

DaZ-Tagung 2025

LINGUISTISCHE ANALYSE VON SCHULBUCHTEXTEN
UND ANDEREN BILDUNGSMEDIEN

01.–02. OKTOBER 2025
ERICH-BROST-HAUS, NORDCAMPUS
ARBEITSSTELLE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE
OTTO-HAHN-STR. 2, 44227 DORTMUND



Tagungsprogramm

Mittwoch, 01.10.2025

- 09:30-09:40 Ankommen, Registrierung
- 09:40-09:50 Begrüßung
- 09:55-10:35 Vortrag 1: „Sprachsensibler Geschichtsunterricht zwischen Quelle und Schulbuch: Eine Analyse schulischer Texte im Kontext Deutsch als Zweitsprache“ Kirsten Bröcher-Drabent (Dortmund)
- 10:40-11:20 Vortrag 2: „Anbahnung beschreibend und erklärend angelegter Wissensvermittlung – Zu einem didaktischen Verfahren am Beispiel von Biologie-Schulbuchtexten für die Jahrgangsstufen 5/6“ Daniel Düring, Shinichi Kameyama (Dortmund)
- 11:20-11:35 Kaffeepause
- 11:35-12:15 Vortrag 3: „Die Europäische Union: Sprachliche Wissensvermittlung im Schulbuchtext und im YouTube- Video – ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung von sprachlichen Mitteln des Modalisierens und Vergleichens“ Mihail Sotkov (Lausanne)
- 12:20-13:00 Vortrag 4: „Verständlichkeit von Texten für den Fachunterricht an beruflichen Schulen: Korpus- und Lesedaten“ Sandra Pappert, Carolina Olszycka (Heidelberg)
- 13:00-14:00 Mittagspause
- 14:00-14:40 Vortrag 5: „Bildungssprache im Blick – Zum Potenzial von Eyetracking-Experimenten für die Untersuchung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten“ Marie Hempel (Dresden)
- 14:45-15:25 Vortrag 6: „Die fachspezifische Ausprägung des Passivs und dessen Einfluss auf die Verständlichkeit von Schulbuchtexten der Sekundarstufe I“ Sarah Olthoff (Bremen)
- 15:25-15:40 Kaffeepause
- 15:40-16:20 Vortrag 7: „Textform und Textfunktion. Zum Nutzen einer pragmatisch basierten Vermittlung von Textartenwissen in der Grundschule“ Jonas Wagner-Thombansen (Lüneburg)
- 16:25-17:05 Vortrag 8: „Lesebücher und ihre Diskurse in praxeologischer und funktionaler Perspektive“ Philipp Dreesen (Winterthur), Peter C. Pohl (Innsbruck)
- 18:30- Gemeinsames Abendessen bei „Schönes Leben“, Liebigstraße 23 (im Dortmunder Kreuzviertel)

Donnerstag, 02.10.2025

- 09:30-10:10 Vortrag 9: „Wie gelingt das Erklären in Schulbuchtexten für den Primarbereich? – Linguistische Analysen und Perspektiven“ Nicole Züchner, Winfried Thielmann (Chemnitz)
- 10:15-10:55 Vortrag 10: „Sprach- und fachintegriertes Lernen im Geschichtsunterricht: Schulbuchtexte als Medium historischer Sinnbildung“ Tülay Altun, Katrin Günther (Paderborn)
- 10:55-11:10 Kaffeepause
- 11:10-11:50 Vortrag 11: „ORDNUNG IST DAS HALBE LESEN – Zum leseverständnisfördernden Potenzial Didaktischer Typografie in naturwissenschaftlichen Lehrtexten“ Rosalie Heinen (Münster)
- 11:55-12:35 Vortrag 12: „Zwei Seiten einer Medaille – Verständlichkeit und Funktion von sprachlichen Merkmalen in Schulbuchtexten“ Diana Maak, Geeske Strecker (Berlin)
- 12:35-13:00 Abschlussrunde, anschließend Verabschiedung der Teilnehmer*innen

Sprachsensibler Geschichtsunterricht zwischen Quelle und Schulbuch: Eine Analyse schulischer Texte im Kontext Deutsch als Zweitsprache

Kirsten Bröcher-Drabent (Dortmund)

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer für die Notwendigkeit, Sprachförderung als integralen Bestandteil fachlichen Lernens zu begreifen. Ein erfolgreicher Umgang mit historischen Quelltexten hängt nicht allein von fachlichem Wissen, sondern in hohem Maße auch von sprachlicher Kompetenz ab. Die dazugehörigen Aufgabenstellungen enthalten häufig Operatoren, die darüber hinaus produktive Sprachhandlungen wie Beschreiben, Vergleichen oder Bewerten erfordern, und bringen damit spezifische sprachliche Anforderungen mit sich. Ein geschichtsdidaktisch fundierter, sprachsensibler Unterricht muss daher nicht nur Inhalte vermitteln, sondern zugleich die dafür notwendige Sprache systematisch aufbauen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um allen Lernenden eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen.

Dieser Tagungsbeitrag widmet sich der Thematik des sprachsensiblen Umgangs mit Schulbuchtexten im Fach Geschichte und beleuchtet dabei exemplarisch die sprachlichen Anforderungen, die insbesondere an Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gestellt werden. Im Geschichtsunterricht, in dem das Verstehen und Einordnen historischer Quellen eine zentrale Rolle spielen, ist eine enge Verzahnung von Sprach- und Fachlernen unerlässlich.

Ausgangspunkt ist die Analyse von drei zusammenhängenden Texten – zwei Quelltexten (Q1 und T2) sowie einem klassischen Schulbuchtext – aus der Unterrichtseinheit "Augustus: die Kaiserzeit beginnt" des Lehrwerks *Zeitreise für die sechste Klasse*. Diese Texte sind Teil einer Doppelseite, die durch Aufgabenstellungen ergänzt wird, welche spezifische sprachliche und fachliche Kompetenzen einfordern.

Ziel der Untersuchung ist es, die sprachliche Komplexität der ausgewählten Texte zu bewerten und daraus didaktische Implikationen für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht abzuleiten. Neben einer Profilanalyse, die insbesondere syntaktische Strukturen in den Blick nimmt, erfolgt auch eine Untersuchung des Wortschatzes und der Kohäsionsmittel. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass besonders historische Quelltexte durch hohe Informationsdichte, fachspezifischen Wortschatz – oft fern der Alltagssprache – sowie komplexe Satzstrukturen gekennzeichnet sind. Diese Merkmale stellen insbesondere für DaZ-Lernende eine erhebliche Herausforderung dar.

Abschließend werden didaktische Ansätze präsentiert, die darauf abzielen, Schulbuchtexte für Lernende mit DaZ sprachlich zugänglicher zu machen und sie gezielt der Entwicklung der notwendigen sprachlichen Kompetenzen in der Textrezeption und der Textproduktion zu unterstützen.

Literatur

- Beckmann, S. (2017) Texte und ihre Strukturen erfassen. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./ Riedel, M./Sahiner, P./Wulff, N. (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch zur Lehrerbildung*. Berlin: ESV, 54-69
- Brämer, A. et. al. (2019) *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Moderationshandbuch. Fortbildungsprogramm des Landes NRW*
- Christoffer, S. (2017) *Zeitreise. 1, [Schülerbuch]: [Klasse 5/6] / Autoren: Sven Christoffer [und 7 andere]. Differenzierende Ausgabe, [Nordrhein-Westfalen], [ab 2017], 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag*
- Grell, I. (2018) Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht. Wozu nützen sprachensible Methoden im Fach Geschichte? Eine Reflexion von Unterrichtspraxis. In: Dirks, U. (Hg.) *DaF-, DaZ-, DaM- Bildungsräume. Sprech- und Textformen im Fokus. Marburg*
- Kiesendahl, J./Ott, C. (Hg.) (2015) *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht*
- Trink, V. (2018) *Argumentative Sprachförderung im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Effektivität des ProFo-Modells. Universität Graz*
- Wallner, F. (2018) Was macht Schulbuchtexte schwierig? Eine Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Dirks, U. (Hg.) *DaF-, DaZ-, DaM- Bildungsräume. Sprech- und Textformen im Fokus. Marburg, 267-293*

Anbahnung beschreibend und erklärend angelegter Wissensvermittlung – Zu einem didaktischen Verfahren am Beispiel von Biologie-Schulbuchtexten für die Jahrgangsstufen 5/6

Daniel Düring, Shinichi Kameyama (Dortmund)

Gegenstand des Beitrags sind wissensvermittelnde Texte in Biologie-Lehrwerken für die Jahrgangsstufe 5/6. Charakteristisch für Texte des betrachteten Typs ist, dass Beschreibungs- und Erklärungshandlungen (zur handlungstheoretischen Bestimmung des Beschreibens und Erklärens im Diskurs und im Text s.: Rehbein 1984, Hoffmann 2021: 571ff.) darin entfaltet werden und diese miteinander „verzahnt“ sind (Beckmann 2017: 57ff.). In einigen dieser Texte werden Hörerdeiktische (du) bzw. Gruppenkonstituierende deiktische Mittel (wir) eingesetzt, um die Distanz des Textes zu überbrücken und „eine diskursähnliche Konstellation [zu] simulier[en]“ (Beckmann 2017: 60). In den von uns betrachteten Texten bzw. Textabschnitten finden sich solche direkten Ansprachen besonders im jeweils einleitenden Abschnitt, dessen Handlungscharakter als anbahnend beschrieben werden kann, und zwar bezogen auf die beschreibend und (darauf aufbauend) erklärend angelegte Wissensvermittlung.

