



Abschlussbericht

des Kooperationsprojekts

TEKOM 4+5 – Stärkung bildungssprachlicher Textkompetenz

Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines empirisch begründeten Fortbildungskonzeptes zur Förderung bildungssprachlicher Textkompetenzen in sprachlich heterogenen Klassen
finanziert vom Hessischen Kultusministerium

Projektlaufzeit: 01.04.2017 – 31.12.2019

Kooperationspartner

- Hessisches Kultusministerium unter Einbeziehung der Hessischen Lehrkräfteakademie in Vertretung für das Land Hessen
- Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel

Projektmitarbeiter*innen

*Hessische
Lehrkräfteakademie*

*Ruprecht-Karls-
Universität Heidelberg*

Universität Kassel

Martina Goßmann
Vito Tagliente

Marija Čečović
Anna Lena Emrich
Beatrix Heilmann
Hana Klages
Prof. Dr. Giulio Pagonis

Lena Kauhardt
Steffen Sack
Prof. Dr. Frank Lipowsky

Bitte zitieren als:

Kauhardt, L., Sack, S., Emrich, A. L., Cecovic, M., Gossmann, M., Heilmann, B., Klages, H., Lipowsky, F., Pagonis, G. & Tagliente, V. (2019). *Abschlussbericht des Kooperationsprojekts TEKOM 4+5 „DaZ-Textkompetenz am Übergang von der 4. zur 5. Klasse“*. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines empirisch begründeten Fortbildungskonzeptes zur Förderung bildungssprachlicher Textkompetenzen in sprachlich heterogenen Klassen. Frankfurt, Heidelberg, Kassel: Unveröffentlichter Bericht.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	VI
1. Zielsetzungen des Kooperationsprojekts	1
2. Fragestellungen	2
2.1 Identifizierung des Fortbildungsbedarfs und Kohortenbestimmung	2
2.2 Erarbeitung und Erprobung des Fortbildungskonzepts	2
2.3 Evaluation der Effekte der Fortbildung	4
3. Bedarfsanalyse	5
3.1 Diagnostische Kompetenz	6
3.2 Entwicklung der Textvignetten.....	7
3.2.1 Entwicklung und Beschreibung der „Speiseplanvignette“	7
3.2.2 Entwicklung und Beschreibung des „Unfallberichts“	8
3.3 Stichprobe	9
3.4 Auswertung und Ergebnisse der Bedarfserhebung.....	9
3.4.1 Ergebnisse „Speiseplanvignette“	10
3.4.2 Ergebnisse „Unfallbericht“	14
3.4.3 Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz	15
3.4.4 Fortbildungswünsche der Lehrpersonen.....	17
3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Bedarfserhebung	18
4. Ableitung der Fortbildungsinhalte	19
4.1 Ableitung der Fortbildungsinhalte aus der Bedarfserhebung.....	19
4.2 Abgleich und Ergänzung der Fortbildungsinhalte mit der aktuellen Forschungsliteratur	21
4.2.1 Textplanung.....	22
4.2.2 Textproduktion: Adressatenorientierung, Textmusterwissen und Kohärenz-herstellung ..	23
4.2.3 Textverstehen: Textmusterwissen und kohärenzstiftende Mittel	26
4.2.4 Bildungssprachlicher Wortschatz	30
4.2.5 Die Scaffolding-Methode.....	30
4.2.6 Sprachbewusste Unterrichtsplanung	31
5. Verlauf der Fortbildung	32
5.1 Ablauf und Organisation.....	32
5.2 Inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Fortbildungsmodule.....	32
5.2.1 Modul 1.1: Bildungssprache, Spracherwerb und seine Einflussfaktoren.....	33
5.2.2 Modul 1.2: Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung	35

5.2.3 Modul 2.1: Verknüpfungsmittel in Texten	36
5.2.4. Modul 2.2: Basale bildungssprachliche Kompetenzen.....	37
5.2.5. Modul 3.1: Bildungssprachlichen Wortschatz trainieren und nachhaltig aufbauen - Robustes Wortschatztraining und Verwendung des Lexikonrads.....	38
5.2.6. Modul 3.2: Scaffolding als Konzept zur zielgerichteten sprachlichen Unterstützung.....	40
5.2.7. Modul 4.1.: Schreibprozesse unterstützen/Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten .	41
5.2.8. Modul 4.2: Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnitts-aufgabe ...	42
6. Methodisches Vorgehen der Evaluation	43
6.1 Fragestellungen zur Wirksamkeit der Fortbildung	43
6.2 Ebenen der Evaluation	44
6.3 Methode.....	45
7. Beschreibung der Stichprobe	46
8. Formative Evaluation mit Zielscheiben	48
9. Die prozessbezogene Wahrnehmung der Fortbildung durch die Lehrpersonen	54
10. Zur Wirksamkeit der Fortbildung – Ausgewählte Ergebnisse	65
10.1 Professionelle Überzeugungen.....	65
10.1.1 Sprachsensibilität im Fachunterricht.....	65
10.1.2 Zuständigkeit für Sprachförderung	68
10.1.3 Wertschätzung von Mehrsprachigkeit	69
10.2 Motivation	71
10.2.1 Erwartung	72
10.2.2 Wert.....	75
10.2.3 Nutzungsmotivation	78
10.2.4 Teilnahmemotivation	79
10.3 Wirksamkeit der Fortbildung –Ergebnisse der Textvignetten.....	83
10.3.1 Textkompetenz von Schüler*innen analysieren und fördern (Speiseplanvergleich).....	84
10.3.2 Unterrichtsmaterial analysieren und optimieren	89
10.3.3 Schülertexte bewerten und Rückmeldung geben	97
11. Empfehlungen zur Überarbeitung & Implementierung des Fortbildungskonzepts TEKOM4+5 ...	101
11.1 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 1.1	103
11.2 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 1.2.....	105
11.3 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 2.1	106
11.4 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 2.2	106
11.5 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 3.1	106
11.6 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 3.2	107

11.7 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 4.1	107
11.8 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 4.2	108
12. Finanzielle Aufwendungen	109
12.1 Finanzielle Aufwendungen des Kooperationspartners Universität Heidelberg	109
12.2 Finanzielle Aufwendungen des Kooperationspartners Universität Kassel	110
Literaturverzeichnis	112
Anhang	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fokus der Lehrkräfte	10
Abbildung 2: Erreichte Punkte der Lehrkräfte pro Kategorie	11
Abbildung 3: Nennungen der Fördermaßnahmen	12
Abbildung 4: Qualität genannter Fördermaßnahmen	14
Abbildung 5: Einschätzung verständniserschwerender Textstellen.....	15
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen selbstberichteter und gemessener diagnostischer Kompetenz	17
Abbildung 7: Fortbildungswünsche der Lehrkräfte.....	17
Abbildung 8: Inhalte und Ziele des Moduls 1.1.....	33
Abbildung 9: Inhalte und Ziele des Moduls 1.2.....	35
Abbildung 10: Inhalte und Ziele des Moduls 2.1.....	36
Abbildung 11: Inhalte und Ziele des Moduls 2.2.....	37
Abbildung 12: Inhalte und Ziele des Moduls 3.1.....	38
Abbildung 13: Inhalte und Ziele des Moduls 3.2.....	40
Abbildung 14: Inhalte und Ziele des Moduls 4.1.....	41
Abbildung 15: Inhalte und Ziele des Moduls 4.2.....	43
Abbildung 16: Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer*innen in Jahren (ohne Vorbereitungsdienst).....	46
Abbildung 17: Vorlage der eingesetzten Zielscheiben	49
Abbildung 18: Allgemeine Zufriedenheit	50
Abbildung 19: Inhaltliche Relevanz	50
Abbildung 20: Kognitive Aktivierung	51
Abbildung 21: Inhaltliche Klarheit	51
Abbildung 22: Arbeitsklima	52
Abbildung 23: Allgemeiner Lernertrag	52
Abbildung 24: Positive Bewertung der Fortbildung (Rahmenbedingungen)	62
Abbildung 25: Positive Bewertung der Fortbildung (konkrete inhaltliche Gestaltung)	63
Abbildung 26: Negative Bewertung der Fortbildung (Rahmenbedingungen)	64
Abbildung 27: Negative Bewertung der Fortbildung (konkrete inhaltliche Gestaltung)	64
Abbildung 28: Entwicklung der offensiven und defensiven Orientierung	68
Abbildung 29: Entwicklung der Erfolgserwartungen im Verlauf der Fortbildung.....	75
Abbildung 30: Entwicklung des persönlichen Werts im Verlauf der Fortbildung	78
Abbildung 31: Motivation zur Fortbildungsteilnahme	83
Abbildung 32: Erreichte Punkte der Lehrkräfte pro Kategorie	85
Abbildung 33: Nennungen der Fördermaßnahmen	86
Abbildung 34: Qualität der genannten Fördermaßnahmen	88
Abbildung 35: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Wortschatz (Straßenverkehr)	90
Abbildung 36: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Wortschatz (zu Hilfe eilen).....	90
Abbildung 37: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Anaphorik (dieser)	91
Abbildung 38: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Anaphorik (er)	92
Abbildung 39: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Konnektoren (weshalb).....	93
Abbildung 40: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Konnektoren (deshalb)	93
Abbildung 41: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Relativsätze (Subjektrelativsatz, nachgestellt)	94

Abbildung 42: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Relativsätze (Objektrelativsatz, eingeschoben)	95
Abbildung 43: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Nebensätze (vorgestellt)	95
Abbildung 44: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Nebensätze (nachgestellt)	96
Abbildung 45: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Passiv	97
Abbildung 46: Beurteilung der Textbewertung anhand der vier Bewertungskriterien	99
Abbildung 47: Beurteilung der Schülerrückmeldung anhand der Oberkategorien global – lokal	101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Teilnehmer*innen auf Klassenstufen	9
Tabelle 2: Verteilung der Teilnehmer*innen auf Unterrichtsfächer	9
Tabelle 3: Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz (Textprodukte)	16
Tabelle 4: Überblick über die Fortbildungsmodule	32
Tabelle 5: Verteilung der Fortbildungsteilnehmer*innen auf Klassenstufen	46
Tabelle 6: Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer*innen in Jahren (ohne Vorbereitungsdienst)	47
Tabelle 7: Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen	47
Tabelle 8: Verteilung der Fortbildungsteilnehmer*innen auf Unterrichtsfächer	48
Tabelle 9: Durchschnittliche Bewertung aller Fortbildungsveranstaltungen in Abhängigkeit von der Kohortenzugehörigkeit (Mittelwerte)	53
Tabelle 10: Kompetenz der Fortbildner*innen	54
Tabelle 11: Arbeitsklima	55
Tabelle 12: Qualität der Präsentation	56
Tabelle 13: Strukturierung	56
Tabelle 14: Inhaltliche Klarheit	57
Tabelle 15: Lerngelegenheiten	57
Tabelle 16: time-on-task	58
Tabelle 17: Kognitive Aktivierung	58
Tabelle 18: Theorie- und Forschungsbezug	59
Tabelle 19: Relevanz	60
Tabelle 20: Nachhaltigkeit	60
Tabelle 21: Allgemeine Zufriedenheit	61
Tabelle 22: Durchschnittliche Bewertung einzelner Dimensionen von Fortbildungsqualität in Abhängigkeit von der Kohortenzugehörigkeit (Mittelwerte) und Gruppenunterschiede	61
Tabelle 23: Messwerte und Entwicklung einzelner Items (Skala: offensive Orientierung)	67
Tabelle 24: Messwerte und Entwicklung einzelner Items (Skala: defensive Orientierung)	67
Tabelle 25: Messwerte der Skala Zuständigkeit	68
Tabelle 26: Messwerte der Skala Fehlende Unterstützung	69
Tabelle 27: Messwerte der Skala Wertschätzung	70
Tabelle 28: Messwerte der Skala Unterrichtplanung und -gestaltung	72
Tabelle 29: Messwerte der Skala Unterrichtsmaterial	73
Tabelle 30: Messwerte der Skala Diagnose	73
Tabelle 31: Messwerte der Skala Förderung	74
Tabelle 32: Messwerte der Skala Interesse	76
Tabelle 33: Messwerte der Skala Wichtigkeit	76

Tabelle 34: Messwerte der Skala Nutzen	77
Tabelle 35: Messwerte der Skala Kosten	77
Tabelle 36: Messwerte der Skala Nutzungsmotivation.....	79
Tabelle 37: Unterstützung bei Sprachförderung.....	80
Tabelle 38: Lernmotivation	80
Tabelle 39: Entwicklungsorientierung.....	80
Tabelle 40: Schulentwicklung.....	81
Tabelle 41: Enthusiasmus der Fortbildner*innen	81
Tabelle 42: Soziale Interaktion	82
Tabelle 43: Erwartungsanpassung.....	82
Tabelle 44: Karriereorientierung.....	82
Tabelle 45: Geänderte Reihenfolge der Fortbildungsinhalte.....	102

1. Zielsetzungen des Kooperationsprojekts

In den Schulen besteht aktuell ein hoher Unterstützungsbedarf hinsichtlich der alle Lehrkräfte betreffenden Aufgaben, den Spracherwerb und die sprachliche Bildung und somit auch die bildungssprachlichen Kompetenzen insbesondere von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache durchgängig in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen und zu fördern.

Dazu benötigen Lehrkräfte ein fundiertes fachliches, fachdidaktisches und diagnostisches Wissen, um Lernstände von Schüler*innen in den Bereichen Bildungssprache und Textkompetenz festzustellen und hieraus Unterstützungs- und Fördermaßnahmen abzuleiten. Wissen über die Lerngegenstände Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache Deutsch ist in Schulen aufgrund vieler Einzelangebote in der Fort- und Weiterbildung jedoch oft nur punktuell vorhanden und nicht immer in den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik verankert. Zudem finden Fort- und Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache Deutsch auf verschiedenen, teilweise nicht vernetzten Ebenen statt.

Die wenigsten Fortbildungsangebote richten sich an Schulleitungen und berücksichtigen dann eher schulprogrammatische Aspekte und Fragen zur Schulentwicklung und weniger die Unterrichtsgestaltung unter dem Fokus Bildungssprache Deutsch. Für einzelne fortgebildete Lehrkräfte ist es zudem eine große Herausforderung, über Fortbildungen erworbenes Wissen anschließend nachhaltig in das gesamte Kollegium zu transportieren. Insofern wird die sprachintensive, sprachlich-reflexive Professionalisierung von Lehrkräften in allen Fächern noch nicht überall als durchgängige Querschnittsaufgabe in den Schulen verstanden.

Ziel des Projekts war die Entwicklung eines evidenzbasierten Fortbildungskonzepts für Kollegien und Schulleitungen an Schulen, in denen Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule unterrichtet werden. Mit dem Ziel, die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrer*innen weiterzuentwickeln und diese Weiterentwicklung auf Determinanten zu analysieren, sollte das Projekt einen Beitrag zur Verbesserung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache leisten und damit deren Bildungserfolg verbessern.

Die folgenden Teilziele wurden dafür verfolgt:

- Professionalisierung von Kollegien durch den Auf- und Ausbau von spracherwerbstheoretischen, sprachdidaktischen und diagnostischen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen zum Thema Deutsch als Zweitsprache und Stärkung der Bildungssprache Deutsch in allen Fächern
- Befähigung von Lehrkräften zur kriterienorientierten und evidenzbasierten Weiterentwicklung der schulischen Sprachförder- und Sprachbildungsmaßnahmen und Konzepte
- Erstellung einer Materialsammlung auf einer digitalen Plattform
- Einbezug von Schulleitungen und Steuergruppen beim nachhaltigen Wissensaufbau und Wissenstransfer an den Schulen sowie bei der Konzeptentwicklung und Implementierung der erarbeiteten schulischen Sprachförder- und Sprachbildungsmaßnahmen

2. Fragestellungen

In den folgenden Unterkapiteln werden die zentralen Fragestellungen des Projektes dargelegt. Ebenso werden Hinweise über Konzeption und Vorgehensweise gegeben.

2.1 Identifizierung des Fortbildungsbedarfs und Kohortenbestimmung

Fragestellung 1

Hinsichtlich welcher Handlungskompetenzen besteht konkreter Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf bei Lehrer*innen, die mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft arbeiten?

Vorgehensweise

Unter Berücksichtigung der (a) aktuellen Erkenntnisse zum Spracherwerb, zur Sprachdidaktik und Sprachdiagnostik der (b) Dokumentationen zu Lehrerkompetenzen für den Umgang mit sprachlich heterogener Schülerschaft sowie der (c) Dokumentation zum landesspezifischen, länderübergreifenden und internationalen Fort- und Weiterbildungsangebot wurde ein Verfahren zur Erhebung des Fortbildungsbedarfs konzipiert und an einer Stichprobe an Hessischen Schulen eingesetzt.

Ergebnisse

Identifikation des aktuellen Fortbildungsbedarfs im Bereich professioneller Handlungskompetenzen (z.B. Wissen, Überzeugungen, Motivation).

2.2 Erarbeitung und Erprobung des Fortbildungskonzepts

Fragestellung 2

Wie können Lehrerkompetenzen, die für bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler*innen relevant sind, weiterentwickelt werden?

Vorgehensweise

Fortbildungsmodule für Lehrerkollegien

Auf der Grundlage des festgestellten Fortbildungsbedarfs wurde ein modulares Fortbildungskonzept entwickelt und an ausgewählten Standorten erprobt. Nach der Konzeptevaluation wurden Überarbeitungsvorschläge das Fortbildungskonzept betreffend unter Berücksichtigung der festgestellten Effekte formuliert.

Inhalte und Ziele der Fortbildung

Im Rahmen der Fortbildungsmaßnahme bekamen die Lehrer*innen die Möglichkeit, ihre sprachdiagnostischen und sprachförderdidaktischen Handlungskompetenzen auszubauen. Im Fokus standen Handlungskompetenzen, mit deren Hilfe die Sprachfähigkeit von Schüler*innen im Modus der konzeptionellen Schriftlichkeit unterstützt werden kann (rezeptiver und produktiver Umgang mit Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache). Dabei gilt heute als unumstritten, dass auch Kinder, die sich in der mündlichen Interaktion flüssig und unauffällig ausdrücken können, „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ haben, die sich erst in einem konzeptionell schriftlichen Modus zeigen.

Die Fähigkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit setzt einen produktiven und rezeptiven Umgang mit fachspezifischen und fachübergreifenden Textsorten wie z.B. Beschreibung, Erklärung; Instruktion, Argumentation, Beurteilung voraus. Als grundlegend für das kompetente Handeln der Schüler*innen im schriftlichen Medium gilt neben der Verfügbarkeit von fachspezifischen und fachübergreifenden lexikalischen Konstruktionen (Mehrworteinheiten, Kollokationen) vor allem Wissen über verschiedene Textsorten und somit u.a. zum textsortenspezifischen Aufbau und zur Kohärenzherstellung sowie zum angemessenen Gebrauch von sprachlichen Strukturen, die an die genannten Aspekte gekoppelt sind (z.B. Passivierung, Nominalisierung, Partizipialkonstruktionen, Tempus, Anaphern, Konnektoren).

Um den Aufbau der Sprachkompetenz in den genannten Bereichen gezielt und lernerorientiert unterstützen zu können, sind auf Seiten der Lehrkräfte Kenntnisse zu den genannten Charakteristika unterschiedlicher Textsorten sicherzustellen und aufzubauen, außerdem Wissen darüber, wie diese Kompetenzen von Schüler*innen im fokussierten Altersbereich erworben werden.

Über Erkenntnisse zum Spracherwerb hinaus müssen Lehrkräfte schließlich über ein breites Repertoire an sprachdidaktischen Vorgehensweisen verfügen, die sich als geeignet für den Einsatz am Übergang von Grund- zu weiterführender Schule erwiesen haben. Hierzu zählen u.a. Scaffolding (Gibbons 2005, 2006), das Planungsraster nach Tajmel (2017) oder das Robuste Wortschatztraining nach Kurtz (Kurtz 2014).

Zudem sind im Rahmen einer Fortbildung Wissens- und Kompetenzbestände zu vermitteln, die der Lehrkraft erlauben, sich zunächst ein zuverlässiges Bild von der Kompetenz der Schüler*innen im jeweiligen Bereich zu verschaffen. Dabei sind Verfahren zur Erhebung der Sprachkompetenzen, die für den Umgang mit Texten notwendig sind, eher rar. Dies gilt insbesondere für Verfahren zur Feststellung solcher Kompetenzen in der Zweitsprache.

Textsortenwissen ist sehr komplex. In der Schule wird entsprechendes Wissen sehr wohl vermittelt, jedoch ist bisher unklar, welche der genannten Aspekte gezielt und systematisch gefördert werden. So ist nach wie vor offen, inwiefern z.B. konzeptuelle Aspekte der Textkompetenz, wie die Perspektivenwahl und die damit einhergehende Linearisierung im Fokus der regulären Spracharbeit stehen. Besonders mit Blick auf die Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist zudem unklar, ob die im Deutschunterricht erfolgte Auswahl der Fördergegenstände lernerorientiert erfolgt oder sich etwa an aktuellen Textvorlagen ungeachtet des sprachlichen Entwicklungsstandes der Schüler*innen orientiert. Empfehlungen der Bildungspläne bleiben dabei unspezifisch.

Nach einer differenzierten Feststellung des Fortbildungsbedarfs wurde den Fortbildungsteilnehmer*innen systematisch textsortenrelevantes, linguistisches Hintergrundwissen vermittelt. Anhand praktischer Anwendungsbeispiele würden sie mit den didaktischen und diagnostischen Konsequenzen für ihr sprachförderliches Handeln vertraut gemacht und konnten so ihre Handlungskompetenz in der Spracharbeit trainieren (z.B. bei der Identifikation von potenziellen Stolpersteinen in Schulbuchtexten und bei der Anwendung schülerorientierter sprachdidaktischer Vorgehensweisen). Erkenntnisse zum Spracherwerb und zur Sprachdidaktik stellten dabei die theoretischen Grundpfeiler für ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Fortbildungsangebot dar.

Einbezug von Schulleitungen und Steuergruppen

Professionelles und effektives Lehrerhandeln vollzieht sich stets im Kontext der Rahmenbedingungen des Systems Schule. Die nachhaltige Verbesserung von Unterricht und Bildung ist eines der Ziele von Schulentwicklung. Die Steuerung dieses Prozesses gehört zu den Kernaufgaben von Schulleitungen.

Schulleiter*innen sind somit zentrale Figuren im System Schule, was die gemeinsamen Handlungslinien eines Kollegiums, den Wissenstransfer innerhalb des Kollegiums als auch die Entwicklung und nachhaltige Implementierung von Handlungskompetenzen betrifft. Eine nachhaltige konzeptionelle Verankerung des neu erworbenen Wissens im Schulprogramm der Schule bedarf vor, während und nach der Begleitung von externen Unterstützern die Steuerung durch die Schulleitung hinsichtlich

- (a) Herstellung von Relevanz, Klarheit und Zieltransparenz für alle
- (b) Priorisierung
- (c) Klärung der Ressourcenlage
- (d) Klärung der Prozess- und Implementierungsstruktur
- (e) Rollen- und Aufgabenklärung innerhalb des Kollegiums
- (f) Herstellung von Konferenzbeschlüssen/Aktionsplänen/Verabredungen innerhalb des Kollegiums
- (g) Begleitung des schulinternen Evaluationszyklus

Während der Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerkollegien erhielten Schulleitungen und Steuergruppen auf der Grundlage des notwendigen sprachdidaktischen Hintergrundwissens die Möglichkeit, Steuerinstrumente und Methoden kennen zu lernen und sich zu Umsetzungswegen an ihrem System auszutauschen.

Ergebnisse

Ein empirisch begründetes und erprobtes modulares Fortbildungskonzept für Lehrerkollegien unter Einbezug von Schulleitungen und Steuergruppen hinsichtlich zentraler Dimensionen professioneller Handlungskompetenz

2.3 Evaluation der Effekte der Fortbildung

3. Fragestellung

Die Evaluation der Fortbildung ging der Frage nach, wie sich zentrale Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen (z.B. Fachwissen im Bereich textsortenrelevantes, linguistisches Hintergrundwissen, Überzeugungen, Fähigkeiten, Lernschwierigkeiten von Schüler*innen wahrzunehmen und einzuschätzen) über den Verlauf der Fortbildung weiterentwickeln. Zudem wurde evaluiert, wie praxistauglich und relevant die entwickelte Fortbildungskonzeption war.

Vorgehensweise

Diese Veränderungen im Rahmen der Fortbildung wurden im Rahmen eines Prä-Post-Erhebungsdesigns untersucht. Hierzu wurden die Lehrkräfte zu Beginn und am Ende der Fortbildung befragt. Die Effekte wurden damit vorwiegend auf den Ebenen 1 und 4 (Reaktionen und Lernen) des Vier-Ebenen-Modells nach Kirkpatrick (2016) untersucht.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation erlaubten eine Bewertung des Vorhabens und eine Identifikation der Größe der Effekte. Damit konnte ermittelt werden, ob es aussichtsreich ist, die konzipierte Fortbildung in die Breite zu multiplizieren und wie eine Modifikation der Fortbildungsbausteine umgesetzt werden könnte.

3. Bedarfsanalyse

Um die Textkompetenz von Schüler*innen und insbesondere Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache durchgängig in allen Unterrichtsfächern fördern zu können und somit ihre Chancen auf Bildungserfolg zu erhöhen, benötigen Lehrkräfte fundierte fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenzen in diesem Bereich (Geist, 2014; Köker et al., 2018). Dabei sei insbesondere die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte von enormer Bedeutung, da diese „als Voraussetzung für angemessene Unterrichtsgestaltung und gezielte individuelle Förderung“ gelte (Artelt & Gräsel, 2009, S. 157). Auch Praetorius, Greb, Dickhäuser und Lipowsky (2011) betonen die Bedeutung der Diagnostik in lernprozessbezogenen Situationen. Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften gehört es, sowohl Fähigkeiten von Schüler*innen als auch Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat einzuschätzen (Artelt & Gräsel, 2009).

Um die Fortbildungsinhalte möglichst genau an die Kompetenzen und Bedarfe der hessischen Lehrkräfte anpassen zu können, wurde der Konzeption der Fortbildung eine Bedarfsanalyse vorgeschaltet. Diese wurde mittels eines Lehrkräftefragebogens durchgeführt, der von Mitarbeiter*innen der Universität Kassel und der Universität Heidelberg auf Grundlage aktueller Forschungsstände entwickelt wurde. So wurde insbesondere anhand von zwei Textvignetten, welche auf sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen der vierten und fünften Klassen im Bereich Textverstehen und Textproduktion fokussieren, ermittelt, wie differenziert die Lehrkräfte diagnostisch und didaktisch mit diesen textsprachlichen Problemen von Schüler*innen umgehen. Des Weiteren sollte über die Befragung von hessischen Lehrkräften geklärt werden, welche Fortbildungswünsche und -bedarfe bestehen. Neben den bereits erwähnten Textvignetten und Fortbildungswünschen stellte auch die Selbsteinschätzung der eigenen diagnostischen Kompetenz einen Schwerpunkt der Erhebung dar.

Um den Fragebogen zunächst auf Eignung und Vollständigkeit zu prüfen, wurde eine Erprobungsphase (Pilotierung) vorangeschaltet. Diese wurde an acht hessischen Schulen mit einer Stichprobe von 85 Lehrkräften durchgeführt. Parallel wurden mit 50 Lehrpersonen Gespräche geführt, um die Verständlichkeit der Fragebogenitems und die Gedanken der Lehrpersonen beim Ausfüllen des Fragebogens zu eruieren. Dies wurde genutzt, um die Fragebogenitems und die Testinstrumente zu optimieren sowie final zu überarbeiten, sodass die Bedarfserhebung letztlich im April 2018 gestartet werden konnte. Hierzu wurden im Vorfeld in Kooperation mit der Hessischen Lehrkräfteakademie Schulen für das Projekt gewonnen. Insgesamt wurden hessenweit 723 Fragebögen per Post an die von den DaZ-Generalisten gemeldeten Schulen versandt, von denen schließlich 273 Fragebögen ausgefüllt zurückgesandt wurden. Nach der Eingabe der Daten wurden diese ausgewertet. Die ermittelten Kompetenzen und Bedarfe der befragten hessischen Lehrkräfte dienten letztlich als Grundlage für die Entwicklung der Fortbildungsmodule in TeKom 4+5 (Kap. 4).

Nachdem zunächst die für dieses Kapitel und den gesamten Bericht zentrale Begrifflichkeit der diagnostischen Kompetenz kurz beleuchtet wird, werden anschließend sowohl die Entwicklung der Instrumente als auch die Stichprobe und die Ergebnisse der zuvor aufgeführten Formate in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

3.1 Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen bezieht sich auf die Fähigkeit, die im Lehrberuf anfallenden diagnostischen Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen (Schrader, 2011). Ziel ist es, Informationen über Lernergebnisse, Lernvoraussetzungen und Lernvorgänge von Schüler*innen zu gewinnen (Schrader, 2013). Sowohl theoretische Gründe als auch Forschungsergebnisse belegen, dass es sich bei diagnostischer Kompetenz um ein für die Lehrtätigkeit und insbesondere für das unterrichtliche Handeln bedeutsames Merkmal handelt (Baumert & Kunter, 2006). Auch die Forschungsübersichten von Hattie (2012) weisen darauf hin, dass eine engmaschige Überwachung des Lernerfolgs, die fortlaufende Anpassung des Unterrichtsangebots und ein regelmäßiges Feedback ganz wesentlich zum Lernerfolg der Schüler*innen beitragen.

Hierbei wird die Urteilsgenauigkeit als zentraler Indikator für die diagnostische Kompetenz angesehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Urteilsgenauigkeit direkt oder indirekt mit dem Lernerfolg der Schüler*innen zusammenhängt (Schrader, 2011). Beispielsweise ließ sich in der Studie von Anders und Kolleg*innen (2010) der Lernerfolg der Schüler*innen in Mathematik durch die Genauigkeit der Schwierigkeitseinschätzung und die diagnostische Sensitivität vorhersagen. Helmke und Schrader (1987) konnten zwar keinen direkten Zusammenhang zwischen Diagnosegenauigkeit und Lernerfolg der Schüler*innen im Fach Mathematik nachweisen, jedoch hatte eine hohe Diagnosekompetenz dann einen Effekt, wenn Strukturierungshilfen und individuelle Hilfestellungen ausreichend häufig eingesetzt wurden (Katalysatorfunktion der diagnostischen Kompetenz; Helmke, 2012). Dieses Ergebnis betont die Bedeutung der Verzahnung von diagnostischen und förderdidaktischen Strategien und Methoden, sodass das Verständnis und die Fähigkeit zum Umgang mit diagnostischen Informationen und die Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen ebenfalls einen wichtigen Aspekt der diagnostischen Kompetenz bilden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, von einem breiteren Verständnis diagnostischer Kompetenz auszugehen als von der bloßen Diagnosegenauigkeit (Schrader, 2013).

Bei der Einordnung der diagnostischen Kompetenz in den Bereich der Sprachdiagnostik betont Geist (2014) ebenfalls, dass in einer weitergefassten Definition unter diagnostische Kompetenz nicht nur die Genauigkeit der Beurteilung, sondern auch deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen in Bezug auf notwendige Methodenkenntnisse bei der Ableitung und Umsetzung der Fördermaßnahmen zu verstehen sei. Demnach sei anzunehmen, dass es einer Lehrkraft nur vor dem Hintergrund des notwendigen sprachlichen Fachwissens möglich ist, die notwendige diagnostische Kompetenz zu entwickeln (Geist, 2014). Gleiches postulierte bereits Ohm (2009):

„Eine Lehrkraft, die nicht wenigstens die zentralen Unterscheidungsmerkmale zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit kennt, wird die Bedeutung dieser sprachlichen Varietäten für das Fachlernen kaum erkennen, geschweige denn reflektieren können, und dementsprechend auch nicht in der Lage sein, sie für ihre didaktisch-methodische Planung in Rechnung zu stellen“ (S. 34f).

Auch Köker et al. (2018) ordnen in ihrem „Kompetenzmodell DaZ“ für angehende Fachlehrkräfte unter der Dimension „Didaktik“ die Kompetenz einer Lehrperson ein, die bildungssprachliche Performanz ihrer Schüler*innen sowohl zu diagnostizieren als auch anschließend sprachförderliche Unterstützungsmaßnahmen gezielt anzuwenden. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass nur durch die Verknüpfung aller Dimensionen, wie beispielsweise das Wissen über Erwerbsprozesse und über die Struktur der Sprache auf Wort-, Satz- und Textebene, eine erfolgreiche Förderung der Bildungssprache möglich ist.

3.2 Entwicklung der Textvignetten

Um die Facetten der diagnostischen Kompetenz und somit auch die konkreten Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe der hessischen Lehrkräfte bei der Diagnostik und Förderung der Textkompetenzen ihrer Schüler*innen empirisch erfassen und abbilden zu können, sind geeignete Testinstrumente erforderlich. Da in diesem Forschungsbereich jedoch noch keine adäquaten Instrumente existierten, war eine eigene Entwicklung und Konstruktion unerlässlich. Als Orientierung dienten dabei Studien (u.a. Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012; Sturm, 2016), die zeigten, dass sich möglichst reale und authentische Unterrichtssituationen eignen, um die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften erheben zu können. Daran anlehnend entstanden schließlich zwei Textvignetten, die das Ziel verfolgten, möglichst nahe Situationen aus dem Unterrichtsalltag der Lehrkräfte darzustellen.

Während die eine Vignette das Textprodukt eines Schülers darstellt, welches verschiedene sprachliche und textstrukturelle Auffälligkeiten beinhaltet (Kap. 3.2.1), fokussiert die andere Vignette auf die Textrezeption und beinhaltet einen kurzen Unfallbericht aus einem Schulbuch, der aufgrund einiger Textstellen das Textverständnis erschwert (Kap. 3.2.2). Die Entwicklung der beiden Vignetten wird im Folgenden nochmals kurz erläutert, bevor in Kapitel 3.4 die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen dargelegt werden.

3.2.1 Entwicklung und Beschreibung der „Speiseplanvignette“

Die erste Vignette stellt einen Sachtext eines Schülers dar, der die fächerübergreifende Thematik „Gesunde Ernährung“ behandelt. Die Aufgabenstellung des Schülers wurde dabei aus einem Biologiebuch einer 5. Klasse entnommen. Um einen möglichst authentischen Text zu erhalten, wurde die Aufgabenstellung zum Schreiben des Sachtextes an zwei vierte Klassen und zwei fünfte Klasse einer Kasseler Grund- bzw. Gesamtschule weitergegeben, die jeweils einen hohen Anteil von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache aufweisen. Die Schüler*innen erhielten dabei die Aufgabe, zwei Speisepläne miteinander zu vergleichen und zu begründen, warum einer der beiden Pläne gesünder sei. Im Anschluss daran wurden die Schülertexte gesichtet und mit dem aktuellen Forschungsstand zu Schwierigkeiten und Auffälligkeiten in Textprodukten verglichen. Hierbei wurde weniger auf lokale Auffälligkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik, sondern viel mehr auf Textstruktur und Textmuster geachtet, da diese als wichtige Merkmale der globalen Textebene gelten und letztlich ausschlaggebend für einen guten Text sind. Daher wurde auf Grundlage eines realen Schülerproduktes ein Text konzipiert, der typische Auffälligkeiten auf lokaler und globaler Textebene aufweist. Zugleich wurde jedoch die Textoberfläche in Form von Fehlern in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik bereinigt, um den Fokus auf die Tiefenstrukturen des Textes nicht zu erschweren.

Im Fragebogen der Bedarfserhebung erhielten die Lehrpersonen neben dem Schülertext sowohl die beiden Speisepläne als auch die Aufgabenstellung des Schülers. Anschließend wurden sie aufgefordert, Auffälligkeiten, die sie dem Text entnehmen können, zu erläutern und falls möglich auch zu markieren (Aufgabe 1). Weiterhin sollten die Lehrkräfte das Schülerprodukt anhand der Aufgabenstellung des Schülers einschätzen und ihre Auffassung diesbezüglich begründen (Aufgabe 2). In einer dritten Aufgabe sollen die Lehrkräfte schließlich auf Grundlage ihrer diagnostizierten Auffälligkeiten geeignete und konkrete Fördermaßnahmen beschreiben, um die Schreibleistung des Schülers nachhaltig zu verbessern.

Schülertext:

„Beim ersten Frühstück hat er 3 Scheiben Weißbrot mit Nutella und Cola stehen, das sind insgesamt 600 (kcal). Und dann beim zweiten Frühstück hat dieser zwei Pizzabrötchen mit 500 (kcal) stehen. Und beim Mittagessen hat das Kind ein Hamburger und eine Portion Pommes mit Mayo [...]

Beim Frühstück hat Kind 2 zuerst Müsli mit Milch und Pfefferminztee. Und dann hat Kind 2 Vollkornbrot mit Butter und Käse und Apfel und Apfelschorle. Dann hat der 350 (kcal) + 330 (kcal) beim Frühstück = 680kcal. Kind 2 isst viel mehr gesündere Sachen. Gesund ist auch manchma lecker. Und beim Mittagessen hat Kind 2 dann 510 (kcal). Der isst Spaghetti Bolognese und er hat dazu Wasser und Mango als was Süßes mit 510 kcal. Die Bolognese macht die Mama zumbeispiel selber wegen die weiß dann was drin ist und weil die mag nicht so Fertigzeug [...]

Manchma kann man ungesunde Sachen essen. Die sind lecker und dann schaden die auch nicht!!!“

3.2.2 Entwicklung und Beschreibung des „Unfallberichts“

Die zweite Vignette „Verkehrsunfall in Köln“ stellt einen Schulbuchtext dar, der in einer vierten oder fünften Klasse im Unterricht zum Einsatz kommen könnte. Um einen entsprechenden Text zu entwickeln, wurden hierzu zunächst mehrere Unterrichtsmaterialien aus den Schuljahren vier und fünf gesichtet. Des Weiteren wurden verschiedene Studien berücksichtigt, die auf Schwierigkeiten von Schüler*innen bei der Rezeption von Texten eingehen. Demnach wurden sowohl bewusst sprachlich schwierige Textstellen als auch lediglich herausfordernde, aber notwendige sprachliche Mittel in den Text integriert. So wurden beispielsweise referentielle und relationale Kohärenzmittel ausgewählt, die maßgeblich sind, um die Bezüge im Text verstehen zu können. Zwar sind diese insbesondere für Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache oft schwierig zu verstehen, jedoch kann ohne diese kein Zusammenhang hergestellt werden. Hierbei spielt vor allem eine defensive oder offensive Orientierung bei der Anpassung des Textes an das jeweilige Leserniveau eine große Rolle (siehe Kap.10.1). Weiterhin befinden sich textstrukturelle Merkmale wie z.B. eingeschobene Objektrelativsätze, vor- bzw. eingeschobene Nebensätze oder Passivstrukturen im Text. Auf lokaler Ebene sind es vor allem potenziell schwierige Wörter oder Ausdrucksweisen, die als Verständnishürde markiert und angepasst werden könnten. Wie hieraus ableitbar, erhielten die Lehrkräfte die Aufgabe, alle Textstellen zu unterstreichen, die ihrer Meinung nach das Textverständnis sprachschwacher Schüler*innen erschweren und diese Stellen anschließend angemessen umzuformulieren.

Unfallbericht:

„Am Freitag, dem 14. Oktober, bog ein Radfahrer in die Bergheimer Straße ein, als ihm ein Fußgänger in die Quere kam. Dieser schaute auf sein Smartphone und achtete nicht auf den Straßenverkehr. Deshalb bemerkte er den Radfahrer auch nicht und überhörte dessen lautes Klingeln. Dieser konnte nicht mehr rechtzeitig bremsen, weshalb er vom Fahrrad geschleudert wurde. Ein Autofahrer, den der Fußgänger anhielt, eilte ihm zu Hilfe und untersuchte den Radfahrer genauer. Weil dieser einen Helm trug, erlitt er glücklicherweise nur leichte Verletzungen.“

3.3 Stichprobe

Die demografischen Daten, die zu Beginn des Fragebogens erhoben wurden, dienen der Beschreibung der Stichprobe. Mithilfe dieser spezifischen Informationen konnten die Ergebnisse eingeordnet und die Fortbildungsinhalte noch genauer an die Zielgruppe der Fortbildung angepasst werden.

Wie bereits erwähnt, nahmen insgesamt 273 Lehrkräfte an der Befragung teil, wovon 90.2 % weiblich sind. 93.3 % aller Proband*innen geben Deutsch als ihre Muttersprache an, wobei 11.2 % mehrsprachig aufwuchsen.

56.1 % der befragten Lehrkräfte unterrichten an einer Grundschule, 6.1 % an einer Haupt- oder Realschule, 2.3 % an einem Gymnasium, 11.5 % an einer integrierten Gesamtschule, 22.3 % an einer kooperativen Gesamtschule und 0.8 % arbeiten an anderen oder zwei unterschiedlichen Schulformen.

63,8 % der befragten Lehrkräfte unterrichteten zum Zeitpunkt ihrer Befragung im vierten oder fünften Schuljahr (Tab. 1), welche die Zielgruppe des Projekts darstellen.

Tabelle 1: Verteilung der Teilnehmer*innen auf Klassenstufen

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sek. II
Anteil in %	25.2	25.7	35.9	31.9	31.9	25.6	15.2	21.1	18.5	12.6	2.2

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Lehrkräfte auf unterschiedliche Unterrichtsfächer. Es ist zu erkennen, dass mit 77.0 % ein Großteil aller Lehrpersonen Deutsch als Unterrichtsfach angibt. Deutsch als Zweitsprache lehren hingegen nur 12.3 %. Neben dem Fach Deutsch sind die Fächer Mathematik (47.6 %) und Sachunterricht (41.6 %) am häufigsten vertreten. 22.3 % der Lehrperson geben an, Unterricht im Fach Englisch zu erteilen. Geisteswissenschaftliche (15.6 %) oder naturwissenschaftliche Fächer (11.6 %) wie Chemie, Physik oder Biologie werden von den Lehrpersonen vergleichsweise seltener als Unterrichtsfach angegeben.

Tabelle 2: Verteilung der Teilnehmer*innen auf Unterrichtsfächer

Unterrichtsfach	Deutsch	DaZ	Englisch	Mathe	SU	NaWi	GeWi
Anteil in %	77.0	12.3	22.3	47.6	41.6	11.6	15.6

Anmerkung: DaZ = Deutsch als Zweitsprache; SU = Sachunterricht; NaWi = Naturwissenschaften; GeWi = Geisteswissenschaften; Mehrfachnennung möglich

Insgesamt gibt es 35 Lehrpersonen, 12.8 % aller Proband*innen, die kein philologisches Fach – also weder Deutsch, DaZ oder eine Fremdsprache – unterrichten.

Weiterhin geben 49.8 % an, dass sie bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache besuchten. Dennoch besitzen lediglich 22.5 % ein DaZ-Zertifikat, wobei 5.3 % dafür eine Staatsprüfung ablegten und über eine Lehrbefähigung für DaZ verfügen.

3.4 Auswertung und Ergebnisse der Bedarfserhebung

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Bedarfserhebung, aus denen wichtige Konsequenzen für die Konzeption der Fortbildung resultierten, zusammengefasst. Neben den beiden beschriebenen Vignetten werden auch die Selbsteinschätzung im Bereich der eigenen diagnostischen Kompetenz und die Fortbildungswünsche der Lehrkräfte in den Blick genommen. Dabei wird zunächst kurz die jeweilige Auswertungsmethodik beschrieben, bevor die Ergebnisse mithilfe geeigneter Abbildungen dargestellt und erläutert werden.

3.4.1 Ergebnisse „Speiseplanvignette“

Aufgaben 1 & 2

Zur Auswertung der ersten beiden Aufgaben der „Speiseplanvignette“ wurde ein kriteriales, mittel inferentes Verfahren entwickelt. Der Grad der Inferenz beschreibt dabei das Ausmaß an Schlussfolgerungen, das zur Beurteilung nötig ist. Alle Auffälligkeiten wurden nach der Erhebung der Daten mithilfe eines Kodiermanuals von zwei unabhängigen Kodierer*innen kodiert, wobei analysiert wurde, inwiefern die jeweilige Auffälligkeit von der Lehrkraft identifiziert, benannt bzw. erläutert wurde. Eine Lehrkraft konnte dabei pro Auffälligkeit (Variable) bis zu drei Punkte erhalten, wenn die Auffälligkeit entdeckt und präzise benannt bzw. erläutert wurde. Wurde die Auffälligkeit nicht erkannt, erhielt die Lehrperson null Punkte. Konnte die Lehrkraft die Auffälligkeit zwar feststellen, aber nicht oder nur fehlerhaft benennen, wurde hierfür ein Punkt vergeben. Für eine entdeckte Auffälligkeit, die jedoch unpräzise oder nicht eindeutig benannt wurde, wurden zwei Punkte vergeben. Anhand der detaillierten Auswertung konnten im Anschluss verschiedene Analysen zur Fokussierung der Lehrkräfte bei der Betrachtung des Schülertextes durchgeführt werden. Hierfür wurden die Auffälligkeiten den ihnen entsprechenden sprachlichen Bereichen bzw. Kategorien zugeordnet, die Abbildung 1 zu entnehmen sind.

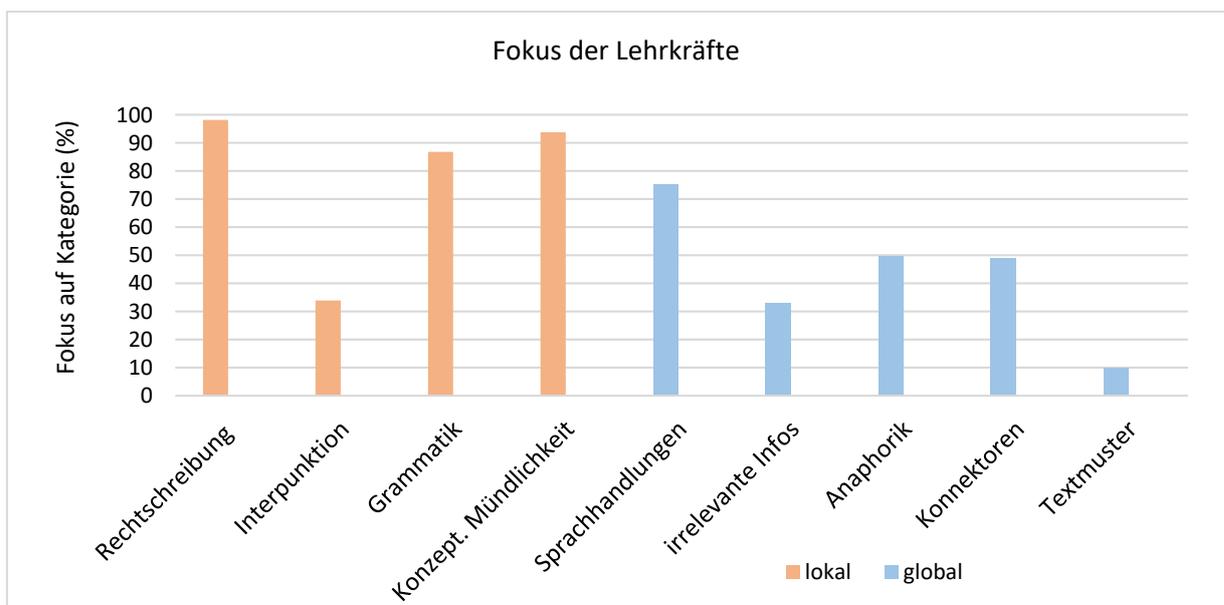


Abbildung 1: Fokus der Lehrkräfte

Mithilfe der Abbildung 1 wird die Fokussierung der Lehrkräfte auf die verschiedenen sprachlichen Bereiche sichtbar, indem sie aufzeigt, wie viel Prozent der Lehrkräfte auf mindestens eine Auffälligkeit der jeweiligen Kategorie achten. Die Kategorien lassen sich wiederum in verschiedene textspezifische Ebenen einordnen, welche in der Abbildung farblich voneinander abgehoben sind. So sind die Balken der Oberflächenmerkmale, wie Rechtschreibung, Interpunktion, Grammatik und konzeptioneller Mündlichkeit orange eingefärbt. Sie lassen sich den Kategorien der lokalen Textebene zuordnen. Dagegen sind Kategorien, die die gesamte Textstruktur betreffen und demnach der globalen Textebene zuzuordnen sind, in Blau gehalten.

Während auf lokaler Textebene nahezu alle Lehrkräfte Abweichungen in den Bereichen der Rechtschreibung, Grammatik und konzeptionellen Mündlichkeit beobachten, fällt auf, dass die textstrukturierenden Mittel der globalen Ebene weniger Beachtung finden. Insbesondere auf Auffälligkeiten der Kategorie Textmuster achten lediglich 9.7 % der befragten Lehrkräfte. Eine

Ausnahme auf globaler Textebene stellt jedoch die Kategorie „Sprachhandlungen“ dar, auf die insgesamt 75.1 % der Lehrkräfte achten. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass in Aufgabenstellung 2 explizit nach der Einschätzung der Beantwortung der Aufgabenstellung des Schülers und somit implizit nach den Sprachhandlungen „Vergleich“ und „Begründung“ gefragt wird, was das Ergebnis nochmals relativiert.

Betrachtet man zusätzlich die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der jeweiligen Kategorien, erhält man einen weiteren Eindruck über die Fokussierung der Lehrkräfte bei ihrer Diagnostik des Schülertextes (Abb. 1). Die Gesamtpunktzahl jeder Kategorie ergibt sich dabei aus der Anzahl der Variablen pro Kategorie und der Kodierung von null bis drei Punkten, die bereits zuvor erläutert wurde. Beachtet werden muss hierbei jedoch, dass insbesondere Auffälligkeiten der Kategorie „konzeptionelle Mündlichkeit“ mit Abstand am häufigsten in der Vignette vertreten sind. So sind dort insgesamt elf Variablen aufzufinden, was einer möglichen Punktzahl von 33 entspricht. Dahingegen besteht die zweitgrößte Kategorie „Grammatik“ lediglich aus fünf Variablen und somit 15 möglichen Punkten. Darauf folgen die Kategorien „Konnektoren“ mit zwölf, „überflüssige Information“ mit neun, „Rechtschreibung“, „Interpunktion“, „Sprachhandlungen“ und „Textmuster“ mit jeweils sechs möglichen Punkten. Die Kategorie Anaphorik wird lediglich durch eine Variable dargestellt.

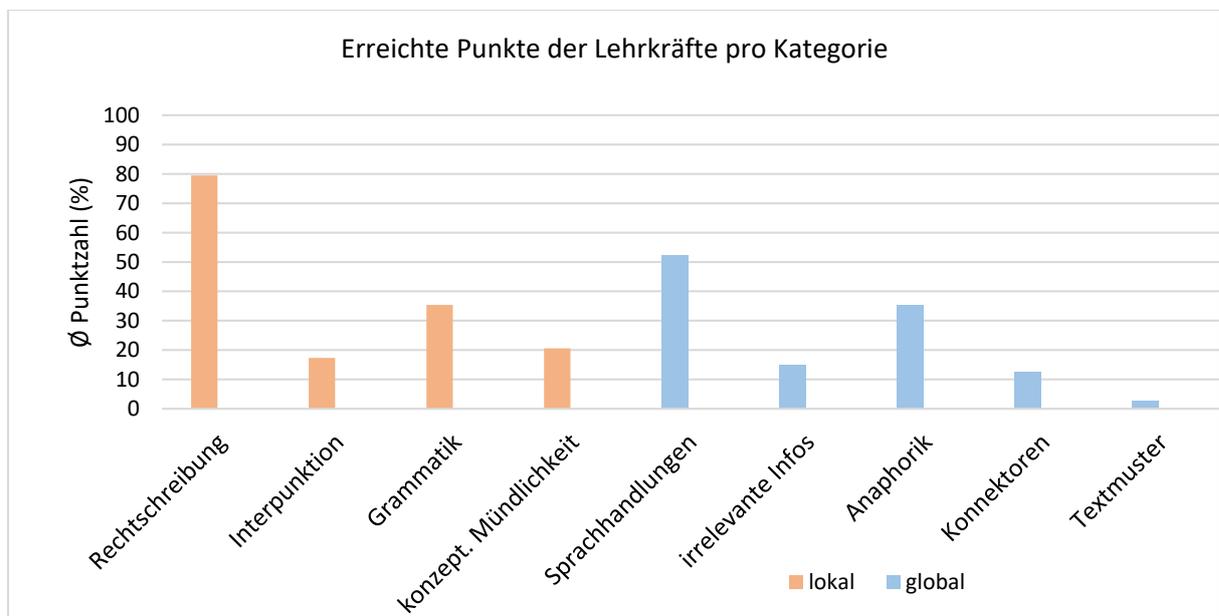


Abbildung 2: Erreichte Punkte der Lehrkräfte pro Kategorie

Die höchste durchschnittliche Punktzahl wird mit 79.5 % in der Kategorie Rechtschreibung erreicht. In Verbindung mit den in Abbildung 2 dargestellten Ergebnissen kann daher geschlussfolgert werden, dass Lehrkräfte sehr fokussiert auf Rechtschreibung achten. Während in der Kategorie „konzeptionelle Mündlichkeit“ in Abbildung 1 93.8 % auf mindestens eine Auffälligkeit achten, ergibt sich mit Blick auf die durchschnittlich erreichte Punktzahl in Abbildung 2 ein anderes Bild. So werden lediglich 20.6 % der möglichen Punkte in dieser Kategorie erreicht. Dies lässt darauf schließen, dass zwar vereinzelt auf konzeptionell mündliche Ausdrucksweisen geachtet wird, aber die Mehrzahl der Auffälligkeiten aus diesem Bereich keine Beachtung findet. Demnach scheint bei Lehrkräften eine durchaus hohe Akzeptanz bezüglich alltagssprachlicher Äußerungen in schriftlichen Texten zu existieren.

Auf globaler Textebene wird deutlich, dass die nicht-zielsprachlichen kohärenzstiftenden Mittel, wie z.B. fehlerhafte Konnektoren (12.5 %), ebenso wie fehlerhafte Textmuster (2.5 %) und nicht relevante Informationen (14.7 %) nur selten markiert und/oder lediglich vage benannt werden. Die

Sprachhandlungen „Vergleich“ und „Begründung“ stechen auf globaler Textebene mit durchschnittlich 52.2 % erreichter Punkte heraus, was jedoch – wie bereits erläutert – aufgrund der zweiten Aufgabenstellung relativiert werden muss.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die befragten Lehrkräfte vor allem Oberflächenmerkmale des Textes wie Rechtschreibung fokussieren. Textstrukturelle Aspekte werden dagegen zum Teil nicht oder weniger beachtet. Die diagnostische Kompetenz im Hinblick auf Auffälligkeiten und Schwierigkeiten innerhalb eines Textprodukts der Lernenden ist somit bei den Lehrkräften nicht differenziert genug ausgeprägt.

Aufgabe 3

Aus den identifizierten Auffälligkeiten sollten in Aufgabe 3 konkrete Maßnahmen zur Förderung der Schreibleistung des Schülers abgeleitet werden. Die entsprechenden Antworten der Lehrkräfte wurden wiederum Merkmalen der lokalen und globalen der Textebene zugeordnet. Im folgenden Diagramm sind die Häufigkeiten abgebildet:

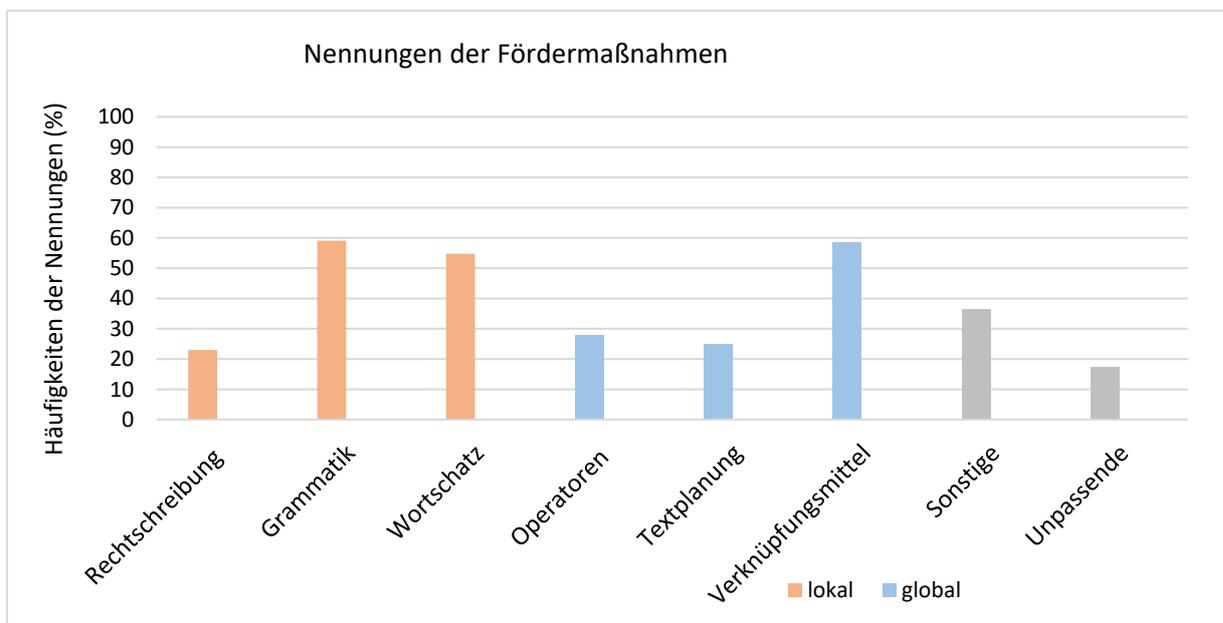


Abbildung 3: Nennungen der Fördermaßnahmen

Um die Schreibleistung des Schülers zu verbessern, nennen Lehrpersonen am häufigsten Fördermaßnahmen im Bereich der Grammatik (59.1 %). Einen ähnlich großen Förderbedarf sehen 54.8 % der Lehrpersonen auch im Bereich des Wortschatzes. 23 % der Lehrkräfte beschreiben Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Rechtschreibung, was aufgrund lediglich zweier Rechtschreibfehler jedoch als hoher Wert zu interpretieren ist.

