

# Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei SeiteneinsteigerInnen. Empirische Zugänge

**Magdalena Michalak – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

**Thomas Grimm – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

**Simone Lotter – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

## Abstract

Die Integration in das deutschsprachige Schulwesen stellt neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vor die Herausforderung, nicht nur ihre alltagssprachlichen Kompetenzen zu erweitern, sondern auch die für einen gelingenden Besuch des Regelunterrichts unabdingbaren bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen auf- und auszubauen. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Aufgabentypen im DaZ-Unterricht zur Förderung von SeiteneinsteigerInnen zum Einsatz kommen und inwiefern diese einem Aufbau von fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen entgegenkommen. Nach einer theoretischen Verortung von Aufgabenanforderungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, erfolgt die Beschreibung des Untersuchungsdesigns. Die Systematisierung der Aufgaben erfolgt im Kontinuum von alltags- zu bildungssprachlich fördernden Aufgabenformen. Im Anschluss an die vorgenommene Systematisierung werden die Daten über zwei Schuljahre hinweg miteinander verglichen und festzustellende Unterschiede beim Einsatz von Aufgaben analysiert. Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse im Kontext der empirischen Zugänge zur Diskussion gestellt.

## 1. Einleitung

Schulisches Lernen erfolgt im Medium der Bildungssprache. Von den Lernenden erfordert dies, mit konzeptionell schriftlich geprägten Texten und Diskursen (fach-)sprachlich angemessen umzugehen. SeiteneinsteigerInnen, d. h. schulpflichtige neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die ihre Schullauf-

bahn in ihrem Heimatland begonnen haben, keine oder nur unzureichende Deutschkenntnisse besitzen und in das deutschsprachige Schulsystem integriert werden, sollen diese Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch durch gezielte Aufgaben möglichst schnell aufbauen, um am Regelunterricht teilhaben zu können. Bei der Auswahl der geeigneten Aufgabentypen für diese Zielgruppe liegt die Herausforderung darin, Aufgaben zu finden, die die Spezifik des Zweitspracherwerbs berücksichtigen und die Lernenden an die komplexe Bildungssprache im schulischen Kontext sowie an die fachspezifischen Arbeits- und Denkweisen heranführen.

Der Beitrag greift diese Thematik auf. Ausgehend von den theoretisch fundierten Anforderungen an bildungssprachlich fördernde Lernaufgaben für SeiteneinsteigerInnen werden die im Projekt ForEST (Formative Evaluation von SPRINT [Sprachförderung intensiv]) erhobenen Daten aus 16 bayerischen Realschulen untersucht: Es wird der Versuch unternommen, Aufgabenstellungen und Übungen, die von den Lehrkräften innerhalb eines Schuljahres in einem Sprachkurs angeboten werden, hinsichtlich der Anforderungen und ihrer Relevanz für die Hinführung an die Bildungssprache zu analysieren und zu systematisieren. Die gewonnenen Ergebnisse werden zur Diskussion gestellt.

## 2. Anforderungen an Aufgaben im Kontext DaZ

Die Kompetenzen der Lernenden werden im Sprachunterricht durch Lernaufgaben<sup>1</sup> auf- und ausgebaut (vgl. Caspari, 2013, S. 5). Für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bedeutet dies, den Schülern Aktivitäten anzubieten, „bei denen [sie] die Sprache möglichst authentisch und funktional anwenden“ (Rösler, 2012, S. 86). Aufgaben bieten ihnen daher die Möglichkeit, im realitätsnahen Kontext kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln (vgl. Thonhauser, 2010, S. 11). Das Ziel der Aktivität ist, sich mitzuteilen. Dies erfolgt heute in Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Zudem setzen die Lernaufgaben voraus, bei ihrer Lösung mehrere sprachliche Fertigkeiten miteinander zu verknüpfen und zugleich lernstrategisches Wissen bewusst und zielgerichtet einzusetzen. Ein Baustein zur Bewäl-

