vgl. ebd.).

7.4. Schule und Schreibförderung in *FörMig*

Das Modellprogramm *FörMig* hat seit seinem Beginn im Jahr 2004 eine bewegte Geschichte hinter sich. Es wurde „als letztes Programm der gemeinsamen Bildungsanstrengungen von Bund und Ländern im allgemeinbildenden Bereich [...] aus der Taufe gehoben“ (Gogolin & Saalman 2008, S. 191). Zunächst betrug die Programmlaufzeit fünf Jahre und seither wird es von den zuständigen deutschen Kulturminister*innen zu Ende geführt. Das Programm ist ein sehr heterogenes, vereint es

doch verschiedenste sprachliche Projekte, die in zehn deutschen Bundesländern umgesetzt werden.

Als erstes leitendes Prinzip dieser Projekte gilt es, die jeweiligen Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen in den pädagogischen Maßnahmen zu berücksichtigen. Deshalb steht zu Beginn der *FörMig*-Projekte eine Bedingungsanalyse, die soziale, sprachliche und kulturelle Aspekte der Teilnehmer*innen sowie die vorhandenen Ressourcen anführt. Ebenso sollen die Sprachfähigkeiten diagnostiziert und so in den geplanten Maßnahmen angemessen gefördert werden (vgl. Gogolin & Saalman 2008, S. 195).

In dieser Masterarbeit muss die empfohlene primäre Analyse etwas angepasst werden. Die Bestandsaufnahme etwa muss verknüpft werden, um die Anonymität der Lernenden zu gewährleisten. Umfangreiche Angaben zu ihrem sozialen und sprachlichen Leben wären aber im Zuge dieser Erhebung generell weniger aufschlussreich. Ebenso wird mit dem später noch genauer behandelten *Bumerang*-Instrument nur sekundär darauf abgezielt, neue Fördermaßnahmen zu entwerfen, und eher darauf, den derzeitigen Sprachstand der Teilnehmer*innen abzuprüfen.

8. Sprachstandsdiagnostik

8.1. Sprachstandsdiagnostik in der sprachlichen Bildung

Um das *Bumerang*-Instrument vor seinem Einsatz genau zu verstehen, soll es in die Dimension verschiedener Sprachdiagnosetools genau eingeordnet werden. Neben der Aufgabe, den jeweiligen Leistungsstand einer Person zu erheben, macht es sich die Sprachstandsdiagnostik zur Aufgabe, diesen im folgenden Unterricht beziehungsweise der Leistungsbewertung zu berücksichtigen. Es gibt eine Fülle an Diagnosetools, die unterschiedlich kategorisiert werden können. Informelle Verfahren werden oft eingesetzt, um zu ermitteln, wo eine Förderung ansetzen könnte (vgl. Jeuk 2021, S. 82). Diese Beobachtungsbögen oder etwa Kriterienraster zählen meist zur qualitativen Vorgangsweise und können manchmal sogar über einen längerfristigen Zeitraum hinweg eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 86). Das standardisierte Verfahren hingegen versucht zu eruieren, ob beim Kind Förderbedarf besteht. Diese quantitativen Tests mit ihrer

Annahme, „menschliche Eigenschaft genau, zuverlässig und objektiv“ messen zu können, werden dafür immer wieder kritisiert (ebd., S. 84-85).

Neben den standardisierten Tests und informellen Verfahren gibt es auch jene, die im halbstandardisierten Bereich anzusiedeln sind. Sie weisen zwar Ähnlichkeiten mit Tests auf, werden aber aus verschiedenen Gründen klar von ihnen abgetrennt. Obwohl sie mitunter über Vergleichswerte verfügen, ist aber etwa die Stichprobe während der Normierung zu klein oder ein Faktor ist, dass die Ergebnisse Interpretationsspielräume zulassen (vgl. Jeuk 2010, S. 98). Zu diesen Verfahren zählen das *SFD* (Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder, Hobusch et al. 1999) und *HAVAS* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen, Reich & Roth 2004), welches auch im Zuge von *FörMig* entwickelt wurde. *HAVAS* ist für die Zeit vor der Einschulung vorgesehen, während das in dieser Arbeit eingesetzte *Bumerang*-Instrument mit Kindern vor dem Abschluss der Sekundarstufe I arbeitet. Das *FISA*-Projekt (Förderdiagnostik Sprachlicher Entwicklung im Schulalter, Junk-Deppenmeier & Jeuk 2015) wurde von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entwickelt und stellt den Lehrenden nach einer fundierten Analyse einen umfangreichen Werkzeugkoffer für ihre mehrsprachigen Schüler*innen zu Verfügung.

Der C-Test ist ein geeignetes Instrument, globale Sprachfähigkeiten zu messen. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache wird er hingegen meist mit einem genaueren Ziel eingesetzt. Durch das schriftliche Ausfüllen der Lücken kann man erkennen, ob ein Kind über Lesekompetenz und Textverständnis verfügt. Schließlich muss es einen zuvor gelesenen Text verstanden haben, um die Lücken in der Antwort richtig zu befüllen. Eher rudimentär sind in diesem Prozess die Erkenntnisse über Schwächen in der Orthografie oder der Morphosyntax, da dafür längere Phrasen oder Sätze benötigt werden. Somit eignet sich das Instrument auch nicht, Schreibfertigkeiten zu überprüfen, während es zum Testen und Fördern der Lesefähigkeiten eingesetzt und weiterentwickelt wird (vgl. Bauer & Spettmann 2008, S. 95).

8.2. Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren

Als Sprachstandserhebung bezeichnet man „Verfahren, die Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt“

in ihrer Bildungsbiografie liefern. Solche Erhebungen setzen meist gewisse Normalitätserwartungen voraus, die mehrsprachige Kinder benachteiligen (vgl. Harr et al. 2018, S. 116). Diese Ansicht vertritt auch Schröder-Lenzen (2013, S. 97), da zwischen Testergebnissen von „monolingual deutschen“ Kindern und „bilingual aufgewachsenen“ Kindern nicht unterschieden wird. Aufgrund dieser Tatsache werden alle Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, in eine schlechtere Lage versetzt. Für diese Erhebungen wurde vorhin festgehalten, dass sprachliche Fähigkeiten nicht statisch sind und die Grenzen zwischen Sprachen verschwimmen können. Ebenso kann problematisch sein, dass solche Erhebungen oftmals eine Momentaufnahme darstellen und sie aufgrund verschiedener Faktoren vielleicht nicht die Realität abbilden (vgl. Harr et al. 2018, S. 116.). Es ist somit immer zu beachten, dass ein gewisser Aspekt vielleicht nur in der untersuchten Sprache unzureichend beherrscht wird. Ebenso ist in der Auswahl des Erhebungsverfahrens darauf zu achten, welcher Teil der sprachlichen Kompetenz untersucht wird (vgl. ebd.).

Wissenschaftliche Arbeiten im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache basieren meist auf sprachlichen Daten. Diese werden zur Beurteilung der Sprachkompetenz der Teilnehmenden herangezogen. Deshalb ist die verlässliche Art der Elizitierung mit einem Fokus auf die relevanten Phänomene wichtig. Die Lehr- oder Forschungsperson soll außerdem dafür sorgen, dass die Kommunikationsdaten trotzdem authentisch sind und dem kommunikativen Anlass entsprechen (vgl. Mezger et al. 2014, S. 73). Im Bereich der Schriftlichkeit muss abgewogen werden, ob auch „Textmuster und Genres in die Forschungsfrage integriert werden“ sollen (ebd., S. 77). In diesen Fällen muss ein präziser Kontext vorgegeben sein, damit die Schreibenden nicht versehentlich die Forschungsperson als Rezipient*in wahrnehmen.

9. Digitale Medien im DaZ-Unterricht

Nach der Schreibuntersuchung macht es sich diese Erhebung auch zur Aufgabe, Ursachen im Schulbuch der Klasse sowie in zusätzlichen digitalen Übungsmaterialien zu verorten. Deshalb soll hier kurz auf digitale Medien im Unterricht eingegangen werden.

Im *Computer-Assisted Language Learning* wird das Sprachenlernen mit digitalen Geräten begleitet. Sowohl Smartphones der Lernenden als auch an der Schule vorhandene

Endgeräte wie Whiteboards können sprachliches Lernen unterstützen. In medientechnischer Hinsicht sind die Geräte dabei sehr vielfältig. Sie fungieren einerseits als Distributionskanäle und erlauben den Schüler*innen Zugriff auf Spiele, Apps und Websites, andererseits können mit ihnen auch eigene Produkte erstellt werden. Lernende können Spiele, Präsentationen und Ähnliches erstellen und sie mit der Klasse teilen. Ebenso können die Geräte zur Kommunikation genutzt werden, egal ob zum Chatten, virtuellen Treffen oder in sozialen Medien. Die Einsatzmöglichkeiten digitaler (End-) Geräte zur Sprachförderung sind somit vielfältig und sie erlauben Lernenden, sich kostengünstig und immersiv mit einer neuen Sprache auseinanderzusetzen (vgl. Bündgens-Kosten 2020, S. 273).

Als der Computer allmählich für die Öffentlichkeit leistungsfähig wurde, entschied die Sprachwissenschaft, „diesen für das Üben von Formaspekten zu verwenden“ (Rösler 2010, S. 1205). Diese individuelle Anpassung an eine*n User*in spiegelt Aspekte des Sprachlabors wider. Was zunächst sehr einfach gestaltet war, konnte immer stärker auf Lerner*innen individualisiert werden (vgl. ebd.). Als ein Problem entpuppte sich dabei aber die Rückmeldung des jeweiligen Programms. Während den Teilnehmer*innen in einem richtigen Sprachlabor konkrete Antworten in die Hand gedrückt werden, die der idealen Nachbesprechung dienen, muss ein Computer auf vorprogrammierte Weise reagieren. Im Abgleich mit den sich aus dem Üben ergebenden Mustern meldet das Programm etwas zurück und gibt Feedback. Dabei sind aber sowohl die Muster als auch die Antworten bereits festgelegt. Direkt bei der Übung kann nur zwischen richtiger und falscher Eingabe unterschieden werden und nicht nach Fehlerursachen geforscht werden (vgl. ebd., S. 1206).

Für den zweit- und fremdsprachlichen Unterricht gibt es eine Fülle an authentischen Materialien im Internet. Bei jenen, die didaktisiert sind, also auf den Einsatz im Unterricht, in der Förderung und Ähnlichem abzielen, muss der Nutzen gut abgewogen werden. Vor allem wenn sich eine Übung als bloße PDF-Datei entpuppt, ist der Vorteil im Vergleich zu herkömmlichen Materialien wohl nur auf die schnellere Distribution beschränkt. In diesen Fällen wäre eine solche Übung vergleichbar mit welchen, die in Übungsheften zu finden sind (vgl. ebd., S. 1207).

Jedoch repräsentiert didaktisiertes Material „nur einen kleinen Teil der im Internet vorhandenen Materialien“ (Rösler 2010, S. 1207). Sieht man sich im Vergleich dazu alles authentische Material in einer Sprache an, wird die Menge fast unendlich. Dabei lassen sich Texte, Bilder, Filmausschnitte und mehr finden, die für das Lernen einer

Fremdsprache wie ein Paradies sind (vgl. ebd.). Endlich ist die Suche nach authentischen Sprachstücken viel einfacher geworden. Für den Fremdsprachunterricht ist dies stärker von Bedeutung, da sich die Lerner*innen oft weit vom Zielland entfernt befinden. Sie bekommen trotz der Distanz Zugriff auf auditive oder audiovisuelle Dateien. Ebenso muss man die Nachrichten eines Landes nicht mehr bloß in textueller Form konsumieren, sondern kann sie im Radio, Fernsehen oder etwa auf YouTube verfolgen (vgl. ebd., S. 1208). Andererseits ist zu beachten, dass durch die schier beliebige Verbreitung an Material „die Qualitätssicherung auf die [Rezipient*innen] verschoben ist“ (ebd.). Lehrer*innen müssen somit abwägen, welche Clips und Texte für ihre Lerner*innen und ihren derzeitigen Sprachstand geeignet sind. Ebenso kann man mit den Lernenden „stark gesteuerte Ausflüge ins Netz“ unternehmen, „bei denen die Zahl der anzusteuernenden Seiten begrenzt ist“ (ebd.). Dadurch lässt sich das Netz mit seinem angebotenen Material noch etwas kontrollieren und didaktisieren. Ziel ist es dabei, „so früh und so erfolgreich wie möglich mit zielsprachlichem Material umgehen [zu] lernen“ (ebd.).

Zunächst ist es „die Lehrkraft, die Entscheidungen über die Verwendung von Lehrmaterial trifft“ (Krumm 2010, S. 1215). Trotzdem nehmen auch Lehr- und Lernmaterialien auf den Ablauf des Spracherwerbs Einfluss. Allein dadurch, dass sie aus der Unmenge an Material ausgewählt wurden, bestimmen sie, wie der weitere Lernprozess aussehen wird. Die Lehrperson kann hierbei hingegen bestimmen, ob sie mit den Dateien, Videos etc. ergänzend oder kurstragend arbeiten wird. In letzterem Fall werden sie etwa auf das Curriculum abgestimmt, um ein für das Thema berechtigtes Arbeiten zu gewährleisten.

Im (Fremd-)Sprachunterricht ist es wichtig, Schüler*innen mit authentischem Material vertraut zu machen. Beim Hörverstehen ist man als Lehrperson meist auf die CD eines Lehrwerks angewiesen (vgl. Calero Ramirez 2011, S. 36-37). Da diese Übungen aber nur selten an das jeweilige Niveau angepasst sind, „sind Fremdsprachenlehrende immer auf der Suche nach innovativen und authentischen Materialien zur Optimierung des“ Unterrichts (ebd., S. 37). Diese konnten seit dem Aufstreben digitaler Kommunikationsmöglichkeiten um die audiovisuelle Komponente erweitert werden. Dem Fremd- und Zweitsprachunterricht öffnen sich durch die Einbindung des Internets viele Möglichkeiten, authentische Sprache zu vermitteln (vgl. ebd., S. 38).

10. Funktionen des Lehrwerks im DaZ-Unterricht

Wie soeben erörtert, kommt den Lehrenden sowie den von ihnen ausgesuchten Lernmaterialien eine wichtige Aufgabe zu. Bausch etwa (vgl. 1999, S. 19) beschäftigt sich mit der tatsächlichen Wirkung, die Lern- und Lehrmaterialien im Lernen einer fremden Sprache besitzen. Er bezeichnet diese als komplex und vielschichtig. Gleichzeitig aber liegen zum Zeitpunkt seiner Arbeit „keine nennenswerten systematisch gewonnenen Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung“ solcher Werke vor, womit ein konkreter Wirkungsbegriff in dem Bereich fehlt (ebd.). Dabei würden gerade die „Lehr- und Lernmaterialien in besonderer Weise auf Initiierung, Ausgestaltung und Veränderung von Fremdsprachenlernprozessen einwirken“ (ebd.). Er plädiert daher für eine Wirkungsforschung in affinen Disziplinen, eine Abgrenzung von der nicht empirischen Lehr- und Lernmaterialanalyse sowie die Erforschung der Lernprozesse, die im schulischen Fremd- und Zweitsprachlernen stattfinden (vgl. ebd., S. 20).

Auch für Bleyhl (vgl. 1999, S. 26) hat das Lehrbuch verschiedene wichtige Funktionen. Es zeigt neben der normalen Sprache die Gestalt dieser sowie Strukturierungshilfen auf. Zu ersterer zählen zum Beispiel die semantischen Einheiten eines einzelnen Wortes, während letztere etwa die Grammatik zu Wörtern erläutert. Die Lernenden erhalten somit im Lehrwerk zusätzliche Details, die über die gesprochene Sprache hinausgehen. Texte sind außerdem Träger von Informationen, deren Inhalte im Unterricht die Kommunikation gestalten können. Neben den verschiedenen Übungen, mit denen Lerner*innen größere Sicherheit in einem Bereich gewinnen können, muss das Buch vor allem Lust auf weiteres Lesen machen (vgl. ebd., S. 27).

All diese Anforderungen im Bereich der Motivation umzusetzen ist mitunter gar nicht so einfach, da die Lehrwerke schließlich nicht von den Lernenden ausgewählt werden. Das Kriterium ist meist weniger, ob sie das Lernen unterstützen, und eher, ob die Lehrpersonen mit ihnen gut unterrichten können. Sie erhalten Hinweise, welche Inhalte im jeweiligen Schuljahr angemessen sind. (vgl. ebd.). Bleyhl setzt hierbei mit seinen Kritikpunkten an und fordert, Lehrmaterialien verstärkt zu Lernmaterialien umzugestalten. Schließlich soll das Wissen nicht von einer Lehrperson übermittelt, sondern von jeder*m Lerner*in eigens entdeckt werden. Auch soll Sprache nicht zum Selbstzweck verkümmern, sondern immer als Mittel zum Zweck gebraucht werden. Sprache als Instrument soll also dazu dienen, sie in verschiedensten Kontexten angemessen einsetzen zu können (vgl. ebd., S. 28).

Gogolin (vgl. 1999, S. 80) befindet, dass der Fokus eines Lehrwerks auf zuvor explizit Gelehrtes unzureichend ist. Der sprachliche Input sowie die Lernstrategien, die Lernende in multilingualem Sprachlernen anwenden, mögen zwar unübersichtlich sein, doch das Lehrwerk kann sie nicht einfach ausblenden. Sich nur auf explizites Wissen zu berufen, stellt nicht die Realität der DaZ- und DaF-Lernenden dar. „Nach den spracherwerbsbezogenen Grundannahmen [...] benutzen Lernende beim Weiterlernen alle vorherigen Spracherfahrungen und die Verarbeitungsstrategien, die sie beim vorherigen sprachlichen Lernen entwickelt haben“ (ebd.). Unterricht kann somit nur darauf Einfluss nehmen, wie sich Lernende dieser Strategien bedienen. Deshalb gilt es, auch auf die Kompetenzen und Strategien, die Schüler*innen außerhalb des Sprachunterrichts erwerben, einzugehen. Eine Möglichkeit, dies zu implementieren, wäre es, „neue Instrumente der Sprachdiagnostik zu entwickeln und in Lehrmaterial zu integrieren“ (ebd.). Darüber hinaus sollen eine Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Möglichkeit zur Selbstevaluation geschaffen werden.

11. Lehrwerkanalyse

Als letzter Teil vor dem empirischen Kapitel möchte der Autor noch erarbeiten, wie ein ideales Lehrwerk zusammengesetzt sein sollte, um zweitsprachiges Lernen zu ermöglichen. Maijala (vgl. 2007, S. 543) zählt zu den Vorteilen des Lehrwerks die umfassende Darstellung des jeweiligen Fachs, dass es vielseitig einsetzbar und nicht an einen Ort oder Strom gebunden ist. Auch ist das Wissen bereits strukturiert, während es bei der eigenen Recherche im Internet erst logisch gebündelt werden muss. Somit verbleibt „eine Überforderung durch eine mitunter zu verzeichnende Informationsflut oder ein vollständiges Ausbleiben von manchen Informationen, wie etwa beim freien, selbstständigen Beschaffen von Informationsmaterial“, aus (ebd.).

Für Lehrende scheint ein vollständiger Verzicht auf das Lehrwerk aus zeitökonomischen Gründen oftmals unmöglich. Besonders im DaF-Unterricht ist das Erstellen eigener Übungsmaterialien für das Lesen, Sprechen, Schreiben als auch Hören zeitaufwendig. Im fremdsprachlichen Unterricht sollte das Lehrwerk außerdem Prüfungsergebnisse vergleichbar machen, die Inhalte überschaubar präsentieren und den Lernenden ihren Lernfortschritt aufzeigen (vgl. ebd.). Dies sollte auf einer Skala von leicht bis schwierig übersichtlich erfolgen. Auch brauchen DaF-Lernende einen einheitlichen Einsatz

grammatikalischer Begriffe, der klar und strukturiert vorgeht. Am Ende des Buches sollte nicht auf eine Grammatikübersicht verzichtet werden, während ein Abschnitt mit Lösungen der grammatikalischen Aufgaben für das selbstständige Üben von Vorteil sein kann (vgl. Maijala 2007, S. 545).

Zum Zeitpunkt des Verfassens ihres Textes attestierte Maijala (vgl. 2007, S. 547) den neuen Medien noch eher eine ergänzende Funktion zum Printmedium. Trotz des Anspruchs, den Lerner*innen autonomes Lernen zu ermöglichen, verbleibt es meistens beim mangelnden Einbezug weiterer Lernmöglichkeiten und des Internets. Die Lehrperson kann in digitalen Übungen noch nicht ersetzt werden, da nicht erklärt wird, wieso eine Lösung falsch oder richtig ist. Es bleibt somit abzuwägen, ob das Lehrwerk innovativ arbeitet und das digitale Lernen unterstützt.