Auf globaler Textebene wollen 58.3 % der Lehrkräfte den Schüler beim Gebrauch von Konnektoren und Anaphern (Verknüpfungsmittel) unterstützen. Insbesondere abwechslungsreiche Satzanfänge werden hier von den Lehrkräften als bedeutend erachtet. Obwohl in Aufgabe 1 und 2 knapp 75 % der Lehrkräfte auf die mangelnde Berücksichtigung der Sprachhandlungen im Text des Schülers verwiesen, sehen nur 27.8 % der Lehrkräfte hierin auch expliziten Unterstützungsbedarf. Ebenso betont lediglich knapp ein Viertel der Lehrpersonen die Förderung der Textplanung.

Darüber hinaus geben 36.5 % der Lehrkräfte allgemeinere Fördermaßnahmen an, die den gebildeten Kategorien zur Verbesserung der Schreibleistung aufgrund ihrer Allgemeinheit nicht zu zuordnen waren. Hierunter fallen u.a. die Initiierung von Leseübungen oder die Teilnahme an

Förderkursen, welche letztlich zur Kategorie „Sonstige“ zusammengefasst wurden. Weiterhin gaben 17.2 % der Lehrkräfte ebenfalls ungeeignete oder zumindest unpassende Unterstützungsmaßnahmen an. Hier wurden beispielsweise Vorschläge wie Konzentrationsübungen unterbreitet, die jedoch viel zu allgemein sind, um sie auf die Schreibleistung des Schülers beziehen zu können. Aus diesem Grund wurden solche Maßnahmen der Kategorie „Unpassende“ zugeordnet.

Um insbesondere den Fokus, die Konkretheit und die Angemessenheit der Fördermaßnahmen und somit die Qualität der genannten Maßnahmen auf einen Blick erfassen zu können, wurden weitere Kodierungen bzw. Ratings vorgenommen. Diese drei genannten Facetten wurden mit einem hochinferenten Rating ermittelt, welches sich an den zuvor bestimmten Kategorien (siehe Abb. 4.) orientierte. Zwei unabhängige Rater*innen vergaben dabei die Ratings von 0 bis 3. Mithilfe eines Manuals wurde dabei bestimmt, welche Bedeutung die jeweilige Ratingzahl innehat.

Die Facette „Fokus“ gibt darüber Aufschluss, auf welche Textebene sich die Fördervorschläge beziehen. Eine Lehrperson, die einen eindeutigen Fokus auf lokale Maßnahmen legt, erhielt das Rating 1; eindeutige textstrukturelle Fördermaßnahmen eine 3. Wenn in etwa die gleiche Anzahl lokaler wie auch globaler Unterstützungen beschrieben wurde und demnach keine eindeutige Priorisierung festzustellen war, wurde eine 2 vergeben. Das Rating 0 wurde vergeben, wenn Lehrpersonen weder lokale noch globale Maßnahmen nannten.

Was die „Konkretheit“ der Antworten anbelangt, wurde eine 3 vergeben, wenn alle Antworten so konkret beschrieben wurden, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen oder Methoden eindeutig für die Rater*innen nachzuvollziehen waren. Waren gleich viele oder mehr Antworten konkret, wurde eine 2 vergeben. Überwogen unkonkrete Antworten, wurde dies mit einer 1 bewertet. Gab es nur unkonkrete Nennungen, folgte eine 0 als Rating.

Um die „Angemessenheit“ der Fördermaßnahmen zu raten, musste zunächst bestimmt werden, welche Maßnahmen für angemessen gehalten werden, um die Schreibleistung des Schülers nachhaltig zu verbessern. Hierzu wurden die vorherigen Kategorien (Abb. 3) als Ausgangspunkt genutzt. Unterstützungsmaßnahmen im Bereich Rechtschreibung und Grammatik werden hierbei als nicht bedeutend genug angesehen, um die Qualität des Textes verbessern zu können. Dagegen wird auf lokaler Textebene der „Wortschatz“, auch aufgrund der Häufigkeit der alltagssprachlichen Ausdrücke, als unbedingt zu fördern eingestuft, um auf diese Weise in zukünftigen Texten ein notwendiges bildungssprachliches Niveau zu erreichen. Weiterhin werden alle Kategorien auf globaler Ebene als angemessen angesehen, um den Text des Schülers zu verbessern. Eine Bewertung mit einer 3 wurde bei dieser Facette vorgenommen, wenn aus allen vier angemessenen Kategorien mindestens eine Fördermaßnahme abgeleitet wurden. Für eine 2 entschieden sich die Rater*innen, wenn mehr angemessene Unterstützungen beschrieben wurden. Eine 1 trägt hierbei die Bedeutung, dass gleich viele angemessene und unangemessene oder weniger angemessene Maßnahmen genannt wurden. 0 bedeutet, dass nur irrelevante Maßnahmen zu finden waren.

Die Ergebnisse des Ratings sind anhand der Mittelwerte der drei Facetten im folgenden Diagramm abgebildet (Abb. 4).

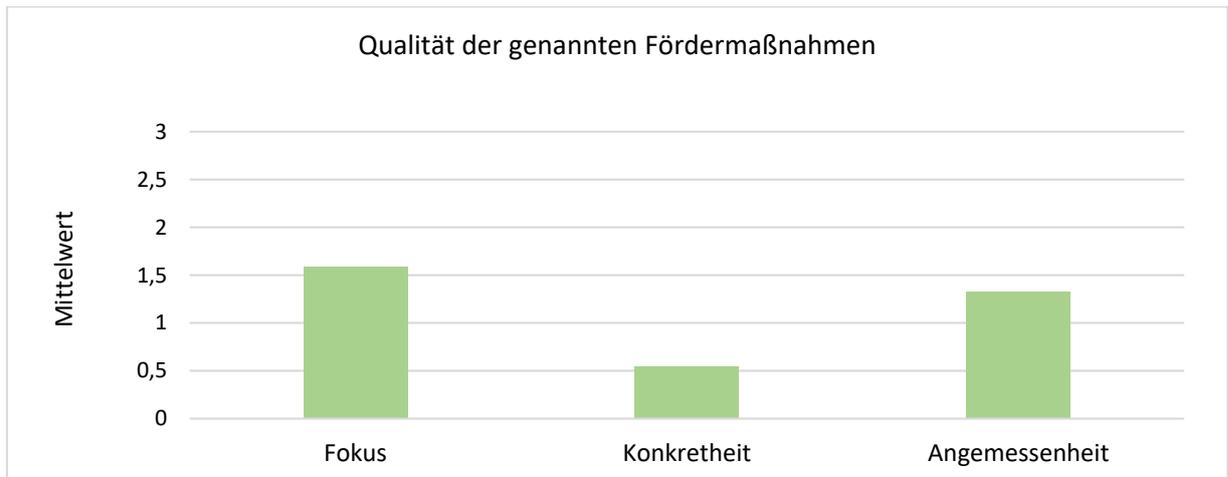


Abbildung 4: Qualität genannter Fördermaßnahmen

Mit einem Mittelwert von $M = 0.55$ (Konkretheit) bleibt es bei den abgeleiteten Fördermaßnahmen häufig bei reinen Nennungen der Förderthematik, ohne dabei die konkrete Vorgehensweise oder Methodik zu erläutern. Mit einem durchschnittlichen Wert von $M = 1.59$ liegt der Fokus zwischen den Ausprägungen „eher Maßnahmen an der Textoberfläche“ und „gleiche Anzahl lokaler und globaler Maßnahmen“. Nimmt man zugleich den Mittelwert der Angemessenheit ($M = 1.33$) hinzu, zeigt dieser auf, dass entweder gleich viele angemessene und unangemessene oder weniger angemessene Unterstützungsmaßnahmen genannt wurden.

Durch diese Ergebnisse wird wiederum deutlich, dass die Lehrkräfte auch bei der Förderung eher auf Oberflächenmerkmale fokussieren und dabei häufig die für die Textqualität entscheidenden Maßnahmen vernachlässigen.

3.4.2 Ergebnisse „Unfallbericht“

Bei dieser Vignette (vgl. 3.3.2) wurden die Lehrkräfte aufgefordert, alle Textstellen zu unterstreichen, die ihrer Meinung nach das Textverständnis sprachschwacher Schüler*innen erschweren. Ebenso sollten die Lehrkräfte die Unterstreichungen so umformulieren, dass diese im Anschluss verständlicher für den/die Schüler*innen sind. Der Fokus der Auswertung lag dabei auf den Markierungen potentieller Schwierigkeiten. Die Umformulierungen wurden dagegen als qualitative Erklärungsansätze genutzt, um nachvollziehen zu können, auf welche Weise und aus welchem Grund die markierten Schwierigkeiten letztlich verändert wurden.

Die Analyse der unterstrichenen Textstellen ergab, dass die Lehrpersonen auch bei diesem Format dazu neigen, vor allem potenziell schwierigen Wortschatz als Verständnishürde zu markieren und defensive Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen, indem sie das sprachliche Niveau des Textes an die Schüler*innen anpassen und den Text so vereinfachen, dass ihn die Lernenden bewältigen können (siehe Kap. 10.2). Als Beispiel hierfür dient die Textstelle „in die Quere kommen“, welche von 81 % der Lehrpersonen markiert und dementsprechend als schwierig empfunden wurde (siehe Abb. 5). Ausnahme im Bereich des Wortschatzes stellt dagegen das Wort „Smartphone“ dar, das vermutlich aufgrund des häufigen Gebrauchs im Alltag letztlich nur von 12.0 % der Lehrkräfte unterstrichen wurde.

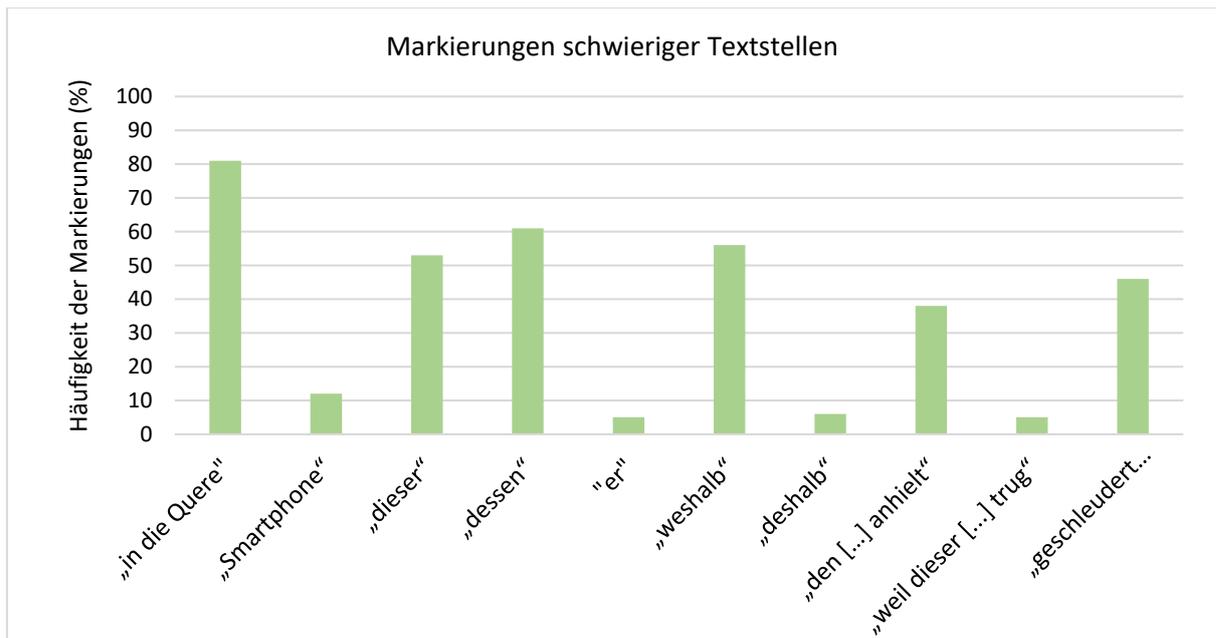


Abbildung 5: Einschätzung verständnisschwerender Textstellen

In den Daten zeichnet sich ab, dass vor allem der Gebrauch bzw. das Vorkommen der Wörter und Begriffe in der Sprache der Kinder für die Lehrpersonen das entscheidende Kriterium war, ob ein Begriff bzw. ein Wort unterstrichen wurde oder nicht. Demnach werden Textstellen nicht aufgrund ihrer Funktion bzw. ihrer textstrukturellen Bedeutung als schwierig markiert, sondern wegen ihrer Unbekanntheit. So beurteilten Lehrpersonen niedrigfrequente textverknüpfende Mittel wie z.B. „weshalb“ als schwer verständlich und vereinfachten dies häufig, indem sie den Konnektor komplett strichen. Andere, ebenfalls potenziell verständnisschwerende Mittel wurden hingegen als akzeptabel eingestuft („deshalb“). Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei sprachlichen Mittel zur Herstellung referentieller Kohärenz ab. Während sowohl „dessen“ als auch „dieser“ von über 50 % der Lehrkräfte als schwierig eingestuft wurden, markieren lediglich 5 % die Referenz „er“. Textstrukturelle Merkmale wie der eingeschobene Objektrelativsatz „den der Fußgänger anhielt“ und insbesondere der vorangestellte kausale Nebensatz „weil dieser einen Helm trug“, der lediglich von 5 % der Lehrkräfte unterstrichen wurde, blieben weitestgehend unberücksichtigt. Die Passivkonstruktion „geschleudert wurde“ markierten zwar 46 % der Lehrkräfte, dennoch konnte hierbei nicht eindeutig belegt werden, ob die Markierung auf das Passiv und seine Konstruktion oder lediglich auf den Wortschatz „schleudern“ zurückzuführen ist.

3.4.3 Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz

Nachdem die Lehrkräfte die offenen Formate des Fragebogens beantwortet hatten, wurden sie in einem weiteren Teil des Fragebogens aufgefordert, ihre didaktische Kompetenz selbst einzuschätzen. Von besonderem Interesse war hierbei die Einschätzung der diagnostischen Kompetenz im Hinblick auf die Diagnostik der Textprodukte von Schüler*innen, da auf diese Weise die selbsteingeschätzte diagnostische Kompetenz mit der gemessenen Performanz der Lehrkräfte, die den ersten beiden Aufgaben der „Speiseplanvignette“ zu entnehmen ist, korreliert werden konnte.

Im Rahmen des Fragebogens wurden die Lehrkräfte anhand von drei Items gebeten (Tab. 3), ihre Kompetenz mithilfe eines sechsstufigen Antwortformats von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu* einzuschätzen. Zur Bestimmung der internen Konsistenz der Kompetenzfacette wurde der Cronbachs Alpha-Wert berechnet. Dieses Maß gibt an, wie konsistent ein Faktor bzw. eine Facette

durch die entsprechende Itembatterie abgebildet wird. Mit einem $\alpha = .81$ liegt die aus den drei Items gebildete Skala nach Blanz (2015) in einem guten Bereich. Der Mittelwert der Skala beträgt $M = 4.13$, sodass die Lehrkräfte ihre diagnostische Kompetenz durchaus positiv bzw. hoch einschätzen. Über die Standardabweichung (SD) kann ermittelt werden, wie stark die Werte um den Mittelwert streuen. Mit einem Wert von $SD = 0.82$ liegt die Standardabweichung der gebildeten Skala in einem angemessenen Bereich. Mit Blick auf die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items zeigt sich ein ähnliches Bild, da auch dort die Mittelwerte und Standardabweichungen auf einem ähnlichen Niveau liegen. So werden sowohl die Subdimension der Beschreibung der Diskrepanz zwischen vorhandener und benötigter Sprachkompetenz ($M = 3.90$, $SD = 0.94$) als auch die Subdimensionen des Erkennens sprachlicher Schwierigkeiten ($M = 4.34$, $SD = 0.86$) und der Kenntnis der Ursachen für Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten ($M = 4.16$, $SD = 0.92$) durch die befragten Lehrkräfte hoch eingeschätzt.

Tabelle 3: Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz (Textprodukte)

„Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz (Textprodukte)“	Bedarfserhebung (N=251)		
	M	SD	r_{it}
Ich kann die Diskrepanz, die bei meinen Schüler*innen zwischen der vorhandenen und der benötigten Sprachkompetenz besteht, sicher beschreiben.	3.90	0.94	.61
Ich weiß, wie sich sprachliche Schwierigkeiten meiner Schüler*innen bei der Produktion von Texten äußern.	4.34	0.86	.71
Wenn meine Schüler*innen Schwierigkeiten haben, gute Texte zu schreiben, weiß ich, woran es liegt.	4.16	0.92	.67
<i>Skala: M = 4.13, SD = 0.82, $\alpha = .81$</i>			

Zur Einordnung der selbsteingeschätzten diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte im Bereich der Diagnostik von Textprodukten wurde der Zusammenhang mit der gemessenen Performanz der Lehrkräfte in der Speiseplanvignette berechnet. Hierbei zeigte sich lediglich ein sehr geringer signifikanter Zusammenhang ($r = 0.13$, $p < .05$). Das bedeutet, dass die von Lehrpersonen selbstberichtete diagnostische Kompetenz nur gering mit der gemessenen diagnostischen Kompetenz zusammenhängt. Darüber hinaus bietet das Streudiagramm (Abb. 6) einen Überblick über die Selbsteinschätzungen auf dem Antwortformat 1 bis 6 und der gemessenen Performanz in Form der Punktzahl, die in der Vignette erreicht wurden. Es wird deutlich, dass ein erheblicher Teil der Lehrpersonen ihre diagnostische Kompetenz (deutlich) höher einschätzt als es der gemessenen Kompetenzen entspricht (Quadrant oben links) und dass sich nur ein Teil der Lehrenden in unserer Befragung „passend“ zur gemessenen Performanz einschätzten (Quadrant unten links und Quadrant oben rechts).

Demnach kann man zusammenfassen: Die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte korrespondieren in weiten Teilen nicht mit den erfassten Kompetenzen. Dies wiederum verdeutlicht, wie problematisch es ist, Fortbildungsbedarfe über Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu erfassen.

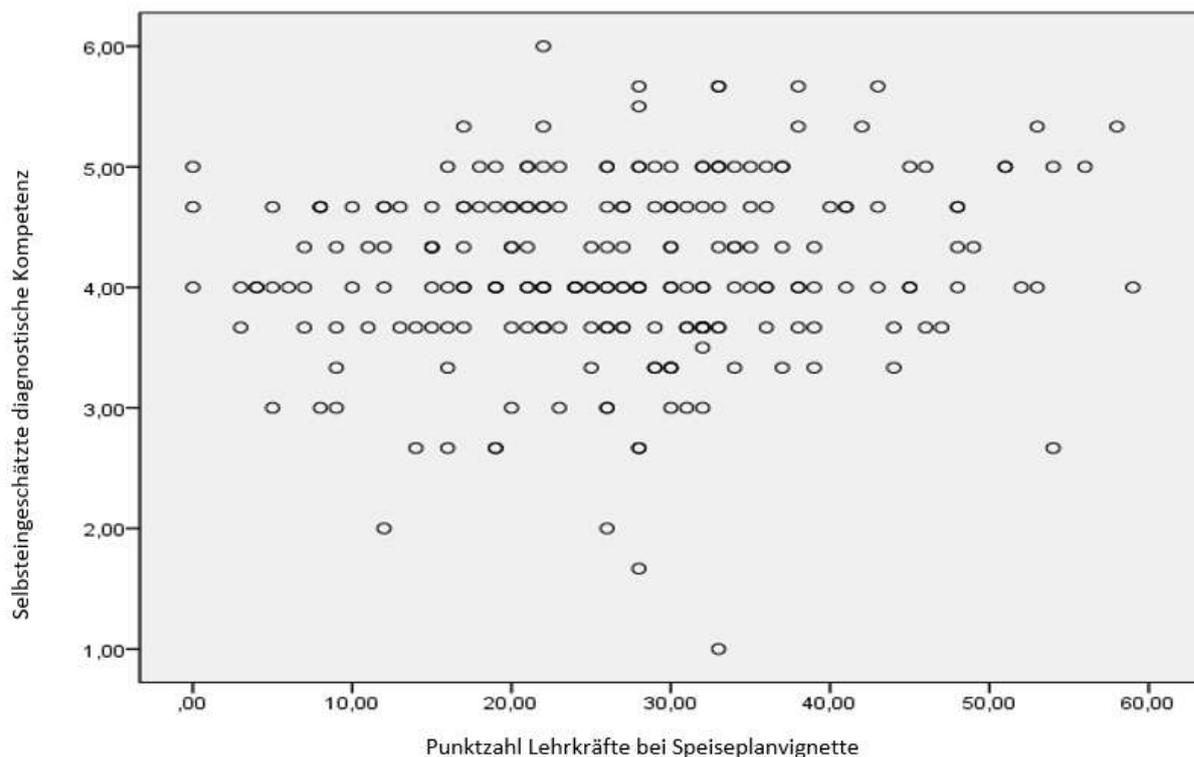


Abbildung 6: Zusammenhang zwischen selbstberichteter und gemessener diagnostischer Kompetenz

3.4.4 Fortbildungswünsche der Lehrpersonen

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Konzeption der Fortbildung sollten die Wünsche der Lehrkräfte zu Fortbildungsthemen und -inhalten leisten. Hierbei wurde die Vielzahl an Antworten zu Kategorien zusammengefasst (Abb. 7).

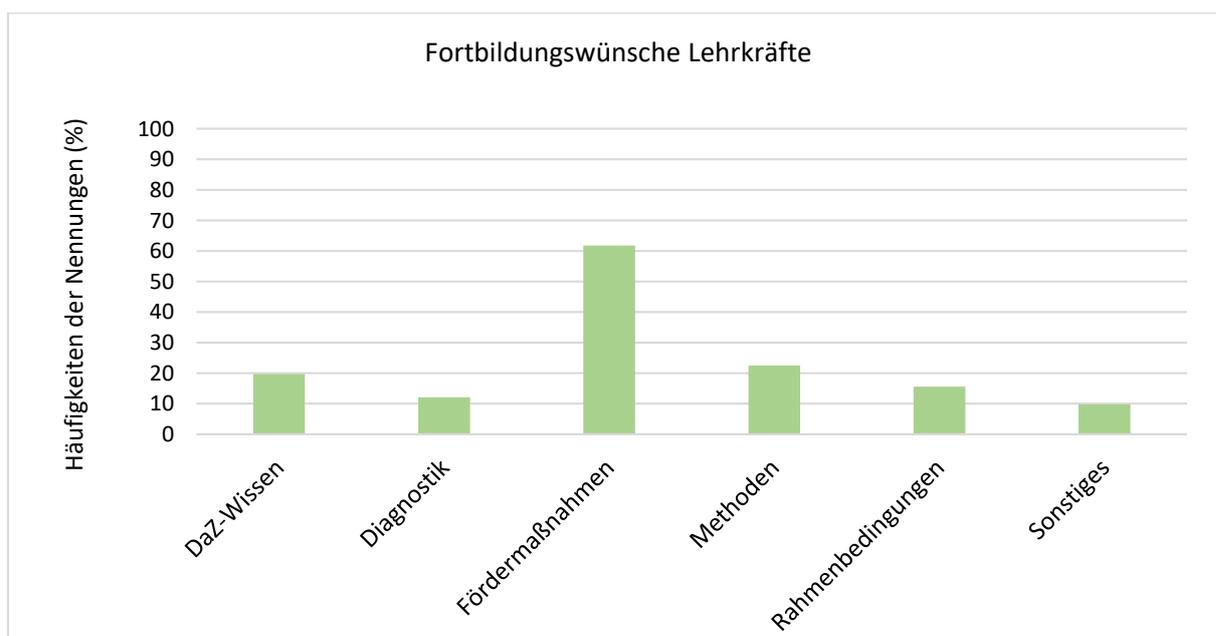


Abbildung 7: Fortbildungswünsche der Lehrkräfte

Mit Blick auf die gewünschten Fortbildungsinhalte der Lehrkräfte wird deutlich, dass vor allem der Wunsch nach geeigneten Fördermaßnahmen und -materialien mit 61.8 % sehr hoch ausfällt. So

scheinen sich die Lehrkräfte der Bedeutung von Fördermaßnahmen im Unterricht und ihrem eigenen Bedarf in diesem Bereich bewusst zu sein. Der Wunsch nach konkreten differenzierenden Materialien für den Unterrichtsalltag scheint demnach zu dominieren. Weniger Wünsche fokussieren hingegen auf das grundlegende Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (19.7 %) und die Diagnostik (12.1 %), die jedoch grundlegend für den Einsatz geeigneter Fördermaßnahmen sind. So wurde bereits zu Beginn des dritten Kapitels darauf hingewiesen, wie bedeutend diagnostische Maßnahmen für eine angemessene Unterrichtsgestaltung und gezielte Förderung sind. Bei Betrachtung der vorherigen Ergebnisse verwundert dieses Ergebnis jedoch nicht, da bereits in der Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte ersichtlich wurde, dass sich die Lehrkräfte in diesem Bereich besser einschätzen als dies die Ergebnisse der Speiseplanvignette offenbaren.

Weiterhin wünschten sich 15.6 % der Lehrkräfte verbesserte Rahmenbedingungen, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können. So wurden „kleinere Klassen“ oder auch eine „zweite Lehrkraft im Unterricht“ gefordert. Ebenso sahen 9.8 % der Lehrkräfte im „Umgang mit geflüchteten Kindern“, deren „Traumabewältigung“ oder der „Transparenz über rechtliche Situationen“ Fortbildungsbedarfe, die als „Sonstige“ Wünsche zusammengefasst wurden.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Bedarfserhebung

In der Fokussierung auf sprachliche und textstrukturelle Auffälligkeiten bei der Speiseplanvignette zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte vor allem oberflächliche Merkmale und weniger textstrukturelle Merkmale beachten. Darüber hinaus ergab sich, dass Abweichungen im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit - trotz der hohen Anzahl - häufig nicht als auffällig markiert wurden. Der nicht vorhandene Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter diagnostischer Kompetenz und der gemessenen diagnostischen Kompetenz weist daraufhin, dass selbstberichtete und gemessene Kompetenz teilweise stark divergieren.

Bei den abzuleitenden Fördermaßnahmen lag der Fokus der Lehrkräfte ebenso verstärkt auf Oberflächenmerkmalen des Textes. Zwar wurde vereinzelt auch auf textstrukturelle Auffälligkeiten eingegangen, jedoch wäre zur Verbesserung der Schreibleistung des Schülers wünschenswert, wenn die Förderung verstärkt auf textstrukturellen Aspekten beruhen würde.

Auch die Analyse des Unfallberichts bestätigte die bisherigen Ergebnistendenzen, sodass sich über alle Instrumente hinweg das gleiche Bild ergibt: Lehrkräfte fokussieren bei Schülertexten verstärkt die lokale Textebene und lassen textstrukturelle Merkmale dagegen häufig unberücksichtigt.

Mit Blick auf die gewünschten Fortbildungsinhalte der Lehrkräfte wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte der Bedeutung von Fördermaßnahmen im Unterricht bewusst sind und daher vor allem den Wunsch nach geeigneten Fördermaterialien und -maßnahmen äußern. Weniger Wünsche fokussieren dagegen auf das grundlegende Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Diagnostik, die jedoch grundlegend für Einsatz geeigneter Fördermaßnahmen sind.

Die hier ermittelten Ergebnisse fanden Eingang in die Konzeption der Fortbildung. Zu beachten ist jedoch, dass die durch die Bedarfserhebung erreichte Stichprobe nur teilweise der intendierten Stichprobe entsprach. Denn nur 12.8 % aller antwortenden Lehrkräfte unterrichteten kein philologisches Fach und knapp die Hälfte aller Lehrkräfte hatte bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache besucht. Damit setzte sich die Bedarfsstichprobe nur zu einem geringen Teil aus Fachlehrkräften zusammen, die bislang wenig Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache hatten. Die vorliegende Stichprobe der Bedarfserhebung zeigt jedoch, dass

die an der Bedarfserhebung teilnehmenden Lehrkräfte somit nur zum Teil der Zielgruppe der TeKom-Fortbildung entsprechen (siehe Kap. 7), was bei der Konzeption der Fortbildung berücksichtigt wurde.

4. Ableitung der Fortbildungsinhalte

Bei der Konzeption der Fortbildung wurden zum einen die tatsächlichen Fortbildungsbedarfe und -interessen hessischer Lehrpersonen berücksichtigt, die am Übergang von der vierten zur fünften Klasse arbeiten und *nicht* das Fach Deutsch unterrichten. Zum anderen floss der aktuelle Forschungsstand im Bereich *Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht* in die Auswahl der Fortbildungsinhalte ein. Grundlage der Fortbildungskonzeption stellten somit sowohl die Ergebnisse der Bedarfserhebung dar (siehe Kap. 3), wobei anzumerken ist, dass 36,2 % der befragten Lehrkräfte zum Zeitpunkt ihrer Befragung nicht im vierten oder fünften Schuljahr unterrichteten (siehe Kap. 3.3), als auch deren Abgleich mit der Forschungsliteratur. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass sich die teilnehmenden Fachlehrpersonen während der Fortbildung mit den eigenen Fragestellungen auseinandersetzen und sie vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes reflektieren.

4.1 Ableitung der Fortbildungsinhalte aus der Bedarfserhebung

Die Bedarfserhebung wurde mit insgesamt 273 Lehrpersonen durchgeführt, die in unterschiedlichen Schulformen unterrichten, und zwar zu 63,8 % in einer vierten oder fünften Klassenstufe. Die Befunde wurden genutzt, um Einblicke zu folgenden Fragestellungen zu gewinnen. Im Rahmen der Befragung der Lehrkräfte wurden Informationen zu den folgenden Leitfragen erhoben:

Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene sprachdidaktische Kompetenz ein?

Welche Wünsche haben Lehrpersonen für eine Fortbildung zum Thema Sprachsensibler Fachunterricht?

Abhängig von den hier ermittelten Angaben der Lehrpersonen wurden Themen und Inhalte der Fortbildung definiert.

Welche Kompetenzen haben Lehrpersonen bezüglich der Identifikation von sprachlichen Stolpersteinen beim Lesen und Schreiben bildungssprachlicher Texte?

Mit Blick auf die Ermittlung der *Kompetenzen von Lehrpersonen, Stolpersteine beim Lesen und Schreiben bildungssprachlicher Texte zu identifizieren*, haben sich offene Aufgabenformate als besonders aufschlussreich erwiesen: „Speiseplanvergleich“ und „Unfallbericht“. Bei dem Speiseplanvergleich sollten die Lehrpersonen Texte von Schüler*innen analysieren, bewerten und anschließend Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Schreibkompetenz nennen. Bei der Aufgabe „Unfallbericht“ sollten die Lehrpersonen den fiktiven Schulbuchtext und die anknüpfende Instruktion für sprachschwache Schüler*innen anpassen, indem sie sie sprachlich umgestalten (zu Befunden aus der Bedarfserhebung vgl. Kap. 3).

Die Auswertung der Ergebnisse aus der Aufgabe „Speiseplanvergleich“ machte deutlich, dass die befragten Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit bevorzugt auf Rechtschreibfehler und formale Fehler (z.B. falsche Pluralbildung oder Artikelfehler) richteten, d.h. auf *formale Aspekte der Textgestaltung*. Die inhaltliche Gestaltung des Schülertextes (Sind die im Schülertext enthaltenen Informationen relevant oder überflüssig?) und die geforderten *Sprachhandlungen* „Vergleichen“ und „Begründen“ wurden deutlich seltener zum Gegenstand von Beurteilungen gemacht. Als Konsequenz aus dieser

Beobachtung wurde der Entschluss gefasst, Inhalte in den Fokus der Fortbildung zu setzen, die sich stärker mit der globalen Textebene befassen: Textplanung, Adressatenorientierung, Informationsstruktur und Textmusterwissen (siehe Kap. 5.2.2 & 5.2.7).

Darüber hinaus zeigte sich, dass Lehrpersonen fehlerhafte Anaphern oder Konnektoren im Schülertext selten markierten oder Fehler nur vage benennen konnten. Die Aufgabe zur Textrezeption, „Arbeitsblatt Unfallbericht“ verstärkte diesen Eindruck zusätzlich. Bei dieser Aufgabe wurden die teilnehmenden Lehrpersonen aufgefordert, Textstellen zu unterstreichen und umzuformulieren, die das Textverständnis sprachschwacher Schüler*innen aus ihrer Sicht erschweren könnten. Die Lehrpersonen identifizierten hierbei zwar einige kohärenzstiftende Mittel als potenziell schwierig, markierten dabei jedoch vor allem die niederfrequenten textverknüpfenden Mittel (z.B. „dessen“, „weshalb“) als schwer verständlich. Andere, den Ergebnissen aktueller Forschungsliteratur zufolge insbesondere bei sprachschwachen Schüler*innen ebenfalls potenziell verständniserwerbende Mittel (z.B. „dieser“, „deshalb“, vgl. Bryant & Noschka 2015, Dragon et al. 2015) wurden hingegen als akzeptabel eingestuft. Diese Befunde führten dazu, das Thema „Verstehen und Gebrauch von kohärenzstiftenden Mitteln“ (Anaphern und Konnektoren) zum Fortbildungsgegenstand zu machen (siehe Kap. 5.2.3). Schließlich wurde die Passivkonstruktion „geschleudert wurde“ von 46 % der Lehrkräfte als potentielle Verständnishürde erkannt, wobei nicht eindeutig belegt werden konnte, ob diese Einschätzung auf das Passiv und seine Konstruktion oder auf das Wort „schleudern“ zurückzuführen ist. Selbst wenn sich die Markierungen auf das Passiv bezogen haben sollten, so erkannten doch mehr als die Hälfte der Befragten an dieser Stelle keinen Stolperstein. Aus diesem Grund wurde auch das Thema „Passiv“ in den Kanon der Fortbildungsinhalte einbezogen (siehe Kap. 5.2.3).

In Bezug auf die „Speiseplan“-Aufgabe bereitete den Lehrpersonen nicht nur die Wahrnehmung der inhaltlichen Textgestaltung und die Verwendung von Kohärenzmitteln Probleme, sondern auch die Bewertung des vom Schüler gewählten sprachlichen Registers, insbesondere mit Blick auf den Bildungswortschatz. So wurden bei der Bewertung des Speiseplanvergleichs zahlreiche Alltagssprachliche bzw. konzeptionell mündliche Ausdrücke und Strukturen akzeptiert und nicht als auffällig gekennzeichnet. Ob die Lehrkräfte diese Merkmale tatsächlich nicht als auffällig identifiziert haben oder ob sie diese Abweichungen zwar erkannt haben, aber zunächst nicht in ihrem Unterricht thematisieren würden und deshalb unkommentiert ließen, geht aus der Befragung nicht eindeutig hervor. Betrachtet man diese Befunde jedoch zusammen mit den Befunden aus der Aufgabe „Unfallbericht“ (Anpassung des Textes für sprachschwache Schüler*innen), so wird der Eindruck über eine eher defensive (vs. offensive) Haltung der Lehrpersonen zur Förderung bildungssprachlichen Wortschatzes verstärkt: Die Lehrpersonen ersetzen häufig bildungssprachlichen Wortschatz durch Alltagssprachliche Ausdrücke, um den Text so für sprachschwache Schüler*innen zugänglicher zu machen. Dieses Vorgehen legt nahe, dass die Lehrpersonen „Textanpassung“ vielfach durch die Tilgung bildungsnaher Ausdrücke verstehen. Deshalb wurde die Sensibilisierung der Lehrkräfte für ein offensives Vorgehen als weiterer zentraler Aspekt in die Fortbildung integriert, also für ein Vorgehen, in dem der nachhaltige Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenz auf Wortschatzebene schon in der Grundschule erfolgt (siehe Kap. 5.2.5).

Wie schätzen die Lehrpersonen ihre eigene sprachdidaktische Kompetenz ein?

Durch den Abgleich der Antworten bei den offenen Aufgabenformaten mit den Antworten zur „Selbsteinschätzung der sprachdidaktischen Kompetenz“ konnte festgestellt werden, dass die Selbsteinschätzung vielfach nicht mit der tatsächlichen Kompetenz übereinstimmte, insofern eine Neigung der Lehrpersonen zur Selbstüberschätzung sichtbar wurde. Um zu erreichen, dass die

Fortbildungsteilnehmer*innen diese Diskrepanz selbst bewusst erkennen, sollten in der Fortbildung Beispiele und Übungen eingebaut werden, die Überraschungseffekte auszulösen und Wissenslücken aufzudecken vermögen (siehe z.B. Kap. 5.2.1 „Die Nase“, Kap. 5.2.4 „Kunstwortexperiment“, „Präpositionen-Experiment“ Kap. 5.2.6. „Metronom-Übung“). Auf diese Weise sollte die Wahrnehmung der Lehrpersonen hin zu einer realistischen Einschätzung gesteuert werden.

Welche Wünsche haben die Lehrpersonen an eine Fortbildung zum sprachsensiblen Fachunterricht?

Ein weiterer wichtiger Beitrag zur Konzeption der Fortbildung lieferte die Frage nach Wünschen zu Fortbildungsthemen und -inhalten, die aus Sicht der Lehrpersonen dazu beitragen würden, dass sie Schüler*innen in sprachlich heterogenen Klassen zukünftig noch besser unterstützen können. Die Befragung offenbarte insbesondere den Wunsch nach geeigneten Fördermaßnahmen und -materialien. Diesem Wunsch nach konkreten differenzierenden Materialien für den Unterrichtsalltag nachzugehen, erweist sich allerdings nur bedingt als sinnvoll, da die konkreten Unterrichtsvoraussetzungen höchst individuell sind und u.a. von Schulform, Fach und Klassenzusammensetzung, vom Grad der Heterogenität, von den Sprachständen der Schüler*innen und der zeitlichen Kapazität der Lehrperson abhängen. Deshalb wurde mit der Fortbildung stattdessen angestrebt, Verständnis, Wissen und Kompetenzen aufzubauen, die das Erstellen und Anpassen von (eigenen) Materialien ermöglichen oder aber Illustrationsbeispiele und Methoden an die Hand zu geben, die als Vorlage für die individuelle Unterrichtsvorbereitung dienen können (siehe z.B. Kap. 5.2.2: „Code-Knacker“, Kap. 5.2.3: Didaktische Implikationen zu Passiv, Anaphern und Konnektoren, Kap. 5.2.5: „Robustes Wortschatztraining“, Kap. 5.2.6: „Scaffolding“, Kap. 5.2.7 „Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten“, 5.2.8 Stärkung bildungssprachlicher Kompetenz als Querschnittsaufgabe).

Der Wunsch nach diagnostischen Mitteln zur Erhebung des Sprachstandes von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wurde von verhältnismäßig wenigen Lehrkräften genannt (12,1%). Aufgrund der Wichtigkeit der Feststellung des Sprachstandes als Grundlage für eine passgenaue Förderung wurde dieser Aspekt dennoch in die Fortbildung aufgenommen: Schüleräußerungen und -texte sowie Schulbuchtexte sollten in Bezug auf verschiedene sprachliche Strukturen analysiert, bewertet und verglichen werden (siehe z.B. Kap. 5.2.1 „Die Nase“: bildungssprachliche Mittel allg., Kap. 5.2.2 „Adam und Dominic“: Textplanungskompetenz, Analyse mitgebrachter Schülertexte, Kap. 5.2.3 Überprüfung von Schulbuchtexten: Anaphern, Kap. 5.2.4 „Analyse Unfallbericht“: Sprachstand bezügl. Genus, Kasus, Präpositionen, Textplanung).

4.2 Abgleich und Ergänzung der Fortbildungsinhalte mit der aktuellen Forschungsliteratur

Um gewährleisten zu können, dass die Fortbildungsinhalte neben den Fortbildungsbedarfen und -wünschen der potenziellen Teilnehmer*innen auch die Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen berücksichtigen, wurde aktuelle Forschungsliteratur im Bereich *Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht* gesichtet. Ziel der Literatuarbeit war es zum einen zu erfahren, welche Merkmale bildungssprachlicher Texte Schüler*innen am Übergang von der vierten zur fünften Klasse im Unterricht Schwierigkeiten bereiten und zum anderen, welche didaktischen und methodischen Ansätze für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorliegen. Durch die Verknüpfung der ermittelten Fortbildungsbedarfe (lehrerseitig) mit den in der Literatur ermittelten Erwerbsschwierigkeiten (schülerseitig) konnte die Fortbildung so konzipiert werden, dass die Bedürfnisse beider Zielgruppen – Lehrpersonen wie Schüler*innen – gleichermaßen berücksichtigt

wurden. Die im Folgenden aufgeführten Zusammenhänge spiegeln einen Ausschnitt der in die Fortbildung eingeflossenen Forschungsliteratur wider.

4.2.1 Textplanung

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, „dass der Sprachproduktionsprozess aus drei Phasen besteht, der Konzeptualisierung, der Formulierung und der Artikulierung“ (Halm, 2010, S.252). In allen drei Phasen müssen Sprecher*innen Entscheidungen treffen, die das Endprodukt, den Text, beeinflussen. Dementsprechend kann es auch in jeder Phase zu „Fehlentscheidungen“ kommen. Damit solche Fehlentscheidungen vermieden werden, müssen Sprecher*innen u.a. wissen, welche Informationen für einen kommunikativ angemessenen Text notwendig sind, welche Möglichkeiten der Informationsorganisation ihre Sprache auf Satz- und Textebene zulässt und wie diese Ausdrucksmöglichkeiten genutzt werden, um das kommunikative Ziel zu erreichen. Auf Satzebene kann im Deutschen z.B. aufgrund der flexiblen Wortstellung dasjenige Element an den Anfang gerückt werden, das im Vordergrund der Aussage steht. Ein solches Element wird Topik¹ genannt.

(1a) *Lena isst gerne Lakritz.*

Lakritz isst Lena gerne (und nicht Marzipan).

Auf Textebene kann z.B. mithilfe des Passivs ein Topik fortgeführt werden, auch wenn es nicht (mehr) die Rolle der/des Handelnden (Agens) inne hat, so etwa in 1b „und wurde von der Polizei angehalten“.

(1b) *Er fuhr zu schnell und wurde von der Polizei angehalten.*

Vs. Er fuhr zu schnell. Die Polizei hielt ihn an.

Psycholinguistische Studien, die mündliche Nacherzählungen von Kindern und Erwachsenen vergleichen, zeigen nicht nur erwartbare Unterschiede hinsichtlich Textlänge und Wahl der sprachlichen Mittel, sondern auch Unterschiede in der makrostrukturellen Organisation der Texte (Halm, 2010; v. Stutterheim et al. 2012): Erst ab einem Alter von ca. 13 bis 14 Jahren, also ab der siebten oder achten Klasse, sind Kinder in ihrer Muttersprache vollständig in der Lage, sich von ihrer unmittelbaren Wahrnehmung und deren Wiedergabe zu lösen und Ereignisse „in einer abstrakten, konstruierten Folge“ wiederzugegeben² (Halm, 2010, S.255). Erst dann vermögen sie es, ein globales Texttopik zu etablieren und es mithilfe der im Deutschen zur Verfügung stehenden sprachlichen Strukturen, wie dem Passiv, über den Text hinweg fortzuführen.

Studien, in denen Proband*innen mit unterschiedlichen Muttersprachen kommunikative Aufgaben erfüllen sollten (z.B. Erzählungen, Vorgangs-/Zustandsbeschreibungen), deuten darauf hin, „dass bereits der Schritt der Selektion von Elementen aus einer Wissensbasis sowie dann die Prozesse der Informationsorganisation sprachspezifischen Prinzipien unterliegen“ (v. Stutterheim & Klein, 2008, S.231). Das bedeutet, dass bspw. bei der Beschreibung eines Objekts (z.B. eine Skulptur) Deutschmuttersprachler*innen bereits auf der Ebene der Informationsauswahl andere Entscheidungen treffen und anderen Prioritäten setzen als Englischmuttersprachler*innen. So etablieren erstere bei einer Gegenstandsbeschreibung einen Referenzpunkt und weisen von dort aus Regionen wie „oben“, „unten“, „rechts“ und „links“ zu. Letztere hingegen nutzen intrinsische Eigenschaften des Gegenstandes, um Raumregionen und deren Relation zueinander zu bestimmen (v. Stutterheim, 1997). Deutschmuttersprachler*innen beschreiben also z.B. wie folgt:

¹ Der-/die-/dasjenige, worüber es im Text geht bzw. worüber ein Satz eine Aussage macht.

² Die Erkenntnisse aus Halm (2010) beziehen sich auf narrative Texte.

- (2) ³ [...] das Objekt besteht insgesamt aus drei Würfeln[.] das ganze sieht so aus, daß oben ein grüner Würfel ist, darunter ein gelber Würfel, rechts davon ein grüner Würfel [...]

Englischmuttersprachler*innen gehen so vor:

- (3) [...] there are three main square-shaped figures which form the L[.] the bottom part of the L [...] at the top of the L [...]

Damit einhergehend werden u.U. in Abhängigkeit von der Muttersprache Bereiche des Gegenstandes a) unterschiedlich stark fokussiert und b) auch in unterschiedlicher Reihenfolge innerhalb der Beschreibung genannt.

Wenn also tatsächlich bereits Organisationsprinzipien einzelsprachspezifisch sind, müssen diese von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Rahmen ihres Zweitspracherwerbs neu erworben werden. Dabei besteht die Herausforderung für die Lehrperson im Unterrichtskontext darin, dass das Ergebnis dieser Auswahl- und Anordnungsprozesse, die der Sprecher vor Beginn seiner Textproduktion unbewusst und mit hoher Geschwindigkeit vollzieht, typischerweise nicht bewusst wahrgenommen wird, auch nicht, wenn das Textprodukt in dieser Hinsicht Fehler aufweist: Während Abweichungen auf der Ebene der Grammatik (z.B. ein fehlerhafter Artikel) oder auf der Ebene des Wortschatzes (z.B. ein falsches Wort) eine offensichtliche Diskrepanz von der Norm darstellt und infolgedessen leicht identifiziert wird, ist eine nicht-sprachtypische Informationsauswahl und -abfolge oder eine untypische Informationsstruktur in einem Text nicht per se falsch. Deshalb erhalten Lerner*innen i.d.R. kein korrekatives Feedback auf die „falsche“ Informationsstruktur in ihrem Text – weder dadurch, dass ihnen selbst die kognitiv fest verankerten, aber nicht-zielsprachlichen „Vorgehensweisen“ auffallen, noch dadurch, dass ihnen durch Textrezipienten*innen eine klare Rückmeldung dazu gegeben wird: Diesen fällt es eben schwer, diese Art von Abweichungen zu isolieren und in Worte zu fassen.

Dass Lerner*innen ihre muttersprachlichen Organisationsprinzipien in der Zweitsprache nicht in der erforderlichen Weise reorganisiert haben, wird häufig erst dann von der Lehrkraft erkannt, wenn der Text sonst keine formalen Fehler mehr aufweist (v. Stutterheim & Carroll, 2005). In diesem Moment wird der Textrezipierende nicht mehr durch Grammatik- oder Wortschatzfehler abgelenkt, und eine Fokussierung auf die globale Struktur des Textes wird möglich.

Die hier dargelegten Forschungsbefunde zu den sprachspezifischen Unterschieden bei der Auswahl und Anordnung von Informationen in der Textplanungsphase sowie zu den Herausforderungen beim Erwerb informationsstruktureller Eigenschaften einer Zweitsprache kamen im Rahmen der Fortbildung insbesondere in Modul 1.2, „Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung“, zum Tragen (siehe Kap. 5.2.2).

4.2.2 Textproduktion: Adressatenorientierung, Textmusterwissen und Kohärenzherstellung

Damit ein Text für den Leser möglichst nachvollziehbar verfasst wird, müssen Sprecher*innen/Schreiber*innen bei ihrer Textplanung für die Auswahl von relevanten Informationen sowohl die kommunikative Aufgabe und als auch das Adressatenwissen berücksichtigen. Die ausgewählten Inhalte sollten darüber hinaus in strukturierter Weise eingeführt und thematisiert werden. Hierzu benötigt der/die Textproduzent*in die Fähigkeit zur Kohärenzherstellung. Kohärenz

³ Beispiele (2) und (3) aus v. Stutterheim, 1997, S.152

kann auf verschiedene Weise erzeugt werden: durch die Darlegung des Sachverhalts unter logischen, chronologischen oder funktionalen Aspekten und durch die Verwendung von Kohäsionsmitteln (Becker-Mrotzek, Grabowski, Jost, Knopp & Linnemann, 2014).

Sowohl bei informellen, alltagssprachlichen Gesprächen als auch bei schriftlichen, bildungssprachlichen Texten werden gewisse Herausforderungen an die Kommunikationspartner gestellt. Bei Gesprächen müssen die Kommunikationspartner „Verkettungen zwischen (unvollständigen) Sätzen und Verbindungen der verschiedenen Diskurse unter Berücksichtigung des gemeinsamen Hintergrundwissens erkennen“ (Wildemann & Fornol 2017, S. 93). In Alltagsgesprächen sind die im Diskurs vorkommenden Personen oder Gegenstände häufig kontextualisiert, d.h. sie sind anwesend oder den Gesprächspartnern bekannt. Zudem unterstützen Gestik, Mimik und Rückfragen das Textverständnis bzw. ermöglichen es, Unklarheiten direkt zu beseitigen. Beim Verfassen schriftlicher Texte ist es hingegen in höherem Maße notwendig, die Erwartungen und das Wissen des Lesers zu antizipieren, weil seitens der Schreiber*innen nicht die Möglichkeit besteht, spontan auf Wissenslücken oder Missverständnisse zu reagieren. Da schriftliche Texte in diesem Sinne dekontextualisiert auftreten, ist es umso wichtiger, dass es dem/der Schreiber*in gelingen, „einen Kohärenz stiftenden Pfad im Text anzulegen: auf der sprachlichen Oberfläche geschieht das durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln, bspw. Konnektoren oder anaphorischen Ausdrücken“ (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 22).

Studien zeigen, dass Schüler*innen am Übergang von der vierten zur fünften Klasse bezüglich der Kohärenzherstellung in schriftlichen Texten Unterstützungsbedarf aufweisen (z.B. Mecker-Mrotzek et al., 2014, Musan & Noak, 2014). Das betrifft zum einen die Strukturierung auf vorsprachlicher, kognitiver Ebene der mentalen Kohärenzbildung, u.a. durch sequentielles, hierarchisches Arrangieren einzelner Textteile, und zum anderen die Etablierung von Kohärenz auf lokaler Ebene mithilfe von Kohäsionsmitteln. Becker-Mrotzek et al. (2014) konnten zeigen, dass a) die Fähigkeit, Kohärenz in einem schriftlichen Text anzuzeigen von der Fähigkeit zur nicht-sprachlichen, mentalen Kohärenzbildung abhängt und, dass b) mehr sprachliche Mittel in einem Text gebraucht werden, und damit die Adressatenorientierung verbessert wird, je höher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist. „Somit dürften die beiden Fähigkeitskonstrukte der Kohärenzbildung und Perspektivenübernahme [...] hochgradig relevante Stellglieder bei der Vermittlung von Schreibkompetenz sein“ (Becker-Mrotzek et al., 2014, S.41).

Musan und Noak (2014) untersuchten Texte von Grundschüler*innen⁴ hinsichtlich der Frage, wie adäquat Kinder in verschiedenen Klassenstufen pronominale Bezüge herstellen. Sie kommen zu dem Schluss, dass auch in der vierten Klasse hinsichtlich des Umgangs mit Anaphern Abweichungen vom Erwachsenenstandard existieren. Sie beobachten bei diesen Schüler*innen v.a. unmotiviertes Auftreten von Referenten und unpassende Nicht-Wiedererwähnung von Referenten, aber auch unpassende definite Referenteneinführungen. Die Autorinnen plädieren für einen Schreibunterricht, in dem die Schüler*innen nicht nur lernen, wie „man“ schreibt, sondern auch, die Perspektive des Lesers zu berücksichtigen. Außerdem befürworten sie einen Deutschunterricht, der die Kompetenzbereiche Schreiben und Sprachreflexion verknüpft vermittelt: Textgrammatische Mittel (z.B. Anaphern und Konnektoren) sollen am Text und nicht an kontextlosen, isolierten Satzpaaren geübt werden (Musan & Noak, 2014).

⁴ Es wurden insgesamt 366 Texte von Schüler*innen einer Grundschule im Raum Hannover analysiert, die bei unterschiedlichen Schreibenanlässen verfasst wurden.

- (4) Beispiel unmotiviertes Auftauchen von Referenten⁵

*Nachdem Tom die geheimnisvolle Holzkiste gefunden hat und überlegte wo die herkommt, fragt er sich jetzt was er damit anfangen soll. Er könnte sie einfach stehen lassen! ‚Nein.‘ flüstert er sich zu. Dafür fand er sie zu spannend. Er hätte die Möglichkeit **die Bewohner** zu fragen, ob ihnen die Kiste gehört. Das macht er! [...]*

- (5) Beispiel für unmotivierte Nicht-Wiedererwähnung von Referenten

Der kleine Ritter

***Der König von Camerlord** hat ein Sohn. Der Sohn hiß Ufer. Ufer ist sieben jahre alt. Ufers Mutter ist gestorben als er vier war. Die Mutter wurde vergieftet. Der Sohn vom König wollte schon immer Ritter werden. Er übte immer vor dem Essen. Aber Ufer war auch einsam, er wollte immer schon richtige freunde haben. Acht zehn jahre später. Ufer war ein richtiger Ritter hate alle besiegt. Er heiratete und bekam auch Zwillinge [...].*

- (6) Beispiel für unpassende definite Referenteneinführung

*Ich war mit Mama und Papa auf **dem Fest**.*

Hinsichtlich der Vorkommenshäufigkeit von Konnektoren in der Textsorte Versuchsprotokoll stellt Ricart-Brede (2014)⁶ keine Unterschiede zwischen Schüler*innen mit DaZ und Schüler*innen mit DaM fest, allerdings im Hinblick auf ihre Verwendungsweise. So nutzen DaZ- im Gegensatz zu DaM-Schüler*innen kaum Verbinitialstellung, um konditionale Zusammenhänge zu verdeutlichen. Stattdessen verwenden sie in knapp 73 % der Fälle „wenn-(dann)-Konstruktionen“. Die Verbinitialstellung allerdings ist ein bildungssprachliches Mittel, das charakteristisch für den Sprachgebrauch im Fachunterricht ist und „zu einer stärkeren Verdichtung der Äußerung beiträgt“ (Ricart-Brede, 2014, S.71). Im Konnektorengebrauch der DaZ-Schüler*innen ist zudem auffällig, dass sie „und“ häufiger als Deutschmuttersprachler*innen am Satzanfang in eher konzeptionell mündlich wirkenden Mehrfachkonnektoren („Und dann...“) verwenden. DaM-Schüler*innen nutzen die Konjunktion überwiegend als eingliedrigen Konnektor. Ricart-Brede (2014) empfiehlt die Förderung alternativer Konnexionsmarker, bspw. Verbinitialstellungen, um die Schüler*innen an den typischen Sprachgebrauch im Fachunterricht heranzuführen. Peschel (2013) unterstreicht zudem eine textmustergebundene Schreibförderung, denn Auswahl und Dichte von Konnektoren hängen stark vom realisierten Textmuster ab.

- (7) Beispiele für Verbinitialstellung zur Herstellung konditionaler Zusammenhänge⁷

Lässt der Zuk nach entscheidet die Luft aus den Lungen

Drückt man das Gummiband in das Model so wird den Luftballons jägliche Luft entzogen.

- (8) Beispiel für „wenn-(dann)-Konstruktion“ zur Herstellung konditionaler Zusammenhänge

Wenn man das Gummiband nach unten zieht blasen sich die Luftballons im Modellinneren auf.

Die vorgestellten Studienergebnisse zum produktiven Umgang mit Anaphern und Konnektoren in schriftlichen Texten waren, neben den Ergebnissen aus der Bedarfserhebung, Anlass, den

⁵ Beispiele (4) und (5) aus Musan & Noak, 2014

⁶ Untersucht wurden 166 Versuchsprotokolle von 166 Schüler*innen der achten Klasse.

⁷ Beispiele (7) und (8) aus Ricart-Brede, 2014

Themenbereich kohärenzstiftende Mittel in bildungssprachlichen Texten in Modul 2.1, „Verknüpfungsmittel in Texten“, ausführlich zu behandeln.

