

DBK: eine Sprachstandserhebung über den Aneignungsstand schriftlicher Bildungssprache in der Primar- und Sekundarstufe I

Ein Beitrag zur Sensibilisierung von Lehrkräften für die Bedeutung von Bildungssprache im Unterricht

Rainer Hawlik¹, Brigitte Sorger²

Zusammenfassung

Viele Screenings zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren identifizieren bildungssprachliche Kompetenzen als eine wesentliche Basis für die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Aufgaben. Den Schüler/innen müssen sprachliche Mittel aus dem Register der Bildungssprache konsequent vermittelt werden, damit sie jene Sprachhandlungen entwickeln und festigen, die für eine Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben in einer literalen Gesellschaft notwendig sind.

Im Rahmen eines bilateralen Projektes entwickeln der Autor/die Autorin in diesem Kontext Szenarien und Beobachtungsbögen, die zum einen die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen erfassen und zum anderen den Lehrenden eine entsprechende Planungshilfe zur durchgängigen Sprachbildung sein sollen. Für die Testung der schriftlichen Kompetenz in der Transitionsphase von der Primarstufe zur Sekundarstufe wird im Beitrag ein Teilprodukt des Forschungsprojektes vorgestellt, das sich aktuell in der Erprobungsphase befindet.

Schlüsselwörter:

Sprachstandserhebung
Bildungssprache
Sprachhandlungen

Keywords:

assessment of literacy skills
cognitive academic language
speech act

1 Einleitung

Ein zweijähriges bilaterales Projekt der Pädagogischen Hochschule Wien und des Lehrstuhls für Deutsche Sprache an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brünn (Tschechische Republik) verfolgt das Ziel, Lehrende aller Fächer für die Rolle der Sprache in Bildungsprozessen zu sensibilisieren. Zur Einschätzung ihres eigenen Unterrichts in Bezug auf bildungssprachliche Förderung und Bewusstmachung werden im Rahmen des Projektes Beobachtungsbögen erarbeitet, die zur Einschätzung der Sprachsituation im Sach- und Fachunterricht und als Grundlage für die Planung von sprachaufmerksamen Unterricht dienen sollen. Es handelt sich um halbstandardisierte Verfahren, die für die Primar- und Sekundarstufe I und II entwickelt werden und sich mittlerweile in der Pilotierungsphase befinden. Jeuk (2015, S. 96) betont, dass für entsprechende Verfahren die eingeschränkte Objektivität und Reliabilität (meist bedingt durch die zu kleinen Stichproben und fehlenden Vergleichswerte) durchaus als Stärke gesehen werden können, da der Fokus der Auswertung nicht auf den Zahlenwerten, sondern auf der Interpretation der Ergebnisse liegt. In unserem Falle soll diese Interpretation den Lehrenden als Basis für die sprachaufmerksame Unterrichtsplanung und -gestaltung dienen.

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
Korrespondierender Autor. E-Mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Leitgebend für die Gestaltung der Erhebungsinstrumente ist im Projekt der Gedanke, dass die Aneignung einer Sprache im formalen (wie informalen) Kontext ein komplexes Geschehen darstellt, das weit mehr umfasst als die vorrangig wahrgenommenen Bereiche der Phonologie, Grammatik und Lexik:

„Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch SPRACHLICHES HANDELN ein Ziel erreicht.“ (Ehlich, 2008, S. 18)

Das vom OeAD (Wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit) geförderte Projekt „Creating diagnostic tools (German as a Foreign Language / German as a Second Language)“ legt bei sprachlichen Handlungen den Fokus auf die deutsche *Bildungssprache* als eine zentrale Fähigkeit und Fertigkeit im formalen Zweit- und Fremdspracherwerb.¹ Mit dem Begriff „Bildungssprache“ bezeichnet Habermas jenes sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung Wissen verschaffen kann (Habermas, 1977) - „damit ist die spezifische Funktion dieser Form der Sprache für die Schulbildung angezeigt, und zugleich die spezifische Funktion der Schulbildung für die Aneignung dieser Form der Sprache“ (Gogolin, 2013, S. 11).

2 Bildungserfolg und Migrationsbiografie

Der österreichische Nationale Bildungsbericht (NBB, 2012) stellt in Kapitel 5 „Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum“ fest, dass die zentralen Faktoren für Bildungsnachteile und -misserfolge sozioökonomische und soziale sind (NBB, 2012, S. 24f.). Diese Ursachen sind häufig aber gleichzeitig auch migrationsbedingte und sprachgebundene. Speziell die Kontextmerkmale einer Sprache „beeinflussen sowohl den Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache als auch, vermittelt über die Sprach(en)kompetenz, die fachlichen Lernprozesse und Entscheidungen über die Bildungslaufbahn“ (NBB, 2012, S. 26).

Zahlreiche Studien weisen zudem ähnliche Leistungen von Migranten/Migrantinnen der zweiten und ersten Generation nach (vgl. Breit, online). Es zeigen sich also keine Leistungsvorteile für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, die schon in Österreich geboren wurden und ihre gesamte Bildungslaufbahn hier absolviert haben. Sämtliche standardisierte Überprüfungen schulischer Leistungen (z.B. PISA, IGLU/PIRLS, TIMSS) der letzten Jahre bestätigen für die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationsbiografie im Vergleich zur durchschnittlichen erstsprachigen Schülerpopulation diese deutlich schlechteren Ergebnisse. Der NBB gesteht in diesem Zusammenhang aber auch ein, dass Untersuchungen (Längsschnittstudien und Fallstudien) über die tatsächliche Förderung mehrsprachiger Kinder im österreichischen Bildungssystem bislang fehlen (NBB, 2012, S. 27), weshalb Aussagen über die tatsächlichen Ursachen und Gegenmaßnahmen kaum getroffen werden können.

Eine der wichtigsten diesbezüglichen Untersuchungen von Brizić (2007) unterscheidet die Makroebene (sozioökonomischer Hintergrund) von der Mikroebene (Sprachkontakt und -lernbedingungen) und kommt zum Schluss, dass die Sprachkompetenz durchaus einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Auch Analysen aus Deutschland, die einen differenzierten Blick auf die Ausgangslage werfen, kamen zum Ergebnis, dass neben allen genannten Faktoren die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz als Basisfaktor für den Bildungserfolg zu identifizieren ist (Gogolin, 2013, S. 7 f.). Da schlechtere Leistungen bei PISA, TIMSS und PIRLS-Studien nicht nur in den sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch Mathematik und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen gemessen wurden, schlussfolgert die Bildungsforschung daraus, dass sich mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen nachhaltig negativ auf den gesamten Bildungserfolg auswirken. Deshalb wurden gezielt Konzepte zur durchgängigen Sprachbildung entwickelt (vgl. FÖRMIG), die aber bislang nur sporadisch in den Schulen und v. a. im Sach- und Fachunterricht umgesetzt werden. Das im Folgenden beschriebene Projekt versteht sich als Beitrag zur Unterstützung von Lehrkräften bei dieser Umsetzung.