<sup>1</sup> Im kompetenzorientierten Unterricht sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Diagnose, Kompetenzaufbau und Evaluation. In jedem dieser Bereiche werden unterschiedliche Aufgaben angeboten: Diagnose-, Lern- und Prüfungs- bzw. Evaluationsaufgaben (vgl. Caspari, 2013). Dieser Beitrag fokussiert ausschließlich Lernaufgaben und dazu gehörende Übungen.

tigung einer Lernaufgabe sind Übungen, die – im Gegensatz zu den Aufgaben (zur Unterscheidung s. Caspari, 2016a) – formbezogen sind und dem Festigen neuer Sprachmuster im Bereich Wortschatz und Grammatik dienen. Bei den Übungen steht somit der formal korrekte Sprachgebrauch im Vordergrund.

An das oben skizzierte Verständnis von mitteilungsbezogenen Aktivitäten kann die sprachliche Förderung im Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) nur bedingt anknüpfen. Denn nur in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs richtet sich der DaZ-Unterricht eher auf die grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten. Hier lernen die SeiteneinsteigerInnen, alltagsrelevante Situationen als echte sprachliche und inhaltliche Herausforderungen zu bewältigen. Bei der Vermittlung der basalen Sprachkompetenzen dominieren didaktisch-methodische Ansätze, die zwar an die Fremdsprachdidaktik angelehnt sind, aber zugleich den ungesteuerten Aneignungsprozessen Rechnung tragen müssen. Im Laufe der Zeit tritt jedoch die Vermittlung der Sprachhandlungskompetenz in der Bildungssprache und damit die Bewältigung des Regelunterrichts ins Zentrum. Schritt für Schritt muss die komplexe, kontextentbundene und konzeptionell schriftliche Sprache erlernt und eingeübt werden. So sollten im DaZ-Unterricht nicht nur Aufgaben mit dem Fokus auf die Anwendung bestimmter sprachlicher Strukturen angeboten werden, sondern auch der Umgang mit fachspezifischen Textsorten und Darstellungsformen wie z. B. Versuchsprotokolle in naturwissenschaftlichen Fächern, historische Quellen im Geschichtsunterricht, Bevölkerungsdiagramme oder Karten im Geografieunterricht (vgl. Michalak et al., 2015) vorbereitet werden, um den SchülerInnen einen Zugang zum Sachfachunterricht zu ermöglichen. Damit stehen die Schriftlichkeit und die Vermittlung der Textkompetenz im Fokus der Förderung.

Des Weiteren sollten sich die SchülerInnen mit konventionalisierten sprachlichen Handlungen (vgl. Feilke, 2012) bzw. literalen Handlungen (Diskursfunktionen) (vgl. Vollmer, Thürmann, 2010), wie Erklären, Definieren, Beschreiben oder Begründen, zuerst fächerübergreifend auseinandersetzen, um diese dann im Regelunterricht fachspezifisch ausarbeiten zu können. Dies erfordert eine schrittweise Heranführung der SeiteneinsteigerInnen an anspruchsvollere kognitive Aktivitäten in der deutschen Sprache im Sinne der Bloomschen Lernzieltaxonomie (Bloom, 1956), die zugleich immer höher werdende sprachliche Anforderungen an die Lernenden stellen. So müssen