Nach diesem theoretischen Exkurs ist ersichtlich, welchen Grundsätzen der Deutschunterricht zu folgen hat, um DaZ-Lernende besser zu fördern. Ebenso können Maßstäbe abgeleitet werden, anhand welcher Schulbücher erstellt werden sollen. Diese Leitlinien werden vor der abschließenden Lehrwerkkritik noch einmal zusammengefasst.

12. Forschungsdesign

12.1. Forschungsfrage und Untersuchung

Aus der in den vorangegangenen Kapiteln behandelten Literatur ist ersichtlich, dass die Beherrschung der Bildungssprache wichtig für den Schulerfolg ist. Diese Untersuchung beschäftigt sich mit der Bildungssprache unter Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Die konkrete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: Wie kann das in einer Wiener Unterstufenklasse verwendete (digitale) Schulbuch dazu beitragen, die Schreibkompetenz der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu fördern? Diese Frage birgt verschiedene Vorgänge in sich, die es zunächst abzuwägen und zu erläutern gilt. Bevor über die adäquate Förderung der Teilnehmer*innen nachgedacht werden kann, muss die Erfassung der Schreibkompetenz stattfinden. Dafür wird die Schreibaufgabe *Bumerang* herangezogen, welche im Laufe des *FörMig*-Projekts entwickelt wurde (vgl. Dirim & Döll 2009). Die Ergebnisse des Analyseverfahrens können den Lernbedarf für die teilnehmende Klasse aufzeigen und in Abstimmung mit der Forschungsliteratur Hinweise geben, ob und wie das Schulbuch auf eine bessere Schreibkompetenz abzielen

könnte. Dies wird in der Lehrwerkkritik ermittelt. Aus dieser Vorgangsweise ergeben sich zwei klar voneinander abzutrennende Forschungsphasen, jene der Erhebung mit der teilnehmenden Klasse sowie jene der Untersuchung des Schulbuches. Zuvor sollen hier aber noch die Parameter der Untersuchung genau definiert werden.

12.2. Gütekriterien

Tests beschäftigen sich mit der Sammlung verschiedener Items. Je nach Kontext und Fokus muss diese Sammlung verschieden aussehen. Bei formellen oder standardisierten Tests werden die Items so vereinheitlicht durchgeführt und bewertet, dass der Anspruch des objektiven Verfahrens gelten kann. Am anderen Ende der Skala sind informelle Testverfahren angesiedelt, die mitunter nur von einer Person durchgeführt und ausgewertet werden. Im pädagogischen Bereich würden Klassenarbeiten und andere Aufgabensammlungen dazu zählen (vgl. Porsch 2014, S. 87).

Zunächst wurde das Abhalten eines formellen Tests für diese Arbeit abgewogen. Dabei würden sich aber zu viele potenzielle Komplikationen wie das *teaching to the test* oder der *backwash*-Effekt ergeben. Bei beiden wird der Einspruch erhoben, dass das Abhalten traditioneller Tests womöglich dazu führt, dass Schüler*innen auf diese vorbereitet werden, anstatt umfassende Kompetenzen im selben Bereich zu entwickeln. Dabei könnte der Test eine Limitation der schulischen Fähigkeiten in einem Fach verursachen. Aus Sicht der Forschenden, die einen Test zur Lesekompetenz durchführen, ergibt sich in der Auswertung die Frage, ob die Ergebnisse somit die echte Lesekompetenz abbilden, oder aus einem *teaching to the test* resultieren (vgl. Porsch 2014, S. 88).

Eine Schreibaufgabe wie jene des *Bumerangs* fällt in die Kategorie der offenen Aufgaben. Sie können in Sprachstandsdiagnoseverfahren angewandt werden, um produktive Sprachkompetenzen zu elizitieren. Die Geprüften müssen dabei eigenständige Antworten im größeren Umfang verfassen und sind nur in den Rahmenbedingungen ihrer Antwort eingeschränkt. Die große Anzahl an möglichen Antworten stellt eine immense Herausforderung für die Auswertenden dar, worunter möglicherweise die *inter-rater reliability* leidet (vgl. Porsch 2014, S. 90). Sie soll sicherstellen, dass verschiedene Auswertende zu den gleichen Ergebnissen kommen und Testteilnehmer*innen somit anhand ihrer echten Fähigkeiten bewertet werden.

Es wird mit der Beschreibung der *Bumerang*-Erhebung versucht, die Bedingungen des Forschungsdesigns möglichst genau zu beschreiben, um die Objektivität zu gewährleisten. Dadurch wird es möglich, die hier angewandte Methode nachzuvollziehen und zu replizieren.

Während dem Autor die Ressourcen fehlen, für die Auswertung der Erhebung andere Personen heranzuziehen, dürfte der sehr detailliert ausfallende Auswertungsbogen des *Bumerangs* für die benötigte Objektivität sorgen (vgl. Schmelter 2014, S. 39). Durch vorgegebene Kategorien, anhand derer die Texte untersucht werden müssen, und das Auflisten der Beispiele wird das Kriterium der Reliabilität erreicht. Dadurch sollte es möglich werden, in einer vergleichbaren Stichprobe zum gleichen Ergebnis zu kommen und somit unabhängig vom Autor und seiner Methode der Messung zu werden.

Der Vollständigkeit halber soll hier auch erwähnt werden, dass die Reliabilität der Erhebung nicht in Re-Tests oder Paralleltests überprüft werden kann (vgl. Schmelter 2014, S. 39). Dem Autor wurde angeboten, mit einer einzelnen Klasse zu arbeiten und aufgrund limitierter Ressourcen wird sowohl die Erhebung als auch die Auswertung von einer Person abgehalten. In diesen Kategorien basiert die Untersuchung auf der Annahme, dass das Design des *Bumerangs* mit all seinen Vorgaben reliabel genug ist. Trotzdem wurden noch weitere Entscheidungen getroffen, um dem Maßstab der Objektivität gerecht zu werden.

Die Validität soll sicherstellen, dass eine Erhebung nur Relevantes abprüft. Genauer genommen zielt sie darauf ab, Items richtig zu operationalisieren. Dabei sollen theoretische Konstrukte in beobachtbare Phänomene oder Zahlen umgewandelt werden. Der Inhalt, die Kriterien und das Konstrukt müssen somit an die Forschungsfrage angepasst werden, um zu validen Ergebnissen zu führen, die das Wissen der Teilnehmer*innen richtig abbilden (vgl. Schmelter 2014, S. 40). Da die *Bumerang*-Aufgabe im Rahmen des *FörMig*-Projekts geplant und erprobt wurde, kann von hoher Validität ausgegangen werden. Die Autor*innen betonen, dass das Projekt auf eine Messung bildungssprachlicher Fähigkeiten abzielt, wozu die im Analyseverfahren untersuchten Kategorien zählen (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210).

12.3. Datenerhebung

Der Autor der Arbeit war zunächst unsicher, welches Erhebungsverfahren am besten geeignet wäre. Der *USB-DaZ* etwa, ein Instrument zur Sprachstandsbeobachtung, enthält einen Abschnitt zur Schreibfertigkeit, welche im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung analysiert werden hätte können (Fröhlich et al. 2018). Er hätte dazu nur etwas adaptiert werden müssen, um das Schreiben zu fokussieren. Der Beobachtungsbogen wurde aber letztendlich nicht eingesetzt, da er für die Forschungssituation des Autors nicht geeignet ist. Es liegt in seinen Ressourcen, ein Projekt mit einer Wiener Unterstufenklasse abzuhalten und nicht, sie kontinuierlich zu beobachten. Außerdem wäre es der Lehrperson einer Klasse eher zuzutrauen, die sprachlichen Fähigkeiten in einer Beobachtung zu ermitteln und nicht dem Autor, der mit den Teilnehmenden gänzlich unvertraut ist.

Als nächstes wurde der Autor auf die Stolpersteine der deutschen Sprache aufmerksam gemacht (vgl. Rösch 2003, S. 213). Diese listen häufige Schwierigkeiten auf, denen Lerner*innen mit Deutsch als Zweitsprache typischerweise begegnen. Während die Auflistung detailliert und sogar auf jeweilige Erstsprachen abgestimmt ist, könnte der Autor in seiner Auswertung keinem vorgegebenen Konstrukt folgen. Dies hätte womöglich erhebliche Folgen für den Reliabilitätsanspruch dieser Untersuchung.

Schließlich wies Dr. Dirim, die Betreuerin dieser Arbeit, auf die *Bumerang*-Schreibaufgabe hin. Sie wurde unter anderem von Frau Dirim entwickelt und enthält genaue Vorgaben für die Abhaltung sowie die Auswertung des Projekts. Damit wird ein bereits erprobtes Analyseverfahren wiederholt und ist weniger vom Autor als einzigem Rater abhängig.

Das Instrument zur Sprachstandsdiagnose *Bumerang* ist eines jener Projekte, die im Rahmen des Programms *FörMig* entwickelt wurden. Die Forschenden nahmen die Herausforderung zum Anlass, besonders an der Schnittstelle von der Schule zum Beruf sprachliche Kompetenzen der Jugendlichen zu erfassen. Der *Bumerang* ähnelt den Projekten *HAVAS 5* und dem *Tulpenbeet*, ist zur Förderdiagnose geeignet und mehrsprachig ausgelegt. Die Schüler*innen werden dabei darum gebeten, Texte sowohl auf Deutsch als auch in ihrer Erstsprache Russisch oder etwa Türkisch zu verfassen. Im Projekt wird der Stand sprachlicher Kompetenzen im Zuge einer Profilanalyse ermittelt. Dazu werden zwei verschiedene Textsorten analysiert, welche vor allem wegen ihrer unterschiedlichen fach- und bildungssprachlichen Register ausgewählt wurden (vgl.

Dirim & Döll 2009, S. 139). Außerdem ermöglicht dies, je nach Textsorte nach gesonderten Kategorien auszuwerten. (vgl. ebd., S. 140).

Die Textangabe im *Bumerang*-Instrument fordert Schüler*innen auf, zwei verschiedene Schreibproben zu verfassen. Dazu zählen ein Bewerbungsschreiben sowie ein Artikel, in dem der Bau eines Bumerangs beschrieben wird. Beide Texte werden in den Kontext einer Bewerbung bei einem Jugendmagazin eingebettet. Dabei werden den Schreibenden verschiedene Kenntnisse abverlangt, die anschließend getrennt ausgewertet und analysiert werden (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210).

**fast catch Bumerang sucht dich als Praktikant/in
in der Redaktion!**

Du kannst gut schreiben? Du kennst dich mit Bumerangs aus? Ein Praktikum in der Redaktion unseres Jugendmagazins **fast catch Bumerang** kann dein Einstieg in eine journalistische Karriere sein! Bitte sende uns ein *aussagekräftiges Bewerbungsschreiben* und als Arbeitsprobe einen *Artikel*, in dem erklärt wird, wie der Bumerang *Triton IV* gebaut wird. Der Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein.

fast catch Bumerang
Marcus Elbe
Rotteroder Straße 72
30171 Hannover

Abb. 2: Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Dirim & Döll 2009, S. 232)

Die Textsorte Bewerbungsschreiben wurde ausgewählt, da sie zu den basalen Kompetenzen zählt, die Jugendliche am Übergang zum Beruf benötigen. Damit vereint der *Bumerang* sowohl schulisch als auch im Beruf relevante Anforderungen.

Für den zweiten Text war die Auswahl nicht so einfach, da es für das Abprüfen der fachsprachlichen Kenntnisse unzählige Möglichkeiten gibt. Sie alle zu überprüfen und zu testen wäre unmöglich. Schließlich entschieden sich die Autor*innen für Bedienungs- und Bauanleitungen, da diese auch im Alltag relevant sind und somit Allgemeinwissen

dazu vorausgesetzt werden kann. Auch wenn Bedienungsanleitungen nicht oft Teil des Deutschunterrichts sind, bilden sie fachsprachliche Elemente im Bereich aber gut ab. Nach einer Erprobung mit verschiedenen Impulsen konnten Dirim & Döll (vgl. 2009, S. 210) keine Benachteiligung der Mädchen aufgrund der Bauanleitung feststellen.

Abbildungen – Bau des Bumerangs Triton IV

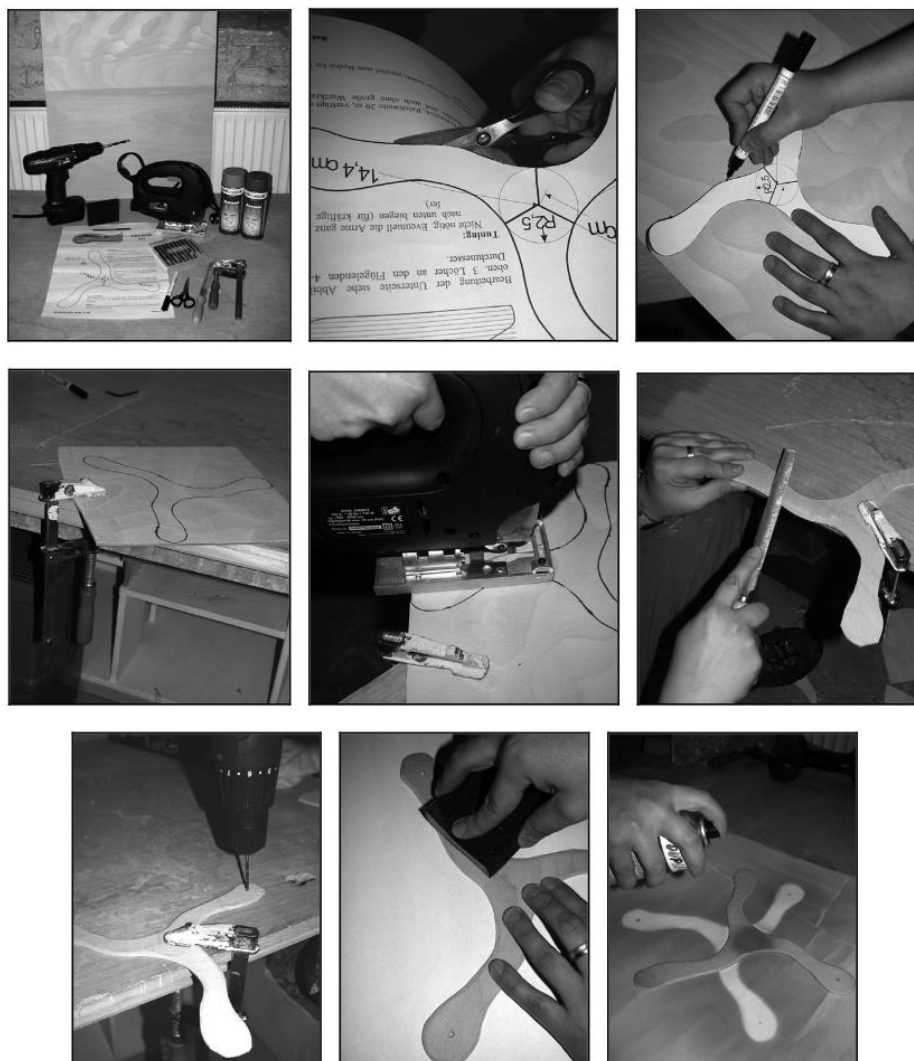


Abb. 3: Zusatz Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Dirim & Döll 2009, S. 233)

Im Zuge des Analyseverfahrens werden die Texte anhand genau vorgegebener Indikatoren ausgewertet. Damit ergibt sich ein individuelles Kompetenzprofil der schriftsprachlichen Fähigkeiten. Der erste Block der Auswertung beleuchtet die Textpragmatik, während ein nächster das Schreiben an sich genauer untersucht (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210). Letzterer vereint „sprachliche Mittel, kognitive Zugänge und begriffliches Wissen“ (ebd., S. 211). Die Textkompetenz als nächster Baustein achtet auf formale Aspekte der Textsorten, etwa ob die Bewerbung auch eine Anrede enthält. Vor allem letztere fiel in den Pretests sehr unterschiedlich aus. Manche Teilnehmende bauten

verblose Vorstufen ein, während andere den Adressaten duzten. Andere wieder arbeiteten zu distanzsprachlich oder gar im reinen Passiv (vgl. ebd.).

Aus inhaltlicher Sicht ist wichtig, ob die eigene Person detailliert präsentiert wird, wobei die Textstrukturierung vor allem Formales wie Absätze und einen Abschluss sowie textlinguistische Aspekte verlangt. Schließlich wird auch auf bildungssprachliche Elemente wie den Einsatz von Komposita und Nominalisierungen geachtet. Dazu zählen sehr spezifizierende Adjektive, deren Anzahl aussagekräftiger ist als das einfache Untersuchen der verwendeten Verben, und die Kohäsion des Textes. Die Grammatik und Rechtschreibung an sich werden im Instrument bewusst verkürzt betrachtet (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 211).

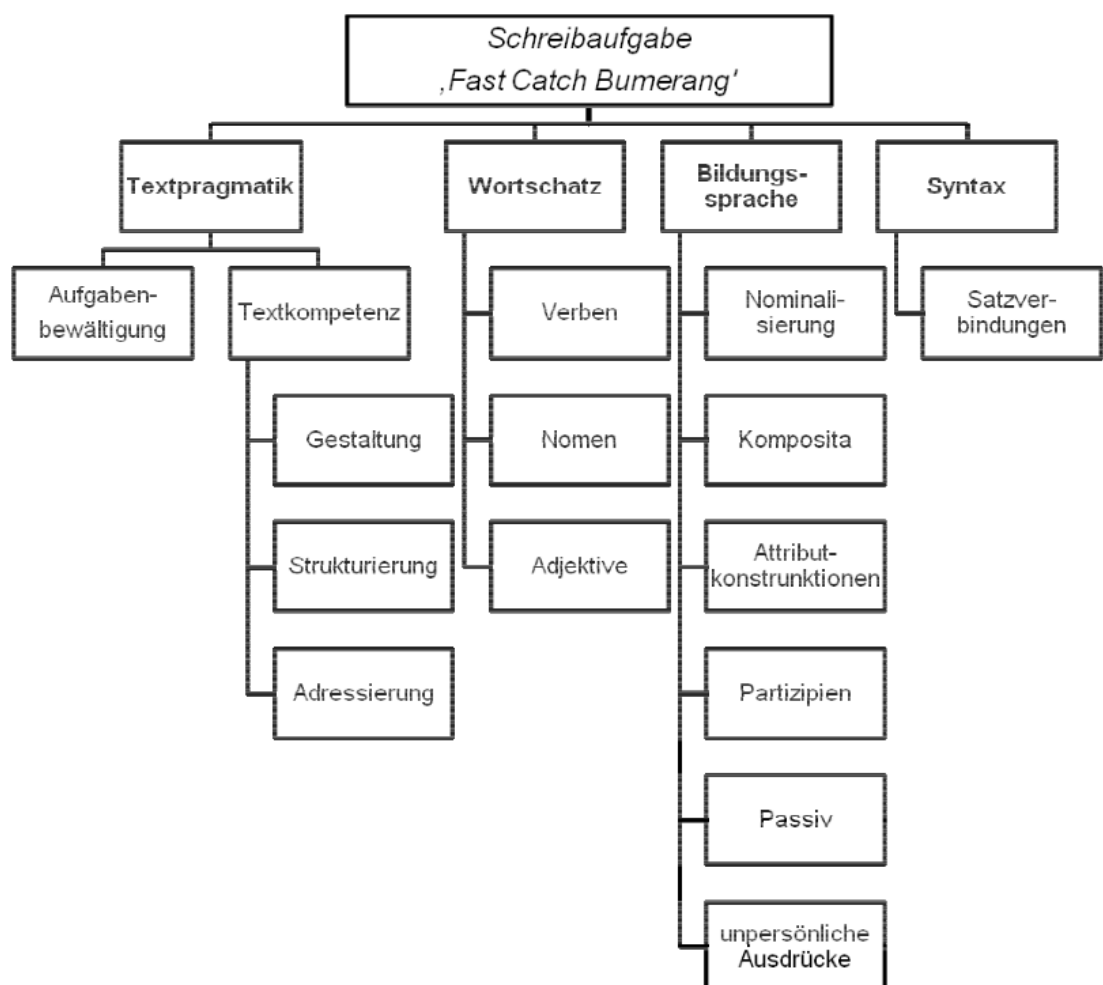


Abb. 4: Indikatorenmodell der Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Dirim & Döll 2009, S. 212)

12.4. Kontext und Proband*innen

Der Autor hat im Zuge seines Lehramtsstudiums an der Universität Wien bereits fünf Schulpraktika unterschiedlichen Umfangs absolviert und drei weitere Schulen im Zuge kollegialer Schulbesuche oder anderer Forschungsprojekte besucht. Es lag daher nahe, sich zunächst an diese Schulen und die bereits bekannten Lehrpersonen mit der Frage, ob eine empirische Erhebung in einer Klasse möglich wäre, zu wenden. Von dem Autor und der Betreuerin Dr. Dirim gesetzte Rahmenbedingungen definierten, dass die Erhebung in einer Wiener AHS und mit 13- bis 16-jährigen Schüler*innen abgehalten werden sollte, da diese am meisten von einer an das Analyseverfahren anschließende Förderung ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten profitieren würden, bevor sie in eine weiterführende Schule oder den Beruf wechseln. Es war zu diesem Zeitpunkt gleichgültig, ob nur die Hälfte oder die gesamte Klasse Deutsch als Zweitsprache spricht. Während die erste Option zu interessanten Vergleichen in der Analyse führen könnte, würden durch die zweite Option mehr zweitsprachige Schüler*innen einen aufklärenden Auswertungsbogen zu ihren bildungssprachlichen Fähigkeiten erhalten.