3 Bildungserfolg und Mehrsprachigkeit

Einen weiteren in diesem Kontext besonders interessanten Aspekt zeigen die Studien von Stanat (2009) in Deutschland auf, aus denen hervorgeht, dass für den Bildungserfolg nicht unbedingt gilt: Je früher in der deutschen Sprache gelernt wird, umso besser sind die Ergebnisse. Im Gegenteil können Schüler/innen, die in ihrem Heimatland eingeschult worden sind und damit die Institution Schule und auch die Bildungssprache in der Erstsprache kennen gelernt haben, diese sprachlichen Kompetenzen dann auch in der Zweitsprache

produktiv einsetzen. Sie erbringen meist bessere Schulleistungen als jene Gruppe von Jugendlichen mit Migrationsbiografie, die ihre gesamte Bildungsbiographie im deutschen Schulsystem erlebt hat und in der Zweitsprache eingeschult worden ist.

Diese Erkenntnisse entsprechen auch den Forschungsergebnissen zum multiplen Sprachlernen (Hufeisen, 2003), die auf der Annahme basieren, dass es beim Lernen einer L2 (erste Fremdsprache oder Zweitsprache) und einer L3 (zweite Fremdsprache) zu Transferleistungen kommt. Strategien, Handlungsmuster und relevante Aspekte von Weltwissen, die in einer Sprache erworben wurden, können beim Erwerb und Gebrauch einer weiteren Sprache übertragen und genutzt werden. Mehrsprachige Lernende verfügen über mehrere Interimssprachen, die parallel ausgebaut und entwickelt werden, sofern die Möglichkeiten dafür gegeben sind. Wird nun in einer Sprache z. B. die Verstehenskompetenz für bestimmte Textsorten besonders entwickelt, so kann das hierbei erworbene Struktur- und Strategiewissen auch bei der Entschlüsselung von anderssprachigen Texten eingesetzt werden (Marx & Hufeisen, 2010). Gleiches gilt für die Entwicklung der Schreibkompetenz, die als Fähigkeit zu verstehen ist, einen Text entsprechend einer Schreibfunktion zu verfassen. Hierbei werden Textsortenwissen, Textstrukturierung, Kohärenzmittel sowie die passenden sprachlichen Register aus einer Sprache in die andere übertragen, wie Studien zum multiplen Schreiben belegen (Sorger et al., 2013).

Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) definiert Mehrsprachigkeit als

„Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten“, wobei „diese Sprachen und Kulturen aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert [werden], sondern vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bilden, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (GER, 2001, online, Kap. 1).

Daraus folgt für das Sprachlernen im optimalen Falle, dass alle vorhandenen Sprachen einbezogen und das spezifische Wissen genutzt wird. In curricularen Szenarien empfiehlt der GER z.B., dass einzelne Aspekte der Textkompetenz in einzelnen Sprachen herausgearbeitet werden können bzw. sollen:

„In der FS2 könnte man weiterhin das Textverstehen betonen, wobei man sich besonders auf verschiedene Texttypen und auf Diskursstrukturen konzentrieren und diese Arbeit darauf abstimmen könnte, was in der Muttersprache bereits bekannt ist oder gerade behandelt wird; dabei werden gleichzeitig die in der FS1 gelernten Fertigkeiten eingesetzt“ (GER, 2001, online, Kap. 8.3.2).

Mit anderen Worten können Basiskompetenzen in einer Sprache erworben und in einer anderen angewandt werden. Sie müssen also in einer zweiten Sprache nicht nochmals erworben werden, vielmehr sind Lernende fähig, durch Transferleistungen Wissen und Kompetenzen sprachunabhängig anzuwenden. Allerdings müssen die typisch bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schule erarbeitet und trainiert werden. Schüler/innen mit anderen Erstsprachen scheinen hierbei zusätzliche Unterstützung zu benötigen, um die jeweiligen Kompetenzen ein erstes Mal auszuprägen. Sie benötigen mehr Zeit bzw. Einsatzmöglichkeiten und alternative Zugänge. Im Bereich der Bildungssprache kann davon ausgegangen werden, dass bei Lernenden auch erst einmal ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, dass es Unterschiede zur Alltagssprache gibt, welchen Sinn diese Unterschiede haben und welchen sprachlichen Registern sie entsprechen bzw. wann und wo sie anzuwenden sind. Das Fremdsprachenlernen spricht hier von „soziolinguistischer Angemessenheit“, die meist als kultur- und gesellschaftsgeprägt interpretiert wird. Ebenso entscheidend ist aber auch die situationsadäquate Anwendung entsprechender sprachlicher Mittel:

„Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffende Person angemessen ist (B2) ... Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wiedererkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen (C1)“ (GER, 2001, online, Kap. 5).

Auch das „adäquate Verhalten“ in der Bildungssprache hängt von Erfahrungen, Vorbildern und dem Bewusstseinsstand der Lernenden ab. Es ist anzunehmen, dass Kinder mit sozioökonomisch und sozial schwächerem Hintergrund in ihrem Alltag weniger Begegnungen und Erfahrungen mit dem „bildungssprachlichen Register“ haben. Um die Chancengleichheit zu garantieren, muss hier die Schule entsprechende Lernsituationen schaffen und fördern, wobei grundsätzlich egal ist, in welcher Sprache dieser Lernprozess zu den spezifischen Sprachregistern stattfindet. Für die deutsche Sprache müssen nur zusätzlich die sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden. Im Folgenden soll diese These durch die (Zwischen-) Ergebnisse des Forschungsprojektes DBK („Die brennende Kerze“) belegt werden.

4 BICS und CALP in der Schulbildung

Im Kontext des gesteuerten Zweitspracherwerbs in der Institution Schule spielt die kognitiv-akademische Sprachkompetenz eine zentrale Rolle, die Cummins (2000) CALP (cognitive academic language proficiency) nennt. Besonders in der sensiblen Phase der Transition von Primarstufe zur Sekundarstufe gewinnt diese Sprachkompetenz an Bedeutung, die zuvor nur eine untergeordnete Rolle in der Grundstufe I der Primarstufe spielte. Schulanfänger/innen mit Deutsch als Zweitsprache weisen beim mündlichen Gebrauch der Alltagssprache oft kaum Auffälligkeiten in der Grundstufe I auf. In diesem zweijährigen Zeitraum fokussiert der Unterricht stark auf BICS (basic interpersonal communicative skills = grundlegende kommunikative, alltagssprachliche Fähigkeiten) (Cummins, 2000): Handlungsorientierter Unterricht ist bewusst deiktisch und konkret, wenn er sich auf Personen, Orte, Gegenstände und Zeiten bezieht, auf die ggf. gezeigt werden kann. Mündliches Sprachhandeln dominiert den Unterricht der Grundstufe I und den Zweitsprachenunterricht aller Schüler/innen (meist mit außerordentlichem Status in der Pflichtschule), denen so genannte sprachfördernde Maßnahmen zuteil werden.