Textmusterwissen, rezeptiv wie produktiv, ist ein weiterer Faktor, der wesentlich zur Erzeugung von Kohärenz beiträgt (Merz-Grötsch, 2016; Peschel, 2013). Wer über Textmusterwissen verfügt, erkennt typische Textgestalten bzw. kann diese aktivieren. Textmusterwissen erleichtert Strategie-, Strukturierungs- und Formulierungsprozesse bei der Textproduktion (Peschel, 2013). Fix (2008) beschreibt Textmusterwissen als „Anweisung für den Umgang mit Texten [...], eine Anweisung, die Prototypisches und Freiräume enthält. Es informiert über die jeweiligen inhaltlichen, formalen und funktionalen Gebrauchsbedingungen für Texte dieser Textsorte [...]“ (S.71). Aus diesem Grund sagt Peschel (2013): „Sinnvoller als die Konzentration auf isolierte lexikalische Mittel scheint das Erarbeiten notwendiger und typischer Textmuster für die in den Unterrichtsfächern zu erledigenden kommunikativen Aufgaben zu sein.“ (S. 99). Textsortenspezifische Muster können und sollten in jedem Fach erarbeitet werden, weil sich in den einzelnen Schulfächern textmusterspezifische Besonderheiten ergeben (Peschel 2013). Die Auseinandersetzung mit Merkmalen von schulrelevanten Sprachhandlungen erfolgte in Modul 4.1 (siehe Kap. 5.2.7).

Viele Textsorten verfügen nicht nur über einen charakteristischen Aufbau, sondern weisen außerdem spezifische sprachliche Konstruktionen auf, die gehäuft vorkommen. So verhält es sich bspw. mit unpersönlichen Formulierungen und Passivkonstruktionen in Texten des naturwissenschaftlichen Unterrichts, wo Gesetzmäßigkeiten entdeckt und dargestellt werden (Beese et al., 2014, Landesbildungsserver Baden-Württemberg). Allerdings stellt der Erwerb und Gebrauch des Passivs für Schüler*innen mit DaZ eine Herausforderung dar. Schneitz (2015) konnte feststellen, dass ein Viertel der Proband*innen ihrer Studie im Grundschulalter⁸ „Aktivkonstruktionen trotz Fähigkeit zur Passivbildung“ vorziehen (S. 227). Eine weitere interessante Feststellung war, dass nur 77 % der Kinder in den notwendigen Kontexten in der Lage waren, das Zustandspassiv zu bilden (*Hier ist das Bild schon angemalt.*) und sogar weniger als die Hälfte das Vorgangspassiv zielsprachlich verwenden konnten (*Mimi wird gefüttert.*) (Schneitz, 2015). Aufgrund der Tatsache, dass das korrekte Bilden von Passivkonstruktionen im naturwissenschaftlichen Unterricht eine große Rolle spielt, um den Textanforderungen gerecht zu werden, fand dieser Erwerbsgegenstand in Modul 2.1 Beachtung (siehe Kap. 5.2.2).

4.2.3 Textverstehen: Textmusterwissen und kohärenzstiftende Mittel

Bei der Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten im Unterricht müssen Schüler*innen gewisse Voraussetzungen erfüllen: „In der Textverstehensforschung wird angenommen, dass erfolgreiches Textverstehen mit der Konstruktion einer kohärenten mentalen Repräsentation der Textbedeutung einhergeht“ (Schimke, 2015, S.194). Beim Aufbau einer solchen kohärenten mentalen Repräsentation von Fach-/Sachtexten hilft den Schüler*innen nicht nur fachliches Wissen, sondern auch – genau wie bei der *Textproduktion* – Wissen über die spezifischen Funktionen und den charakteristischen Aufbau der relevanten Textsorten (Textmusterwissen). Darüber hinaus benötigen sie sprachliches Wissen über die Funktion und Bedeutung von kohärenzstiftenden Mitteln wie Anaphern und Konnektoren. Anaphern sind sprachliche Mittel, „die einen Rückbezug auf zuvor Erwähntes ermöglichen“ (referenzielle Kohärenz) (Azizpour et al., 2014, S. 155). Die Fähigkeit, Anaphern richtig zu interpretieren, ist elementar, um textuelle Bezüge richtig herstellen und Texte verstehen zu können.

⁸ Schneitz (2015) führte mit 22 Schüler*innen der 1. und 2. Klasse eine Sprachstandserhebung durch, deren Ziel es war, die Passivkompetenz der Kinder zu erheben.

Das bedeutet u.a. auch, dass Textrezipienten*innen über das Wissen verfügen müssen, was die Form einer Anapher darüber aussagt, auf welches Bezugswort⁹ der vorausgehenden Äußerung sie sich bezieht. Zu den typischen Anaphern des Deutschen zählen Personal- (*er, sie, es*) und Demonstrativpronomen (*der, die, das/ dieser, diese, dieses*), die sich hinsichtlich ihrer grammatischen und informationsstrukturellen Eigenschaften voneinander unterscheiden (Azizpour et al., 2014).

Um herauszufinden, worüber eine Anapher eine Aussage macht, können Textrezipienten*innen diverse Hinweise nutzen: Genus, Numerus, Weltwissen und pronominaler Typ. In vielen Fällen gibt die Übereinstimmung in Genus und Numerus zwischen Anapher und Bezugswort Aufschluss darüber, auf wen/was sich die Anapher bezieht:

(9) *Maria₁ fotografierte Hans₂ vor dem Haus, als sie₁/er₂ zehn Jahre alt war.*¹⁰

In Fällen, in denen es mehrere mögliche Bezugswörter gibt, kann aber auch das Weltwissen bei der korrekten Herstellung des Bezugs behilflich sein:

(10) *Müllers₁ sahen die Alpen₂, als sie₁ nach Italien flogen.*

Es kommt allerdings auch vor, dass allein der Pronomentyp anzeigt, auf welches Bezugswort Bezug genommen wird. Das Wissen darüber, wie Zuweisungsvorhersagen vom Pronomentyp bestimmt werden, ist v.a. in genusambigen Kontexten wichtig und/oder wenn das Weltwissen bei der Interpretation nicht unterstützend wirkt. Deutschmuttersprachler*innen tendieren in diesen Fällen dazu, Personalpronomen auf das Topik des vorangegangenen Satzes zu beziehen (Azizpour, 2014):

(11) *Peter₁ geht zusammen mit seinem Sohn₂ einkaufen. Er₁ trägt eine Tasche.*

Die Beispiele (9) – (11) zeigen Rückbezüge mit Personalpronomen. Demonstrativpronomen hingegen verhalten sich sehr viel restriktiver. Sie verweisen stets auf das Nicht-Topik der vorhergehenden Äußerung:

(12) *Peter₁ geht zusammen mit seinem Sohn₂ einkaufen. Dieser₂ trägt eine Tasche.*

Beim Erwerb von Anaphern stehen Kinder vor der Herausforderung, die verschiedenen Formen (*er, dieser* usw.) mit ihren grammatischen Eigenschaften zu lernen. Voraussetzung dafür ist das sichere Beherrschen von Genus und Numerus. In Bezug auf den Auflösungshinweis Genus lässt sich sagen, dass er sowohl von DaM- als auch von DaZ-Kindern bereits ab einem Alter von fünf Jahren erfolgreich zur Interpretation anaphorischer Personalpronomen genutzt wird (Klages & Gerwien, 2015). Darüber hinaus müssen Kinder ein Sprachgefühl dafür entwickeln, welche der oben genannten informationsstrukturellen Informationen die einzelnen Pronomentypen mit sich bringen, nämlich, dass sie entweder bevorzugt auf das vorangegangene Topik verweisen oder, dass sie strikt auf das Nicht-Topik Bezug nehmen.

⁹ Mit Bezugswort ist die Entität gemeint, auf die Bezug genommen wird.

¹⁰ Beispiele (9) – (12) aus Azizpour, 2014

Eine Studie von Azizpour et al. (2014)¹¹ zeigt, dass sich Grundschüler*innen der vierten Klasse mit DaZ in ihrem Anbindungsverhalten von Pronomen an das Bezugswort von Mitschüler*innen mit DaM unterscheiden. Erstere stellen Bezüge häufiger nicht erwartungsgemäß oder sogar falsch her. Das äußert sich darin, dass sie Personalpronomen in vielen Fällen nicht auf das vorangegangene Subjekt¹² beziehen, sondern auf das Objekt. Darüber hinaus interpretierten sie in 59 % der Fälle ein Demonstrativpronomen fälschlicherweise als Verweis auf das Subjekt des vorangegangenen Satzes. Auch bei Schüler*innen mit DaM zeigt sich, dass sie in ihrem Anbindungsverhalten nicht gleichermaßen sicher und zielsprachlich sind wie erwachsene Muttersprachler*innen. Das hat zur Folge, dass es bei beiden Schülergruppen, bei Kindern mit DaZ allerdings noch verstärkt, zu Missverständnissen beim Lesen von Texten kommen kann, weil Anaphern falsch interpretiert werden. Klages & Gerwien (2015) konnten zudem feststellen, dass, vereinfacht gesagt, neunjährige DaZ-Kinder weniger gut in der Lage sind, korrekte Vorhersagen darüber zu treffen, ob das Subjekt oder Objekt eines Satzes im weiteren Diskurs als Topik fortgeführt wird.¹³ DaM-Kinder nutzen syntaktische Informationen hingegen bereits vor dem fünften Lebensjahr.

Wenn die zielsprachliche Interpretation von Anaphern gelingt, unterstützen sie den Aufbau der für das Textverständnis notwendigen kohärenten mentalen Repräsentation der Textbedeutung. Einen weiteren wichtigen Beitrag leisten Konnektoren, „die Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen des Textes (relationale Kohärenz)“ explizit machen (Schimke, 2015, S.194).

Was Sanders & Noordmann (2000) für erwachsene Muttersprachler*innen und Cain & Nash (2011) für acht- bis zehnjährige Muttersprachler*innen zeigten, konnte Schimke (2015) auch für Viertklässler*innen mit DaZ nachweisen¹⁴: Konnektoren unterstützen in aller Regel das Textverständnis. Auf den kausalen Konnektor „weil“ folgende Subjekte eines Nebensatzes werden sowohl von DaM- als auch von DaZ-Schüler*innen schneller gelesen als Subjekte, die einen neuen Hauptsatz einleiten und denen kein Konnektor vorausgeht (Schimke, 2015):

(13) ¹⁵ Beispiel mit Konnektor:

Alina lacht, weil der Film lustig ist.

(14) Beispiel ohne Konnektor:

Alina lacht. Der Film ist lustig.

Alle für das Experiment verwendeten Beispiele mit Konnektor zogen einen Nebensatz mit Verbendstellung nach sich. Bei dem Vergleich der Lesezeiten des Segments, das das konjugierte Verb umfasste, zeigten sich für die DaZ-Gruppe längere Lesezeiten als für die DaM-Gruppe (Schimke, 2015). Schimke erklärt diesen Unterschied damit, dass die DaZ-Kinder weniger vertraut mit Nebensätzen mit Verbendstellung sind, weil diese häufiger in konzeptuell schriftlichen Texten vorkommen als in der

¹¹ Insgesamt 21 DaM- und 25 DaZ-Kinder der 4. Klassenstufe erhielten Satzpaare, die jeweils eine kleine Szene beschrieben, die zusätzlich in Form einer Zeichnung bildlich dargestellt war. Der erste Satz führte jeweils zwei Protagonisten*innen gleichen Geschlechts mit voller Nominalphrase ein, im zweiten Satz wurde eine*r der beiden Protagonisten*innen mithilfe eines Pronomens näher beschrieben. Die Aufgabe der Schüler*innen bestand darin, nach dem Lesen des Satzpaars die Zeichnung um ein fehlendes Merkmal einer der beiden Protagonisten*innen zu ergänzen. Die Wahl der Person gab Aufschluss über die Interpretation des Pronomens.

¹² In den Testitems war das Bezugswort immer sowohl Topik als auch Subjekt des Satzes.

¹³ In den Testitems war das Bezugswort immer sowohl Topik als auch Subjekt des Satzes.

¹⁴ In der Studie wurden Lesezeiten für Satzsegmente, die auf den Konnektor „weil“ folgen, verglichen mit den Lesezeiten für die gleichen Segmente ohne vorangehenden Konnektor. Bei den Teilnehmer*innen handelte es sich um 21 Viertklässler*innen mit Deutsch als Erst- und 24 Viertklässler*innen mit Deutsch als Zweitsprache.

¹⁵ Beispiele (13) und (14) aus Schimke, 2015, S. 199.

mündlichen Alltagssprache und DaZ-Kinder möglicherweise weniger Erfahrung mit konzeptionell schriftlicher Sprache haben (Schimke, 2015). Sie betont, dass entgegen der häufigen Annahme nicht die Diskursmarkierungen wie Konnektoren Unterschiede im Textverständnis zwischen DaM- und DaZ-Kindern hervorrufen, sondern die morphosyntaktische Komplexität. Schimkes (2015) didaktische Empfehlung zum Umgang mit Konnektoren in Unterrichtstexten wurde, neben anderen, in der Fortbildung thematisiert:

„Eine weitere Implikation ist, dass es weder nötig noch hilfreich erscheint, zu lesende Texte danach auszuwählen oder selbst so zu gestalten, dass sie möglichst wenige Kohärenzmarkierungen enthalten. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass eine Aneinanderreihung unverbundener Sätze einfacher zu verstehen sein könnte als ein mit Kohärenzmarkierungen versehener Text. Dies gilt sowohl für L1- als auch für L2-Kinder“ (S. 210).

Da die Studie von Schimke (2015) lediglich den Umgang mit dem sehr frequenten Konnektor „weil“ untersucht, flossen auch die Ergebnisse der Untersuchung von Becker & Musan (2014) mit in die Konzeption des Moduls 2.1 („Verknüpfungsmittel in Texten“, siehe Kap. 5.2.2) ein. Becker & Musan untersuchen das Verständnis unterschiedlicher Kohärenzrelationen in Abhängigkeit von Klassenstufe und Schulform. Sie verglichen, wie Grundschüler*innen der vierten Klasse mit Haupt-, Real- oder Gymnasialschulempfehlung und Schüler*innen der sechsten Klasse, die eine Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besuchten, additive (z.B. „und“), temporal-vorzeitige (z.B. davor), kausale (z.B. weil) und adversative (z.B. obwohl) Kohärenzrelationen in Sachtexten verstehen¹⁶. Hierbei wurde v.a. die Korrelation zwischen Lesekompetenz und Nutzen von Konnektoren für das Textverständnis als praxisrelevant eingestuft (siehe Kap. 5.2.2). Die schwächeren Schüler*innen in der Untersuchung (Hauptschüler*innen und Schüler*innen mit Hauptschulempfehlung) verfügten über eine geringere Lesekompetenz als ihre Mitschüler*innen. Schwache Leser*innen lesen langsam und verwenden die gesamten kognitiven Kapazitäten auf das Verstehen kleiner Einheiten, wie Wörter oder Satzsegmente. Deshalb schaffen sie es nicht, sich auf globale Sinnzusammenhänge zu konzentrieren und können auch vorhandene Konnektoren nicht als Unterstützung nutzen (Becker & Musan, 2014). Stattdessen werden die Prozessleistungen für die „Herstellung kleinräumiger Zusammenhänge“ aufgewandt (Rosebrock 2012, S. 4). Für fortgeschrittenere Leser*innen stellt das Explizieren von inhaltlichen Zusammenhängen durch Konnektoren hingegen eine Unterstützung für das Textverständnis dar. Ebenso wie Schimke (2015) plädieren Becker & Musan (2014) deshalb dafür, Konnektoren dort einzusetzen, „wo die Herstellung relationaler Zusammenhänge erschwert ist“ (S. 151). Neben diesen Erkenntnissen scheint der Zusammenhang zwischen der Art der Kohärenzrelation (z.B. additiv vs. kausal) und der Verarbeitung durch die Leser*innen von unmittelbarem Interesse für die Unterrichtspraxis zu sein. Die Untersuchungsergebnisse von Becker & Musan (2014) zeigen, dass beim Lesen kausale und adversative Kohärenzrelationen besser memoriert werden, als z.B. additive. Als möglichen Grund hierfür sehen sie die größere Komplexität kausaler und adversativer Kohärenzrelationen, die mehr Verarbeitungskapazität erfordert, wodurch sich Leser*innen an den jeweiligen Textstellen gedanklich länger aufhalten bzw. sich mit dieser Textstelle intensiver auseinandersetzen (Becker & Musan, 2014).

¹⁶ Die insgesamt 72 Schüler*innen lasen Sachtexte mit und ohne Konnektoren zu unterschiedlichen Themengebieten und beantworteten anschließend Fragen zu den jeweiligen Textinhalten.

4.2.4 Bildungssprachlicher Wortschatz

„Einige Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig haben, resultieren aus Beschränkungen im Wortschatz [...]“ (Ahrenholz, 2010). Das betrifft hauptsächlich bildungs- und fachsprachlichen Wortschatz, die sich insofern voneinander unterscheiden, als dass „Fachsprache im schulischen Kontext jene sprachlichen Mittel [bezeichnet], die für ein bestimmtes Schulfach typisch sind (*einen Winkel bestimmen, Photosynthese, Industrialisierung*), also Fachtermini und spezifische Kollokationen, aber auch Eigenarten fachspezifischer Diskurse und Textsorten.“ (Ahrenholz, 2010, S. 16). Bildungssprachlicher Wortschatz hingegen wird fachübergreifend verwendet. Er bildet eine Brücke zwischen Alltags- und Fachwortschatz. Im Gegensatz zu Alltagswortschatz ist er häufig differenzierend und spezifizierend. Diese Eigenschaften werden z.B. erreicht durch Präfixverben („erhitzen“), nominale Zusammensetzungen („Staubteilchen“, „Atemluft“), oder reflexive Verben („sich zusammenziehen“). Wörter, die ursprünglich fachsprachlich waren, deren Beherrschung aber fachübergreifend notwendig ist, sog. normierte Fachbegriffe („rechtwinklig“), werden ebenfalls zu bildungssprachlichem Wortschatz gezählt (Kniffka & Roelcke, 2016, Ahrenholz, 2010). Fornol & Hövelbrinks (2019) führen eine Studie des BiSpra-Projekts an, die zeigen konnte, dass sich eine bildungssprachlich anspruchsvolle Lexik signifikant auf das Hörverstehen der Lernenden auswirkt. Das Beherrschen eines domänenübergreifenden, bildungssprachlichen Wortschatzes hat für die Bildungskarriere eine hohe Relevanz. Der Erwerb eines differenzierten, bildungssprachlichen Wortschatzes trägt maßgeblich zum Erreichen eines höheren Sprachregisters bei. Er ist außerdem fach- und kontextübergreifend notwendig, wird allerdings i.d.R. fälschlicherweise vorausgesetzt. Aus diesen Gründen wurde im Rahmen der TEKOM-Fortbildung eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Notwendigkeit bildungssprachlicher Wortschatzarbeit angestrebt. Die Fördermethode „Robustes Wortschatztraining“ (Kurtz et al., 2014), die darauf abzielt, bei Schüler*innen nachhaltig einen bildungssprachlichen Wortschatz aufzubauen, wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls Bestandteil des Curriculums.

4.2.5 Die Scaffolding-Methode

Scaffolding ist eine in der Fachdidaktik häufig empfohlene Methode, mit der den Schüler*innen in einem fachlich ausgerichteten Unterricht gezielt sprachliche Lerngelegenheiten angeboten werden können. Ziel der Methode ist es, dass durch vorübergehende Hilfestellungen, „die Lücke, die zwischen dem, was eine/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird“ (Kniffka, 2010, S. 1). Durch Hilfestellungen, Zwischenschritte und Differenzierungsmaßnahmen soll es v.a. sprachschwachen Schüler*innen ermöglicht werden, immer komplexer werdende Aufgaben im Fachunterricht zu bewältigen und sich fachliche Inhalt zu erschließen. Für eine erfolgreiche Planung und Umsetzung der Methode listet Kniffka (2010) die folgenden Grundprinzipien auf:

- Berücksichtigung des fachlichen Vorwissens und des aktuellen (bildungssprachlichen) Sprachstandes
- Auswahl von geeigneten Materialien in Abhängigkeit von Kenntnis- und Sprachstand der Schüler*innen
- Sequenzierung der Lernaufgaben (von konkret zu abstrakt, von alltagssprachlich zu bildungs-/fachsprachlich)
- Festlegung von Lern- und Arbeitsformen, die eine Interaktion sowie sprachliches und inhaltliches Aushandeln seitens der Schüler*innen erfordern

- Auswahl verschiedener Darstellungsformen, durch die neue Inhalte eingeführt werden; die Darstellungsformen sollen entweder dem Sprachstand der Schüler*innen entsprechen oder leicht darüber liegen
- Einsatz von „vermittelnden Texten“ als Brückentexte, wenn die Schulbuchtexte aus sprachlichen und/oder fachlichen Gründen nicht von den Schüler*innen bewältigt werden können
- Einsatz eines sprachlichen Inputs, der über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Schüler*innen liegt, sodass der Spracherwerb vorangetrieben wird
- Einsatz von metasprachlichen und metakognitiven Reflexionsphasen, die sprachliche und fachliche Lernfortschritte fördern

Aufgrund der Tatsache, dass sich das Scaffolding-Prinzip in allen Unterrichtsfächern sowie mit allen denkbaren Unterrichtsinhalten anwenden lässt, wurde die Methode als Bestandteil der Fortbildung ausgewählt (siehe Kap. 5.2.6). Damit konnte außerdem dem Wunsch nach Planungs- bzw. Handlungsempfehlungen für einen sprachsensiblen Unterricht nachgegangen werden (siehe Kap. 4.1).

4.2.6 Sprachbewusste Unterrichtsplanung

Einige Maßnahmen und Ideen zur Planung eines sprachbewussten Fachunterrichts, die von der Physikfachdidaktikerin Tajmel entwickelt worden sind, wurden ebenfalls in die Fortbildung integriert (siehe Kap. 5.2.7). So sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmer*innen ihr neu erworbenes Wissen über bildungssprachliche Stolpersteine beim Verstehen und Schreiben von Texten schon bei der Unterrichtsplanung reflektieren und berücksichtigen. Die Maßnahmen (Tajmel & Hägi-Mead 2017) bestehen aus einem Planungsrahmen, einem Konkretisierungsraster und einer Tabelle zu Schlüsselwörtern.

Der Planungsrahmen soll dazu dienen, eine übersichtliche und gut nachvollziehbare Darstellung zu gewinnen, „wie Sprache in die fachliche Unterrichtsplanung integriert werden kann“ (Tajmel & Hägi-Mead 2017: 74). Zunächst werden alle Aktivitäten und Sprachhandlungen in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben notiert. Im Anschluss daran erfolgt eine Konkretisierung, welche Sprachstrukturen innerhalb der sprachlichen Aktivitäten typischerweise gebraucht bzw. erwartet werden. Auf diese Weise soll a) eine ausgewogene Gestaltung des Unterrichts hinsichtlich seiner (sprachlichen) Aktivitäten erfolgen und b) eine Reflexion über seine sprachlichen Anforderungen angestoßen werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Das Konkretisierungsraster stellt eine Ergänzung zum Planungsrahmen dar und dient der systematischen Analyse der relevanten Sprachstrukturen, indem Operatoren-/Sprachhandlungen konkretisiert und Erwartungshorizonte formuliert werden. Als Erwartungshorizont wird ein Text verfasst, wie die Lehrperson ihn von ihren Schüler*innen erwarten würde. Daraus ableitend werden für die Erfüllung der Aufgabe notwendige sprachliche Mittel notiert. Das Konkretisierungsraster dient dabei der Auseinandersetzung mit für das eigene Fach relevanten Operatoren und damit zusammenhängenden textmuster- und sprachspezifischen Merkmalen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Die Schlüsselworttabelle als dritte Komponente dient der Auseinandersetzung mit der Wortbedeutung von bildungs- und fachsprachlichen Ausdrücken. Dafür setzt sich die Lehrperson u.a. damit auseinander, welche Assoziationen ein Wort hervorruft, wie es in anderen Sprachen heißt, wie es in alltäglichen vs. in fachlichen Kontexten gebraucht und verstanden wird und wie es gebildet wird. Die Tabelle kann auch zur Wortschatzvermittlung im Unterricht zum Einsatz kommen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

5. Verlauf der Fortbildung

Auf der Grundlage des festgestellten Fortbildungsbedarfs und der gründlichen Recherche der aktuellen Forschungsliteratur wurde ein modulares Fortbildungskonzept für hessische Lehrpersonen entwickelt, die am Übergang von der vierten zur fünften Klasse arbeiten und nicht das Fach Deutsch unterrichten. Im Folgenden wird der Ablauf und die Organisation der Fortbildung sowie die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Fortbildungsmodule etwas näher dargestellt.

5.1 Ablauf und Organisation

Die Erprobung des Fortbildungskonzepts erfolgte in vier Kohorten an den folgenden Standorten: Rhein-Main-Gebiet mit dem Veranstaltungsort Frankfurt am Main, Südhessen mit dem Veranstaltungsort Rödermark, Nordhessen mit dem Veranstaltungsort Fulda und Mittelhessen mit dem Veranstaltungsort Grünberg/Weilburg. Diese Standorte wurden mit dem Ziel ausgewählt, die für die Fortbildung ausgewählten und im vierten Kapitel detailliert beschriebenen Inhalte möglichst flächendeckend in allen Landesteilen Hessens zu verbreiten.

Die Fortbildung gliederte sich in vier jeweils zweigeteilte Module, sodass von allen Teilnehmer*innen insgesamt acht Veranstaltungen zu besuchen waren (vier achttündige und vier vierstündige). Zwischen Januar und Juni 2019 wurde die Veranstaltungsreihe von jeder der vier Kohorten jeweils über zehn Wochen hinweg durchlaufen, wobei die Zeiträume zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen als Anwendungsphasen zur Erprobung der erworbenen Fähigkeiten in der Unterrichtspraxis dienten.

Das Format der Fortbildung gründete sich auf ein multiprofessionelles Arbeiterteam, bei dem jedes Mitglied, ausgehend von der eigenen Spezialisierung, ein oder mehrere Module durchführte und damit als Experte für Inhalte aus unterschiedlichen Gebieten wie z.B. Linguistik, Spracherwerb, Sprachdiagnostik, Sprachdidaktik oder Schulentwicklung auftrat. Einige dieser Fachpersonen fungierten zugleich als feste Betreuungspersonen für je eine Kohorte über die gesamte Fortbildung hinweg, sodass an jeder Sitzung meist mehrere Fortbildner teilnahmen. Dies ermöglichte den Einsatz von verschiedenen kooperativen Lehrmethoden und damit auch eine dynamische, kommunikative und abwechslungsreiche Darstellung der Inhalte sowie die gemeinsame Erarbeitung von Materialien. Mit diesem Format sollte insbesondere auch der starken Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds, der vertretenen Schulform und des vorhandenen Sprachbewusstseins Rechnung getragen werden.

5.2 Inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Fortbildungsmodule

An dieser Stelle wird näher auf die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Fortbildungsmodule eingegangen, indem beschrieben wird, wie die Module strukturiert waren, was sie zum Ziel hatten und wie die Ziele erreicht wurden. Die folgende tabellarische Darstellung bietet einen groben Überblick über die Themen der vier Module:

Tabelle 4: Überblick über die Fortbildungsmodule

Modul 1	Modul 1.1 Bildungssprache, Spracherwerb und seine Einflussfaktoren
	Modul 1.2 Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung
Modul 2	Modul 2.1 Verknüpfungsmittel in Texten
	Modul 2.2 Basale bildungssprachliche Kompetenzen

Modul 3	Modul 3.1 Bildungssprachlichen Wortschatz trainieren und nachhaltig ausbauen – Robustes Wortschatztraining und Verwendung des Lexikonrads
	Modul 3.2 Scaffolding als Konzept zur zielgerichteten sprachlichen Unterstützung
Modul 4	Modul 4.1 Schreibprozesse unterstützen/Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten
	Modul 4.2 Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnittsaufgabe

5.2.1 Modul 1.1: Bildungssprache, Spracherwerb und seine Einflussfaktoren

Modul 1.1 wurde als Einführung in das übergeordnete Thema der Fortbildung „Bildungssprachliche Kompetenzen“ konzipiert. Übergeordnetes Ziel des Moduls war es, eine Sensibilisierung der Teilnehmer*innen für potenzielle bildungssprachliche Stolpersteine in Schulbuchtexten zu schaffen. Um das Erreichen dieses Grobziels zu erleichtern, wurden für die Veranstaltung Feinziele definiert, wie z.B. der Aus- und Aufbau linguistischen und spracherwerbstheoretischen Wissens. Neben einer einführenden Einordnung ergaben sich damit vier Lernphasen, in denen unter Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und abwechslungsreicher Materialien auf das Grobziel hingearbeitet wurde.¹⁷ Alle Ziele und Inhalte des Moduls sind der untenstehenden Abbildung zu entnehmen.

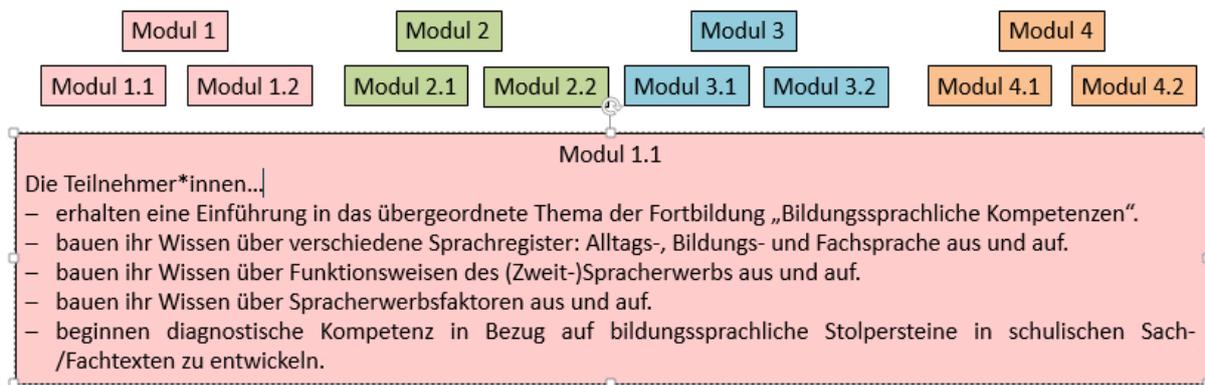


Abbildung 8: Inhalte und Ziele des Moduls 1.1

Im Rahmen dieses Moduls wurde dargestellt, warum das Wissen über linguistische Inhalte für die Sprachförderpraxis bedeutsam ist. Dazu diente ein Beispiel aus dem Bereich der Anaphorik:

Die Funktion von Personal- vs. Demonstrativpronomen kann von Lehrpersonen vor allem dann erfolgreich vermittelt werden, wenn sie sich selbst darüber im Klaren sind, dass Personalpronomen zum Verweis auf Topik- und Demonstrativpronomen zum Verweis auf Nicht-Topik-Referenten des vorangegangenen Satzes dienen (siehe Materialband Kap. 1.2, Folie 6).

Ein besonderer Wert dieses Moduls liegt in der Demonstration der Bedeutung des Begriffs Bildungssprache. Da es bislang in der Forschung an einer einschlägigen Definition von Bildungssprache mangelt, wurde zum Zwecke der Darstellung dieses Phänomens auf das Quadrantenmodell von Cummins (1981) zurückgegriffen, das in vereinfachter Form in die Fortbildung integriert wurde. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es die Sprachregister Alltags- und Bildungssprache nicht in kontrastiver Gegenübereinstellung betrachtet, sondern als Kontinuum entlang der Kategorien „Kontext“ und „kognitive Komplexität“ auffasst (siehe Materialband Kap. 1.2, Folie 7).

Eine wesentliche Funktion der Bildungssprache liegt in ihrer Verwendung als Medium des Wissenstransfers. Sie ermöglicht somit auch in dekontextualisierten Kommunikationssituationen eine

¹⁷ Für die genauere Vorstellung des Ablaufs des Moduls siehe Materialband Kap. 1.1.

Vermittlung von kognitiv anspruchsvollen Inhalten auf wenig Raum (Morek & Heller, 2012). Dabei helfen unterschiedliche komplexe sprachliche Mittel wie z.B. Partizipialkonstruktionen („... *an gut durchbluteten Schleimhäuten...*“) oder Satzgefüge in Kombination mit Passivkonstruktionen („*In ihr [der Nase] wird kalte Luft angewärmt, befeuchtet und von Staub und Bakterien gereinigt, bevor sie in die Lunge gelangt.*“). Weil v.a. ab der Sekundarstufe Wissensvermittlung im Schulunterricht oftmals über (bildungssprachliche) Texte erfolgt, ist das Beherrschen der Bildungssprache für Schüler*innen Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere.

Anhand des Sachtexts „*Die Nase*“ aus einem Kinderlexikon erarbeiteten die Teilnehmer*innen zusammen mit den Fortbildner*innen bildungssprachliche Stolpersteine in Bezug auf die sprachlich-textuellen Merkmale *Verweisstruktur*, *Wortschatz* sowie *Informationsverdichtung*. Sie stellten fest, wie viele unterschiedliche Verweise innerhalb des vorgestellten Textes vorgenommen werden müssen (*sie, die, dazu* etc.), inwiefern sich bildungs- von fachsprachlichem Wortschatz unterscheidet (*anwärmen* vs. *Flimmerhärchen*) und welche sprachlichen Strukturen zur Informationsverdichtung beitragen (z.B. Attribute wie *gut durchblutete Schleimhäute* und komplexe Satzgefüge). Im Zuge dieser Arbeitsphase wurde ein grundlegendes Dilemma deutlich: Eine derartig komprimierte und differenzierte Darstellung vermittelt komplexe Sachverhalte zwar einerseits überschaubarer und präziser und erleichtert damit das fachliche Nachvollzug, - allerdings nur für den kompetenten Leser: Für leseschwache Schüler*innen bringt Bildungssprache größere Herausforderung auf der Ebene des sprachlichen Textverstehens mit sich. Sprachschwache Schüler*innen stehen damit selbst bei gleichen oder höheren kognitiven Fähigkeiten vor einer umso größeren Herausforderung beim inhaltlichen Erschließen eines bildungssprachlichen Textes, weil sie die komplexen sprachlichen Strukturen, die notwendig wären, um die fachlichen Inhalte zu versprachlichen, nicht verstehen. In diesem Kontext hoben die Fortbildner*innen hervor, dass es keine nachhaltige Lösung sei, alle Stolpersteine eines bildungssprachlichen Textes zu tilgen. Stattdessen sollten Schüler*innen – je nach Sprachstand – mit bildungssprachlichen Stolpersteinen bewusst konfrontiert werden und Unterstützung beim Verstehen und Verwenden dieser bildungssprachlichen Mittel erhalten.

Ein weiterer Fokus dieses Moduls lag auf spracherwerbtheoretischen Inhalten. Deswegen beschäftigten sich die Teilnehmer*innen im weiteren Verlauf der Veranstaltung mit den Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbsprozesses und mit den Faktoren, die einen Einfluss auf diesen Prozess ausüben. Die Feinziele dieser Lernphase waren Sensibilisierung der Lehrpersonen für den Umgang mit Fehlern, Bewusstmachen der Komplexität einzelner Spracherwerbsbereiche und Sensibilisierung für systematische Regelbildungsprozesse. Veranschaulicht wurde dies u.a. am Beispiel des Phänomens u-förmiger Lernkurven, in deren Verlauf sprachliche Strukturen zunächst weitgehend regelkonform verwendet zu werden scheinen (wodurch dem Außenstehenden eine fortgeschrittene, d.h. *produktive* Sprachkompetenz suggeriert wird), die sich aber als holistisch verwendete Versatzstücke erweisen. Erst im Anschluss erfolgt ein Prozess der Regelerschließung, der zu Übergeneralisierungen führen kann. Schließlich erkennt das Kind, dass sich seine Regel nicht auf alle Formen übertragen lässt und nimmt Anpassungen (z.B. die Etablierung von Ausnahmeregelungen) vor. Ein solcher u-förmiger Erwerbsverlauf wurde den Lehrpersonen am Beispiel der Pluralbildung veranschaulicht (*Schuh-e* → *Schuh-en* → *Schuh-e*). Auf diese Weise wurde den Lehrpersonen verdeutlicht, dass erst das Wissen über die Spracherwerbsmechanismen zusammen mit dem Wissen über bildungssprachliche Stolpersteine eine adäquate Sprachdiagnose und daran anknüpfend eine sprachstandsbezogene Sprachförderung ermöglicht.

5.2.2 Modul 1.2: Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung

Im Rahmen von Modul 1.2 wurde das Thema Bildungssprache unter einem weiteren Blickwinkel vertieft, nämlich dem Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition und wie sich dieser auf die Textkompetenz, insbesondere auf die Textplanungsprozesse auswirkt. Bei der Konzeption dieses Moduls standen die im Kapitel 4.2 dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Erwerb der informationsstrukturellen Eigenschaften einer Einzelsprache im Fokus. Die Ziele und Inhalte des Moduls sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.

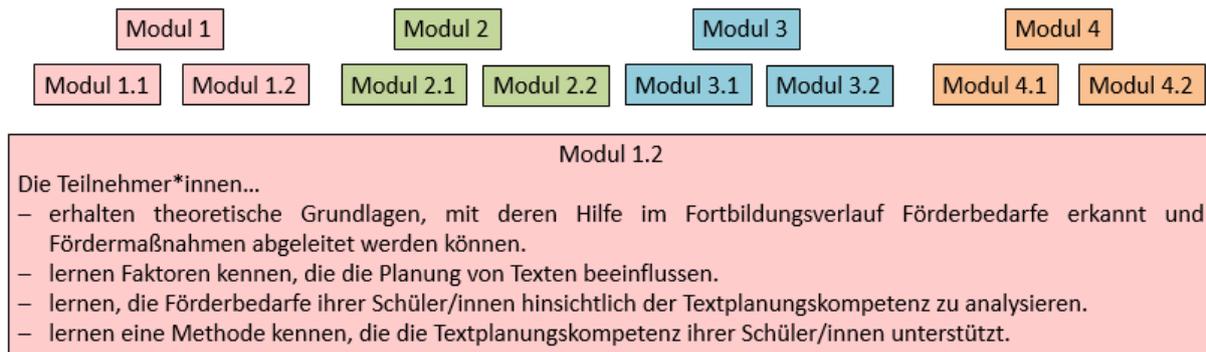


Abbildung 9: Inhalte und Ziele des Moduls 1.2

Die Sitzung bestand aus acht Phasen, die durch den Einsatz von verschiedenen Sozialformen, durch die Anwendung von Materialien zur Analyse der Textplanungskompetenz und durch die Erprobung einer Methode zur Förderung der Textplanungskompetenz dynamisch gestaltet wurden (siehe Materialband Kap. 1.6, Analyseraster *Unterstützungsbedarf der Schüler*innen in Bezug auf Informationsauswahl, Informationsanordnung und Fortführung des Textgegenstandes* und die Methode „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ von Berkemeier et al. (2014)). Die Teilnehmer*innen hatten darüber hinaus die Gelegenheit zu einem intensiven Austausch mit Kollegen*innen aus unterschiedlichen Schulformen zur die Textkompetenz ihrer sprachschwachen Schüler*innen, was die Gruppenarbeitsphasen und die offenen Diskussionsphasen der Veranstaltung sehr bereicherte.

Die Grobziele (also die Beantwortung der Fragen „Was ist Textplanungskompetenz?“, „Wie kann ich Texte meiner Schüler*innen diesbezüglich analysieren?“ und „Wie kann ich den Aus- und Aufbau dieser Kompetenz bei meinen Schüler*innen unterstützen?“) wurden erreicht, indem den Teilnehmer*innen zunächst vermittelt wurde, welche Einflussgrößen Textplanungsprozesse (d.h. *Informationsauswahl* und *Informationsanordnung*) beeinflussen, also z.B. die vorsprachliche kognitive Ebene, die Adressatenorientierung sowie die Frage- bzw. Aufgabenstellung. Diese für Fachfremde mitunter recht abstrakten Faktoren wurden anhand konkreter Beispiele (siehe Materialband Kap. 1.6, Arbeitsblatt „*Raumbeschreibung Adam und Dominic*“) präsentiert und erarbeitet. Um die Relevanz der Textplanungsprozesse zu verdeutlichen, sollten sich die Teilnehmer*innen in ihre Schüler*innen hineinversetzen und eine Raumbeschreibung in englischer Sprache verfassen – im Sinne einer Sensibilisierung nach dem Prinzip Seitenwechsel (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Im Rahmen des übergeordneten Gesamtmoduls wurden damit die im Teilmodul 1.1 dargestellten strukturellen Eigenschaften von Bildungssprache – Verweiskwörter, Wortschatz, Informationsverdichtung – durch ein weiteres Charakteristikum, nämlich die vorgelagerten Textplanungsprozesse (Informationsauswahl und Informationsanordnung) ergänzt. Insgesamt bot sich den Teilnehmer*innen damit ein Überblick nicht nur über die Merkmale von Bildungssprache, sondern auch über die möglichen Ansatzpunkte zur

Hilfestellung bei der Vermittlung einer zweifellos unabdingbaren bildungssprachlichen Kompetenz: den kognitiven Prozess so in Sprache zu überführen bzw. mit adäquaten sprachlichen Mitteln auszudrücken, dass der Text für einen beliebigen muttersprachlichen Adressaten verständlich und gut nachvollziehbar ist.

Wie oben angedeutet lernten die Teilnehmer*innen im Anschluss eine Fördermethode kennen, die sie im Laufe der Veranstaltung selbst erproben konnten. Die Methode „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ unter Rückgriff auf das Instrument *Code-Knacker* (siehe Materialband Kap. 1.6) stellt eine Brücke zwischen Textplanung und Textproduktion dar. Damit entwickelten die Lehrkräfte ihre methodische Kompetenz auf dem Gebiet der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen weiter.

5.2.3 Modul 2.1: Verknüpfungsmittel in Texten

Modul 2.1 greift die im Modul 1.1. vorgestellten Phänomene bildungssprachlicher Texte auf, und zwar mit Blick auf sprachliche Mittel, die den Textzusammenhang stiften (Kohärenz). In diesem Zusammenhang wurde in dem Modul näher auf die Bereiche Passiv (*Die Kerze wird angezündet*), Konnektoren (*aber, weil, obwohl* etc.) und Anaphern eingegangen. (*Der Mann hat einen Hund. Er füttert ihn jeden Tag.*). Während Konnektoren und Anaphern die referenziellen und relationalen Zusammenhänge zwischen den Textäußerungen anzeigen, dient das Passiv dazu, den thematischen Zusammenhang (Weiterführung des Topiks, siehe Kap. 4.2.) zu kennzeichnen. Wie im Kap. 4.2. ausgeführt, stellt sowohl der produktive Gebrauch als auch das Verstehen dieser Mittel für Schüler*innen eine Herausforderung dar. Die Ziele des Moduls bestanden darin, die bildungssprachlichen Funktion dieser sprachlichen Mittel zu illustrieren, die Herausforderungen aufzuzeigen, vor denen Schüler*innen im Umgang mit diesen Mitteln stehen, und schließlich einige Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Lernende beim Gebrauch dieser Mittel unterstützt werden können. Die Ziele wurden getrennt nach dem jeweiligen sprachlichen Phänomen (Passiv, Konnektoren, Anapher) verfolgt. Die Ziele und Inhalte des Moduls sind in der folgenden Abbildung aufgeführt.

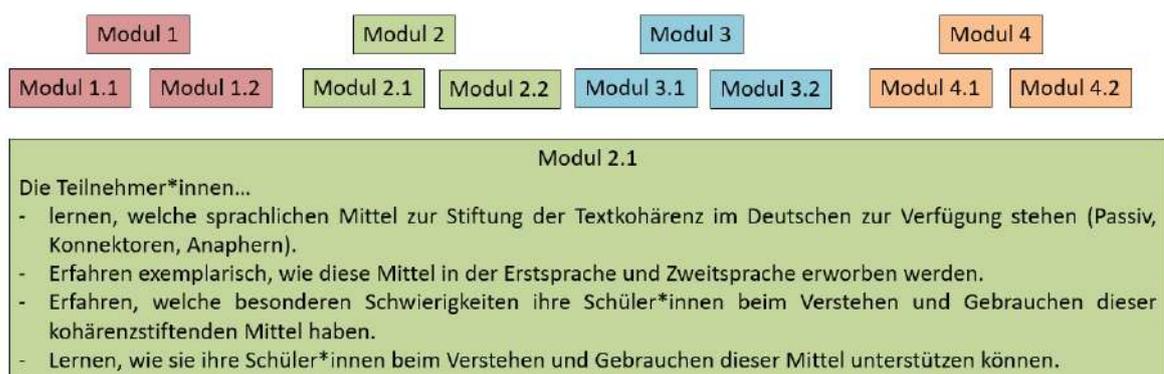


Abbildung 10: Inhalte und Ziele des Moduls 2.1

Die Erarbeitung der Funktion des Passivs (Weiterführung des Topiks) erfolgte im Rahmen einer Aufgabenstellung, der Schüler*innen häufig im Unterricht begegnen und in deren Kontext Passivstrukturen gehäuft vorkommen: der Beschreibung eines Experiments. Dabei wurde die Funktion des Passivs durch den Vergleich mit Experimentbeschreibungen ohne Passivstrukturen deutlich gemacht. Nach einem kurzen Vortrag über den Erwerb des Passivs im Deutschen als Erst- und Zweitsprache lernten die Teilnehmenden Möglichkeiten zur Feststellung der kindlichen Kompetenzen

zum Passivgebrauch kennen. In einer Paar- und Gruppenarbeit erarbeiteten die Teilnehmenden dann Wege zur Förderung solcher Kompetenzen.

Die Funktion von Konnektoren in Texten (Beziehungen zwischen Textinhalten anzuzeigen) erarbeiteten sich die Teilnehmenden durch einen Vergleich von Texten mit und ohne Konnektoren. Nach einem Vortrag zum Erwerb von Konnektoren wurden ausgehend von Befunden aus der Erwerbsforschung und den Erfahrungen der Teilnehmenden Schwierigkeiten, die Schüler*innen am Übergang von Primar- zur Sekundarstufe insbesondere beim Verstehen von Konnektoren haben, thematisiert. Ausgehend von schulischen Texten und Übungsformaten wurden anschließend didaktische Unterstützungsmaßnahmen aufgezeigt.

Mit Blick auf das Phänomen „Anapher“ standen insbesondere Personalpronomina (er, sie, es) und Demonstrativpronomina (der, dieser, die, diese, das, dieses) im Zentrum der Fortbildungsinhalte. Der Grund dafür liegt in der Feststellung, dass funktionale Unterschiede zwischen Personalpronomina (Bezugnahme auf das Topik vorausgegangener Sätze) und Demonstrativpronomina (Bezugnahme auf das Kommentar, d.h. Nicht-Topik der vorausgegangenen Sätze) nur selten in den Unterrichtsfokus gerückt werden (vgl. Bryant & Noschka 2015; eigene Sichtung von Schulbüchern). Ihr Vorkommen in Schulbuchtexten ist allerdings häufig und der Umgang mit diesen Formen für Schüler*innen keineswegs unproblematisch (siehe Kap. 4.2.). Nach der Einordnung dieser Anaphertypen in das sprachliche Anapherrepertoire des Deutschen (Nullanapher, definite Nominalphrasen, etc.) wurden die Voraussetzungen zu deren Verstehen (u.a. Genuskompetenz) thematisiert. Auf diese Ausführungen folgte die Vorstellung von Diagnosemöglichkeiten. Das Modul schloss mit der Erarbeitung didaktischer Unterstützungsmaßnahmen in Gruppen- und Partnerarbeit sowie mit einer kritischen Reflexion über Übungsformate zu Anaphern in Schulbüchern.

5.2.4. Modul 2.2: Basale bildungssprachliche Kompetenzen

Übergeordnetes Ziel von Modul 2.2 war die Auseinandersetzung mit basalen grammatischen Fähigkeiten, die die Grundlage für den Erwerb zentraler bildungssprachlicher Mittel darstellen.

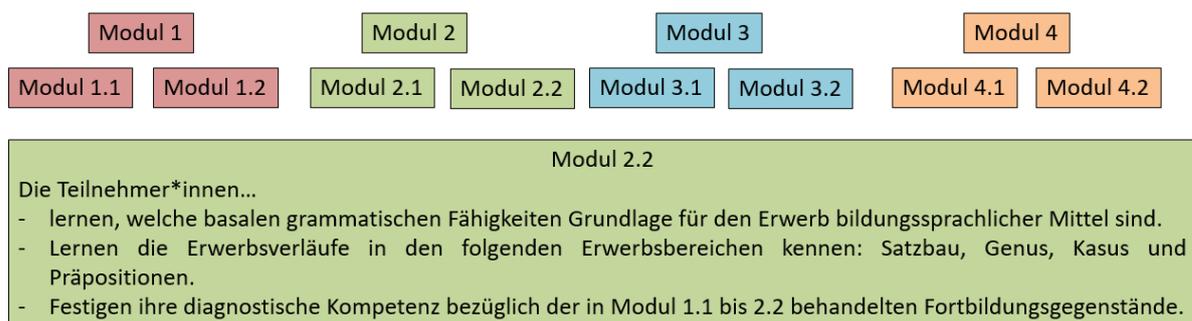


Abbildung 11: Inhalte und Ziele des Moduls 2.2

Nacheinander wurden die Erwerbsbereiche Satzbau, Genus, Kasus und (Raum-)Präpositionen mit den Lehrpersonen behandelt. Hierbei erhielten die Teilnehmer*innen jeweils einen Überblick über die Beschaffenheit der verschiedenen Erwerbsgegenstände, über die Erwerbsschritte, die Kinder vollziehen und über die besonderen Herausforderungen beim Erwerb. An mehreren Stellen der Fortbildung schafften die Fortbildner*innen Situationen experimentellen Charakters, mit deren Hilfe die Teilnehmer*innen entdeckend lernen sollten, wie grammatische Bereiche aufgebaut sind, welche

Funktionen einzelne Formen haben und warum sich der Erwerb der behandelten Bereiche als schwierig gestaltet. Beispielhaft zu nennen sind ein Kunstwortexperiment, bei dem die Teilnehmer*innen das Genuszuweisungsprinzip der Phonologischen Regel kennenlernen oder die Demonstration der Präpositionenwahl in Abhängigkeit von der Perspektive des/der jeweiligen Sprechers*in. Darüber hinaus setzten sich die Teilnehmer*innen mit Äußerungen von sprachschwachen Kindern auseinander, die sie Entwicklungsstufen zuordneten. Auf diese Weise konnte auch die diagnostische Kompetenz der Teilnehmer*innen gestärkt werden.

Im Rahmen der sich anschließenden Auseinandersetzung mit didaktischen Empfehlungen, wie z.B. Schaffung von authentischen Kommunikationssituationen, Modellvorgaben und Orientierung an der natürlichen Entwicklungsabfolge im Zweitspracherwerb wurde außerdem sprachförderliches Korrekturverhalten thematisiert. An dieser Stelle bewerteten die Teilnehmer*innen das Korrekturverhalten von pädagogischen Fachkräften in mündlichen Kommunikationssituationen mit DaZ-Kindern mit Blick auf dessen potenzielle Wirksamkeit (Wegener, 1995a).

Da im Anschluss an das Modul 2.2 der Fokus der Gesamtfortbildung stärker auf didaktischen Methoden liegt, wurde die Abschlussphase dieser Veranstaltung dafür genutzt, mithilfe einer umfassenden Schülertextanalyse die Inhalte der vorausgegangenen Sitzungen zu wiederholen und zu festigen (siehe Materialband Kap. 2.6, Arbeitsblatt „Unfallbericht“). In den diagnostischen Blick der Teilnehmer*innen rückten Informationsauswahl, Informationsanordnung, Kohärenzherstellung durch Anaphern und Konnektoren, Komplexität des Satzbaus und zielsprachlicher Gebrauch von Genus, Kasus und Raumpräpositionen. Auf diese Weise differenzierten die Lehrpersonen darüber hinaus zwischen Kompetenzen auf der Ebene der sprachlichen Oberfläche und der globalen Textkompetenz.

5.2.5. Modul 3.1: Bildungssprachlichen Wortschatz trainieren und nachhaltig aufbauen - Robustes Wortschatztraining und Verwendung des Lexikonrads

Übergeordnetes Ziel dieses Moduls war, den Teilnehmenden aufzuzeigen, wie man bildungssprachlichen Wortschatz definiert, ihn in Texten identifiziert, sowie wie dieser anschließend mit den Lernenden zielgerichtet geübt und gefestigt werden kann.

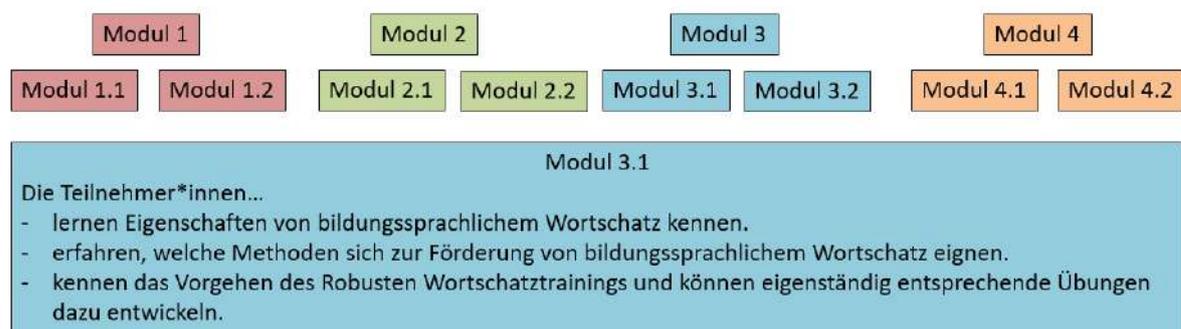


Abbildung 12: Inhalte und Ziele des Moduls 3.1

Häufig gelingt es Schüler*innen sprachlich nicht hinreichend gut zu versprachlichen, was sie inhaltlich zum Ausdruck bringen möchten – mündlich wie schriftlich. Der Grund dafür liegt u.a. an der unzureichenden Beherrschung eines differenzierten bildungssprachlichen Wortschatzes, der sich aus fachspezifischem und fachübergreifendem Wortschatz zusammensetzt (fachbezogene Begriffe wie z.B. „Spiegelachse“ oder sprachliche Ausdrücke, die in zwar allen Fächern vorkommen, sich aber in der Alltagssprache nicht wiederfinden, wie z.B. „skizzieren“ oder „verlangen“). Punktuelle Korrekturen

führen bei dem Erwerb derartigen Wortschatzes nicht zu einem langfristig gesicherten Erfolg. Vielversprechender scheinen dagegen langfristig angelegte Fördermaßnahmen, wie z.B. das Robuste Wortschatztraining (Kurtz, 2015), die auf eine im mentalen Lexikon vernetzte Abspeicherung und eine automatisierte Abrufbarkeit der Begriffe abzielt.

Im Rahmen dieses Moduls sollten die Teilnehmenden zum einen erfahren, wie man eine passende und sinnvolle Auswahl an zu fördernden Wörtern des fachübergreifenden Bildungswortschatzes trifft, sowie zum anderen Konzepte kennen lernen, die den Erwerb des Wortschatzes nachhaltig fördern. In vorherigen Modulen erarbeitete Schwierigkeiten und Stolpersteine der deutschen Sprache – insbesondere der Bildungssprache – wurden hier erneut aufgegriffen und didaktisch und methodisch vertieft.

In einem Vortrag wurden die Teilnehmenden über verschiedene Aspekte der Einheit „Wort“ informiert. Dabei setzten sie sich mit den Bereichen Graphematik, Phonetik, Syntax, Pragmatik, Semantik und Morphologie auseinander (mit dem Lexikonrad als Analyse- und Notationsvorschlag), und zwar in Bezug auf Sprachrezeption und -produktion. Anschließend wurde die Repräsentation des Wortschatzes im mentalen Lexikon thematisiert, sodass den Teilnehmenden die vielfältigen Verknüpfungen bei der Speicherung lexikalischen Wissens verdeutlicht wurde. Aus diesen beiden Aspekten wurde die Relevanz einer systematischen Wortschatzförderung und die Konsequenzen für die konkrete Unterrichtsplanung abgeleitet, die sich an den folgenden Planungsschritten orientierten:

- Wo liegen die sprachlichen Herausforderungen in Bezug auf den Wortschatz?
- Welches Wissen und Vokabular sind bei den Lernenden bereits vorhanden?
- Welche Wörter sollen „nur“ verstanden werden? Welche Wörter sollen selbstständig verwendet werden?
- Wie spreche ich, damit mich alle verstehen und die Fachsprache angebahnt wird?
- Mit welchen Methoden und Hilfestellungen kann ich insbesondere den schwächeren Lernenden Zugang zur Sprache verschaffen?

Diese Informationen nutzten die Teilnehmenden in einer Partner- oder Gruppenarbeit, um einen selbst ausgewählten Text hinsichtlich bildungssprachlicher Schwierigkeiten zu analysieren, eine geeignete Auswahl an sprachlichen Ausdrücken für die Wortschatzarbeit zu treffen und darauf aufbauend Übungen zur Wortschatzförderung zu entwerfen.