In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf die analytische Betrachtung solcher Anbahnungen (Düring 2024: 129), die wir als textuelles Verfahren (zum Erinnern als diskursives Verfahren s.: Rehbein 2017) zur unterstützenden Vorbereitung der mit dem jeweiligen Text zu erreichenden Wissensaneignung und Begriffsbildung seitens der Lernenden (Kameyama/Sotkov 2024) einordnen wollen. Charakteristisch sind hierbei sprachliche Handlungen, mit denen an antizipiertes lernendenseitiges Vorwissen und partikulares Erfahrungswissen angeknüpft wird, mit der Funktion, einen Ansatzpunkt im Vorstellungsraum (Rehbein 1984: 77, Hoffmann 2021: 575) für ein ‚Hineindenken‘ in den Bereich des zu vermittelnden Wissens zu schaffen. Einige der betrachteten Beispiele von Anbahnungen lassen sich als Fälle eines didaktisch motivierten „Scaffolding-Prozesses“ i. S. von Wood/Bruner/Ross (1976: 98) verstehen. Im Beitrag sollen anhand von Beispieltextritten aus Biologie-Lehrwerken für die Jahrgangsstufen 5/6 Formen des angesprochenen Texthandlungstyps explorativ in den Blick genommen werden.

Literatur

- Beckmann, S. (2017) Texte und ihre Strukturen erfassen. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Riedel, M./Sahiner, P./Wulff, N. (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 54–69
- Düring, D. (2024) Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten im Deutschunterricht: analytische Betrachtungen von Lehrmaterialien für die Jahrgangsstufe 5. In: Kellermann, K./Fornol, S. L./Olthoff, S. (Hg.) *Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis*. Berlin: Frank & Timme, 121–159
- Hoffmann, L. (2021) *Deutsche Grammatik*. Berlin: Erich Schmidt
- Kameyama, S./Sotkov, M. (2024) Zur sprachlichen Wissensbearbeitung und Begriffsbildung in der schulischen Wissensvermittlung. In: Meiler, M. & Thielmann, W. (Hg.) *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz, 239–290
- Rehbein, J. (1984) Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.) *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124
- Rehbein, J. (2017) (Sich) Erinnern. Zu einem Verfahren der Verbalisierung von Wissen im Diskurs oder auch der Vermittlung von π und p . In: Krause, A./Lehmann, G./Thielmann, W./Trautmann, C. (Hg.) *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. 487–510
- Wood, D./Bruner, J./Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 89–100

Die Europäische Union: Sprachliche Wissensvermittlung im Schulbuchtext und im YouTube-Video – ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung von sprachlichen Mitteln des Modalisierens und Vergleichens

Mihail Sotkov (Lausanne)

Die Schule ist eine Bildungsinstitution, in der „die gnoseologische, d.h. die erkenntnistiftende und wissenstransferierende Funktion von Sprache“ (Redder 2013: 109; Ehlich 1998) eine wesentliche Rolle spielt. Schulbuchtexte und andere Bildungsmedien dienen dem institutionellen Zweck des Wissenstransfers. Dabei wird Wissen in der Schule v.a. sprachlich vermittelt (Sprache als Archimedium (vgl. Ehlich 1998)). Die bildungsinstitutionellen Klienten (die Schülerinnen und Schüler (SuS)) müssen sich so das fachliche Wissen aneignen. Der aktuelle Stand ihrer sprachlichen Fähigkeiten ist sprachdidaktisch relevant für den sprachlichen Zuschnitt der Unterrichtsmaterialien, mittels derer die fachlichen Inhalte vermittelt werden sollen. Diese Fähigkeiten werden durchaus unterschiedlich modelliert, z.B. als sprachliche Basisqualifikationen (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008).

Ansätze wie das Scaffolding nach Gibbons (2002) sollen sicherstellen, dass die bildungsinstitutionellen Agenten (die Lehrkräfte) ihre SuS sprachsensibel unterrichten, also u.a. den sprachlichen Bedarf der Unterrichtsmaterialien (Schulbuchtexte etc.) so an die sprachlichen Fähigkeiten der SuS anpassen, dass sie nur eine Stufe über ihrem aktuellen Stand liegen (vgl. Wygotski 1986). Durch technologischen Fortschritt und Veränderungen in den alltäglichen medialen Rezeptionsgewohnheiten entsteht einerseits die Notwendigkeit, mediale Formate der Wissensvermittlung zu aktualisieren, andererseits entstehen sowohl Chancen und Potenziale als auch neue didaktische Herausforderungen.

Texte und Diskurse werden häufig in Verbindung mit visuellen Medien und bildlichen Darstellungen (diskontinuierliche Texte) dazu verwendet, schülerseitig ein mentales Modell von abstrakten Sachverhalten der ((außer-)sprachlichen) Wirklichkeit aufzubauen. So soll ein Verständnis entstehen, ein Konzept geformt werden (s. Kameyama/Sotkov 2024). Wissen wird dabei nicht in Form von reinen Assertionsketten vermittelt. Stattdessen kommen v.a. die Muster BESCHREIBEN und ERKLÄREN – häufig in Kombination – zum Einsatz (vgl. Beckmann 2017).

Lehrkräfte aller Fächer müssen linguistisch so sensibilisiert sein, dass sie u.a. sprachliche Bedarfe von Texten etc. feststellen (vgl. Sotkov/Frank 2021), die sprachlichen Fähigkeiten der SuS einschätzen und auf dieser Basis alle SuS ganzheitlich sprachlich fördern können. Die SuS müssen sich ihrerseits bildungssprachliche Qualifikationen aneignen, schriftsprachliche Fähigkeiten und Sprachbewusstheit entwickeln und ausbauen (vgl. Kameyama 2017).

Für die kommunikative Welt (vgl. Hoffmann 2011) der Schule sind jedoch nicht nur die Aktanten Lehrkräfte und SuS maßgeblich; Schulbuchautor:innen müssen sicherstellen, welche wissenschaftlich gesicherten, kanonischen Elemente gesellschaftlich relevanten Wissens aus der Sphäre der Wissenschaft Eingang in die Schulbücher finden, und auf welche Weise sie didaktisch aufbereitet werden können, sodass sie von den SuS mit Unterstützung der Lehrkräfte angeeignet, also ins schülerseitige Wissen überführt werden können (Andocken an das Vorwissen der SuS). An diesen Stellen finden spezifische Adaptionen statt (vgl. Kameyama 2022). Auch individuelle Sprachbiografien und Spracheinstellungen sowie weitere Faktoren können sowohl das schülerseitige als auch das lehrerseitige Handeln beeinflussen. Die Eltern spielen in diesem komplexen Geflecht ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Frank/Sotkov 2022).

Dieser Beitrag stellt das Vermittlungsmedium in den Mittelpunkt und befasst sich mit der Frage, wie Wissen zu einem fachlichen Gegenstand (i) in einem Schulbuchtext und (ii) in einem YouTube-Video sprachlich vermittelt wird. Der schriftsprachliche Text als Planungsresultat (vgl. Rehbein 2001) überwindet medial die zerdehnte Sprechsituation (vgl. Ehlich 1984) und überliefert Wissen, sodass es losgelöst von seiner Entstehungssituation rezipierbar ist. Auch die digitale Aufzeichnung eines Videos überwindet die Flüchtigkeit des Schalls der gesprochenen Sprache und macht Wissen beständig verfügbar. Schrift spielt als optional abrufbare Transkription auch beim YouTube-Video eine Rolle. Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie potenzielle Vor- und Nachteile beider Medien sollen im Rahmen des Beitrags herausgearbeitet und diskutiert werden. U.a. werden dabei Modalisierungen (vgl. Berkemeier/Selmani 2024) sowie die mentale Prozedur des Vergleichens (vgl. Rehbein 1982) und ihre sprachlichen Realisierungsmittel in den Blick genommen. Für den Vergleich zwischen Schulbuchtext und YouTube-Video wird ein gesellschaftswissenschaftliches Thema gewählt: die Europäische Union.