Aus den dem Autor bekannten Lehrpersonen wurde Frau E. per Zufall zuerst kontaktiert. Sie erklärte sich sogleich mit den Rahmenbedingungen einverstanden und bot an, das Projekt mit ihrer Gruppe der vierten Klasse der Sekundarstufe I durchzuführen. Diese seien schwache Lerner*innen und hätten besonders beim Schreiben Schwierigkeiten. Sie bot auch ihrer Kollegin, der Lehrerin der anderen Gruppe jener vierten Klasse, die Teilnahme an, womit die gesamte Klasse ein genaues Sprachprofil erhielte und darauf im zukünftigen Unterricht aufbauen könnte. Die vor allem 13- bis 14-jährigen Schüler*innen passen zu den Anforderungen der Schreibaufgabe *Bumerang*, da sie sprachliche Fähigkeiten vor dem Einstieg ins Berufsleben untersucht (vgl. Dirim & Döll 2010, S. 210).

Obwohl 25 Schüler*innen die teilnehmende Klasse besuchen, konnten nur von 15 Eltern unterschriebene Einverständniserklärungen eingeholt werden. Das Formblatt dieser ist im Anhang abgebildet. Sie wurde bewusst klar und kurz formuliert, um eine überladende Funktion zu vermeiden. Außerdem entschloss sich der Autor, die Einverständniserklärung auf Deutsch und Englisch zu verfassen, um den möglicherweise nichtdeutschsprachigen Eltern entgegenzukommen.

Dabei wurde, gemäß der Angabe zur *Bumerang*-Schreibaufgabe, nur darüber aufgeklärt, dass eine Bewerbung und ein Artikel zu schreiben seien. Diese würden anschließend anonymisiert ausgewertet und nur im Rahmen dieser Erhebung verwendet werden.

Sollten sich die Eltern noch genauer über das Projekt informieren wollen, wurden der Link und ein QR-Code zur Projektbeschreibung angefügt.

Es wurde weder vom Autor noch von den teilnehmenden Lehrerinnen zu einer Teilnahme und somit zur Unterschrift gezwungen, womit alle teilnehmenden Schüler*innen frei Teil des Projekts sind. Dies wurde auch vor Beginn der Schreibstunde noch einmal betont. Der Autor erhielt zwar von allen 25 Schüler*innen die Bewerbung und den Artikel und wertete auch alle anonymisiert aus (damit die gesamte Klasse ein Sprachprofil enthält), in dieser Arbeit werden aber nur die Ergebnisse der 15 Teilnehmenden mit unterschriebener Einverständniserklärung berücksichtigt. Die verbleibenden zehn wurden nur ausgewertet, um ihnen auch Feedback zur Schreibfertigkeit zu geben. Sie sind aber nicht Teil des Korpus, der im Zuge der Untersuchung analysiert wird.

12.5. Instrumente, Verfahren

Nach diesen Abstimmungen und der Einholung der Einverständniserklärungen wurde die Schreibstunde am 23. Mai 2023 abgehalten. Die 15 Schüler*innen, die Teil des Korpus sind, waren alle anwesend und konnten beide Texte der Schreibaufgabe verfassen. Davor wurde die Klasse jedoch erneut über das Projekt aufgeklärt.

Der Verfasser betonte, dass die gesamte Klasse an jenem Tag ein Schreibprojekt abhalten würde. Dies diene der Entwicklung der Schreibfertigkeit und jede*r Teilnehmer*in würde einen umfangreichen Auswertungsbogen erhalten, der über die bildungssprachlichen Fähigkeiten aufklärt. Sollten die Schüler*innen aber Teil der Erhebung sein wollen und ihre Eltern die Einverständniserklärung unterschrieben haben, konnten sie dies der Lehrperson mitteilen. Dazu erläuterte der Autor, dass die Texte anonymisiert ausgewertet werden und niemand auf die Schule geschweige denn Klasse der Teilnehmer*innen rückschließen könne.

Nach dieser Einleitung wandte sich die Stunde der *Bumerang*-Schreibaufgabe zu. Dazu wurde von der Betreuerin Dr. Dirim betont, dass den Schüler*innen keine Details und Hilfe zu den zwei Textsorten zu geben sei. Die Lehrerin der Klasse und der Autor lasen die Schreibaufgabe laut vor und baten die Teilnehmenden, zwei Texte im Kontext einer Bewerbung beim Unternehmen *Fast Catch Bumerang* zu verfassen. Jegliche inhaltlichen

Fragen zur Struktur einer Bewerbung oder der Textsorte einer Bauanleitung blieben unbeantwortet.

Letztlich wurden die Schüler*innen auch noch gebeten, anzugeben, welche Sprachen sie sprechen. Aus Zeitgründen wurde nicht über Erst- und Zweitsprachen aufgeklärt und somit nur um eine Selbsteinschätzung gefragt. Außerdem wurden zum Zeitpunkt der Erhebung Details zu einer damals in Wien stattfindenden, kontroversen Erhebung unter Kindern mit Deutsch als Zweitsprache publik, in welcher Teilnehmende von unangenehmen Fragen berichteten. Deshalb wurde der Weg der Selbsteinschätzung gewählt und betont, dass die Schüler*innen ihre verschiedenen Familiensprachen nicht angeben müssen, falls sie sich dabei unwohl fühlen.

Mit diesen Informationen vorausgestellt gaben elf Teilnehmer*innen an, welche Sprachen sie sprechen. Darunter findet sich eine teilnehmende Person, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen ist (S7). Sie wird in der späteren Datenaufbereitung und Analyse gesondert behandelt. Untenstehender Grafik ist zu entnehmen, dass laut Einschätzung der Teilnehmer*innen neun verschiedene Sprachen in der Klasse gesprochen werden. Deutsch ist die einzige Sprache, zu der alle Schüler*innen angeben, sie zu sprechen. An zweiter Stelle ist Englisch mit acht Sprecher*innen vertreten. Türkisch wird von vier Personen gesprochen, während die sechs weiteren Sprachen je einer bis zwei Teilnehmenden bekannt sind.

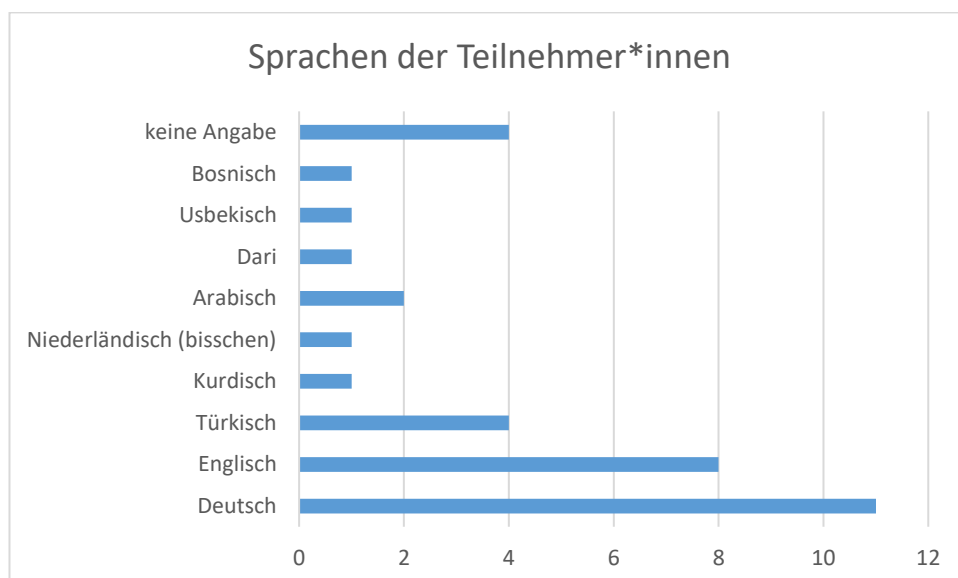


Abb. 5: von den Schüler*innen gesprochene Sprachen (eigene Darstellung)

Die Grafik zu gesprochenen Sprachen würde alleinstehend noch nicht ausreichend über die Sprachsituation in der teilnehmenden Klasse aufklären. Dazu wird noch untenstehendes Diagramm benötigt, welches aufzeigt, wie viele Sprachen jede*r

Schüler*in spricht. Dabei ist zu erkennen, dass die Situation unter den Teilnehmenden stark differiert. Fast die Hälfte der elf Schüler*innen, die Informationen zu ihrem Sprachgebrauch angaben, schätzt sich als drei verschiedene Sprachen sprechend ein. Zwei Personen können vier Sprachen sprechen, während sich eine Person, jene mit Deutsch als Erstsprache, als einsprachig einschätzt.

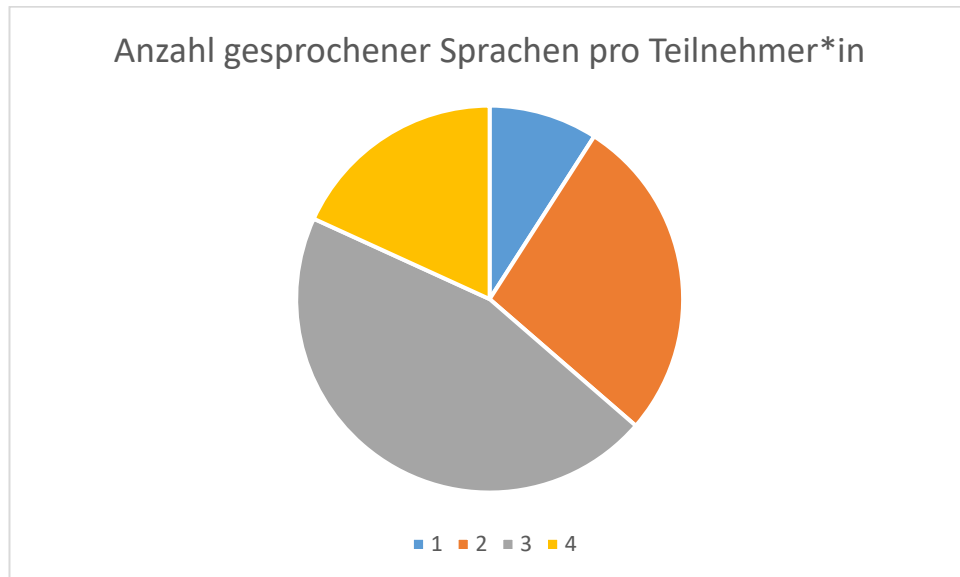


Abb. 6: Anzahl an gesprochenen Sprachen pro Schüler*in (eigene Darstellung)

Diese Zahlen sind aufgrund der Freiwilligkeit der Angaben sowie der Selbsteinschätzung mit Vorsicht zu behandeln. Wären die gesprochenen Sprachen in Einzelinterviews elizitiert worden, könnten sie verlässlicher in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen klassifiziert werden. Trotzdem geben die Zahlen elementare Auskunft über die Sprachsituation unter den Proband*innen und tragen dazu bei, die Ergebnisse in späteren Kapiteln besser einzuordnen. Wie erwähnt sind die Ergebnisse einer teilnehmenden Person (S7) als erstsprachig zu berücksichtigen, während der Rest des Korpus in die Kategorie Deutsch als Zweitsprache fällt.

Der Transparenz halber seien hier noch wichtige Vorkommnisse während der Erhebung erwähnt, die der Objektivität und Nachvollziehbarkeit dienen sollen (vgl. Schmelter 2014, S. 39). Die Erhebung wurde nach kurzer Einleitung zu den Rahmenbedingungen in einem 45-minütigen Zeitrahmen abgehalten. Der Klasse wurde in ihrem üblichen Klassenzimmer Zeit gegeben, die zwei Texte zu verfassen. Es konnte beobachtet werden, dass der Großteil der Klasse mit der Bewerbung begann, was vermutlich dem Detail geschuldet ist, dass sie in der Angabe zuerst erwähnt wird. Die Schüler*innen versuchten einige Fragen im Laufe der 45 Minuten zu stellen, wenn sie beim Schreiben Probleme hatten oder in einem Moment unsicher waren. Diese mussten meist unbeantwortet

bleiben, da der Autor mit Tipps zu Bestandteilen der Textsorten oder spezifischen Wörtern der benötigten Wortfamilien hätte antworten müssen.

Aufgrund der Verfasstheit der *Bumerang*-Schreibaufgabe als Analyseverfahren konnte die klassische Testsituation mit hoher Nervosität unter den Proband*innen während der Erhebung vermieden werden (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210). Dadurch wird gehofft, dass die Ergebnisse valider und nicht Resultat eines *teaching to the test* sind (vgl. Porsch 2014, S. 88). Dem dürfte auch die Tatsache dienen, dass die Schüler*innen in den Wochen vor der Erhebung nicht auf die Bewerbung und den Artikel als Textsorten vorbereitet wurden.

Die Schüler*innen mussten manchmal daran erinnert werden, selbstständig zu arbeiten und sich keine Tipps zur Struktur oder Gliederung eines Textes von den Sitznachbar*innen zu holen. Die Klasse erhielt mehrere Hinweise, wie viel Zeit noch zum Arbeiten übrigbleibt. Diese wurden geäußert, als sie allmählich mit dem ersten der zwei Texte fertig werden sollten, als 20 Minuten verblieben und sie den zweiten Text beginnen sollten sowie als noch zehn Minuten zum Arbeiten übrig waren. Zwei Schüler*innen gaben ihre Texte bereits nach 30 Minuten Arbeitszeit ab, da sie befanden, sie hätten den Schreibprozess abgeschlossen und wären zufrieden mit dem Ergebnis. Neun Schüler*innen arbeiteten noch während den letzten fünf Minuten, während fünf Teilnehmende auch von der letzten Minute Gebrauch machten.

12.6. Datenaufbereitung

Nach dem Abhalten der Schreibstunde mussten die 30 Texte für die Auswertung aufbereitet werden. Dazu wurden sie mithilfe der Smartphone-App *Adobe Scan* gescannt. Diese wurde gewählt, da mit Füllfeder geschriebene Schrift von herkömmlichen Scannern manchmal unzureichend abgebildet wird. In der App *Adobe Scan* kann aus verschiedenen Filtern mit unterschiedlichem Kontrast ausgewählt werden, die die Texte leserlicher machen. Außerdem konnten die gescannten Texte dabei anonymisiert werden. Dazu wurden ausschwärende Rechtecke über sensiblen Informationen wie den Namen und Adressen der Schüler*innen oder ihrer Schule platziert. Weiters wurden die Scans von S1 bis S15 anonymisiert und können damit anonym und ohne mögliche Präferenzen des Autors und Einflussnahme durch ihn ausgewertet werden. Im Anhang sind die Scans der Texte mit ihren anonymisierenden, ausschwärenden Rechtecken zu finden.

12.7. Datenanalyse

Um die Texte anhand des Auswertungsbogens auszuwerten, wurden noch weitere Schritte vorab überlegt. Obwohl der Autor die teilnehmende Klasse nicht kennt und ihm keine Namen der Schüler*innen in Erinnerung blieben, arbeitete er nur mit den anonymisierten Texten, um die *rater reliability* zu gewährleisten (vgl. Porsch 2014, S. 90). Aufgrund mangelnder *inter rater reliability* musste der Autor weitere Maßnahmen treffen, um zu einem validen Ergebnis zu kommen. So wurde je eine Kategorie bzw. ein Punkt des Auswertungsbogens (etwa Punkt 6) *Satzverbindungen*) in allen Texten ausgewertet, bevor mit der nächsten Kategorie fortgefahren wurde. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass alle Schüler*innentexte einer Kategorie gleichbehandelt wurden und ihr Ergebnis somit auf der tatsächlichen Leistung beruht. Ein bedenklicher Punkt wäre ansonsten gewesen, dass etwa unleserliche Schrift oder ein besonders ordentlicher Text unfair benotet werden.

Der Anonymisierung der Texte ist es geschuldet, dass auch keine Unterscheidungen zum Geschlecht der Teilnehmer*innen gemacht werden können. Dies wurde vorab mit dem Begleittext als angemessen befunden, welcher festhält, dass keine Unterschiede ob des fachsprachlichen Textes zum Bau eines Bumerangs erkannt wurden (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210). So wird auch in dieser Erhebung darauf verzichtet, die Ergebnisse in die Gruppen der Mädchen und Buben zu unterteilen. Ebenso werden andere Heterogenitätsmerkmale wie das Alter nicht erfasst, da ihre genauen Auswirkungen nicht Teil der Untersuchung sind.

12.8. Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Hierbei wird verkürzt wiederholt, welche Punkte die Auswertungshilfe zu den einzelnen Kategorien des Auswertungsbogens beschreibt (vgl. Dirim & Döll 2009). Da diese sehr genau beschrieben werden und oft auch Beispiele inkludieren, wird man die meisten Antworten aus den Schüler*innentexten klar einer Kategorie zuordnen können (vgl. ebd., S. 213-228). Dies erhöht andererseits auch die *inter rater reliability* und zielt darauf ab, das Kind anhand seiner echten Leistung zu bewerten (vgl. Porsch 2014, S. 90).

Bei der formalen Gestaltung des Bewerbungsschreibens wird untersucht, welche Konventionen einer Bewerbung von den Schüler*innen eingehalten wurden. Dazu werden ein Absender, die Anschrift, Angabe des Ortes und des Datums, ein Betreff und die Anrede, eine Grußformel und Unterschrift sowie der Verweis auf Anlagen gezählt. Ebenso wird gewertet, ob der Hauptteil des Textes durch Absätze strukturiert ist. Es wird in dieser Kategorie unterschieden, ob das formale Gestaltungsmittel nicht, unvollständig oder vollständig vorhanden ist. Von null bis zwei Punkten pro Konvention kann die teilnehmende Person hier bis zu zwölf Punkte erreichen. Nur der Anlagenverweis, die Unterschrift und die Strukturierung werden nicht mit Punkten bewertet, sondern ob ihres Vorhandenseins dokumentiert (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 213). Mithilfe der verschiedenen angegebenen Beispiele konnte gut eingeschätzt werden, ob ein Betreff als unvollständig oder vollständig gezählt werden muss.

Als nächstes wird die Bewerbung inhaltlich untersucht. Von besonderem Interesse sind hier die Einleitung, die Interessensbekundung am Praktikumsplatz, das Beschreiben der Kompetenzen und die Eignung für den Praktikumsplatz, die Bezugnahme auf die Anzeige sowie ein Abschluss. Erneut sollen die Gestaltungsmerkmale als nicht vorhanden, vorhanden und ausführlich kategorisiert werden, wobei die angegebenen Beispiele wenig Spielraum in der Punktevergabe zulassen (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 215).

Die dritte Kategorie zur Bewerbung klassifiziert den verwendeten Wortschatz in fachliche, textsortenspezifische und allgemeine Wörter sowie Näherungsbegriffe oder Joker, welche falsch verwendet wurden. Es ist je eine Tabelle zu Nomen, Adjektiven und Verben auszufüllen (vgl. ebd., S. 217). Da im Auswertungsbogen nicht ausreichend Platz für alle verwendeten Wörter ist, sind diese im Anhang gesondert aufgelistet. Sie sind trotzdem unter Punkt drei zur Bewerbung zu finden und in die Tabelle gleich eingeordnet wie im vorgegebenen Bogen. Für diese Kategorie wird keine Punktezahl vergeben, sondern die Summe der jeweiligen Begriffe unter der Tabelle vermerkt. Unter den Nomina müssen Personen-, Orts- und Eigennamen unberücksichtigt bleiben, während bei den Verben Hilfsverben nicht gezählt werden. Auch sorgt eine Veränderung des Wortes in Plural, Modus, Tempus oder Numerus nicht für eine erneute Zählung, während dies für neue Komposita sehr wohl der Fall ist (vgl. ebd.).

Als vorletztes hält der Auswertungsbogen die eingesetzten Satzverbindungen fest. Bei diesen ist zu beachten, dass sie auch wirklich im verbindenden Sinne und nicht etwa in einer Aufzählung verwendet wurden. Dies können einzelne Wörter, Relativsätze

einleitende Relativpronomen oder etwa erweiterte Infinitive sein. Auch hier ist zum Schluss die Anzahl an Satzverbindungen zu vermerken (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 218).