Die Kriterien zur Wortauswahl nach Kurtz (2015), auf die die Teilnehmenden zurückgreifen sollten, waren hierbei:

- (a) Nicht die einfachsten Wörter (*öffnen* statt *aufmachen*; *falls, sobald* etc. statt *wenn*).
- (b) Hohe Frequenz in schriftnahen Kontexten, weniger im Alltag, oder dort mit anderer Bedeutung (*dicht, gehäuft*...)
- (c) Nicht domänenspezifisch (*sich verringern, rein*...)
- (d) „Konzeptuell reich“, abstrakt (*zumal, Gerechtigkeit*...)
- (e) Ausdrücke, die nicht wörtlich zu verstehen sind (*Angstphase, jmd. im Stich lassen*...)
- (f) Mehrworteinheiten, z.B. trennbare Verben, reflexive Verben, Funktionsverbgefüge etc.

In der zweiten Modulhälfte wurden die Teilnehmenden mit einer Kurzgeschichte konfrontiert, die niedrig frequente und dadurch eher unbekanntere deutsche Wörter beinhaltet. Nach dem gemeinsamen Lesen des Textes durchliefen die Teilnehmenden die einzelnen Phasen des robusten

Wortschatztrainings (Kurtz, 2015), von Rufübungen über Bedeutungs-Aushandlungs-Gesprächen in Partnerarbeit zu halbschriftlichen Aufgaben.

Nach der Erläuterung des Aufbaus und des Vorgehens des robusten Wortschatztrainings mithilfe einer PowerPoint-Präsentationen erhielten die Teilnehmenden die Möglichkeit, eigenständig in Partner- oder Gruppenarbeit eigene Fachtexte für ein robustes Wortschatztraining aufzubereiten und Übungen dazu zu entwerfen.

5.2.6. Modul 3.2: Scaffolding als Konzept zur zielgerichteten sprachlichen Unterstützung

Mit Hilfe des Scaffoldings kann gezielt an der Alltagssprache der Lernenden angeknüpft und deren bildungssprachliche Kompetenz ausgebaut werden. Dabei wird berücksichtigt, in welchen Rede- oder Schreibphasen welches sprachliche Register angebracht ist und dieses mit sprachlichen Elementen so unterstützt, dass die Schüler*innen den Nutzen der sprachlichen Veränderung erkennen. Das Scaffolding eignet sich zur Förderung lexikalischen, informationsstrukturellen und strukturellen Wissens und stellt somit eine sprachbereichübergreifende Fördermethode dar. Das übergreifende Ziel des Moduls ist es, die Teilnehmenden in die Umsetzung dieser Methode einzuführen.

Darüber hinaus sollten die Teilnehmenden die Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Registern, die im Unterricht verwendet werden, erkennen und einschätzen, in welchen Unterrichtssituationen welche dieser Register erwünscht und erwartbar sind, und wie man die Schüler*innen zu einem besseren sprachlichen Ausdrucksvermögen in mündlichen und schriftlichen Phasen anleiten kann.

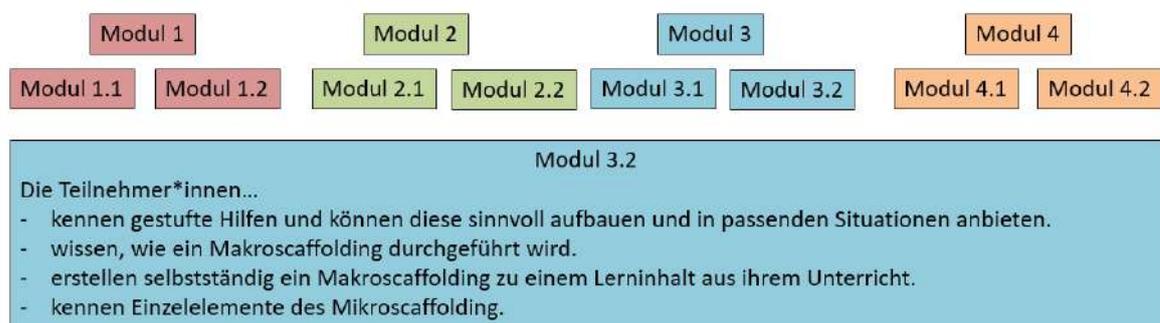


Abbildung 13: Inhalte und Ziele des Moduls 3.2

In zwei Selbstversuchen wurden die Teilnehmenden dafür sensibilisiert, was es bedeutet, in vorgegebenen Aufgaben nicht auf ein automatisiertes und routiniertes sprachliches Handeln zurückgreifen zu können, weil die eigenen sprachlichen Fähigkeiten für die Lösung der Aufgabe nicht ausreichen.

Im Vortrag wurden Merkmale und Aufbau eines zielgerichteten Scaffoldings veranschaulicht und die Teilnehmenden erprobten die daraus gewonnen Erkenntnisse anhand mitgebrachter Fachtexte für den eigenen Unterricht. Dabei wurde in Anlehnung an Koch/Österreicher (Feilke, 2018) dezidiert unterschieden zwischen den verwendeten sprachlichen Registern bei:

- handlungsbegleitendem Sprechen (eher umgangssprachlich, bekannte und vertraute Sprechsituation, hohe Fehlertoleranz, relativ ungenaue Sprache u.a. durch Verwendung deiktischer Begriffe wie „da“, „das hier“ usw., Verwendung einer „Sprache der Nähe“)

- handlungsberichtendem Sprechen (konkretisierte Sprache, vermehrte Verwendung von Fachbegriffen, Fehler und sinnverstellend und deshalb nicht erwünscht, bildungssprachliche Formulierungen)
- handlungsberichtendem Schreiben (siehe handlungsberichtendes Sprechen)

Einzelne Scaffoldingszenarien wurden im Anschluss diskutiert und reflektiert, um anderen Teilnehmenden Hinweise zur eventuellen Überarbeitung zu ermöglichen.

5.2.7. Modul 4.1.: Schreibprozesse unterstützen/Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten

In Modul 4.1. stehen mögliche Unterstützungsmaßnahmen beim Schreiben im Fokus. Dieser Fortbildungsschwerpunkt knüpft an dem Ergebnis der Bedarfserhebung an, Lehrpersonen den Fokus häufig auf isolierte Phänomene der Textoberfläche legen (wie z.B. Rechtschreibfehler oder unpassende Ausdrücke, siehe Kap. 4.1). Ebenso wird damit an die Inhalte aus Modul 1.2 (Informationsauswahl und -anordnung) (siehe Kap. 5.2.2) angeknüpft. Die Teilnehmer*innen lernen ein Instrument (Planungsraster) kennen, das sie dabei unterstützt, (Sprach)lerngelegenheiten in ihrem Unterricht sprachsensibel zu planen und erproben und reflektieren dieses.

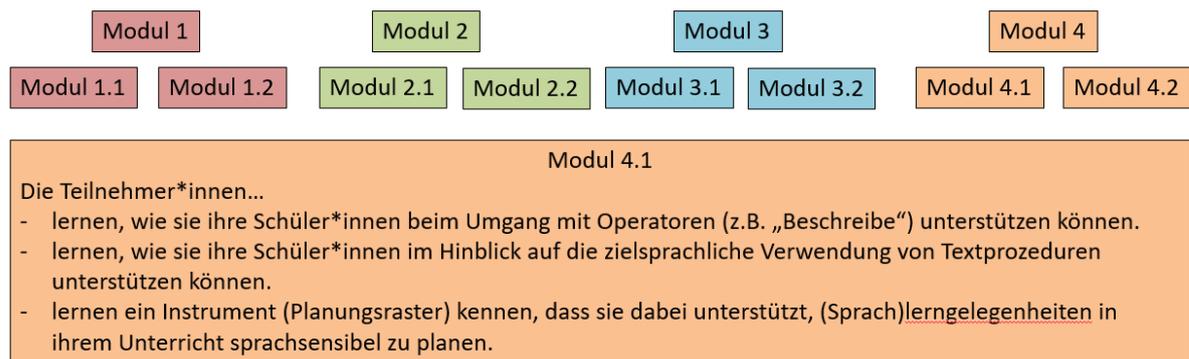


Abbildung 14: Inhalte und Ziele des Moduls 4.1

Als Einstieg in das Modul diente eine Selbsterfahrung zur Sensibilisierung für die Schwierigkeiten, vor denen Schüler*innen beim Schreiben von vermeintlich vertrauten Textsorten stehen: Die Lehrkräfte erhielten die Arbeitsanweisung, einen Text zu verfassen (Essay). In der Nachbereitung wurde herausgearbeitet, dass abstrakte Textsortenmerkmale selbst bei kompetenten Schreiber*innen allein nicht ausreichend sind, um sich das erwartete Schreibprodukt vorstellen zu können.

Diese Reflexion wiederum bildete den Ausgangspunkt für die Hinführung zu sprachlichen Routinen, die einen Text als zu einem bestimmten Genre gehörig ausweisen oder auf einen kompetenten und routinierten Verfasser schließen lassen, den sog. Textprozeduren (vgl. dazu u.a. Feilke, 2012; 2014). Dazu gehören Ausdrücke wie „es war einmal ...“, die den/die Hörer*in/Leser*in an ein Märchen denken lassen genauso wie „Gegenstand der Untersuchung ist“ in einem wissenschaftlichen Text als sprachlicher Ausdruck des dahinterstehenden Handlungsschemas einer Einleitung.

Als Unterstützung für die Schüler*innen ist es demzufolge von Bedeutung, den Zusammenhang zwischen der (Sprach-)Handlung, die eine Aufgabenstellung erfordert, und dem dahinterliegenden Handlungsschema, meist den Teilhandlungen und den Formulierungen, mit denen diese Handlungen realisiert werden, deutlich zu machen und einzuüben.

Die Teilnehmer*innen konnten sich in einer anschließenden Arbeitsphase anhand eines Beispiels damit auseinandersetzen, welche Hilfen zur inhaltlichen und sprachlichen Strukturierung eines Textes

ihnen jeweils passend erscheinen. Welche Bedeutung es hat, die detaillierten Handlungsschritte in einem Text mit den Schüler*innen zu besprechen, konnte anhand aktueller Forschungsergebnisse unterstrichen werden (Rüßmann, 2018). Diese zeigen, dass vor allem das Bereitstellen einer Kombination aus Listen von Textprozeduren mit dem jeweiligen Handlungsschema zu verbesserten Textprodukten führte.

Auch die sog. „Operatoren“ bezeichnen in diesem Verständnis komplexe sprachliche Handlungen, hinter denen sich bestimmte Teilhandlungen verbergen und deren (kompetente) Bearbeitung zumeist bestimmte sprachliche Routinen verlangt.

Aktuell vorliegende Listen und Vorgaben zum Gebrauch und Verständnis der Operatoren erschweren eine Vermittlung dadurch, dass sie für die Schüler*innen häufig zu abstrakt, nicht durchschaubar, ihr Verhältnis untereinander nicht geklärt und sie nicht treffscharf sind. (Feilke & Rezat, 2019). So wurde am Beispiel des Operators „Beschreibe“ deutlich gemacht, dass sich hinter einem Operator verschiedene Handlungen verbergen können. Zur Klärung, welche Handlung und welche damit verbundenen sprachlichen Mittel zur Realisierung dieser Handlung nötig sind, kann es als didaktischer Zwischenschritt hilfreich sein, den „Operator“ in eine Frage umzuwandeln. Zumeist gibt bereits die sprachliche Form einer Frage Hinweise auf die sprachlichen Mittel, die für die Bearbeitung der Frage notwendig sind. Diese Unterstützungsmöglichkeit wurde anhand mehrerer Beispiele vorgeführt und zur Diskussion gestellt.

Im weiteren Verlauf lernten die Teilnehmenden ein Instrument kennen, das ihnen dabei hilft, Maßnahmen zur sprachsensiblen Unterstützung von Schreibprozessen ihrer Schüler*innen in die Planung und Durchführung ihres Unterrichts einzubeziehen.

Das Planungsraster „Lerngelegenheiten“ (siehe Materialband Kap. 4.3), das auf dem Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung von Tajmel (2009) basiert, trägt zur Reflexion und Konkretisierung des eigenen Handelns bei und fördert die systematische Analyse der sprachlichen Anforderungen von Schreibaufgaben. Die Teilnehmenden erhielten die Gelegenheit, Lernsituationen als Muster für ihr pädagogisches Handeln auszuarbeiten, Lernziele und Aufgabenstellungen für ihre Lerngruppen zu konkretisieren sowie zielgerichtete Vermittlungshilfen zu planen. Die in Gruppen ausgearbeiteten Lerngelegenheiten dienten als Grundlage für den eigenen Unterricht. Die Teilnehmenden konnten so erfahren, wie durch die gemeinsame Erstellung musterbildender prototypischer Lerngelegenheiten und Musteraufgaben die eigene Handlungsfähigkeit durch den Aufbau von Routinen erleichtert, professionalisiert und durch den allmählichen Aufbau einer Sammlung von exemplarischen Lerngelegenheiten das gemeinsame Verständnis eines Kollegiums unterstützt werden kann. Die Beschäftigung mit Lerngelegenheiten trägt somit zum einen zur Implementierung konzeptioneller Verabredungen in der Schule bei, kann aber zum anderen auch Bedarfe für die konzeptionelle Weiterentwicklung und Präzisierung von Verabredungen in der Schule aufzeigen.

5.2.8. Modul 4.2: Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnittsaufgabe

Eine im Schulalltag wirksam verankerte Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen der Lernenden setzt voraus, dass verbindliche Aussagen und Absprachen innerhalb der Kollegien getroffen werden. Ziel ist es, zu einem gemeinsamen, konkreten und überschaubaren Handlungskonzept zu kommen, das sich im Schulprogramm abbildet und in weiteren schulischen Konzepten transparent wird. Aus diesem

Grund beschäftigt sich Modul 4.2 mit dem Transfer der Fortbildungserkenntnisse in die schulische Praxis über den Unterricht der einzelnen Teilnehmer*innen hinaus. Im Vordergrund steht hier das System Schule und seine Weiterentwicklung. Da es sich um eine Steuerungsaufgabe im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung handelt, wurden zu diesem Modul Schulleitungen sowie Mitglieder der Schulleitungen und schulischen Steuerungsgruppen ebenfalls eingeladen.

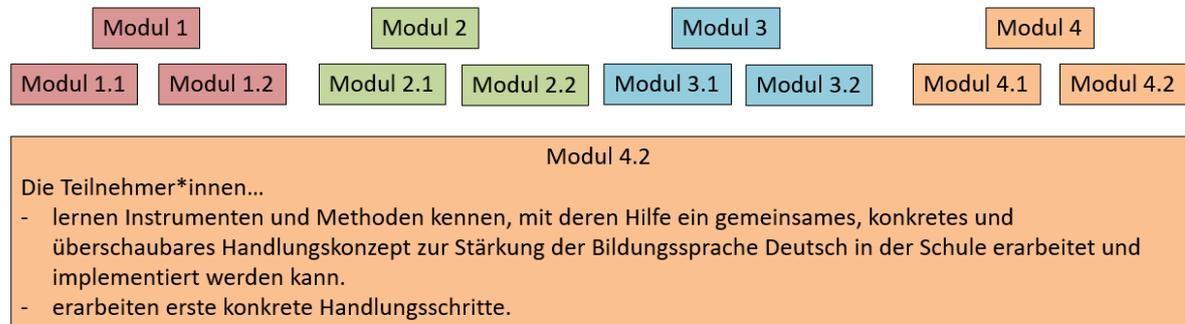


Abbildung 15: Inhalte und Ziele des Moduls 4.2

In Modul 4.2 diskutierten die Teilnehmenden Instrumente zur Steuerung und Gestaltung des weiteren schulischen Entwicklungsprozesses und nutzten diese, um einen nachhaltigen Transfer der Inhalte der Fortbildungsreihe in die Schulen vorzubereiten. Es wurde empfohlen, Modul 4.2 gemeinsam mit einem Mitglied der Steuergruppe oder der Schulleitung zu besuchen, um so die nächsten Schritte in den Systemen möglichst konkret zu planen.

Auf der Grundlage einer Sammlung mit den illustrierten Kernerkenntnissen (siehe Materialband Kap. 4.6) der Fortbildungsreihe beschäftigten sich die Teilnehmenden mit möglichen Bausteinen für ihr schulisches Handlungskonzept zur Stärkung der deutschen Bildungssprache. Neben der inhaltlichen Ausrichtung eines solchen Handlungskonzepts wurden besonders die systemischen Aspekte eines konzeptionellen Erarbeitungs- und Implementierungsprozesses in Augenschein genommen. Instrumente zur Gestaltung eines Planungszyklus, zur Bestandsaufnahme der eigenen schulischen Situation, zur Stärken-Schwächen-Analyse, zur smarten Definition von Zielen und zur Rollenklärung innerhalb des Prozesses wurden genutzt, um den nächsten konkreten Schritt im eigenen System zu planen.

6. Methodisches Vorgehen der Evaluation

Im Anschluss an die Beschreibung der Fortbildungsinhalte und des Fortbildungsverlaufs wird nun das methodische Vorgehen der Evaluation dargestellt. Zunächst werden die zentralen Fragestellungen vorgestellt, bevor die Untersuchungsmethode genauer erläutert wird.

6.1 Fragestellungen zur Wirksamkeit der Fortbildung

Mit dem Begriff *Evaluation* ist grundsätzlich die „wissenschaftlich fundierte Bewertung von Sachverhalten und insbesondere von Interventionsmaßnahmen hinsichtlich verschiedener Bewertungskriterien, etwa Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit [...]“ (Döring & Bortz, 2016, S. 977) gemeint. Die Ergebnisse der Evaluation werden dazu genutzt, um „die evaluierte Intervention zu verbessern oder Entscheidungen über die Nutzung oder Nichtnutzung bzw. Weiterführung einer Intervention zu treffen“ (ebd.).

Die zentrale Frage, die es im Rahmen der Evaluation von TEKOM 4+5 zu beantworten galt, bezieht sich auf die Effektivität der Fortbildungsmaßnahme und lautete: „Wie entwickeln sich zentrale Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen im Verlauf der Fortbildung?“

Um diese Fragestellung beantworten zu können, ist in der Evaluation der Fokus auf die Entwicklung zentraler Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften gelegt worden, die eine Voraussetzung für erfolgsversprechenden Unterricht darstellen. Zu diesen Aspekten zählen neben dem Professionswissen u.a. auch die motivationalen Orientierungen und die professionellen Überzeugungen bzw. Wertehaltungen (Baumert & Kunter, 2006).

6.2 Ebenen der Evaluation

Die bereits dargestellte leitende Fragestellung zur Wirksamkeit des Fortbildungskonzeptes kann auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet werden. Kirkpatrick (1979), auf den das Ebenen-Modell der Evaluation zurückgeht, unterscheidet vier Ebenen der Evaluation, die unterschiedliche Aussagen über die Wirksamkeit einer Intervention erlauben.

Auf einer ersten Ebene wird die Reaktion der Teilnehmer*innen betrachtet. Dazu zählen z.B. die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungsangebot, die eingeschätzte Veranstaltungsqualität und die Relevanz der präsentierten Inhalte. Auch wenn die Forschung bislang keinen Zusammenhang zwischen der Reaktion der Teilnehmer*innen auf dieser ersten Ebene und der Effektivität der Fortbildung – operationalisiert durch eine Veränderung im Wissen und Handeln der Lehrpersonen – nachweisen kann, besteht die Annahme, dass sich eine generelle Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot positiv auf die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme und zur Nutzung der Fortbildungsinhalte auswirken kann (Lipowsky & Rzejak, 2012). Der Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen wird in Kapitel 8 beantwortet, die Darstellung der eingeschätzten Veranstaltungsqualität erfolgt in Kapitel 9.

Die zweite Ebene der Evaluation bezieht sich auf die kognitive und affektiv-motivationale Entwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte und hat eine stärkere Aussagekraft in Bezug auf die Effektivität der Fortbildung als eine Evaluation auf der ersten Ebene. Auf dieser zweiten Ebene wird bspw. nicht nur untersucht, ob und in welchem Ausmaß eine Erweiterung des Wissens stattgefunden hat, sondern es wird auch die Veränderung von professionellen Überzeugungen und Motivationen betrachtet (Lipowsky & Rzejak, 2012). Die Frage nach der Effektivität der Fortbildung im Hinblick auf die Entwicklung von professionellen Überzeugungen, Motivationen und förderdiagnostischem Wissen wird in Kapitel 10 umfassend beantwortet.

Auf der dritten Ebene der Evaluation wird untersucht, ob durch den Besuch der Fortbildung eine Veränderung im unterrichtlichen Handeln der Teilnehmer*innen stattgefunden hat. Die Nutzung und Umsetzung des Gelernten im Unterrichtsalltag, die auch als „on-the-job use“ (Kirkpatrick, 1979, S. 82) bezeichnet werden kann, wird nur in wenigen Studien empirisch nachgewiesen, da eine Untersuchung des Lehrerhandelns und der Unterrichtsqualität anspruchsvoll und methodisch aufwendig ist (z.B. Videoaufnahmen oder Unterrichtsbeobachtungen). Im Rahmen dieser Evaluation wurde die dritte Ebene bewusst ausgeklammert, da es nicht möglich und intendiert war, das Handeln der Lehrpersonen im Unterricht zu beobachten.

Das letzte und anspruchsvollste Kriterium zur Feststellung der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen ist die positive Beeinflussung der Entwicklung der Schüler*innen. Durch den Einbezug von Lehrpersonen verschiedener Klassenstufen – die Lehrpersonen unterrichteten in den Jahrgangsstufen

1-13 – war es nicht möglich, die Entwicklung der Schüler*innen mit einem Instrument, welches vergleichbare Ergebnisse ermöglicht, zu messen.

Die Evaluation der Fortbildung TEKOM 4+5 beschränkt sich somit auf die erste und zweite Ebene, untersucht also die Reaktion und den Lernzuwachs der Teilnehmer*innen. Auch wenn keine Evaluation auf dritter und vierter Ebene stattgefunden hat, lassen sich empirisch gesicherte Aussagen über die Wirksamkeit des Fortbildungsangebots machen.

6.3 Methode

Die Evaluation einer Maßnahme auf erster und zweiter Ebene kann mit paper-pencil-Befragungen durchgeführt werden. Die Teilnehmer*innen erhielten daher zum Zweck der Wirksamkeitsprüfung insgesamt drei Fragebögen im Verlauf der Fortbildung. Der erste Fragebogen wurde von den Teilnehmer*innen jeder Kohorte jeweils bei der Auftaktveranstaltung noch vor Beginn der Fortbildungsmodule ausgefüllt (erster Messzeitpunkt t_1). Der zweite Fragebogen ist jeweils in der fünften Sitzung zu Beginn der Veranstaltung ausgefüllt worden (zweiter Messzeitpunkt t_2). Der letzte Fragebogen wurde am Ende der siebten Veranstaltung von den Teilnehmer*innen bearbeitet (dritter Messzeitpunkt t_3).

Die Bearbeitungsdauer des Fragebogens zu t_1 und des Fragebogens zu t_3 betrug etwa eine Stunde. Der verwendete Fragebogen beinhaltete zu beiden Messzeitpunkten nahezu identische Instrumente¹⁸, um Entwicklungen der Teilnehmenden in kognitiven und affektiv-motivationalen Merkmalen feststellen zu können (Ebene 2 der Evaluation). Der eingesetzte Fragebogen zu t_2 war in etwa 30 Minuten zu bearbeiten und beinhaltete unterschiedlicher Skalen zum Zweck der Bewertung der Fortbildungsqualität (Ebene 1 der Evaluation). Als Ergänzung zu diesem Fragebogen wurde am Ende einer jeder Veranstaltung eine Zielscheibe eingesetzt, auf der die Teilnehmer*innen die jeweilige Fortbildungssitzung auf sechs Dimensionen (würde ich hier nennen!) einschätzten (vgl. Kap. 8).

Das Untersuchungsdesign kann als „vor-experimentell“ (Hochholdinger, Rowold & Schaper, 2007, S. 32) bezeichnet werden. Da die Untersuchung im ein-Gruppen-Design durchgeführt worden ist – also keine Kontrollgruppe einbezogen werden konnte, die die Fragebögen ebenfalls bearbeitete ohne jedoch an der Fortbildung teilgenommen zu haben, können die Veränderungen in der Experimentalgruppe (die aus allen Fortbildungsteilnehmer*innen besteht) zwar nicht kausal auf die Intervention zurückgeführt werden. Mit einer gewissen Plausibilität können mögliche Veränderungen im Wissen und in den Überzeugungen der Teilnehmenden jedoch als Hinweise auf die Wirkungen der Fortbildungen interpretiert werden, da nicht davon auszugehen ist, dass sich das Wissen und berufsbezogene Überzeugungen in einem ca. 3-monatigen Zeitraum ohne Intervention substantiell verändern.

Der Auswertungsfokus liegt bei keinem der eingesetzten Instrumente auf der einzelnen Lehrperson, sondern es wird stets die Entwicklung der gesamten Gruppe betrachtet.

¹⁸ Hierbei handelt es sich um Fragebogenskalen und Testverfahren. In Kapitel 10.1 und 10.2 wird die Auswertung der Fragebogenskalen, in Kapitel 10.3 die Auswertung der eingesetzten Testformate beschrieben.

7. Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden wird die Stichprobe der Teilnehmer*innen beschrieben, die dem vorliegenden Evaluationsbericht zugrunde liegt. Die demografischen Angaben, die zur Beschreibung der Stichprobe dienen, sind im Rahmen des Prätests in der Auftaktveranstaltung der Fortbildung erhoben worden und beziehen sich auf $N = 76$ Fortbildungsteilnehmer*innen.

Von allen Fortbildungsteilnehmer*innen sind 96.1 % weiblich. 86.8 % haben Deutsch als ihre Muttersprache angegeben und 89.5 % sind einsprachig aufgewachsen.

35.5 % der Fortbildungsteilnehmer*innen unterrichten an einer Grundschule, 5.3 % an einer Haupt- oder Realschule, 11.8 % an einem Gymnasium, 18.7 % an einer integrierten Gesamtschule, 15.8 % an einer kooperativen Gesamtschule und 11.9 % arbeiten an anderen oder zwei unterschiedlichen Schulformen.

Tabelle 5 zeigt die Verteilung der Fortbildungsteilnehmer*innen auf die unterschiedlichen Klassenstufen. Hierbei wird deutlich, dass sich die Teilnehmer*innen recht ausgeglichen auf Grundschulen und weiterführende Schulen verteilen. 57.9 % der Lehrpersonen unterrichten zum Zeitpunkt der Fortbildung weder in einer vierten noch in einer fünften Klasse und weichen somit von der eigentlichen Hauptzielgruppe der Fortbildungsreihe ab.

Tabelle 5: Verteilung der Fortbildungsteilnehmer*innen auf Klassenstufen

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sek. II
Anteil in % ¹⁹	13.2	19.7	31.6	19.7	23.7	35.5	23.7	30.3	22.4	25.0	14.5

Die Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer*innen ist Abbildung 16 zu entnehmen. Etwas mehr als ein Drittel aller Lehrpersonen befindet sich zu Beginn der Berufsbiographie (null bis fünf Jahre Berufserfahrung) und ein Viertel der Lehrpersonen hat mindestens 15 Jahre Berufserfahrung. Dabei ist die Streuung hoch: Der Maximalwert der angegebenen Berufserfahrung liegt bei 45 Jahren.

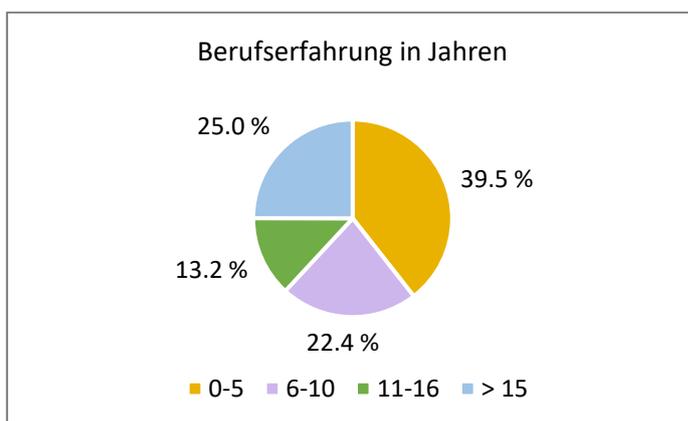


Abbildung 16: Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer*innen in Jahren (ohne Vorbereitungsdienst)

Zwischen der Berufserfahrung und der Intensität der Beschäftigung mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache im Vorbereitungsdienst besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang von $r = -.37$, $p = .002$.

¹⁹ Da hier Mehrfachnennungen durch die Fortbildungsteilnehmer*innen möglich sind, beträgt der gesamte Anteil über 100.00 %.

Das bedeutet, dass Lehrpersonen sich im Vorbereitungsdienst intensiver mit den Themen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit beschäftigt haben, je kürzer dieser zurückliegt.²⁰ Das zeigt, dass dieser Thematik in der Lehrkräfteausbildung zunehmend eine höhere Bedeutung beigemessen wird.

Die Frage nach dem Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird sehr heterogen beantwortet (Tab. 6). Beispielsweise geben 34.7 % der Fortbildungsteilnehmer*innen an, dass an ihrer Schule mehr als 80 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund haben und etwa ein Viertel der Fortbildungsteilnehmer*innen schätzt den Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf 21 bis 40 % ein.

Tabelle 6: Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer*innen in Jahren (ohne Vorbereitungsdienst)

SuS mit Migrationshintergrund in %	< 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	> 80
Anteil in %	10.7	26.7	14.7	13.3	34.7

Die Einschätzung durch die Lehrpersonen, wie viele Schüler*innen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, ist Tabelle 7 zu entnehmen. Zwischen der Frage nach dem Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und den eingeschätzten sprachlichen Kompetenzen besteht ein starker positiver Zusammenhang, $r = .83$, $p < .001$. Das bedeutet, dass Lehrpersonen den Anteil der Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten höher einschätzen, je größer Migrationsanteil der Schüler*innen ist.

Tabelle 7: Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen

SuS mit Schwierigkeiten in Deutsch in%	< 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	> 80
Anteil in %	20.5	16.4	19.2	28.8	15.1

Insgesamt haben 64.0 % der Teilnehmer*innen bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache besucht. Zu Beginn der Fortbildungsreihe besitzen 30.3 % aller Lehrpersonen bereits ein DaZ-Zertifikat, 18.4 % der Lehrpersonen haben eine Staatsprüfung abgelegt und besitzen eine Lehrbefähigung für DaZ. Ungefähr jede zweite Lehrperson verfügt weder über eine Lehrbefähigung für DaZ noch über ein DaZ-Zertifikat. Auch diese Verteilung verdeutlicht, dass es sich bei der fortgebildeten Stichprobe zu einem erheblichen Teil um Lehrpersonen handelt, für die die Fortbildung eigentlich nicht konzipiert war.

Dies wird auch anhand von Tabelle 8 ersichtlich. Intendiert war, dass an der Fortbildung Lehrpersonen teilnehmen, die wenig Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und eher ein geringes linguistisches Grundlagenwissen haben. Wie Tabelle 8 verdeutlicht, unterrichten fast neun von zehn Teilnehmer*innen (86.8 %) Deutsch. Insgesamt gibt es nur zwei Lehrpersonen, die kein philologisches Fach – also weder Deutsch, DaZ oder eine Fremdsprache – unterrichten. Nur 2.6 % der Lehrpersonen unterrichten in den Naturwissenschaften (NaWi) die Fächer Chemie, Physik oder Biologie und 15.8 % unterrichten in den Gesellschaftswissenschaften (GeWi) die Fächer Geschichte, Politik oder Wirtschaft.

²⁰ Die Intensität der Beschäftigung mit DaZ wurde mit einer Frage erhoben, die auf einer sechsstufen Skala zu beantworten war (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu). Die Frage lautete „Haben Sie sich mit Themen aus dem Bereich DaZ, Mehrsprachigkeit und Bildungssprache im Rahmen Ihres Vorbereitungsdienstes intensiv beschäftigt?“. 46.1 % der Lehrpersonen haben mit *trifft gar nicht zu* geantwortet, die Antworten der Lehrpersonen streuen insgesamt sehr breit: $M = 2.45$, $SD = 1.72$.

Tabelle 8: Verteilung der Fortbildungsteilnehmer*innen auf Unterrichtsfächer

Unterrichtsfach	Deutsch	DaZ	Englisch	Mathe	SU	NaWi	GeWi
Anteil in % ²¹	86.8	34.2	26.3	30.3	25.0	2.6	15.8

Die Darstellung der demografischen Angaben zeigt, dass die vorliegende Stichprobe nicht der angedachten Zielgruppe entspricht. Der Anteil der Lehrpersonen mit naturwissenschaftlichem Fach ist sehr gering und es gibt viele Lehrkräfte mit Erfahrungen, Zertifikaten sowie Lehrbefähigungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Diese Verzerrung der Fortbildungsstichprobe kann auf unterschiedliche Art erklärt werden. Denkbar ist, dass sich eventuell nur solche Lehrpersonen zur Fortbildung angemeldet haben, die aufgrund ihrer philologischen Unterrichtsfächer ein besonderes Interesse an Deutsch als Zweitsprache – und damit häufig einhergehend vertiefte linguistische Kenntnisse – haben. Des Weiteren wird Deutschlehrkräften nicht selten die Verantwortung für die Sprachförderung von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache übertragen, sodass die Fortbildungsteilnehmer*innen wahrscheinlich vorwiegend aus dem Kreis der Deutschlehrkräfte akquiriert wurden. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Informationen zur angesprochenen Zielgruppe von den Schulleitungen nicht zur Kenntnis genommen wurden.

Die bestehende Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlichen Fortbildungsteilnehmer*innen hat zu umfangreichen Änderungen in der Konzeption der Fortbildung geführt (vgl. Kap. 5) und kann Auswirkungen auf die Evaluationsergebnisse haben, da auch die Testinstrumente zur Messung der Wirksamkeit mit Fokus auf eine bestimmte Zielgruppe entwickelt worden sind. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe können demnach keine Gültigkeit für die eigentlich anvisierte Zielgruppe beanspruchen.

8. Formative Evaluation mit Zielscheiben

Ergänzend zur summativen Evaluation war es von besonderem Interesse, die einzelnen Veranstaltungen auch formativ zu evaluieren. Zu diesem Zweck ist am Ende einer jeden Veranstaltung eine Zielscheibe eingesetzt worden (vgl. Abb. 17). Diese Zielscheiben erlaubten es den Fortbildungsteilnehmer*innen, die besuchte Veranstaltung jeweils auf sechs Dimensionen zu bewerten. Alle Fortbildungsteilnehmer*innen haben dafür zu Beginn der Fortbildungsreihe einen Umschlag mit Klebepunkten erhalten, von denen jeweils sechs Stück nach Abschluss einer Veranstaltung anonym auf der jeweiligen Zielscheibe angebracht werden konnten.

²¹ Da hier Mehrfachnennungen durch die Fortbildungsteilnehmer*innen möglich sind, beträgt der gesamte Anteil über 100.00 %.

Vielen Dank für Ihre Rückmeldung!

Stärkung bildungssprachlicher Textkompetenz
TE₄₊₅

Wie beurteilen Sie die heutige Veranstaltung allgemein?

☹️ ← sehr schlecht | | | | | | → sehr gut ☺️

Wie beurteilen Sie...

...die Relevanz der Inhalte für Ihren Unterricht? ... die eigene kognitive Aktivierung?

6
5
4
3
2
1

...die inhaltliche Klarheit? ... das Arbeitsklima?

Wie viel nehmen Sie von der heutigen Veranstaltung mit?

☹️ ← sehr wenig | | | | | | → sehr viel ☺️

Abbildung 17: Vorlage der eingesetzten Zielscheiben

Durch die Bewertung der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen konnte eventuell bestehender Überarbeitungsbedarf leichter identifiziert und die Auswirkungen einer Überarbeitung in den weiteren Kohorten abgebildet werden. Die Bewertung der einzelnen Veranstaltungen dient jedoch nicht nur der formativen Evaluation, sondern kann auch als Indikator für die Vergleichbarkeit der einzelnen Kohorten genutzt werden. Darüber hinaus war die Zielscheibe für die einzelnen Fortbildner*innen ein wichtiges Instrument, um unmittelbar nach einer Veranstaltung eine differenzierte Rückmeldung von allen Fortbildungsteilnehmer*innen zu erhalten.

Die Bewertung der Fortbildungsdimensionen erfolgte jeweils auf einer sechsstufigen Skala von 6 = *sehr schlecht* bis 1 = *sehr gut*. Die erste Frage, die von den Fortbildungsteilnehmer*innen zu beantworten war, lautete „Wie beurteilen Sie die heutige Veranstaltung allgemein?“ und bezieht sich auf die allgemeine Zufriedenheit mit der besuchten Veranstaltung. Abbildung 18 zeigt die allgemeine Zufriedenheit mit den einzelnen Veranstaltungen der Fortbildungsreihe für alle vier Kohorten getrennt an. Es zeigt sich, dass die Veranstaltungen allgemein meist mit *sehr gut* bis *gut* bewertet werden, lediglich Kohorte 1 bewertet die erste Hälfte der Fortbildung mit *befriedigend*. Die Bewertung der Sitzung 4.1 fällt insgesamt sehr heterogen aus.

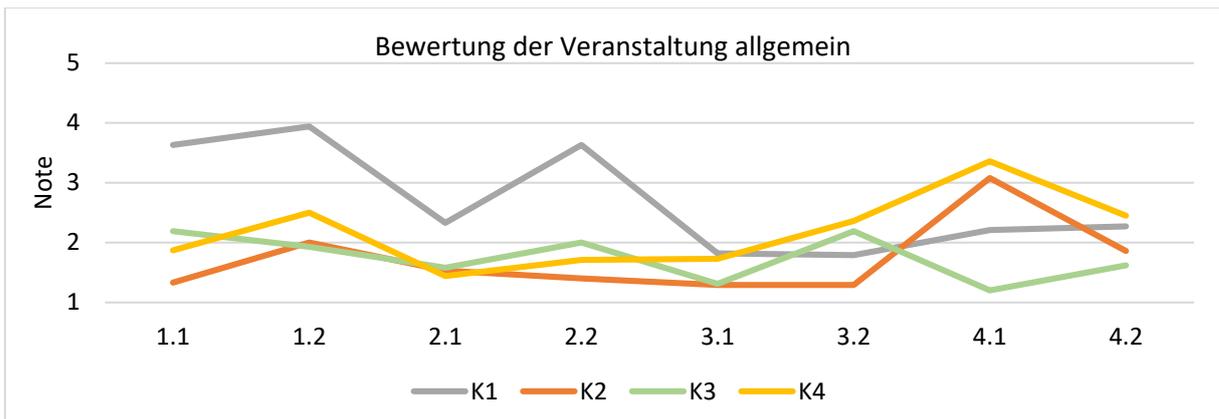


Abbildung 18: Allgemeine Zufriedenheit

Die zweite Frage, die von den Fortbildungsteilnehmer*innen zu beantworten war, lautete „Wie beurteilen Sie die Relevanz der Inhalte für Ihren Unterricht?“ und bezieht sich auf die Relevanz der Inhalte der besuchten Veranstaltung. Die erlebte Relevanz der Fortbildungsinhalte kann als ein entscheidender Faktor für die Teilnahmebereitschaft betrachtet werden, eine gering eingeschätzte Relevanz der Inhalte für den Unterricht kann sich auf die Nutzung der Fortbildungsinhalte auswirken. Abbildung 19 zeigt die Bewertung der inhaltlichen Relevanz für alle vier Kohorten getrennt an. Die Kohorten 2, 3 und 4 bewerteten die inhaltliche Relevanz durchschnittlich mit *gut* bis *sehr gut*, Kohorte 1 schätzt die Relevanz der Inhalte in den ersten Veranstaltungen etwas geringer ein, ist aber im weiteren Verlauf mit den Bewertungen der anderen Kohorten vergleichbar. Kohorte 3 schätzt die Relevanz der Inhalte aus Veranstaltung 4.1 deutlich höher ein als die übrigen Kohorten.

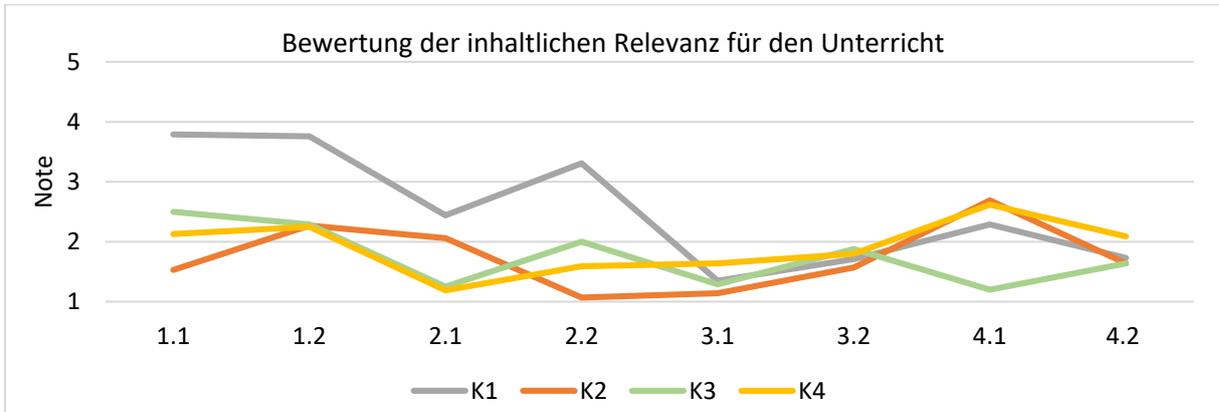


Abbildung 19: Inhaltliche Relevanz

Um Handlungspraktiken und Routinen zu hinterfragen, ist es eine wichtige Voraussetzung, die Fortbildungsteilnehmer*innen in anspruchsvolle Tätigkeiten des Nachdenkens über ihre Praxis zu involvieren. Daher wird an dritter Stelle mit der Frage „Wie beurteilen Sie die eigene kognitive Aktivierung?“ gefragt, inwieweit Inhalte vertiefend und aktivierend behandelt worden sind. Die Bewertungen der Fortbildungsteilnehmer*innen sind Abbildung 20 zu entnehmen. Die Bewertung der kognitiven Aktivierung liegt insgesamt im guten Bereich, fällt aber in einzelnen Veranstaltung recht heterogen aus. Auch für die Dimension der kognitiven Aktivierung liegt eine abweichend negative Bewertung der ersten Veranstaltungen durch Kohorte 1 vor.

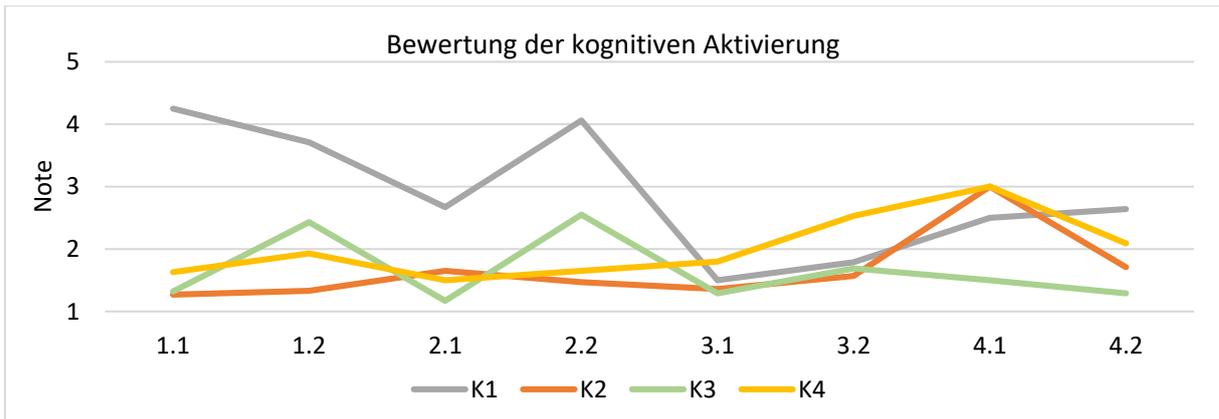


Abbildung 20: Kognitive Aktivierung

Des Weiteren werden die Fortbildungsteilnehmer*innen mit der Frage „Wie beurteilen Sie die inhaltliche Klarheit?“ um eine Bewertung der Verständlichkeit der Inhalte sowie der inhaltlichen Strukturiertheit der Veranstaltungen gebeten. Abbildung 21 zeigt die Bewertung der inhaltlichen Klarheit für alle vier Kohorten getrennt an. Die Abbildung veranschaulicht eine durchschnittlich sehr gute Bewertung der inhaltlichen Klarheit. Auch diese Dimension wird von Kohorte 1 für die ersten Veranstaltungen deutlich schlechter bewertet als von den übrigen Kohorten.

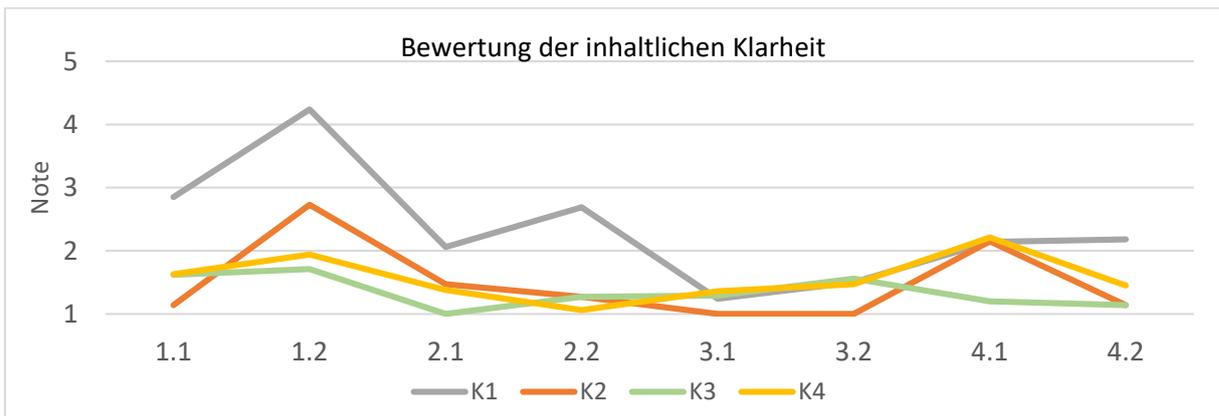


Abbildung 21: Inhaltliche Klarheit

Die fünfte Frage bezieht sich auf die Bewertung des Arbeitsklimas in den besuchten Veranstaltungen und lautete „Wie beurteilen Sie das Arbeitsklima?“. Eine positive Arbeitsatmosphäre ist eine Grundlage für vertrauensvolle Zusammenarbeit und vertiefte inhaltliche Auseinandersetzungen und wichtig, um eine enge kollegiale Kooperation zu fördern. Die Abbildung 22 veranschaulicht, dass die Bewertungen fast durchgehend im *sehr guten* Bereich liegen, lediglich in Veranstaltung 2.2 wird das Arbeitsklima in Kohorte 1 mit *befriedigend* bewertet.

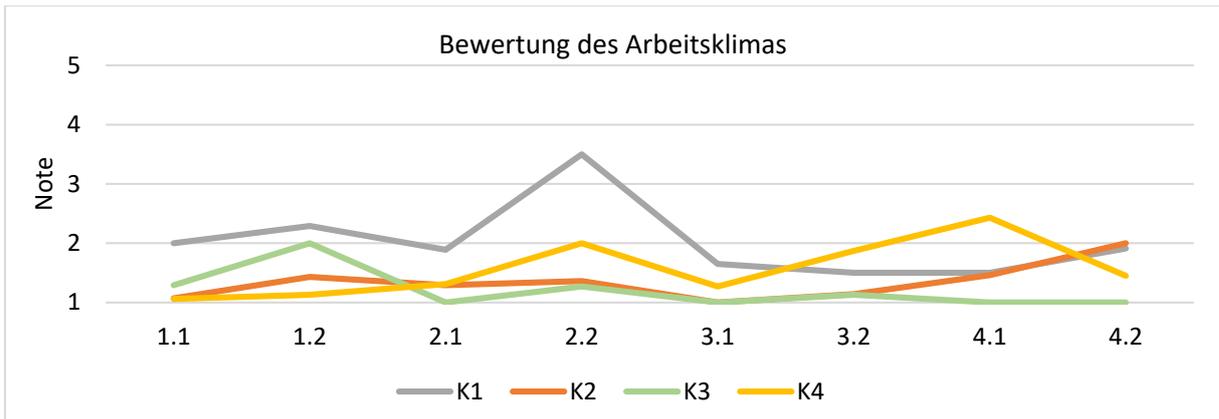


Abbildung 22: Arbeitsklima

Zuletzt sind die Fortbildungsteilnehmer*innen mit der Frage „Wie viel nehmen Sie von der heutigen Veranstaltung mit?“ um eine Einschätzung des allgemeinen Lernertrags der betreffenden Veranstaltung gebeten worden. Diese Frage war – im Unterschied zu den übrigen Fragen – auf einer sechsstufigen Skala mit den Bezeichnungen 1 = *sehr viel* bis 6 = *sehr wenig* zu beantworten. Der Abbildung 23 sind die Bewertungen des allgemeinen Lernertrags getrennt nach Kohorten zu entnehmen. Die Bewertungen des allgemeinen Lernertrags liegen zwischen *sehr viel* und *eher viel* und fallen insgesamt – zwischen den Kohorten und auch innerhalb einer Kohorte zwischen einzelnen Veranstaltungen – recht heterogen aus. Auffällig sind auch in dieser Dimension die abweichend negativen Bewertungen der ersten Veranstaltungen durch Kohorte 1.

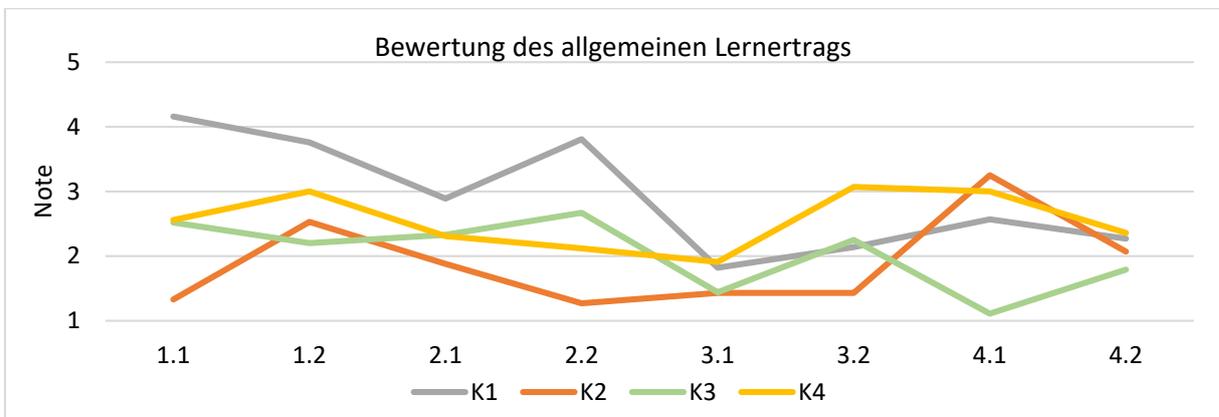


Abbildung 23: Allgemeiner Lernertrag

Insgesamt zeigen die Abbildungen, dass die Teilnehmer*innen die besuchte Fortbildungsreihe überwiegend mit den Noten *sehr gut* bis *gut* bewerten. Vereinzelt werden Dimensionen einer Veranstaltung mit der Note *befriedigend* und nur in Ausnahmefällen mit der Note *ausreichend* bewertet. Es lässt sich auch erkennen, dass die Fortbildungsteilnehmer*innen dieselbe Veranstaltung in den einzelnen Kohorten durchaus unterschiedlich bewerten. Besonders auffällig ist, dass die Teilnehmer*innen der Kohorte 1 die ersten vier Veranstaltungen der Fortbildungsreihe durchgehend schlechter einschätzen als Teilnehmer*innen der anderen Kohorten.

Um die Unterschiede zwischen den Kohorten auf statistische Signifikanz prüfen zu können, sind sechs Varianzanalysen durchgeführt worden. Dafür sind für jede Kohorte über alle acht Fortbildungsveranstaltungen hinweg Mittelwerte pro Item gebildet worden. In den Varianzanalysen

wird dann geprüft, ob der Unterschied dieser Mittelwerte – also die durchschnittliche Bewertung der Fortbildung durch die einzelnen Kohorten – signifikant ist. Die Stichprobengröße betrug dabei in den Kohorten jeweils $N_{K1} = 23$, $N_{K2} = 19$, $N_{K3} = 21$ und $N_{K4} = 19$, also insgesamt $N = 82$ Fortbildungsteilnehmer*innen.

Die Varianzanalysen zeigen, dass in allen sechs Dimensionen der Bewertung signifikante Unterschiede zwischen den Kohorten bestehen (vgl. Tab. 9). Kohorte 1 bewertet alle Dimensionen signifikant schlechter als andere Kohorten. Beispielsweise besteht in den Dimensionen inhaltliche Relevanz und inhaltliche Klarheit kein signifikanter Unterschied zwischen den Bewertungen von Kohorte 2, 3 und 4 im Unterschied zu einer schlechteren Bewertung von Kohorte 1. Die Fortbildungsteilnehmer*innen von diesen Kohorten verhalten sich bei der Bewertung der Relevanz sowie der Klarheit also ähnlich zueinander und gleichzeitig signifikant anders als Kohorte 1. Tabelle 9 sind die durchschnittlichen Bewertungen der einzelnen Dimensionen zu entnehmen.

Tabelle 9: Durchschnittliche Bewertung aller Fortbildungsveranstaltungen in Abhängigkeit von der Kohortenzugehörigkeit (Mittelwerte)

	K 1	K 2	K 3	K 4	Gruppenunterschied
allgemeine Zufriedenheit	2.83	1.71	1.81	2.12	signifikant: $F(3) = 40.97, p < .000$
Relevanz der Inhalte	2.65	1.75	1.81	1.88	signifikant: $F(3) = 18.66, p < .000$
kognitive Aktivierung	3.04	1.64	1.60	2.00	signifikant $F(3) = 60.70, p < .000$
inhaltliche Klarheit	2.48	1.50	1.36	1.54	signifikant: $F(3) = 50.13, p < .000$
Arbeitsklima	2.00	1.35	1.23	1.57	signifikant: $F(3) = 26.12, p < .000$
allgemeiner Lernertrag	3.03	1.90	2.11	2.57	signifikant: $F(3) = 29.82, p < .000$

Bei einer ergänzenden Überprüfung der Gruppenmittelwerte, die sich nur auf die letzten vier Veranstaltungen bezieht, ergibt sich auf keiner der sechs Dimensionen mehr ein signifikanter Unterschied zwischen Kohorte 1 und allen übrigen Gruppen (vgl. Anhang A, Tab. a). Es zeigt sich, dass die Kohorte 1 die Veranstaltungen 3.1, 3.2, 4.1 und 4.2 nicht schlechter bewertet als die anderen Kohorten. Sie nimmt daher – im Unterschied zur ersten Hälfte der Fortbildung – keine Sonderstellung mehr ein. Auch wenn sich die vier Kohorten in der Bewertung einzelner Veranstaltungen weiterhin signifikant unterschieden, fällt die gesamte Bewertung damit etwas homogener aus als die Bewertung der ersten vier Veranstaltungen. Die durchgehend positiven Bewertungen der ersten Veranstaltungshälfte von Kohorten 2, 3 und 4 sowie die Annäherung von Kohorte 1 an die Bewertung der anderen Kohorten in der zweiten Hälfte der Fortbildungsreihe können u. a. auf eine erfolgreiche Überarbeitung der Fortbildungskonzeption zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Fortbildung – ungeachtet aller Gruppenunterschiede – überwiegend gute bis sehr gute Noten erhalten hat. Eine gute Bewertung der einzelnen Dimensionen, wie z. B. des Arbeitsklimas und der erlebten Relevanz sind wichtige Voraussetzungen für ein Gelingen

der Fortbildung, da eine positive Arbeitsatmosphäre grundlegend für eine kollegiale Zusammenarbeit ist und eine hohe erlebte Relevanz die vertiefte Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten fördern kann.

9. Die prozessbezogene Wahrnehmung der Fortbildung durch die Lehrpersonen

Nachdem bereits die Bewertung der Fortbildung anhand der Zielscheiben vorgestellt worden ist, wird in diesem Kapitel auf die Wahrnehmungen der Fortbildungsqualität Bezug genommen, zu der die teilnehmenden Lehrkräfte mittels Fragebogen zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) befragt worden sind. Da die Wirksamkeit von Fortbildungen nicht nur von deren Konzeption abhängt, sondern auch davon, wie das entsprechende Angebot von den Teilnehmer*innen wahrgenommen wird (Rzejak et al., 2014), wurden die befragten Lehrpersonen in der fünften Sitzung (t_2) mit 72 Items um ihre entsprechenden Einschätzungen gebeten. Den Items lag ein sechsstufiges Antwortformat von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu* zugrunde.

Die 72 Items lassen sich theoretisch zu zwölf übergeordneten Faktoren bündeln. Zur Bestimmung der internen Konsistenz der einzelnen Facetten wurde jeweils der Cronbachs Alpha-Wert berechnet. Dieses Maß gibt an, wie konsistent ein Faktor bzw. eine Facette durch die entsprechende Itematterie abgebildet wird. Über alle zwölf Teilskalen hinweg liegt dieser Wert zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .91$ und befindet sich damit im zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich. Im Folgenden werden die Angaben der befragten Lehrpersonen für die einzelnen Subskalen berichtet.