In der Grundstufe II wird in den darauffolgenden zwei Jahren der Unterricht zunehmend abstrakt: Es wird verstärkt auf Personen, Orte, Gegenstände referiert, die nicht im direkten Kontext zu sehen sind und auf die nicht gezeigt werden kann. Charakterisierend sind hierfür Sachrechenaufgaben im Mathematikunterricht und sprachliche Aufgaben im Sachunterricht. Zudem wird von den Kindern verstärkt erwartet, dass sie Vermutungen über Verläufe von Prozessen und naturwissenschaftlichen Vorgängen äußern und ihre Ideen vermehrt begründen. Gogolin analysiert, dass sich mit zunehmender Ausdifferenzierung der Unterrichtsbereiche oder Fächer und mit wachsender Komplexität der Inhalte der schulische Sprachgebrauch immer mehr vom Alltäglichen [und somit der Alltagssprache BICS - Anm. d. A.] unterscheidet:

„Hieraus folgt, dass die spezifischen Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs auch in der Schule, im Unterricht vermittelt werden müssen, damit sie erworben werden können – sie kommen in anderen Lebensbereichen nicht systematisch vor“ (Gogolin, 2013, S. 11).

5 Durchgängige Sprachbildung und Sprachhandeln

Seit der *Kommunikativen Wende* im Fremdsprachenunterricht orientiert man sich in der Vermittlung von Sprache an der Funktionsorientierung, die im Wesentlichen aus dem Organon-Modell von Bühler abgeleitet wurde. Für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen haben daraus 1980 Barkowski & Harnisch & Krumm das Konzept der Mitteilungsbereiche entwickelt, das von Rösch (2009, S. 51 f.) für die DaZ-Arbeit in der Grundschule adaptiert wurde. Ehlich et al. (2005, S. 19) betonen ebenfalls, dass „die Aneignung von Sprache bedeutet, dass ein Kind Sprachhandlungen umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt“. Daraus ergibt sich sinnvoller Weise eine Verpflichtung, jeglichen Unterricht so zu gestalten, dass Schüler/innen diese „gesellschaftlich notwendige Handlungsressource“ entwickeln können. Entsprechend gestaltete Konzepte bezeichnet man als durchgängige Sprachbildung², die sichert, „dass den Kindern und Jugendlichen zur Erreichung von Bildungszielen mehr als eine Sprache zur Verfügung steht“ (Reich, 2013, S. 6).

Auch der GER definiert in seiner Konkretisierung für die deutsche Sprache, den *Profilen Deutsch*, Sprachhandlungen als „die sprachlichen Mittel [...], mit denen Sprachbenutzer/innen mündliche und schriftliche Kommunikation vollziehen, sei es, dass sie Kommunikation beginnen oder auf sprachliche Handlungen anderer reagieren“ (Glaboniat et al., 2005, S. 74). Diese sprachlichen Mittel werden in sieben Hauptgruppen geordnet (Glaboniat et al., 2005, S. 221-224), die u. a. die folgenden – für den schulischen Unterricht relevanten – konkreten Sprachhandlungen enthalten: Informationsaustausch (mitteilen, beschreiben, Informationen erfragen, Vermutungen ausdrücken etc.), Bewertung (Meinung äußern, kritisieren, widersprechen, begründen etc.), Gefühlsausdruck, Handlungsregulierung (um Hilfe bitten, Aufträge geben, vereinbaren etc.), soziale Konvention, Redeorganisation und Verständlichkeit (rückfragen, um sprachliche Erklärung bitten etc.) sowie kulturspezifische Aspekte.

Vergleichbar ist die Auflistung von Rösch (2009, S. 51 f.), die zwar nicht gruppiert, aber auch in ihren Mitteilungsbereichen zentrale schulische Handlungen benennt (Qualifizieren, Quantifizieren, Ortsangaben, Zeitangaben, Begründen, Bedingungen etc.). Diese Sprachhandlungen werden im Laufe des Spracherwerbs zuerst rudimentär mit einfachen Mitteln, im Laufe der Zeit aber mit immer mehr Varianten und exakteren bzw. differenzierenderen Ausdrucksmitteln ausgebaut. Letztere können den Niveaustufen zugeordnet werden:

„Im Verlauf des Spracherwerbs werden die sprachlichen Ausdrucksmittel immer reichhaltiger, z.B. auch dahingehend, „Zwischentöne“ auszudrücken. Dies kann durch den Einsatz von Modalpartikeln oder komplexeren grammatischen Strukturen erfolgen“ (Glaboniat et al., 2005, S. 75).

In unserem Forschungsprojekt bauen wir auf dem Konzept der Sprachhandlung auf und versuchen für den Sach- und Fachunterricht einzelne zentrale Sprachhandlungen zu identifizieren, die hierfür relevanten sprachlichen Mittel zu beschreiben und deren Verwendung durch die Schüler/innen im Unterricht zu beobachten. Zentral für uns sind die produktiven Sprachelemente, da wir davon ausgehen, dass diese ohnedies nur formuliert werden können, wenn die rezeptive Basis gesichert ist. Wir unterscheiden in der Beobachtung zudem zwischen der Ausprägung des Konzeptes, also dem Versuch, die Sprachhandlung zu realisieren (wenn auch fehlerhaft), und dem zweiten Schritt, nämlich der formal korrekten, situationsadäquaten Realisierung der Sprachhandlung. Diese beiden Ebenen sind in der Sprachförderung ein Basisfaktor, da mit dieser Sichtweise nicht die Fehler bewertet werden, sondern der Versuch, eine Sprachhandlung zu realisieren. Somit wird dann ein Fehler als Schritt in der Entwicklung und nicht als Versagen bewertet. Förderung baut auf diesem ersten Schritt auf.

Für die Lehrkräfte, die unsere Beobachtungsinstrumente einsetzen wollen, ist es deshalb besonders wichtig zu sehen, ob Schüler/innen diese fachsprachlich relevanten Handlungen überhaupt als Konzept umzusetzen versuchen bzw. ob sie überhaupt Gelegenheit bekommen, dies im Unterricht zu realisieren.

6 Die brennende Kerze (DBK)

Im Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung unterscheiden Ehlich et al. (2008, S. 19) fünf Qualifikationsfelder, mit deren Hilfe die Ausprägung der oben beschriebenen sprachlichen Handlungskompetenz näher definiert werden: die phonologische, die morphologisch-syntaktische, die semantische, die pragmatische und die diskursive Kompetenz. Die Gesamtheit unserer Instrumente, die im Forschungsprojekt entwickelt werden, bezieht alle diese Kompetenzen in die Beobachtung als Basis für die Sensibilisierung von Lehrkräften ein. Im hier beschriebenen Projektteil DBK fokussieren wir aber nur auf das morphologisch-syntaktische und das semantische Qualifikationsfeld.