sich die Aufgaben im DaZ-Unterricht an den Anforderungsbereichen (für das Fach Deutsch vgl. KMK, 2005, S. 17) orientieren, die für den Regelunterricht gelten. Diesen Anforderungsbereichen werden genau festgelegte Operatoren zugeordnet, die bestimmte sprachliche Handlungen intendieren. Damit sollen Leistungen vergleichbar und Prüfungsanforderungen transparent gemacht, aber auch die Aufgabenqualität soll erhöht werden. Die Operatoren erscheinen als Aufgabenwörter bzw. Handlungsanweisungen meist in Form von Verben, die zu einer bestimmten Denk- bzw. Sprachhandlung auffordern (vgl. Baumann, 2008, S. 55). Unterschieden werden drei Anforderungsbereiche, die für einzelne Fächer fachspezifisch ausdifferenziert sind: Der Anforderungsbereich I umfasst die Reproduktion von Gelerntem (typische Operatoren z. B. *benennen, beschreiben, darstellen*); im Anforderungsbereich II wird Wissen reorganisiert und transferiert (z. B. *ableiten, erklären, vergleichen*) und der Anforderungsbereich III fordert von den SchülerInnen eine Reflexion und Problemlösung ein, etwa durch die Operatoren *auswerten, begründen, beurteilen, erörtern* (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016). Eine Progression der Operatoren von einfachen zu komplexeren sprachlichen Handlungen wäre für die Unterrichtsplanung sicher wünschenswert, ist aber nicht immer möglich. So wird beispielsweise das Begründen schon in der Primarstufe gefordert. Ebenso gehört es zu den Anforderungen beim elementaren Sprachgebrauch nach GeR und zwar unabhängig von der Jahrgangsstufe. Zudem stellen übergeordnete bzw. mehrdimensionale Operatoren eine besondere Herausforderung für die SchülerInnen dar, da sie „mehrere kognitive Handlungsstränge [in sich vereinen], durch die alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt werden müssen“ (Oleschko, Moraitis, 2012, S. 32). Den Lernenden muss bekannt sein, dass beispielsweise der Operator *erörtern* „mehrere sprachliche Teilprozeduren“ (Michalak, Lemke, Goeke, 2016, S. 123) verlangt, also sowohl Elemente aus Anforderungsbereich I und II, als auch aus III fordert.

Damit wird deutlich, dass die Schwerpunkte von Lernaufgaben im DaZ-Unterricht auf einem Kontinuum variieren: von alltags- zu fachlich relevanten Lernkontexten. Zum einen müssen SeiteneinsteigerInnen die Gelegenheit bekommen, ihre alltagssprachlichen Kompetenzen im Deutschen altersgemäß auszubauen. Zum anderen geht der DaZ-Unterricht über den GeR hinaus und hat sich an den fachlichen Anforderungen der Schule zu orientieren, da die komplexe Sprache der Schule „nicht beiläufig“ (Hallet, 2013, S. 69), also nicht

ungesteuert, erworben werden kann. Das sprachliche Handeln ist dann zwar weiterhin pragmatisch ausgerichtet, schließt aber vielmehr an den Regelunterricht an. Die sprachlichen Kompetenzen werden damit funktional vermittelt und im Prozess der Aufgabenbearbeitung – mit starker Fokussierung auf die Entwicklung der Textkompetenz bzw. der fächerübergreifenden Diskursfähigkeit – weiter ausdifferenziert.

Diese hier theoretisch abgeleiteten DaZ-spezifischen Anforderungen sollten den Ausgangspunkt für die Auswahl von Aufgaben für den DaZ-Unterricht darstellen. Bislang fehlen jedoch grundlegende Erkenntnisse darüber, ob die im DaZ-Unterricht angebotenen Aufgaben diesen Anforderungen gerecht werden. Systematische empirische Untersuchungen dazu, welche Aufgaben eingesetzt werden, um die neuzugewanderten SchülerInnen nach und zum Teil auch parallel zu dem Erwerb der grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten zu sachfachlicher Literalität zu führen, stehen noch aus.

### 3. Eckdaten zu der Studie und ihrem Design

Der vorliegende Beitrag kommt diesen Forschungsdesiderata nach. Die Studie ist eingebettet in das Forschungsprojekt ForEST, mit dem ein Sprachförderprogramm für SeiteneinsteigerInnen in der sechsten und der siebten Jahrgangsstufe an 16 bayerischen Realschulen<sup>2</sup> formativ evaluiert wird (zum Evaluationskonzept im Projekt ForEST s. Michalak, Grimm, Lotter, 2018). Die SchülerInnen nehmen im ersten Halbjahr am intensiven DaZ-Unterricht teil, in dem ihre grundlegenden alltagssprachlichen Kompetenzen auf (im Durchschnitt) A2-Niveau weiter ausgebaut werden. Hier findet aber auch schon eine erste Hinführung zu den Anforderungen des Regelunterrichts statt, in den sie nach und nach eingliedert werden.