Als Indikator für die eingeschätzte Prozessqualität lässt sich der jeweilige Mittelwert (M) jedes Items werten. Je höher der Mittelwert ausgeprägt ist, umso mehr bejahen die befragten Lehrkräfte eine Aussage. Neben dem Mittelwert für die einzelnen Items wurden auch die Skalenmittelwerte bestimmt. Diese geben eine Auskunft darüber, wie die Teilnehmenden eine Subfacette insgesamt wahrgenommen haben. Ein hoher Wert spricht hier für ein positives Erleben bzw. eine positive Einschätzung. Über die Standardabweichung (SD) kann ermittelt werden, wie stark die Werte um den Mittelwert streuen. Eine hohe Standardabweichung bedeutet, dass die Lehrkräfte sich bei einem Item bzw. einer Subskala in ihrer Einschätzung tendenziell „uneinig“ waren.

Die erste Dimension *Kompetenz der Fortbildner*innen* erfasst die Wahrnehmungen der Lehrkräfte mit Hilfe von vier Items (Tab. 10). Je höher der Mittelwert, desto positiver wurde die Kompetenz der Fortbildner*innen eingeschätzt. Insgesamt wurde die Kompetenz der Fortbildner*innen mit $M = 5.20$ sehr positiv bewertet. Dabei waren die Lehrkräfte der Ansicht, dass die Fortbildner*innen insbesondere Fragen sachkundig beantworten konnten ($M = 5.33$, $SD = 0.70$).

Tabelle 10: Kompetenz der Fortbildner*innen

Die Fortbildner*innen...	t_2 ($N = 69$)		
	M	SD	r_{it}
... drücken sich verständlich und prägnant aus.	5.13	0.87	.73
... wirken sehr kompetent.	5.26	0.97	.84
... können Fragen sachkundig beantworten.	5.33	0.70	.77
... können die Inhalte der Fortbildung überzeugend darstellen.	5.06	0.91	.85
Skala t_2 : $M = 5.20$ $SD = 0.77$ $\alpha = .91$			

Die zweite Dimension *Arbeitsklima* stellt den wertschätzenden Umgang miteinander in den Fokus. Im Kontext der Unterrichtsforschung wird betont, dass das Unterrichtsklima eine Grundlage für die Lernbereitschaft darstellt (Helmke & Schrader, 2008). Dabei haben eine Reihe empirischer Studien einen indirekten Effekt des Arbeitsklimas auf den Lernerfolg festgestellt, der u.a. über die Lernmotivation vermittelt wird (Lipowsky, 2015). Die Wahrnehmung des Arbeitsklimas während der Fortbildung wurde über acht Items erfasst, welche sowohl die Beziehung zwischen der teilnehmenden Lehrperson und den Fortbildner*innen als auch das Verhältnis der Fortbildungsteilnehmer*innen untereinander repräsentieren (Tab. 11). Insgesamt wird das Arbeitsklima von den Lehrpersonen mit $M = 5.20$ positiv bewertet, was bedeutet, dass die Atmosphäre während der Fortbildung als angenehm erlebt wurde. Dabei erreicht das Item „Ich fühle mich von den Fortbildner*innen ernst genommen“ die höchste Ausprägung ($M = 5.50$, $SD = 0.80$).

Tabelle 11: Arbeitsklima

	t ₂ (N = 66)		
	M	SD	r _{it}
Ich erhalte durch die Fortbildner*innen konstruktive Rückmeldung.	4.62	1.02	.56
In den Fortbildungssitzungen besteht ein vertrauensvolles Klima unter den Teilnehmenden.	5.14	0.88	.65
In der Fortbildungsgruppe herrscht eine entspannte Atmosphäre.	5.29	0.88	.68
In der Fortbildung wird aufeinander Bezug genommen.	5.19	0.71	.51
In der Fortbildung werden unterschiedliche Meinungen zugelassen.	5.33	0.72	.50
Ich fühle mich von den Fortbildner*innen ernst genommen.	5.50	0.80	.59
In den Fortbildungssitzungen findet ein konstruktiver und freundlicher Austausch statt.	5.26	0.78	.74
Die Fortbildner*innen sind offen für kritische Anmerkungen.	5.22	0.78	.63
Skala t ₂ : $M = 5.20$ $SD = 0.59$ $\alpha = 0.86$			

Die dritte Dimension bezieht sich auf die *Qualität der Präsentation* der Fortbildungsinhalte. Eine qualitativ hochwertige Präsentation von Lerninhalten fördert über Erläuterungen und Veranschaulichung das Verständnis und trägt zu inhaltlicher Klarheit bei (Lipowsky, 2015; Schneider & Preckel, 2017). Im Fragebogen wurden die Fortbildungsteilnehmer*innen gebeten, die Präsentation der Inhalte während der Fortbildung zu beurteilen. Diese Facette wurde anhand von sechs Items erfasst (Tab. 12). Auch hier lässt sich festhalten, dass die Qualität der Präsentation von Inhalten von den Lehrkräften insgesamt als hoch empfunden wurde ($M = 5.22$, $SD = 0.57$). Die höchsten Ausprägungen erreichen dabei die Items „In der Fortbildung passen die schriftlich und mündlich präsentierten Inhalte zueinander“ ($M = 5.57$, $SD = 0.58$) und „In der Fortbildung verwenden die Fortbildner*innen Fachsprache angemessen“ ($M = 5.52$, $SD = 0.68$).

Tabelle 12: Qualität der Präsentation

In der Fortbildung...	t ₂ (N = 69)		
	M	SD	r _{it}
... werden Medien angemessen zur Unterstützung der Inhalte eingesetzt.	4.96	0.85	.46
... verwenden die Fortbildner*innen Fachsprache angemessen.	5.52	0.68	.42
... passen die schriftlich und mündlich präsentierten Inhalte zueinander.	5.57	0.58	.42
... wirken die sprachlichen Beiträge der Fortbildner*innen ermüdend.	2.16	1.16	.56
... werden die Folien nur vorgelesen.	1.87	1.01	.66
... werden von den Fortbildner*innen Beispiele genutzt, um Sachverhalte zu verdeutlichen und zu erläutern.	5.30	0.69	.53
Skala t ₂ : M = 5.22 SD = 0.57 α = .76			

Erfolgt die Vermittlung neuer Lerninhalte gut strukturiert und kohärent, kann neues Wissen organisiert aufgebaut und in bestehende Wissensbestände integriert werden. Der lernförderliche Effekt konnte in vielen Studien für Lernende in der Schule auch empirisch bestätigt werden (Helmke, 2007). Auch für das Lernen von Lehrpersonen in Fortbildungen dürfte es wichtig sein, wie strukturiert die Fortbildungsveranstaltungen gestaltet sind (Tab. 13). Insgesamt messen die Teilnehmer*innen der Fortbildung ein hohes Maß an Strukturierung bei ($M = 5.11$, $SD = 0.66$). Der Ablauf der Fortbildung war für die Lehrkräfte transparent ($M = 5.48$, $SD = 0.78$) und ließ einen roten Faden erkennen ($M = 5.36$, $SD = 0.82$).

Tabelle 13: Strukturierung

In der Fortbildung...	t ₂ (N = 69)		
	M	SD	r _{it}
... wird der Ablauf transparent gemacht.	5.48	0.78	.59
... gibt es deutlich unterscheidbare Abschnitte/Phasen.	4.99	0.98	.42
... sind die Aufgabenstellungen klar formuliert.	4.97	0.91	.38
... ist ein roter Faden erkennbar.	5.36	0.82	.58
... werden die Ziele der Veranstaltung explizit benannt.	4.77	1.19	.57
Skala t ₂ : M = 5.11 SD = 0.66 α = .73			

Die Facette *inhaltliche Klarheit* beschreibt das Ausmaß der Verständlichkeit der Inhalte. Innerhalb der Unterrichts- und Hochschulforschung wurde die positive Wirkung von inhaltlicher Klarheit auf den Lernerfolg mehrfach belegt (Lipowsky, 2015; Schneider & Preckel, 2017). Im Rahmen der Fortbildung wurde diese anhand von sechs Items erfragt (Tab. 14). Mit einem Skalenmittelwert von $M = 4.93$ sind die Fortbildungsteilnehmer*innen der Ansicht, dass die Fortbildung inhaltlich klar war. Besonders nennenswert erscheint hier die verständliche Darstellung der Fortbildungsinhalte ($M = 5.29$, $SD = 0.77$) sowie der inhaltliche Zusammenhang der einzelnen Veranstaltungsthemen ($M = 5.25$, $SD = 0.72$). Auch

die Zusammenfassung zentraler Ergebnisse ist durch die Fortbildungsteilnehmer*innen besonders positiv bewertet worden ($M = 5.17$, $SD = 0.77$).

Tabelle 14: Inhaltliche Klarheit

In der Fortbildung...	t ₂ (N = 67)		
	M	SD	r _{it}
... sind die Inhalte logisch miteinander verbunden.	4.97	0.71	.54
... werden die Inhalte verständlich dargestellt.	5.29	0.77	.55
... werden Arbeitsergebnisse wieder aufgegriffen.	4.76	0.79	.48
... werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst.	5.17	0.77	.49
... hängen die Themen der einzelnen Veranstaltungen inhaltlich zusammen.	5.25	0.72	.59
... wird die Umsetzung der Inhalte demonstriert.	4.14	1.26	.58
Skala t ₂ : M = 4.93 SD = 0.59 α = .78			

Die Dimension *Lerngelegenheiten* geht der Frage nach, ob die Fortbildung den Teilnehmer*innen Gelegenheiten gegeben hat, etwas zu lernen und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren bzw. weiterzuentwickeln (Tab. 15). Insgesamt erachten die Teilnehmer*innen dies als zutreffend ($M = 4.75$, $SD = 0.96$). Dabei heben die Lehrpersonen hervor, dass sie während der Fortbildung Impulse erhielten, die sie dazu angeregt haben, über das eigene Handeln im Unterricht nachzudenken ($M = 5.26$, $SD = 0.78$).

Tabelle 15: Lerngelegenheiten

	t ₂ (N = 67)		
	M	SD	r _{it}
Ich habe viele Gelegenheiten, etwas dazu zu lernen.	4.75	1.21	.78
Ich erhalte Impulse, die mich dazu anregen, über mein unterrichtliches Handeln nachzudenken.	5.26	0.78	.72
Ich nehme zu wenige Anregungen wahr, um meine Kompetenzen als Lehrperson weiterentwickeln zu können.	2.49	1.51	.56
Ich bekomme viele Impulse, meinen Unterricht weiterzuentwickeln.	4.45	1.08	.83
Skala t ₂ : M = 4.75 SD = 0.96 α = .85			

Die Facette *time-on-task* beschreibt die aufgabenbezogene Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit und wirkt sich, laut empirischen Studien, positiv auf den Lernerfolg aus (Lipowsky, 2015; Schneider & Preckel, 2017). Die effektive Nutzung der Lernzeit während der Fortbildung wurde anhand von fünf Items erfasst (Tab. 16). Dabei erachten die Lehrpersonen die Aussagen „In der Fortbildung gibt es keinen Leerlauf“ ($M = 4.99$, $SD = 1.05$) und „In der Fortbildung kommen die Fortbildner*innen nicht vom Thema ab“ ($M = 4.80$, $SD = 1.12$) am zutreffendsten. Die Aussage „In der Fortbildung wirken die Teilnehmenden gelangweilt“ wird mit $M = 2.45$ eher abgelehnt.

Tabelle 16: time-on-task

In der Fortbildung...	t ₂ (N = 69)		
	M	SD	r _{it}
... bin ich nicht immer bei der Sache.	2.83	1.49	.37
... wirken die Teilnehmenden gelangweilt.	2.45	1.24	.65
... gibt es keinen Leerlauf.	4.99	1.05	.63
... wird die Zeit aufgabenbezogen genutzt.	4.77	1.11	.56
... kommen die Fortbildner*innen nicht vom Thema ab.	4.80	1.12	.36
Skala t ₂ : M = 4.66 SD = 0.85 α = .74			

Aus kognitiv-konstruktivistischer Perspektive erfolgt ein vertiefendes Verständnis von Lerninhalten dann, wenn sich der Lernende mit diesen elaboriert auseinandersetzt (Lipowsky, 2015). Deshalb wurden die teilnehmenden Lehrpersonen gebeten, auf acht Items anzugeben, wie hoch sie die *kognitive Aktivierung* in den Fortbildungssitzungen einschätzen (Tab. 17). Insgesamt wurde diese Facette von den Lehrkräften positiv bewertet ($M = 4.44$, $SD = 0.85$). Mit Blick auf die kognitive Aktivierung heben die Lehrkräfte Aspekte wie den vertiefenden Austausch über die Inhalte ($M = 4.91$, $SD = 1.03$) sowie den Nachvollzug von Konzepten oder Denkprozessen der Schüler*innen ($M = 4.84$, $SD = 0.90$) als besonders hoch ausgeprägt hervor. Dass die Fortbildungsphasen eher zäh verlaufen sind ($M = 3.55$, $SD = 1.63$) oder sich hingezogen haben ($M = 3.22$, $SD = 1.67$) wird als weniger zutreffend erachtet. Zu beachten sind hierbei jedoch die großen Standardabweichungen. Das bedeutet, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen hier besonders deutlich variierten.

Tabelle 17: Kognitive Aktivierung

	t ₂ (N = 69)		
	M	SD	r _{it}
Während der Fortbildungstreffen erhalte ich viele interessante Anregungen.	4.70	1.13	.83
In der Fortbildung findet ein vertiefter Austausch über die Inhalte statt.	4.91	1.03	.53
In den Fortbildungssitzungen erfahre ich immer wieder spannende Dinge, die ich noch nicht wusste.	4.54	1.20	.72
In der Fortbildung wird an mein Vorwissen angeknüpft.	4.75	1.12	.57
In der Fortbildung werden Dokumente von Schüler*innen analysiert.	4.30	1.10	.49
In der Fortbildung werden Begründungen für eigene Beiträge und Positionen eingefordert.	4.66	0.83	.51
In der Fortbildung wird das berufliche Handeln reflektiert.	4.48	1.15	.62
Einige Fortbildungsphasen verlaufen zäh.	3.55	1.63	.67
In der Fortbildung werden Konzepte oder Denkprozesse von Schüler*innen nachvollzogen.	4.84	0.90	.59
Ich habe den Eindruck, dass sich viele Phasen der Fortbildungssitzungen hinziehen.	3.22	1.67	.68

Der *Theorie- und Forschungsbezug* gewinnt im Bildungswesen zunehmend an Bedeutung. Dahinter verbirgt sich die Forderung, das professionelle Handeln entlang einschlägiger Theorien und wissenschaftlicher Befunde auszurichten. Was zunächst als Forderung an die Bildungspolitik formuliert wurde, hat sich immer mehr auf die Bildungspraxis ausgeweitet und betrifft nunmehr auch das pädagogische Handeln der Lehrkräfte (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015). Dies macht eine forschungsbasierte Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen erforderlich. Die Wahrnehmung des Theorie- und Forschungsbezugs in der Fortbildung wurde daher anhand von fünf Items erhoben (Tab. 18) und von den Teilnehmer*innen mit einem Skalenmittelwert von $M = 4.98$ insgesamt hoch eingeschätzt. Der Theorie- und Forschungsbezug wird insbesondere durch die Verwendung von Fachsprache ($M = 5.68$, $SD = 0.53$), die Nutzung wissenschaftlicher Modelle und Theorien ($M = 4.96$, $SD = 0.80$) und durch die Unterstützung inhaltlicher Aspekte durch wissenschaftliche Belege ($M = 4.94$, $SD = 0.99$) hergestellt.

Tabelle 18: Theorie- und Forschungsbezug

In der Fortbildung...	t_2 ($N = 67$)		
	M	SD	r_{it}
... werden Forschungsergebnisse zum Thema dargestellt.	4.74	0.89	.68
... werden wissenschaftliche Erkenntnisse genutzt, um die berufliche Praxis zu reflektieren.	4.55	1.08	.68
... werden wissenschaftliche Modelle und Theorien genutzt.	4.96	0.80	.71
... wird Fachsprache verwendet.	5.68	0.53	.42
... werden zentrale inhaltliche Aspekte durch wissenschaftliche Belege gestützt.	4.94	0.99	.75
Skala t_2 : $M = 4.98$ $SD = 0.69$ $\alpha = .84$			

Wie hoch ist die *Relevanz* der in der Fortbildung vermittelten Inhalte für die eigene pädagogische Praxis? Eine hohe Einschätzung der Bedeutsamkeit der Fortbildungsinhalte stellt eine Determinante der Transfermotivation dar – also der Bereitschaft, neu erworbenes Wissen in den eigenen Unterrichtsalltag zu implementieren – und trägt damit zum Fortbildungserfolg bei (Lipowsky, 2010). Die Wahrnehmung der inhaltlichen Relevanz wurde anhand von neun Items erfasst (Tab. 19). Der Skalenmittelwert von $M = 4.59$ zeigt, dass sich die befragten Lehrpersonen der Bedeutsamkeit der Fortbildungsinhalte für die pädagogische Praxis durchaus bewusst sind. Dabei bemerkten die Lehrkräfte, wie wichtig das Fortbildungsthema für das eigene Handeln im Unterricht ist ($M = 5.12$, $SD = 0.87$) und empfanden die Fortbildungsinhalte als hilfreich für den schulischen Alltag ($M = 4.71$, $SD = 1.14$). Die Aussage „Die Inhalte der Fortbildung haben wenig mit den Aufgaben einer Lehrperson an einer Schule zu tun“ wird hingegen eher als unzutreffend abgelehnt ($M = 2.30$, $SD = 1.57$). Die hohe Streuung verweist hier jedoch darauf, dass die Einschätzungen der Teilnehmenden bei diesem Item deutlich auseinandergingen. Dies kann als Indiz für eine große Heterogenität der Teilnehmenden angesehen werden.

Tabelle 19: Relevanz

	t ₂ (N = 65)		
	M	SD	r _{it}
In der Fortbildung werden Materialien oder Medien genutzt, die auch in der beruflichen Praxis eingesetzt werden können.	4.17	1.15	.52
Das Wissen, das ich bisher in der Fortbildung erworben habe, hilft mir bei meinen beruflichen Aufgaben.	4.57	1.05	.71
Meine Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag werden in der Fortbildung aufgegriffen.	4.74	0.93	.68
Ich merke, wie wichtig das Fortbildungsthema für mein Handeln im Unterricht ist.	5.12	0.87	.56
Die Inhalte der Fortbildung haben wenig mit den Aufgaben einer Lehrperson an einer Schule zu tun.	2.30	1.57	.47
In der Fortbildung werden Ansätze zum Umgang mit beruflichen Herausforderungen entwickelt.	4.09	1.23	.62
In der Fortbildung wird die Relevanz durch berufliche Bezüge oder Beispiele veranschaulicht.	4.50	1.15	.76
Die Inhalte der Fortbildung empfinde ich als hilfreich für meinen schulischen Alltag.	4.71	1.14	.83
In der Fortbildung wird über die Relevanz des Fortbildungsthemas für die Teilnehmenden gesprochen.	4.73	0.96	.58
Skala t ₂ : M = 4.59 SD = 0.79 α = .88			

Mit dem Faktor *Nachhaltigkeit* wurde erfasst, inwieweit die Teilnehmenden der Ansicht sind, dass der Transfer der Inhalte in die Praxis ausreichend angebahnt wird (Tab. 20). Insgesamt stimmen die Lehrpersonen diesem Aspekt zu (M = 4.53, SD = 0.80) und bejahen, dass die Fortbildung anregte, über die Nutzung der Inhalte nach Abschluss der Fortbildung nachzudenken (M = 4.67, SD = 1.07), und dass Hinweise auf weiterführende Materialien gegeben wurden (M = 4.68, SD = 0.93). Allerdings fällt auch auf, dass der Aussage, inwieweit tatsächlich konkrete Schritte aufgezeigt wurden, die berufliche Praxis weiterzuentwickeln (M = 3.96, SD = 1.18), geringer zugestimmt wurde.

Tabelle 20: Nachhaltigkeit

In der Fortbildung...	t ₂ (N = 69)		
	M	SD	r _{it}
... werden die Erkenntnisse der Teilnehmenden aufgegriffen.	5.13	0.75	.41
... gibt es Gelegenheit, um über die konkrete Anwendung der Inhalte in der beruflichen Praxis nachzudenken.	4.67	1.07	.66
... findet ein Austausch über die Nutzung der Inhalte nach Abschluss der Fortbildung statt.	4.20	1.24	.71
... werden Hinweise auf weiterführende Materialien oder Quellen gegeben.	4.68	0.93	.61
... wird konkret aufgezeigt, wie sich die berufliche Praxis weiterentwickeln soll.	3.96	1.18	.72
Skala t ₂ : M = 4.53 SD = 0.80 α = .82			

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmenden mit der Fortbildung zufrieden waren (Tab. 21, $M = 4.33$, $SD = 1.12$). Dabei geben sie an, die Fortbildungsmaßnahme gerne besucht zu haben ($M = 5.16$, $SD = 1.15$), obwohl der Besuch der Fortbildung eher viel Zeit gekostet hat ($M = 4.01$, $SD = 1.67$).

Tabelle 21: Allgemeine Zufriedenheit

	t ₂ (N = 68)		
	M	SD	r _{it}
Ich kann mich über die Fortbildung nicht beklagen.	4.84	1.39	.78
Ich habe die Fortbildung bisher gerne besucht.	5.16	1.15	.72
Mit der bisherigen Fortbildung bin ich zufrieden.	4.94	1.27	.78
Die bisherige Fortbildung hat mich sehr viel Zeit gekostet.	4.01	1.67	.53
Der Besuch der Fortbildung ist bisher mit einem enormen Aufwand verbunden.	3.26	1.55	.64
Skala t2: $M = 4.33$ $SD = 1.12$ $\alpha = .86$			

Zusammenfassend zeigt sich eine sehr positive Bewertung der zwölf Facetten in allen vier Fortbildungskohorten (Tab. 22). In keiner der zwölf Facetten unterscheiden sich Kohorten 2, 3 und 4 signifikant, d. h. die drei Kohorten nehmen die Fortbildung in allen Dimensionen ähnlich wahr. Jedoch unterscheidet sich Kohorte 1 von allen anderen Kohorten signifikant. Diese Gruppe bewertet alle zwölf Facetten signifikant schlechter als die anderen Kohorten. Da die Befragung zur Wahrnehmung der Fortbildung nach der Hälfte der Fortbildungsreihe stattfand, bestätigt dieses Ergebnis, was auch Kapitel 8 bereits gezeigt hat: Die erste Fortbildungshälfte wird von den Teilnehmer*innen der Kohorte 1 anders wahrgenommen und bewertet als von Kohorte 2, 3 und 4. Da diese ausführliche Befragung zur Fortbildungsqualität durch die Teilnehmer*innen jedoch zu keinem weiteren Zeitpunkt stattgefunden hat, kann eine Änderung in der Wahrnehmung von Kohorte 1 sowie eine einheitliche Bewertung der zweiten Veranstaltungshälfte durch alle Kohorten nicht gezeigt werden.

Tabelle 22: Durchschnittliche Bewertung einzelner Dimensionen von Fortbildungsqualität in Abhängigkeit von der Kohortenzugehörigkeit (Mittelwerte) und Gruppenunterschiede

	K 1	K 2	K 3	K 4	Gruppenunterschied
Kompetenz der Fortbildner*innen	4.28	5.56	5.71	5.43	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 34.44, p < .000$
Arbeitsklima	4.65	5.46	5.46	5.34	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 12.65, p < .000$
Präsentation	4.70	5.51	5.41	5.37	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 11.61, p < .000$
Strukturierung	4.57	5.42	5.24	5.35	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 8.94, p < .000$
inhaltliche Klarheit	4.37	5.35	5.05	5.08	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 15.91, p < .000$
Lerngelegenheiten	3.73	5.34	5.05	5.08	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 19.43, p < .000$
time-on-task	3.62	5.13	5.06	5.04	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 35.04, p < .000$
kognitive Aktivierung	3.49	4.86	4.83	4.77	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 23.06, p < .000$

	K 1	K 2	K 3	K 4	Gruppenunterschied
Theorie- & Forschungsbezug	4.40	5.46	5.05	5.12	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 11.47, p < .000$
Relevanz	3.93	4.97	4.78	4.83	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 9.10, p < .000$
Nachhaltigkeit	3.83	4.96	4.72	4.75	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 10.56, p < .000$
allgemeine Zufriedenheit	3.14	4.96	4.80	4.66	1 vs. 2/3/4 signifikant: $F(3) = 19.55, p < .000$

Als Ergänzung zu den dargestellten geschlossenen Items sind den Teilnehmer*innen zusätzlich offene Fragen gestellt worden, um Informationen über mögliche weitere positive oder negative Aspekte der Fortbildung zu erhalten, die noch nicht durch die zwölf Subdimensionen der Wahrnehmung abgebildet wurden. Um die Informationen auswerten zu können, sind zunächst die Antworten aller Teilnehmer*innen ($N = 69$) gesichtet worden, um daraus ein Kategoriensystem zur Kodierung entwickeln zu können. Die Antworten hatten entweder einen Bezug zu den allgemeinen Rahmenbedingungen der Fortbildung oder zu der konkreten (inhaltlichen) Gestaltung der einzelnen Fortbildungssitzungen. Die Antworten der Teilnehmer*innen werden nun jeweils getrennt anhand der beiden Kategorien *Rahmenbedingungen* und *konkrete inhaltliche Gestaltung* vorgestellt.

Die erste Frage lautete „Welche Aspekte halten Sie an der Fortbildung für gut gelungen? Was hat Ihnen bisher gefallen?“ und fokussierte somit auf die positiven Aspekte der Fortbildung.

Zur Kategorie *Rahmenbedingungen* wurden fünf Aspekte gezählt (Abb. 24). Angaben zu den *Fortbildner*innen* werden mit 43.5 % am häufigsten aufgeführt. Die befragten Lehrpersonen heben hier die Offenheit für Kritik, die motivierenden Vorträge sowie die hohe Fachkompetenz hervor. 15.5 % der Teilnehmenden schätzen auch die *Organisation* der Fortbildung als gut gelungen ein. Dabei werden die gute Betreuung sowie die Räumlichkeiten und die Verpflegung betont. Aus Sicht der Lehrkräfte bot die Fortbildung Gelegenheit sich mit Kollegen*innen über eigene Erfahrungen *auszutauschen* (13 %). 11.6 % der Befragten betonten die gute *Struktur* der Weiterbildungsmaßnahme, die durch wechselnde Wochentage und Dozenten*innen sowie einer guten Gliederung der einzelnen Module und einer angemessenen Mischung aus Vortrag und Aufgabenbearbeitung bestand. Darüber hinaus wurde positiv vermerkt, dass es eine gemeinsame Fortbildung über verschiedene Schulformen hinweg gab. Zudem wurde die *Atmosphäre* während der Fortbildung (7.2 %) – charakterisiert durch Wertschätzung, Freundlichkeit und einen guten kollegialen Umgang – positiv bewertet.

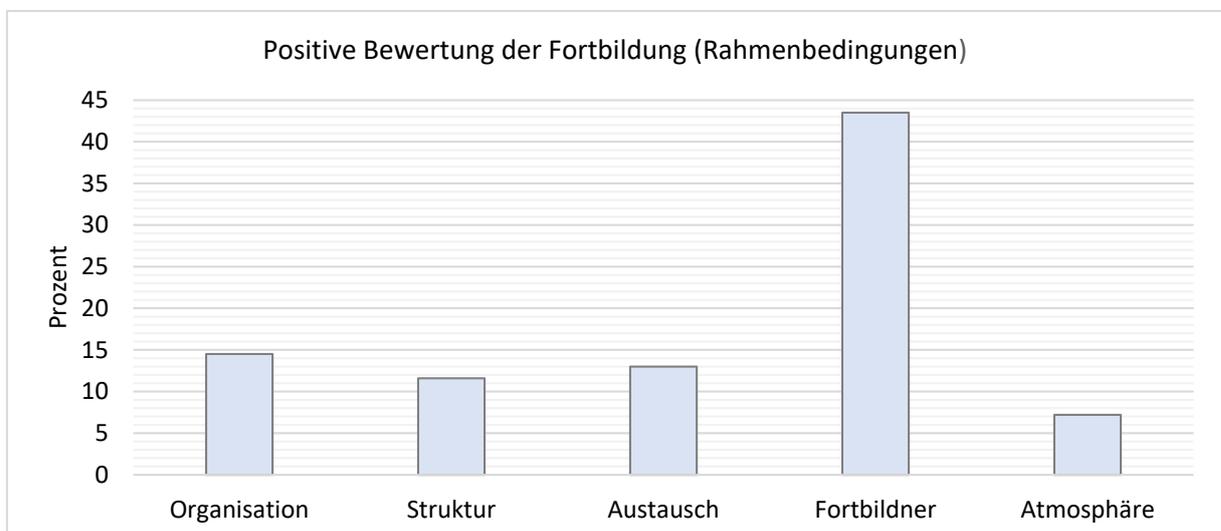


Abbildung 24: Positive Bewertung der Fortbildung (Rahmenbedingungen)

In Bezug auf die *konkrete inhaltliche Gestaltung* sind vier positive Aspekte genannt worden (Abb. 25). Hier heben die Lehrpersonen insbesondere den *Praxisbezug* (40.6 %) hervor. Den Angaben der befragten Teilnehmer*innen kann entnommen werden, dass die in der Fortbildung genutzten Beispiele die gelernte Problematik verdeutlichten. Zudem schuf die Weiterbildung eine Verknüpfung von wissenschaftlicher und beruflicher Arbeit und lieferte Ideen für den Lehralltag. Als weiterer positiver Aspekt der konkreten Gestaltung wird die *theoretische Fundierung* betont (17.4 %), die sich auf linguistische Grundlagen und einen wissenschaftlich orientierten Input stützte. Darüber hinaus würdigen die Teilnehmer*innen die Möglichkeit der *Reflexion* (14.5 %). So bot die Fortbildung Gelegenheit den eigenen Unterricht zu überdenken und eröffnete einen Perspektivenwechsel. Abschließend wurde auch das eingesetzte *Material* zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht positiv bewertet (11.6 %).

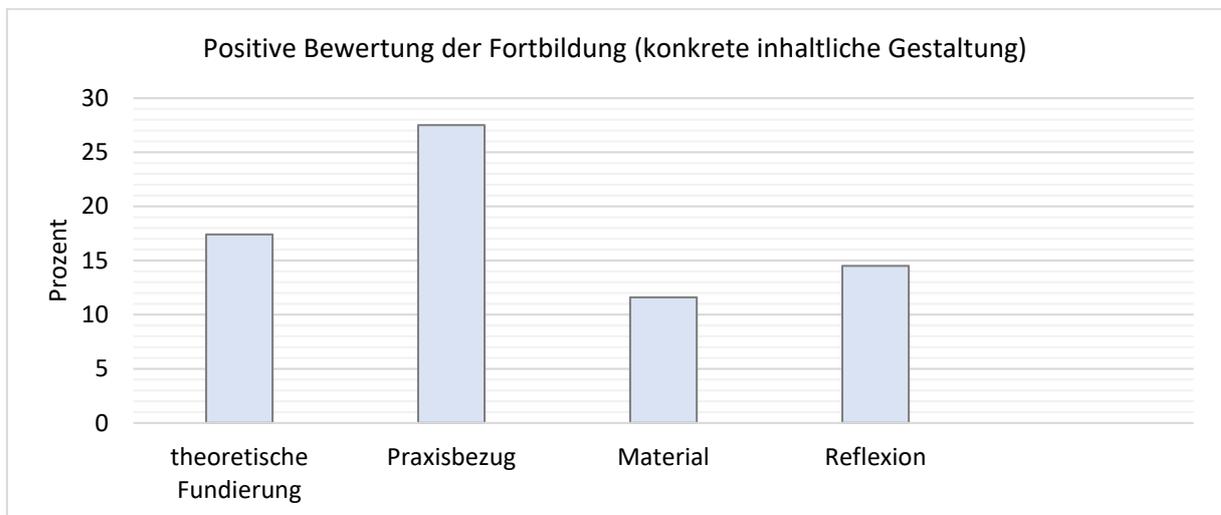


Abbildung 25: Positive Bewertung der Fortbildung (konkrete inhaltliche Gestaltung)

Die zweite Frage lautete „Was halten Sie an der Fortbildung für weniger gelungen? Gibt es Ihrerseits Verbesserungsvorschläge, Wünsche oder Anregungen?“. Die Antworten fallen in Teilen diametral unterschiedlich zu den Antworten auf die positiven Aspekte aus, was darauf hindeutet, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine sehr heterogene Gruppe handelte. Aspekte die von einzelnen Lehrpersonen als positiv hervorgehoben wurden, haben andere Lehrkräften eher negativ bewertet.

In der Kategorie *Rahmenbedingungen* wurden zwei negative Aspekte von den Teilnehmer*innen häufiger genannt (Abb. 26). 21.7 % bemängelten *strukturelle* Facetten der Fortbildung, wie das Fehlen einer Gesamtstruktur sowie die Konzeption einer gemeinsamen Fortbildung über unterschiedliche Schulformen hinweg. Auch wurde der eingesetzte Fragebogen als zu lang empfunden. Neben strukturellen Faktoren kritisierten die befragten Lehrpersonen auch Aspekte des *zeitlichen Rahmens* (13.0 %). Dabei empfanden die Lehrkräfte die Dauer einer Fortbildungseinheit über acht Stunden als zu lang und bewerteten den Zeitaufwand, der mit der Fortbildung einherging, als zu hoch. Darüber hinaus wünschten sich die Fortbildungsteilnehmer*innen längere Praxisphasen.

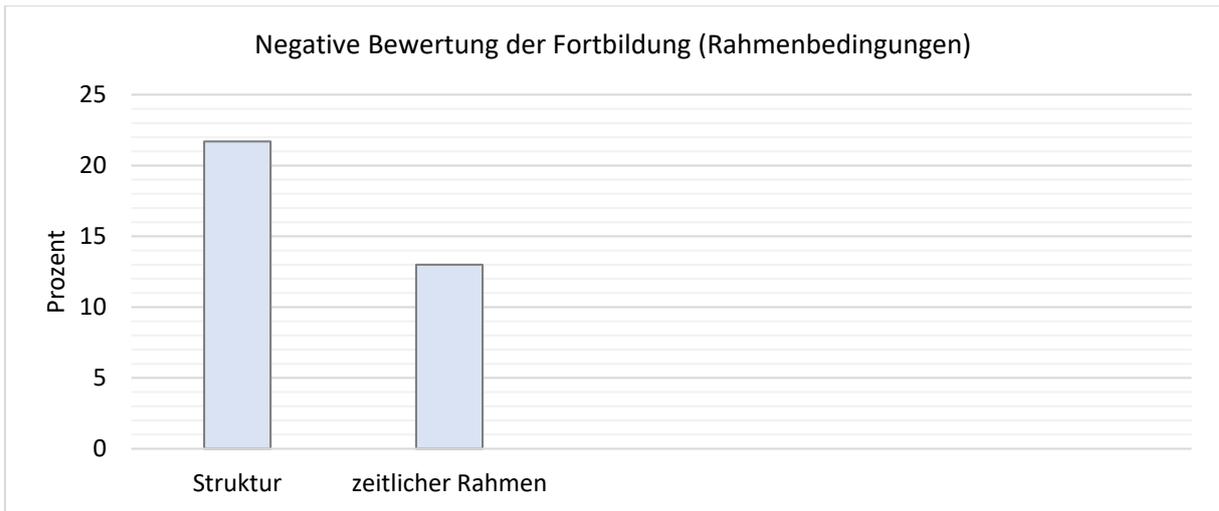


Abbildung 26: Negative Bewertung der Fortbildung (Rahmenbedingungen)

In Bezug auf die *konkrete inhaltliche Gestaltung* sind drei negative Aspekte häufiger genannt worden (Abb. 27). 30.4 % der Befragten bemängelten einen fehlenden *Praxisbezug*. So gaben die Lehrkräfte an, dass während der Fortbildung nur wenige praktische Beispiele herangezogen wurden und haben angemerkt, dass die Inhalte der Weiterbildung besser mit dem Schulalltag verzahnt werden müssten. Darüber hinaus kritisierten die Teilnehmenden das unausgewogene Verhältnis von Linguistik und Praxisbezug. Weiterhin wurden die Aspekte *Material* (7.2 %) und *time-on-task* (20.3 %) negativ bewertet. Mit Blick auf *time-on-task* wurden die Arbeitsphasen als zu lang und der zeitliche Rahmen für die einzelnen Inhalte als unangemessen empfunden.

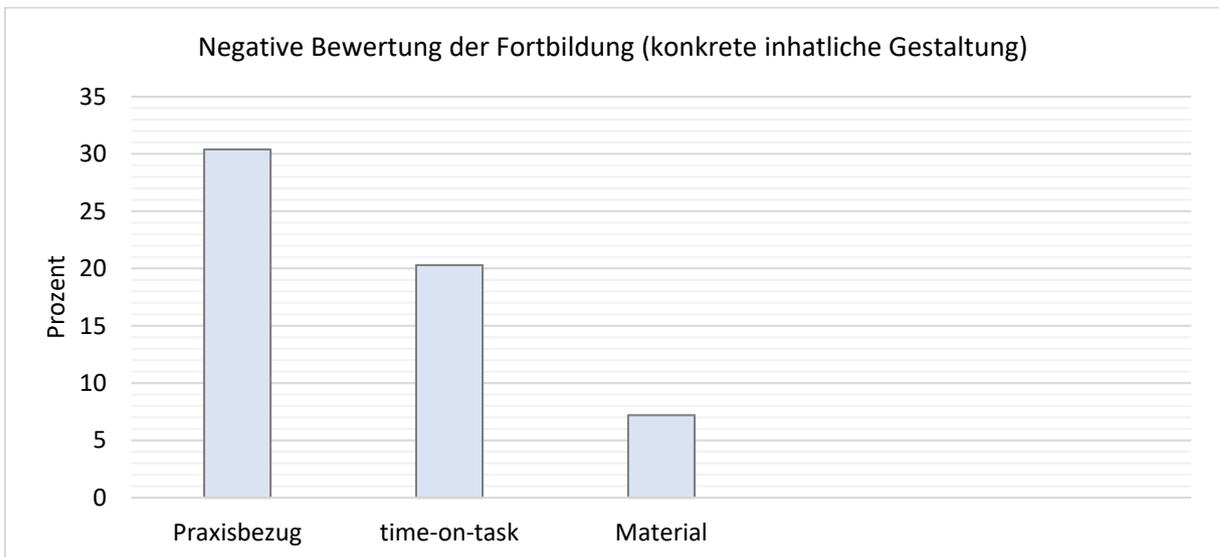


Abbildung 27: Negative Bewertung der Fortbildung (konkrete inhaltliche Gestaltung)

10. Zur Wirksamkeit der Fortbildung – Ausgewählte Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die bedeutsamsten Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fortbildung erläutert.

10.1 Professionelle Überzeugungen

Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit können zu den professionellen Überzeugungen und Wertehaltungen von Lehrpersonen gezählt werden und sind ein wichtiger Bestandteil der Lehrerprofessionalität (Baumert & Kunter, 2006).

Überzeugungen sind subjektiv geprägt und daher von Wissen abzugrenzen (Nespor, 1987). Im Gegensatz zu Wissen beinhalten Überzeugungen neben kognitiven auch affektiv-motivationale Aspekte (Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Pajares, 1992). Sie sind als mentale Konstrukte zu verstehen, die auf persönlichen Erfahrungen basieren (Pajares, 1992; Sigel, 1985). Aufgrund ihrer tiefen Verankerung in (frühen) subjektiven Erfahrungen sind Überzeugungen sehr stabil. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass Überzeugungen in gewissem Maße veränderbar sind.

Im Lehralltag, der durch komplexe Handlungsanforderungen gekennzeichnet ist, dienen die professionellen Überzeugungen als Entscheidungshilfe. Sie haben eine handlungsregulierende Wirkung, denn sie beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung von und die Entscheidung für bestimmte Handlungen, sondern auch das Handeln selbst (Fischer et al., 2018; Pajares, 1992). Daher wird angenommen, dass durch eine Veränderung der Überzeugungen eine Veränderung im Handeln der Person zu erreichen ist (Heran-Dörr, 2006).

Fischer et al. (2018) haben den Versuch unternommen, professionelle Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit zu kategorisieren. In ihrem empirisch geprüften Modell werden drei Dimensionen unterschieden:

- (a) *Sprachsensibilität im Fachunterricht* bezieht sich auf die Anpassung des Unterrichts an das sprachliche Niveau der Schüler*innen und die Berücksichtigung sprachlicher Förderbedarfe bei der Unterrichtsplanung.
- (b) *Zuständigkeit für Sprachförderung* beschreibt die empfundene Verantwortlichkeit der Fachlehrkräfte für die Förderung der Sprachkompetenz.
- (c) *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf das Bewusstsein über die besondere kulturelle Identität mehrsprachiger Schüler*innen und die Frage, ob Mehrsprachigkeit und die (migrationsbedingte) Heterogenität als Mehrwert oder als Störfaktor wahrgenommen wird.

Diese Dimensionen können im Folgenden bei der Darstellung der Evaluationsergebnisse zur Orientierung dienen.

10.1.1 Sprachsensibilität im Fachunterricht

Prediger (2017) beschreibt zwei Strategien im Umgang mit dem Problem, dass einige Schüler*innen die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts noch nicht erfüllen können:

In der defensiven Strategie werden die sprachlichen Anforderungen gesenkt, bis sie zu den Lernständen der Lernenden passen. In der offensiven Strategie dagegen, werden nur

offensichtlich unnötige Hürden ausgeräumt, aber die Hauptaufmerksamkeit darauf gelegt, die Lernenden zur Bewältigung der Anforderung zu befähigen [...]. (S. 31f.)

Auch andere Autoren unterscheiden im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen eine offensive und eine defensive Orientierung von Lehrpersonen (Leisen, 2018; Landesinstitut für Schulentwicklung [LS], 2016). Mit der defensiven Orientierung ist die Vereinfachung von Unterrichtsmaterial an das Niveau der Schüler*innen gemeint, d. h. Texte werden so ausgewählt und aufbereitet, dass sie gut verständlich sind. Alle sprachlichen Stolpersteine auf Wort- und Satzebene werden beseitigt (Eisen et al., 2017; Le Pape, 2007; LS, 2016).

Nicht nur auf die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien, sondern auch auf das Unterrichtsgespräch dürften sich beide Orientierungen auswirken. Lehrpersonen mit hohen Werten in der defensiven Orientierung gestalten den Unterricht mit bekannten alltagssprachlichen Mitteln und sprachlich anspruchsvolle Beiträge werden nicht von allen Schüler*innen eingefordert (Prediger, 2016). Dagegen vertreten Lehrpersonen mit hohen Werten in der offensiven Orientierung die Überzeugung, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen schrittweise erweitert werden und die Lernenden gezielt mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert werden sollten. Bildungssprache wird im Unterricht bewusst eingesetzt und anspruchsvolle Sprachhandlungen werden von allen Schüler*innen eingefordert (Eisen et al., 2017; Prediger, 2016). Die sprachlichen Lernziele werden in jedem Unterricht durch die Lehrperson explizit identifiziert und den Schüler*innen werden entsprechende Lerngelegenheiten geboten, um die Bewältigung sprachlicher Herausforderungen zu üben (Prediger, Tschierschky, Wessel & Seipp, 2012).

Durch eine zu starke Reduktion sprachlicher Anforderungen für sprachlich schwache Schüler*innen gibt es nicht genügend Lerngelegenheiten, um die sprachlichen Kompetenzen auszubauen. Dies kann langfristig zu einem geringen fachlichen Verständnis sowie zu einer Fossilierung der sprachlichen Kompetenzen auf niedrigem Niveau führen (Leisen, 2018) und die Leistungsunterschiede zwischen starken und schwachen Schüler*innen können sich vergrößern (Eisen et al., 2017; Prediger 2017). Daher sollte die defensive Orientierung bei Lehrpersonen eher gering ausgeprägt sein.

Obwohl beide Überzeugungen als tendenziell gegensätzliche Haltungen von Lehrpersonen betrachtet werden, können sie sinnvoll kombiniert werden. Auch eine defensive Strategie ist nützlich, denn „vereinfachte oder vom Umfang her reduzierte Aufgaben, die dem Lernstand angemessen sind, können differenzierend sinnvoll sein.“ (LS, 2016, S. 71). Außerdem können Aufgaben, die nach dem Prinzip der defensiven Orientierung gestaltet sind, die Zugänglichkeit erleichtern und eine kognitive und kommunikative Aktivierung anbahnen. Da die defensive Orientierung aber nur kurzfristig den Unterricht erleichtern und langfristig bei den Schüler*innen zu einer Stagnation auf niedrigem Sprachniveau führen kann, sollte die sprachensible Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsmaterial (defensiv) unbedingt durch die Vermittlung von Lesestrategien (offensiv) ergänzt werden und die offensive Orientierung deutlich stärker ausgeprägt sein (Eisen et al., 2017).

Um die defensive und offensive Orientierung der Lehrpersonen messen zu können, bestand die Notwendigkeit, zwei Messinstrumente zu entwickeln. Die Skala zur Messung der offensiven Orientierung beinhaltet 4 Items (Tab. 23). Die Reliabilität ist mit $\alpha_{t1} = .67$ und $\alpha_{t3} = .72$ zufriedenstellend.

Tabelle 23: Messwerte und Entwicklung einzelner Items (Skala: offensive Orientierung)

	t ₁ (N=74)			t ₃ (N=63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Im Unterricht verwendete Texte sollten auch sprachliche Elemente enthalten, die die Schüler*innen noch nicht sicher beherrschen.	4.50	0.98	.33	4.94	0.97	.49
Anspruchsvolle Sprachhandlungen sollten von allen Schüler*innen eingefordert werden.	3.88	1.31	.49	4.37	1.08	.46
Bildungs- und Fachsprache sollte bewusst in der Unterrichtskommunikation eingesetzt werden.	4.97	0.92	.49	5.24	0.82	.62
Der Einsatz von sprachlich anspruchsvollem Material ist in jedem Unterricht wichtig.	4.01	1.20	.48	4.56	1.24	.53
Skala t ₁ : M = 4.55 SD = 0.69 α = .67						
Skala t ₃ : M = 4.77 SD = 0.76 α = .72						

Die Skala zur Messung der defensiven Orientierung beinhaltet 8 Items (Tab. 24). Die Reliabilität ist mit $\alpha = .88$ zu beiden Messzeitpunkten als sehr gut zu bewerten. Beide Skalen haben jeweils ein sechs-stufiges Antwortformat, das von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 6 = *stimme voll und ganz zu* reicht.

Tabelle 24: Messwerte und Entwicklung einzelner Items (Skala: defensive Orientierung)

	t ₁ (N=75)			t ₃ (N=63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Texte für den Unterrichtseinsatz sollten keine sprachlichen Herausforderungen beinhalten.	2.53	1.12	.61	2.38	1.17	.78
Aufgaben und Texte sollten nur mit den sprachlichen Mitteln gestaltet werden, die die Schüler*innen schon kennen.	2.65	1.12	.70	2.35	1.23	.65
Unterricht sollte ausschließlich mit alltagssprachlichen Mitteln gestaltet werden.	2.05	1.01	.59	1.76	1.03	.68
Unterrichtsmaterial sollte keine sprachlichen Hürden beinhalten, damit die Vermittlung von fachlichem Wissen nicht gefährdet ist.	2.88	1.22	.74	2.52	1.29	.62
Sachtexte sollten sprachlich so vereinfacht werden, dass die Lernenden sie leicht verstehen.	3.64	1.09	.73	3.30	1.41	.63
Sprachliche Herausforderungen im Unterrichtsmaterial lenken die Schüler*innen von wesentlichen fachlichen Inhalten ab.	3.52	1.29	.58	3.38	1.33	.68
Unterrichtsmaterial sollte so vereinfacht werden, dass es die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen nicht übersteigt.	3.25	1.29	.64	2.97	1.38	.65
Um wichtigen fachlichen Stoff zu vermitteln sollten Sachtexte sprachlich stark vereinfacht werden.	3.35	1.33	.60	3.27	1.38	.52
Skala t ₁ : M = 2.98 SD = 0.87 α = .88						
Skala t ₃ : M = 2.78 SD = 0.95 α = .88						

Abbildung 28 zeigt die Ausprägung und Entwicklung der offensiven und defensiven Orientierung der Lehrpersonen. Zu beiden Messzeitpunkten t₁ und t₃ ist die offensive Orientierung deutlich stärker ausgeprägt als die defensive Orientierung. Dies deckt sich mit dem Anspruch, dass eine starke offensive Überzeugung bei Lehrpersonen vorliegen und durch ein gewisses Maß an defensiver Überzeugung sinnvoll ergänzt werden sollte. Die offensive Orientierung ist von t₁ zu t₃ gestiegen, jedoch ist die Entwicklung nicht statistisch signifikant, $t(55) = -0.994$, $p = .324$. Die defensive Orientierung ist zu t₃ etwas geringer ausgeprägt als zu t₁, jedoch ist auch dieser Unterschied nicht statistisch signifikant, $t(55) = 1.169$, $p = .247$.

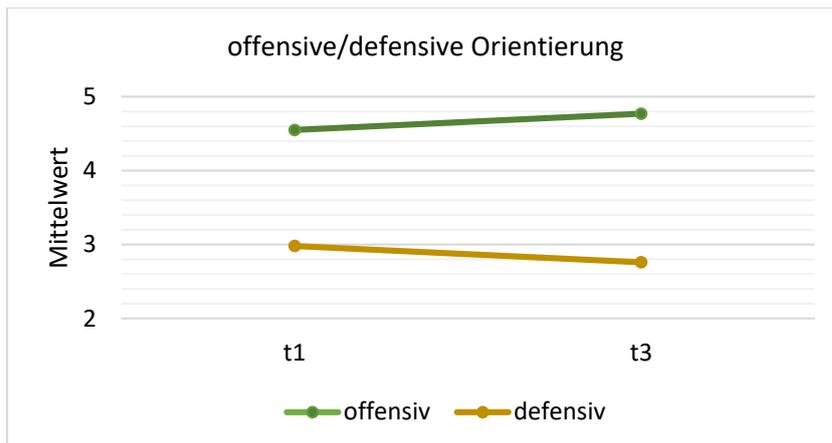


Abbildung 28: Entwicklung der offensiven und defensiven Orientierung

Dass beide Dimensionen der Überzeugung zum Umgang mit sprachlichen Herausforderungen keine statistisch signifikante Entwicklung zeigen, kann unterschiedliche Ursachen haben. Überzeugungen sind aufgrund ihrer tiefen Verankerung in subjektiven Erfahrungen sehr stabil und lassen sich nur schwer innerhalb eines kurzen Zeitraums beeinflussen. Außerdem waren die Überzeugungen von Lehrpersonen kein expliziter Gegenstand innerhalb der Fortbildungsreihe, sodass sich die Fortbildungsinhalte nur indirekt auf die Überzeugungen hätten auswirken können. Vor diesem Hintergrund sind die deskriptiv sichtbaren Entwicklungstendenzen (steigende offensive Orientierung und sinkende defensive Orientierung) als eher positiv einzuschätzen.

10.1.2 Zuständigkeit für Sprachförderung

Die wahrgenommene Zuständigkeit für die Sprachförderung von Schüler*innen ist ebenfalls Teil der professionellen Überzeugung von Lehrkräften und beschreibt die empfundene Verantwortlichkeit der Fachlehrkräfte für die Förderung der Sprachkompetenz. Je höher die wahrgenommene Zuständigkeit ausgeprägt ist, umso geringer ist die Abwehrhaltung der Lehrpersonen gegenüber der Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit.

Um das Ausmaß der wahrgenommenen Zuständigkeit messen zu können, sind zwei Skalen entwickelt worden. Die Skala *Zuständigkeit* besteht aus zwei Items und misst, inwieweit sich Lehrpersonen für die sprachspezifische Förderung ihrer Schüler*innen verantwortlich fühlen (Tab. 25). Die Reliabilität liegt mit $\alpha_{t1} = .59$ im kritischen und mit $\alpha_{t3} = .72$ im akzeptablen Bereich. Die wahrgenommene Zuständigkeit ist bereits zum ersten Messzeitpunkt mit $M = 4.95$ relativ hoch ausgeprägt und steigt zum dritten Messzeitpunkt ($M = 5.09$) noch weiter an, wenngleich diese Veränderung statistisch nicht signifikant ist.

Tabelle 25: Messwerte der Skala Zuständigkeit

	t ₁ (N=76)			t ₃ (N=63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Die sprachspezifische Förderung von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf ist Teil meines Tätigkeitsfeldes.	4.67	1.19	.47	4.89	0.95	.59
Ich betrachte es als meine Aufgabe, sprachliche Fördermaßnahmen in meinen Unterricht zu integrieren.	5.22	0.76	.47	5.25	0.72	.59
Skala t ₁ : M = 4.95 SD = 0.84 $\alpha = .59$						
Skala t ₃ : M = 5.09 SD = 0.75 $\alpha = .72$						

Die Skala *Fehlende Unterstützung* erfasst, inwieweit die Lehrpersonen für die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen angemessene Unterstützung erfahren. Die Skala besteht aus drei Items, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Unterstützung fokussieren (Tab. 26). Die Items sind so formuliert, dass Lehrpersonen jeweils das Ausmaß an fehlender Unterstützung einschätzen sollen, was mit der wahrgenommenen Zuständigkeit und der Umsetzbarkeit von Sprachfördermaßnahmen negativ zusammenhängt. So können fehlende Unterrichtsmaterialien, zu wenig Zeit oder eine unzureichend empfundene Qualifikation Gründe sein, die Zuständigkeit für die Sprachförderung der Schüler*innen abzulehnen. Die Reliabilität der Skala liegt mit $\alpha_{t1} = .64$ im akzeptablen und mit $\alpha_{t3} = .55$ im kritischen Bereich

Vom ersten zum dritten Messzeitpunkt sinkt die Zustimmung zu den Items. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen die fehlende Unterstützung – also mögliche Gründe für eine Verantwortungsabwehr – nach der Fortbildung geringer bewerten als zuvor ($M_{t1} = 4.10$, $M_{t3} = 3.59$). Diese Veränderung in den Einschätzungen der Lehrpersonen ist signifikant ($t(55) = 4.316$, $p < .001$). Besonders in Bezug auf die eigene Qualifizierung schätzen die Lehrpersonen die fehlende Unterstützung zum dritten Messzeitpunkt deutlich geringer ein ($M_{t1} = 3.92$, $M_{t3} = 2.69$).

Tabelle 26: Messwerte der Skala Fehlende Unterstützung

	t ₁ (N=75)			t ₃ (N=64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Mir fehlen geeignete Unterrichtsmaterialien zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenz meiner Schüler*innen.	4.29	1.25	.46	4.08	1.00	.32
Bei der Unterrichtsvorbereitung fehlt mir die Zeit, die sprachlichen Förderbedarfe meiner Schüler*innen zu berücksichtigen	4.12	.97	.42	4.00	.99	.47
Ich fühle mich für den Umgang mit den sprachlichen Schwierigkeiten meiner Schüler*innen nicht ausreichend qualifiziert.	3.92	1.31	.48	2.69	.97	.28
Skala t ₁ : M = 4.10 SD = 0.95 $\alpha = .64$						
Skala t ₃ : M = 3.59 SD = 0.71 $\alpha = .55$						

Betrachtet man die Skalen *Zuständigkeit* und *Unterstützung* gemeinsam, so lässt sich zusammenfassen, dass sich die teilnehmenden Lehrkräfte nach der Fortbildung besser unterstützt fühlen und eine weiterhin hohe Zuständigkeit gegenüber der Sprachförderung ihrer Schüler*innen empfinden, was dazu beitragen kann, dass die Lehrkräfte sich eher trauen und sich stärker kompetent fühlen, Sprachfördermaßnahmen im Unterricht umzusetzen.

10.1.3 Wertschätzung von Mehrsprachigkeit

Die dritte Facette der professionellen Überzeugungen von Lehrpersonen, die im Rahmen der Evaluation betrachtet worden ist, ist die *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* und bezieht sich auf das Bewusstsein von Lehrpersonen über die besondere kulturelle Identität mehrsprachiger Schüler*innen.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler*innen als Defizit aufzufassen und Deutsch als einzige Schulsprache zu fokussieren, ist zwar verbreitet, der generelle Ausschluss von anderen Herkunftssprachen erscheint aber wenig angemessen, denn die eigene Herkunftssprache ist u.a. ein grundlegender Teil der Identität und kann die Zugänglichkeit zu fachlichen Inhalten im Unterricht erleichtern (Duarte, Gogolin, Klinger & Schnoor, 2014; Fuchs, Maak & Ahrenholz, 2013). Außerdem nehmen Schüler*innen vermehrt ihre sprachlichen Schwächen im Unterricht wahr, anstatt sich als sprachlich kompetent erleben zu können, wenn die eigene Herkunftssprache nicht genutzt werden

kann (Fischer et al., 2018). Da professionelle Überzeugungen handlungsrelevant sein können – z.B. bei der Nutzung der Fortbildungsinhalte, bei der individuellen Förderung von Schüler*innen oder bei der Notenvergabe – ist eine hohe Wertschätzung von Mehrsprachigkeit wünschenswert.