Letztlich werden noch Zählungen und Berechnungen zu jeder Bewerbung vorgenommen, die gemeinsam über die Komplexität der Texte Auskunft geben können. Neben der Wortanzahl und der Anzahl an Sätzen wird auch die mittlere Länge der Sätze berechnet. Wichtig ist in dieser Kategorie, dass nicht die Schreibweise der Schüler*innen zählt, sondern nach den Regeln der Orthografie vorgegangen wird. Fälschlicherweise auseinandergeschriebene Komposita werden z. B. als ein Wort gezählt, während bei den Sätzen weniger die Punkte und mehr die Anzahl an Hauptsätzen richtungsweisend ist (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 220).

Für den zweiten Text, die Bauanleitung, soll zunächst untersucht werden, ob jeder relevante Schritt beschrieben wird. Jedes Bild aus der Schreibaufgabe sollte schriftlich vertreten sein und wird aufgrund seiner Ausprägung im Text bewertet (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 223). Während etwa ein *Materialien müssen da sein* mit einem Punkt als angedeutet vorhanden zählt, wird die genaue Nennung der Materialien mit ihren fachsprachlichen Begriffen als differenziert und mit drei Punkten bewertet (vgl. ebd., S. 224).

In der Adressierung geht es darum, die Leser*innen des Artikels anzusprechen und diese Adressierung auch konsequent einzusetzen. Eine angemessene Kombination ist erlaubt (etwa *man* und Passiv) und die auswertende Person soll vermerken, wie oft welche Adressierungstypen vorkommen. Der Auswertungsbogen geht danach zu bildungssprachlichen Formulierungen über. Dabei werden Merkmale wie Nominalisierungen, Komposita und Attributkonstruktionen in ihrer Häufigkeit dokumentiert (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 225). Neben den Partizipien werden auch das Passiv und unpersönliche Ausdrücke gezählt, welche auch Teil der vorigen Kategorie der Adressierung sind (vgl. ebd., S. 226).

Als nächstes werden verschiedene Möglichkeiten, den Text zu strukturieren, vermerkt, bevor der Wortschatz erneut in spezifische Kategorien unterteilt wird. Wie schon bei der Bewerbung werden die Nomina, Adjektive und Verben gesondert aufgelistet (vgl. ebd.). Da auch hier der Auswertungsbogen keinen Platz für alle Beispiele lässt, sind diese im Anhang erneut unter der Kategorie in einer eigenen Tabelle dokumentiert. Schließlich werden wieder die Wörter und Sätze gezählt und dadurch die mittlere Länge der Sätze ermittelt. Als letztes wird auf dem Bogen die höchste beobachtete Entwicklungsstufe für

die Verbformen eingetragen. Diese erhält einen Wert von 0 bis V, während bei 0 kein Verb im Text vorkommt und V für den Einsatz des Passivs oder des Konjunktivs steht. Die Werte I bis IV unterscheiden einteilige und zweiteilige Verbformen, die Inversion als auch die Vergangenheitsformen (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 228).

12.9. Schwierigkeiten

Nun möchte der Autor verschiedene Schwierigkeiten in der Auswertung beschreiben. In diesen etwas unklaren Fällen lieferte der Auswertungsbogen keine treffenden Beispiele, wodurch der Autor selbst eine Entscheidung treffen musste. Dies soll der *inter rater reliability* der Auswertung dienen und aufzeigen, wieso die Teilnehmer*innen je Kategorie eine bestimmte Punkteanzahl bekamen.

Bei der inhaltlichen Gestaltung, genauer genommen der Anschrift, wurde nur ein Punkt vergeben, wenn der Name der Firma fehlte. Dies ist zwar aus den Beispielen nicht direkt zu entnehmen, es wurde dabei aber ähnlich bewertet. Bei der Angabe des Orts und des Datums wird als mangelhaftes Beispiel nur eines mit falscher Ortsangabe angeführt, der Autor entschied sich aber dafür, Datumsangaben ohne das Jahr ebenso als unvollständig einzustufen. In derselben Kategorie muss vermerkt werden, ob eine Unterschrift Teil der Bewerbung ist. Da im Alter der Teilnehmenden viele mit ihrem normalgeschriebenen Namen unterschreiben, wird dieser Teil bereits als vorhanden eingestuft, wenn auf die Grußformel der normalgeschriebene, nicht unterschriebene Name der Schüler*innen in unleserlicherer oder verkürzter Schrift folgt. Auch für die Strukturierung der Absätze ist die angegebene Ausnahme auf die Texte im Korpus teils unzutreffend. Hier ist es bei S12 der Fall, dass der gesamte Hauptteil (jener Text zwischen der Anrede und der Grußformel) nicht unterbrochen wird. In dem Fall wird die Strukturierung als nicht vorhanden gewertet. Ähnliches trifft auf den Betreff zu, der aber trotz fehlender Beispiele zum konkreten Phänomen (siehe S4 und S10) im Ermessen der Autor*innen beurteilt worden sein dürfte (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 214). Die Anrede von S6 wurde als unvollständig eingestuft, da sie die Konventionen des Briefs und der E-Mails vermischt. Da die Schreibaufgabe eine Adresse und keine Mailadresse angibt, entschied sich der Autor zur unvollständigen Beurteilung.

Die inhaltliche Gestaltung der Bewerbungen ist etwas schwieriger zu interpretieren, durch die sehr genauen Beispiele aber doch immer angemessen zuordenbar. Bloß für den

Abschluss sind keine verschiedenen Beispiele angegeben, weshalb der Autor bereits einen abschließenden Satz als ausführlich versteht und mit der vollen Punktzahl versieht. Einzig der Satz von S3 (*Ich hoffe auf ein treffen*) ist zu allgemein formuliert.

Der Wortschatz als wohl umfangreichste Kategorie ist teilweise unklar. Mitunter verschwimmen die Abtrennungen zwischen textsortenspezifischen und allgemeinen Wörtern. Auch musste zum Indikativ versus Konjunktiv die Entscheidung getroffen werden, dass diese extra zählen. Werden sie aber in ihrer jeweiligen Form anders konjugiert, sind die Vorgaben der Auswertungshinweise wieder klarer und als ein Phänomen zu rechnen.

Die Satzverbindungen sind eine Kategorie, die ebenso sehr genau zu untersuchen ist. Manchmal gebrauchen Schüler*innen ein *und* oder ein *oder* nicht als Satzverbindung, womit es in diesen Fällen unberücksichtigt bleibt. Im Satz „Wenn es nicht so sein sollte, dann mach ich es wieder bis es genau wird“ (S2) sind eigentlich drei Konnektoren vorhanden, wobei aber nur das *wenn* und *bis* nötig wären. Somit werden nur diese zwei als Satzverbindungen gerechnet.

Obwohl auch die Wort- und Satzanzahl einen langen Prozess beanspruchen, sind sie durch die genauen Vorgaben und Beispiele ziemlich genau zu beurteilen. Bloß der Satz „Ich hoffe es hat Ihnen meinen Brief gefallen und hoffe auf einen Rückmeldung von Ihnen“ (S11) ist etwas ambivalent. Auf den ersten Blick enthält dieser ein koordiniertes Prädikat. Der Autor nimmt aber an, dass der*die Verfasser*in eigentlich ein zweites ich einbauen wollte, womit zwei Hauptsätze aneinandergereiht werden.

Auch für den Artikel zum Bau des Bumerangs gibt es manche Besonderheiten, die hier gesondert angeführt werden müssen. Bei der Adressierung etwa ist klarzustellen, dass diese nur gerechnet wird, wenn sie als Subjekt gebraucht wird. Ein *dir*, *mir* oder *uns* als Objekt lässt der Autor unberücksichtigt (z. B. *Lasst uns zusammen einen Bumerang Triton IV bauen*, S8). Bei S4 ist der Satz „Schneide die vorgegebene Vorlage aus“ zwar im Imperativ, aber nicht im Infinitiv formuliert. Somit muss er der zweiten Person Singular anstatt dem imperativen Infinitiv zugeordnet werden.

Der dritte Punkt, jener zu bildungssprachlichen Formulierungen, ist aufgrund der korrekten Bezeichnungen der Materialien etwas ambivalent. So würden der *Spray* und der *Marker* eigentlich unter die Nominalisierung fallen. Da sie aber dem Englischen entstammen und Anglizismen sind, wertet sie der Autor in dieser Kategorie nicht. Die weiteren Kategorien des Auswertungsbogens sind bereits aus der Bewerbung bekannt und

bringen keine weiteren Besonderheiten mit sich. Die Auswertungsbögen jeder teilnehmenden Person sind auch an die Arbeit angehängt und können im Anhang genauer betrachtet werden.

13. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse pro Text vorgestellt, auf sinnvolle Weise zusammengefasst und erwähnenswerte Abweichungen vom durchschnittlichen Klassenergebnis beschrieben.

13.1. Bewerbung

Die erste Kategorie für die Bewerbung ist jene der formalen Gestaltung. Hierbei wurden den Schüler*innen Punkte je nach Ausführlichkeit der verschiedenen Bestandteile zugeteilt. S7 als erssprachige*r Teilnehmer*in und S10 erreichten fast alle Punkte und erhielten nur für die Anschrift einen Punkteabzug. Der Durchschnitt der Klasse liegt bei acht von zwölf Punkten. Drei Schüler*innen (S9, S12 und S14) bekamen in drei verschiedenen Bestandteilen null von zwei möglichen Punkten und sie sollten daher auf die einzelnen Aspekte der formalen Gestaltung erneut hingewiesen werden.

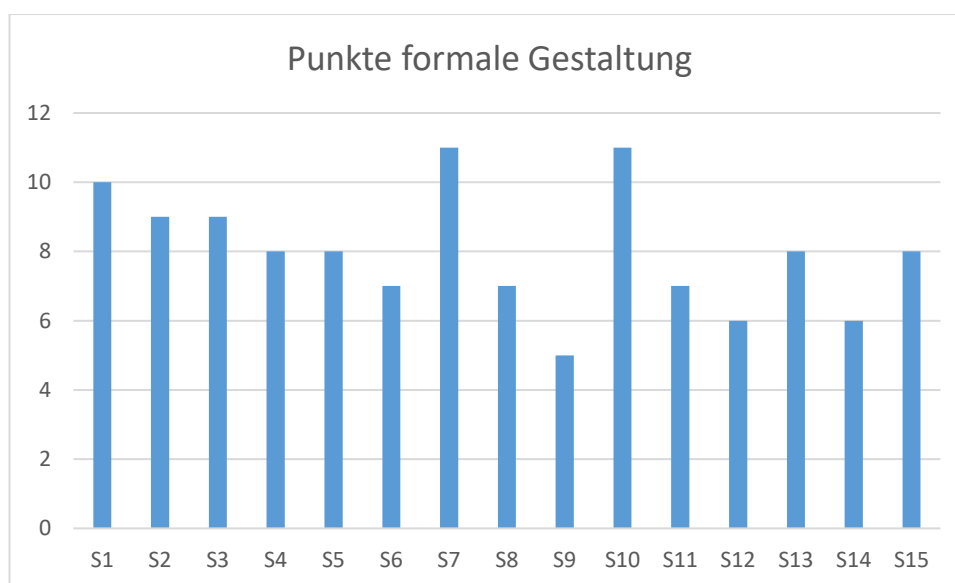


Abb. 7: erreichte Punkte für die formale Gestaltung der Bewerbung (eigene Darstellung)

Zwölf der 15 Teilnehmer*innen unterschrieben ihre Bewerbung und nur eine Person strukturierte den Text nicht durch Absätze. Andererseits verwies nur ein*e Schüler*in auf die weiteren Anlagen. Der Großteil der Klasse konnte sowohl den Absender, die Anrede als auch die Grußformel adäquat einbauen. Die Schreibenden erhielten jedoch bei der Anschrift, dem Betreff als auch der Angabe des Orts und des Datums nur die Hälfte der insgesamt 30 möglichen Punkten. Besonders diese Bestandteile wären somit noch einmal im Klassenverbund zu erwähnen.

In der inhaltlichen Gestaltung konnte die Klasse durchschnittlich sieben von zehn Punkten erreichen. Jedoch ergaben sich von Schüler*in zu Schüler*in große Unterschiede, wie angemessen die einzelnen Bestandteile vertreten sind. Die Einleitung, Herausstellung eigener Kompetenzen als auch der Abschluss wurden von fast allen gut eingebaut (mit 28 und 29 von 30 möglichen Punkten). Andererseits wurde die Darlegung des eigenen Interesses nur von einer Person ausführlich beschrieben und auf das Inserat nur von vier Schüler*innen in basaler bis ausführlicher Weise Bezug genommen.

Auch der Wortschatz unterscheidet sich in den Texten erheblich. Deshalb werden zunächst die verschiedenen Summen beschrieben. Die Klasse inkludierte 44 fachliche und 43 textsortenspezifische Nomen. Bei den Adjektiven wurden zwar nur fünf fachliche, dafür aber auch 45 textsortenspezifische eingebaut. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Beschreibungen eigener Kompetenzen als spezifisch für die Bewerbung gewertet wurden. Schließlich konnte die Klasse nur sieben fachliche und 13 textsortenspezifische Verben einbauen. Letztere Kategorie setzt sich vor allem aus dem Wort *bewerben* zusammen.

Diese Werte zum Wortschatz allein zu betrachten, ist noch nicht ausreichend aussagekräftig. Deshalb wurden sie auch in Relation zu den allgemein kategorisierten Wörtern gesetzt. So sind 40% der Nomina als fachlich oder textsortenspezifisch zu zählen, während 60% als allgemeine gelten. Bei den Adjektiven sind 63% Teil der allgemeinen Kategorie. Die Verben wurden fast immer, und zwar in 91% der Fälle, allgemein verwendet.

Es gelang keiner Person, sowohl bei den Adjektiven und Nomen als auch Verben weniger allgemeine als textsortenspezifische und fachliche einzusetzen. Für die Nomina konnte S7 als erstsprachige*r Teilnehmer*in das beste Ergebnis erzielen, nur ein Viertel aller Nomen sind als allgemein zu rechnen. Bei den Adjektiven war der Wert mit einem Drittel bei S14 am niedrigsten, während kein*e Schreiber*in weniger allgemeine als

textsortenspezifische und fachliche Verben einsetzen konnte. Dies ergibt sich womöglich aus der Beschreibung der eigenen Fähigkeiten und Hobbies, wobei meist auf alltägliche Tätigkeiten zurückgegriffen werden muss.

Die Satzverbindungen stellen die nächste Kategorie im Auswertungsbogen dar. Die 15 Schüler*innen verwendeten 151 Satzverbindungen, wobei 55 davon auf das *und* sowie das (*und*) *dann* entfallen. Am zweithäufigsten wurden dass-Sätze eingesetzt (20). Auch der erweiterte Infinitiv (14) und uneingeleitete Nebensatz (11) wurden häufig verwendet. Dadurch ergibt es sich, dass ein Drittel aller Satzverbindungen ein *und* enthält, während ein weiteres Drittel auf die drei nächsthäufigsten entfällt.

Von der durchschnittlichen Person wurden neun bis zehn Satzverbindungen eingesetzt (der Mittelwert und Modus unterscheiden sich hierbei). S15 etwa konnte am meisten Verbindungen verwenden. Dies ist aber mit Vorsicht zu behandeln, da auch in dessen Text fünf davon auf das *und* entfallen.

Zuletzt ist noch die zusammenfassende Kategorie zu behandeln. Die durchschnittliche Bewerbung enthielt 117 Wörter und zehn Sätze, womit sich eine mittlere Satzlänge von etwa 12 Wörtern ergibt. Diesen Wert überschreitet S9 mit fünf zusätzlichen Wörtern am meisten. S3 und S10 verbuchen mit ihren vielen einfachen Hauptsätzen den geringsten Wert mit 9,1 und 9,3 Wörtern pro Satz.

13.2. Bauanleitung Bumerang

Für die Bauanleitung des Bumerangs wird zunächst die Aufgabenbewältigung unter die Lupe genommen. Von den 27 möglichen Punkten konnte kein*e Schüler*in mehr als 15 Punkte erreichen. Somit bereitete dieser Text größere Probleme als die Bewerbung (vgl. formale und inhaltliche Gestaltung). Nur ein Punkt, das Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe, konnte von einer Person (S11) differenziert beschrieben werden. Sowohl der Mittelwert als auch Median liegen bei nur elf Punkten, womit ein großer Teil der Klasse Probleme mit der Textsorte hatte.

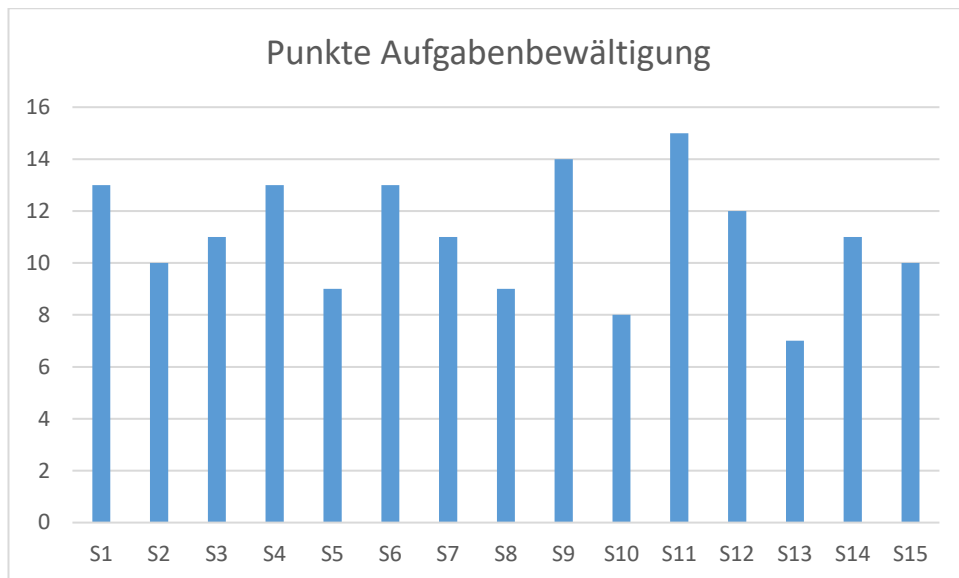


Abb. 8: erreichte Punkte für die Aufgabenbewältigung der Bauanleitung (eigene Darstellung)

Betrachtet man das Ergebnis der gesamten Klasse, war sie beim Nennen der Materialien am besten und erreichte 28 von 45 möglichen Punkten. Auch das Übertragen der Schablone auf die Holzplatte (21 Punkte) und Lackieren des Bumerangs (20 Punkte) wurden angemessen beschrieben. Das Festklemmen der Holzplatte mittels einer Schraubzwinge (elf Punkte) und Schleifen des Bumerangs (14 Punkte) bereiteten die größten Schwierigkeiten. Vor allem letzterer Punkt wurde von vielen Schüler*innen vernachlässigt, da sie den Unterschied zwischen dem Bild mit der Feile und jenem mit Schleifpapier nicht erkannten. Sechs der fünfzehn Schüler*innen beschrieben von diesen Punkten nur einen, aber nicht den anderen. Damit ist das schlechte Ergebnis zu diesen zwei Schritten dem mangelnden Wissen zum Unterschied zwischen Schleifpapier und Feilen zuzuordnen.

Für die Beschreibung der nächsten Kategorie, der Adressierung, wäre eine Nennung der einzelnen Summen ziemlich nichtaussagend. Manche Schüler*innen adressierten die Leser*innen mit einem *du* einmal, während es andere Schreibende zehnmal einbauten. Deshalb entschied sich der Autor, die Anzahl verschiedener Adressierungen in einem Text zu beleuchten.

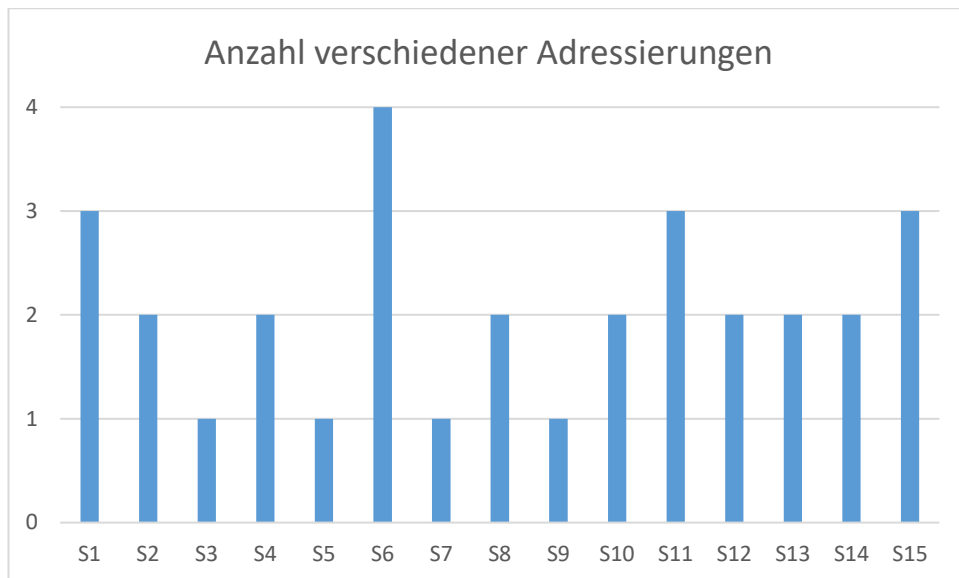


Abb. 9: Anzahl verschiedener Adressierungen in der Bauanleitung (eigene Darstellung)

Vier Schüler*innen konnten eine Adressierung in ihrem Text konsequent beibehalten. S6 hingegen vermischte eher unpassende Formen (*ich, wir, Sie, man*), während der Text von S1 mit einer Kombination aus dem *wir, man* und Passiv eher noch als passend gezählt werden kann. Auch S11 und S12 vermischten unpassende Adressierungen und sprachen das Gegenüber einmal mit *du* und *ihr* beziehungsweise mit *wir* und *Sie* an.