In dem Beitrag werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Welche Aufgaben auf dem Kontinuum von alltag- bis zu fachlich relevanten Lernkontexten werden für die sprachliche Förderung von SeiteneinsteigerInnen eingesetzt?
- Welche Anforderungsbereiche werden besonders geübt?

---

<sup>2</sup> Im dreigliedrigen Sekundarschulwesen in Bayern die Schulform mit mittleren kognitiven Ansprüchen.

Damit wird eine qualitative Analyse der Aufgaben aus dem DaZ-Unterricht sowie deren Klassifizierung hinsichtlich ihrer DaZ-Spezifika vorgenommen.

Die Grundlage für die hier vorgelegte Auswertung bilden Portfolios der Schüler, die nach Möglichkeit alle produktiv zu bearbeitenden Aufgabenstellungen aus dem DaZ-Unterricht enthalten sollen. Für diesen Beitrag wurden die Schuljahre 2016/2017 (damals nahmen 17 Realschulen an der Fördermaßnahme teil) und 2017/2018 (mit insgesamt 16 beteiligten Schulen) in die Auswertung einbezogen. Für die Dokumentenanalyse (vgl. Caspari, 2016b, S. 196) ist nicht die Bearbeitung der Aufgaben durch die SchülerInnen von Belang, sondern die Aufgabenstellungen selbst. Daher werden nicht alle Portfolios untersucht, sondern pro Schulstandort immer nur so viele, dass vermutet werden kann, dass auch bei einem Jugendlichen aus Gründen von Versäumnissen oder mangelnder Sorgfalt fehlende Aufgabenblätter bei mindestens einem anderen Schüler enthalten sein dürften, so dass eine vollständige Erfassung gewährleistet ist. Über die persönlichen Primärdokumente von drei bis vier Lernenden pro Schule und Messzeitpunkt werden die an einem Standort angebotenen Aufgaben in den Blick genommen (vgl. Kolb, Klippel, 2016, S. 124). Die Dokumente wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse durch typisierende Strukturierung ausgewertet (vgl. Gläser-Zikuda, 2013, S. 144-145). Auf der Grundlage der schriftlichen Dokumente wurden die Aufgaben induktiv zusammenfassend analysiert, um in einem zweiten Schritt eine Gesamtcharakterisierung der Kategorien vorzunehmen. Anschließend wurde das Material nach besonders häufigen bzw. seltenen Fällen gesichtet.

#### 4. Ergebnisse und ihre Diskussion

Die in der einschlägigen Fachliteratur verwendeten Kriterien der Systematisierung von Aufgaben fokussieren unterschiedliche Aspekte wie z. B. den kognitiven Anspruch, den Lebensweltbezug, den Lerngegenstand, die vorgesehene Sozialform, die Offenheit, die zeitlichen Abläufe oder das Lösungsformat. In der Fremdsprachendidaktik werden Aufgaben traditionell danach sortiert, auf welche Fertigkeit sie sich jeweils beziehen (vgl. Rösler, 2012, S. 105). Die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben werden dabei oft durch die Bereiche Wortschatz und Grammatik, eventuell auch Aus-

sprache ergänzt, sofern diese nicht unter die Fertigkeit Sprechen subsummiert wird. Diese Einteilung ist für die Auswertung der vorliegenden schriftlichen Dokumente nur bedingt hilfreich. Es ist zu vermuten, dass viele Aktivitäten im Unterricht durch mündliche Anweisungen eingeführt werden. Somit ist es naheliegend, dass die in den Portfolios zusammengestellten Aufgaben bzw. Arbeitsblätter, die von den SchülerInnen erarbeitet werden sollen, sich hauptsächlich auf mediale Schriftlichkeit (vgl. Koch, Oesterreicher, 1986) beziehen. Damit werden vermutlich kaum Aufgaben erfasst, durch die die Aussprache, das Hörverstehen oder Sprechen eingeübt werden sollen. Eine Ausnahme bilden vermutlich Aufgaben, die in diesen Bereichen die Anwendung konzeptioneller Schriftlichkeit erfordern (vgl. ebda.).