Auch wenn die professionellen Überzeugungen der Teilnehmer*innen – beispielsweise über die Zulassung von Herkunftssprachen im Schulunterricht – nicht explizit Bestandteil der Fortbildung waren und es nicht das primäre Ziel war, die diesbezüglichen Haltungen der Lehrpersonen zu verändern, kann der Besuch der Fortbildung doch Effekte auf die professionellen Überzeugungen haben. Demnach kann die Ausprägung der Skala *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* zwar nicht als explizites Qualitätskriterium für die Fortbildung verstanden werden, sie kann jedoch zur Erklärung und Einordnung der Ergebnisse dienen.

Um die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bei den teilnehmenden Lehrpersonen zu erfassen, wurde eine sechsstufige Skala entwickelt, die aus drei Items besteht (Tab. 27). Die Reliabilität war zum ersten Messzeitpunkt mit $\alpha_{t_1} = .75$ gut, zum dritten Messzeitpunkt lag sie mit $\alpha_{t_3} = .53$ im kritischen Bereich. Der Skalenmittelwert betrug zum ersten Messzeitpunkt $M = 3.59$ und zeigt, dass die Lehrpersonen Mehrsprachigkeit in der Schule bereits im Vorfeld der Fortbildung schätzen und zulassen. Zum dritten Messzeitpunkt ($M_{t_3} = 4.33$) ist die Wertschätzung signifikant gestiegen ($t(55) = -4.678, p < .001$). Das Item, welches die Zulassung von Herkunftssprachen in bestimmten Arbeitsphasen anspricht, erfährt die größte Veränderung. Da die kognitiven Anforderungen, die beim Lesen und Schreiben von bildungssprachlichen Texten an die Schüler*innen gestellt werden, im Rahmen der Fortbildung thematisiert worden sind und die Teilnehmer*innen dafür sensibilisiert wurden, dass eine Verarbeitung von Lerninhalten in der Herkunftssprache lernförderlich sein kann (vgl. Kap. 4), war eine Veränderung dieser Einschätzung durch die Fortbildung am ehesten zu erwarten.

Tabelle 27: Messwerte der Skala Wertschätzung

	t ₁ (N=75)			t ₃ (N=64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Schüler*innen sollen in den Schulpausen ihre Herkunftssprache gebrauchen dürfen.	3.74	1.50	.53	4.16	1.36	.40
In bestimmten Arbeitsphasen, z. B. Gruppenarbeiten, sollten Schüler*innen Bedeutungen von Lerninhalten in ihren Herkunftssprachen besprechen dürfen. ²²	3.51	1.40	.67	4.73	1.10	.42
Wenn Schüler*innen im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch sprechen, dann leidet das Klassenklima darunter. ²²	3.51	1.56	.53	2.91	1.15	.22
Skala t ₁ : M = 3.59 SD = 1.21 $\alpha = .75$						
Skala t ₃ : M = 4.33 SD = 0.87 $\alpha = .53$						

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich der professionellen Überzeugungen zeigt, dass

- (a) sich die *Sprachsensibilität im Fachunterricht* unter den teilnehmenden Lehrpersonen nicht signifikant verändert hat, jedoch schon vor der Fortbildung wünschenswerte Ausprägungen zeigte
- (b) die wahrgenommene *Zuständigkeit für die Sprachförderung* signifikant gestiegen ist
- (c) die *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* im Schulunterricht signifikant gestiegen ist.

²² Item in Anlehnung an Maak, Ricart Brede & Born (2014).

Berücksichtigt man, dass Überzeugungen sehr stabil sind und im Unterrichtsalltag handlungsrelevant sein können, ist die aufgezeigte Entwicklung der professionellen Überzeugungen als Hinweis auf die Wirksamkeit der Fortbildung (auf Ebene 2) zu betrachten.

10.2 Motivation

Motivation kann bezeichnet werden als Gesamtheit aller Prozesse, die das Streben nach wünschenswerten Zielzuständen veranlassen, und dient der Erklärung von menschlichem Verhalten. Sowohl die Zielrichtung („Was tut eine Person?“) und die Ausdauer („Wie lange tut sie es?“) als auch die Intensität des Verhaltens („Wie sehr strengt sich die Person dabei an?“) werden von Motivation beeinflusst (Eccles & Wigfield, 2002; Schiefele & Schaffner, 2015).

Motivationale Orientierungen sind – ebenso wie professionelle Überzeugungen – ein wichtiger Bestandteil der Lehrerprofessionalität (Baumert & Kunter, 2006). Im Folgenden sollen verschiedene Facetten von Motivation unterschieden und deren Entwicklung im Verlauf der Fortbildungsreihe dargestellt werden. Zu den Facetten der Motivation gehören:

- (a) Die Motivation im Umgang mit Mehrsprachigkeit, die die allgemeine Bereitschaft zur Beschäftigung mit den Themen Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderung bezeichnet.
- (b) Die Nutzungsmotivation, die die Intensität der Beschäftigung mit den Fortbildungsinhalten und die Nutzung neuer Methoden/Materialien während der Anwendungsphasen beschreibt.
- (c) Die Evaluationsmotivation, die die Bereitschaft zum Ausfüllen von Fragebögen zum Zweck der Evaluation beschreibt.
- (d) Die Teilnahmemotivation, die unterschiedliche Beweggründe zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe TEKOM 4+5 erfragt.

Zur Konzeptualisierung der Motivation im Umgang mit Mehrsprachigkeit wird das Erwartungs-mal-Wert-Modell herangezogen, das zwei Komponenten unterscheidet (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Trautwein et al., 2012). Demnach speist sich die Motivation zum einen aus der Erwartung, mit einem entsprechenden Handeln das erwünschte Ergebnis zu erzielen, also erfolgreich zu sein, zum anderen aus dem persönlichen Wert, den man der Handlung oder dem Ergebnis der Handlung beimisst.²³ Übertragen auf die Bereitschaft zur Förderung von Mehrsprachigkeit drückt die Erwartungskomponente also aus, berufliche Anforderungen im Kontext der Mehrsprachigkeit erfolgreich zu bewältigen, während die Wertkomponente widerspiegelt, wie wichtig den Teilnehmer*innen die einzelnen Aspekte im Kontext der Mehrsprachigkeit sind, wie interessiert sie an den jeweiligen Aufgaben sind und welchen Nutzen sie sich davon versprechen. Nachfolgend werden die Ergebnisse zur *Motivation im Umgang mit Mehrsprachigkeit* in zwei eigenständigen Kapiteln (Erwartungskomponente und Wertkomponente) dargestellt.

²³ In frühen Darstellungen der Erwartungs-mal-Wert-Theorie gilt die Annahme, dass das Produkt von Erfolgserwartung und persönlichem Wert das Motivationspotenzial ergibt. Durch die multiplikative Verknüpfung muss ein Mindestmaß an Erfolgserwartung und an persönlichem Wert vorhanden sein, damit Motivation vorliegt (Atkinson 1957/1964). Diese Annahme war für die „Erwartungs-mal-Wert-Theorie“ namensgebend. In modernen Darstellungen der Erwartungs-mal-Wert-Theorie geht man eher von einem additiven Zusammenspiel von Erwartung und Wert aus.

10.2.1 Erwartung

Erfolgserwartungen sind bedeutende Prädiktoren für die Auswahl von Handlungen und Leistung (Trautwein et al., 2012; Wigfield & Eccles, 2000). Lehrpersonen, deren Erfolgserwartungen in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule besonders ausgeprägt sind, beschäftigen sich wahrscheinlich intensiver, ausdauernder und erfolgreicher mit dieser Thematik als Lehrpersonen, die eher gering ausgeprägte Erfolgserwartungen haben (Trautwein, Lüdtke, Roberts, Schnyder & Niggli, 2009). Eine hohe Erfolgserwartung im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist wünschenswert, da von ihr u.a. „die Ausdauer bzw. Persistenz der Lernbemühungen und die Intensität und Art der kognitiven Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand“ (Krapp, 1993, S. 197f) abhängen. Erfolgserwartungen werden im Erwartungs-mal-Wert-Modell häufig über Selbstwirksamkeitserwartungen operationalisiert und erfassen die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Selbstwirksamkeitserwartungen – verstanden als eine generalisierte Erwartungshaltung gegenüber kritischen Anforderungen – dienen als personale Ressource und werden durch das Erleben von Kompetenz erworben (z.B. durch Erfolgserfahrung oder sprachliche Überzeugung/Rückmeldung). Erlebt sich eine Lehrperson im Umgang mit Mehrsprachigkeit als kompetent, ist es wahrscheinlich, dass sich die Lehrperson als selbstwirksam erlebt und ihre Erfolgserwartung im Umgang mit Mehrsprachigkeit hoch einschätzt.

Um die Erfolgserwartungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit differenziert erfassen zu können, sind Erfolgserwartungen in Bezug auf vier verschiedenen Kompetenzbereiche unterschieden worden: die Unterrichtsplanung und -gestaltung, die Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsmaterial, die Diagnose von Sprachförderbedarf sowie die Sprachförderung. Die Einschätzung der jeweiligen Items ist in diesen vier Kompetenzbereichen von den Fortbildungsteilnehmer*innen jeweils zu drei Messzeitpunkten auf einer sechsstufigen Skala von 1 = *gar nicht sicher* bis 6 = *sehr sicher* vorgenommen worden. Die Reliabilitäten aller vier Skalen sind zufriedenstellend, da sie zu jedem Messzeitpunkt über $\alpha = .70$ liegen (Tab. 28-31). Die Überprüfung, ob zwischen dem ersten und letzten Messzeitpunkt eine signifikante Veränderung der Erfolgserwartungen vorliegt, ist in allen Fällen mittels T-Tests für abhängige Stichproben vorgenommen worden.

Die Dimension *Unterrichtsplanung und -gestaltung* besteht aus vier Items und beschreibt die Erwartungen der Lehrperson, die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen zu können und in der konkreten Unterrichtsgestaltung angemessen auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen reagieren zu können (Tab. 28). Im Verlauf der Fortbildung steigt die Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Bereich signifikant an, $t(55) = -6.68$, $p < .001$. Die Lehrpersonen schätzen sich nach der Fortbildung im Bereich der sprachsensiblen Unterrichtsplanung und -gestaltung deutlich kompetenter ein.

Tabelle 28: Messwerte der Skala Unterrichtsplanung und -gestaltung

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 76)			t ₂ (N = 68)			t ₃ (N = 64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... die Textkompetenz Ihrer Schüler*innen bei der Planung Ihres Unterrichts zu berücksichtigen?	3.76	0.88	.51	4.40	0.88	.78	4.47	0.62	.58
... in der konkreten unterrichtlichen Situation die sprachlichen Voraussetzungen Ihrer Schüler*innen aufzugreifen?	4.04	0.90	.52	4.44	0.90	.69	4.48	0.80	.50
... sprachliches und fachliches Lernen in Ihrem Unterricht miteinander zu verknüpfen?	3.83	1.05	.64	4.31	0.97	.72	4.39	0.79	.55

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 76)			t ₂ (N = 68)			t ₃ (N = 64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... bildungssprachliche Lernschritte Ihrer Schüler*innen langfristig zu planen?	3.13	0.94	.55	3.81	1.04	.70	4.06	0.83	.68
Skala t ₁ : M = 3.69 SD = 0.72 α = .76 Skala t ₂ : M = 4.26 SD = 0.82 α = .87 Skala t ₃ : M = 4.35 SD = 0.59 α = .77									

Die Dimension *Unterrichtsmaterial* besteht aus drei Items und beschreibt die Erwartung von Lehrpersonen, geeignetes Unterrichtsmaterial für eine sprachlich heterogene Schülerschaft auswählen zu können oder Unterrichtsmaterial an eine bestimmte Schülergruppe sprachlich anpassen zu können (Tab. 29). Auch in diesem Kompetenzbereich steigen die Erfolgserwartungen der Lehrpersonen signifikant an, $t(55) = -5.54, p < .001$.

Tabelle 29: Messwerte der Skala Unterrichtsmaterial

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 76)			t ₂ (N = 68)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... einzuschätzen, welche sprachlichen Ausdrücke und Strukturen das Textverständnis Ihrer Schüler*innen erschweren?	4.14	1.08	.56	4.74	0.97	.54	4.81	0.80	.52
... so differenziertes Lernmaterial anzubieten, dass auch sprachschwache Schüler*innen ein Thema erarbeiten können?	3.47	1.03	.62	4.17	1.07	.55	4.22	0.81	.63
... einen Text an das sprachliche Niveau Ihrer Schüler*innen anzupassen, wenn dieser die sprachlichen Kompetenzen übersteigt?	3.87	0.98	.59	4.38	0.97	.56	4.54	0.64	.42
Skala t ₁ : M = 3.83 SD = 0.85 α = .76 Skala t ₂ : M = 4.43 SD = 0.81 α = .73 Skala t ₃ : M = 4.52 SD = 0.59 α = .70									

Die Dimension *Diagnose* besteht aus fünf Items und zeigt die Einschätzung der Lehrpersonen, Merkmale und Fähigkeiten ihrer Schüler*innen im Bereich der Textkompetenz diagnostizieren zu können (Tab. 30). Eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung in diesem Bereich drückt aus, dass Lehrpersonen der Ansicht sind, sprachliche Auffälligkeiten in einem Schülertext sowie Unterstützungsbedarf ihrer Schüler*innen beim Lesen und Schreiben von Texten erkennen zu können. In diesem Kompetenzbereich steigen die Erfolgserwartungen der Lehrpersonen ebenfalls signifikant an, $t(55) = -5.75, p < .001$. Die Fortbildungsteilnehmer*innen haben zum letzten Messzeitpunkt eine deutlich gesteigerte Erfolgserwartung, die Textkompetenz ihrer Schüler*innen diagnostizieren zu können.

Tabelle 30: Messwerte der Skala Diagnose

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 76)			t ₂ (N = 69)			t ₃ (N = 64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... die Qualität eines Schülertextes anhand unterschiedlicher Kriterien zu bewerten?	4.18	0.96	.60	4.67	0.89	.65	4.80	0.84	.77
... aufgrund von Schülertexten den Unterstützungsbedarf Ihrer Schüler*innen bezogen auf die Textkompetenz zu beschreiben?	3.82	0.99	.72	4.28	1.07	.74	4.52	0.82	.78
... Auffälligkeiten in einem Schülertext zu erkennen?	4.57	0.93	.74	4.86	0.94	.81	4.97	0.76	.82

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 76)			t ₂ (N = 69)			t ₃ (N = 64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... zu erkennen, an welchen Textmerkmalen es liegt, wenn Ihre Schüler*innen Schwierigkeiten haben, einen Text zu verstehen?	3.97	1.12	.80	4.42	1.04	.78	4.75	0.78	.70
... die Ursachen zu konkretisieren, wenn Ihre Schüler*innen Schwierigkeiten haben, einen Text zu schreiben?	3.58	1.02	.58	4.16	0.93	.74	4.41	0.71	.68
Skala t ₁ : M = 4.02 SD= 0.81 α = .86 Skala t ₂ : M = 4.48 SD= 0.82 α = .90 Skala t ₃ : M = 4.69 SD= 0.62 α = .90									

Die Dimension *Förderung* besteht aus vier Items und zeigt die Einschätzung der Lehrpersonen, Textkompetenz ihrer Schüler*innen angemessen fördern zu können, sowie Unterstützung bei sprachlichen Schwierigkeiten geben zu können (Tab. 31). Die Einschätzung bezieht sich auch auf Kenntnisse geeigneter Methoden, die eine Grundlage zur Umsetzung von gezielten Fördermaßnahmen bilden, sowie auf die Fähigkeit, eine angemessene Rückmeldung zu geben, die die Entwicklung der Textkompetenz unterstützen kann. Auch im Bereich *Förderung* steigen die Erfolgserwartungen der Lehrpersonen signifikant an, $t(55) = -7.94, p < .001$.

Tabelle 31: Messwerte der Skala Förderung

Wie sicher sind Sie, dass Sie es schaffen...	t ₁ (N = 74)			t ₂ (N = 68)			t ₃ (N = 64)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... Ihren Schüler*innen Lernangebote zu machen, die sie in ihrer Textkompetenz fördern?	3.74	0.86	.58	4.29	0.85	.83	4.48	0.64	.52
... Unterstützungsmaßnahmen in Ihren Unterricht zu integrieren, die Ihren Schüler*innen helfen, Texte zu verstehen?	3.91	0.94	.62	4.62	0.85	.67	4.61	0.66	.46
... Unterstützungsmaßnahmen zu beschreiben, die Ihren Schüler*innen helfen, Text zu verfassen?	3.80	0.88	.68	4.31	0.94	.79	4.61	0.75	.65
... Ihren Schüler*innen Rückmeldungen zu geben, die sie in der Entwicklung ihrer Textkompetenz unterstützen?	3.53	1.06	.64	4.19	0.97	.72	4.53	0.78	.59
Skala t ₁ : M = 3.76 SD = 0.77 α = .81 Skala t ₂ : M = 4.36 SD = 0.77 α = .88 Skala t ₃ : M = 4.56 SD = 0.54 α = .76									

Die Abbildung 29 veranschaulicht noch einmal die Entwicklung der Erfolgserwartungen über die Zeit. Der Kompetenzbereich *Förderung* steigt vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt etwas stärker an als die übrigen Dimensionen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in der zweiten Fortbildungshälfte zunehmend die praktische Umsetzung von konkreter Sprachförderung im Fokus stand, war diese Entwicklung zu erwarten. Insgesamt ist ein deutlicher Anstieg in allen vier Bereichen zu erkennen. So haben die Lehrpersonen durch die Erweiterung und das Erleben ihrer Kompetenz die Selbstwirksamkeitserwartungen in der ersten Hälfte der Fortbildung stark nach oben korrigiert und in der zweiten Hälfte der Fortbildung noch einmal leicht erhöht oder stabilisiert. Der Anstieg der Erfolgserwartungen gilt als Indikator für die Wirksamkeit der Fortbildung (auf Ebene 2), da Erfolgserwartungen eine Determinante für leistungsbezogenes Verhalten sind.

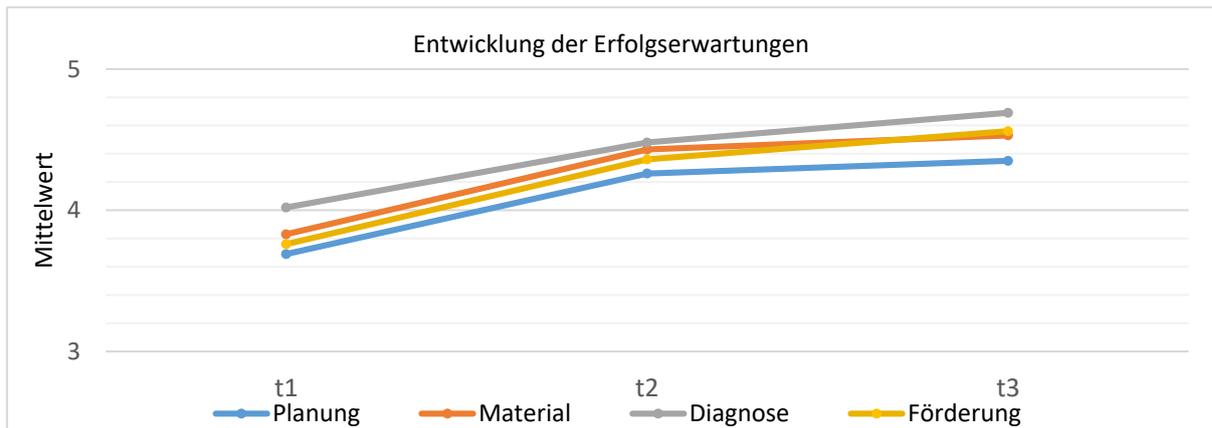


Abbildung 29: Entwicklung der Erfolgserwartungen im Verlauf der Fortbildung

10.2.2 Wert

Der persönliche Wert einer Tätigkeit oder eines Gegenstands bzw. Inhalts ist der zweite wichtige Prädiktor für Motivation und tatsächlich gezeigtes Verhalten (Wigfield & Eccles, 2000). Die Wertkomponente wird im Erwartungs-mal-Wert-Modell in die vier Dimensionen *Interesse*, *Wichtigkeit*, *Nutzen* und *Kosten* ausdifferenziert, die in der Regel miteinander korrelieren (Eccles & Wigfield, 2002; Trautwein et al., 2012).

Die Einschätzung des persönlichen Werts von Mehrsprachigkeit und Textkompetenz ist auf diesen vier theoretischen Dimensionen von den Fortbildungsteilnehmer*innen zu zwei Messzeitpunkten vorgenommen worden. Die Items sind auf einer sechsstufigen Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu* eingeschätzt worden. Die Reliabilitäten aller vier Skalen sind zufriedenstellend, da sie zu beiden Messzeitpunkten bei mindestens $\alpha = .69$ liegen (Tab. 28-38).

Die erste Dimension ist das *Interesse* und beschreibt das Interesse an einem Gegenstand bzw. die Befriedigung eigener Interessen, die das Individuum durch die Beschäftigung mit diesem Gegenstand erfährt (Krapp, 1993; Wigfield & Eccles, 2000). Mit dem Interesse an einer Tätigkeit oder Aufgabe wird auch „die Freude gemeint, die man glaubt, beim Bearbeiten der Aufgabe erleben zu können. [...] Der über das Erleben von Freude definierte intrinsische Wert weist eine große Ähnlichkeit zur intrinsischen Motivation auf [...]“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 574). Interesse führt in einer konkreten Lernsituation zu einer Fokussierung und Intensivierung der kognitiven Funktion und hängt mit der Lernleistung zusammen. Für die vorliegende Fortbildung lässt sich annehmen, dass die Nutzung der Fortbildungsinhalte und die Wirksamkeit der Fortbildung durch hoch ausgeprägtes Interesse positiv beeinflusst werden können. Daher ist ein stark ausgeprägtes Interesse am Thema Mehrsprachigkeit wünschenswert. Das Interesse ist mit drei Items gemessen worden und hat sich im Verlauf der Fortbildung nicht signifikant verändert, $t(55) = 1.51$, $p = .137$. Das Interesse der Lehrpersonen am Thema Mehrsprachigkeit und Textkompetenz ist im Verlauf der Fortbildung konstant hoch geblieben (Tab. 32).

Tabelle 32: Messwerte der Skala Interesse

	t ₁ (N = 76)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Ich habe Spaß daran, mich mit Sprachförderung von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache auseinanderzusetzen.	5.17	0.92	.74	5.14	0.88	.71
Ich beschäftige mich gern mit dem Thema DaZ.	5.03	0.86	.75	4.94	1.05	.82
Ich interessiere mich für die Förderung der Textkompetenz meiner Schüler*innen.	5.51	0.74	.53	5.46	0.67	.56
Skala t ₁ : M = 5.24 SD = 0.72 α = .82						
Skala t ₃ : M = 5.16 SD = 0.76 α = .82						

Die zweite Dimension ist die *Wichtigkeit* und beschreibt den persönlichen Stellenwert, den die Mehrsprachigkeit bzw. die Förderung von Textkompetenz für die Lehrpersonen haben. Die Wichtigkeit schließt auch die persönliche Bedeutsamkeit ein, im Umgang mit Mehrsprachigkeit und bei der Förderung von Textkompetenz erfolgreich zu sein (Wigfield, 1994). Da der persönliche Stellenwert einer Tätigkeit bzw. eines Gegenstands bedeutsam für die Entwicklung von Motivation ist, ist eine hoch eingeschätzte Wichtigkeit der Themen Mehrsprachigkeit und Textkompetenz wünschenswert. Sie ist mit Hilfe von drei Items erhoben worden und zeigt im Verlauf der Fortbildung einen leichten Rückgang, der jedoch nicht statistisch signifikant ist, $t(55) = 1.95, p = .056$ (Tab. 33).

Tabelle 33: Messwerte der Skala Wichtigkeit

	t ₁ (N = 76)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Die Sprachförderung von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache empfinde ich als ein wichtiges Thema.	5.80	.52	.65	5.52	.67	.58
Ohne die gezielte Förderung der deutschen Sprache kann Chancengleichheit unter den Schüler*innen nicht gewährleistet werden.	5.64	.61	.54	5.71	.55	.52
Es ist mir persönlich wichtig, dass ich mit den Grundlagen der Förderung von bildungssprachlicher Textkompetenz vertraut bin.	5.64	.69	.69	5.43	.71	.51
Skala t ₁ : M = 5.70 SD = 0.51 α = .78						
Skala t ₃ : M = 5.56 SD = 0.51 α = .71						

Die dritte Dimension ist der *Nutzen* und beschreibt die Auswirkungen der Förderung von Mehrsprachigkeit auf zukünftige positive Zielzustände. Der Nutzen „ist determiniert durch die Attraktivität der Handlungsfolgen“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 574) und ist vergleichbar mit dem Konstrukt der extrinsischen Motivation (Eccles & Wigfield 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Wenn die Einschätzung des Nutzens hoch ausfällt, erwarten Lehrpersonen durch die Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit positive Folgen wie z.B. die leichtere Vermittlung fachlicher Inhalte oder einen gesteigerten Bildungserfolg ihrer Schüler*innen. Da auch der eingeschätzte Nutzen eine Auswirkung auf die Auswahl und Intensität von Handlungen hat, ist eine hohe Ausprägung wünschenswert. Die Einschätzung der Nützlichkeit ist mit vier Items vorgenommen worden und ändert sich im Verlauf der Fortbildung nicht signifikant, $t(55) = 0.63, p = .531$ (Tab. 34).

Tabelle 34: Messwerte der Skala Nutzen

	t ₁ (N = 75)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Kenntnisse über die Förderung der Textkompetenz von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache sind nützlich für angemessene sprachliche Förderung.	5.63	0.71	.74	5.59	0.66	.60
Die Förderung der Textkompetenz von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache ist nützlich, da dadurch die Vermittlung fachlicher Inhalte erleichtert wird.	5.71	0.56	.61	5.68	0.56	.64
Die Förderung der bildungssprachlichen Textkompetenz wirkt sich positiv auf den Bildungserfolg von Schüler*innen aus.	5.48	0.62	.44	5.49	0.62	.45
Kenntnisse im Bereich der Förderung bildungssprachlicher Textkompetenz können mir den Unterrichtsalltag erleichtern.	5.36	0.83	.56	5.19	0.78	.28
Skala t ₁ : M = 5.54 SD = 0.53 α = .77						
Skala t ₃ : M = 5.49 SD = 0.47 α = .69						

Die vierte und letzte Dimension der Wertkomponente sind die *Kosten*. Sie beschreiben negative Aspekte, die die Berücksichtigung und Förderung von Textkompetenz begleiten können. Zu diesen Kosten zählen u.a. die zusätzliche Anstrengung, die zur Bewältigung dieser Aufgabe bzw. Tätigkeit aufgewendet werden muss, und die Emotionalität wie Stress, Frustration oder Versagensängste (Eccles & Wigfield, 2002; Flake, Barron, Hulleman, McCoach & Welsh, 2015; Wigfield & Eccles, 2000). Desweiteren entstehen Kosten, da Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Förderung von Textkompetenz gleichzeitig das „Engagement für alternative Aufgaben beschränkt“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 574). Da sehr hoch eingeschätzte Kosten die Umsetzung von Sprachförderung negativ beeinflussen können, ist im Gegensatz zu den übrigen drei Dimensionen eine eher geringe Ausprägung wünschenswert. Die eingeschätzten Kosten der Förderung von Textkompetenz sind mittels vier Items erhoben worden (Tab. 35). Im Verlauf der Fortbildung sinkt die Einschätzung der Kosten tendenziell, jedoch ist auch diese Entwicklung nicht signifikant, $t(55) = 1.66, p = .102$.

Tabelle 35: Messwerte der Skala Kosten

	t ₁ (N = 75)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Ich muss viel freie Zeit investieren, um die Förderung der Textkompetenz meiner Schüler*innen gewährleisten zu können.	4.80	0.97	.39	4.97	0.86	.65
Die Förderung der Textkompetenz im Fachunterricht ist damit verbunden, dass ich andere wichtige Aktivitäten aufgeben.	3.65	1.07	.47	3.59	1.13	.57
Die Berücksichtigung des Sprachförderbedarfs einzelner Schüler*innen im Fachunterricht ist stressig.	4.17	1.22	.47	3.97	1.16	.47
Eine angemessene Berücksichtigung des Sprachförderbedarfs meiner Schüler*innen ist mit hohem Aufwand verbunden.	4.99	0.99	.58	4.84	1.00	.67
Skala t ₁ : M = 4.42 SD = 0.78 α = .69						
Skala t ₃ : M = 4.33 SD = 0.81 α = .77						

Abbildung 30 zeigt zusammenfassend die Entwicklung der Wertkomponente auf allen vier Dimensionen. Die Dimension *Wichtigkeit* ist am stärksten ausgeprägt, was bedeutet, dass unter den Lehrpersonen eine hohe Bewusstheit für den Stellenwert der Sprachförderung vorhanden ist. Dass die drei Dimensionen *Interesse*, *Wichtigkeit* und *Nutzen* von Beginn an sehr hoch ausgeprägt sind, lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Teilnehmer*innen bereits zu Beginn der Fortbildung über besonders günstige affektiv-motivationale Voraussetzungen verfügen. Diese hohen Werte auf den Dimensionen *Interesse*, *Wichtigkeit* und *Nutzen* bereits zu Beginn der Fortbildung lassen „kaum Spielraum nach oben“ zu, d.h. ein weiterer Zuwachs über die Dauer der Fortbildung ist daher kaum erwartbar. Die Tatsache, dass sich keine Dimension im Laufe der Fortbildung signifikant verändert, kann daher nicht zwingend als Indikator für die Unwirksamkeit der Fortbildung betrachtet werden.

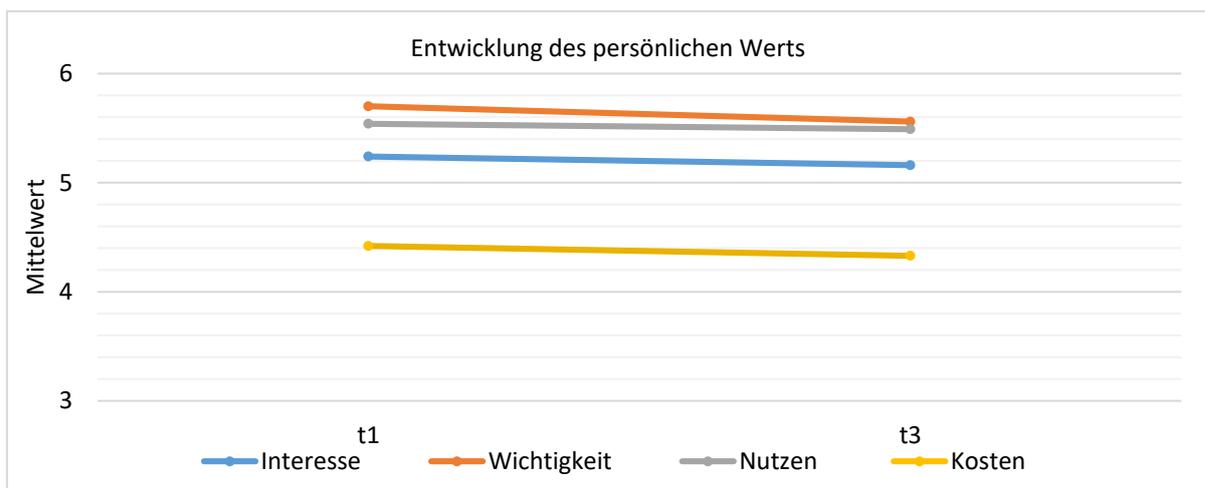


Abbildung 30: Entwicklung des persönlichen Werts im Verlauf der Fortbildung

Gleichwohl fällt im Vergleich zu den Selbstwirksamkeitserwartungen auf, dass nur die Facetten der Erwartungskomponente im Verlauf der Fortbildung ansteigen, während die Komponenten der Wertkomponente keine Veränderung erfahren.

10.2.3 Nutzungsmotivation

Ein besonderes Merkmal der Fortbildungsreihe TEKOM 4+5 besteht darin, dass die Lehrer*innen über die Dauer von etwa drei Monaten in acht Präsenzsitzungen neue Inhalte und Methoden kennenlernen, die dann in den unmittelbar darauffolgenden Anwendungsphasen erprobt werden können. Erfahrungen und Herausforderungen der Anwendungsphasen werden von den Lehrpersonen dann in der nächsten Präsenzsitzung ausgetauscht. Dieser Prozess kann insgesamt zu einem vertieften Verständnis der Inhalte und Methoden beitragen und neue Anregungen für den eigenen Unterricht bringen (Göb, 2018; Hellmig, 2012; Lipowsky & Rzejak, 2017). Die Erprobung der Fortbildungsinhalte im Unterricht und der anschließende Austausch über Erfahrungen, die durch die Motivation der Lehrkräfte beeinflusst werden, dürften für eine langfristige Nutzung der neuen Inhalte und Methoden – somit auch für den Erfolg der Fortbildung – förderlich sein und wurden daher im Rahmen der Evaluation erfragt.

Um die Intensität der Beschäftigung mit den Fortbildungsinhalten in den Anwendungsphasen messen zu können, sind fünf Items entwickelt worden, die die Skala *Nutzungsmotivation* bilden (Tab. 36). Diese Skala ist zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt der Evaluation eingesetzt worden und bezog sich jeweils auf die Bewertung der zurückliegenden Anwendungsphasen. Die

Antwortoptionen reichten von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu*. Die Reliabilität der Skala war mit $\alpha_{t_2} = .79$ und $\alpha_{t_3} = .77$ zu beiden Messzeitpunkten zufriedenstellend.

Tabelle 36: Messwerte der Skala Nutzungsmotivation

Nach den Fortbildungssitzungen habe ich...	t ₂ (N = 69)			t ₃ (N = 63)		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
... mich noch ausführlich mit den Inhalten beschäftigt.	3.74	1.26	.70	3.79	1.12	.76
... weiterführende Literatur zur Thematik herangezogen und studiert.	2.62	1.27	.41	2.83	1.17	.35
... noch einmal intensiv über die Inhalte nachgedacht.	4.61	1.12	.58	4.65	1.03	.55
... die wichtigsten inhaltlichen Aspekte noch einmal für mich festgehalten.	3.65	1.40	.59	3.84	1.41	.59
... einzelne Inhalte der Fortbildung in meinem Unterricht umgesetzt.	3.57	1.45	.59	4.22	1.07	.48
Skala t ₂ : M = 3.64 SD = 0.95 $\alpha = .79$						
Skala t ₃ : M = 3.88 SD = 0.84 $\alpha = .77$						

Die einzelnen Items erhalten von den Lehrpersonen durchaus unterschiedlich starke Zustimmung. Die Aussage „Nach den Fortbildungssitzungen habe ich noch einmal intensiv über die Inhalte nachgedacht“ erhält mit $M_{t_2} = 4.61$ bzw. $M_{t_3} = 4.65$ eine vergleichsweise hohe Zustimmung. Dagegen wurde in den Anwendungsphasen kaum zusätzliche Literatur zu den Fortbildungsthemen herangezogen ($M_{t_2} = 2.61$ bzw. $M_{t_3} = 2.83$). Die konkrete Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht liegt bei der ersten Messung mit $M_{t_2} = 3.57$ im mittleren Bereich. Bei der zweiten Messung wird dieses Item mit $M_{t_3} = 4.22$ signifikant höher eingeschätzt ($t(51) = -2.17, p = .035$). Dies kann damit zusammenhängen, dass in der zweiten Hälfte der Fortbildungsreihe stärker anwendungsorientierte Inhalte behandelt wurden, die sich zur Erprobung im Unterricht eher eignen als die linguistischen Inhalte der ersten Fortbildungshälfte.

Wie Tabelle 36 zu entnehmen ist, liegt die Nutzungsmotivation mit $M_{t_2} = 3.64$ und $M_{t_3} = 3.88$ insgesamt im mittleren Bereich. Die Veränderung wird allerdings nicht signifikant. Die Lehrpersonen geben zwar an, sich im Rahmen der Anwendungsphasen mit den Fortbildungsinhalten beschäftigt zu haben, jedoch bewegt sich der entsprechende Wert nur im mittleren Bereich. Der Raum für positive Veränderungen dürfte damit noch nicht ausgeschöpft zu sein. Da die Anwendungsphasen mit einer Dauer von etwa einer Woche teilweise recht kurz ausgefallen sind, kann das berichtete Ausmaß der Nutzung trotzdem als zufriedenstellend bewertet werden. Es gibt keine Anzeichen für eine ablehnende Haltung gegenüber den Fortbildungsinhalten. Außerdem haben viele Lehrpersonen an der Fortbildung teilgenommen, ohne aktuell in einer vierten oder fünften Klasse zu unterrichten (vgl. Kap. 7). Damit ist der Einsatz von bestimmten Methoden oder Materialien nur eingeschränkt möglich oder mit besonderem Zeitaufwand verbunden, um die Inhalte an andere Klassenstufen anzupassen.

10.2.4 Teilnahmemotivation

Die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe TEKOM 4+5 ist nicht nur von der Qualität und der Konzeption des Angebots abhängig, sondern auch davon, wie das Angebot von den Fortbildungsteilnehmer*innen genutzt wird. Das Ausmaß dieser Nutzung der Fortbildungsinhalte dürfte wiederum von der Teilnahmemotivation der Lehrpersonen beeinflusst werden (Rzejak et al., 2014). Daher wurde im Rahmen der zweiten Befragung (t₂) die Teilnahmemotivation erfragt.

Der entsprechende Fragebogenteil bestand aus insgesamt 23 Items, zu denen die Teilnehmer*innen auf einer sechsstufigen Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu*

ihrer Zustimmung Ausdruck verleihen konnten. Sie lassen sich zu acht Skalen zusammenfassen. Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen liegen zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .91$ und können als zufriedenstellend bis sehr gut bezeichnet werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Facetten der Fortbildungsmotivation und deren Ausprägungen einzeln vorgestellt werden.

Die erste Facette der Teilnahmemotivation ist die Suche nach *Unterstützung bei der Sprachförderung* und hat als einzige Facette einen inhaltlichen Bezug zur Thematik der Fortbildung. Geben Lehrpersonen hier hohe Werte an, arbeiten sie deshalb mit, weil sie sich konkrete Unterstützung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität und bei der Förderung bildungssprachlicher Textkompetenz erhoffen. Diese Facette der Motivation zur Mitarbeit ist mit einem Mittelwert von $M = 5.56$ diejenige, die am stärksten ausgeprägt ist, d.h. die Lehrpersonen nehmen an der Fortbildung besonders aus diesem Grund teil. Die Streuung der Antworten (SD) ist gering, d.h. die Lehrpersonen schätzen diese Facette der Teilnahmemotivation ähnlich bedeutsam ein.

Tabelle 37: Unterstützung bei Sprachförderung

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... ich mir dadurch Unterstützung bei der sprachlichen Förderung meiner Lerngruppe erhoffe.	5.61	0.70	.66
... ich den individuellen Voraussetzungen meiner Schüler*innen besser gerecht werden möchte.	5.55	0.99	.53
... ich mehr über die Fördermöglichkeiten sprachlich heterogener Lerngruppen erfahren möchte.	5.51	0.73	.45
Skala: $M = 5.56$ $SD = 0.65$ $\alpha = .71$			

Haben die Teilnehmer*innen der Fortbildung eine ausgeprägte *Lernmotivation*, arbeiten sie deshalb an der Fortbildung teil, weil sie grundsätzlich gerne Neues lernen. Der Mittelwert von $M = 5.28$ zeigt eine hoch ausgeprägte Lernmotivation der Teilnehmer*innen an.

Tabelle 38: Lernmotivation

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... ich grundsätzlich Spaß am Lernen habe.	5.33	0.88	.73
... ich mich gerne mit neuen Themen beschäftige.	5.24	0.89	.73
Skala: $M = 5.28$ $SD = 0.82$ $\alpha = .85$			

Haben Lehrpersonen eine stark ausgeprägte *Entwicklungsorientierung*, messen sie dem berufsbegleitenden Lernen und eine hohe Bedeutung zu. Die Entwicklungsorientierung ist mit $M = 5.22$ unter den Teilnehmer*innen hoch ausgeprägt.

Tabelle 39: Entwicklungsorientierung

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=66)		
	M	SD	r _{it}
... ich nach konkreten Unterrichtsmaterialien suche, um meinen Unterricht zu verbessern.	4.74	1.44	.52
... ich meinen Unterricht verbessern will.	5.62	0.80	.54
... ich erwarte, neue Methoden kennenzulernen, die ich direkt auf meinen Unterricht übertragen kann.	5.27	1.09	.51
Skala: $M = 5.22$ $SD = 0.89$ $\alpha = .68$			

Die *Schulentwicklung* ist die fünfte Facette der Teilnahmemotivation. Lehrpersonen, die hohe Werte auf dieser Facette haben, sind zur Mitarbeit motiviert, weil sie der Weiterentwicklung ihrer Schule eine hohe Bedeutung beimessen. Der Skalenmittelwert von $M = 4.91$ zeigt, dass die entsprechende Motivation unter den teilnehmenden Lehrpersonen hoch ausgeprägt ist.

Tabelle 40: Schulentwicklung

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... die Schule im Gesamten davon profitiert.	4.96	1.01	.71
... ich so die Entwicklung der Schule voranbringen kann.	4.72	1.22	.77
... es für die gesamte Schule wichtig ist.	5.07	1.05	.74
Skala: $M = 4.91$ $SD = 0.97$ $\alpha = .86$			

Eine weitere Facette der Motivation zur Mitarbeit ist der *Enthusiasmus der Teilnehmer*innen*. Da die Fortbildner*innen u.a. das Arbeitsklima der Fortbildung beeinflussen können und maßgeblich die Qualität des Fortbildungsangebots beeinflussen, kommt ihnen bei der Durchführung einer Fortbildung eine hohe Bedeutung zu. Das Interesse und die Begeisterung der Fortbildner*innen kann ansteckend auf die Teilnehmer*innen wirken und zur Teilnahmemotivation beitragen. Der Mittelwert von $M = 4.50$ zeigt, dass der Enthusiasmus der Fortbildner*innen dazu beiträgt, dass die Teilnehmer*innen an der Fortbildung teilnehmen. Zusammenhangsanalysen zeigen, dass diese Facette der Teilnahmemotivation signifikant mit der allgemeinen Zufriedenheit der Teilnehmer*innen zusammenhängt; $r = .746$, $p < .001$. Dieser starke positive Zusammenhang bedeutet, dass die Teilnehmer*innen insgesamt zufriedener mit der Fortbildung sind, wenn sie die Fortbildner*innen als begeistert erleben. Außerdem hängt der wahrgenommene Enthusiasmus der Fortbildner*innen signifikant mit der Anwesenheit der Teilnehmer*innen zusammen; $r = .445$, $p < .001$. Das heißt: Je begeisterter die Fortbildner*innen von den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto häufiger nehmen die Lehrpersonen an der Fortbildung teil. Es zeigt sich weiterhin, dass der wahrgenommene Enthusiasmus der Fortbildner*innen unter Kontrolle aller anderen Facetten der Motivation die Anwesenheit der Teilnehmer*innen signifikant voraussagt; $F(1, 65) = 16.02$, $p < .001$.

Tabelle 41: Enthusiasmus der Fortbildner*innen

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... die Fortbildner*innen das Thema interessant 'überbringen'.	4.58	1.26	.71
... die Begeisterung der Fortbildner*innen für das Thema mein Interesse weckt.	4.43	1.36	.78
... das Interesse der Fortbildner*innen ansteckend auf mich wirkt.	4.33	1.28	.86
... es die Fortbildner*innen verstehen, die Fortbildungsinhalte interessant zu gestalten.	4.64	1.24	.84
Skala: $M = 4.50$ $SD = 1.14$ $\alpha = .91$			

Die *soziale Interaktion* ist eine weitere Facette der Teilnahmemotivation. Lehrpersonen, die besonders durch die soziale Interaktion motiviert sind, haben großes Interesse am fachlichen Austausch mit Kollegen*innen und dem Knüpfen neuer beruflicher Kontakte. Der Skalenmittelwert von $M = 4.24$ zeigt, dass die Teilnehmer*innen der Fortbildung tendenziell am kollegialen Austausch interessiert sind.

Tabelle 42: Soziale Interaktion

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... ich an den beruflichen Erfahrungen anderer Kollegen*innen teilhaben will.	4.27	1.26	.50
... ich einen fachlichen kollegialen Austausch suche.	4.66	0.96	.64
... ich berufliche Kontakte zu Kollegen*innen pflegen kann.	3.81	1.44	.61
Skala: M = 4.24 SD = 1.00 α = .74			

Die Facette *externale Erwartungsanpassung* beschreibt die Teilnahme an der Fortbildung aufgrund der gesetzlichen Pflicht zur Teilnahme oder aufgrund des sozialen Erwartungsdrucks. Da für die Lehrpersonen, die eine hohe Erwartungsanpassung angeben, eine Vermeidung möglicher (sozialer) Sanktionen im Vordergrund steht, wird die Erwartungsanpassung zu extrinsischer Teilnahmemotivation gezählt (Rzejak et al., 2014). Die Teilnehmer*innen der Fortbildung geben mit $M = 2.84$ eine eher geringe Erwartungsanpassung an. Wie die Itemmittelwerte zeigen, speist sich diese Motivationsfacette eher aus einem Pflichtgefühl als aus dem sozialen Druck. Die Streuung der Antworten (SD) ist sehr hoch, d.h. die Lehrpersonen unterscheiden sich trotz geringer Mittelwerte sehr stark in dieser Motivation.

Tabelle 43: Erwartungsanpassung

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... es zu meinen dienstlichen Verpflichtungen gehört.	3.06	1.75	.56
... es meine Schulleitung (bei Schulleitungsmitgliedern: meine Schule) von mir erwartet.	2.61	1.74	.56
Skala: M = 2.84 SD = 1.54 α = .72			

Die letzte Facette der Fortbildungsmotivation ist die *Karriereorientierung*. Lehrpersonen, die eine besonders starke Karriereorientierung aufweisen, sind u.a. am Erwerb von Zertifikaten interessiert, um bessere Aufstiegschancen zu haben, und erwarten positive Auswirkungen auf die eigene berufliche Laufbahn (Rzejak et al., 2014). Da der Besuch der Fortbildung mit instrumenteller Absicht verbunden ist, kann man diese Motivationsqualität als extrinsisch bezeichnen. Bei extrinsischer Motivation liegen die Gründe für eine Handlung außerhalb der Handlung selbst, die mit dem Zweck ausgeführt wird, eine positive Konsequenz herbeizuführen oder negative Konsequenzen zu vermeiden (Deci & Ryan, 1993). Die Karriereorientierung ist unter den Teilnehmer*innen mit $M = 2.12$ sehr gering ausgeprägt. Es besteht im Mittel eine leicht ablehnende Haltung, wobei die Streuung der Antworten (SD) recht groß ist, d.h. die Lehrpersonen unterscheiden sich darin, inwieweit sie durch Karriereaspekte zur Mitarbeit motiviert wurden.

Tabelle 44: Karriereorientierung

Ich arbeite an der Fortbildung mit, weil ...	t ₂ (N=67)		
	M	SD	r _{it}
... ich mein berufliches Ansehen verbessern will.	2.21	1.31	.55
... ich mich für Leistungsfunktionen qualifizieren will.	2.06	1.65	.77
... ich damit meine Aufstiegschancen erhöhen kann.	2.09	1.52	.79
Skala: M = 2.12 SD = 1.29 α = .83			

Die zusammenfassende Darstellung (Abb. 31) veranschaulicht noch einmal, dass die Facetten *Karriereorientierung* und *externale Erwartungsanpassung*, die eher als extrinsische Motivation

bezeichnet werden können, unter den Teilnehmer*innen auf deutlich weniger Zustimmung treffen als die übrigen Facetten der Fortbildungsmotivation. Die Facetten *Entwicklungsorientierung*, *Unterstützung bei der Sprachförderung* und *Lernmotivation*, die eher der intrinsischen Motivation²⁴ zugerechnet werden können, sind am stärksten ausgeprägt. Das Bild der intrinsisch motivierten Fortbildungsteilnehmer*innen, die Interesse an der Förderung der bildungssprachlichen Textkompetenz ihrer Schüler*innen haben und die Fortbildung um ihrer selbst willen besuchen, ist vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen intrinsischer Motivation und dem Lernen sowie der Nutzung der Fortbildungsinhalte positiv zu bewerten und steht mit dem allgemein hohen Interesse der Lehrpersonen an der Thematik (vgl. Kap. 10.2.2) in Einklang.

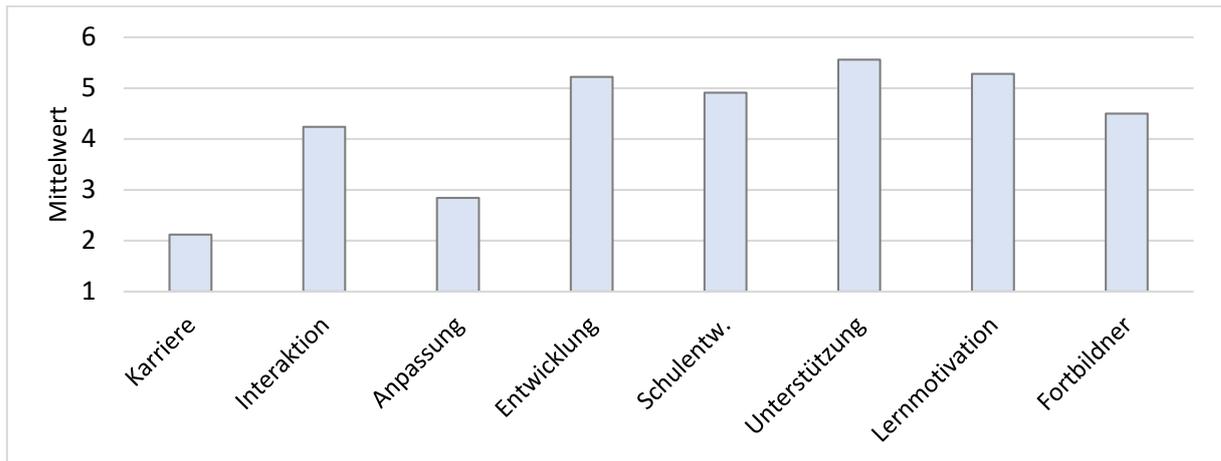


Abbildung 31: Motivation zur Fortbildungsteilnahme

10.3 Wirksamkeit der Fortbildung – Ergebnisse der Textvignetten

In diesem Kapitel stehen die Ergebnisse zu den drei Textvignetten im Fokus, die sowohl in der Prä- als auch in der Postbefragung eingesetzt wurden. Diese sollten Aufschluss darüber geben, ob bzw. inwiefern sich die diagnostischen Kompetenzen der Fortbildungsteilnehmer*innen im Verlauf der Fortbildung entwickelt haben. Hierzu wurden die beiden in der Bedarfserhebung eingesetzten Vignetten (vgl. Kap. 3) so überarbeitet, dass sie präzisere Rückschlüsse erlauben und sich auch im Hinblick auf die Testökonomie verbesserten. Des Weiteren wurde eine dritte Textvignette entwickelt, die neben den bereits vorhandenen Facetten diagnostischer Kompetenzen auch die kriteriale Bewertung eines Schülertextes mit anschließendem Feedback umfasst und somit weitere Facetten eines breiteren Verständnisses diagnostischer Kompetenzen (vgl. Kap. 3.2) abbildet. Demnach lassen sich die gemessenen Facetten wie folgt zusammenfassen: Textkompetenz von Schüler*innen analysieren und fördern (Speiseplanvergleich), Unterrichtsmaterial analysieren und optimieren (Unfallbericht), Schülertexte bewerten und Rückmeldung geben (Augenzeugenbericht). Die Ergebnisse werden nun in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

²⁴ „Intrinsisch motivierte Handlungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie um ihrer selbst willen ausgeführt werden, weil sie persönlich als spannend, interessant und zufriedenstellend erlebt werden“ (Rzejak et al., 2014, = 141). Intrinsisch motivierte Lehrpersonen nehmen also an der Fortbildung teil und tauschen sich über die Themen aus, da sie an der Thematik an sich großes Interesse haben und eine Beschäftigung mit dem Thema Spaß macht. Da bereits mehrfach empirisch gezeigt werden konnte, dass intrinsische Motivation positive Effekte auf das Lernen haben kann (z.B. Schiefele & Schreyer, 1994), ist eine hohe Ausprägung besonders wünschenswert.

10.3.1 Textkompetenz von Schüler*innen analysieren und fördern (Speiseplanvergleich)

Die Textkompetenz von Schüler*innen umfasst sowohl die Kompetenz adressatengerechte und kohärente Texte zu schreiben, Texte lesen und verstehen zu können als auch Texte verarbeiten und wiedergeben zu können (Schmölzer-Eibinger, 2006). In dieser Textvignette erhielten die Lehrkräfte, wie bereits in Kapitel 3.2.1 beschrieben, das Textprodukt eines fiktiven Schülers, welches die fächerübergreifende Thematik „Gesunde Ernährung“ behandelt. Hierbei sollte der Schüler zwei Speisepläne miteinander vergleichen und begründen, warum einer der beiden Pläne gesünder sei. Der Text wurde zum einen aus Auffälligkeiten realer Schülertexte sowie zum anderen aus Ergebnissen aktueller Forschung zur Thematik Schwierigkeiten und Auffälligkeiten in Textprodukten von Schüler*innen konzipiert. Dabei wurde vor allem die Textoberfläche von Fehlern in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik bereinigt, um den Fokus auf die Tiefenstrukturen des Textes nicht unnötig zu erschweren. Dennoch weist der Schülertext typische Auffälligkeiten auf lokaler und globaler Textebene auf. Im Gegensatz zur Bedarfserhebung wurde versucht, die Anzahl der Auffälligkeiten in den jeweiligen sprachlichen Bereichen ungefähr gleich groß zu halten, sodass insbesondere Auffälligkeiten aus dem Bereich „konzeptionelle Mündlichkeit“ reduziert wurden. Zwar weist diese mit sechs Variablen immer noch die höchste Anzahl an Auffälligkeiten auf, jedoch folgen daraufhin die nächsten Kategorien Rechtschreibung, Grammatik und Interpunktion bereits mit jeweils vier Auffälligkeiten. Auf globaler Textebene bilden drei anaphorische Auffälligkeiten die Kategorie mit der höchsten Variablenanzahl. Weiterhin sind in der Textvignette zwei irrelevante Informationen, zwei unangebrachte Konnektoren und die beiden unerfüllten Sprachhandlungen „Vergleich“ und „Begründung“ von den Lehrkräften zu bemerken.

Die Lehrpersonen erhielten neben dem Schülertext sowohl die beiden Speisepläne als auch die Aufgabenstellung des Schülers. Anschließend wurden sie aufgefordert, Auffälligkeiten, die sie dem Text entnehmen können, zu erläutern und falls möglich auch zu markieren (Aufgabe 1). Weiterhin sollten die Lehrkräfte das Schülerprodukt mit Blick auf die Aufgabenstellung des Schülers einschätzen und ihre Auffassung diesbezüglich begründen (Aufgabe 2). In einer dritten Aufgabe sollten die Lehrkräfte schließlich auf Grundlage ihrer diagnostizierten Auffälligkeiten geeignete und konkrete Fördermaßnahmen beschreiben, um die Schreibleistung des Schülers nachhaltig zu verbessern.

Schülertext:

„Beim ersten Frühstück hat es drei Pfankuchen mit Nutella und Cola auf dem Speiseplan stehen. Und dann hat dieses auf dem Speiseplan zwei Pizzabrötchen stehen und beim Mittagessen ein Hamburger mit Pommes. Burger ist mein Lieblingsessen.

Beim Frühstück hat Kind B zuerst Müsli mit Milch und Pfefferminztee. Und dann hat Kind B Vollkornbrot mit Butter und Käse und ein Glas Apfelschorle und Apfel. Das sind zusamm 680kcal. Und beim Mittagessen hat er dann 510 kcal. Er isst deswegen Spageti Bolognese. Die Bolognese kocht meine Mama selber weil sie weiß was gesund ist. Dann isst Kind B Mango weil er mag immer gesunde Sachen.“

Zur Auswertung der ersten beiden Aufgaben wurde ein kriteriales, mittel inferentes Verfahren entwickelt. Der Grad der Inferenz beschreibt dabei das Ausmaß an Schlussfolgerungen, das zur Beurteilung nötig ist. Alle vorhandenen Auffälligkeiten wurden nach der Erhebung der Daten mithilfe eines Kodiermanuals von zwei unabhängigen Kodierer*innen kodiert, wobei analysiert wurde, inwiefern die jeweilige Auffälligkeit von der Lehrkraft identifiziert, benannt bzw. erläutert wurde. Eine Lehrkraft konnte dabei pro Auffälligkeit bis zu zwei Punkte erhalten, wenn die Auffälligkeit entdeckt

und korrekt benannt bzw. erläutert wurde. Wurde die Auffälligkeit nicht erkannt, erhielt die Lehrperson null Punkte. Konnte die Lehrkraft die Auffälligkeit zwar feststellen, aber nicht oder nur fehlerhaft benennen, wurde hierfür ein Punkt vergeben. Anhand der detaillierten Auswertung konnten im Anschluss verschiedene Analysen zur Fokussierung der Lehrkräfte bei der Betrachtung des Schülertextes durchgeführt werden. Hierfür wurden die Auffälligkeiten den ihnen entsprechenden sprachlichen Bereichen bzw. Kategorien zugeordnet, die Abbildung 32 zu entnehmen sind. Die Kategorien lassen sich wiederum in verschiedene textspezifische Ebenen einordnen, welche in der Abbildung farblich voneinander abgehoben sind. So sind die Balken der Oberflächenmerkmale – wie Rechtschreibung, Interpunktion, Grammatik und konzeptionelle Mündlichkeit – orange eingefärbt. Sie lassen sich der lokalen Textebene zuordnen. Dagegen sind Kategorien, die die gesamte Textstruktur betreffen und demnach der globalen Textebene zuzuordnen sind, in Blau gehalten. Die unterschiedliche Sättigung der Farben beschreibt dabei die unterschiedlichen Messzeitpunkte. Betrachtet man die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der jeweiligen Kategorien, erhält man einen Eindruck über die Fokussierung der Lehrkräfte bei ihrer Diagnostik des Schülertextes. Die Gesamtpunktzahl jeder Kategorie ergibt sich dabei aus der Anzahl der Variablen pro Kategorie und der Kodierung von null bis zwei Punkten.