Von den bildungssprachlichen Mitteln in der nächsten Kategorie wurden nur das Passiv und die Partizipien zu selten eingesetzt, welche bloß S1 und S14 einbauten. Die Bedeutung dieser Mittel in der Bildungssprache sollte somit von der Lehrperson regelmäßig betont werden. Die unpersönlichen Ausdrücke wurden vor allem wegen der Adressierung am häufigsten verwendet. Doch auch beim Einsatz der Attributkonstruktionen, Komposita und Nominalisierungen konnte die Klasse ihre Fähigkeiten zeigen. Obwohl die Begriffe, die in separaten Materiallisten angeführt sind, nicht gerechnet wurden, zählten Wörter wie die *Stichsäge* noch, wenn sie im Hauptteil der Bauanleitung zu finden waren. So konnte etwa bei den Komposita eine höhere Anzahl gezählt werden.

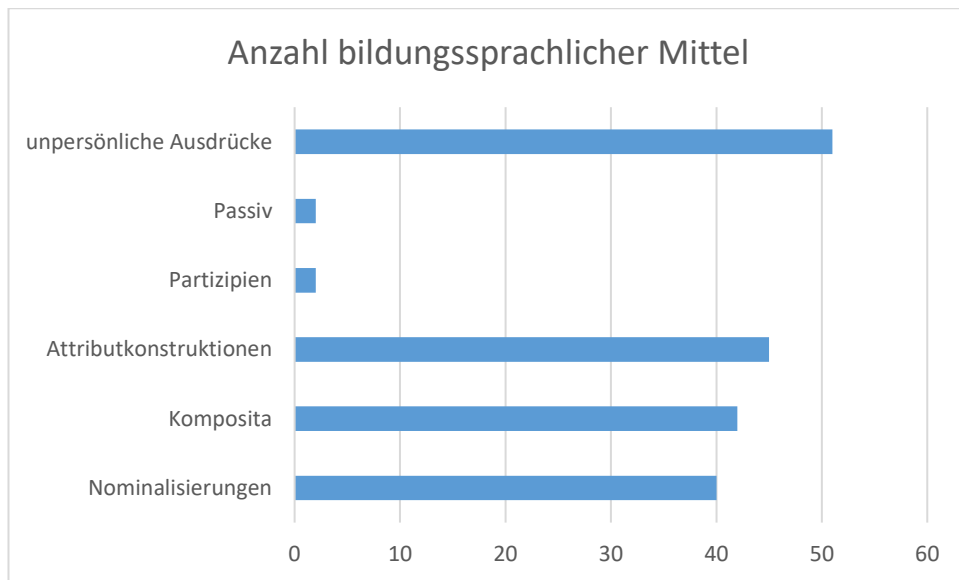


Abb. 10: Anzahl bildungssprachlicher Mittel in der Bauanleitung (eigene Darstellung)

Außerdem baute jede*r Schüler*in zumindest drei dieser verschiedenen bildungssprachlichen Mittel im Text ein. S9, am anderen Ende des Spektrums, verwendete 15 dieser Mittel.

Die Textstrukturierung der Bauanleitung wird auf zwei verschiedenen Weisen analysiert. Die sprachliche Textstrukturierung als erste soll gezählt und mit Beispielen festgehalten werden. Insgesamt strukturierte die Klasse ihre Texte 76-mal mit sprachlichen Mitteln. Während S11 achtmal und somit am häufigsten Wörter zur Strukturierung einsetzte, machte S4 dies nur einmal. Diese*r Schüler*in aber setzte auch andere Strukturierungsmittel ein.

In der folgenden Grafik hat der Autor versucht, die strukturierenden Wörter zu gruppieren. Dabei zeigt sich, dass die Klasse am häufigsten einen Übergang zu einem späteren Schritt und einer folgenden Tätigkeit markierte. Dazu wurden Wörter wie *danach*, *später*, *nachdem* und andere eingesetzt. Auch der Beginn bzw. erste Schritt wurde mehr als fünfzehnmal kenntlich gemacht. *Zuerst*, *als erstes* und *ganz am Anfang* dienten unter anderem diesem Zweck. Mehr als zehnmal wurden außerdem der Abschluss (*zum Schluss*, *als letztes*, *letztendlich*) und ein direkter Übergang zum nächsten Schritt (*jetzt*, *nun*, *als nächstes*) eingebaut.

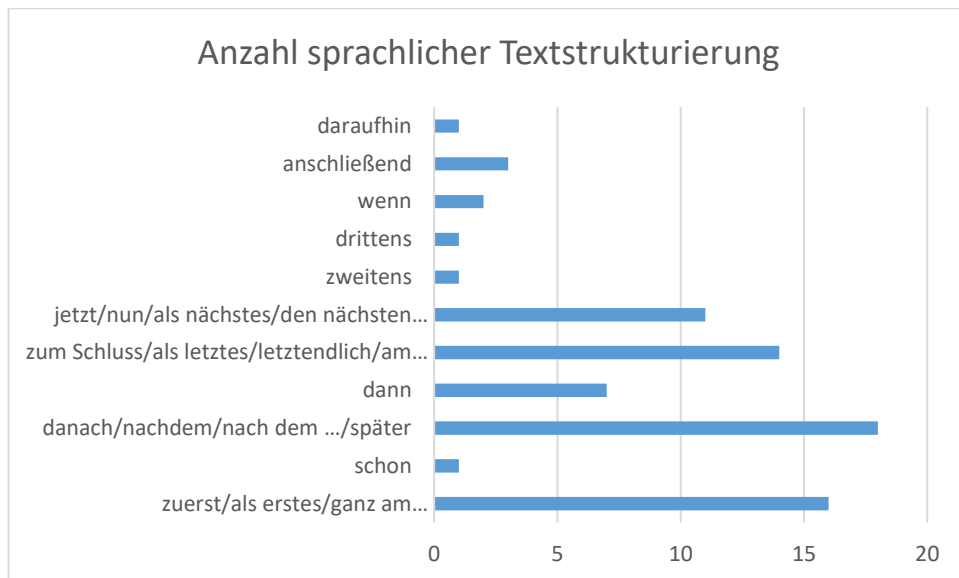


Abb. 11: Anzahl der verschiedenen sprachlichen Mittel zur Strukturierung der Bewerbung (eigene Darstellung)

Von den sechs weiteren Arten der Textstrukturierung kamen alle in den Schüler*innentexten vor. Nur zwei Schreibende strukturierten mit einer Nummerierung, während drei weitere Absätze dafür einsetzten. Ein Abschluss sowie ein Titel oder eine Überschrift wurden fünfmal eingebaut und somit häufig von der Klasse verwendet. Am häufigsten, siebenmal, bauten die Schüler*innen eine Einleitung, Begrüßung oder Vorbemerkung in ihre Bauanleitung ein.

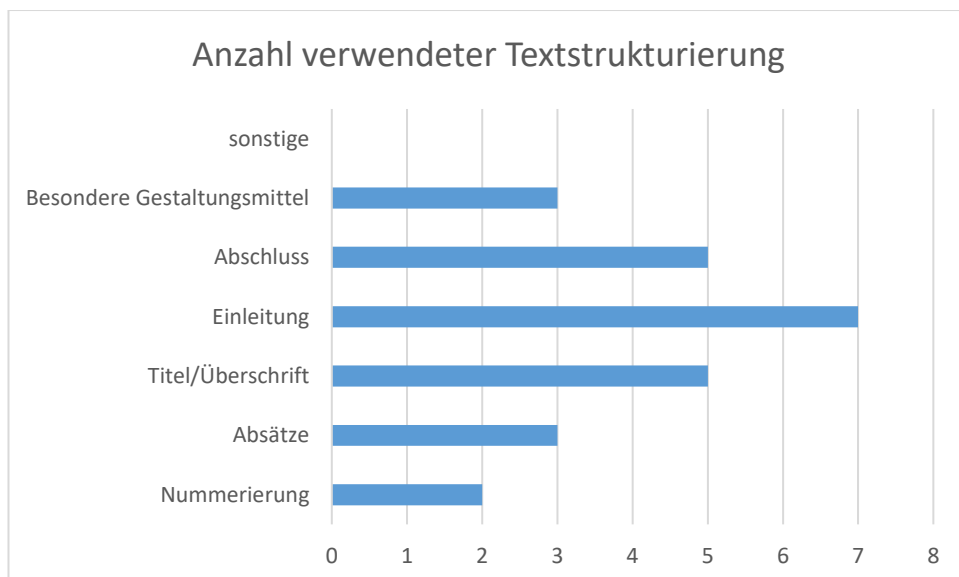


Abb. 12: Anzahl der Textstrukturierungen der Bewerbung (eigene Darstellung)

Wie auch bei der Bewerbung ist ein simples Zählen der verwendeten Wörter wenig aufschlussreich. Erneut setzten die Teilnehmer*innen den Wortschatz sehr individuell ein. Der Vergleich zwischen den zwei Texten wird in dieser Kategorie mitunter schwierig, da die Nomina und Adjektive anders gruppiert werden. Anstatt die

textsortenspezifischen Wörter getrennt aufzulisten, sind sie nun Teil der allgemeinen Kategorie.

Die einzelnen Summen und ihre Relation zueinander können aber weiterhin beschrieben werden. Die Schreibenden verwendeten 83 fachliche Nomina, welche 147 allgemeinen und textsortenspezifischen gegenüberstehen. Somit sind etwas mehr als ein Drittel aller Nomina dem fachlichen Wortschatz zuzuschreiben. Bei den Adjektiven ist dieser Wert mit 12% um einiges kleiner. Es wurden nur elf fachliche, aber 81 allgemeine und textsortenspezifische Adjektive eingesetzt.

Bei den Verben ist die Situation eine andere. Den 87 fachlichen und textsortenspezifischen stehen 91 allgemeine Verben gegenüber. Somit konnten die Schreibenden hier am meisten fach- und bildungssprachliches Vokabular einsetzen, während dies bei der Bewerbung noch bei den Nomina der Fall war. Vergleicht man die Verben in den zwei Texten, zeichnet sich ein großer Unterschied ab. In der Bewerbung waren 91% der Verben allgemein, bei der Bauanleitung sind es aber nur noch 51%. Der Autor verortet die Ursache für diese Entwicklung in der Textsorte. In der Bauanleitung müssen die Schüler*innen nicht mehr über sich selbst schreiben, sondern können technische Vorgänge beschreiben, die ein entsprechendes Vokabular verlangen. Diesmal konnten anstatt keiner wie in der Bewerbung acht Schüler*innen 50% und mehr fachliche und textsortenspezifische Verben verwenden. Dies gelang S1 (58%), S2 (63%), S9 (56%), S10 (50%), S11 (71%), S12 (50%), S13 (63%) und S15 (50%).

Die Schreibenden bauten in der Bauanleitung 49 Satzverbindungen ein. Dies sind um zwei Drittel weniger als in der Bewerbung. Während aber im vorigen Text zwei Drittel der Verbindungen auf die am häufigsten eingesetzten Konnektoren entfielen, ist die Verteilung bei der Bauanleitung etwas anders. Anstatt mehr als einem Drittel im ersten Text, stellen das *und* sowie (*und*) *dann* nur mehr ein Fünftel aller Satzverbindungen dar. Auch Relativanschlüsse und erweiterte Infinitive (fünfmal), uneingeleitete Nebensätze (viermal) und das *damit* (sechsmal) wurden häufig verwendet.

Der*die durchschnittliche Schreibende setzte drei Satzverbindungen ein. Dieser Wert ist um zwei Drittel kleiner als bei der Bewerbung und zeigt, dass die einzelnen Schritte der Bauanleitung eher aneinandergereiht werden, während die Bewerbung mit komplexeren Satzstrukturen ausgeschmückt wird. S6 (7) und S9 (6) setzten in ihren Texten die meisten Satzverbindungen ein.

Als letzte Kategorie der Bauanleitung ist erneut die Zusammenfassung angeführt. Der durchschnittliche Text enthielt 87 Wörter, wobei dies um 30 weniger sind als bei der Bewerbung. Auch wurden durchschnittlich neun Sätze geschrieben, welche im Mittel ungefähr elf Wörter beinhalten. Dieser Wert ähnelt jenem von der Bewerbung (12). S9 konnte bei der Bewerbung die längsten Sätze vorweisen (17 Wörter), befindet sich bei der Bauanleitung aber im Mittelfeld (12 Wörter). S3 war bei beiden Texten schlechter als der Durchschnitt (9 und 8 Wörter), während sich S10 verbessern konnte (vorher 9, nun 11 Wörter). Auch S13 und S15 befanden sich bei der Bewerbung im Mittelfeld und verbuchten nun die besten Werte (ca. 14 und 13 Wörter).

13.3. Zusammenfassung

Als letzter Punkt soll auf den Auswertungsbögen die höchste beobachtete Entwicklungsstufe für die Verbformen vermerkt werden. Diese bezieht sich auf beide Texte. Die gesamte Klasse erreichte hierbei zumindest die dritte von fünf Stufen und konnte das Verb ans Ende des Satzes oder mittels Inversion vor das Subjekt setzen. Sieben Schüler*innen, also ca. die Hälfte, verweilten auf der vierten Stufe, welche sich auf die Anwendung verschiedener Vergangenheitsformen bezieht. Drei Schreibende erreichten die fünfte und letzte Stufe, welche das Passiv umfasst. Insgesamt performte die ganze Klasse gut bei diesen Entwicklungsstufen, der Ausbau zum Passiv und somit einer höheren Entwicklungsstufe könnte aber noch gefördert werden.

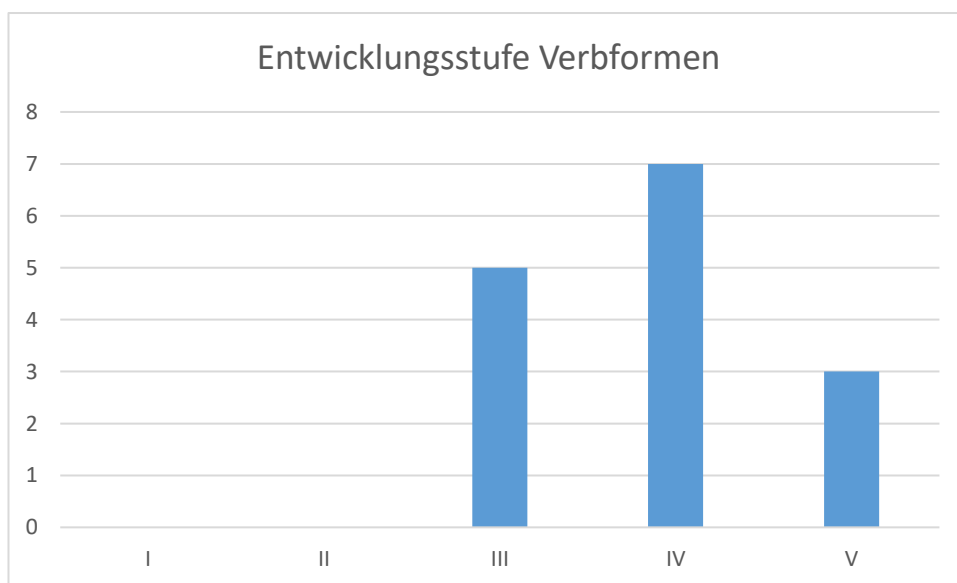


Abb. 13: erreichte Entwicklungsstufen für die Verbformen in der Bewerbung und Bauanleitung (eigene Darstellung)

Abschließend möchte der Autor noch verbildlichen, wie die einzelnen Schüler*innen im Vergleich zum Klassenverband performten. Der Autor ermittelte in jenen Kategorien, wo es sinnvoll war, die durchschnittlichen Werte und markierte, ob ein*e Schüler*in im Durchschnitt besser oder schlechter als dieser war. Von beiden Texten wurden die Anzahl eingesetzter Satzverbindungen und die mittlere Länge des Satzes herangezogen. Bei der Bewertung bieten sich die erreichten Punkte der formalen als auch inhaltlichen Gestaltung für einen Vergleich an. Bei der Bauanleitung sind dies die Kategorien der Aufgabenbewältigung und der Bildungssprache. Schließlich wird auch die Entwicklungsstufe für die Verbformen mit einem konkreten Wert angegeben, der sich zum Vergleich eignet. In allen Kategorien außer der formalen Gestaltung der Bewerbung decken oder ähneln sich das arithmetische Mittel und der Median, womit diese Werte als Durchschnittspunkt oder Durchschnittsbereich bezeichnet werden. Bei der formalen Gestaltung lagen das arithmetische Mittel und der Modus aufgrund einer anderen Standardabweichung näher beieinander, womit dieser Wert dem Vergleich dient.

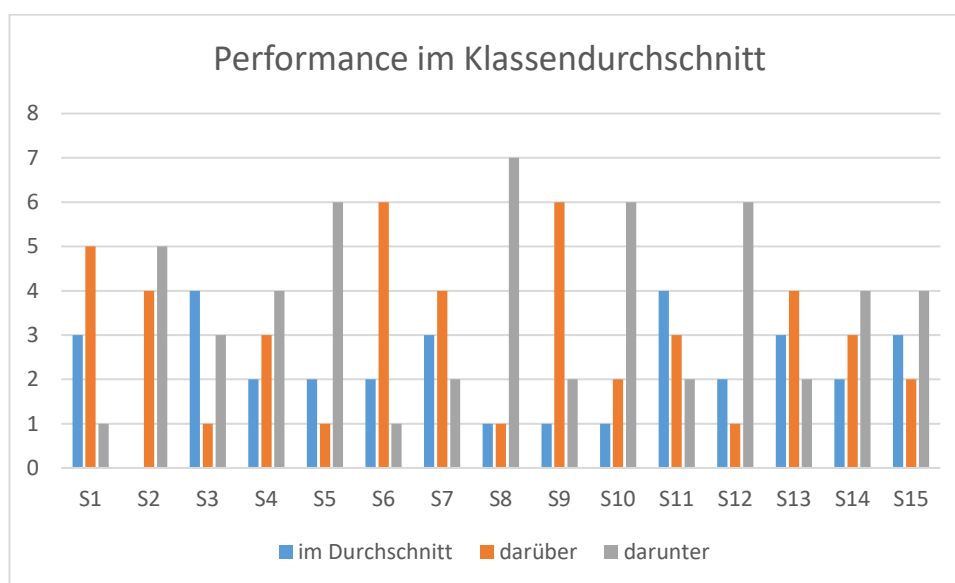


Abb. 14: Performance der Schüler*innen im Vergleich zum Klassendurchschnitt in neun Kategorien des Analysebogens (eigene Darstellung)

Durch die farbige Markierung des Ergebnisses wird schnell ersichtlich, wie oft ein*e Teilnehmer*in über oder unter dem Klassendurchschnitt liegt. Für die nun folgenden Ergebnisse ist wichtig zu betonen, dass die Berechnung in der Abweichung vom Durchschnittswert nichts dazu aussagt, wie weit das Ergebnis über- oder unterschritten wurde. Ein*e Teilnehmer*in könnte also in einer Kategorie sehr schlecht abgeschnitten

haben, wurde aber auch wie andere Personen als einfach unter dem Durchschnitt vermerkt.

Viel eher sollte mit dieser Beschreibung aufgezeigt werden, ob ein*e Schüler*in konsequent besser oder schlechter als der Rest der Klasse performte. Besonders im Klassenverband zeigt eine solche Situation höhere bildungssprachliche Fähigkeiten an und bestätigt, dass die Person nicht nur zufällig in einer Kategorie viele Punkte erzielte. Andererseits werden dadurch Schüler*innen ermittelt, die in mehreren Bereichen schlechter als der Durchschnitt waren und somit noch umfassendere Förderung im bildungssprachlichen Bereich benötigen.