#### 4.1 Aufgaben und ihre Systematisierung

Berücksichtigt man die Spezifik des Deutschen als Zweitsprache, ist die Orientierung an dem oben angesprochenen Kontinuum von Lernaufgaben zentral. Im Folgenden werden daher Aufgabentypen als zwei Pole voneinander unterschieden: alltagssprachliche Kompetenzen aufbauende Aufgaben sowie sich an den Anforderungen des Regelunterrichts orientierende Aufgaben.

Aufgabentyp	Beschreibung	Beispiele
<b>Elizitierung von Output</b>	mit einer quantitativen Zielangabe verbundene Schreibaufgaben	Stelle dir vor, dass du „Superkräfte“ hast und die Welt retten kannst. Welches Problem würdest du lösen wollen und wie würdest du Gutes tun? Erzähle deine „Welt-Retter-Geschichte“! Schreibe mindestens sechs zusammenhängende Sätze.  Schau dir das Bild an und schreibe drei Sätze dazu.
<b>Kreative Schreibaufgaben</b>	gelenkte Schreibaufgaben, die aber kreative Leistungen verlangen	Schreibe ein Elfchen/ eine Reizwortgeschichte etc.
<b>Freie Schreibaufgaben</b>	Schreiben eines Textes ohne weitere Vorgaben, meist zu einem Erlebnis	Meine Traumschule  Mein Weihnachtsmarktbesuch

<b>Interkulturelle bzw. interlinguale Aufgaben</b>	Lenkung auf Mehrsprachigkeit bzw. kulturelle Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und Deutschland	Welche Sprachen sprichst du?
<b>Gelenkte Schreibaufgaben</b>	Aufgaben mit Hilfestellungen zur Unterstützung des Schreibprozesses	Schreibe einen Dialog, nutze die Vorgaben/ das Wortgeländer. Ergänze die Satzanfänge.
<b>freie Textproduktion mit Formfokussierung</b>	Freie Schreibaufgabe, die aber ein grammatisches Phänomen fokussiert	Was sind deine Zukunftswünsche? Schreibe im Futur.
<b>Grammatikübungen</b>	Übungen zur gelenkten Verwendung von grammatischen Phänomenen	Setze die passenden Präpositionen, Konnektive, Verbformen etc. ein, kreuze an etc.
<b>Textreproduktion</b>	Diktate  Aufgaben zu Wörterbucharbeit	Keine Aufgabenstellung vorhanden.  Schreiben passende Textstellen im Wörterbuch ab.

Tabelle 1 – Aufgaben zum Aufbau alltagssprachlicher Kompetenzen (eigene Darstellung)

Betrachtet man die identifizierten Aufgabentypen zum Aufbau grundlegender alltagssprachlicher Kompetenzen, wird deutlich, dass bei den Schreibaufgaben Textmuster und Schreibkonventionen auf der Textebene kaum genutzt werden. Vielmehr werden Aufgaben angeboten, die zum Schreiben motivieren sollen. Diese variieren von Aufgaben mit einer Angabe der zu erreichenden Sätze- bzw. Wörterzahl bis zu kreativen oder freien Schreibaufgaben, die allerdings ein gewisses sprachliches Repertoire in der Zielsprache voraussetzen. Die letzteren zielen darauf ab, mit sprachlichen Mustern und Strukturen zu experimentieren und individuelle Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln. Muster bzw. sprachliche Hilfen werden dabei jedoch nicht vorgegeben.

Die Mehrheit der Aufgabenstellungen konzentriert sich auf Formfokussierung in geschlossenen Formen, die aus der Fremdsprachendidaktik stammen. Hier werden als Übungsformate Zuordnungsaufgaben, Lückentexte oder Diktate bevorzugt.