Im Bereich der Morphosyntax liegen aus der aktuellen Forschung mehrere Skalierungen vor, die im Wesentlichen die Verbstellung im (Neben-)Satz als Indikator für den Entwicklungsstand nehmen. Dies erscheint zulässig, da zahlreiche Studien gezeigt haben, dass Kinder gemeinsam mit diesen Stufen eine Reihe anderer sprachlicher Fähigkeiten erworben haben (Jeuk, 2013, S. 148). Wir beziehen uns in der Analyse unserer Schülertexte auf Grießhaber (2005).

Auf die semantische Qualifikation gehen wir nicht zuletzt deshalb näher ein, weil Jeuk (2009, S. 152) auf die Problematik hinweist, dass Fehler im morphologischen Bereich häufig ihre Ursache in einer unzureichend ausgeprägten semantischen Kompetenz haben. Denn der unvollständig ausgebaute Wortschatz führt erst zu Unsicherheiten, z.B. bei der Pluralbildung oder Genuszuweisung. Dies trifft ganz besonders auf den Bereich des CALP-Fachwortschatzes zu, der aus der Sicht der Wortbildung kompliziert (Komposita) und in der semantischen Analyse oft schwer einzuordnen (lateinische oder griechische Etymologie) ist.

Um herauszufinden, inwiefern ausgewählte Schüler/innen, die sich in der sensiblen Transitionsphase zwischen Primar- und Sekundarstufe befinden, *diese spezifischen Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs* (bereits) schriftlich beherrschen, wurde im Rahmen unseres Projektes auch eine schriftliche Sprachstandserhebung entwickelt, die sich gewissermaßen als Sachunterrichts- bzw. Biologieunterrichts--lernstandserhebung „tarnt“.

In Anlehnung an das im Rahmen des EU-Rahmenprogramms „Science and Society“ (2007) entwickelte Unterrichtsmaterial „Die brennende Kerze“ wurde ein Arbeitsblatt für Schüler/innen mit gleichnamigem Titel erstellt: Schüler/innen beantworten in Einzelarbeit schriftlich acht Fragen zu zwei Experimenten, die sie im Laufe der Einheit selbst durchführen.

6.1 Fragen und Aufgabenstellungen des Arbeitsblatts sowie Ablauf des Experiments

Zu Beginn der Unterrichtseinheit DBK stellt die Lehrperson vor der Schülerin/dem Schüler ein kleines Glas (ev. 0,25 l Fassung, Glas mit Henkel), ein Feuerzeug und eine Kerze (ev. Teelicht) ab. Daneben steht eine Uhr mit

analoger Zeitanzeige der Sekunden ("Sekundenzeiger") oder eine Stoppuhr, die die Schülerin/der Schüler bereits bedienen kann.

Sachanalytisch zeigen die Experimente, dass bei jedem Verbrennungsvorgang Sauerstoff benötigt wird. Die Flamme derselben brennenden Kerze brennt in einem großen Glas zeitlich länger als in einem kleinen Glas. Wenn der gesamte Sauerstoff in einem bestimmten Glasbehälter verbraucht ist, erlischt die Flamme der Kerze.

Im Stundenverlauf beginnen die Schüler/innen in Einzelarbeit mit der Beantwortung der Fragen 1-3 am Arbeitsblatt:

Item/Frage 1: Woraus besteht unsere Luft? Antworte mit einem ganzen Satz!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren

Item/Frage 2: Was passiert, wenn ein Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, Hypothese bilden

Item/Frage 3: Warum passiert das? Schreib eine Begründung!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, begründen

Danach führen Sie laut Aufgabe 4 den Versuch durch und notieren das Ergebnis:

Item/Frage 4: Führe nun den Versuch durch [...] Wie lange brennt die Kerze?

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben

Im Idealfall wird die Ziffer samt der geforderten mathematischer Größe (Sekunde) notiert. Anschließend werden von der Schülerin/dem Schüler die Fragen 5 und 6 beantwortet:

Item/Frage 5: Was passiert, wenn nun dieses größere Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, Hypothese bilden

Item/Frage 6: Warum passiert das? Schreib eine Begründung!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, begründen

In einer kurzen Entfernung steht dabei das zweite Glas (ev. 0,5 l Fassung, Glas mit Henkel) für das zweite Experiment.

Danach folgen die Schüler/innen der Aufforderung bei Frage 7:

Item/Frage 7: Führe nun den Versuch durch [...] Wie lange brennt die Kerze?

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben

Zum Abschluss wird Frage 8 beantwortet.

Item/Frage 8: Was unterscheidet Experiment 1 von Experiment 2? Schreibe eine Zusammenfassung zu beiden Experimenten!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, Hypothese bilden, begründen, analysieren, schlussfolgern

6.2 Schriftliche Sprachhandlungen in DBK

Schulische Sprachanforderungen zielen auf Lernprozesse. Neben dem Berichten, dem Erzählen, dem Zusammenfassen, dem Instruieren, dem Beschreiben, dem Vergleichen, dem Erklären und dem Argumentieren zählt das Begründen zu den prototypischen Sprachhandlungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die selbst bei mündlichen Sprachhandlungen zumeist "Fähigkeiten konzeptuell schriftlicher Art" erfordern (Tajmel, 2011, S. 2). Eine Definition und zwei Begründungen als wesentliche CALP-Sprachhandlungen im Sach- bzw. Fachunterricht wurden für die Auswertung von DBK ausgewählt:

Item/Frage 1:

Woraus besteht unsere Luft? Antworte mit einem ganzen Satz!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren

Item/Frage 3: Warum passiert das? Schreib eine Begründung!

Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, begründen

Item/Frage 6: Warum passiert das? Schreib eine Begründung!
 Schriftliche Sprachhandlungen: Definieren, beschreiben, begründen

Das sprachliche Ziel von DBK ist die Beobachtung der Realisierung von einzelnen typisch bildungssprachlichen Sprachhandlungen, wobei die Schüler/innen zum Teil durch die Aufgabenstellung gelenkt werden: „Frage 1: Woraus besteht unsere Luft? Antworte mit einem ganzen Satz!“

Die schriftliche Sprachhandlung, die hier gefordert wird, ist: das Definieren. Für diese Sprachhandlung haben wir mehrere Kriterien festgelegt, die typisch für die bildungssprachlich-adäquate Ausprägung der Sprachhandlung sind und demnach in der Auswertung Berücksichtigung fanden:

1. Lernende/r beherrscht die einfache Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt mit linearer Abfolge der Einheiten bei Übernahme der Satzstruktur in konkreter Wortfrage (Unsere Luft besteht aus... , Die Kerze brennt ... Sekunden lang)
2. Lernende/r verwendet unpersönliche Ausdrucksweisen bei der Beschreibung von Vorgängen bzw. Phänomenen
 - a.) man, es (Es dauert...)
 - b.) Passivkonstruktionen (wird ausgelöscht ...)
 - c.) wir statt Sie/ich (generische 1. Person Pl.) (jetzt betrachten wir,... wir stellen uns vor,...)
1. Lernende/r wendet Fachbegriffe (CALP) an. (Sauerstoff, Stickstoff, Kohlendioxid)

Zu wissen, was „Begründung“ bei den Items 3 und 6 meint, und adäquat schriftsprachlich zu handeln, verlangt nach einer schultypischen kognitiv-akademischen Sprachfertigkeit (CALP). Ungleich mündlicher Sprachproduktion sind bei beiden Items nun schriftsprachliche „Formulierungen [gefragt], die kennzeichnend für wissenschaftliche und fachsprachliche Diskurse sind, die im Laufe der Schulzeit immer wichtiger werden“ (Jeuk, 2015, S. 76).

Wie Habercztl im Kontext von DaZ feststellt, neigen „kindliche Lerner [dazu], Rahmenkonstruktionen mit invarianten Elementen [zu nutzen], die auf frequente und/oder saliente Bausteine aus dem Input zurückzuführen sind, weil dies eine teilautomatisierte Sprachproduktion ermöglicht“ (2012, S. 211). Bei beiden schriftlichen CALP-Sprachhandlungen wird demnach explizit die Bildung eines Hauptsatzes und eines Nebensatzes mit finiter Verbstellung bei der 4. Profilstufe (nach Grießhaber) erwartet. Die gegebene Rahmenkonstruktion der Wortfrage „Warum passiert das?“ bietet DaZ-Schülern/Schülerinnen demnach die Möglichkeit, in einem einzuleitenden subordinierten Kausalsatz auf der vierten Profilstufe nach Grießhaber die Inversion von Subjekt und Verb zu vollziehen: „Das passiert, weil...ist / Es passiert, weil...vorhanden ist“. Ebenfalls erwartbar in dieser vierten Profilstufe als Idealantwort sind andere Konjunktionen bei der Einleitung von subordinierten Kausalsätzen (*da, auf Grund dessen, ...*) und „Umso-desto-Sätze“ sowie „Wenn-dann-Satz“ als Konditionalgefüge. Als „erwartbare“ Idealantworten für DaZ-Schüler/innen in der 4. bis 6. Schulstufe gelten z.B. „Das passiert, weil die Kerze keinen Sauerstoff mehr bekommt.“ bzw. „Das passiert, weil es in dem großen Glas keinen Sauerstoff mehr gibt“.

6.3 Analysekriterien und -kategorien: Form vor Inhalt

Die Sprachstandserhebung „Die brennende Kerze“ (DBK) erhebt bewusst nicht das Was, sondern das Wie, also nicht den Wissensstand der Schüler/innen, da in Österreich für die Primarstufe ein Rahmenlehrplan vorgesehen ist, der nicht zur Vermittlung der betreffenden Lehrinhalte³ verpflichtet. Entscheidend ist vielmehr die Frage, ob die Schüler/innen die rezeptive und produktive sprachliche Kompetenz entwickelt haben, um schriftsprachliche Register zu dechiffrieren und adäquat dem Setting ("Schriftliche Antworten auf Arbeitsblatt") entsprechend zu agieren. Zudem sollen beim Aufbau von Bildungssprache die Lernenden grundsätzlich rezeptive und produktive sprachliche Kompetenzen entwickeln, die den bildungssprachlichen Registern entsprechen und bei mehr oder weniger allen schulischen Inhalten anwendbar sind. Erhoben werden Daten zu den Items 1, 3 und 6.

6.3.1 Syntaxstruktur

Im hier dargestellten Projektteil gehen wir bei der Auswertung von der These aus, dass Schüler/innen, die die schriftsprachlichen Fähigkeiten in CALP als spezifische Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs noch nicht entwickelt haben, bei der schriftlichen Beantwortung von Fragen auf die Strukturen mündlichen Sprachgebrauchs (BICS) zurückgreifen. Hierfür orientieren wir uns an dem von Grießhaber erstellten „Sprachstandsprofil“ (Grießhaber, 2005, S. 42), dessen Profilstufen der Lernaltersprache zur Anwendung für schriftsprachliche Handlungen adaptiert und mit jeweils vier relevanten Merkmalen versehen wurden. Die Auswertung erfolgt quantitativ, indem die Antworten gemäß ihrer Syntaxstruktur den vier Profilstufen Grießhabers zugeordnet werden. Danach wird die Gesamtzahl der Antworten gemäß ihrer Profilstufe ermittelt.

0 Bruchstücke

- stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken
- meist ohne Verankerung mit Finitum, viele verblose Äußerung
- Verben irgendwie flektiert
- Wörter

1 Finitum

- eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher
- Symbolfeldausdrücke oft ohne Determinativ, syntaktisch isoliert
- meist Verankerung mit Finitum
- Satzstrukturen

2 Verbalklammer

- ausreichender Wortschatz, Genus unsicher
- sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen
- beginnende Verkettung durch operative Prozeduren
- Hauptsatz (mit/ohne Vorfeld)

3 Inversion

- ausreichender Wortschatz, Genus unsicher
- Verkettung mit operativen Prozeduren
- Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen
- Nebensatz (frei stehend)

4 Nebensätze

- komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen
- differenzierter Wortschatz
- dichte Verkettung mit operativen Prozeduren
- Hauptsatz, Nebensatz + Nebensatz, Hauptsatz + Konditionalsätze

6.3.2 Semantisch-fachsprachliche Kompetenz

Die semantisch-fachsprachliche Kompetenz wird bei Item 1 untersucht. Sie gilt als ausgeprägt *vorhanden*, wenn in einem Aussagesatz mit V2-Stellung Fachtermini (in diesem speziellen Fall: Sauerstoff, Stickstoff, Gase) korrekt gebildet werden und im Kontext korrekt angewandt werden können. Es wird wiederum davon ausgegangen, dass wie bei Item 3 und Item 6 die salienten Bausteine aus dem Input der Wortfrage (Woraus besteht unsere Luft?) sozusagen teilautomatisiert in der schriftlichen Antwort wiederzufinden sind. Demnach lautet die strukturell (und inhaltlich) korrekte Idealantwort: „Unsere Luft besteht aus Stickstoff, Sauerstoff und anderen Gasen.“ und der Variante „Die Luft besteht aus Stickstoff, Sauerstoff und anderen Gasen.“ Der Inhalt wird auch bei dieser Datenerhebung von der Form getrennt, mit der Einschränkung, dass unterhalb explizit angeführte Antworten die Schlussfolgerung zulassen, dass die Frage von der Schülerin/dem Schüler nicht dechiffriert werden konnte.