S1 etwa konnte fünfmal ein besseres, aber nur einmal ein schlechteres Ergebnis als der Klassendurchschnitt erzielen. S6 und S9 übertrafen dies und performten sechsmal besser als der Rest der Klasse. S2, S4, S11 und S14 etwa zählen zum Mittelfeld, während andere Schüler*innen schlechtere Ergebnisse ablieferten. S8 lag siebenmal und somit am öftesten unter dem Durchschnitt, während S5, S10 und S12 sechsmal schlechter als ihre Kolleg*innen waren. Mit neun herangezogenen Kategorien ist ein schlechteres Abschneiden in sechs bis sieben Bereichen bedenkenswert. Dadurch kann bekräftigt werden, dass diese Schüler*innen der Bildungssprache nicht ausreichend mächtig sind und sie einer weiteren Förderung bedürfen.

S7, jene*r Schüler*in mit Deutsch als Erstsprache, konnte in der Schreibaufgabe Bumerang nicht sonderlich durch die Erstsprache punkten. Die Person konnte den Klassendurchschnitt zwar viermal übertreffen, performte aber zweimal schlechter als dieser. In drei weiteren Fällen zählt das Ergebnis als durchschnittlich. Dies zeigt auf, dass erstsprachliches Wissen nicht notwendigerweise bildungssprachliche Fähigkeiten mit sich bringt. Viel eher müssen diese sowohl unter Kindern mit Deutsch als Erst- als auch Zweitsprache gefördert werden. Wie die Literatur aufzeigt, muss die Förderung nur gegebenenfalls unterschiedlich aufgebaut werden. Dies soll das nun folgende Resümee bestätigen, bevor die Lehrwerkkritik erfolgen kann.

14. Erkenntnisgenerierung

Folglich sollen die für den weiteren Vorgang wichtigsten Erkenntnisse aus dem theoretischen als auch empirischen Teil der bisherigen Arbeit einander gegenübergestellt

und zusammengefasst werden. Akademische Aussagen zum Schreiben von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache können somit den Ergebnissen der Erhebung gegenübergestellt werden. Das Lehrwerk kann anschließend auf die wichtigsten Punkte und damit auf die Anforderungen der Teilnehmer*innen hin untersucht werden, wodurch die Lehrwerkanalyse mit einem bestimmten Fokus vorgenommen wird.

Schröder-Lenzen (vgl. 2013, S. 88) hält fest, dass Wissen zur Phonologie des Deutschen auch für den schriftsprachlichen Erwerb wichtig sei. Schreibunterricht müsse so regelmäßig mit Übungen zur Rechtschreibung, zum Lesen und zur Aussprache verbunden werden. Darauf fokussiert die *Bumerang*-Schreibaufgabe aber nicht und um diese Aussage zu bestätigen, müssten andere Untersuchungen vorgenommen werden.

Schulbücher sowie der Deutschunterricht im Ganzen müssen die Bildungssprache fördern, da ein Zusammenhang zwischen Kenntnis zu dieser und schulischer Leistung festgestellt werden konnte (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 107). Somit ist speziell das bildungssprachliche Register mit all seinen sprachlichen Aspekten zu vermitteln.

Die Kennzeichen des bildungssprachlichen Registers decken sich mit den untersuchten Kategorien der Schreibaufgabe *Bumerang* (vgl. Harr et al. 2018, S. 173; Dirim & Döll 2009). Für die Beherrschung der Bildungssprache ist ein differenzierter Wortschatz mit fachsprachlichen Begriffen wichtig. Weiters müssen Sprecher*innen Tempus, Lokus und Indikativ vs. Konjunktiv passend einsetzen können. Ebenso ist Wissen zu komplexen Satzgefügen, monologisch aufgebauten Texten und Textsorten sowie Kohärenz als auch Kohäsion wichtig. Harr et al. (vgl. 2018, S. 173) sehen es als passend, die Sprachlernsituationen an alltäglicher Kommunikation zu orientieren. Dadurch soll der Erwerb der Bildungssprache erleichtert werden. Gogolin und Lange (vgl. 2010, S. 113) erwähnen zusätzlich klar verteilte Sprecher*innenrollen, stilistische Konventionen, differenzierende Ausdrücke, Präfixverben, Komposita und Fachbegriffe. Die Syntax soll unpersönliche Konstruktionen, Attribute und Funktionsverbgefüge enthalten.

Den Schüler*innen kann es helfen, das schulische Schreiben prozessorientiert anzugehen. Dazu müssen ihnen zunächst die wichtigsten inhaltlichen und formalen Merkmale der zu schreibenden Textsorte bewusstgemacht werden (vgl. Harr et al. 2018, S. 84). Dadurch werden die Schreibenden nicht überfordert und können sich auf einzelne Prozesse konzentrieren. Ebenso kommen dabei die Überarbeitung und Korrektur nicht mehr zu kurz. Die Prozesse sollen nicht als getrennt, sondern einander wiederholend und rückläufig vermittelt werden (vgl. Becker-Mrotzek 2014, S. 53). Diese Erkenntnisse

wiederholt auch der Lehrplan für die Unterstufe der AHS (vgl. BMBWF 2023, S. 49). Außerdem solle laut ihm das Schreiben als Ausdruck eigener Gefühle nicht vergessen werden und hin und wieder durch Technik ergänzt werden.

Breindl (vgl. 2021, S. 119) betont weiters, dass der Sprachunterricht besonders die Argumentationskompetenz fokussieren muss. Sie darf keinesfalls still vorausgesetzt werden und der Unterricht muss daran erinnern, dass das Argumentieren stark kontextabhängig ist. Je nach Rezipient*innen und Textsorte muss ein Argument anders aufgebaut werden.

Neben dem passenden Wortschatz verlangt Knapp (vgl. 2008, S. 261) auch die Vermittlung häufiger Redewendungen. Diese erleichtern das Schreiben dadurch, dass die Schüler*innen nicht jede Phrase von Grund auf konstruieren müssen. Das Lernen von Kollokationen kann, in Verbindung mit der richtigen Schreibweise der Wörter, den Schreibprozess verkürzen. Häufig verwendete Muster sollen außerdem auch in der Syntax explizit aufgezeigt werden (vgl. ebd., S. 262).

Für den Einsatz digitaler Medien und Materialien ist der Grad der Individualisierung am relevantesten. Die Programme müssen auf ihre bereits festgelegten Antworten hin untersucht werden, um zu erkennen, ob die Rückmeldung durch Expert*innen passender wäre (vgl. Rösler 2010, S. 1205). Ebenso wäre es problematisch, wenn digitales Material kein Programm ist, sondern sich als bloße PDF-Datei offenbart. In diesen Fällen ist der Einsatz der Technik sinnlos und der Nutzen mit einem gängigen Übungsheft vergleichbar (vgl. ebd., S. 1207). Sollte das Schulbuch mit digitalen Medien arbeiten, wird erwartet, dass es auch authentisches Material für die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache einbaut. Diese sollen von der Fülle an Authentizität im Netz profitieren, wären ohne die Didaktisierung des Materials aber von der fast unendlichen Menge überfordert (vgl. ebd.).

Für Bleyhl (vgl. 1999, S. 28) ist weiters relevant, ob ein Schulbuch zum Lehren oder Lernen gedacht ist. Er plädiert für ein Umdenken, damit Schüler*innen das angebotene Material selbst entdecken können. Außerdem wäre er für eine Übersicht zum eigenen Prüfungs- und Lernerfolgs. Diese könne in Skalen nach jedem Kapitel dargestellt werden. Darüber hinaus wäre eine Grammatikübersicht am Ende des Buches besonders den DaZ- und DaF-Lernenden behilflich, während ein Teil mit Lösungen zu den Aufgaben das selbstständige Lernen und Überprüfen fördern würde (vgl. Maijala 2007, S. 545).

Nun soll zu den inhaltlichen und formalen Aspekten der zwei geschriebenen Texte übergegangen werden. Bei der Bewerbung erzielte die Klasse ein gutes Ergebnis. Sollte

die Textsorte im Buch behandelt werden, sollen die Lernenden darauf hingewiesen werden, dass in der Bewerbung auf die Anlagen verwiesen werden soll und wie die Anschrift, ein passender Betreff und die Angabe des Orts und des Datums richtig eingebaut werden können. Außerdem würde die Klasse davon profitieren, wenn auf die Darlegung des eigenen Interesses sowohl den Verweis auf das Inserat noch einmal Bezug genommen wird.

Beim Wortschatz muss speziell mit den spezifischeren Adjektiven noch gearbeitet werden. Bei der Bewerbung als auch der Bauanleitung wussten die Schreibenden nicht, wie fachliche Adjektive einzubauen sind. Auch bei den Verben wurden in der Bewerbung überwiegend allgemeine eingesetzt, während dies im fachlicheren Kontext besser gelang.

Die Satzverbindungen, die in der Bewerbung eingesetzt wurden, waren von dem *und*, (*und*) *dann*, sowie *dass*-Sätzen geprägt. Das Schulbuch sollte somit für die gezieltere Schreibförderung die komplexeren Konnektoren vertieft behandeln. Dadurch würde das Buch vermutlich auch den Einbau längerer Sätze fördern.

Die Klasse schnitt bei der inhaltlichen Seite der Anleitung schlechter ab. Den Schüler*innen fiel es schwer, die Schritte nicht nur einfach, sondern differenziert zu beschreiben. Das Schulbuch sollte somit betonen, dass die Sprache gezielt eingesetzt werden muss, um Vorgänge genau zu beschreiben.

Bei der Adressierung könnte wiederholt werden, dass etwa ein Wechsel zwischen einem vertrauten *du* und höflichen *Sie* unangebracht ist. Wenn die Schüler*innen eine Form auswählen und sie korrekt eingesetzt wird, ist diese konsequent zu verwenden. Bildungssprachlicher wäre es außerdem, unpersönliche Formulierungen sowie das Passiv einzusetzen. Besonders die Bildung letzteren Phänomens könnten der Unterricht und das Buch erneut auffassen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen zu bildungssprachlichen Mitteln, wobei das Passiv am seltensten eingesetzt wurde. Ebenso wären Partizipien als Teil der Bildungssprache zu fördern, welche nur selten eingebaut wurden.

Ein häufigeres Einbauen von Konstruktionen im Passiv würde auch dem Erreichen einer höheren Entwicklungsstufe für die Verbformen dienen. Somit könnten die Schreibenden in drei verschiedenen Kategorien des Auswertungsbogens mehr Punkte erzielen, wenn sie Sätze im Passiv formulieren.

15. Lehrwerkanalyse *Vielfach Deutsch 4*

Nachdem die Bereiche resümiert wurden, in welchen die Teilnehmer*innen vertiefte Unterstützung benötigen, kann der Blick dem Schulbuch zugewandt werden. Die vierte Klasse jener teilnehmenden AHS arbeitet mit dem Buch *Vielfach Deutsch 4*. Neben dem Sprachbuch besitzen die Schüler*innen auch das Arbeitsheft und das Arbeitsheft DaZ. Auf der Website des *Österreichischen Bundesverlag Schulbuch* (öbv) werden diese wie folgt beschrieben und vermarktet. Mit der Reihe *Vielfach Deutsch* solle der Unterricht dank lernzielorientierter Kapitelstruktur wirkungsvoller werden. Ebenso sorgen Textsortentrainings und hochwertige Übungen für besseren Lernerfolg. Außerdem wurde die Buchreihe mit differenzierter Aufgabenstellung, häufiger Selbstkontrolle, Beispielen zur Schularbeit sowie Projektaufgaben auf den neuen Lehrplan abgestimmt (vgl. öbv 2023a).

Die Kapitelstruktur Sorge für einen klaren und praxistauglichen Einsatz im Unterricht und ermögliche „produktives Lernen in kleinen Schritten“ (öbv 2023a). Pro Kapitel solle eine neue Textsorte erarbeitet werden, die mit zahlreichen Übungen, Schreibplänen, Beispieltextrn sowie Schreibaufgaben verbunden wird. Nach jedem Kapitel finden die Lernenden Projektseiten mit einem Grammatikschwerpunkt. Diese gehen systematisch vor und stellen die Grammatik anwendungsorientiert vor. Ebenso werde innovatives Material eingesetzt, das die Grammatik und Rechtschreibung durch Hörtexte und Erklärfilme erweitert. Insgesamt enthält die Reihe 111 Audios, 39 Videos und ganze 252 Arbeitsblätter, welche online sowie in einer App abgerufen werden können (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird vom Sprachbuch eine Version nicht mit einfachem E-Book, sondern *E-Book+* angeboten. Dieses biete „interaktive Übungen, Erklärfilme zur Grammatik, Videos oder Hörtexte“ an, womit das „Lehren und Lernen wirklich digital“ wird (öbv 2023b). Ebenso sollen punktgenaue Lösungen das Lernen erleichtern. Die interaktiven Übungen können digital bearbeitet werden, was für höhere Motivation Sorge, während der Lernstand mit den Selbstkontrollen am Kapitelende überprüft werden könne (vgl. ebd.).

Bevor die genaue Untersuchung der Bücher erfolgt, möchte der Autor noch keine vorschnellen Schlüsse ziehen, doch das *E-Book+* wirkt wie ein Schulbuch, das digital durchgeblättert werden kann. Wie das physische Buch kann es markiert werden und leitet zu den Online-Übungen weiter. Einzelne Vorteile ergeben sich hingegen für die Lehrenden, die mittels eines digitalen Klassenzimmers Aufgaben zuweisen sowie auf die

Ergebnisse dazu Feedback geben können (vgl. öbv 2023b). Es bleibt abzuwarten, ob das *E-Book+* auch wirklich interaktive Übungen bereitstellt, die den Nutzen eines PDFs übertreffen (vgl. Rösler 2010, S. 1207). In dieser Lehrwerkanalyse werden die verschiedenen Bücher als auch Online-Materialien der Reihe nach untersucht und den zuvor generierten Erkenntnissen gegenübergestellt.

15.1. *Vielfach Deutsch 4*, Sprachbuch

Bevor das Sprachbuch im Detail untersucht werden kann, muss noch eines erwähnt werden. Da das schulische Lernen prozesshaft geschieht und neues Wissen in allen möglichen Übungen aufgeschnappt werden kann, sollte eigentlich das ganze Schulbuch auf die vorhin zusammengefassten Förderbereiche untersucht werden. Immerhin kann sich ein Kind ein fachsprachliches Wort aus einer Hörübung merken und in einem später geschriebenen Text passend einsetzen. Eine solch detaillierte Lehrwerkanalyse würde aber den Rahmen dieser Untersuchung überschreiten. Da das Buch stets mit vier verschiedenen Bereichen oder Kompetenzen arbeitet, kann der Autor seine Forschung gut einschränken. Zu den Bereichen zählen das Hören, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein. Nur die Sprache, die in letzteren zwei Bereichen explizit vorgestellt wird, wird folglich berücksichtigt. Trotzdem ist zu betonen, dass die Schüler*innen bildungssprachliche Merkmale unbewusst auch von einer Hör- oder Leseübung des Schulbuches aufschnappen könnten.



Abb. 15: markierte Teilbereiche des Schulbuches (Doubek et al. 2020a, S. 10)

Als das grundlegende Buch der *Vielfach-Deutsch*-Reihe ist zunächst das Sprachbuch zu behandeln (vgl. Doubek et al. 2020a). Wie auch die Arbeitshefte wird es in sechs verschiedene Kapitel eingeteilt, wobei das letzte keinen Sprachbewusstseins-Abschnitt mehr enthält. Darauf folgen ein zwölfseitiger Teil zur Übung der Rechtschreibung sowie ein zehnsseitiger Grammatiküberblick. Dies passt zu Maijalas (vgl. 2007, S. 545) Empfehlung an Schulbücher, welche das selbstständige Lernen durch ebensolche Kapitel fördern sollen.

Tipps und Hinweise zum bildungssprachlichen Register können auf einigen Seiten gefunden werden. Das erste Kapitel stellt die Bewerbung vor und passt damit inhaltlich

bereits zur *Bumerang*-Schreibaufgabe. Um treffende und abwechslungsreiche Formulierungen zu fördern, führt es den Nominal- und Verbalstil ein (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 23). Dieser Teil kann der Förderung der Bildungssprache zugerechnet werden, da er differenzierende Ausdrücke vorstellt und diese, wie etwa bei der Bauanleitung ersichtlich, oft zum fachsprachlichen Vokabular zählen. Auch passende und häufig vorkommende Adjektive werden im Zusammenhang mit Bewerbungen geübt und dadurch erlernt (vgl. ebd., S. 11).

Das zweite Kapitel, welches sich mit dem Beschreiben von Diagrammen beschäftigt, enthält etwa eine Übung zu häufigen Phrasen der Beschreibung (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 41, Ü. 27). Diese Übung verbleibt aber bei den dass-Sätzen, welche die Klasse bereits richtig einsetzen konnte. Die darauffolgende Seite (vgl. ebd., S. 42, Ü. 29) stellt verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten vor, wobei eine davon die Partizipien sind. Diese sollten aufgrund des seltenen Einsatzes in den Schüler*innentexten nicht nur eine Spalte einer solchen Übung darstellen, sondern genauer erläutert und mit ihrem bildungssprachlichen Nutzen vorgestellt werden.

Später, auf Seite 49, wird erstmals darauf hingewiesen, dass solche Texte gut verknüpft werden müssen. Übung 43 zielt darauf ab, dass Pronomen und Umstandswörter verweisend verwendet werden. Auch wird betont, dass Konjunktionen Inhalte des Textes miteinander verknüpfen können. Damit fördert das Buch die Kohäsion und somit einen weiteren Bereich der Bildungssprache. Hingegen würden die Schüler*innen davon profitieren, das Passiv und seine Bedeutung zu lernen, was im Sprachbuch unzureichend behandelt wird.

Bezogen auf das Schreiben wird vor allem die richtige Argumentation gefördert. Diese wird zunächst fast implizit oder verdeckt geübt. Die Lernenden sollen zu Diagrammen Stellung nehmen und später beschreiben, aus welchem Grund eine Person wie gehandelt haben könnte (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 32-35). Ab Seite 45 wird dies expliziter und das Sprachbuch erläutert, wie man ein Argument mit Beispielen gut ausschmücken kann. Übung 38 auf Seite 47 stellt eine vertiefende Übung solcher Argumentationsstrukturen dar, während auf der darauffolgenden Seite ein ganzer Text so geschrieben werden soll.

Knapps (vgl. 2008, S. 261) Vorschlag zur Vermittlung häufiger Redewendungen wird bereits ab dem ersten Kapitel Folge geleistet. Dabei sollen die Schüler*innen passende Präpositionen zu den häufigsten Bestandteilen der Bewerbung ergänzen (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 12, Ü. 19).

Das Sprachbuch betont mehrmals, dass das Schreiben als ein Prozess zu verstehen ist. Auf mehreren Seiten und somit in mehreren Kapiteln sollen die Lernenden die eigenen oder bereits vorgegebene Texte überarbeiten und dabei besser formulieren (vgl. ebd., S.12, 24, 51, 73). Dies entspricht Becker-Mrotzeks (vgl. 2014, S. 53) Vorstellungen zum prozessorientierten Schreiben, wobei vor allem die Korrektur nicht zu kurz kommen soll.

Das Lernen im Buch wird oft durch Technik ergänzt. Dabei verweist das Buch auf einen Code, der online oder in der App eingegeben werden kann, um zu einem Erklärfilm oder Ähnlichem zu kommen. Beim Durchblättern ist zu erkennen, dass sich dieses innovative, digitale Material vor allem auf Hörtexte beschränkt. Diese würden in einem ähnlichen Schulbuch wohl auf einer Begleit-CD angesiedelt werden. Schwierige Themen werden mit Erklärvideos ergänzt und jedes Kapitel bietet eine Checkliste an, auf welcher Lernende vermerken können, ob sie die Lernziele erreicht haben. Diese sind aber letztendlich ein normales Word-Dokument mit einer Tabelle, welches ausgedruckt werden soll. Für die Bewerbung wird ein Bewerbungsformular (vgl. öbv 2023c) bereitgestellt, womit das Ausfüllen von Online-Dokumenten geübt werden soll. Leider ist der Link zu jenem Formular defekt und es kann nicht abgerufen werden. Ansonsten hätte dies einen innovativen Einsatz digitaler Medien dargestellt.

Davon abgesehen finden sich im Buch viele Übungen, die ein selbstständiges Recherchieren im Web empfehlen (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 20, Ü. 38). Zwar können die Schüler*innen ein Thema dadurch vertieft erfahren, besonders die DaZ-Lernenden könnte dies aber überfordern. Für sie wird empfohlen, Ausflüge ins Internet etwas zu moderieren und gezielt einzuschränken (vgl. Rösler 2010, S. 1207). Das selbstständige Lernen wird auch durch Lernerfolgsskalen gefördert. Diese sind jeweils am Ende eines der sechs Kapitel platziert und werden *Selbsttest – Das kann ich!* genannt. Das Einzige, das zu diesem Aspekt fehlt, ist ein Teil mit den Lösungen, um Übungen eigenständig zu verbessern (vgl. Maijala 2007, S. 545).