Die eingesetzten Aufgaben zur Hinführung an die Bildungssprache orientieren sich dagegen sehr stark an den Standards des Deutschunterrichts. So stehen zum einen Textsorten im Fokus, die in den sechsten und siebten Jahrgangsstufen im Deutschunterricht geübt werden. Dazu gehören u.a. Unfallbericht, Brief, Erlebniserzählung, Vorgangs-, Bildbeschreibung, Steckbrief oder Erörterung. Zum Teil schließen diese Aufgabenstellungen auch literarische Genres wie z. B. Märchen oder Fabel ein. Fachspezifische Zugänge werden ausschließlich durch Vorgangsbeschreibungen bzw. Versuchsprotokolle ermöglicht. Auch im Bereich der Wortschatzarbeit wird der fachspezifische Wortschatz in Form von Beschriftungen festgehalten. Die Fachbegriffe werden z. B. den Bildern zugeordnet; kohärente Texte entstehen auf diese Weise nicht. Eine anschließende intensive, auf der Struktur des mentalen Lexikons aufbauende Wortschatzarbeit – wie die Materialanalyse zeigt – erfolgt zumindest schriftlich nicht.

Im Mittelpunkt der Förderung steht die Reflexion über die Sprache und den Sprachgebrauch. Die Aufgaben entstammen zwar dem Deutschunterricht, sie zielen aber auch darauf ab, den SchülerInnen fächerübergreifende Strukturen und Strategien aufzuzeigen, die sie beim Umgang mit Texten in allen Fächern einsetzen können.

Aufgabentyp	Beschreibung	Beispiele
<b>Textsortengerechtes Schreiben</b>	Schreibaufgaben zu den jahrgangstypischen Textsorten des Deutschunterrichts	Schreibe eine Erlebniserzählung im Präteritum zum Thema: Ein Erlebnis im Winter. Teile den Text in Sinnabschnitte ein, indem du sie mit einem Strich voneinander abtrennst. Fasse jeden Sinnabschnitt mithilfe einer Tabelle in deinem Heft in einem Satz zusammen. Finde dabei eigene Formulierungen! Formuliere die Einleitung der Inhaltszusammenfassung! Achte dabei darauf, keine der notwendigen Informationen zu vergessen!
<b>Fachspezifische Textsorten</b>	Schreiben bzw. Reflexion über die Struktur einer Vorgangsbeschreibung bzw. Versuchsbeschreibung	Lies den Text. Wie ist eine Versuchsbeschreibung aufgebaut?

<b>Zusammenfassung/ Inhaltsangabe</b>	Komprimierte Wieder- gabe von Texten, z.T. mit Hilfestellungen	Fasse den Text „Menschen im tropi- schen Regenwald“ zusammen.
<b>Fokussierung von Strategien und Aufgaben auf der Metaebene</b>	Aufgaben mit einer reflexiven Komponente zur Erarbeitung oder der Anwendung deklara- tiven Wissens über Textsorten, Argumen- tationen und Strategien, insbesondere zur Er- schließung von Texten	Lies den Text durch. Um was für eine Art Text handelt es sich? Wie ist ein Brief aufgebaut? Argumente bestehen aus Behauptung, Begründung und Beispiel. Ordne im Text diese Begriffe den entsprechen- den Textstellen zu.
<b>Gelenktes Textver- stehen</b>	Vorgabe von Fragen, die das Textverständnis (z.B. historische Quel- len) erleichtern sollen	Lies den Text. Beantworte die Fragen zu dem Text.
<b>Grammatische Aufgaben auf der Metaebene</b>	Nutzung von gramma- tischen Begriffen zur Bestimmung von Wort- arten oder Satzgliedern	Bestimme die Wortarten. Unterstreiche in jedem Satz Subjekt und Prädikat.
<b>Präsentationen</b>	Ausarbeitung von kon- zeptionell schriftlichen, aber medial mündlichen Präsentationen	Stelle eine Person aus dem Buch „xy“ vor.
<b>Wortschatzübungen</b>	Für Wörter/Wort- gruppen Erklärungen, Synonyme finden; pleo- nastische Formulierung- en finden; Komposita bilden	Kreuze die zwei Formulierungen an, die überflüssige Verdopplungen enthalten. Welche Wortteile passen zusammen? Verbinde.
<b>Beschriftung</b>	Zuordnung von Fach- begriffen den Bildern, Graphiken bzw. den Phasen eines Versuchs oder Experiments	Schreibe die passenden Wörter mit dem Artikel im Singular und im Plural auf. Beschrifte das Mikroskop mit Fachbegriffen und stelle Regeln zur richtigen Nutzung auf.