Es ergeben sich folgende Profilstufen semantisch-fachsprachlicher Kompetenz:

- Wenn korrekt gebildete Fachtermini im Kontext korrekt angewandt werden, gehen wir von folgender semantisch-fachsprachlichen Kompetenz aus: *vorhanden*
- Wenn korrekt gebildete Fachtermini im Kontext inkorrekt angewandt werden oder inkorrekt gebildete Fachtermini im Kontext korrekt angewandt werden, gehen wir von folgender semantisch-fachsprachlichen Kompetenz aus: *teilweise vorhanden*
- Wenn korrekt oder inkorrekt gebildete Fachtermini in einem korrekten oder inkorrekten Kontext angewandt werden, der mit der Fragestellung in einem nachvollziehbaren, aber keinem direkten Zusammenhang steht, gehen wir von folgender semantisch-fachsprachlichen Kompetenz aus: *nicht vorhanden*
- keine Antwort: keine Wertung

Demnach gehen wir davon aus, dass die semantisch-fachsprachliche Kompetenz nur dann ausgeprägt ist, wenn korrekt gebildete Fachtermini im Kontext angewandt werden können. Dieser Frage gehen wir in Form einer linguistischen Fehleranalyse der von den Schülern/Schülerinnen verwendeten Definitionen bzw. Beschreibungen nach.

6.4 Ergebnisse der Stichprobe

Im Zuge einer ersten Stichprobe wurde am 15.09.2016 die schriftliche Sprachstandserhebung DBK in zwei Klassen der sechsten Schulstufe an der Praxis-NMS (Sekundarstufe I) der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt. 45 Schüler/innen nahmen teil, 39 von ihnen erwarben bzw. erwerben Deutsch als Zweitsprache. Die ausgefüllten Arbeitsblätter dieser 39 Schüler/innen wurden ausgewertet. Da das Ziel unseres Projekts die Unterstützung der Lehrenden in ihrer sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung ist, wird für die vorliegende Untersuchung nicht die individuelle Sprachkompetenz von einzelnen Schülern/Schülerinnen analysiert, sondern der Stand der bildungssprachlichen Entwicklung in der untersuchten Gesamtgruppe erhoben.

Auf Item 3 „Warum passiert das? Schreib eine Begründung!“ leiteten 26 von 39 Schüler/innen ihre Begründung mit „weil/Weil...“ ein (Profilstufe 3), während 5 von 39 Schülern/Schülerinnen bereits die 4. Profilstufe Griebßhabers erreichten, da sie eine komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen meisterten: Die Bildung eines Hauptsatzes und eines subordinierenden Nebensatzes mit finiter Verbstellung wurde erreicht.

6 von 39 Schülern/Schülerinnen antworteten mit einem einfachen Satz mit Verbalklammer (Profilstufe 2). 2 von 39 Schülern/Schülerinnen gaben keine Antworten (Profilstufe 0).

Auf das Item 6 „Warum passiert das? Schreib eine Begründung!“ leiteten 24 von 39 Schülern/Schülerinnen ihre Begründung erneut nur mit „weil/Weil...“ ein (Profilstufe 3). 2 von 39 Schülern/Schülerinnen schafften eine komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen bei Bildung eines Hauptsatzes und eines subordinierenden Nebensatzes mit finiter Verbstellung (Profilstufe 4). 1 Schüler/in erreichte mit einem einfachen Satz mit Verbalklammer die Profilstufe 2. 2 von 39 Schülern/Schülerinnen gaben keine Antworten (Profilstufe 0). Bei beiden Items waren keine Antworten der Profilstufe 1 (Ein-Wort-Äußerungen) zuzuordnen.

Statistisch gesehen, ergibt sich bei der Beantwortung zu beiden Items folgendes Bild als Diagramm:

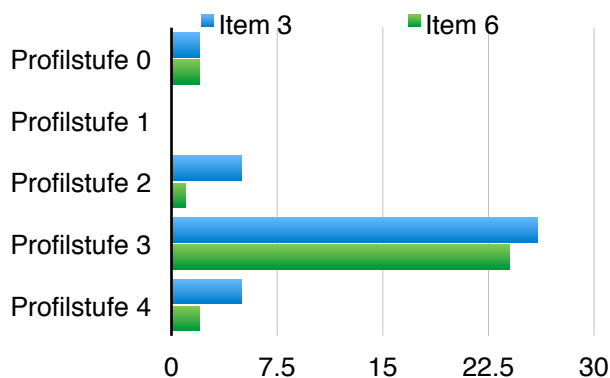


Abbildung 1: Das Diagramm zeigt, zu welchen Profilstufen die als Daten erhobenen Satzstrukturen bei den Items 3 und 6 prozentual zugeordnet wurden.

In dem nun anschließenden Teil wurden bei DBK die ausgefüllten Arbeitsblätter dieser 39 Schüler/innen hinsichtlich ihrer semantisch-fachsprachlichen Kompetenz bei Item 1 ausgewertet. Rezeptiv werden die Schüler/innen vor die Aufgabe gestellt, das hier bildungssprachlich verwendete Vrb „bestehen“ zu dechiffrieren, denn gemäß der Bedeutung des Verbs ist nicht gefragt, ob unsere Luft (als etwas per definitionem Kontextreduziertes) „existiert“ oder „bleibt“, sondern wie sie sich „zusammensetzt“ (vgl. Duden, 2016).

Die Frage zu Item 1 beantworteten 25 von 39 Schülern/Schülerinnen mit der semantisch-fachsprachlichen Bildung eines Aussagesatzes mit V2-Stellung, von denen aber nur 15 Schüler/innen vorkommende Fachtermini korrekt bildeten und anwandten (häufig: "Unsere Luft besteht aus Sauerstoff."); 10 von ihnen bildeten sprachlich abweichende Fachtermini (*Sauerstof, Sauerstoft, gass, Kohledokdid*) und/oder jenen Fachtermini, die im Kontext nicht korrekt angewandt wurden (z.B. "Die Luft kommt aus Sauerstoff und ein bischen Feuchtigkeit"). 2 von 39 Schülern/Schülerinnen beantworteten die Frage zu Item 1 gar nicht, während 12 Schüler/innen auf die Frage "Woraus besteht unsere Luft?" Antworten schrieben, aus denen sich schlussfolgern lässt, dass sie die Frage nicht dechiffrieren konnten (zu den häufig vorkommenden Varianten zählen: "Unsere Luft besteht aus Bäume"; "Die Bäume machen uns Sauerstoff").