Das erste Kapitel stellt die inhaltlichen Bestandteile einer Bewerbung vor. Auf Seite 16 (vgl. Doubek et al. 2020a, Ü30) werden diese als genaue Richtlinien bezeichnet und die Lernenden werden aufgefordert, die Namen dieser Bestandteile zu ergänzen. Da dies allein noch nicht ausreichend wäre, findet man auf Seite 17 genauere Erklärungen zur Form und zum Inhalt. Vergleicht man diese Seiten mit dem Ergebnis der *Bumerang-*Aufgabe, ist zu kritisieren, dass der Anlagenverweis, die Anschrift, Datums- und Ortsangabe sowie der Bezug auf das Inserat nur in ersterer Übung vorkommen, in der späteren Beschreibung aber kein weiteres Mal aufgefasst werden. Andererseits ist

anzunehmen, dass die Autor*innen darauf abzielen, dass die Schüler*innen nach jedem Kapitel mit der *Checkliste für deine Texte* arbeiten (vgl. ebd., S. 29). Erst wenn die Schreibenden diese Liste heranziehen, sind alle nötigen Bestandteile der Bewerbung aufgelistet und ihnen dadurch bekannt.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich primär mit der Inhaltsangabe und Interpretation. Während diese inhaltlich nicht mit dem *Bumerang*-Instrument in Beziehung gesetzt werden kann, finden sich doch einige Aspekte, die die Bildungssprache fördern. Auf Seite 67 wird das bessere Beschreiben mittels differenzierender Ausdrücke geübt, während Seite 70 die indirekte Rede und erstmals uneingeleitete Gliedsätze vorstellt (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 70). Auch die modifizierte Aussage durch den Einsatz von Modalverben, Umstandswörtern und Nennformen wird im Kapitel behandelt (vgl. ebd., S. 75). Gegen Ende des dritten Abschnittes findet sich ein Projekt zum fächerverbindenden Lernen, was die *Durchgängige Sprachbildung* fördert (vgl. Gogolin 2020, S. 165). Dabei soll ein geschichtliches Thema in Gruppenreferaten vorgestellt werden, wobei ein Abschnitt dessen einer Inhaltsangabe ähnelt (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 79).

Das Exzerpieren und Zusammenfassen stellen den Fokus des vierten Kapitels dar. Aus sprachlicher Sicht soll vor allem vermittelt werden, wie Satzanfänge gut variiert werden können. Nach acht Seiten zu diesem Thema muss angemerkt werden, dass die verschiedenen Übungen altbekannt sind. Die Schüler*innen werden etwa wiederholt gebeten, Sätze umzuformulieren. Freies Schreiben oder innovative, neue Übungsformate sind in diesem Abschnitt nicht zu finden (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 92). Andererseits werden im Bereich der Syntax einige wichtige Aspekte vorgestellt. Seite 93 etwa führt weitere Konjunktionen ein, um logische Beziehungen zwischen Sätzen korrekt herzustellen, während Seite 96 eine Übung zum variierten Satzbau enthält. Dabei erfahren Schüler*innen zum ersten Mal von der Inversion, welche alle Teilnehmer*innen der Erhebung als dritte Entwicklungsstufe für die Verbformen erreichen konnten.

Das darauffolgende Kapitel vertieft das Argumentieren und übt es, eine Position zu beziehen. Erneut sollen zunächst vorgegebene Texte überarbeitet werden, bevor die Lernenden einen eigenen Text schreiben dürfen (vgl. Doubek et al. 2020a, S. 124). Es ist aber zu erwähnen, dass dieser Abschnitt einiges an textsortenspezifischem Wortschatz liefert. Seite 120 etwa listet einen *Wortproviand* zum Argumentieren auf, während der fachliche Wortschatz auf Seite 126 durch die Wortbildung mit Fremdwörtern vertieft wird. Als wichtiger Bestandteil der Schreibkompetenz wird die Fähigkeit gefördert, Fallfehler zu erkennen und auszubessern (vgl. ebd., S. 125).

Schließlich ist auch das letzte Kapitel zu untersuchen, obwohl es zum Thema keine neue Grammatik vorstellt. Aufgrund des Themas der Parodien dürfen die Schüler*innen etwas freiere Texte schreiben. Erneut muss aber angemerkt werden, dass das Recherchieren zum Thema zu offen gestaltet ist. Es wäre vielleicht angebrachter, spezifische Beispiele von Parodien zu verlinken, um bei der Alltagswelt der Lernenden anzusetzen. Diesen Aspekt hätten Harr et al. (vgl. 2018, S. 173) gerne vertieft, um DaZ-Lernende besser zu unterstützen.

15.2. *Vielfach Deutsch 4*, Arbeitsheft

Das Arbeitsheft der Reihe *Vielfach Deutsch 4* enthält die gleiche Struktur wie das Sprachbuch. Somit sind die Übungen ebenso in sechs Kapitel mit den gleichen Namen eingeteilt. Bei vielen Übungen im Arbeitsheft wird angemerkt, mit welcher Übung aus dem Sprachbuch diese korrespondiert. Jene aus dem Sprachbuch wäre somit zuerst zu erledigen, bevor mit dem Arbeitsheft vertiefend geübt werden kann.



Abb. 16: korrespondierende Übung aus dem Sprachbuch (Doubek et al. 2020b, S. 17)

Wie im Sprachbuch stellen die letzten zwei Abschnitte welche zu der Rechtschreibung und einer Grammatikübersicht dar.

Die meisten Übungen scheinen kein neues oder vom Sprachbuch abweichendes Wissen zu beinhalten, was auch nicht der Sinn eines Arbeitshefts wäre. Die Übungen sind so aufgebaut, dass aus dem regulären Unterricht Erlerntes vertiefend geübt werden kann. Ob das Buch zum eigenständigen oder gemeinsamen Üben vorgesehen ist, wird nicht angegeben (vgl. Doubek et al. 2020b). Vermutlich verwenden viele Lehrer*innen das Arbeitsheft für Hausübungen, womit Schüler*innen den Unterrichtsinhalt eigenständig wiederholen. Ob speziell DaZ-Lernende von einer solchen Vorgehensweise profitieren

oder dadurch überfordert werden, kann aus der bisherigen Literatur und Erhebung nicht abgeleitet werden.

Trotzdem sind neben den bekannten Übungsformaten manche weitere Übungen zu finden, die sich mit den Anforderungen aus der Literatur und Erhebung decken. Dazu zählt Übung vier auf Seite 83, eine Übung aus dem Grammatikteil, welche sich genauer mit den Textsorten beschäftigt. Die Schüler*innen werden dazu angehalten, das passende Adjektiv zu einer Textsorte zu finden. Auch die darauffolgende Seite enthält eine Übung, die so noch nicht im Sprachbuch war. Dabei werden verschiedene Satzstrukturen, vor allem Gliedsätze, vorgestellt. Diese zwei Übungen stellen vermutlich die einzigen bildungssprachlichen Aspekte dar, die im Sprachbuch noch nicht in dieser Form vorkamen.

Auch das E-Book des Arbeitshefts wirkt wie eine PDF-Version des physischen Buches, das einen schnelleren Sprung zu den Hörübungen und anderen digitalen Lernmaterialien ermöglicht, darüber hinaus aber keine innovativen Aspekte bereitstellt.

15.3. *Vielfach Deutsch 4, Arbeitsheft DaZ*

Das Arbeitsheft DaZ (vgl. Doubek et al. 2020c) ist ebenso nach gleicher Struktur aufgebaut. Auch der Hinweis auf die dazu passende Übung aus dem Sprachbuch ist hier zu finden. Während das Arbeitsheft mehr als Ergänzung zum Unterricht vorgesehen war, arbeitet das Arbeitsheft DaZ verstärkt mit Übungen, die die Bedeutung eines Wortes erklären. Etwa sollen die Lernenden in vielen Übungen die richtige Erklärung einem komplizierten Wort, das so bereits im Sprachbuch eingebaut war, zuordnen. Somit könnte man das Arbeitsheft DaZ als interessanteres Wörterbuch oder umfangreiches Vokabelheft verstehen. Ebenso finden Schüler*innen zusätzliche Erklärungen zu Themen aus dem Sprachbuch (etwa zum Nominalstil, vgl. ebd., S. 12).

Übung 2 auf Seite 28 vertieft einen Aspekt, der so nicht im korrespondierenden Kapitel des Sprachbuchs war. Dabei müssen Kollokationen eines Textes erarbeitet werden. Dies entspricht Knapps (vgl. 2008, S. 261) Anspruch, dass den DaZ- und DaF-Lernenden häufige Redewendungen und Kollokationen vermittelt werden müssen. Von solchen Phasen und Übungen profitiert das spätere Schreiben und es wird zeitökonomischer.

Der Rechtschreibteil dieses Buches geht verstärkt auf die Aussprache und Betonung von Wörtern ein (vgl. Doubek et al. 2020c, S. 78). Schröder-Lenzen (vgl. 2013, S. 88) beschreibt dazu, dass phonologisches und schriftsprachliches Wissen im Erwerb verknüpft werden sollen. So könne die Schreibkompetenz der DaZ-Lernenden von auf die Phonologie ausgerichteten (Rechtschreib-)Übungen profitieren. Ob es angemessen ist, dass diese Übungen im vorletzten Kapitel des Buches zu finden sind oder ob sie eher Teil aller Kapitel sein sollen, ist aus der Literatur nicht zu eruieren. Der Grammatikteil als letztes Kapitel wiederholt die bekannte Struktur der anderen zwei Bücher und erläutert diese etwas detaillierter.

Die Teilnehmer*innen der *Bumerang*-Schreibaufgabe hatten in ihren Texten einige Defizite, die in den *Vielfach-Deutsch-4*-Büchern nicht behandelt werden. Sie würden vermutlich von einem Wiederholungsteil profitieren, der Wissen aus den vorangegangenen Schuljahren erneut auffasst. Ein solcher wäre aber wahrscheinlich zu umfangreich für ein Schulbuch und es wird daher erwartet, dass die Lehrer*innen der Klasse einen solchen Rückblick gestalten und an die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen anpassen.

15.4. Zusatzmaterialien online

Letztendlich ist noch ein kurzer Blick auf die online verfügbaren Zusatzmaterialien zu den Büchern *Vielfach Deutsch 4* zu werfen (vgl. öbv 2023d). Filtert man die Zusatzmaterialien heraus, die Bänder aus anderen Jahrgängen betreffen, bleiben 93 verschiedene Dateien für die vierte Klasse übrig. Davon stellt ein Großteil die Hörübungen und Erklärvideos dar, die vorhin bereits beschrieben wurden. Auf der Website findet man sie als mp3- und Vimeo-Dateien. Jahresplanungen sowie die Lösungen für Lehrer*innen wurden als PDFs oder Word-Dateien gepostet. Die restlichen 45 Dateien sind Arbeitsblätter, die zusätzlichen Wortschatz bereitstellen, Übungen zum Texte schreiben oder andere Übungen, die thematisch bereits im Buch behandelt wurden.

Den Satzbau variieren 1

-  **1** Verbinde die Vorgaben zu einem Satz. Bilde dann einen weiteren Satz mit variiertem Satzbau. Bei Bedarf kannst du die Reihenfolge ändern und z. B. Verben oder Bindewörter ergänzen. Denke auch an die Beistriche.

1 es gibt spannende Entwicklungen – die Nachfrage nach Technikerinnen wird steigen – im Bereich der Mobilität

.....

2 neue Berufe entstehen – in naher Zukunft – alte fallen zunehmend weg – in der Autoindustrie

.....

3 menschliche Bedürfnisse im Auge behalten – Verkehrskonzepte – technische Neuerungen berücksichtigen

.....

4 auf Dauer – technischer Fortschritt – bringt meist Vorteile für viele – Menschen verwirrt – anfangs

.....

-  **2** Markiere und bestimme das Satzglied, das am Satzanfang steht und unterstreiche das Subjekt.

1 Auf verkehrsberuhigten Straßen ist das Radfahren und Zufußgehen angenehmer.

1. Satzglied:

2 Durch Unfälle mit mehreren Fahrzeugen entstehen auf Autobahnen oft lange Staus.

1. Satzglied:

3 Autonome Fahrzeuge sehen viele als wichtiges Zukunftsprojekt.

1. Satzglied:



© Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien 2020 | www.oebv.at | Vielfach Deutsch 4
Alle Rechte vorbehalten. Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten. Für Veränderungen durch Dritte übernimmt der Verlag keine Verantwortung.

Abb. 17: Beispiel Zusatzmaterial (öbv 2020e)

Es kann zwar argumentiert werden, dass die Arbeitsblätter zur Variation des Satzbaus oder jene zum spezifischen Wortschatz die bildungssprachlichen Fähigkeiten fördern, doch beim genaueren Hinsehen wird klar, dass keine der 45 PDF-Dateien auf andere Weise fördert, als es die Schulbuch-Übungen bereits tun. Damit verfehlt die Reihe *Vielfach Deutsch 4* die Erwartungen Röslers (vgl. 2010, S. 1205). Im digitalen Bereich wäre ein hoher Grad der Individualisierung wünschenswert, damit (DaZ-)Lernende selbstständig lernen können. Bei Übungen, die statt im Schulbuch auf einer digitalen PDF-Datei platziert werden, wird die Lehrperson nicht in ihrer Aufgabe entlastet und muss weiterhin kontrollieren und Feedback geben, anstatt dieses von einem innovativen Programm zu erhalten.

15.5. Resümee

Nach der Untersuchung aller von der Schulklasse verwendeten Schulbücher der Reihe *Vielfach Deutsch 4* sowie der online angebotenen Zusatzmaterialien sollen nun noch jene Aspekte der Literatur und Erhebung erwähnt werden, die leider zu kurz kommen. Nach dem Abgleich und der detaillierten Untersuchung der Bücher verbleiben nur wenige Anforderungen der Literatur und Untersuchung, die in der Schulbuchreihe nicht ausreichend behandelt werden.

Die DaZ-Lernenden würden etwa für einen besseren Erwerb des bildungssprachlichen Registers noch mehr Erklärungen und Übungen zum Passiv benötigen. Manche Aspekte, wie das Partizip oder der Konjunktiv werden zwar nur verkürzt behandelt, sind aber in den Büchern vertreten. Gogolin & Lange (vgl. 2010, S. 113) hätten sich vermutlich noch mehr Erklärungen zu den Präfixverben, Komposita, stilistischen Konventionen sowie explizit behandelte Sprecher*innenrollen beim Schreiben gewünscht.

Was der Lehrplan wohl noch verstärkt einbauen würde, ist das Schreiben als Ausdruck eigener Gefühle (vgl. BMBWF 2023, S. 49). Mit dieser Schulbuchreihe liegt es an der Lehrperson, offenere und persönlichere Schreibaufgaben zu stellen. Auch die alltägliche Kommunikation sollte nicht nur beim Sprechen, sondern auch Schreiben eingebaut werden. Beide Punkte wären etwa in einer kurzen Schreibaufgabe zum alltäglichen Texten und Verfassen von WhatsApp-Nachrichten kombiniert. Davon abgesehen sind die meisten Anforderungen der Literatur im Buch (zumindest basal) vertreten. Sie werden im an diese Lehrwerkanalyse anschließenden Kapitel noch einmal zusammengefasst. Natürlich wäre es für manche Schüler*innen hilfreich, bestimmte Themen vertieft zu behandeln und ihnen etwa eine Doppelseite zu widmen. Da hier aber die Anforderungen der gesamten Klasse als (DaZ-)Lernende behandelt werden, ist für die meisten Themen ein kurzes Aufgreifen und späteres implizites Wiederholen bereits ausreichend. Ebenso kann die Lehrperson bei Bedarf etwa die Bestandteile der Bewerbung noch einmal detailliert vorstellen und der*m betroffenen Schüler*in weiteres Material zur Verfügung stellen.

Erkenntnisse aus dem *Bumerang*-Instrument bekräftigen, dass DaZ-Lernende bessere Unterstützung mit den Satzverbindungen brauchen. Dabei wurden vor allem das *und*, (*und*) *dann* und *dass* eingesetzt, welche in den Büchern explizit genannt werden. Manche Übungen beschäftigen sich zwar mit der Inversion oder uneingeleiteten Nebensätzen, doch es sollten noch mehr verschiedene Konnektoren erwähnt werden.

Um beim inhaltlichen Teil der Bauanleitung des Bumerangs mehr Punkte zu sammeln, könnte das Schulbuch betonen, dass mit der Bildungssprache sehr präzise umzugehen ist. Sollte also ein Vorgang beschrieben werden, ist dieser genau und detailliert auszuführen. Bei Schreibaufgaben müsste also erwähnt werden, dass sich die Schreibenden der einzelnen Details bewusst sein sollen, bevor mit dem Schreiben losgelegt wird. Dies betrifft auch die Adressierung. Wenn die Schüler*innen vorab darüber nachdenken, an welche fiktive Leser*innenschaft sie einen Text adressieren, würden höfliche und persönliche Formen der Anrede weniger miteinander vermischt werden und die Klasse könnte auch hier mehr Punkte im Auswertungsbogen erreichen.

16. Conclusio und Ausblick

Dieser Masterarbeit lag die Frage zugrunde, wie das in einer Wiener Unterstufenklasse verwendete (digitale) Schulbuch die Schreibkompetenz der DaZ-Schüler*innen fördern kann. Um sie zu beantworten, wurden verschiedene Lernanforderungen von DaZ-Lernenden sowohl aus der Sekundärliteratur als auch der Schreibaufgabe *Fast Catch Bumerang* eruiert. Diese dienten der abschließenden Lehrwerkanalyse, welche Lernmöglichkeiten im Schulbuch der teilnehmenden Klasse verortet und mögliche Defizite zu vermeiden versucht.

Im Zuge der Literaturrecherche wurden viele verschiedene Anforderungen von DaZ-Lernenden aufgezeigt. Aufgrund der monolingualen Ausrichtung der österreichischen Schulen werden Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch benachteiligt. Dabei hält aber gerade der österreichische Lehrplan fest, dass die verschiedenen Erstsprachen als wertvolle Ressource anzuerkennen sind. Sie sollten also im Unterricht nicht einfach missachtet werden (vgl. BMBWF 2023, S. 12). Im Alltag wird aber eher versucht, DaZ-Schüler*innen schnell an das Deutsche heranzuführen und mit dem regulären Deutschunterricht fortzufahren (vgl. Dirim 2015, S. 29). Aufgrund dieser Situation sowie der Tatsache, dass schulischer Erfolg mit sprachlicher Kompetenz einhergeht, ist es unumgänglich, DaZ-Lernende sprachlich zu fördern (vgl. Petersen & Tajmel 2015, S. 84). Dies kann im Regelunterricht durch Binnendifferenzierung, den Einbau der Erstsprachen oder *Scaffolding* sowie additiven DaZ-Unterricht erfolgen (vgl. Harr et al. 2018, S. 181, 186; vgl. Dirim 2015, S. 41). Außerdem ist es möglich, auf Konventionen der konzeptionellen Schriftlichkeit aufmerksam zu machen (vgl. Koch & Oesterreicher

1985, S. 16). Dies erleichtert es den Schüler*innen, Texte in der Zweitsprache zu schreiben (vgl. Harr et al. 2018, S. 84).

Die Bildungssprache ist an der Hochsprache und konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert. Um dieses Register den DaZ-Lernenden zu vermitteln, befindet es Lange (vgl. 2012, S. 126) als notwendig, bei der bereits vertrauten Alltagssprache anzusetzen. Die Sprache soll also über das Schuljahr hinweg immer spezifischer werden und sich in einzelne Fachsprachen vertiefen (vgl. ebd., S. 127; vgl. Knapp 2008, S. 262). Der Sprachunterricht muss bildungssprachliche Konventionen im lexikalisch-semantischen und morphosyntaktischen Bereich, differenzierten Wortschatz und den gängigen Textsorten vermitteln (vgl. Harr et al. 2018, S. 173).

Das schulische Schreiben soll prozessorientiert angegangen werden. Die Lernenden vergessen dadurch nicht mehr auf die Überarbeitung und es wird mehr auf die einzelnen Bestandteile des Textes geachtet (vgl. Harr et al. 2018, S. 84). Diese Ansicht ist im Einklang mit dem Lehrplan, der darüber hinaus das handlungsbezogene Schreiben und das Schreiben zum Ausdruck der eigenen Gefühle verlangt. Außerdem sollen technische Hilfsmittel den Schreibprozess begleiten (vgl. BMBWF 2023, S. 49). Schröder-Lenzen (vgl. 2013, S. 88) etwa befindet, dass der Deutschunterricht das Sprechen und Schreiben nicht komplett trennen soll. Die phonologische Bewusstheit ist wichtig, um sich auch die Schriftsprache schnell anzueignen.

Ebenso muss die Argumentationskompetenz vermittelt werden. Sie ist höchst kontextabhängig und in vielen Textsorten zentral (vgl. Breindl 2021, S. 119). Knapp (vgl. 2008, S. 261) plädiert eher für das Vermitteln von Kollokationen, womit die Schreibenden kürzer überlegen müssen, um eine Phrase zu formulieren. Gleiches gilt für die Orthografie und Morphologie.