Tabelle 2 – Aufgabentypen zur Hinführung an die Bildungssprache (eigene Darstellung)

## 4.2 Aufgabeneinsatz im Vergleich zweier Schuljahre

Vergleicht man die Aufgaben aus dem Schuljahr 2016/17 und 2017/2018, lässt sich eine Entwicklung feststellen. Es werden zwar vergleichbare Aufgabenformate gewählt, allerdings rücken zentrale fachspezifische Zugänge zur Vorbereitung auf den Regelunterricht wie z. B. Arbeit mit historischen Quellen, Vermittlung von Strategien zur Texterschließung und zu primär textbezogenem Metawissen in den Mittelpunkt der Förderung. Freie und kreative Aufgaben nehmen im Schuljahr 2017/2018 einen deutlich geringeren Anteil ein. Die eindeutige Orientierung am Ziel der Textkompetenz setzt sich auch bei den Strategien und Aufgaben auf der Metaebene fort: Hier finden sich Aufgaben zur Erschließung von Texten bzw. zum deklarativen Wissen zu Textsorten (z. B. Märchen, Berichten etc.), also etwa zu ihrem Aufbau oder ihren sprachlichen Merkmalen. Zu einem kleineren Teil nehmen die Aufgaben zum Schreiben bzw. zu den Strategien und Aufgaben auf der Metaebene auch auf literarische Texte Bezug. Es ist auch bezeichnend, dass im Schuljahr 2017/2018 Aufgabenstellungen, die keinem Anforderungsbereich zugeordnet werden können, nicht mehr eingesetzt werden. In beiden Schuljahren zeigt sich jedoch, dass im Regelfall Aufgaben mit Operatoren aus dem Anforderungsbereich I (wie z. B. *(be)nenne, ordne zu, beschreiben, gib an, definiere, zähle auf, kreuze an*) und II (*erkläre, erläutere* oder *vergleiche*) angeboten werden. Eine systematische Hinführung an sprachliche Handlungen im Sinne einer kognitiven und sprachlichen Progression ist nicht erkennbar.

Die Verschiebung der Förderschwerpunkte im Schuljahr 2017/18 kann damit begründet werden, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft änderte. Am Schuljahresanfang und -ende werden im Projekt *ForEST* die sprachlichen Kompetenzen der an dem Förderprogramm teilnehmenden SeiteneinsteigerInnen mit einem C-Test erhoben. So zeigte sich, dass die SchülerInnen im Schuljahr 2017/18 im Eingangstest im Durchschnitt fast 6 Punkte mehr (d. h. eine Entwicklung von 37,65 zu 43,3 Punkten von gesamt maximal 100) erreichten als die neuzugewanderten SchülerInnen im Vorjahr. Aus den Übergangsklassen wurden also sprachlich leistungsstärkere SchülerInnen an die Realschulen entsandt; die durchschnittliche Verweildauer in der Vorbereitungsklasse stieg auch um fast vier Monate an. Anscheinend hat die höhere Eingangskompetenz der Lernenden die Lehrkräfte veranlasst, seltener primär

kommunikativ bzw. auf elementaren Spracherwerb ausgerichtete Aufgabentypen einzusetzen und früher die fachlichen Anforderungen des Regelunterrichts zu fokussieren.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