Literatur

- Beckmann, Susanne (2017) Texte und ihre Strukturen erfassen. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Şahiner, P./Riedel, M./Wulff, N. (Hg.) Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt, 54–69
- Berkemeier, A.; Selmani, L. (2024) Handlungsbezogene Grammatikdidaktik. Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln. Berlin: Erich Schmidt
- Ehlich, K. (1984) Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hg.) Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 9–25
- Ehlich, K. (1998) Medium Sprache. In: Strohner, H./Sichelschmidt, L./Hielscher, M. (Hg.) Medium Sprache. Frankfurt/M.: Lang, 9–21
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF
- Frank, A./Sotkov, M. (2022) Mehrsprachige Erziehung: die Elternperspektive. Wie Eltern Mehrsprachigkeit wahrnehmen. In: Ekinici, Y./Hoffmann, L. (Hg.) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Konflikt. München: Iudicium, 206–219
- Gibbons, P. (2002) Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann
- Hoffmann, L. (2011) Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Hoffmann, L./Leimbrink, K./Quasthoff, U. (Hg.) Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin u.a.: De Gruyter, 165–209
- Kameyama, S. (2017) Sprachentwicklung im Schulalter. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Şahiner, P./Riedel, M./Wulff, N. (Hg.) Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt, 268–295
- Kameyama, S. (2022) Wissensvermittlung im Schulbuchtext am Beispiel ‚Treibhauseffekt‘. In: Hohenstein, C./Hornung, A. (Hg.) Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Münster u.a.: Waxmann, 235–255
- Kameyama, S.; Sotkov, M. (2024) Zur sprachlichen Wissensbearbeitung und Begriffsbildung in der schulischen Wissensvermittlung. In: Meiler, M./Thielmann, W. (Hg.) Sprache – Denken – Wirklichkeit. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz, 239–290
- Redder, A. (2013) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A./Weinert, S. (Hg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Münster u.a.: Waxmann, 108–134
- Rehbein, J. (1982) Zu begrifflichen Prozeduren in der Zweitsprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, K.-H. (Hg.) Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 225–281
- Rehbein, J. (2001) Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hg.) Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin u.a.: De Gruyter, 927–945
- Sotkov, M./Frank, A. (2021) Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern. In: Asmacher, J./Serrand, C./Roll, H. (Hg.) Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 217–243
- Wygotski, L. S. (1934/1986) Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer

Verständlichkeit von Texten für den Fachunterricht an beruflichen Schulen: Korpus- und Lesedaten

Sandra Pappert, Carolina Olszycka (Heidelberg)

In einer größeren Studie haben wir uns mit der Verständlichkeit von Fachtexten für Schüler:innen in der beruflichen Bildung auseinandergesetzt. Die Teilnehmenden absolvierten eine Ausbildungsvorbereitung für das Fach Gesundheit und Pflege oder eine Berufsausbildung für die Fächer Bäckerei, Konditorei und Fachverkauf. Sie bildeten eine heterogene Gruppe, zu der unter anderem Geflüchtete und gering Literalisierte gehörten. Ihre Lehrkräfte beklagten in Interviews, dass die Texte aus den Schulbüchern für die Schüler:innen zu schwer zu verstehen seien (Ghobeyshi, Olszycka, Pappert & Feldmeier García, 2024; zu ähnlichen Ergebnissen vgl. Niederhaus, 2013).

In einer Korpusstudie haben wir Texte aus den betreffenden Schulbüchern auf potenzielle sprachliche Hürden untersucht. Zur Annotation nutzten wir über 40 Kategorien auf der Wort-, Phrasen-, Satz- und Textebene, die wir aus der Forschung zum sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Kniffka & Roelcke, 2016) und aus der psycholinguistischen Leseforschung (vgl. Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton, 2012) abgeleitet hatten. Vorkommenshäufigkeiten in den Teilkorpora halfen uns bei der Identifikation relevanter sprachlicher Merkmale, deren Beitrag zur Verständlichkeit wir im Folgenden genauer untersuchten.

Zunächst haben wir für diese Merkmale sprachliche Vereinfachungen entwickelt, die wiederum sprachdidaktisch oder psycholinguistisch motiviert waren oder sich an der Leichten Sprache orientierten (vgl. Bock & Pappert, 2023; Bredel & Maaß, 2016). In mehreren Lesestudien haben wir dann Verständlichkeitsmaße für die angenommen schwierigen vs. vereinfachten Varianten von Schüler:innen aus den genannten Fächern erhoben (für einen ersten Überblick vgl. Olszycka, Pappert, Ghobeyshi & Feldmeier García, 2024): Erstens ließen wir die Teilnehmenden originale und vereinfachte Texte lesen und in Anlehnung an lautes Denken hinsichtlich der Verständlichkeit kommentieren (vgl. Schmellentin, Dittmar, Gilg & Schneider, 2017). Dabei konnten wir Unterschiede auf der Wortebene identifizieren, während Kommentare zu syntaktischen und textuellen Merkmalen unspezifisch blieben. Zweitens haben wir in Experimenten zum selbstgetakteten Lesen (self-paced reading; vgl. Jegerski, 2014) Lesezeiten für schwierige vs. vereinfachte Strukturen erhoben und nun auch Effekte auf der Satz- und Textebene gefunden. Individuelle Daten zum Sprachstand erlaubten uns inzwischen zudem, diese Effekte verschiedenen sprachlichen Niveaus zuzuordnen. In unserem Beitrag werden wir unser Vorgehen und ausgewählte Ergebnisse präsentieren sowie Empfehlungen für die sprachliche Progression in Texten für die berufliche Bildung aussprechen.

Literatur

- Bock, B. M./Pappert, S. (2023) *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Tübingen: Narr.
- Bredel, U./Maaß, C. (2016) *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen und Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Ghobeyshi, A./Olszycka, C./Pappert, S./Feldmeier García, A. (2024) Sprachliche Vereinfachungen in Materialien für die berufliche Bildung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29, 179–208
<https://doi.org/10.48694/zif.3855>
- Jegerski, J. (2014) Self-paced reading. In J. Jegerski & B. van Patten (eds.), *Research methods in second language psycholinguistics*. New York: Routledge, 20–49
- Kniffka, G./Roelcke, T. (2016) *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Niederhaus, C. (2013) „Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix.“ Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. *Info DaF* (40, 6), 553–583
- Olszycka, C./Pappert, S./Ghobeyshi, A./Feldmeier García, A. (2024) Sind Texte für die berufliche Bildung sprachlich zu komplex? Empirische Überprüfung der Komplexität anhand ausgewählter Textmerkmale. *Sprache im Beruf*, 7, 173–194
<https://doi.org/10.25162/sprib-2024-0008>
- Rayner, K./Pollatsek, A./Ashby, J./Clifton, C. (2012) *Psychology of reading*. New York: Psychology Press.
- Schmellentin, C./Dittmar, M./Gilg, E./Schneider, H. (2017) Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In Ahrenholz, B./Hövelbrinks, B./Schmellentin, C. (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 73–95

In welchem Maße nutzen Lehrwerke das „Werkzeug“ Orthografie, die („bildungs“-) sprachliche Systematik zeigt, zur Veranschaulichung sprachlicher Strukturen im Unterricht?

Christa Röber (Freiburg)

Das Fundament für alles schulisches Lernen aller Lernender ist der erfolgreiche Erwerb der Schriftsprache. Er dient jedoch nicht allein der Gestaltung lesbarer Texte sowie dem kompetenten Lesen, vielmehr liegt sein größter Wert darin, dass er die grammatischen Strukturen der Sprache visualisiert wahrnehmen lässt.

Die Resultate aller empirischer Untersuchungen der vergangenen 15 Jahre zeigen, dass dieses unterrichtliche Ziel in den deutschsprachigen Ländern bei weitem noch nicht erreicht ist. Während die in der didaktischen Literatur häufig genannten Annahmen zur Begründung der Negativentwicklung primär außerunterrichtliche Kontexte wie fremde Herkunftssprachen, „Bildungsferne“ der Familien oder Missstände in den Schulen betreffen, gerät seit wenigen Jahren zusehends mehr der Unterricht selbst in das Zentrum solcher ursächlichen Betrachtungen.

Sie schließen an einen Perspektivenwechsel an, der auf die Arbeiten der Schriftlinguistik seit den 1980er Jahren zurückgeht. Sie stellt die Jahrhunderte alten, tradierten Beschreibungen des Bezugs zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, die noch immer didaktischen Konzepte bestimmen, auf den Prüfstand (Maas 1992/2010, Eisenberg 2020). Somit zielen die schriftlinguistischen Analysen auch bzw. gerade auf das didaktische Handeln im Unterricht ab. In ihrem Zentrum steht die Darstellung des Laut-Schrift-Bezugs als leserorientiert. Mit dieser Perspektive auf die schriftsprachlichen Markierungen ist zugleich die Modellierung der Schriftsprache verbunden, die die Orthografie als in ihrem Kern regelhaft beschreibbar macht. Somit erhält die Orthografie eine neue, veranschaulichende Funktion im sprachlichen Lernen: Ihr Erwerb wird nicht mehr als Belastung der Lernenden, sondern sie dient als Medium der Betrachtung der sprachlichen Strukturen, die für das angestrebte „bildungssprachliche“ Lernen relevant sind.