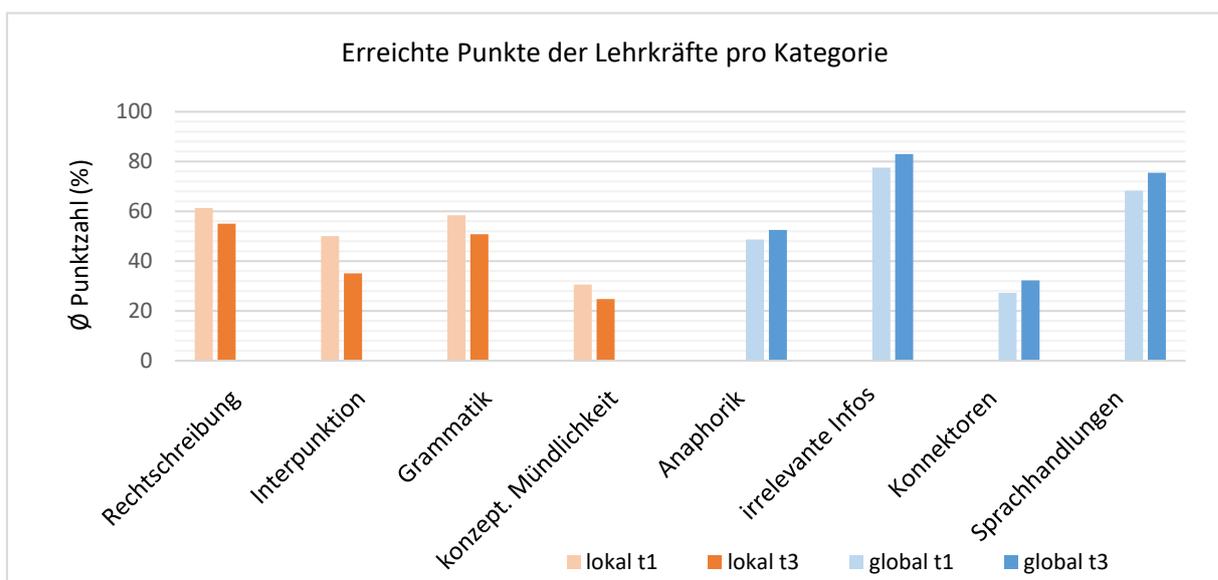


Abbildung 32: Erreichte Punkte der Lehrkräfte pro Kategorie

Abbildung 32 zeigt, wie die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der Lehrkräfte in den jeweiligen Kategorien zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten ausgeprägt war. In der Kategorie *Rechtschreibung* werden zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 61.3 % der Punkte erreicht. Zum dritten Messzeitpunkt sinkt die erreichte Gesamtpunktzahl auf 55.0 %. Diese Veränderung ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p = .172$). Die Punktzahl in der Kategorie *Interpunktion* sinkt dagegen signifikant zum dritten Messzeitpunkt ($t(51) = 4.013$; $p = .000$). Während zum ersten Messzeitpunkt 50.0 % der Punkte erreicht werden, sind es zu t_3 nur noch 31.5 %. Die Effektstärke Cohens d zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der signifikanten Unterschiede beträgt $d = .56$ und zeigt damit eine mittlere praktische Wichtigkeit an. Durchschnittlich 58.4 % der gesamten Punkte werden in der Kategorie *Grammatik* bei der ersten Erhebung von den Lehrkräften erreicht. Diese sinkt zum dritten Messzeitpunkt signifikant auf 50.8 % ($t(51) = 2.233$; $p = .030$), wobei sich lediglich ein geringer Effekt ergibt ($d = .31$). Ein signifikanter Rückgang der Gesamtpunktzahl von der

ersten (30.6 % zu t_1) bis dritten Messung (24.8 % zu t_3) ist auch in der Kategorie *konzeptionelle Mündlichkeit* zu erkennen ($t(51) = 2.031$; $p = .047$). Hierbei weist $d = .28$ ebenfalls nur eine geringe praktische Bedeutsamkeit auf.

Während alle Kategorien, die der lokalen Textebene zugeordnet werden können, einen leichten Rückgang der durchschnittlichen Gesamtpunktzahl verzeichnen, ist bei allen Kategorien der globalen Textebene ein leichter Anstieg zu beobachten. Dieser wird jedoch nur in der Kategorie *Konnektoren* statistisch signifikant ($t(51) = -2.040$; $p = .047$). Die Effektstärke $d = .28$ zeigt allerdings nur eine geringe praktische Bedeutsamkeit an. Dennoch ist auch der geringe Anstieg in den anderen globalen Kategorien als wünschenswertes Ergebnis zu interpretieren. Bereits zu Beginn der Fortbildung erreichen die Lehrkräfte in der Kategorie *irrelevante Infos* durchschnittlich die meisten Punkte (77.5 % zu t_1). Am Ende der Fortbildung steigt die Punktzahl weiter auf 83.0 %, was jedoch keine signifikante Veränderung darstellt ($p = .269$). Eine ähnliche Entwicklung tritt auch in der Kategorie *Sprachhandlungen* auf. Auch hier wird zum ersten Messzeitpunkt eine hohe Gesamtpunktzahl erreicht, die nochmals zu t_3 auf 75.5 % ansteigt ($p = .164$). Eine steigende Tendenz ist auch in der Kategorie *Anaphorik* zu beobachten (48.7 % zu t_1 ; 52.5 % zu t_3 ; $p = .164$).

Insgesamt wird deutlich, dass in den Kategorien der globalen Textebene ein Anstieg der durchschnittlichen Gesamtpunktzahl erreicht wird. Neben der verstärkten Fokussierung der globalen Textebene, sinkt zugleich der Fokus der Lehrkräfte auf lokale Auffälligkeiten. Da die Fortbildungsinhalte die Lehrkräfte besonders für die globale Textebene sensibilisierte, ist dieses Ergebnis im Hinblick auf die Wirksamkeit der Fortbildung positiv zu bewerten. Zugleich geht damit eine Fokusverschiebung, sodass auch der Rückgang auf lokaler Ebene zu erwarten war.

Aufgabe 3

Aus den identifizierten Auffälligkeiten sollten in Aufgabe 3 konkrete Maßnahmen zur Förderung der Schreibleistung des Schülers abgeleitet werden. Die entsprechenden Antworten der Lehrkräfte wurden wiederum Merkmalen der lokalen und globalen der Textebene zugeordnet. In der Abbildung 33 werden die Häufigkeiten der Nennungen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt unterschieden.

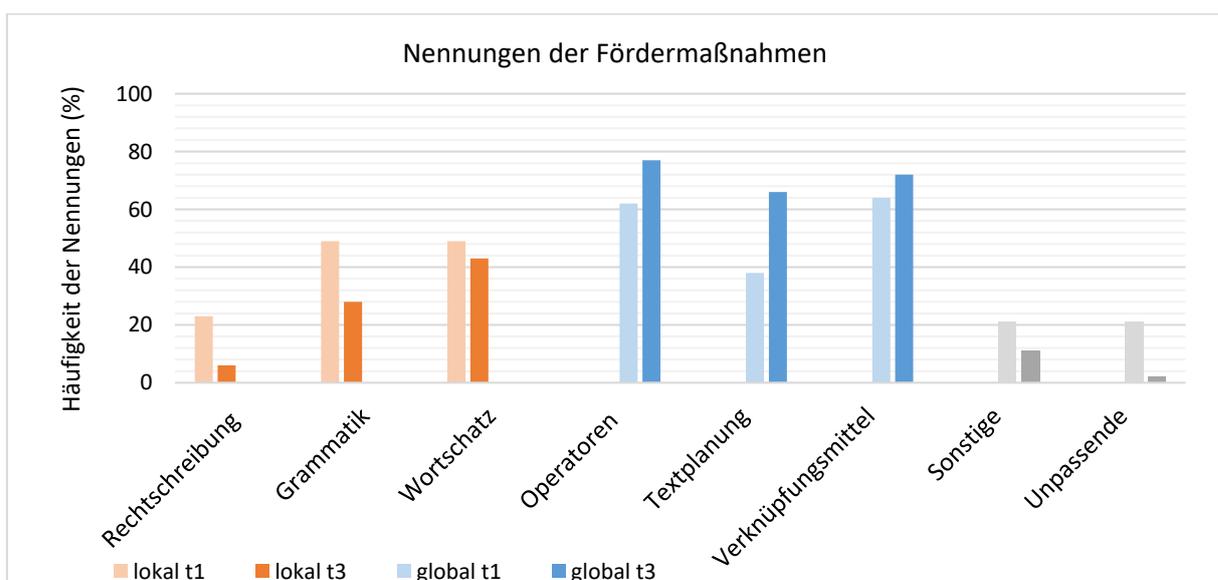


Abbildung 33: Nennungen der Fördermaßnahmen

Wie bereits in der Diagnostik der Auffälligkeiten zeichnet sich auch bei den abzuleitenden Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Schreibleistung des Schülers eine ähnliche Entwicklung ab. Während die Häufigkeit, mit der lokale Maßnahmen erwähnt werden, abnimmt, steigt die Häufigkeit der Nennungen von globalen Fördermaßnahmen an. Im Bereich der Fördermaßnahmen, die sich auf lokale Phänomene beziehen, sind sowohl die Unterschiede in der Kategorie *Rechtschreibung* als auch in der Kategorie *Grammatik* signifikant ($t(46) = 2.427$; $p = .019$; $t(46) = 2.340$; $p = .024$). Die Effektstärke weist in beiden Fällen auf eine geringe bis mittlere praktische Bedeutsamkeit hin ($d = .35$; $d = .34$). Ebenso sinkt die Häufigkeit der Nennungen der Fördermaßnahmen in der Kategorie Wortschatz von 49.0 % auf 43.0 %, was jedoch keine signifikante Veränderung darstellt ($p = .537$).

Eine tendenziell signifikante Zunahme von 62.0 % zum ersten Messzeitpunkt auf 77.0 % zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich hingegen in den Nennungen der Lehrkräfte in der globalen Kategorie *Operatoren* ($t(46) = -1.854$; $p = .070$). Eine signifikante Veränderung lässt sich in der Kategorie *Textplanung* beobachten. So steigt die Häufigkeit der Nennungen in dieser Kategorie signifikant von 38.0 % auf 66.0 % an ($t(46) = -2.920$; $p = .005$), was einer geringen bis mittleren praktischen Bedeutsamkeit entspricht ($d = .43$). Der Anstieg der Nennungen in der Kategorie *Verknüpfungsmittel* ist dagegen statistisch nicht signifikant ($p = .377$). Dennoch weist auch dieses Ergebnis eine zufriedenstellende Tendenz auf.

Insgesamt liegt der Fokus der Lehrkräfte auf Fördermaßnahmen, die die globale Textebene beeinflussen und somit strukturelle Veränderungen des Textes hervorrufen sollen, was als positives Ergebnis der Fortbildung einzuordnen ist. Insbesondere muss dabei berücksichtigt werden, dass bereits zu Beginn der Fortbildung deutlich häufiger globale Maßnahmen genannt wurden und dennoch weitere signifikante Anstiege unter Rückgang lokaler Maßnahmen erreicht werden konnten. Weiterhin ist die Veränderung der *unpassenden* Nennungen, die viel zu allgemein sind, um sie auf die Schreibleistung des Schülers beziehen zu können, interessant. Diese gehen von 21.0 % auf 2.0 % signifikant zurück ($t(46) = -2.923$; $p = .005$), was praktisch bedeutsam ist ($d = .43$).

Um nochmals explizit den *Fokus*, die *Konkretheit* und die *Angemessenheit* der Fördermaßnahmen und somit die Qualität der genannten Maßnahmen auf einen Blick erfassen zu können, wurden weitere Kodierungen bzw. Ratings vorgenommen. Diese drei genannten Facetten wurden mit einem hochinferenten Rating ermittelt, welches sich an den zuvor bestimmten Kategorien (vgl. Abb. 33) orientierte. Zwei unabhängige Rater*innen vergaben dabei die Ratings von null bis drei. Mithilfe eines Manuals wurde dabei bestimmt, welche Bedeutung die jeweilige Ratingzahl innehat.

Die Facette *Fokus* gibt darüber Aufschluss, auf welche Textebene sich die Fördervorschläge beziehen. Eine Lehrperson, die einen eindeutigen Fokus auf lokale Maßnahmen legt, erhielt einen Punkt; eindeutige textstrukturelle Fördermaßnahmen eine Drei. Wenn in etwa die gleiche Anzahl lokaler wie auch globaler Unterstützungen beschrieben wurde und demnach keine eindeutige Priorisierung festzustellen war, wurde eine Zwei vergeben. Das Rating null wurde vergeben, wenn Lehrpersonen weder lokale noch globale Maßnahmen nannten.

Was die *Konkretheit* der Antworten anbelangt, wurde eine Drei vergeben, wenn alle Antworten so konkret beschrieben wurden, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen oder Methoden eindeutig für die Rater*innen nachzuvollziehen waren. Waren gleich viele oder mehr Antworten konkret, wurde eine Zwei vergeben. Überwogen unkonkrete Antworten, wurde dies mit einer Eins bewertet. Gab es nur unkonkrete Nennungen, folgte eine Null als Rating.

Um die *Angemessenheit* der Fördermaßnahmen zu ‚raten‘, musste zunächst bestimmt werden, welche Maßnahmen für angemessen gehalten werden, um die Schreibleistung des Schülers nachhaltig zu verbessern. Hierzu wurden die vorherigen Kategorien (Abb. 33) als Ausgangspunkt genutzt.

Unterstützungsmaßnahmen im Bereich *Rechtschreibung* und *Grammatik* werden hierbei als nicht bedeutend genug angesehen, um die Qualität des Textes verbessern zu können. Dagegen wird auf lokaler Textebene der *Wortschatz*, auch aufgrund der Häufigkeit der alltagssprachlichen Ausdrücke, als verbesserungswürdig eingestuft, um auf diese Weise in zukünftigen Texten ein notwendiges bildungssprachliches Niveau zu erreichen. Weiterhin werden alle Kategorien auf globaler Ebene als angemessen angesehen, um den Text des Schülers zu verbessern. Eine Bewertung mit einer Drei wurde bei dieser Facette vorgenommen, wenn aus allen vier angemessenen Kategorien mindestens eine Fördermaßnahme abgeleitet wurden. Für eine Zwei entschieden sich die Rater*innen, wenn mehr angemessene Unterstützungen beschrieben wurden. Eine Eins trägt hierbei die Bedeutung, dass gleich viele angemessene und unangemessene oder weniger angemessene Maßnahmen genannt wurden. Null bedeutet, dass nur irrelevante Maßnahmen zu finden waren.

Die Ergebnisse der einzelnen Ratings zu den verschiedenen Messzeitpunkten und die damit einhergehenden Mittelwertunterschiede der drei Facetten sind dem folgenden Diagramm zu entnehmen (Abb. 34).

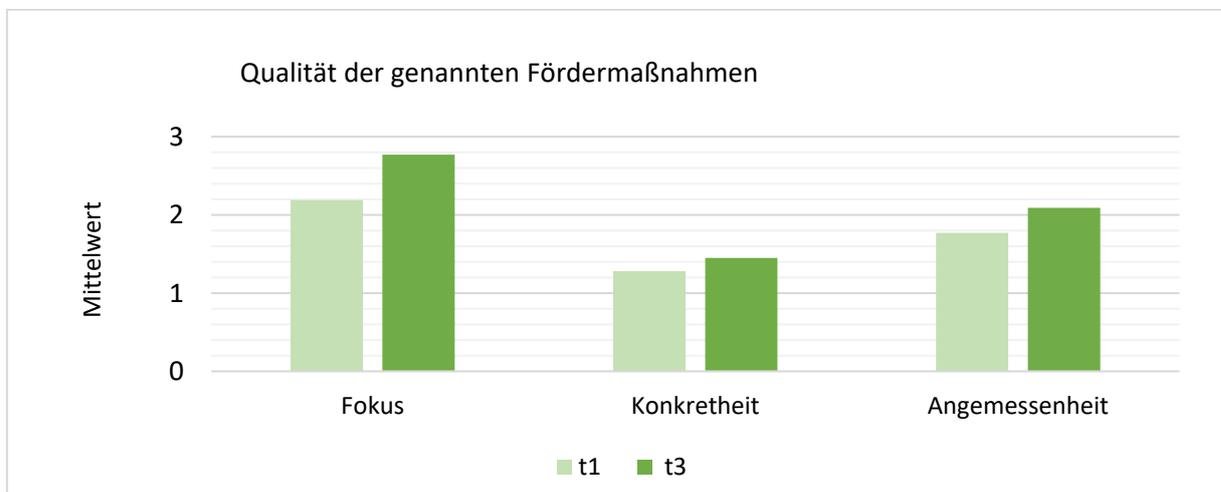


Abbildung 34: Qualität der genannten Fördermaßnahmen

Bereits zu Beginn der Fortbildung lag der *Fokus* ausgeglichen auf lokalen und globalen Fördermaßnahmen ($M = 2.19$). Nach der Fortbildung stieg der Mittelwert ($M = 2.77$) signifikant an, was mit einer Fokusverschiebung zu globaleren Maßnahmen einhergeht ($t(46) = -4.363$; $p = .000$; $d = .64$). Hierbei bleiben die abgeleiteten Unterstützungsmaßnahmen sowohl zum ersten als auch zum dritten Messzeitpunkt zum Großteil unkonkret. Der geringe Mittelwertanstieg in der Facette *Konkretheit* von $M_{t1} = 1.28$ auf $M_{t3} = 1.45$ ist statistisch nicht bedeutsam ($p = .351$). Die Facette *Angemessenheit* weist wiederum einen statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschied auf ($t(46) = -3,016$; $p = .004$). Mit dem signifikanten Anstieg von $M_{t1} = 1.77$ auf $M_{t3} = 2.09$ werden nun nach der Fortbildung mehr angemessene Fördermaßnahmen von den Lehrkräften ergriffen, was mit einer mittleren Effektstärke einhergeht ($d = .44$).

Durch diese Ergebnisse wird deutlich, dass die Lehrkräfte auch in der dritten Aufgabe dieser Textvignette am Ende der Fortbildung deutlich stärker die globale Textebene in den Fokus nehmen, während zu Beginn der Fortbildung noch die lokale Textebene im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen stand. Es lässt sich somit zusammenfassen, dass sich die Wahrnehmung der Lehrpersonen auf die Schreibleistungen des Schülers deutlich geändert hat.

10.3.2 Unterrichtsmaterial analysieren und optimieren

Da der Begriff der *Textkompetenz* nicht nur die Fähigkeit bezeichnet, Texte schreiben, sondern auch Texte lesen zu können, sollten Lehrkräfte die für den Unterrichtseinsatz ausgewählten Texte analysieren können, „um fachsprachliche Elemente und Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit zu erkennen und eventuelle Verständnisschwierigkeiten zu antizipieren“ (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 94). Daher wurden im Rahmen der Fortbildung die Auswahl und die Optimierung von Texten für den Unterrichtseinsatz thematisiert und die Entwicklung dieser Kompetenz auch im Rahmen der Evaluation genauer betrachtet. Um die Einschätzungen der Lehrpersonen, welche Textstellen Schüler*innen Verständnisschwierigkeiten bereiten, zu erfassen, wurde der folgende Text entwickelt, der im Unterricht einer vierten oder fünften Klasse zum Einsatz kommen könnte und der sich an den Text in der Bedarfserhebung anlehnt (vgl. Kap. 3):

Unfallbericht

„Am Freitag, dem 14. Oktober, fuhr ein Radfahrer in der Bergheimer Straße. Dort ging ein Fußgänger über die Straße. Dieser achtete nicht auf den Straßenverkehr, weil er auf sein Smartphone schaute. Deshalb bemerkte er den Radfahrer auch nicht, der laut klingelte. Der Radfahrer konnte nicht mehr rechtzeitig bremsen, weshalb er vom Fahrrad fiel. Ein Autofahrer, den der Fußgänger anhielt, eilte ihm zu Hilfe und untersuchte den Radfahrer genauer. Weil der Radfahrer einen Helm trug, wurde er nur leicht verletzt.“

Nachdem die Lehrpersonen diesen fiktiven Unfallbericht gelesen hatten, wurden sie darum gebeten, zu elf ausgewählten Textstellen jeweils eine Einschätzung abzugeben, ob die betreffende Textstelle Schüler*innen Schwierigkeiten bereitet oder nicht. Anschließend sollte die jeweilige Einschätzung begründet werden. Des Weiteren sollten die Lehrkräfte eine Umformulierung vornehmen, wenn sie die betreffende Textstelle als schwierig eingestuft haben. Diese Textoptimierungen wurden als zusätzliche Angabe genutzt, um nachvollziehen zu können, aus welchem Grund die markierten Textstellen als schwierig eingeschätzt wurden (gesamtes Testformat im Anhang). Die elf zu bewertenden Textstellen beziehen sich dabei auf die Bereiche Wortschatz, Anaphorik, Konnektoren, Relativsätze, Nebensätze und Passiv. Es sollten in jedem der Bereiche (außer Passiv) jeweils zwei Textstellen eingeschätzt werden. Dabei ist eine der Textstellen für Schüler*innen der vierten oder fünften Klasse tendenziell leicht zu verstehen (nicht so herausfordernd, dass man sie als Schwierigkeit identifizieren und optimieren müsste), die andere Textstelle ist dagegen häufig mit Verständnisschwierigkeiten verbunden, sodass hier Optimierungsbedarf von den Lehrkräften erwartet wurde. Die einzelnen Textstellen werden im Folgenden kurz dargestellt.

Im Bereich *Wortschatz* wurden die Lehrpersonen um Einschätzungen der Verständnisschwierigkeiten bei den Begriffen *Straßenverkehr* und *zu Hilfe eilen* gebeten. Der Begriff *Straßenverkehr* ist als Kompositum (nominale Zusammensetzung) zwar ein bildungssprachliches Element, stellt aber keine große Schwierigkeit für Schüler*innen dar, da *Straßenverkehr* ein im Alltag geläufiger Begriff ist und in der Regel auch explizit im Rahmen der Verkehrserziehung in der Grundschule thematisiert wird. Funktionsverbgefüge, zu denen auch der Ausdruck *zu Hilfe eilen* zählt, sind ebenfalls ein Merkmal der Bildungssprache (Fürstenau & Gomolla, 2011; Thürmann & Vollmer, 2013) und stellen aufgrund der verbindlichen formalen Zusammensetzung und der Desemantisierung einzelner Bestandteile eine Herausforderung für Schüler*innen beim Lesen von Texten dar (Vasylyeva & Kurtz, 2015). Da der Ausdruck *zu Hilfe eilen* außerdem keine häufige Verwendung in der Alltagssprache findet, ist er tendenziell mit Verständnisschwierigkeiten bei Schüler*innen verbunden.

Abbildung 35 zeigt, dass zum ersten Messzeitpunkt 57.9 % der Lehrpersonen den Begriff Straßenverkehr unzutreffender Weise als schwierig einschätzen (orangener Farbanteil). Zum dritten Messzeitpunkt nimmt der Anteil unzutreffender Einschätzungen ab, diese Veränderung ist statistisch jedoch nicht signifikant ($t(55) = -0.497$; $p = .621$). Gleichzeitig nimmt der Anteil von Lehrpersonen zu, die den Begriff *Straßenverkehr* zwar zutreffend als nicht schwierig einschätzen, aber keine Begründung für ihre Einschätzung angeben.

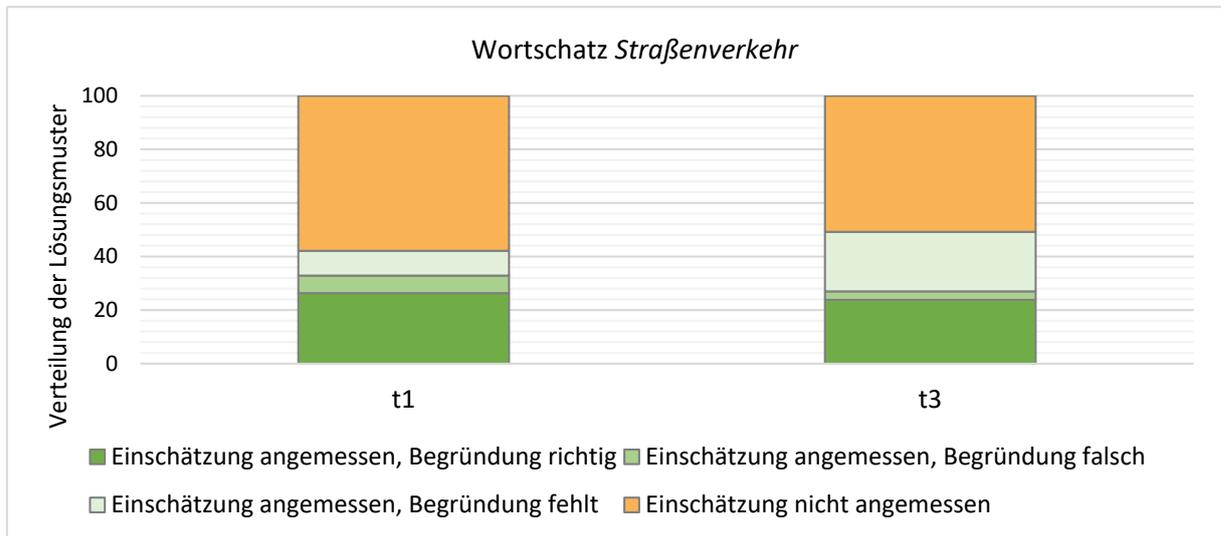


Abbildung 35: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Wortschatz (Straßenverkehr)

Im Gegensatz dazu schätzen die Lehrpersonen den Begriff zu Hilfe eilen häufig angemessen als verständniserschwerende Textstelle ein. Werden alle grünen Farbanteile addiert, zeigt sich demnach, dass bereits zum ersten Messzeitpunkt 86.6 % der Lehrpersonen das Funktionsverbgefüge zu Hilfe eilen als schwierig einschätzen (Abb. 36). Dies verändert sich zum dritten Messzeitpunkt nicht. Es lässt sich aber erkennen, dass der Anteil korrekter Begründungen leicht zunimmt (dunkelgrüner Farbanteil).

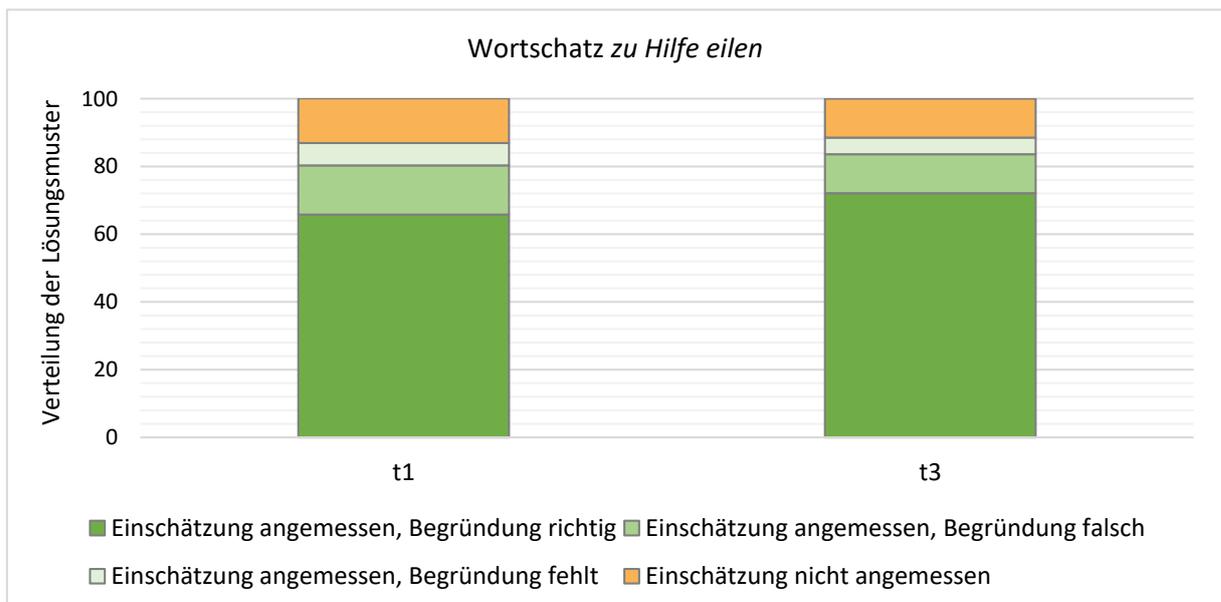


Abbildung 36: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Wortschatz (zu Hilfe eilen)

Im Bereich *Anaphorik* sind die Lehrpersonen um eine Einschätzung potenzieller Schwierigkeiten bei der Verwendung der Pronomen *dieser* und *er* gebeten worden. Die Auflösung des Personalpronomens *er* (also die Zuordnung des Personalpronomens zum Referenten Radfahrer) stellt kaum eine Herausforderung für Schüler*innen dar, da *er* aufgrund seines Subjektbezuges eine geringe Komplexität aufweist und von vielen Schüler*innen intuitiv verstanden wird. Die Auflösung des Demonstrativpronomens *dieser*, das sich in der Regel auf neu eingeführte Referenten bezieht (Objektbezug), kann Schüler*innen hingegen Schwierigkeiten bereiten. Eine zusätzliche Herausforderung bei der Auflösung des Demonstrativums im vorliegenden Text ist, dass kein eindeutiger referentieller Bezug zwischen dem Referenten und dem beziehenden Pronomen besteht. Da im vorherigen Satz zwei Referenten (Radfahrer, Fußgänger) neu eingeführt werden, die sich in Genus und Numerus gleichen, könnte *dieser* fälschlicherweise auf das Subjekt bezogen werden (Agenspräferenz).

Wie Abbildung 37 zu entnehmen ist, schätzen 93.4 % der Lehrpersonen die Anapher *dieser* bereits zum ersten Messzeitpunkt angemessen als potentielle Verständnisschwierigkeit für Schüler*innen ein. Dies ändert sich zum dritten Messzeitpunkt kaum (92.1 % zu t_3). Es lässt sich jedoch erkennen, dass die Lehrpersonen in der Begründung für ihre vorgenommene Einschätzung tendenziell sicherer werden. Zum ersten Messzeitpunkt geben 17.1 % der Lehrpersonen eine Begründung an, die für die Erklärung der vorgenommenen Einschätzung nicht passend ist, zum dritten Messzeitpunkt liegt der Anteil solcher unpassenden Begründungen nur noch bei 9.5 %. Diese Veränderung ist jedoch nicht statistisch signifikant ($t(55) = 1.427; p = .159$).

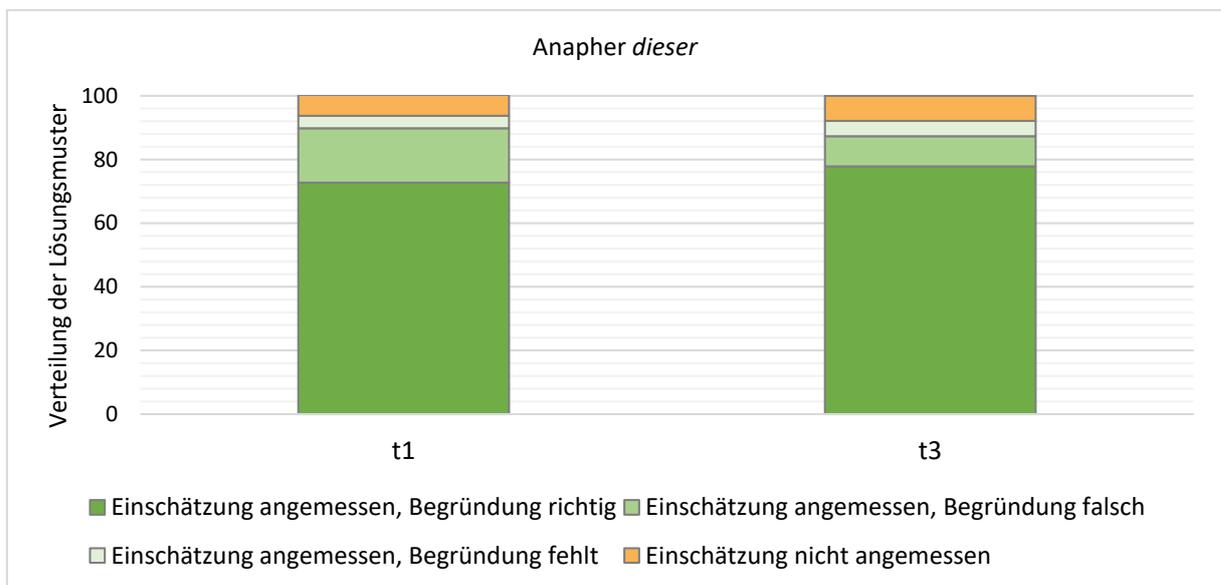


Abbildung 37: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Anaphorik (dieser)

Die Einschätzungen der Verständnisschwierigkeit bei der Verwendung der Anapher *er* verändern sich ebenso wenig. Durch Addition aller grünen Farbanteile lässt sich erkennen, dass 63.9 % der Lehrpersonen diese Textstelle zum ersten Messzeitpunkt als nicht schwierig einschätzen, was der Einschätzung von Experten entspricht. Auch hier findet zum dritten Messzeitpunkt keine signifikante Veränderung statt, da weiterhin 62.1 % der Lehrpersonen das Personalpronomen *er* als nicht schwierig einstufen. Es zeigt sich zudem, dass die Lehrpersonen zum dritten Messzeitpunkt ihre Einschätzung häufiger begründen können und diese Begründungen auch eher korrekt sind (dunkelgrüner Farbanteil steigt). Diese Entwicklung ist statistisch jedoch nicht signifikant ($t(49) = -1.151; p = .225$).

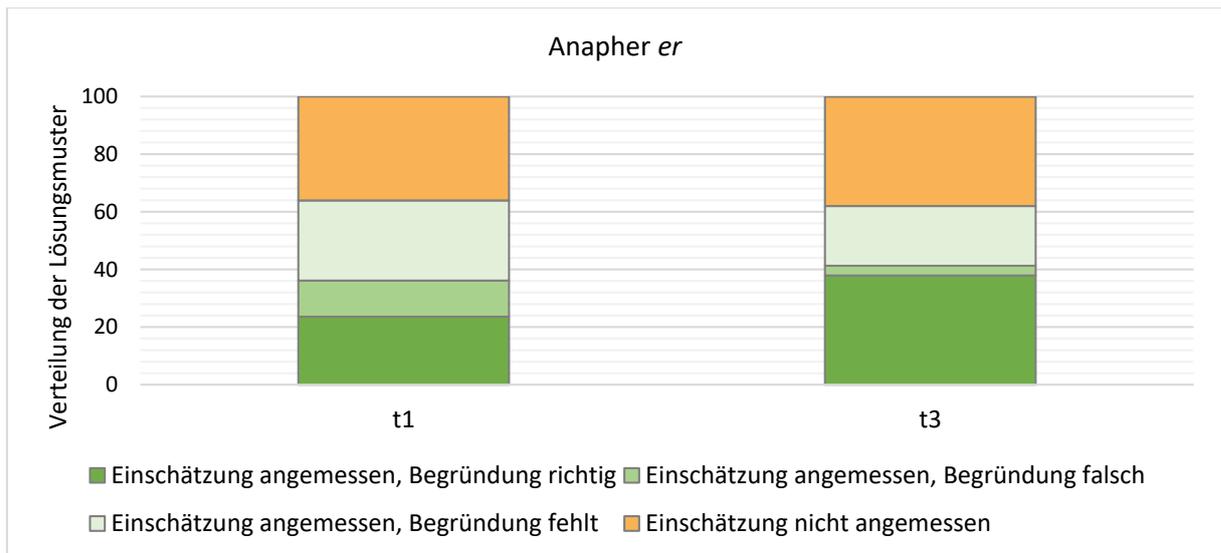


Abbildung 38: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Anaphorik (er)

Um die Einschätzung von potentiellen Verständnisschwierigkeiten im Bereich *Konnektoren* erfassen zu können, sind die beiden expliziten Verkettungsmittel *deshalb* und *weshalb* genutzt worden. Konnektoren sind bildungssprachliche Elemente (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012; Thürmann & Vollmer, 2013). Da sie aber das Verstehen eines Textes und die Herstellung von Kohärenz unterstützen können, wenn sie verstanden werden (Michalak et al., 2015), sollten sie im Rahmen einer Optimierung des Textes keinesfalls entfernt werden. Lehrpersonen sollten vielmehr in der Lage sein, tendenziell schwierige Konnektoren zu erkennen und diese durch andere den Schüler*innen bereits bekannte Konnektoren zu ersetzen, damit die Schüler*innen bei der Kohärenzbildung unterstützt werden. Der Konnektor *deshalb* ist für Schüler*innen mit wenig Verständnisschwierigkeiten verbunden, da er keine Verbendstellung nach sich zieht (Breindl & Walter, 2009). *Deshalb* ist selbst ein Satzglied, sodass das Verb unmittelbar an zweiter Stelle bleibt. Dagegen zeigen Schüler*innen beim Konnektor *weshalb* häufiger Verständnisschwierigkeiten, da er eine erheblich geringere Frequenz aufweist und mit Verbendstellung realisiert wird (ebd.).

Eine Addition der grünen Farbanteile zeigt, dass 90.7 % der Lehrpersonen den Konnektor *weshalb* bereits zum ersten Messzeitpunkt als potentiell schwierig erkennen (Abb. 39). Dies ändert sich zum dritten Messzeitpunkt nicht. Es liegt auch keine Veränderung im Anteil der richtigen Begründungen vor: Zu beiden Messzeitpunkten schätzen 58.7 % bzw. 57.4 % der Lehrpersonen diese Textstelle zutreffend als schwierig ein und können zudem eine korrekte Begründung abgeben (dunkelgrüner Farbanteil). Es steigt jedoch der Anteil der Lehrpersonen, die keine Begründung für ihre Einschätzung abgeben.

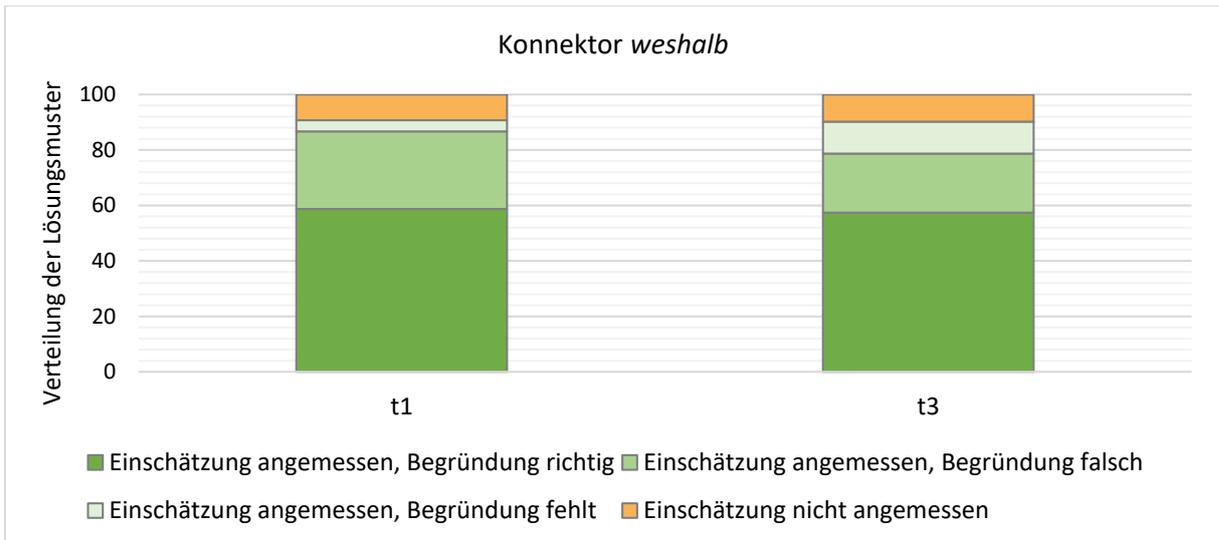


Abbildung 39: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Konnektoren (weshalb)

Abbildung 40 zeigt die Einschätzung des Konnektors *deshalb*. Der Anteil der Lehrpersonen, die den Konnektor *deshalb* zutreffender Weise als nicht schwierig einschätzen (Addition aller grünen Farbanteile), ist mit 32.0 % zum ersten Messzeitpunkt gering und nimmt zum dritten Messzeitpunkt noch weiter ab. Zum dritten Messzeitpunkt schätzen nur noch 16.1 % der Lehrpersonen den Konnektor *deshalb* als nicht schwierig ein, 83.9 % der Lehrpersonen geben somit eine unangemessene Einschätzung ab (orangener Farbanteil). Diese Entwicklung ist eventuell darauf zurück zu führen, dass die Lehrpersonen sich nach der Fortbildung in einer Phase der Übergeneralisierung befinden. Sie sind nun für die Verständnisschwierigkeiten von Konnektoren sensibilisiert, und empfinden sowohl *weshalb* als auch *deshalb* schwierig. Sie können die an die Schüler*innen gestellten unterschiedlichen Anforderungen bei der Rezeption von Konnektoren also noch nicht hinreichend differenzieren. In einem nächsten Schritt müssen Lehrpersonen erkennen, dass es Konnektoren gibt, die Schüler*innen in der vierten oder fünften Klasse verstehen und für die Herstellung von Kohärenz nutzen können. Wenn sie diese Differenzierung zwischen stark und eher wenig herausfordernden Konnektoren leisten können, kann ein Text für Schüler*innen optimal aufbereitet werden, indem schwierige Verkettungsmittel nicht entfernt, sondern ggf. durch etwas leichtere Alternativen ersetzt werden.

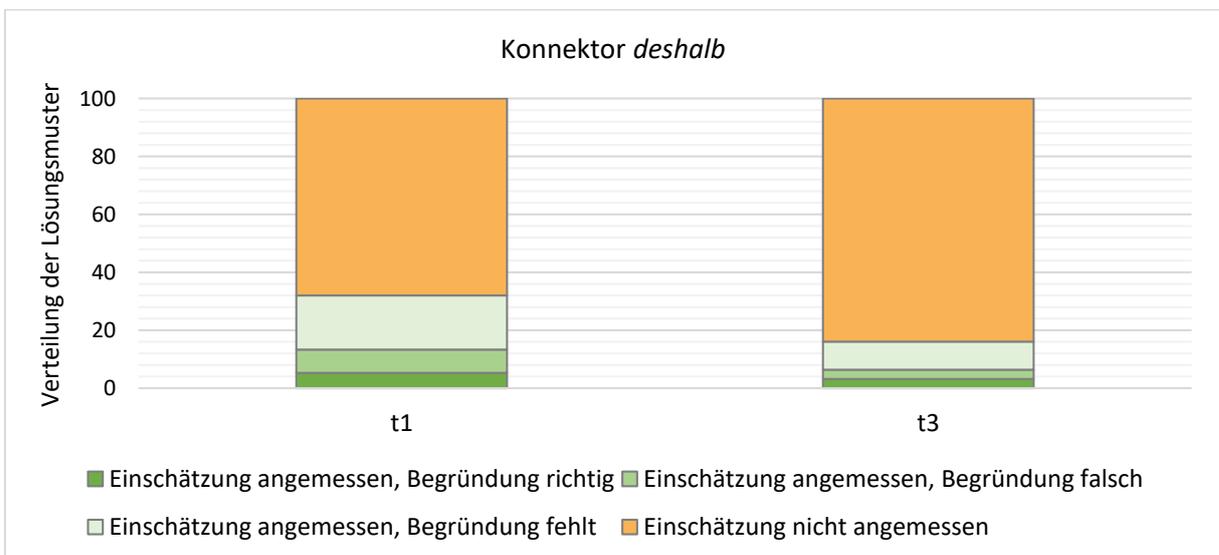


Abbildung 40: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Konnektoren (deshalb)

Weiterhin wurden die Lehrpersonen um die Einschätzung von potenziellen Schwierigkeiten beim Lesen von Relativsätzen gebeten. Da Schüler*innen eine Agenspräferenz aufweisen, fällt es ihnen leicht, *Subjektrelativsätze* zu verstehen, bei denen das Relativpronomen Subjekt des Relativsatzes ist (Der Radfahrer, *der* laut klingelte, ...). Sie haben hingegen häufig Schwierigkeiten, *Objektrelativsätze* zu verstehen, bei denen das Relativpronomen das Objekt des Relativsatzes ist (Ein Autofahrer, *den* der Fußgänger anhielt, ...). Eine zusätzliche Schwierigkeit bei der Auflösung des *Objektrelativsatzes* wird dadurch erzeugt, dass der Relativsatz eingeschoben ist. „Das im Vorfeld befindliche Nomen – ob Subjekt oder Objekt – wird durch den Einschub des Relativsatzes vom Rest des Satzes getrennt. Diese Distanzstellung wirkt sich ungünstig auf den Erwerbsprozess aus“ (Bryant, 2015, S. 84).

Abbildung 41 zeigt, dass zum ersten Messzeitpunkt 31.6 % der Lehrpersonen den *nachgestellten Subjektrelativsatz* zutreffend als nicht schwierig einschätzen (Addition der grünen Farbanteile). Dabei werden kaum korrekte Begründungen abgegeben. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen gibt keine Begründung, die andere Hälfte gibt unpassende Begründungen an (z.B. „klingeln ist lautmalend“). Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich, dass der Anteil der unzutreffenden Einschätzungen steigt, also nun mehr Lehrpersonen als zuvor die Textstelle als schwierig einschätzen. Auch wenn nun weniger Lehrpersonen die Schwierigkeit der Textstelle angemessen einschätzen, zeigt sich, dass unter diesen Lehrpersonen der Anteil falscher Begründungen abnimmt und häufiger korrekte Begründungen gegeben werden (z.B. „einfacher Relativsatz“). Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass sich die Lehrpersonen in einer Phase der Übergeneralisierung befinden und Hypotaxen generell als schwierig für Schüler*innen einschätzen. Alle Hypotaxen zu vermeiden und den Text ausschließlich parataktisch zu gestalten, ist im Sinne der offensiven Orientierung jedoch nicht wünschenswert. Lehrpersonen sollten vielmehr in die Lage versetzt werden, die mit Verständnisschwierigkeiten verbundenen Hypotaxen zu erkennen und für die Schüler*innen verständlicher zu machen.

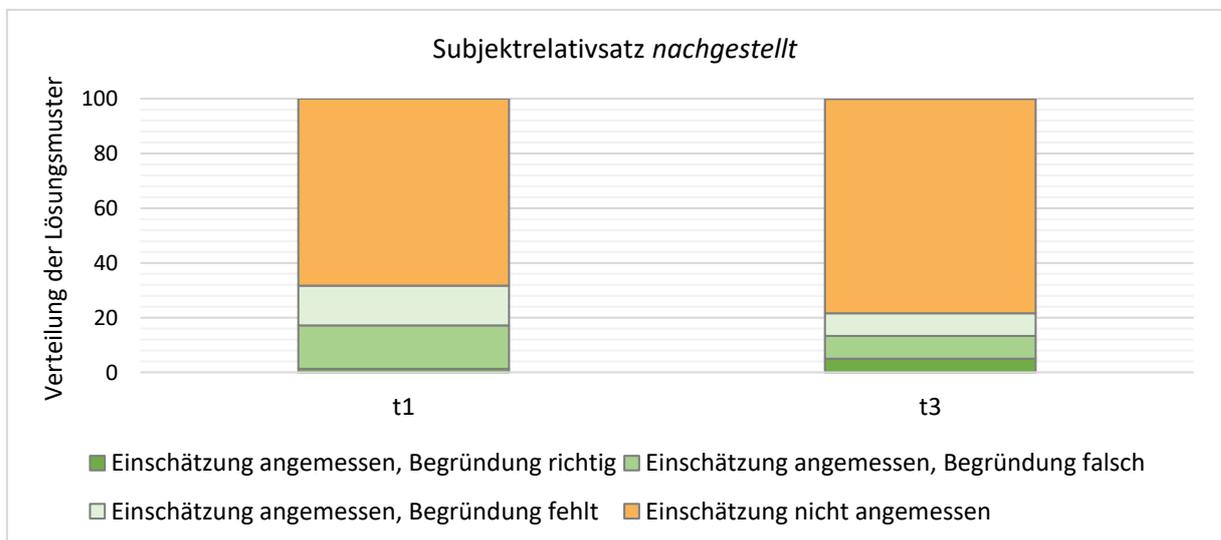


Abbildung 41: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Relativsätze (Subjektrelativsatz, nachgestellt)

Im Gegensatz dazu schätzen mit 96.0 % fast alle Lehrpersonen die Schwierigkeiten des *eingeschobenen Objektrelativsatzes* zutreffend als schwierig ein (Abb. 42). Dies verändert sich zum dritten Messzeitpunkt kaum. Trotzdem findet eine Entwicklung der Lehrpersonen dahingehend statt, dass der Anteil der unpassenden Begründungen sinkt (Veränderung ist nicht signifikant ($t(52) = 1.628; p = .109$) und der Anteil der Lehrpersonen, die eine korrekte Begründung angeben, leicht steigt.

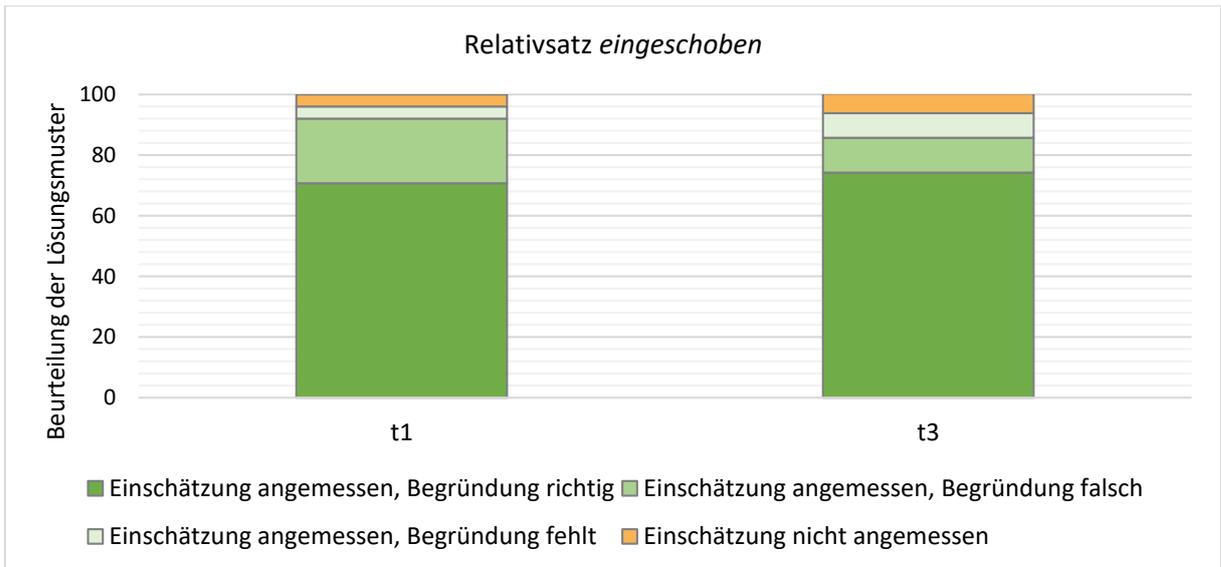


Abbildung 42: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Relativsätze (Objektrelativsatz, eingeschoben)

Was das Verstehen von Nebensätzen anbelangt, wurden die Lehrpersonen um die Einschätzung der Verständnisschwierigkeiten bei *vorgestellten* und *nachgestellten* Nebensätzen mit *weil* gebeten. Durch die unterschiedliche Satzstellung wird eine unterschiedliche Abfolge der semantischen Rollen Grund und Folge erreicht (Breindl & Walter, 2009). Bei *nachgestellten* Nebensätzen folgt das interne Konnekt dem externen Konnekt. Daher können sie von Schüler*innen deutlich leichter verstanden werden, außerdem überwiegt die *Postposition* bei *weil* in der Alltagskommunikation (Breindl & Walter, 2009). Wenn der Nebensatz mit *weil vorangestellt* ist, haben Schüler*innen häufig größere Verständnisschwierigkeiten (Michalak et al., 2015).

Abbildung 43 zeigt, dass zum ersten Messzeitpunkt 54.7 % der Lehrpersonen den Nebensatz mit *weil* in Anteposition als schwierig einschätzen, was angemessen ist. Der Anteil an unpassenden Begründungen (z.B. „unregelmäßiges Präteritum“) für diese Einschätzung ist mit 20.0 % relativ hoch. Die Anzahl unpassender Begründungen sinkt zum dritten Messzeitpunkt (11.7 % zu t3) zugunsten eines leichten Anstiegs der korrekten Begründungen (z.B. „Nebensatz vor Hauptsatz“), auch wenn zum dritten Messzeitpunkt insgesamt mehr Lehrpersonen diese Textstelle unzutreffend als schwierig einschätzen (orangener Farbanteil steigt).

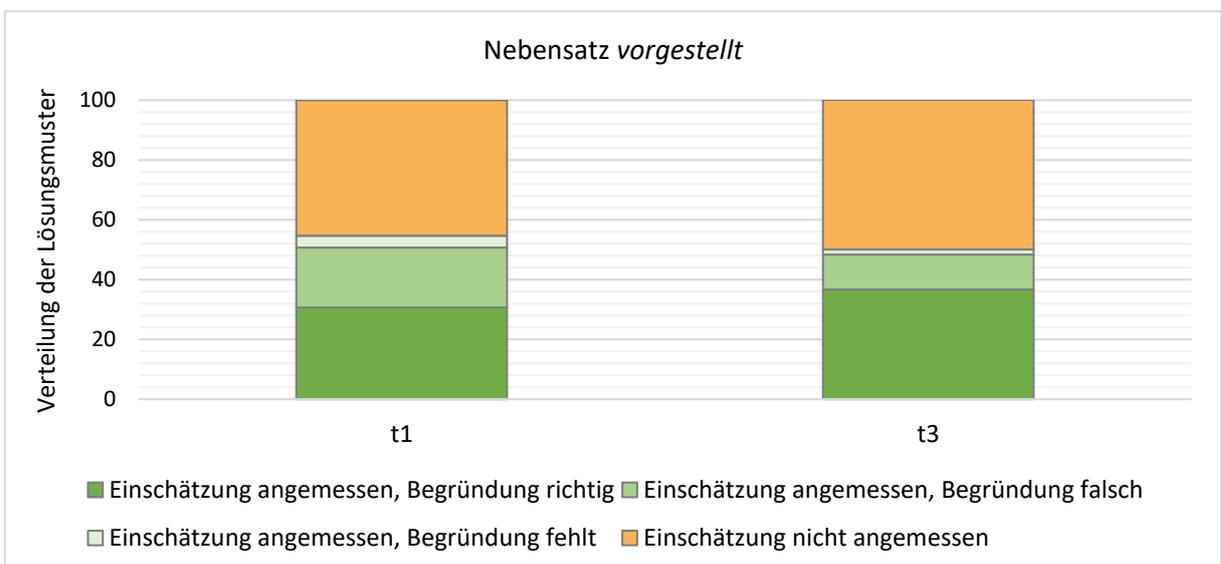


Abbildung 43: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Nebensätze (vorgestellt)

Ganz ähnlich sind die Lehrpersonen auch bei der Einschätzung der Schwierigkeit eines *nachgestellten* Nebensatzes geteilter Meinung. Etwa die Hälfte aller Lehrpersonen (Addition aller grünen Farbanteile, 56.6 % zu t₁) sieht in dieser Textstelle keine Schwierigkeit. Für diese zutreffende Einschätzung geben viele Lehrpersonen aber eine unpassende oder gar keine Begründung an. Der Anteil der unpassenden Begründungen (z.B. „es ist eine Alltagserfahrung“) sinkt dann zum dritten Messzeitpunkt signifikant ($t(54) = 2.213; p = .031$), wobei die Schwierigkeit der Textstelle insgesamt seltener angemessen eingeschätzt wird (Gesamtheit des grünen Farbanteils sinkt). Auffällig ist hier, dass zu beiden Messzeitpunkten der Anteil der Lehrpersonen, die keine Begründung für ihre Einschätzung abgeben, relativ hoch ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass viele Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen wissen, dass diese Textstelle nicht schwierig ist, sie können aber eventuell nicht genau benennen, warum dies so ist.