● vorhanden ● teilweise vorhanden ● nicht vorhanden ● Keine Antwort

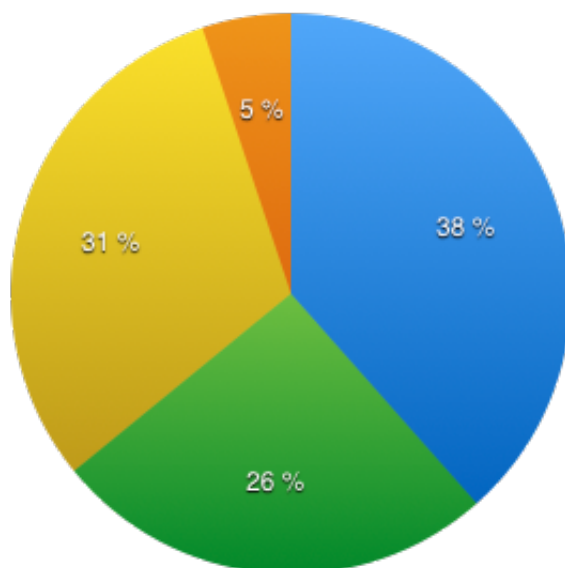


Abbildung 2: Das Tortendiagramm zeigt, welcher Beherrschungsgrad semantisch-fachsprachlicher Kompetenzen den schriftlichen Antworten der Schüler/innen abzulesen ist.

7 Explanation

Für mündliche Sprachhandlungen gilt es als charakteristisch, dass Sprecher/innen in unvollständigen Sätzen oder auch nur mit einem Wort antworten. Im schulischen Kontext gilt besonders für die fragend-ermittelnde Methode, bei der Lehrer/innen eine Wortfrage vorgeben, dass Schüler/innen diese nur mit dem Nebensatz beantworten. Im Falle der Begründung wird demnach mit einem „weil...“-Satz abgeschlossen:

Lehrer/in: „Warum passiert das? (Das passiert...)“ (zeigt auf einen Schüler im Plenum)

Schüler/in: „...weil der Sauerstoff im Glas verbraucht wird.“

Problematisch erscheint in diesem Kontext, dass von den Lehrenden häufig auch nur Ein-Wort-Antworten oder Kurzantworten akzeptiert werden („der Sauerstoff ist verbraucht“, „der Sauerstoff ist weg“). Komplette Nebensätze, die typisch für die schriftsprachliche Kommunikation wären, werden oftmals von den Lehrenden nicht eingefordert, deshalb von den Lernenden auch nicht eingesetzt/gebildet. Zur Ausprägung von

Sprachkompetenz ist jedoch die häufige Anwendung und Einübung von relevanten Strukturen eine Grundvoraussetzung.

Aus der oben aufgezeigten (zumindest im Nebensatz vollständigen) Antwort der Schülerin/des Schülers kann beim mündlichen Sprachhandeln festgestellt werden, dass die Schülerin/der Schüler eine Nebensatzstruktur bilden kann (Profilstufe 3), aber es lässt sich nicht schlussfolgern, ob sie/er tatsächlich eine Hauptsatz- samt Nebensatzstruktur bewältigt (Profilstufe 4). Eine schriftliche Begründung auf eine Frage *nicht* mit einem frei stehenden, intendiert subordinierenden Kausalsatz zu notieren, ist aber eine schultypische sprachliche Anforderung im Sinne kognitiv-akademischer Sprachfertigkeit (CALP). Selbst wenn eine erste Stichprobe mit 39 Schülern/Schülerinnen bei quantitativ-empirischer Forschungsmethode noch nicht als repräsentativ bezeichnet werden kann, zeigt sich doch eine deutliche Tendenz, die aufzeigt, dass diese Schüler/innen bei Begründungen zum Großteil keinen Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungen machen.

Da wir annehmen, dass das hierfür fehlende Bewusstsein bei den Schülern/Schülerinnen nur durch entsprechende Unterrichtsgestaltung und entsprechendes Lehrendenverhalten erzeugt werden kann, werden wir im weiteren Verlauf des Projektes v. a. diese Intervention und ihre Auswirkungen auf das bildungssprachliche Verhalten und die entsprechende Ausprägung der Kompetenzen untersuchen.

Dass bei der Datenerhebung zu Item 1, einem explizit sprachlich-qualitativen Aspekt dieser Stichprobe, nur 38 % der Schüler/innen tatsächlich die Bildung eines Aussagesatzes mit V2-Stellung im Präsens Indikativ mit korrekt angewandten und gebildeten Fachtermini schafften, verstärkt den gewonnenen Eindruck, dass der Aneignungsstand schriftsprachlicher Bildungssprache *en gros* als unzureichend entwickelt bezeichnet werden kann. Angesichts der schriftlich-konzeptionellen Auslegung der Institution Schule ab Grundstufe II der Primarstufe, in der mittels schriftlicher Leistungsbeurteilungen (Schularbeiten, Tests etc.) beurteilt und selektioniert (Sertl, 2013) wird, und über den Zeitraum der weiteren, aufeinanderfolgenden Schulstufen eine Textkompetenz bezüglich Textsorten und Textarten aufgebaut wird, verwundert es bei der Auswertung der Stichprobe von DBK umso mehr, dass Begründungen mit „weil...“-Sätzen des mündlichen Sprachhandelns eingeleitet werden und die semantisch-fachsprachliche Bildung eines Aussagesatzes mit V2-Stellung keine Selbstverständlichkeit darstellt, obwohl es sich dabei um gängige schultypische Aufgaben handeln müsste.

Gogolin (2013, S. 11) paraphrasierend, lässt sich bezüglich der Diagnose zu dieser Sprachstandserhebung schlussfolgern, dass die spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs im Unterricht noch nicht gegeben sind, und dass diese explizit vermittelt und geübt werden müssen, damit sie erworben werden können, da sie anscheinend in anderen alltagssprachlichen Lebensbereichen (BICS) der meisten DaZ-Schüler/innen nicht systematisch vorkommen. Der Grund hierfür kann aber auch das bereits aufgezeigte Lehrendenverhalten sein, das von den Schülern/Schülerinnen keine sprachlich adäquaten Antworten erwartet, rein auf das WAS der Antwort und nicht auf das WIE fokussiert und damit keine bildungssprachlichen Handlungsstrukturen aufbaut.

Das gilt insbesondere für DaZ-Schüler/innen, deren Kontaktintensität und Kontaktdauer mit hochsprachlichen Registern der L2 zumeist von dem gesteuerten Spracherwerb in der Schule abhängt. Migrationspädagogisch gesehen, ist es die Aufgabe von schulischen Bildungssystemen, „[...] die von Migrantinnen und Migranten sprachliche Angleichung einfordern [...]“ (Dirim & Döll, 2011, S. 57) explizit „[...] Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es Menschen ermöglicht, deren einzige und erste Sprache nicht Deutsch ist, ein respektables Deutsch“ zu entwickeln, (Mecheril, 2005, S. 135).