Schulbuchanalysen im Kontext dieses Perspektivenwechsels verweisen jedoch auf eine bisher unzulängliche Nutzung dieses didaktischen Potentials des Schriftlichen im Unterricht. Dieses Defizit bestimmt nahezu durchgängig die Lehrwerke des Anfangsunterrichts für alle Lernenden, bezogen auf das Erlernen der Systematik des Wortschreibens und -lesens („Wortgrammatik“). Es betrifft jedoch auch die Unterrichtung der Themen der Satz- und Textgrammatik. Denn immer ist es die Funktion der Orthografie, mit ihren Markierungen Eingliederungen graphisch isolierter Elemente (Buchstaben, Phrasen, Sätze) in größere grammatische Zusammenhänge (Wörter, Phrasen, Sätze, Texte) vorzunehmen.

Eine linguistisch, zugleich didaktisch fundierten Analyse von Lehrwerken auf die Nutzung dieses Potentials für das Erlernen eines verständlichen und verstehenden Sprachgebrauchs hin sowohl für den Unterricht in Regelklassen als auch für den DaZ-Unterricht wird im Zentrum meines Vortrags stehen. Daran anschließend können Lehrwerke, die diese Zeigefunktion der Schrift nutzen, Möglichkeiten der praktischen Umsetzung belegen.

Literatur

- Eisenberg, P. (2020) Grundriss der Deutschen Grammatik, 2 Bände. Stuttgart, Weimar: Metzler
Maas, U. (1992/2010) Grundzüge der deutschen Orthografie. Tübingen: Niemeyer
Maas, U. (2008) Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Röber, C. (2011) Die Leistungen der Kinder beim Schrifterwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
Röber, C./Olfert, H. (Hg.) (2022) Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Die fachspezifische Ausprägung des Passivs und dessen Einfluss auf die Verständlichkeit von Schulbuchtexten der Sekundarstufe I

Sarah Olthoff (Bremen)

Das Passiv gilt als bildungssprachliches Merkmal und der kompetente Umgang mit Passivsätzen im schulischen Kontext wird als potenziell herausfordernd für Schüler*innen deklariert (vgl. Feilke 2012, S. 5f.; Kniffka/Roelcke 2016, S. 81; Leisen 2013, S. 50; Schmörlzer- Eibinger et al. 2013, S. 13), obwohl die Rezeption (vgl. Armon-Lotem et al. 2016, S. 37ff.) und die Produktion (vgl. Grimm 1973; Wegener 2003) von Passivsätzen bereits vor dem Schuleintritt erworben wird und das Passiv auch in Texten verwendet wird, die als eher konzeptionell mündlich und damit alltagssprachlich eingestuft werden können (vgl. Schoenthal 1976; Vogel 2003). Im Hinblick auf die Verständlichkeit von Schulbuchtexten stellt sich daher die Frage, inwieweit die Charakteristik des Passivs in Abhängigkeit des (fachlichen) Kontext von Texten divergiert und ob Passivsätze verschiedener Ausprägungen auch unterschiedlich anspruchsvoll für Schüler*innen sind und zu potenziellen Herausforderungen beim Textverständnis führen können.

Durch eine linguistische Korpusanalyse von Schulbuchtexten der Sekundarstufe I für die Fächer Biologie und Geschichte (Olthoff 2021), Chemie (Olthoff/Romstadt 2023) und englischsprachiger Schulbücher für den bilingualen Fachunterricht (Olthoff 2023) können formal und funktional unterschiedliche Verwendungsweisen des Passivs aufgezeigt werden, die Rückschlüsse auf die sprachliche Repräsentation des fachlichen Wissens ermöglichen und damit als potenzielles Element zur Operationalisierung der register- bzw. kontextspezifischen Sprache dienen können. Das Passiv wird durch die Möglichkeit der deagentivierenden Darstellung beispielsweise verwendet, abstrakte Vorgänge zu beschreiben, deren aktive Lesart Fehlvorstellungen bei Schüler*innen unterstützen könnten (z.B. Moleküle werden durch Wasserstoffbrücken zusammengehalten).

Das entwickelte Kategoriensystem zur Beschreibung von Passivsätzen ist zudem Grundlage für eine Befragung von Schüler*innen zum empfundenen Schwierigkeitsgrad verschiedener Sätze (Olthoff 2021). Dabei zeigt sich, dass Schüler*innen Sätze nicht aufgrund des Genus Verbi als herausfordernd empfinden, sondern die Verständlichkeit im Hinblick auf die semantische Ausprägung der Agens-Argumente divergiert. Daraus lässt sich schließen, dass die Verständlichkeit von Schulbuchtexten nicht ausschließlich von formalen Strukturen beeinflusst wird, sondern vielmehr die semantischen und funktionalen Unterschiede der formalen Konstruktionen entscheidend sind, um potenzielle Herausforderungen in Schulbuchtexten zu lokalisieren.

Die Forschungsdaten bestätigen folglich den untrennbaren Zusammenhang von fachlichem und (fach-)sprachlichem Lehren und Lernen. Eine Einbindung sprachlicher Unterstützung in den jeweiligen Fachunterricht unterstützt Schüler*innen bei einem kompetenten Umgang mit den fachspezifischen Ausprägungen grammatischer Strukturen und kann darüber hinaus zum Abbau von fachlichen Fehlvorstellungen bei Schüler*innen führen. Das entwickelte Kategoriensystem für Passivsätze bietet eine konkrete Möglichkeit, die Aufmerksamkeit von Lehrpersonen und Schüler*innen auf potenziell herausfordernden Konstruktionen zu lenken und diese explizit im jeweiligen Fachunterricht zu thematisieren sowie didaktisch- methodische Entscheidungen in einem sprachbewussten Fachunterricht abzuleiten.

Literatur

- Armon-Lotem, S. et al. (2016) A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive. In: *Language Acquisition*, 23(1), 27–56
- Feilke, H. (2012) Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 39 (233), 4–13
- Grimm, H. (1973) *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*. Bern: Huber (Studien zur Sprachpsychologie, 3)
- Leisen, J. (2013) *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen
- Olthoff, S. (2023) Passive Sentences and Abstract Agents in German School Books. In: *EuJAL*
<https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0036>
- Olthoff, S./Romstadt, J. (2023) Das werden-Passiv in Schulbüchern der Chemie. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 78, 70–100
<https://doi.org/10.1515/zfal-2023-2003>

- Olthoff, S. (2021) Herausforderung Passiv? Das werden-Passivs in Texten für Schülerinnen und Schüler. Berlin: Frank & Timme
- Schmölzer-Eibinger, S./Dorner, M./Langer, E./Helten-Pacher, M.-R. (2013) Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Schoenthal, G. (1976) Das Passiv in der deutschen Standardsprache. Darstellung in der neueren Grammatiktheorie und Verwendung in Texten gesprochener Sprache. München: Hueber
- Vogel, P. M. (2003) Passiv in deutschsprachigen Chats. Eine Korpusanalyse. In: Linguistik online 15 (3), 142–160
- Wegener, H. (2003) Zur konzeptuellen Struktur kindlicher Passivsätze. In: Haberzettl, S./Wegener, H. (Hg.) Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt am Main: Lang, 209–227

Analyse pragmatischer, morpho-syntaktischer und semantischer Merkmale der Hörtexte im Prüfungsteil „Hörverstehen“ der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)

Christopher Masalon (Duisburg-Essen/Mülheim) Ksenia Masalon (Duisburg-Essen)

Deutschland ist ein beliebtes Studienland für internationale Studierende. Um ein Studium in einem deutschsprachigen Studiengang aufnehmen zu können, müssen internationale Studienbewerber*innen in der Regel eine Deutschprüfung ablegen. Eines der durch die HRK und die KMK in der „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ festgelegten Prüfungsformate zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit ist die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), an der bundesweit ca. 12.6001 Bewerber*innen pro Jahr teilnehmen (HRK/KMK: §§2, 8).

Aus der hohen Relevanz der DSH für den weiteren Lebensweg der Teilnehmenden resultieren hohe Ansprüche an die Qualität der Prüfungsmaterialien, die einerseits die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Studium angemessen repräsentieren und daher ein angemessenes Maß an sprachlicher und inhaltlicher Komplexität aufweisen und andererseits für die Teilnehmenden hinreichend verständlich sein müssen (vgl. Qualitätszirkel des FaDaFs 2024).