In dem Beitrag wurde untersucht, welche Aufgaben im DaZ-Unterricht eingesetzt werden, um diese anschließend zu klassifizieren. Hierfür wurden schriftliche Aufgaben aus den Schülerportfolios analysiert. Die Befunde deuten darauf hin, dass der DaZ-Unterricht wesentlich durch den Einsatz von fremdsprachendidaktisch ausgerichteten Aufgaben geprägt ist. Somit werden überwiegend Aktivitäten gefördert, die sich auf Mitteilungen im Alltag beziehen. Durch zahlreiche geschlossene Formate werden formbezogene Aspekte der Sprache eingeübt. Die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen wird überwiegend mit Aktivitäten angebahnt, die sich am Deutschunterricht orientieren. Aufgaben, welche an die spezifischen Anforderungen des Regelunterrichts in anderen Fächern hinführen, werden demgegenüber seltener angeboten. Gerade diese Aufgaben sind es jedoch, die die Fähigkeit der SchülerInnen, fachspezifisch zu arbeiten, besonders fördern. Es werden mehr Aufgaben geringen kognitiven Anspruchs gestellt. So überwiegen Aufgaben mit Operatoren aus dem Aufgabenbereich I und II. Eine systematische Hinführung an komplexe, mehrdimensionale Operatoren zeichnet sich nicht ab.

Die Generalisierbarkeit der vorgelegten Ergebnisse ist vor allem methodologischen Einschränkungen unterworfen. So lässt sich kritisch anmerken, dass die Aufgabenstellungen in den Portfolios keine Auskunft darüber geben, wie diese Aufgaben in das Unterrichtsgeschehen eingebettet waren. Gerade die Makroprozessebene ist durch die einzelne Aufgabebearbeitung nicht zwangsläufig zu erschließen. Des Weiteren wird der Auftrag, das Portfolio regelmäßig mit Aufgaben zu bestücken, in den Schulen unterschiedlich gehandhabt. Die Portfolios unterscheiden sich quantitativ deutlich. Zudem haben anscheinend häufig die Deutschlehrkräfte, die einen hohen Stundenanteil des DaZ-Unterrichts gestalten, die Funktion übernommen, die Führung des Portfolios zu überwachen. Dies kann die Tatsache beeinflussen, dass die an

den Deutschunterricht ausgerichteten Aufgaben in den Portfolios überwiegen. Ihnen ist die Zusammenstellung von Aufgaben vermutlich in höherem Maße bewusst als den anderen Lehrkräften. Insgesamt resultiert daraus vermutlich ein Ungleichgewicht zugunsten des Faches Deutsch. Grundsätzlich ist eine valide Untersuchung zum Aufgabeneinsatz nur durch die regelmäßige Hospitation im Unterricht zu erreichen. Daher kann diese Untersuchung nicht den Anspruch erheben, den tatsächlichen Einsatz von Aufgaben im DaZ-Unterricht abzubilden. Sie kann jedoch Tendenzen aufzeigen und auf didaktisch-methodische Konsequenzen hinweisen.

## Literatur

- Baumann, R. (2008). Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in*, 153, 54–59.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): *Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Zugriff über [https://www.srdp.at/fileadmin/user\\_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp\\_de\\_operatoren\\_2017-03-14.pdf](https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp_de_operatoren_2017-03-14.pdf)
- Caspari, D. (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 10(4)*, 4–8.
- Caspari, D. (2016a). Eine oder mehrere Kompetenzen schulen? Oder: Zum Stellenwert des Übens in komplexen Lernaufgaben. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung* (S. 40–59). Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2016b). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 193-205). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster u.a.: Waxmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kolb, E. & F. Klippel (2016). Dokumentensammlung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 124–132). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 1, 11–46.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand.
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia*, 3(10), 8–16, Zugriff über [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-3/Baby2010\\_3thonhauser2.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf)
- Vollmer, J. & Thürmann, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage, S. 107–132). Tübingen: Narr.