Bewusst sprachaufmerksamer Unterricht in allen Fächern der Primar- und Sekundarstufe trägt wesentlich dazu bei, die Stockung oder sogar rückläufige Entwicklung beim schulischen Lernen für DaZ-Schüler/innen zu verhindern und genau jenen Schülern/Schülerinnen eine Handlungsfähigkeit in ihrer Zweitsprache zu lehren, die sie befähigen soll, ihre bereits anerkannten Fähigkeiten und Fertigkeiten für kognitiv-akademische Sprachfertigkeit (CALP) weiter zu entwickeln. Lehrende aber müssen mit diesen bildungssprachlichen Registern im Unterricht arbeiten und Schüler/innen nachdrücklich motivieren, diese häufig und umfassend einzusetzen.

Literatur

- Adamzik, K. (1995). Textsorten - Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Nodus Münster.
- Autorenkollektiv (2007). Die brennende Kerze,
http://www.plantscafe.net/modules/b_buch_germ_t1_m1_new.pdf [04.09.2016].
- Barkowski, H. & Harnisch, U. & Kumm S. (1980). Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Manfred Werkmeister Verlag Königstein.
- BMB (2016). LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE, BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html [04.09.2016].
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Heidelberg.
- Breit, S. (online). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund,
<https://www.bifie.at/buch/815/5/2> [4.11.2016].
- Brzić, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. *Internationale Hochschulschriften*, 465. Waxmann Münster.
- DUDEN (2016). Bedeutungsübersicht zu dem unregelmäßigen Verb *bestehen*,
<http://www.duden.de/rechtschreibung/bestehen> [04.09.2016].
- Cummins, J. (2000). Language, Power an Pedagogy. Multilingual Matters Clevedon.
- Derrida, J. (1972). Die Schrift und die Differenz. Suhrkamp Frankfurt.
- Dirim, İ. & Döll, M. (2011). Sprachstandsdiagnose. *Erziehung & Unterricht*, 1-2, S. 56-64.
- Ehlich, K. et al. (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin u.a.
- Ehlich, K. & Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. *BMBF: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I*. BMBF Bonn/Berlin,
https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_1.pdf [01.09.2016].
- Europarat (Hg.) (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302.htm> [15.10.2016].
- Glaboniat, M. & Müller, M. & Rusch, P. & Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). Profile Deutsch A1-C2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Version 2.0. Langenscheidt Berlin.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann Münster.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, I. & Lange, I. & Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.), . Waxmann Münster, S. 7-18.
- Grießhaber, W. (2005). Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse, <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [01.10.2016].
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT (Hrsg.): *Jahrbuch 1977*. Göttingen, S. 36-51.
- Haberzettl, S. (2012). Progression im ungesteuerten Erwerb und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeit*. Fillibach Freiburg, S. 203-220
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), S. 97-109. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> [15.10.2016].
- Jeuk, S. (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Kohlhammer Stuttgart.
- Jeuk, S. (2009). Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 29. Jg. H. 2, S. 141-156.
- Marx, N. & Hufeisen, Britta (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Fandrych, Ch. & Hufeisen, B. & Krumm, H.-J. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. neubearb. Auflage. de Gruyter Berlin/New York, S. 825-831.
- Mecheril, P. (2005). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen. In: Gogolin I, Helmchen J, Lutz H, Schmidt G (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Waxmann Münster, S. 129–143.
- MŠMT (online): Katalog požadavků - Německý jazyk (Aufgabenkataloge Matura - Deutsch), <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html> [15.10.2016].

- NBB: Bruneforth, M. & Herzog-Punzenberger, B. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich: Indikatoren und Themen im Überblick. Leykam Graz, <https://www.bifie.at/node/2020> [15.10.2016].
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I. & Lange, I. & Michel, Ute & Reich, H. H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Waxmann Münster, S. 55-69.
- Rösch, H. (Hg.) (2009). Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung - Grundlagen - Übungsideen - Kopiervorlagen. Schroedel Braunschweig.
- Sertl, M. (2013). Zeit und Kriterium - Über soziale Selektion in der pädagogischen Leistungsbeurteilung, http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/ZeitundKriterium_hp.pdf [01.10.2016].
- Sorger, B. & Káňa, T. & Janíková, V. & Reitbrecht, S. & Brychová, A. (Hrsg.) (2013). Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz. Tribun EU Brno.
- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen – ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In: Melzer, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Kulturen der Bildung, Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich Opladen, S. 53-70.
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf [01.10.2016]

¹ Lerner/innen von Deutsch als Fremdsprache besuchen immer stärker schulische Ausbildungsformen, die im Sprachunterricht Bildungsziele verfolgen, die weit über die Beherrschung der Alltagskommunikation hinausgehen. Bildungszweige mit verstärktem Deutschunterricht oder CLIL-Unterricht zielen auf die Vorbereitung für das Berufsleben, auf alltags- und fachsprachliche Kompetenzen, die die Beherrschung von weiteren sprachlichen Strukturen voraussetzen. Einstufungsmodelle für die fremdsprachige Sprachkompetenz basieren meist auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und erheben deshalb v. a. auf den niedrigeren Niveaustufen weitestgehend die alltagssprachlichen Kompetenzen. Das gleiche gilt in unserem Projekt-Partnerland (der Tschechischen Republik) für die staatliche Matura in der deutschen Sprache, für die es bereits ein transparentes System zur Bewertung der Sprechfertigkeit der Schülerinnen und Schüler gibt, aber die Themen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich vor allem aus der Alltagskommunikation (privater Bereich) stammen (MŠMT, online). Eine Sensibilisierung für die spezifischen sprachlichen Register muss in einem bildungs- und fachsprachlich orientierten Unterricht also ebenfalls gezielt erfolgen. Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen zum mehrsprachigen Kompetenzzernen ist allerdings anzunehmen, dass Gymnasialschüler/innen die entsprechenden Phänomene aus dem erstsprachigen Unterricht kennen und deshalb v. a. die Transferleistung gesichert werden muss. Lehrende sollen durch das vorgestellte Projekt für diese Besonderheiten der Bildungssprache sensibilisiert werden

² „In der Regelung der Sprachförderung in der Schule sollte das Konzept der durchgängigen Sprachförderung (z. B. FÖRMIG), die auf biographischer, institutionenübergreifender Kontinuität und einer ausgebauten Kompetenz des Schulpersonals beruht, flächendeckend implementiert und vom Bund finanziert werden“ (NBB, 2012, S. 27).

³ Grundstufe I: „Ausgehend von Gegenständen aus der Umwelt des Kindes einige Stoffe benennen und besprechen (z. B. Glas, Holz, Metall, Wolle, Gummi, Kunststoff; Luft, Wasser, Öl) und dabei einige ihrer Eigenschaften feststellen (z.B. rau, hart, flüssig)“ (BMB, 2016, S. 97) bzw. Grundstufe II „Luft als bedeutsamen Stoff (z. B. Atmung, Verbrennung) kennen“ (BMB, 2016, S. 101).