Dieser Beitrag stellt eine aktuelle Studie vor, die Texte aus dem Bereich „Hörverstehen“ der DSH aus linguistischer Perspektive analysiert. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht dabei die Frage, wie die Ergebnisse der linguistischen Forschung zur mündlichen Wissenschaftssprache, der interdisziplinären Verständlichkeitsforschung sowie der linguistischen Komplexitätsforschung bei der Erstellung von Prüfungsmaterialien genutzt werden können. Die Datengrundlage bildet dabei ein Korpus, das aus zwölf Hörtexten der DSH-Prüfung an der Universität Duisburg-Essen besteht. Die mehrmethodisch angelegte Analyse fokussiert insbesondere folgende Bereiche:

- Merkmale mündlicher Wissenschaftssprache (qualitative Analyse anhand eines eigens entwickelten Kodierleitfadens)
- sprachliche Komplexität (semi-automatische quantitative Analyse morpho-syntaktischer und lexikalischer Parameter)

In einem ersten Schritt wird ermittelt, wie die angeführten Merkmale in den DSH-Hörtexten des Untersuchungskorpus realisiert sind. Darauf aufbauend wird mit inferenzstatistischen¹ Methoden festgestellt, wie sprachliche Merkmale die Testergebnisse im Bereich Hörverstehen sowie die subjektive Wahrnehmung dieses Prüfungsteils beeinflussen.

Literatur

HRK; KMK: Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen. Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004: RO-DT
Qualitätszirkel des FaDaFs (Hg.) (2024) Handbuch zur DSH-Erstellung und -Durchführung

¹ Die Zahl stammt aus der Erhebung der DSH-Zahlen im Jahr 2024.

Lesebücher und ihre Diskurse in praxeologischer und funktionaler Perspektive

Philipp Dreesen (Winterthur), Peter C. Pohl (Innsbruck)

Um Bildungsmedien werden in der westlichen Welt aktuell zahlreiche öffentliche Debatten geführt. Schlaglichter dieser Debatte sind beispielsweise ‚digital vs. analog‘, ‚genderbezogene Neutralität‘, ‚Cancel Culture‘ und ‚Vermittlung von nationaler Identität‘ (vgl. Macgilchrist 2019). Damit stellt sich einmal mehr die Frage, was Bildungsmedien im Allgemeinen und Schulbücher im Speziellen leisten sollen und können, kurzum worin ihre spezifische gesellschaftliche Funktion besteht. Im Vortrag möchten wir aufzeigen, dass aktuelle Fragen zur Funktion von Schulbuchtexten geschärft werden können, wenn eine diachrone Perspektive eingenommen wird. Denn weder die Debatten noch viele der Themen sind losgelöst von den Bildungsmedien, vielmehr konstituieren sie diese Medien, die desto rätselhafter werden, je näher man sich mit ihnen auseinandersetzt. Konkret möchten wir an der Professionalisierungsphase des schulischen Lesebuchs Mitte des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum (Österreich und Schweiz) folgende Thesen ausführen (vgl. Modert/Pohl/Dreesen i. E.):

- (1) Das Lesebuch war und ist ein umkämpftes Medium, weil es generationenübergreifend normative Setzungen vornimmt, etwa soziokulturelle (Integration) oder politische (Identitätsstiftung). Dies bezeugen die sprachideologischen, gesellschaftspolitischen und konfessionellen Diskussionen um die Zulassung von Lesebüchern, die sowohl der Kraft sozialer Strukturen (Heterogenität) als auch der Kraft politischer Identitätsstiftung (Homogenität) gerecht werden mussten (vgl. Weber 1971).
- (2) Die Vorworte („Paratexte“, Genette 2001) der Lesebücher wirken funktional als Schnittstellen (vgl. Baecker 2004): Sie greifen unter anderem die agonalen Diskurse der Zeit auf, legitimieren die Praktiken des Verfassers (v.a. Textauswahl) und geben Handlungsanweisungen für den Einsatz des Lesebuchs.
- (3) Die Macht des Lesebuchs wird auch anhand der konkreten Textauswahl deutlich. Die Selektion des schulischen Kanons und seiner Autoren, Gattungen und Referenzepochen kann sich diachron verändern und regional und national variieren.
- (4) Nicht durch die Auswahl der Texte wird der Kanon der Literatur geschaffen, sondern auch durch Praktiken der Anordnung und Modifikation der Texte. Die Texte werden dem jeweiligen Zweck des Lesebuchs angepasst und sind Ausdruck einer Praxeologie, die sich zwischen sozialen, institutionellen-schulischen sowie akademisch-philologischen Anforderungen zunehmend zur Literaturdidaktik verselbstständigt.

Der Vortrag schließt mit einem Einblick in ein Forschungsprojekt aus der Literatur- und Sprachwissenschaft, das aufzeigt, wie Bildungsmedien interdisziplinär mit Mixed Methods bearbeitet werden können (vgl. Bosche et al. 2025; Dreesen/Pohl i.E.).

Literatur

- Baecker, D. (2004) „Hilfe, ich bin ein Text!“. In: Kreimeier, K./Stanitzek, G. (Hg.) Paratexte in Literatur, Film, Fernsehen. Unter Mitarbeit von Natalie Binczek. Berlin: Akademie Verlag, S. 43–52
- Bosche, A./Dreesen, P./Hoffmann-Ocon, A./ Pohl, P. C. (2025) Wissenschaftskulturen an der Schnittstelle. <https://www.zhaw.ch/de/forschung/projekt/74374>
- Deutsches Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. Eine Auswahl von Prosastücken und Dramen von Max W. Göttinger. Zweiter Theil. 1852. Schaffhausen: Hurter'sche Buchhandlung
- Dreesen, P./Pohl, P. C. (i.E.) Transformation des Digitalen. Anregungen zu einer kritischen Praxeologie im Bereich von Open Research Data. In: Bosche, A./ Hoffmann-Ocon, A./Sahlfeld, W. (Hg.) Der Zugang zu Wissen – Zum Verhältnis von historischer Bildungsforschung, Quellen und Gedächtnisinstitutionen. Bern: Bibliothek am Guisanplatz BiG, [24 S.]
- Genette, G. (2001) Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Macgilchrist, F. (2019) Digitale Bildungsmedien im Diskurs, in: bpb.de <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs/>
- Modert, S./Pohl, P. C./Dreesen, P. (i.E.) Mehr als ein Schulbuch. Das Vorwort als Medium des Diskursanschlusses in Lesebüchern des 19. Jahrhunderts – Thomas Scherr und sein Bildungsfreund, [20 S.]
- Weber, Eugen Joseph (1971) A modern history of Europe. Men, cultures, and societies from the Renaissance to the present. New York: Norton

Wie gelingt das Erklären in Schulbuchtexten für den Primarbereich? – Linguistische Analysen und Perspektiven

Nicole Züchner, Winfried Thielmann (Chemnitz)

In der Schule als „versprachlichter Institution“ (Ehlich & Rehbein, 1986: 170) sind Schulbücher bis heute ein zentrales Medium für den Wissenstransfer und die sprachliche Bildung. In den Schulbüchern für die Grundschule finden sich für den Sachunterricht – und mitunter auch für den Deutschunterricht – die ersten fachspezifischen Schulbuchtexte, denen Kinder im Laufe ihrer Bildungsbiografie begegnen. Die für diese Texte zentrale Illokution ist das Erklären, das „dazu dient, den Zweck eines Gegenstandes oder Sachverhaltes darzulegen, indem dessen innere Systematik herausgearbeitet wird“ (Redder/Guckelsberger/Graßer, 2013: 56). Der Zweck dieser Texte ist der Wissensaufbau beim Schüler bei gleichzeitiger Einführung in sachangemessene Sprechweisen, d.h. bildungssprachliche Elemente (Uessler, Runge & Redder, 2017), an die erste Fachtermini sozusagen ‚andocken‘ können (etwa Strom erzeugen aus + Windkraft). Im Idealfall kann über die Arbeit mit solchen Texten die kindliche Begriffsbildung im Sinne Vygotskis (1964) von Stadien der Komplexbildung und des Pseudobegriffs hin zu einer Begriffswelt geführt werden, die zunehmend derjenigen junger Erwachsener entspricht.

In unserem Vortrag gehen wir anhand eines Sachtextes aus den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich und von Beispielen aus einem kleinen Korpus von Sachtexten aus Schulbüchern für die Grundschule der Frage nach, ob diese Texte die Aufgabe des Erklärens erfüllen und die hierfür einschlägigen sprachlichen Mittel zielgerichtet einsetzen – also u.a. Anaphern zur Kontinuierung des Fokus auf den zu erklärenden Gegenstand, Determination zur Differenzierung bekannten und neuen Wissens, Konnektoren zur gedanklichen Verknüpfung sowie angemessene Reflexion neuer Sprechweisen für die Schüler. Die – durchweg wenig erfreulichen – Befunde setzen wir anschließend ins Verhältnis zu tatsächlichen sprachlichen Erklärfähigkeiten von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und auch als Zweitsprache, zu denen wir im Rahmen des vom BMBF geförderten ARCHĒ-Teilprojekts für den Primarbereich Daten in Form von Erklärtexten erhoben haben.