Für das digitale Schulbuch ist festzuhalten, dass es auf innovative Weise aufgebaut sein soll. Die Schüler*innen profitieren davon, wenn ihnen digitale Medien als Distributionskanäle und Chatrooms dienen oder sie damit eigene Produkte erstellen und mit der Klasse teilen können (vgl. Bündgens-Kosten 2020, S. 273). Neben dieser Immersion in der Sprache sollen vor allem Übungen individualisiert werden. Damit passen sich Sprachprogramme an das individualisierte Sprachlabor an (vgl. Rösler 2010, S. 1206). Weiters sollen authentische Materialien zur Verfügung gestellt werden (vgl. Rösler 2010, S. 1208; vgl. Calero Ramirez 2011, S. 37). Ebenso soll das Buch eine

Grammatikübersicht beinhalten und den Lernenden ihren Lernfortschritt aufzeigen (vgl. Maijala 2007, S. 543, 547).

Neben diesen theoretischen Erkenntnissen wurde auch eine Erhebung (*Fast Catch Bumerang*) durchgeführt. Diese wurde im Zuge des Modellprogramms *FörMig* erstellt, welches versuchte, DaZ-Lernende über ihre Bildungskarriere hinweg besser zu fördern. Vor allem die Brüche vom Kindergarten in die Schule, von der Grund- in die Sekundarschule und von der Schule in den Beruf galt es zu überbrücken, um Bildungsnachteile zu vermeiden (vgl. Gogolin 2020, S. 165-167). Die teilnehmenden Schüler*innen verfassten eine Bewerbung und eine Bauanleitung, womit ihre bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen erkennbar wurden (vgl. Dirim & Döll 2009, S. 210). Außerdem konnten aus dem Ergebnis Teilbereiche abgeleitet werden, die weiteren Förderbedarf benötigen.

Für die Texte sollte den Lernenden verstärkt aufgezeigt werden, welche formalen und inhaltlichen Aspekte je nach Textsorte enthalten sein müssen. Vor allem bei der Bauanleitung verursachte der differenzierte Sprachgebrauch Probleme. Dies umfasst auch den Wortschatz, wobei zu viele allgemeine Wörter verwendet wurden. Es wäre von Vorteil, fachliches und textsortenspezifisches Vokabular zu fördern. Die Schüler*innen sollen lernen, vom *und* abweichende Konnektoren einzusetzen. Auch wenn bildungssprachliche Mittel öfters eingesetzt wurden, könnte der Deutschunterricht das Passiv sowie Partizipien verstärkt fokussieren. Dies würde einen Großteil der Klasse auch zur höchsten Entwicklungsstufe für die Verbformen bringen.

Die Schulbuchreihe *Vielfach Deutsch 4* erfüllt einige dieser Anforderungen. Die Bücher beinhalten einen Grammatiküberblick als auch zusätzliche Rechtschreibübungen, womit selbstständiges Lernen unterstützt wird (vgl. Maijala 2007, S. 545). Außerdem finden sich Lernerfolgsskalen am Ende jedes Kapitels.

Die Bildungssprache wird an vielen Stellen gefördert. Dazu zählen der Nominal- und Verbalstil, der Einsatz differenzierender Adjektive, Modalverben und Nennformen. Die Argumentation wird in den Kapiteln immer komplexer und deckt sich somit mit den Anforderungen der Literatur. Auch häufige Kollokationen und häufige Phrasen kommen in der Erarbeitung der einzelnen Textsorten nicht zu kurz. Das Schreiben wird dahingehend richtig angegangen, dass es im Buch oftmals in einzelne Prozesse aufgebaut ist. Die Kohäsion eines Textes wird unter anderem durch Pronomen und Adverbien gefördert, während auch der komplexere Satzbau betont wird. DaZ-Lernende werden

speziell im Arbeitsheft DaZ durch Wortdefinitionen unterstützt. Auch die Aussprache wird in diesem Heft verstärkt fokussiert.

Um in der Schreibaufgabe *Bumerang* besser zu performen, bräuchte die Klasse mehr Erklärungen und Übungen zum Passiv und den Partizipien. Auch müsste der Umgang mit Präfixverben, stilistischen Konventionen und den Sprecher*innenrollen in Texten vertieft behandelt werden. Die Literatur würde sich ebenso mehr freies und kreatives Schreiben wünschen. Leider kommt außerdem das digitale Lernen zu kurz. Es beschränkt sich auf online gepostete Video- und Audioclips sowie Word-Dateien, während immersive Übungen und authentisches digitales Material gänzlich vergessen werden. Zwar wird zum selbstständigen Recherchieren aufgefordert, das könnte DaZ-Lernende aber überfordern (vgl. Rösler 2010, S. 1207). Diese Ergebnisse sollen die Schulbuchreihe *Vielfach Deutsch* nicht kritisieren, sondern ihr zusätzliches Potenzial aufzeigen. Obwohl die Bücher bereits als gute Lerngrundlage dienen, könnten DaZ-Lernende noch besser unterstützt werden.

Dank der Literaturrecherche sowie der Auswertung der *Bumerang*-Schreibaufgabe konnten die speziellen Anforderungen DaZ-Lernender eruiert werden. Diese bildeten die konkrete Grundlage für die Lehrwerkanalyse und zeigten auf, in welchen Bereichen verstärkt unterstützt werden muss. Damit konnte auch die Forschungsfrage zur besseren Förderung der Schreibkompetenz beantwortet werden. Jedoch bleibt die Frage des Geltungsanspruchs dieser Arbeit übrig. Jede Klasse mit ihren (DaZ-)Lernenden setzt sich anders zusammen und wird somit zu anderen Ergebnissen führen. Andererseits ist aber auch festzuhalten, dass diese Lernsituation von der Lehrperson und dem Schulbuch maßgeblich beeinflusst wird. Daher dürfen sowohl die Ursache für Lerndefizite als auch ein gutes Ergebnis zum Teil im Schulbuch verortet werden. Somit wäre es gewinnbringend, ähnliche Untersuchungen in verschiedenen Schultypen durchzuführen und den Einfluss der Schulbücher zu fokussieren.

Wäre diese Forschungsarbeit größer angelegt, müsste das Thema auf etwas andere Weise angegangen werden. Es würde sich eine Langzeitbeobachtung anbieten, die untersucht, in welchem Ausmaß das Schulbuch zum Lernen herangezogen wird. Wie bei vielen Forschungsprojekten wäre es außerdem aufschlussreich, die Erhebung mit einer repräsentativen Teilnehmer*innengruppe durchzuführen. Letztendlich bleibt das Ergebnis der Forschung mit dieser kleinen Zielgruppe relevant, da den 15 Teilnehmer*innen individuelle Antworten geliefert werden konnten und sie nun wissen, welche Bereiche noch stärker gefördert werden müssen, um im späteren Leben besser mit der Bildungssprache umgehen zu können.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (Hg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempo.

Ahrenholz, Bernt. (2014). *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.

Bauer, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie. (2008). Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt. *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Freiburg: Fillibach, S. 95-110.

Bausch, Karl-Richard (Hg.). (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Becker, Angelika. (1996). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Metzler.

Becker-Mrotzek, Michael. (2014). Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hg.). *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 51-72.

Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael. *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 7-26.

Bleyhl, Werner. (1999). Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 23-34.

BMBWF. (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 29.05.2023*. [URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2029.05.2023.pdf>, abgerufen am 29.05.2023].

Bredella, Lothar. (1999). Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel? In: Bausch, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 35-40.

Breindl, Eva. (2021). Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje. (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 105-123.

Brinkschulte, Melanie. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In: Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska; Vogler-Lipp, Stefanie (Hg.). *Schreiben(d) lernen im Team: Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-81.

Busch, Brigitta. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). Wien: facultas.

Bündgens-Kosten, Judith. (2020). Mehrsprachigkeit und CALL (computer assisted language learning). In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 273-277.

Calero Ramirez, Catalina del Carmen. (2011). Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), S. 36-69.

Christ, Herbert. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, S. 31-49.

Dirim, İnci; Döll, Marion. (2009). 'Bumerang' – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen

am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, Dorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, S. 139-146.

Dirim, İnci. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf. *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. 2, Sprache, Rassismus, Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.

Doubek, Margit; Amiri, Azadeh; Schaufler, Andrea. (2020c). *Vielfach Deutsch 4. Arbeitsheft DaZ*. Wien: öbv.

Doubek, Margit; Schimpl, Karl; Schönleitner, Regina; Wurzinger, Wolfgang. (2020a). *Vielfach Deutsch 4. Sprachbuch*. Wien: öbv.

Doubek, Margit; Schimpl, Karl; Schönleitner, Regina; Wurzinger, Wolfgang. (2020b). *Vielfach Deutsch 4. Arbeitsheft*. Wien: öbv.

Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton.

Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci. (2018). *USB DaZ – Ergebnisdokumentationsbogen* (2. Aufl.). Wien: Bifie.

Gogolin, Ingrid. (1999). Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterial im Kontext des Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 77-83.

Gogolin, Ingrid. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 165-173.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid; Michel, Ute. (2010). Kooperation und Vernetzung: Eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), S. 373-384.

Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke. (2008). Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, Bernt. *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Freiburg: Fillibach, S. 191-208.

Grosjean, François. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-22.

Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina; Riehl, Claudia Maria. (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Hobusch, Anna; Lutz, Nevin; Wiest, Uwe. (1999). *SFD, Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder 1. bis 4. Schuljahr*. Horneburg: Persen.

Jeuk, Stefan. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan. (2015). *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Khan, Jeannine. (2017). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg: Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Klein, Wolfgang. (1992). *Zweitspracherwerb: eine Einführung* (3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl.). Frankfurt am Main: Hain.
- Knapp, Werner. (2008). Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernt. *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 251-268.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), S. 15-43.
- Königs, Frank G. (2010). Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, S. 754-764.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, S. 233-247.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1215-1227.
- Lange, Imke. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-142.
- Lange, Imke. (2020). Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 53-58.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja. (2015). Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf. *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. 2, Sprache, Rassismus, Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 7-22.
- Maijala, Minna. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF: Informationen Deutsch Als Fremdsprache* 34(6), S. 543–561.
- Mezger, Verena; Schroeder, Christoph; Şimşek, Yazgül. (2014). Elizitierung von Lernersprache. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 73-86.
- Mohr, Imke. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, S. 992-998.
- Öbv. (2023a). *Übersicht zu Vielfalt Deutsch. Vielfach zielführend*. [URL: <https://www.oebv.at/unsere-reihen/vielfach-deutsch>, abgerufen am 30.06.2023].
- Öbv. (2023b). *Vielfach Deutsch 4*. [URL: <https://www.oebv.at/produkte/vielfach-deutsch-4-schulbuch-mit-e-book-plus>, abgerufen am 30.06.2023].
- Öbv. (2023c). *Online Bewerbungsformular*. [URL: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/online-bewerbungsformular>, abgerufen am 30.06.2023].
- Öbv. (2023d). *Digitales Zusatzmaterial. Vielfach Deutsch*. [URL: <https://www.oebv.at/unsere-reihen/vielfach-deutsch/digitales-zusatzmaterial?volumes=11040>, abgerufen am 01.07.2023].
- Öbv. (2020e). *Den Satzbau variieren 1*. [URL: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/den-satzbau-variieren-1>, abgerufen am 01.07.2023].

- Petersen, Inger; Tajmel, Tanja. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In: Leiprecht, Rudolf. *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. 2, Sprache, Rassismus, Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 84-111.
- Porsch, Raphaela. (2014). Test. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 87-102.
- Reich, Hans. H.; Roth, Hans-Joachim. (2004). *HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, Hans H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.
- Rosa, Raffaele De. (2007). *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt.
- Rösch, Heidi (Hg.). (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel.
- Rösler, Dietmar. (2010). Digitales Lehrmaterial: Übungstypen und Feedback. In: Krumm, Hans-Jürgen. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1205-1214.
- Schmelter, Lars. (2014). Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-46.
- Schmidt, Anastasia. (2014). *Muttersprache als Ressource?! Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern*. Hamburg: Diplomica.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2010). Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1130-1137.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2011). *Lernen in der Zweitsprache (2. Aufl.)*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schründer-Lenzen, Agi. (2013). Sprachliche Voraussetzungen für den Erwerb von Lesen und Schreiben. In *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 83-117.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Durch Mündlichkeit oder Schriftlichkeit geprägte Texte (Khan 2017, S. 114).....	14
Abb. 2: Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Reich et al. 2009, S. 232)	44
Abb. 3: Zusatz Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Reich et al. 2009, S. 233)	45
Abb. 4: Indikatorenmodell der Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang (Reich et al. 2009, S. 212)	46
Abb. 5: von den Schüler*innen gesprochene Sprachen (eigene Darstellung)	49
Abb. 6: Anzahl an gesprochenen Sprachen pro Schüler*in (eigene Darstellung)	50
Abb. 7: erreichte Punkte für die formale Gestaltung der Bewerbung (eigene Darstellung).....	57
Abb. 8: erreichte Punkte für die Aufgabenbewältigung der Bauanleitung (eigene Darstellung) .	60
Abb. 9: Anzahl verschiedener Adressierungen in der Bauanleitung (eigene Darstellung)	61
Abb. 10: Anzahl bildungssprachlicher Mittel in der Bauanleitung (eigene Darstellung)	62
Abb. 11: Anzahl der verschiedenen sprachlichen Mittel zur Strukturierung der Bewerbung (eigene Darstellung)	63
Abb. 12: Anzahl der Textstrukturierungen der Bewerbung (eigene Darstellung)	63
Abb. 13: erreichte Entwicklungsstufen für die Verbformen in der Bewerbung und Bauanleitung (eigene Darstellung)	65
Abb. 14: Performance der Schüler*innen im Vergleich zum Klassendurchschnitt in neun Kategorien des Analysebogens (eigene Darstellung)	66
Abb. 15: markierte Teilbereiche des Schulbuches (Doubek et al. 2020a, S. 10)	72
Abb. 16: korrespondierende Übung aus dem Sprachbuch (Doubek et al. 2020b, S. 17)	76
Abb. 17: Beispiel Zusatzmaterial (öbv 2020e)	79

Anhang

Beilage 1: Muster Einverständniserklärung

Einverständniserklärung



Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien möchte ich (Valentin Schönpos) Ihr Kind herzlich dazu einladen, an meiner Forschung teilzunehmen. Ich untersuche die Schreibkompetenz der Klasse anhand einer Bewerbung und eines Artikels. Die zwei Texte Ihres Kindes dienen als Datengrundlage, werden anonymisiert und nur im Rahmen dieses Projekts ausgewertet.

☐

Hiermit bestätige ich (_____ Ihr Name), dass die zwei Texte meines Kindes (_____ Name Ihres Kindes) für die Masterarbeit von Valentin Schönpos verwendet werden dürfen.

Unterschrift: _____

Bei weiteren Fragen können Sie mich gerne unter der E-Mail-Adresse a11728645@unet.univie.ac.at erreichen.

Vielen Dank!

Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4
A-1090 Wien

Weitere Infos über das Projekt: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_d__II_fastcatchbumerang.pdf



Consent Form



Dear parents,

as part of my master thesis at university of Vienna, I (Valentin Schönpos) would like to invite your child to take part in my research project. The class will write a letter of application and an article, which I will grade. Your child's two texts will form the basis of my data, will be anonymised, and only be used as part of my project.

☐ I (_____ your name) consent to the use of my child's
(_____ name of your child) two texts for Valentin
Schönpos' master thesis.

Signature: _____

If you have further questions, please contact me using the mail address
a11728645@unet.univie.ac.at.

Thank you very much!

Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4
A-1090 Wien

Further information about the project: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_d__ll_fastcatchbumerang.pdf



Beilage 2: Angabe Schreibaufgabe Bumerang

232

Anhang

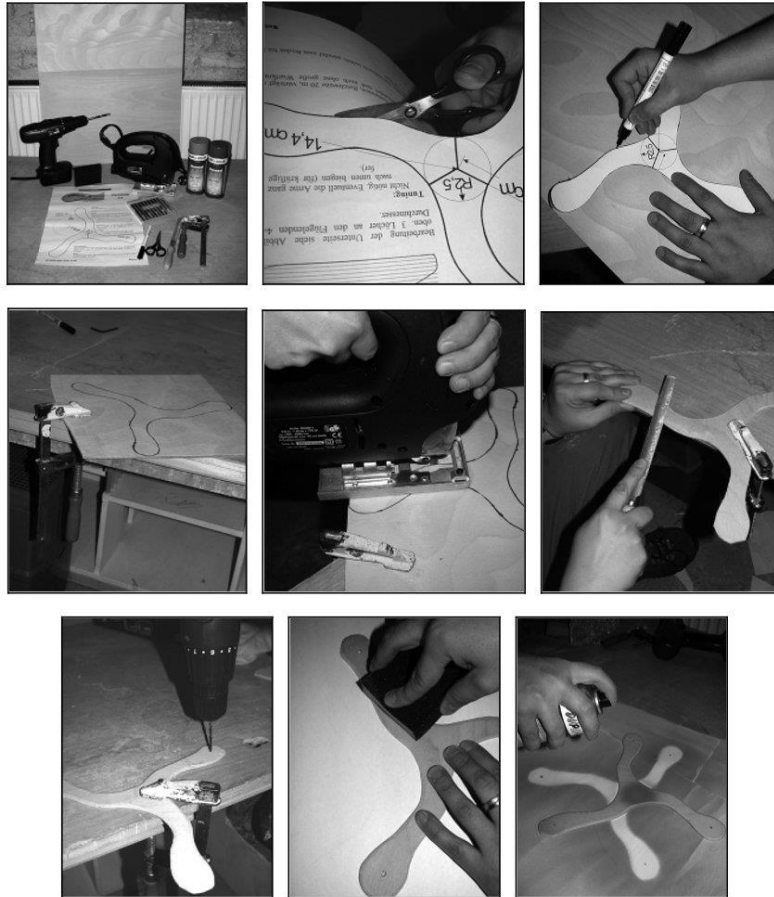
Schreibaufgabe © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

fast catch Bumerang sucht dich als Praktikant/in in der Redaktion!

Du kannst gut schreiben? Du kennst dich mit Bumerangs aus? Ein Praktikum in der Redaktion unseres Jugendmagazins **fast catch Bumerang** kann dein Einstieg in eine journalistische Karriere sein! Bitte sende uns ein *aussagekräftiges Bewerbungsschreiben* und als Arbeitsprobe einen *Artikel*, in dem erklärt wird, wie der Bumerang *Triton IV* gebaut wird. Der Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein.

fast catch Bumerang
Marcus Elbe
Rotteroder Straße 72
30171 Hannover

Schreibaufgabe © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

Abbildungen – Bau des Bumerangs Triton IV

Beilage 3: Texte der Schüler*innen inkl. Auswertungsbogen

Der gesamte Anhang inklusive Schüler*innentexte und Auswertungsbögen kann unter folgendem Link gelesen werden:

<https://1drv.ms/w/s!Atz2VROihEMurUU6h-JuNqXSPJN4?e=zTQei4>



Beilage 4: Abstract Deutsch

Da schulischer Erfolg in Österreich größtenteils von der Beherrschung der deutschen Sprache abhängt und nicht alle Schüler*innen die gleichen sprachlichen Fähigkeiten besitzen, ist es unumgänglich, jene Kinder und Jugendlichen, die mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufwachsen, bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen, welche für den Schulerfolg relevant sind, zu unterstützen. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, welche bildungssprachlichen Fähigkeiten Lernende mit DaZ besitzen und wie ihr Deutschbuch sie beim Erwerb dieser Fähigkeiten besser unterstützen kann. Für ersteren Teil wurde ein Schreibprojekt, die Schreibaufgabe *Fast Catch Bumerang*, in einer Wiener Klasse der Sekundarstufe I durchgeführt. Dessen Ergebnisse sowie Erkenntnisse zum Erwerb der Bildungssprache aus dem theoretischen Teil konnten anschließend mit dem Schulbuch der Unterstufenklasse verglichen werden. Obwohl einige Anforderungen der teilnehmenden Klasse im Buch vertreten sind, könnte es unter anderem Passivkonstruktionen noch besser erläutern und den Einsatz differenzierterer Sprache betonen.

Beilage 5: Abstract Englisch

Educational success in Austria is largely dependent on one's knowledge of the German language. As not all students possess the same language skills, it is vital that learners with German as a second language (GSL) are supported in acquiring educational language competencies. This master thesis asks, which educational language skills learners with GSL possess and how their German schoolbook may better support this acquisition. To answer the first part, a writing project called *Fast Catch Bumerang* was conducted in a Viennese lower secondary class. Its results as well as the conclusions of the theoretical part could then be compared to the participating class's schoolbook. Although most of the students' requirements are met to enable language learning, the book could, for example, focus more on the passive voice as well as differentiated language use.