Literatur

- Adaptive Sprachförderarchitektur am Beispiel der Konnektierung in Klima- und Energiediskursen (ARCHĒ, BMBF) Homepage: <https://www.uni-muenster.de/Arche/>
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986) *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr
- Redder, A./Guckelsberger, S./Graßer, B. (2013) *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Waxmann
- Uessler, S./Runge, A./Redder, A. (2017) „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hg.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann, 42–67
- Vygotskij, L. S. (1964) *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie

Sprach- und fachintegriertes Lernen im Geschichtsunterricht: Schulbuchtexte als Medium historischer Sinnbildung

Tülay Altun, Katrin Günther (Paderborn)

Texte in Geschichtsschulbüchern sind nicht bloß Träger fachlichen Wissens, sondern zentrale Medien historischer Sinnbildung. Sie rekonstruieren vergangene Ereignisse in narrativer Form, stellen kausale Zusammenhänge her und bieten Deutungsmuster an, die es Lernenden ermöglichen sollen, Geschichte im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zu verstehen (Rüsen 2013). Sprache fungiert dabei nicht nur als Medium der Kommunikation, sondern als kognitives Werkzeug und identitätsstiftende Struktur historischen Lernens (Handro, 2015). Geschichtsschulbücher erfüllen eine doppelte Funktion: Einerseits vermitteln sie fachlich fundiertes, vielfach kanonisiertes Wissen, andererseits strukturieren sie Lernprozesse durch spezifische Textsorten, Aufgabenformate und narrative Repräsentationen (Kühberger/Bernhard/Bramann 2019). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Schulbuchtexte im Fach Geschichte zugleich sprachunterstützend und fachlich zielführend im Unterricht genutzt werden können – insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Vermittlung historischer Fachkonzepte und deren Funktion für die Gegenwartsorientierung.

Der Beitrag greift diese Fragestellung auf und untersucht aus linguistischer Perspektive die sprachlichen Mittel, mit denen Schulbuchtexte im Zusammenspiel mit den begleitenden Aufgaben – verstanden als sprachlich organisierte Handlungsformen (Ehlich/Rehbein 1986) – historische Prozesse rekonstruieren, deuten und für die Lebenswelt der Schüler*innen relevant machen. Im Zentrum steht die beispielhafte Analyse ausgewählter Texte sowie korrespondierender Aufgaben aus aktuellen Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I, wobei insbesondere Passagen in den Blick genommen werden, in denen zentrale Fachkonzepte sprachlich realisiert werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass historische Urteilsbildung im Unterricht auf der sprachlichen Re- und Dekonstruktion von Vergangenheit basiert. Methodisch wird untersucht, welche sprachlichen Handlungen (z.B. Erklären, Begründen, Vergleichen) durch spezifische sprachliche Mittel wie temporale Markierungen, Modalverben oder argumentative Konnektoren modelliert werden. Die Analyse zeigt, dass viele Schulbuchtexte zentrale Operationen historischen Denkens sprachlich verdichten, ohne diese explizit zu machen – was insbesondere für sprachlich weniger versierte Lernende eine Herausforderung darstellt. Auch Günther (2020) weist in ihrer Analyse von Vergleichsaufgaben auf die Komplexität solcher sprachlichen Teilhandlungen hin und betont die Notwendigkeit expliziter sprachlicher Strukturierung.

Im letzten Teil werden mögliche Didaktisierungsvorschläge gemacht, wie diese sprachlichen Handlungen im Unterricht sichtbar gemacht und sprachbildend genutzt werden können, etwa durch Operatoren, metasprachliche Reflexion oder Aufgaben zur Rekonstruktion historischer Deutungen. Die Notwendigkeit solcher sprachlich fundierten Zugänge zeigt sich auch in Studien zu Schülervorstellungen (Altun 2021), die verdeutlichen, dass subjektive Deutungsmuster ohne gezielte sprachliche Begleitung kaum in fachliche Konzepte überführt werden können.

Der Beitrag versteht sich als Brückenschlag zwischen Linguistik und Geschichtsdidaktik und möchte zur Integration sprachlicher Bildung in den Geschichtsunterricht beitragen.

Literatur

- Altun, T. (2021) Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Münster: Waxmann
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Günther, K. (2020) Historisches Vergleichen: Vergleichsaufgaben in Lehrwerken des Gesellschaftslehre- und Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe II. Logos
- Handro, S. (2015) Sprache(n) und historisches Lernen. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, 6–20
- Kühberger, C./Bernhard, R./Bramann, C. (Hg.) (2019) Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen (Bd. 6). Münster: Waxmann
- Rüsen, J. (2013) Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Realisierungen interaktionaler Strategien in Englisch-Lehrbüchern: Einblicke aus einer korpusbasierten Studie zum Klassenzimmerdiskurs

Christie Heike (Flensburg)

Ein zentrales Thema in der Literatur zur Vermittlung von Pragmatik ist die Bedeutung der Authentizität des pragmatischen Inputs, der den Lernenden in Sprachlernmaterialien präsentiert wird (vgl. Kasper, 1997; Gilmore, 2007; Flöck/Pfingsthorn, 2014). Dennoch zeigen zahlreiche Studien, dass pragmatischer Input in Lehrmaterialien häufig auf der Intuition von Muttersprachlern beruht und weniger auf empirischen Daten, wodurch oft ungenaue und idealisierte Darstellungen von Sprachverwendung vermittelt werden (vgl. Gilmore, 2007; Limberg, 2014).

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten, auf den Klassenzimmerdiskurs fokussierten Studie (Heike, 2024) vor. Durch qualitative Analysen des Diskurses wurde die Beziehung zwischen dem sprachlichen Input, den Lernende in Lehrbuchmaterialien zur Realisierung interaktionaler Kommunikationsstrategien erhalten, und den tatsächlichen Strukturen untersucht, die sie während einer nachfolgenden kommunikativen Übung verwendeten. In den Lehrbuchmaterialien wurden Optionen zur Realisierung von Verständniskontrollen und Bestätigungsanforderungen meist in Form vollständiger Fragesätze präsentiert. In den Korpustexten aus einer post-instruktiven kommunikativen Aufgabe hingegen verwendeten die Lernenden häufig minimalere sprachliche Strukturen, die jedoch ebenso effektiv waren, um dieselben Funktionen zu erfüllen.

Besonders auffällig waren zwei Muster, die den Einsatz spezifischer Diskursmarker betrafen: der Diskursmarker *you know?* mit steigender Intonation zur Realisierung von Verständniskontrollen sowie *so*, oft kombiniert mit *you think* oder *you mean*, zur Realisierung von Bestätigungsanforderungen. Die Analyse legt nahe, dass die Wahl dieser Strukturen durch die Notwendigkeit motiviert war, pragmatische Faktoren wie Explizitheit, Störungen im Gesprächsfluss und Verarbeitungsaufwand in Balance zu bringen. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden über eine erhebliche pragmatische Kompetenz anstatt eines Mangels an Lernen zeigen. Zudem ist der Einsatz dieser Diskursmarker zur Realisierung spezifischer pragmatischer Funktionen gut dokumentiert in empirischen Studien (vgl. z. B. Schiffrin, 1987; Crystal, 1988; Erman, 2001; Müller, 2005; Kaur, 2009).

Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, die in Lehrbüchern präsentierten sprachlichen Strukturen zur Realisierung gängiger interaktionaler Strategien zu überdenken, um die Flexibilität und Ökonomie natürlicher Kommunikation besser widerzuspiegeln und damit die Authentizität des pragmatischen Inputs zu steigern.

Literatur

- Crystal, D. (1988) Another look at, well, you know... *English Today* 13, 47-49
- Erman, B. (2001) Pragmatics markers revisited with a focus on *you know* in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics* 33, 1337-1359
- Flöck, I./Pfingsthorn, J. (2014) 'Pragmatik und Englischunterricht'. In: Gehring, W./Merkl, M. (eds.) *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS-Verlag, 175-199
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40/2, 97-118
- Heike, C. (2024) *Reevaluating the Teaching of English for Lingua Franca Communication: A comprehensive action research study*. Europa-Universität Flensburg, PhD dissertation
- Kasper, G. (1997) 'The Role of Pragmatics in Language Teacher Education'. In: Bardovi-Harlig, K./Hartford, B. (eds.) *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education*. New York: McGraw-Hill, 113-136
- Kaur, J. (2009) *English as a Lingua Franca: Co-Constructing Understanding*. Saarbrücken: VDM
- Limberg, H. (2014) 'Pragmatische Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht'. In Gehring, W./Merkl, M. (eds.) *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS-Verlag, 201-231
- Müller, S. (2005) *Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schiffrin, D. (1987) *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press

ORDNUNG IST DAS HALBE LESEN – Zum leseverständnisfördernden Potenzial didaktischer Typografie in naturwissenschaftlichen Lehrtexten

Rosalie Heinen (Münster)

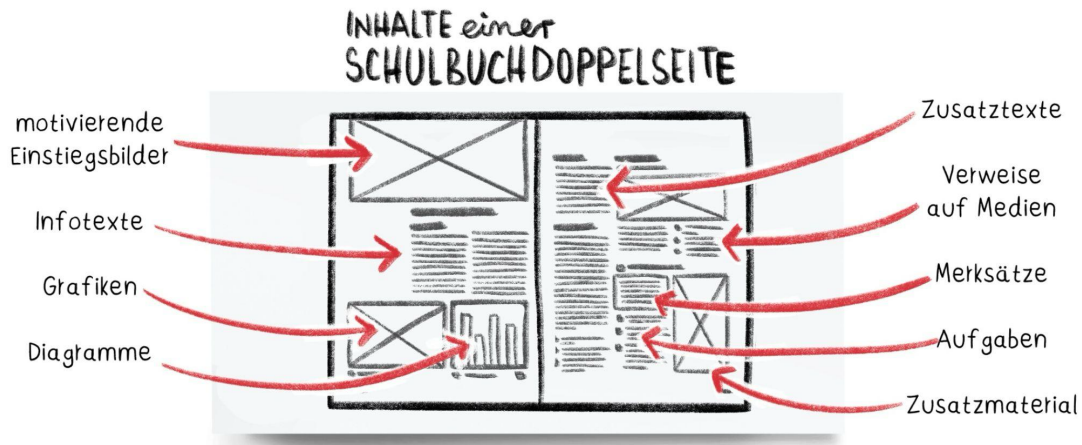


Abbildung 1 Beispielhafte Doppelseite aus einem naturwissenschaftlichen Schulbuch

In nahezu allen Schulfächern werden Sachtexte zur Wissensvermittlung genutzt, wobei die Anforderungen an die Lesekompetenz je nach Fach stark variieren (vgl. Redder 2013; Klieme et al. 2008; Artelt et al. 2007; Baumert et al. 2005; Schaffner et al. 2004; Stanat & Demmrich 2001). Besonders in den MINT-Fächern beinhalten Lehrmaterialien neben linearen Texten auch Formeln, Tabellen und Diagramme. Empirische Studien zeigen, dass diese Texte oft schwer verständlich, unstrukturiert und nicht ausreichend auf das Lernen ausgerichtet sind, was für Lernende eine große Herausforderung darstellt (vgl. Naumann et al. 2010; Beerenwinkel & Gräsel 2005; Starauschek 2003; Bleichroth et al. 1995; Merzyn 1994; Dräger & Merzyn 1987). Die linguistische Verständlichkeitsforschung von Schulbuchtexten fokussierte sich bisher vorwiegend auf Wort-, Satz- und Textebene, z.B. häufige Nominalisierungen, Komposita und hypotaktische Strukturen. Ziel dieser Studie ist die Erweiterung des Verständlichkeitsbegriff durch die grafische Komplexität (Lesbarkeit & Layout). Dazu untersucht diese Studie das Konstrukt der didaktischen Typografie. Die Erkenntnisse basieren auf Design-Based-Research und einem Mixed-Methods-Ansatz in drei empirischen Zyklen. Erste Hypothesen wurden anhand einer explorativen Studie (n=199) generiert und in Publikationen dokumentiert (vgl. Heinen & Heinicke 2021a; Heinen & Heinicke 2019; Heinen & Heinicke 2018). Diese führten zu einer theoriebasierten Weiterentwicklung des Typografiebegriffs durch Integration der Cognitive Load Theory und der Cognitive Theory of Multimedia Learning. Diese Theoriegewinnung ist in Heinen & Heinicke (2021b) nachzulesen. Die Layouts wurden in Zusammenarbeit mit erfahrenen Typografen entwickelt und mittels PISA Lesekompetenztests geprüft. Die quantitative Überprüfung berücksichtigte basale Lesekompetenz und Sprachstand und wurde an verschiedenen Schulformen in Deutschland sowie an Auslandsschulen durchgeführt (n=556). Die Ergebnisse führten zur Entwicklung eines Analyserasters für didaktische Typografie und eines Kodierleitfadens zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2019). Der dritte Zyklus skizziert zukünftige Forschungsvorhaben wie die Überarbeitung und Tests der Layouts, Eye-Tracking-Untersuchungen des Leseverhaltens und qualitative Studien zu Leseinteresse und Lesemotivation. Auch praxisorientierte Leitfäden für Akteure in der Wissensvermittlung sollen entwickelt und erprobt werden.



Abbildung 2 Überprüfung der verschiedenen Layouts anhand von Leseverständnistests

Literatur

Einige Inhalte dieser Dissertation wurden bereits veröffentlicht in:

- Lumer, J./Heinen, R./Heinicke, S. (2024) Textinformationen sichtbar machen: Textgestalt, roter Faden und Text-Bild-Anordnung. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 35 (199), 44–50
- Heinen, R., Mühlendorf, I., & Heinicke, S. (2022) Unterstreicht mal das Wichtigste! Didaktischer Einsatz von Typografie zur Unterstützung des Leseverständnisses. In P. Sommer & R. Quass von Deyen (Hg.), *Future of Reading*. *FUTURE Magazin* (Ausgabe 1, S. 28–35)
- Heinicke, S./Heusler, S./Heinen, R./Westhoff, P. (2022) Visualisieren – eine Kunst des Sichtbarmachens. Visualisierungen für das Lehren und Lernen von Physik nutzen. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, (188), 2–6
- Heinen, R./Kefling, T./Heinicke, S. (2022) Gut gesetzt ist halb gelesen. Mit guter Typografie zu einem lesbaren Text. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, (188), 18–21
- Heinen, R./Heinicke, S. (2021) Die Rolle der Typografie in naturwissenschaftlichen Lehrwerken. In M. Döll & M. Michalak (Hg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. *Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale* (S. 91–118)
- Heinen, R./Heinicke, S. (2021) Gestaltung von Lernmaterial und Didaktische Typografie – wie sich die Lesbarkeit von Texten auch ohne sprachliche Anpassungen verändern lässt. In J. Grebe-Ellis/H. Grötzebach (Hg.), *PhyDid B – Didaktik der Physik* (S. 395–402)
- Heinicke, S./Heinen, R. (2019) Ich versteh' das nicht! – wie ein Physiktext durch grafische Umgestaltung verständlich wird. In U. Borinski & R. Gorbach (Hg.), *Lesbar – Typografie in der Wissensvermittlung* (S. 133–148) Triest Verlag
- Heinen, R./Heinicke, S. (2018) Stolpersteine aufgedeckt: Gestaltung – Verstehen, wie das Textlayout den Lesefluss gestaltet. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 165/166, 40–44
- Heinicke, S./Lumer, J./Heinen, R. (2018) Stolpersteine aufgedeckt: Text. Verstehen, was Texte schwierig macht. *Unterricht Physik*, 165/166, 34–39
- Lumer, J./Heinicke, S./Heinen, R. (2018) Mit Stolpersteinen umgehen. Textseiten für den Unterricht aufbereiten. *Unterricht Physik*, 165/166, 45–50

Zwei Seiten einer Medaille – Verständlichkeit und Funktion von sprachlichen Merkmalen in Schulbuchtexten

Diana Maak, Geeske Strecker (Berlin)

Was macht Schulbuchtexte (un-)verständlich? Linguistische Analysen greifen zur Beantwortung dieser Frage häufig auf quantitative Merkmale wie die Wort- und Satzlänge (Lesbarkeitsindex, vgl. Lenhard & Lenhard 2014-2022), die Frequenz und Komplexität von Wörtern und Sätzen (Modellierung sprachlicher Anforderungen, vgl. Heine et al. 2018) zurück.

Zur Beantwortung der Frage nach der Verständlichkeit sollte diese quantitative Herangehensweise um qualitative Aspekte ergänzt werden: So sollte mit Blick auf die Determinanten der Lesekompetenz (Artelt 2004) und den konkreten Unterricht die Verständlichkeit nicht unabhängig von weiteren Aspekten wie etwa der Multimodalität von Schulbuchtexten (vgl. Bucher 2010) sowie der Aufgabenstellung betrachtet werden. Denn nicht jedes sprachlich schwierige Merkmal eines Textes ist für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant (vgl. Caspari et al. 2017: 45). Ferner sollte die Frage nach Funktionen von sprachlichen Mitteln in Schulbuchtexten stärker fokussiert werden. Eine solche funktionale Perspektive kann nicht allein über quantitative merkmalsbezogene Analysen erreicht werden. Sie unterstützt aber das Ziel sprachbildenden Unterrichts als Beitrag zu gesellschaftlicher Teilhabe, da Wechselwirkungen von (Fach-)Inhalten und deren sprachlicher Verfasstheit deutlich und damit im Unterricht thematisierbar werden.

Im Vortrag wird ein qualitatives, hermeneutisch angelegtes Modell zur Analyse von Schulbuchtexten vorgestellt, das die beiden Perspektiven Verständlichkeit und Funktion verbindet. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass neben quantitativ messbaren linguistischen Merkmalen eine vertiefte und dichte einzeltextspezifische Analyse multimodaler Texte unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung sprachbildenden Unterrichts liefert. Das Modell wird im Rahmen des Vortrags anhand von Beispielen illustriert. Dabei wird deutlich, dass sich die beiden Perspektiven sinnvoll ergänzen und wechselseitig aufeinander beziehen lassen.

Literatur

- Artelt, C. (2004) Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift. Potsdam: Universität Potsdam
- Bucher, H.-J. (2010) Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels. Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung. In: Bucher, H.-J./Lehnen, K./Gloning, T. (Hg.) Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt a.M.: Campus, 41–79
- Caspari, D. et al. (2017) Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (ISAF)
Verfügbar unter: https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we05/romandid/Sprachbildung/Aufgaben-und-Materialien/Inhaltselemente-Aufgaben-und-Materialien/4_-Karussell/Ordner_vollstaendige_Fassung_gedruckte_Version.pdf (Stand: 11.04.2025)
- Heine, L. et al. (2018) Modellierung sprachliche Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 69, 69–96
- Lenhard, W./Lenhard, A. (2014-2022) Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson
Verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Dettelbach: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.1512.3447 (Stand: 11.04.2025)

Textform und Textfunktion. Zum Nutzen einer pragmatisch basierten Vermittlung von Textartenwissen in der Grundschule

Jonas Wagner-Thombansen (Lüneburg)

Texte und insbesondere schriftliche Texte spielen im Unterricht der Grundschule eine elementare Rolle. Nicht nur weil Schüler*innen vor der Aufgabe stehen, basale schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) zu erwerben, sondern auch weil der Deutschunterricht sie zu einem produktiven und rezeptiven Umgang mit schriftlichen Texten befähigen soll. Die Herausforderungen dabei sind vielfältig und betreffen unterschiedliche sprachliche Dimensionen:

- die Dimension des Äußerungsaktes im Zusammenhang der Differenzen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Ehlich 1994),
- die propositionale Dimension z.B. im Zusammenhang mit der sogenannten Bildungssprachlichkeit schriftlicher Texte (Redder 2012) oder den Charakteristika der schriftsprachlichen Prozessierung und Konnektierung sprachlichen Wissens,
- schließlich die illokutive Dimension von schriftlichen Texten im Zusammenhang mit der Reflexion ihrer je spezifischen Handlungsqualitäten.

Gerade die letztgenannte Dimension allerdings scheint im Deutschunterricht der Grundschule häufig wenig berücksichtigt zu werden. Stattdessen wird bei der Vermittlung von Textwissen oft vorwiegend auf formale und oberflächenstrukturelle Aspekte schriftlicher Texte abgestellt. Dabei sind es oft die Leistungen und Funktionen von Texten, also deren Handlungsqualitäten, die eine umfassende Aneignung literaler Befähigungen (Ehlich et al. 2008) gewährleisten, und die insofern als Gegenstand des Deutschunterrichts auch in der Primarstufe ernstgenommen werden müssen.

In dem Beitrag soll dieses didaktische und unterrichtspraktische Desiderat aufgegriffen und empirisch unterfüttert werden, indem darauf aufmerksam gemacht wird, dass schon mit Kindern in den frühen Jahrgangsstufen die Handlungsqualität von Texten, z.B. mittels einer Reflexion ihrer handlungspraktischen Potentiale, gewinnbringend thematisiert werden kann. Anhand eines authentischen Diskurses aus dem Deutschunterricht einer 2. Grundschulklasse soll dargestellt werden, wie durch die Berücksichtigung bzw. Schaffung eines Handlungskontextes die Vermittlung von pragmatischem Textartenwissen so gelingen kann, dass sie auch für die Rekonstruktion formaler Strukturen in Anspruch genommen werden kann. In der Folge soll ein empirisch fundiertes Plädoyer für eine Didaktik, die die Form von Texten auf deren pragmatische Qualität zurückführt und so die Interrelation zwischen Form und Funktion nicht nur auf prozeduraler (s. für den Grammatikunterricht Berke-meier/Selmani 2024) sondern auch auf textueller Ebene fokussiert, formuliert werden.

Literatur

- Berkemeier, A./Selmani, L. (2024) Handlungsbezogenen Grammatikdidaktik. Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln. Berlin: Schmidt
- Ehlich, K. (1994) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. et al. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit (HSK 10.1) Berlin: de Gruyter, 18–41
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. 2 Bd. Berlin: BMBF
- Redder, A. (2012) Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In: Doll, J. et al. (Hg.) Schulbücher im Fokus. Münster: Waxmann, 83–99

Bildungssprache im Blick – Zum Potenzial von Eyetracking-Experimenten für die Untersuchung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten

Marie Hempel (Dresden)

Die sprachliche Gestaltung von Schulbuchtexten spielt eine zentrale Rolle für die Vermittlung fachlicher Inhalte im Unterricht. Insbesondere bildungssprachliche Strukturen – etwa die Phänomene des Nominalstils, Passivkonstruktionen oder komplexe Satzgefüge – stellen für viele Schüler:innen eine Herausforderung dar (vgl. Gogolin/Lange 2011). Während korpus- und textlinguistische Analysen aufzeigen, wie häufig und in welcher Form solche Ausdrucksmittel in Schulbüchern auftreten, bleibt die Frage, wie diese Strukturen von Leser:innen unterschiedlicher Altersstufen verarbeitet werden und ob sie tatsächlich Verständnisschwierigkeiten bereiten, weitgehend offen. Gleichzeitig kann eine Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen nur dann zielgerichtet und wirksam erfolgen, wenn diejenigen bildungssprachlichen Strukturen, die im Verdacht stehen, potenzielle Verständnishürden beim Lesen zu sein, auch empirisch in Rezeptionsstudien untersucht werden (u. a. Ender/Kaiser 2020). Ein genaues, d. h. empirisch abgesichertes, Wissen darüber, welche sprachlichen Mittel für wen unter welchen Bedingungen tatsächlich rezeptiv schwierig sind, stellt eine Voraussetzung dafür dar, einerseits gezielte didaktische Maßnahmen ergreifen zu können und andererseits die begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Bildungssprache zielgerichtet für die Förderung derjenigen sprachlichen Phänomene einzusetzen, die nachweislich zu Verstehensproblemen führen.

Der Vortrag versucht daher aufzuzeigen, welche Potenziale experimentelle Verfahren – insbesondere die Blickbewegungsmessung (Eyetracking) – für die Untersuchung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten bieten. Anhand der Ergebnisse mehrerer psycholinguistischer Lesestudien wird beleuchtet, welche Einblicke uns die Messung von Blickbewegungen beim Lesen in die kognitive Verarbeitung und die Verständlichkeit bildungssprachlicher Strukturen in Schulbuchtexten ermöglichen kann. Der Fokus dieser vorgestellten Experimente liegt auf der Beantwortung der Frage, wie Jugendliche und Erwachsene komplexe Nominalgruppen mit erweitertem Partizipialattribut (z. B. „die von Knorpelspannen ausgekleidete Luftröhre“) beim Lesen von Sach- und Fachtexten verarbeiten und verstehen. Dabei lassen sich bestimmte Blickbewegungsmaße wie z. B. längere Fixationszeiten, Regressionsbewegungen der Augen oder erhöhte Refixationszeiten als Indikatoren für einen erhöhten Verarbeitungsaufwand interpretieren. Neben „klassischen“ psycholinguistischen Experimenten mit erwachsenen Proband:innen und konstruierten Testmaterialien wurde diese Frage auch anhand eines Experiments mit authentischen Schulbuchtexten und jugendlichen Proband:innen untersucht. Die hohe Übereinstimmung zwischen den Befunden aller Experimente kann dabei als ein vielversprechendes Zeichen dafür gewertet werden, dass auch authentische (Schulbuch-)Texte unter bestimmten Bedingungen als Testmaterial in Leseexperimenten eingesetzt werden können.

Zudem soll am Beispiel des erweiterten Partizipialattributs exemplarisch gezeigt werden, wie aus diesen experimentell gewonnenen Lesedaten Hinweise für die Entwicklung gezielter didaktischer Sprachbildungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Die Verbindung von Text- und Psycholinguistik eröffnet neue Wege, um das komplexe Zusammenspiel von der sprachlichen Gestaltung eines Schulbuchtextes, der Leser:innenkompetenz und dem Textverstehen differenziert zu untersuchen – und damit einen Beitrag zur evidenzbasierten Entwicklung sprachbildender Lehrmaterialien zu leisten.

Literatur

- Ender, A./Kaiser, I. (2020) Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I. In: Langlotz, M. (Hg.) Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 117-143.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.) Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, 107-127.