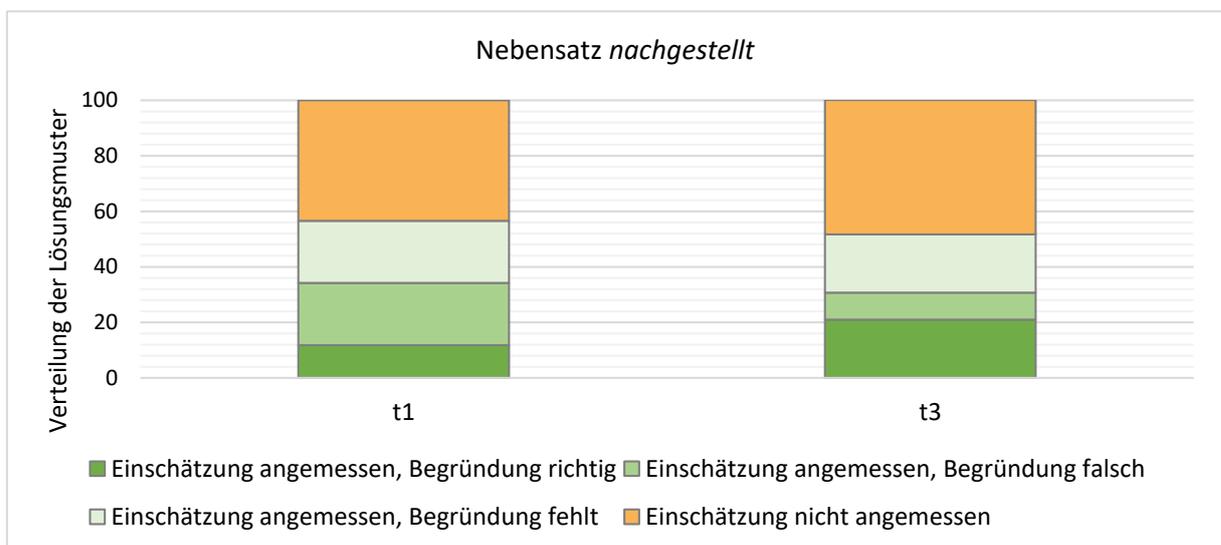


Abbildung 44: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Nebensätze (nachgestellt)

Zuletzt sind die Lehrpersonen um die Einschätzung der Schwierigkeit einer *Passivkonstruktion* gebeten worden. *Passiv* (Vorgangsperspektive) ist ein syntaktisches Merkmal der Bildungssprache (Fürstenau & Gomolla, 2011). Es unterscheidet sich maßgeblich dadurch vom Aktiv (Handlungsperspektive), dass „das Auftreten eines hinreichend agentiven Subjekts im Passiv unterbunden werden <kann>. [...] Das Passiv als syntaktisch markierte Kategorie dient also [...] der Neutralisierung“ (Eisenberg, 2006, S. 129). Die Einnahme der Vorgangsperspektive und das Verständnis der im *Passiv* formulierten Aussagen können Schüler*innen aufgrund ihrer Agenspräferenz Schwierigkeiten bereiten.

Bei der Einschätzung der Verständnisschwierigkeiten bei *Passivkonstruktionen* lässt sich erkennen, dass der Anteil der Lehrpersonen, die die Textstelle als herausfordernd betrachten, von 47.4 % auf 58.7 % zum dritten Messzeitpunkt steigt (Addition der grünen Farbanteile). Die Veränderung ist statistisch nicht signifikant ($t(55) = -1.517; p = .135$). Es verändert sich jedoch nicht nur der Anteil der Lehrpersonen, die die Textstelle korrekt als potenzielle Schwierigkeit einschätzen, sondern es zeigt sich auch ein signifikanter Zuwachs bei den Lehrpersonen, die ihre Einschätzung zusätzlich richtig begründen können ($t(55) = -2.836; p = .006$).

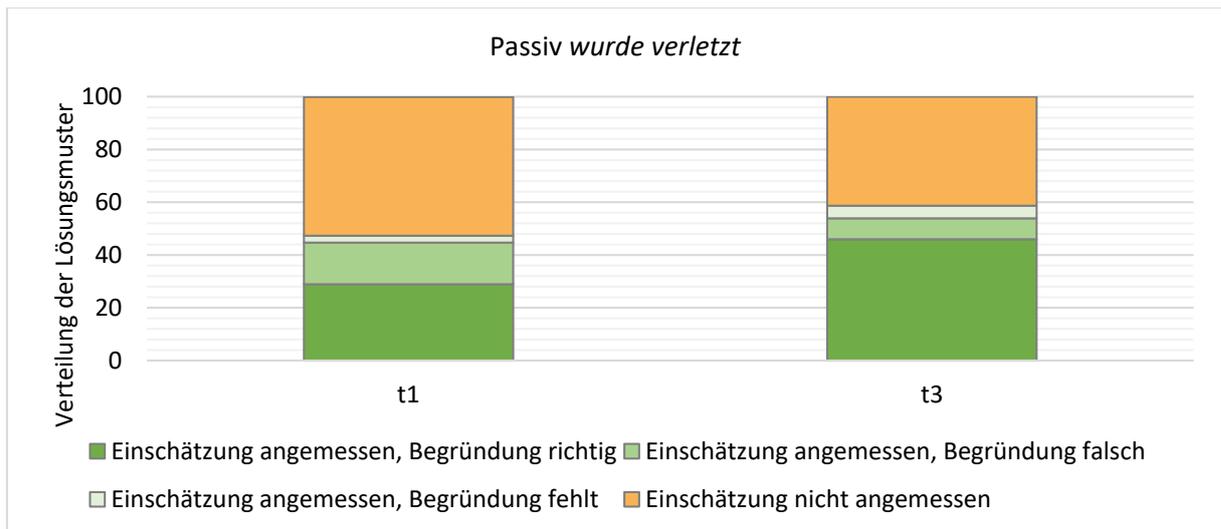


Abbildung 45: Vergleich von t1 zu t3 im Bereich Passiv

Zusammenfassend ergibt sich ein geteiltes Bild. Einerseits zeigt sich, dass die Lehrpersonen schwierige Textstellen häufiger angemessen einschätzen können. Für diese Einschätzungen werden auch (besonders zum dritten Messzeitpunkt) in den meisten Fällen passende Begründungen gegeben. Die Lehrpersonen wissen also, warum eine Textstelle den Schüler*innen Schwierigkeiten bereitet. Dieses Wissen ist besonders dahingehend wichtig, dass die Textstelle gezielt optimiert und an das sprachliche Niveau der Schüler*innen angepasst werden kann. Andererseits offenbaren die Ergebnisse, dass diejenigen Textstellen, die für Schüler*innen nicht mit großen Verständnisschwierigkeiten verbunden sind, von den Lehrpersonen jedoch ebenfalls häufig als schwierig eingeschätzt werden, obwohl sie es nicht sind. Lehrpersonen bewerten und optimieren die elf Textstellen des fiktiven Unfallberichts also eher im Sinne einer defensiven Orientierung, bei der die Vereinfachung von Unterrichtsmaterial bzw. der Verzicht auf sprachliche Herausforderungen im Vordergrund steht (vgl. Kap. 10.1). Das Ziel sollte es jedoch sein, dass Lehrpersonen sprachliche Strukturen wie beispielsweise Konnektoren nicht per se als schwierig betrachten, sondern wissen, dass Konnektoren unterschiedliche sprachliche Anforderungen an Schüler*innen stellen. Das Wissen über solche Differenzierungen kann dann helfen, Schüler*innen im Sinne einer offensiven Orientierung (vgl. Kap.10.1) systematisch an das Verständnis und die Nutzung bestimmter sprachlicher Strukturen heranzuführen.

10.3.3 Schülertexte bewerten und Rückmeldung geben

Ein breiteres Verständnis der diagnostischen Kompetenz beinhaltet auch die förderdiagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Hattie (2012) konnte zeigen, dass regelmäßige Rückmeldungen, die einen Bestandteil der Förderdiagnostik darstellen, positiv auf den Lernerfolg von Schüler*innen wirken können. Daher wurde im Rahmen der Evaluation nicht nur genauer betrachtet, welche Kriterien von Lehrpersonen zur Bewertung von Schülertexten herangezogen werden, sondern auch, wie die Lehrpersonen die Leistung an den/die betreffende/n Schüler*in zurückmelden würden.

Den Lehrpersonen wurde zum ersten Messzeitpunkt der folgende reale Schülertext vorgelegt²⁵, der von einem Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der fünften Klasse verfasst worden ist:

²⁵ Quelle des Schülertextes: FD-LEX (2018). Forschungsdatenbank Lernertexte. Herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.fd-lex.de>

„Augenzuge Bericht

es war den 20.12.2018 in Pollsalmstraße kam ein blauer auto er hatte den nummerschild ABCD5648. Da waren 3 Menschen und warteten in Auto bis der S und U Computerladen schließte. Dann stiegen die Leuten aus den auto und schmeissten ein Stein durch fenster. Dann ging das allarm an und die leuten haben die Computers in den Auto getahn und hauen ab um diese Uhrzeit war es 21:00 Uhr. Ich konnte die Geschlechte noch unterscheiden. Es war ein Frau 2 jungs. Die Frau hate ein Grauen hembt und eine Zopf mit einen Braunen Hose der man hate ein Grünen hemt mit ne Blauen Jeans und noch mal ein Man hate ein orangeshemd an und eine Dunkel Braune Hose an.“²⁶

Nachdem die Lehrpersonen diesen Augenzeugenbericht gelesen haben, wurden sie in Aufgabe 1 darum gebeten, den Text zu bewerten und die ihrer Bewertung zugrundeliegenden Kriterien anzugeben. Um die offenen Antworten der Lehrpersonen beurteilen zu können, wurde ein niedrig inferentes Bewertungsraster entwickelt, das vier grundlegende Kriterien der Textbewertung enthält, die in zahlreichen Kriterienkataloge zur Bewertung von Textqualität enthalten sind.

Das erste dieser Kriterien ist die *Informationsauswahl*. Dabei geht es um die Bewertung der Informationen, die ein Schülertext enthält und die Frage, ob in Bezug auf die antizipierten Leser alle wichtigen Informationen enthalten sind oder es überflüssige Informationen gibt. Für dieses Kriterium lassen sich auch die Bezeichnungen Inhalt (Leserbezug), Inhalt (Relevanz der Inhalte) oder Adressatenorientierung finden (Blatt, 2011; Jost & Böttcher, 2015; Wilmsmeier, Brinkhaus & Hennecke, 2016). Am vorliegenden Schülertext sind eine gute Adressatenorientierung und eine Berücksichtigung des Leserswissens zu erkennen. Die Lehrpersonen haben das Kriterium Informationsauswahl dann hinreichend in ihre Textbewertung einbezogen, wenn sie darauf eingehen, dass der Text wichtige ‚W-Fragen‘ und die Fragestellung beantwortet und der Leser alle wichtigen Informationen erhält, um den Tatvorgang nachvollziehen zu können (z.B. „Der Bericht ist für den Adressaten verständlich“ oder „Der Schüler gibt viele relevante Informationen und beantwortet die Fragestellung“).

Das zweite Kriterium der Textbewertung ist die *Informationsanordnung*. Hier geht es um die Anordnung der Informationen im Text und die Frage, ob ein angemessenes Textmuster gewählt ist und das Schema eingehalten wird. Auch dieses Kriterium lässt sich in unterschiedlichen Kriterienkatalogen wiederfinden und wird dort u.a. als Aufbau, Struktur, Stil oder Textsorte bezeichnet (Blatt, 2011; Jost & Böttcher, 2015; Loch, 2010). Der vorliegende Text zeigt, dass der/die Schüler*in das Textmuster Bericht beherrscht. Die Lehrpersonen haben das Kriterium Informationsanordnung dann hinreichend in ihre Textbewertung einbezogen, wenn sie darauf eingehen, dass das richtige Textmuster gewählt wurde und der/die Schüler*in über gutes Schemawissen verfügt, da der Bericht im Präteritum verfasst sowie sachlich und chronologisch ist (z.B. „Es sind typische Textsortenmerkmale enthalten.“ oder „Der Inhalt ist nach den Kriterien eines Berichts verfasst.“).

Das dritte Kriterium ist die *Kohärenz*. Dabei geht es um die inhaltliche Einheit des Textes und die Frage, ob der gewählte Textgegenstand im Textverlauf konstant bleibt. Außerdem geht es um die grammatische Kohärenz des Textes (Kohäsion), da durch Satzverknüpfungen und Bezüge das Herstellen eines „roten Fadens“ erleichtert werden kann. Dieses Kriterium wird in unterschiedlichen Kriterienkatalogen als Textthema, Kohäsion, Verständlichkeit oder Kohärenz bezeichnet (Blatt, 2011; Loch, 2010; Sturm, 2016; Wilmsmeier et al., 2016). Der vorliegende Schülertext bildet zwar eine

²⁶ Zum dritten Messzeitpunkt ist ein zweiter Schülertext der Datenbank FD-LEX eingesetzt worden. Dieser zweite Text, Nachweise über die Vergleichbarkeit beider Texte und das gesamte Testformat finden sich im Anhang.

Gesamtidee ab und der Textgegenstand (ein Diebstahl) bleibt im Verlauf des Textes konstant, aber es werden keine angemessenen Verkettungsmittel genutzt, um die Kohärenzbildung beim Leser zu erleichtern. Die Lehrpersonen haben das Kriterium Kohärenz dann in ihre Textbewertung einbezogen, wenn sie darauf eingehen, dass der Schülertext einen konstanten Gegenstand hat, aber die Textkohäsion nicht optimal ist (z.B. „der Schüler erschafft eine schlüssige, kohärente Einheit“ oder „Der Satzbau bringt mich im Lesefluss ins Stocken.“).

Das vierte und letzte Kriterium, das im Bewertungsraster enthalten ist, ist die *Sprache*. Hier geht es um den Einsatz aller sprachlichen Mittel und die Frage, inwieweit der Text sprachlich korrekt ist. Dieses Kriterium lässt sich ebenfalls in vielen Kriterienkatalogen finden und wird u.a. als Sprachrichtigkeit, sprachliche Ausgestaltung, Schreibkonvention oder Grammatik bezeichnet (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015; Blatt, 2011; Jost & Böttcher, 2015; Loch, 2010; Sturm, 2016). Der vorliegende Schülertext weist zahlreiche sprachliche Defizite auf und entspricht nicht den Schreibkonventionen. Die Lehrpersonen haben das Kriterium Sprache dann in ihre Textbewertung einbezogen, wenn sie darauf eingehen, dass der Wortschatz zum Teil konzeptionell mündlich ist, viele Rechtschreibfehler vorliegen, Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung enthalten sind, die Flexion fehlerhaft ist und der/die Schüler*in kaum Satzzeichen nutzt (z.B. „umgangssprachliche Ausdrucksweise“, „große Probleme bei Konjugation/Deklination“ oder „Defizite im Bereich Orthographie“).

Abbildung 46 zeigt, wie häufig die Lehrpersonen zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt die einzelnen Kriterien zur Textbewertung nennen. Das Kriterium Informationsanordnung wird bereits zum ersten Messzeitpunkt von 76.0 % der Lehrpersonen genannt. Der Anteil der Lehrpersonen, die dieses Kriterium bei der Textbewertung berücksichtigen, steigt zum dritten Messzeitpunkt noch etwas an (82.8 % zu t_3). Diese Veränderung ist aber statistisch nicht signifikant. Das Kriterium Informationsauswahl wird mit einer Nennung von 77.6 % zum dritten Messzeitpunkt signifikant häufiger in die Textbewertung miteinbezogen als zu Beginn der Fortbildung (56.0 % zu t_1), $t(51) = -2,134$; $p = .038$. Auch das Kriterium Kohärenz wird nach der Fortbildung mit 39.7 % signifikant häufiger für die Textbewertung herangezogen, $t(51) = -2,863$; $p = .006$. Das Kriterium Sprache wird mit 88 % zum ersten Messzeitpunkt von den meisten Lehrpersonen berücksichtigt, dieser Anteil sinkt zum dritten Messzeitpunkt nur leicht auf 84.5 %.

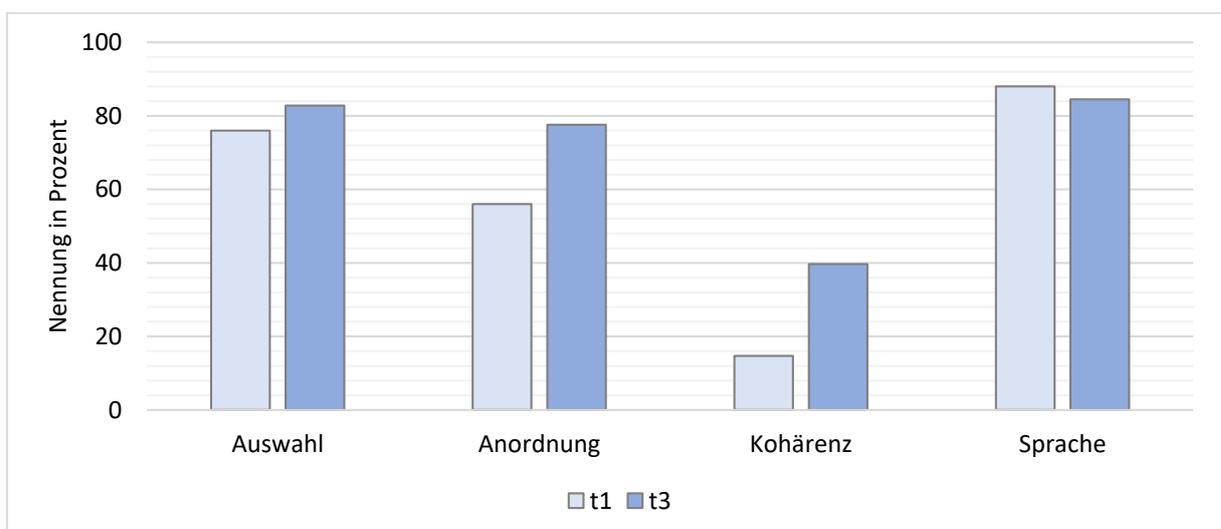


Abbildung 46: Beurteilung der Textbewertung anhand der vier Bewertungskriterien

In einer weiteren Aufgabe wurden die Lehrpersonen darum gebeten, eine Rückmeldung an den/die Schüler*in zu formulieren. Um die offenen Antworten der Lehrpersonen beurteilen zu können, ist auch für diese Aufgabe ein niedrig inferentes Bewertungsraster entwickelt worden, das die vier genannten Kriterien der Textbewertung enthält.

Die Lehrpersonen haben das Kriterium Informationsauswahl hinreichend in ihre Rückmeldung einbezogen, wenn sie darauf Bezug nehmen, dass der Schüler den Tathergang und die Personen gut beschrieben hat und das Adressatenwissen berücksichtigt worden ist (z.B. „Mir hat gut gefallen, dass du alle W-Fragen beantwortet hast.“). Eine Berücksichtigung des Kriteriums Informationsanordnung lag dann vor, wenn der/die Schüler*in aufgeklärt worden ist, dass er/sie die Textsorte Bericht mit typischen Textsortenmerkmalen wie eine chronologische Reihenfolge, Zeitform Präteritum und Sachlichkeit gut umgesetzt hat (z.B. „Den Aufbau eines Berichts hast du beachtet und die Umsetzung ist dir gelungen.“). Beim Kriterium Kohärenz sollte dem/der Schüler*in nicht nur zurückgemeldet werden, dass ein kohärenter Text mit einem konstanten Textgegenstand geschrieben wurde. Wichtig für eine Verbesserung der Schreibleistung ist hier vor allem, den/die Schüler*in auf verbesserungswürdige Stellen im Bereich der Kohäsion hinzuweisen (z.B. „Um den Text flüssiger lesen zu können, müsstest du ihn noch an einigen Stellen überarbeiten: Setze öfter einen Punkt, verbinde die Sätze mit einem Verbindungswort.“). Das Kriterium Sprache ist von den Lehrpersonen hinreichend in die Rückmeldung miteinbezogen, wenn sie den/die Schüler*in aufklären, dass er/sie noch Probleme mit der sprachlich korrekten Umsetzung des Textes hat. Auch in diesem Bereich ist es aber besonders wichtig, dem/der Schüler*in Anregungen zu geben, wie die Schreibleistung im Bereich Sprache verbessert werden kann (z.B. „Bitte arbeite an deiner Rechtschreibung, indem du versuchst, viel zu lesen.“ oder „Verwende dir richtigen Verbformen –du kannst sie im Wörterbuch nachschlagen.“).

Die Kriterien *Informationsauswahl*, *Informationsanordnung* und *Kohärenz* lassen sich einer kognitiven Ebene bei der Produktion von Texten zuordnen. Nussbaumer und Sieber (1995) bezeichnen diese semantisch-pragmatische Dimensionen als *funktionale Angemessenheit* des Textes, Sturm (2016) fasst die Kriterien unter dem Begriff *global* zusammen. Das Kriterium Sprache bezeichnet eine sprachsystematische Dimension bei der Produktion von Texten. Nussbaumer und Sieber (1994) bezeichnen es als *sprachsystematische Richtigkeit*, Sturm (2016) nutzt den Begriff *lokal*.

Abbildung 47 zeigt, dass die Lehrpersonen zum dritten Messzeitpunkt signifikant mehr globale Kriterien in die Rückmeldung an den Schüler einbeziehen, $t(47) = -2,483$; $p = .017$. Der Anteil an Lehrpersonen, die das Kriterium Sprache bereits zum ersten Messzeitpunkt in ihrer Rückmeldung berücksichtigen ist mit 89.6 % sehr hoch und verändert sich zum dritten Messzeitpunkt nicht. Die Lehrpersonen geben also insgesamt ein etwas differenziertes Feedback an den/die Schüler*in, da häufiger auf die globalen Kriterien Informationsauswahl, die Informationsanordnung und die Kohärenz eingegangen wird, ohne dabei das lokale Kriterium Sprache zu vernachlässigen.

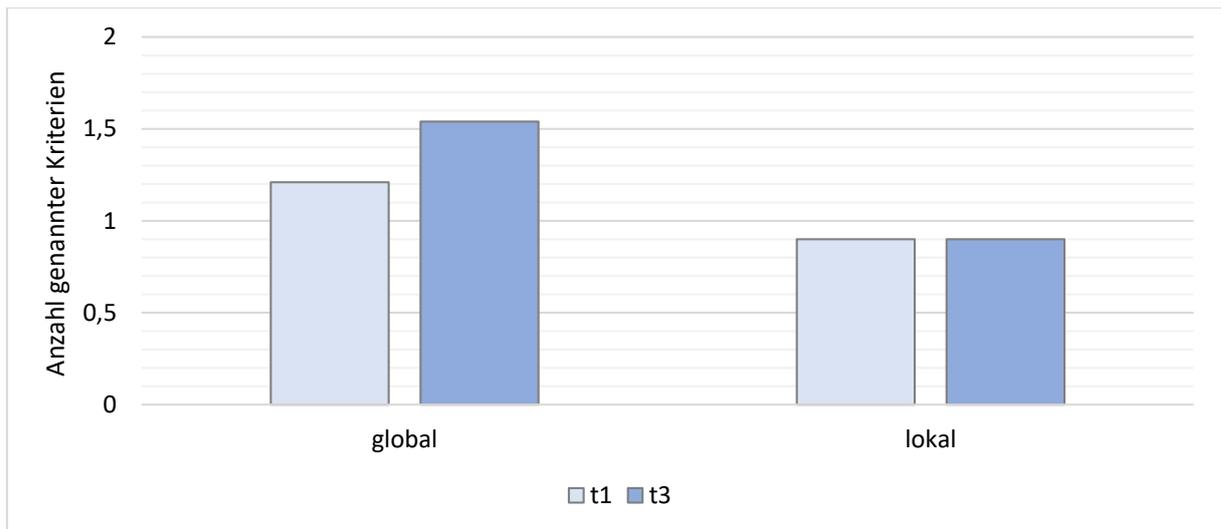


Abbildung 47: Beurteilung der Schülerrückmeldung anhand der Oberkategorien global – lokal

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrpersonen den Schülertext zum dritten Messzeitpunkt differenzierter bewerten, da signifikant häufiger die Kriterien Informationsanordnung und Kohärenz in die Bewertung einbezogen werden. Das Kriterium Sprache wird bereits zum ersten Messzeitpunkt von nahezu allen Lehrpersonen zur Textbeurteilung herangezogen. Auch die Informationsauswahl wird zu t_1 bereits von über drei Viertel aller Lehrkräfte berücksichtigt und dieser Anteil steigt zu t_3 noch leicht an. Die Lehrpersonen zeigen aber nicht nur in dieser Facette der diagnostischen Kompetenz eine positive Entwicklung. Die umfassenderen Rückmeldungen, die die Lehrpersonen an den/die Schüler*in zum dritten Messzeitpunkt verfasst haben, weisen darauf hin, dass auch eine Entwicklung im Bereich der förderdiagnostischen Kompetenz stattgefunden hat.

11. Empfehlungen zur Überarbeitung & Implementierung des Fortbildungskonzepts TEKOM4+5

Wie bereits erwähnt, wurde die Fortbildungsreihe „TEKOM 4+5“ in der ersten Jahreshälfte 2019 an vier hessischen Standorten durchgeführt. Die Grundlage für die nachfolgenden Überlegungen, inwiefern die Fortbildung mit Blick auf die zukünftige Umsetzung überarbeitet und in welcher Form sie implementiert werden sollte, bilden unterschiedliche Feedbackquellen: Zum einen dienen dazu die Evaluationsergebnisse der durch die Universität Kassel vorgenommenen Evaluation mithilfe eines Prä- und Posttests und einer prozessbegleitenden Evaluation (siehe Kap. 3). Zum anderen fließen zahlreiche persönliche Rückmeldungen von Teilnehmern*innen, Beobachtungen und Feedback durch Projektmitarbeiter*innen, persönliche Erfahrungen und ein intensiver Austausch des Projektteams über Verlauf und Inhalte der Fortbildung während und nach der Fortbildungsphase in die Vorschläge zur Überarbeitung und Implementierung mit ein.

Zunächst werden allgemeine, modulübergreifende Empfehlungen ausgesprochen, die sowohl Organisatorisches als auch die didaktische Umsetzung der TEKOM 4+5-Fortbildungsreihe betreffen. Im Anschluss werden Änderungsvorschläge für jedes einzelne der acht Fortbildungsmodule gemacht.

Zeitliche und inhaltliche Gestaltung

Die Fortbildungsreihe sollte auch zukünftig etwa acht ganztägige Sitzungen umfassen, die im Abstand von ca. vier Wochen über den Zeitraum eines ganzen Schuljahres durchgeführt werden. Damit werden die Phasen zwischen den einzelnen Fortbildungstagen verlängert, was einen Unterschied zum zeitlich begrenzten Projektzeitraum im Pilotdurchgang darstellt. Durch die verfügbare Zeit zwischen, aber auch während der einzelnen Sitzungen besteht so die Möglichkeit

- (a) einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten,
- (b) eines besseren Austauschs zwischen Fortbildnern*innen und Teilnehmern*innen und
- (c) des Ausprobierens und Reflektierens von Fortbildungsmaterial (didaktische Empfehlungen, Sprachdiagnostik etc.).

Das Ziel einer stärkeren Verzahnung des theoretischen Inputs mit Anwendungs- und Praxisphasen zwischen und innerhalb einzelner Sitzungen könnte durch abwechselnde Schwerpunktsetzung der Sitzungen erreicht werden, indem „Input-“ und „Praxissitzungen“ im Wechsel abgehalten werden. In den Inputsitzungen würden dann neue Inhalte erarbeitet und Anwendungsphasen vorbereitet werden, in den Praxissitzungen würde die Arbeit an Praxisbeispielen aus den Anwendungsphasen im Austausch mit den übrigen Teilnehmern*innen und den Fortbildnern*innen stattfinden.

Im Zusammenhang mit einer stärkeren Verknüpfung der Fortbildungsinhalte mit der Unterrichtspraxis steht die Überlegung, Fortbildungsinhalte noch stärker an sogenannte Kernpraktiken des Unterrichts zu koppeln. Zu den Kernpraktiken gehören z.B. Feedback geben, Unterrichtsgespräche führen, schwierige Sachverhalte erklären, gute Aufgaben stellen und diagnostizieren.

Bei einer Fortsetzung bzw. Verstärkung der TEKOM 4+5-Fortbildung sollte ggf. eine Justierung der Modulreihenfolge erfolgen, sodass das Thema „Schreibprozesse unterstützen/Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten“ (derzeit Modul 4.1) zukünftig in Verbindung mit dem Thema „Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung“ (derzeit Modul 1.2) aufgegriffen wird. Grund hierfür ist die thematische Verwandtheit der beiden Inhalte. Außerdem wäre es sinnvoll, das Modul „Basale bildungssprachliche Kompetenzen“ (derzeit Modul 2.2) ebenfalls vorzuziehen und erst danach die Auseinandersetzung mit Verknüpfungsmitteln in Texten (derzeit Modul 2.1) anzustreben. Grund hierfür ist die Überlegung, dass sich die Chronologie der Erwerbsreihenfolge in den in Modul 2.1 und 2.2 behandelten Erwerbsbereichen auch in der Reihenfolge der Module widerspiegelt.

Tabelle 45: Geänderte Reihenfolge der Fortbildungsinhalte

Modul 1	Modul 1.1 Bildungssprache, Spracherwerb und seine Einflussfaktoren
	Modul 1.2 Textplanung: Theorie, Diagnose und Förderung
Modul 2	Modul 2.1 Schreibprozesse unterstützen/Lerngelegenheiten sprachsensibel gestalten
	Modul 2.2 Basale bildungssprachliche Kompetenzen
Modul 3	Modul 2.2 Verknüpfungsmittel in Texten
	Modul 3.1 Bildungssprachlichen Wortschatz trainieren und nachhaltig ausbauen – Robustes Wortschatztraining und Verwendung des Lexikonrads
Modul 4	Modul 3.2 Scaffolding als Konzept zur zielgerichteten sprachlichen Unterstützung
	Modul 4.2 Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnittaufgabe

Da der Erwerb von bildungssprachlicher Textkompetenz nicht nur für Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache, sondern auch für solche mit Deutsch als Erstsprache elementar und u.U. herausfordernd ist, sollte die TEKOM 4+5-Fortbildung künftig noch stärker auf die Unterstützung beider Gruppen ausgerichtet sein.

Zielgruppe

Da die Fortbildungsinhalte und die ursprünglich angedachten Aufgaben in den Anwendungsphasen ursprünglich mit Blick auf eine Teilnehmerschaft entwickelt wurden, die nicht das Fach Deutsch unterrichtet und dementsprechend linguistisch und im Bereich der Fachdidaktik Deutsch weniger stark vorgebildet ist, wäre es wünschenswert, wenn die Zielgruppe zukünftig tatsächlich aus Unterrichtenden anderer, nicht-philologischer Fächer bestünde.

Wie die Erfahrung zeigt, können Sprachförderkonzepte dann besonders gut ausgebaut und Förderstrukturen leichter bzw. besser implementiert werden, wenn Ausbau und Implementierung von Schulleitungen gesteuert und/oder unterstützt werden. Aus diesem Grund wäre es zudem sinnvoll, Schulleitungen zukünftig noch stärker in die TEKOM 4+5-Reihe mit einzubeziehen und einen Raum zu schaffen, in dem sich Teilnehmer*innen und Schulleitungen sowohl innerhalb des Kollegiums als auch kollegienübergreifend bezüglich Ideen und Maßnahmen austauschen können. *Fachberater*innen Bildungssprache* des Landes Hessen könnten während der Fortbildungsphase angestoßene Schulentwicklungsprozesse weiterführen, weshalb eine Teilnahme dieser Fachberater*innen an den Fortbildungsveranstaltungen ebenfalls wünschenswert wäre.

Fortbildungsmaterialien

Aufgrund der positiven Resonanz sollte die Bereitstellung eines Ordners, in dem die Teilnehmer*innen alle Unterlagen sortieren und einheften können, beibehalten werden. Es wäre sinnvoll, den Ordner außerdem mit Seiten für eigene Reflexion oder ein Lerntagebuch auszustatten, begleitet von einer entsprechenden Aufgabe zur Nutzung dieser Dokumentationsformen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, alle Fortbildungsmaterialien (Präsentationen, Handouts, Arbeitsblätter, Literatur etc.) zusätzlich in digitaler Form, z.B. über eine Online-Plattform zur Verfügung zu stellen. Der größte Vorteil läge weiterhin darin, dass die Teilnehmer*innen die digitalen Materialien nutzen könnten, um Inhalte für Kollegen*innen aufzubereiten und somit zur Stärkung eines sprachsensiblen Unterrichts und zur Förderung der Bildungssprache an der eigenen Schule beitragen.

11.1 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 1.1

In der Einführung zu der überarbeiteten Fortbildungsreihe könnten die Effekte (Auswirkungen auf Motivation, Kompetenzen der Lehrkräfte, Diagnosefähigkeit etc.) der Pilotfortbildung, die in der Evaluation festgestellt wurden, Erwähnung finden. Der wissenschaftliche Nachweis des Nutzens dürfte sich positiv auf die Motivation, Akzeptanz und Bereitschaft zur Mitarbeit auswirken.

In Bezug auf das Auftaktmodul 1.1 wäre es empfehlenswert, zunächst die Einbettung der Fortbildung zu überarbeiten. Es sollte darauf eingegangen werden, dass Organisation, Aufbau und Inhalte der Fortbildung auf Grundlage der bisherigen Erfahrungswerte auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen angepasst wurden. In diesem Zusammenhang sollte auch betont werden, dass die exakte Anpassung an die jeweiligen Zielgruppen nur durch die Lehrpersonen selbst in den dafür vorgesehenen Praxis- und Erprobungsphasen geleistet werden kann (und sollte!).

Obwohl die Sensibilisierung für bildungssprachliche Stolpersteine mithilfe eines Sachtextes („Die Nase“) aus einem Kinderlexikon sehr gut gelungen ist, empfiehlt es sich, den Begriff der Bildungssprache *gemeinsam* mit den Teilnehmern*innen zu definieren. Auf diese Weise würde man sicherstellen, dass alle Beteiligten das gleiche Verständnis des Begriffs Bildungssprache teilen. Analog sollte ein Konsens über das Konzept des Sprachsensiblen Unterrichtens geschaffen werden. Die eigens erarbeiteten Definitionen zu Bildungssprache und Sprachsensiblen Unterricht würden darüber hinaus als Basis für die folgenden Fortbildungsmodule dienen. Die Erarbeitung könnte folgendermaßen

erfolgen: Eine Hälfte der Teilnehmer*innen erhält ausgewählte Textausschnitte zum Thema Bildungssprache²⁷, die andere Hälfte zum Thema Sprachsensibler Unterricht²⁸. Die Teilnehmer*innen lesen die ihnen zugeteilten Texte und erstellen im Anschluss ein Plakat zu Bedeutung und Merkmalen der beiden Konzepte. Danach erfolgt eine gegenseitige Vorstellung der Ergebnisse mithilfe der Plakate. Gemeinsam werden Definitionen festgehalten (wahlweise auf einem Flipchart oder in der PowerPoint-Präsentation). Im Folgenden ein Beispiel eines Textausschnittes zu Bildungssprache aus Fornol & Hövelbrinks (2019):

„Die heutige Konzeptualisierung von Bildungssprache lässt sich auf verschiedene theoretische Strömungen aus der Soziolinguistik, Linguistik und Erziehungswissenschaft zurückführen [...]. Trotz der derzeitigen Popularität des Konstrukts existiert bislang noch keine interdisziplinär anerkannte Definition von Bildungssprache. Bisheriger Konsens häufig angeführter Definitionen ist die Nähe zur konzeptionellen Schriftlichkeit, die als eines der zentralen Merkmale von Bildungssprache erachtet wird [...]. Die häufig angeführte Nähe [...] führt gleichzeitig zu einer Abgrenzung zum Register der Alltagssprache: „Zusammenfassend weist also ‚Bildungssprache‘ tendenziell die Merkmale formeller, monologischer, schriftförmiger Kommunikation auf, während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist“ (Gogolin 2009, S. 270; vgl. auch Ehlich 1994). [...] Bildungssprache funktioniert hingegen (auch) dekontextualisiert und ist durch eine vergleichsweise hohe Explizitheit und Informationsdichte gekennzeichnet [...].

Bildungssprache wird vornehmlich innerhalb von Bildungsinstitutionen bzw. Bildungskontexten verortet und erfüllt verschiedene Funktionen. Vielfach angeführt wird die kommunikative Funktion des Registers, das demzufolge als Medium des Wissenstransfers fungiert und eine Vermittlung kognitiv anspruchsvoller (fachlicher)

²⁷ Folgende Literatur zum Thema Bildungssprache eignet sich z.B. für das Erstellen eines Überblicks mit prägnanten Textabschnitten:

- Ohm, U. (2010). Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: narr. (S. 88)
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. Band 3.* Münster: Waxmann. (S. 7)
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. Band 3.* Münster: Waxmann. (S. 25)
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. Band 3.* Münster: Waxmann. (S. 118 f.)
- Fornol, S. L. & Hövelbrinks, B. (2019). Bildungssprache. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch.* Berlin, Boston: De Gruyter. (S. 500 ff.)

²⁸ Folgende Literatur zum Thema Sprachsensibler Unterricht eignet sich z.B. für das Erstellen eines Überblicks mit prägnanten Textabschnitten:

- Vollmer, H. 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. Aufl.). Tübingen: narr. (S. 109 ff.)
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. Band 3.* Münster: Waxmann.
- Kuplas, S. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Biologieunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: narr. (S. 186)
- Schmölzer-Eibinger, S. & Langer, E. (2010). Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell für das Fach Chemie. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: narr. (S. 203)
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen.* Münster: Waxmann. (S. 7)

Inhalte in dekontextualisierten Kommunikationssituationen ermöglicht (vgl. Morek & Heller 2012). [...] Wie bedeutsam ein möglichst früher Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist, impliziert die epistemische bzw. kognitive Funktion von Bildungssprache. Demnach ermöglichen bildungssprachliche Kompetenzen nicht nur das Sprechen über komplexe Inhalte, sondern sie sind gleichzeitig konstitutiv für die Aneignung anspruchsvoller kognitiver Operationen und unterstützen damit die Erkenntnisleistung (vgl. u.a. Scarcella 2003; Nagy & Townsend 2012; Morek & Heller 2012; Feilke 2012).“ (S. 500ff.)

Im Sinne einer Verknüpfung von theoretischem Input und Praxisanwendung sollten die Teilnehmer*innen noch während der Sitzung die Gelegenheit erhalten, im Rahmen einer Arbeitsphase einen Text aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis in Bezug auf bildungssprachliche Stolpersteine a) zu analysieren und b) zu überarbeiten. Sinnvollerweise sollte es sich um Texte handeln, dessen baldiger Einsatz im Unterricht bevorsteht. Auf diese Weise würden die Lehrpersonen für sprachliche Schwierigkeiten in ihren eigenen Lehrmaterialien bzw. in ihrem eigenen Unterricht sensibilisiert und damit zur Teilnahme an der Fortbildung motiviert. Durch den Einsatz des überarbeiteten Lehrmaterials ließe sich beobachten, ob und wie die Schüler*innen mit dem überarbeiteten Material zurechtkommen.

11.2 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 1.2

Wie bereits im Kapitel 5.2.2 erwähnt, war das Ziel dieses Moduls eine Vertiefung der bildungssprachlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Relation zwischen Sprache und Kognition. Im Laufe des Moduls wurde anhand von Beispielmaterialien gezeigt, wie sich diese Relation auf die Textkompetenz bzw. auf die Textplanungskompetenz der sprachschwachen Schüler*innen auswirkt. Während im Fokus der Sitzung bisher vor allem die Textplanungskompetenz stand, wird für die Überarbeitung des Moduls ein stärkerer Einbezug weiterer Teilkompetenzen empfohlen, die zur Textkompetenz insgesamt beitragen, nämlich Lese- und Schreibkompetenz. Dies würde eine transparente Verknüpfung mit den Inhalten aus Modul 3.1 – Schreibprozeduren – ermöglichen und auf diese Weise die thematische Entfaltung der Fortbildungsreihe verdeutlichen.

Für eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis wird darüber hinaus empfohlen, dass die Teilnehmer*innen im zweiten Teil des Fortbildungstages die Methode „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ von Berkemeier et al. (2014) nicht nur ausprobieren, sondern mit Hilfe dieser Methode auch selbst Materialien für ihren Unterricht erstellen und sich Notizen über die Einsetzbarkeit bzw. den potenziellen Ablauf der Stunde machen. Dabei sollten sie sich in die Rolle ihrer sprachschwachen Schüler*innen hineinversetzen und antizipieren, welche Reaktionen die Arbeit mit dieser Methode bei ihnen hervorrufen konnte. Falls sie im Laufe des Prozesses merken sollten, dass die Methode den Schüler*innen Schwierigkeiten bereiten, sollten sie sich Optimierungsvorschläge überlegen. Die Ergebnisse dieser Phase sollte dann im Plenum vorgestellt und intensiv diskutiert werden. Der ganze Schritt würde als Vorbereitung der Praxisphase dienen. Die Teilnehmer*innen hätten auf diese Weise die Gelegenheit, die in der Sitzung erarbeiteten und erstellten Materialien im Unterricht einzusetzen und in der folgenden Sitzung über ihre Erfahrung zu berichten, und zwar mit dem Ziel, eine kleine Evaluation des Einsatzes dieser Methode im Unterricht vorzunehmen.

11.3 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 2.1

Auch wenn die Auseinandersetzung mit den Bereichen „Passiv“, „Konnektoren“ und „Anaphern“ von den Teilnehmenden der Fortbildung als inspirierend und bereichernd empfunden wurde, zeigen die Evaluationsergebnisse, dass ein Transfer der erlernten Fortbildungsinhalte (zu Erwerbsproblemen und Fördermöglichkeiten) in die eigene Unterrichtspraxis kaum erfolgt. Ursächlich hierfür ist ein Mangel des Fortbildungsmoduls mit Blick auf konkretisierte, praxistaugliche Empfehlungen, *wann* und *wie genau* ein Förderangebot zu den genannten Bereichen in den Fachunterricht integriert werden kann. In zukünftigen Umsetzungen des Moduls sollte deshalb mit den Teilnehmenden ausführlich und konkretisiert ausgehandelt werden, welche Lerngelegenheiten sich im Fachunterricht hierfür anbieten und wie sich diese Unterrichtsphasen mit einem realistischen Aufwand für die Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenz im Bereich der Textkohärenz nutzen lassen. Eine zentrale Rolle wird hierbei vor allem auch die Anwendungsphase zwischen den Modulen 2.1 und 2.2 spielen, die für die Erprobung der erarbeiteten Vorgehensweisen genutzt werden sollen.

11.4 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 2.2

Weil die Kinder, deren Spracherwerb in diesem Modul näher betrachtet wird, nicht exakt zu der in TEKOM 4+5 angedachten Zielgruppe passt, sollte die Auseinandersetzung mit dem Erwerb von Genus und Kasus von Kindern im frühen Zweitspracherwerb gekürzt werden. Stattdessen würde es sich anbieten, sich intensiver mit der Unterscheidung der Erwerbstypen „früher Zweitspracherwerb“ und „später Zweitspracherwerb“ auseinanderzusetzen und z.B. folgende Fragen zu behandeln: Wann spricht man von frühem/späten Zweitspracherwerb? Inwiefern unterscheidet sich der Spracherwerb der beiden Erwerbsgruppen (bezüglich einzelner Erwerbsbereiche)? Inwiefern können sich Einflussfaktoren in Abhängigkeit vom Alter ändern? Wie wirkt sich das möglicherweise auf den Spracherwerb aus?

In Bezug auf das Thema Präpositionen sollte mehr Raum für eine intensive Beschäftigung eingeräumt werden. Da bisher v.a. lokale Präpositionen im Vordergrund standen, am Übergang von der vierten zur fünften Klasse aber auch Präpositionen mit anderen Bedeutungseigenschaften für viele Schüler*innen relevant und schwierig sind – auf rezeptiver wie produktiver Ebene –, sollte eine Auseinandersetzung mit weiteren Präpositionen erfolgen (temporale, kausale, modale). Das Thema „Präpositionen“ eignet sich außerdem für eine sprachvergleichende Betrachtung, die aus zeitlichen Gründen bisher kaum oder gar nicht erfolgen konnte.

Des Weiteren müsste die Entwicklung einer Aufgabe für die Anwendungsphase erfolgen. Hier wäre Verschiedenes denkbar: Einsatz und Auswertung eines Diagnoseinstruments, eigene Lehrmaterialien hinsichtlich in den jeweiligen Fächern häufig gebrauchter Präpositionen analysieren, Erstellung eines Förderplans in Bezug auf Präpositionen etc.

11.5 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 3.1

Die Frage, was Wortschatz bedeutet, aus welchen verschiedenen Aspekten ein Wort besteht, und was infolgedessen geübt und gefestigt werden muss, damit ein Wort als „beherrscht“ betrachtet werden kann, wurde im bestehenden Modul durch eine zeitintensive, umfassende Inputphase mit kleineren Partnerarbeitsübungen zur Auflockerung thematisiert. Die wichtigen Informationen wurden so zwar vermittelt, könnten aber nachhaltiger und vertieft besprochen werden, wenn man einzelne Aspekte der Präsentation in Teilnehmerhand legt oder sogar vorbereitend zur Sitzung erarbeiten lässt.

Denkbar wäre zum Beispiel, dass sich die Teilnehmer*innen nach dem Input zu Wort und Wortschatzerwerb arbeitsteilig in Gruppen mit den fünf verschiedenen Formen der Wortschatzarbeit nach Kurtz (2014) auseinandersetzen, gemeinsam überlegen, in welchen Unterrichtssituationen und -phasen die jeweilige Form der Wortschatzarbeit angebracht ist, und die Ergebnisse anschließend in einem „Museumsgang“ ausstellt. Eine so initiierte, intensive Auseinandersetzung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden das eigene Unterrichtshandeln reflektieren, Fehlvorstellungen vom Wortschatzerwerb erkennen und die Verfahren der Wortschatzvermittlung entsprechend anpassen.

Alternativ könnten die Teilnehmer*innen in Vorbereitung auf das Modul gebeten werden, sich aus der einschlägigen Literatur (z.B. Leisen 2013) jeweils 2-3 Wortschatzfördermethoden auszuwählen, die sie dem Plenum dann vorstellen. Wenn es anschließend darum geht, ein wortschatzförderliches Unterrichtsetting zu entwerfen, hätten die Teilnehmer*innen so ein breiteres Spektrum an Methoden kennengelernt, aus dem sie für ihre Vorbereitung auswählen könnten.

11.6 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 3.2

Das Modul 3.2 wurde als Praxismodul gut von den Teilnehmenden aufgenommen und auch als gewinnbringend empfunden. Einschränkend wurde jedoch die Tatsache erwähnt, dass die Teilnehmer*innen einen ausführlichen Erwartungshorizont formulieren mussten, auf dessen Grundlage dann weitergearbeitet und die erlernte Methode auf das eigene Fach übertragen werden sollte. Um die Sensibilisierung für die Relevanz eines ausformulierten Erwartungshorizontes und damit den sprachprofessionellen Blick zu stärken, wäre es denkbar, das bisher im Modul 4.1. bearbeitete Instrument „Lerngelegenheiten“ (vgl. Kapitel 4.2 und Kapitel 5.2.7) in der Fortbildungsreihe an einer früheren Stelle zu verorten. So böte sich die Möglichkeit, die Lerngelegenheiten auch in diesem Modul zu nutzen und zu erproben und die Teilnehmer*innen an einen selbstverständlicheren Umgang mit diesem Instrument heranzuführen.

11.7 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 4.1

Dieses Modul sollte weiterhin Bestandteil der Fortbildungsreihe sein. Schließlich stellt die Unterstützung beim Schreiben im Unterricht aller Fächer ein zentrales und übergeordnetes Ziel der Fortbildung dar. In diesem Modul wird auf vorangehende Inhalte zurückgegriffen und die praktische Umsetzung im Unterricht weiter vorbereitet und konkretisiert.

Für die unmittelbare Erfahrung, wie sich Schwierigkeiten beim Schreiben auswirken und letztlich auch anfühlen können, wird dieses Modul mit einer Selbsterfahrungssequenz für die Lehrpersonen eingeführt, die sich bewährt hat und beibehalten werden sollte.

Die sich daran anschließende Überleitung zu den „kleineren typischen Einheiten“ eines Textes, den sog. Textprozeduren, kann ebenfalls in der Form belassen werden. Bei der Bearbeitung eines beispielhaften Textes mit Hilfestellungen könnten Modelle aus dem Fachunterricht genutzt werden, um eine stärkere Passung mit den Unterrichtsinhalten der Teilnehmer*innen zu gewährleisten. Unbedingt sollte im Anschluss daran eine Umsetzung in den eigenen Unterricht erfolgen und im anschließenden Fortbildungstag besprochen werden.

Die Thematisierung der Thematik „Aufgabenstellung“ nimmt auf die Einheit zur „Textplanung“ Bezug und könnte infolgedessen auch direkt daran angehängt werden. Das Thema Aufgabenstellung und -formulierung könnte dann integriert erfolgen, und zwar im Rahmen der Vorbereitung und

Besprechungen der einzelnen Unterrichteinheiten, die von den Teilnehmern*innen erstellt und durchgeführt werden sollen.

Für die individuelle exemplarische Arbeit an Texten, die für den jeweiligen Fachunterricht der Teilnehmer*innen Relevanz haben, sollte mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden, sofern die Arbeit mit dem Instrument „Lerngelegenheiten“ (vgl. Kapitel 4.2 und Kapitel 5.2.7) bereits an einer früheren Stelle der Fortbildungsreihe eingeführt wird. Im Piloten wurde das Raster eingesetzt, nachdem Teilaspekte im Rahmen der Fortbildung erarbeitet wurden (Analyse von bildungssprachlichen Stolpersteinen in Texten auf der lokalen und globalen Ebene, Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen bezogen auf den jeweiligen Aspekt). Die erworbenen Teilkompetenzen wurden genutzt, um mit dem Planungsinstrument zu arbeiten und um sie so sichtbar zu machen. Die Erfahrungen aus der Fortbildung haben jedoch gezeigt, dass der Umgang mit dem Planungsinstrument nicht zur Selbstverständlichkeit für einige der Teilnehmer*innen werden konnte. Eine regelmäßige, zielorientierte Arbeit mit dem Planungsraster, das im Verlauf der Fortbildung zunehmend intensiver genutzt werden kann, kann den roten Faden der Veranstaltungsreihe bilden und somit die Chance erhöhen, dass sich der diagnostische Blick und die sprachensible Kompetenz der Teilnehmer*innen stabil entwickelt.

11.8 Überarbeitungsempfehlungen für Modul 4.2

Die Rückmeldung zu Modul 4.2. (Die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als Querschnittsaufgabe) hat die Bedeutung dieses Moduls für

- a) den Transfer der Fortbildungsinhalte in die schulische Praxis und
- b) die nachhaltige, systemische Implementierung eines abgestimmten konkreten, nachhaltigen und wirksamen Handlungskonzepts von Schulen bestätigt.

Der Einbezug von Schulleitungen und Steuergruppen für einen nachhaltigen Wissensaufbau und Wissenstransfer an Schulen ist unerlässlich, da es sich bei der sprachlich-reflexiven Professionalisierung von Lehrkräften in allen Fächern um schulprogrammatische Herausforderungen und damit um Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung handelt.

Insofern war der Anspruch der Fortbildungsreihe

- a) sie an Kolleg*innen *aller Fächer* und hier besonders der nicht-philologischen Fächer zu richten,
- b) sie an schulformübergreifende Tandems aus Lehrkräften zu richten, die im Verbund den Übergang von Klasse 4 nach 5 in ihrer Region gestalten, um so den Schüler*innen einen konsistenten Übergang zu ermöglichen sowie ein abgestimmtes Verbundkonzept zu erarbeiten sowie
- c) Schulleitungen und Mitglieder*innen der schulischen Steuergruppen so einzubeziehen, dass Transferprozesse aus der Fortbildung in die schulische Praxis zum durchgängigen Prinzip werden können und die jeweiligen Akteure mit geeigneten Instrumenten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiten können.

Die Erfahrungen im Pilotdurchgang der Fortbildungsreihe haben gezeigt, dass vor allen Dingen die Gewinnung der relevanten Personenkreise durch präzise Kommunikationspläne und gezieltere Verteilung der Einladungen zur Fortbildung optimiert werden kann. Nachforschungen haben ergeben, dass Fortbildungen zu den Aspekten „sprachsensibles Unterrichten“ „Lesen und Schreiben“,

„Textkompetenz“ „Deutsch als Zweitsprache“ nach wie vor mehrheitlich über die verschiedenen Verteiler in den Institutionen (Staatliche Schulämter, Schulen...) in Richtung der Lehrkräfte mit einer DaZ-Expertise oder mit der Fakultas „Deutsch“ gelenkt werden und weite Teile der Kollegien noch nicht erreichen, so dass an der Pilotreihe fast ausnahmslos Kolleg*innen aus den philologischen Fächern (vor allen Dingen mit der Fakultas „Deutsch“) teilgenommen haben und nur etwa 25% der Schulleitungen bzw. Steuergruppenmitglieder Modul 4.2. besucht haben. Es bleibt somit weiter eine Herausforderung, Schulleitungen, Mitglieder von Steuergruppen und Kolleg*innen aus den nicht-philologischen Fächern für die Bedeutung der Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren. Zukünftig sollte über Formate nachgedacht werden, die eine direktere (wissenschaftliche) Begleitung der Lehrkräfte in ihrem Unterricht (z.B. durch Hospitationen oder Videografie) ermöglichen.

12. Finanzielle Aufwendungen

Die Darlegung der finanziellen Aufwendungen durch die Universität Heidelberg und die Universität Kassel erfolgt pro Kooperationspartner.

12.1 Finanzielle Aufwendungen des Kooperationspartners Universität Heidelberg

Im ersten Projektjahr wurden für die Beschäftigung zweier wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen (jeweils 50% Stelle) 46.887,27 € aufgewendet. Die Einstellung der beiden Mitarbeiterinnen erfolgte zum 01.04.2017. Während der zehnmonatigen Projektlaufzeit im ersten Projektjahr (01.04.2017 – 31.12.2017) Sachmittel in Höhe von insgesamt 2.220,97 € verausgabt:

- Reisekosten: 1.378,78 €
- technische Ausstattung: 594,13 €
- Fachliteratur: 154,85 €
- Aufwand für Ausrichtung von Projekttreffen: 93,21 €

Im Jahr 2018 wurden für die Beschäftigung der zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen mit einer 50%-Stelle bzw. 60%-Stelle insgesamt 73.299,77€ aufgewendet. Im Jahr 2018 wurden Sachmittel in einer Gesamthöhe von 2017,18€ verausgabt:

- Reisekosten: 1113,40 €
- technische Ausstattung: 281,47 €
- Sonstiges: 622,31 €

Im Jahr 2019 wurden für die Beschäftigung der zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen mit einer 50%-Stelle bzw. 60%-Stelle insgesamt 92.096,36 € [Stand 03.12.2019] aufgewendet.

Während des letzten Projektjahres wurden Sachmittel in einer Gesamthöhe von 13.789,78 € verausgabt:

- Reisekosten: 5.720,62 €
- Fachliteratur: 114,74 €
- Hiwi-Kosten: 1.867,61 €
- Druckprodukte für die Fortbildung: 1.769,40 €
- Aufwand für Ausrichtung von Klausurtagung: 4.317,41 €

Insgesamt entstanden im Projektzeitraum vom 01.04.2017 bis zum 31.12.2019 Personalkosten in Höhe von 212.283,40 € [Stand 03.12.2019] und Sachmittelkosten in Höhe von 16.027,93€ [Stand 03.12.2019].

12.2 Finanzielle Aufwendungen des Kooperationspartners Universität Kassel

Die zum 18. April 2017 auf einer 100 %-Stelle eingestellte Mitarbeiterin, Dr. Una Dirks, wurde ab Mai 2017 von einer studentischen Hilfskraft, Steffen Sack (MA-Student der Empirischen Bildungsforschung), der ebenfalls ein Forschungspraktikum im Projekt absolvierte, unterstützt. Aufgrund persönlicher Gründe reduzierte Frau Dirks ihre Stelle zum 1. Oktober 2017 auf 50 % und verließ das Projekt am 1. Dezember 2017. Zum 15. November 2017 übernahm Steffen Sack eine halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle (50 %) im Projekt. Für die wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden im Jahr 2017 Personalkosten in Höhe von 32.084,15 € aufgewendet. Des Weiteren wurden während der achtmonatigen Projektlaufzeit im ersten Projektjahr (01.04.2017 – 31.12.2017) Sachmittel in Höhe von insgesamt 11.286,44 € verausgabt:

- Studt. Hilfskräfte: 3.058,12 €
- Praktikant: 1.153,11 €
- Reisekosten: 1.622,75 €
- Investitionen: 2.339,02 €
- Sonst. Sachausgaben: 3.113,44 €

Während Steffen Sack weiterhin mit einer 50 %-Stelle im Projekt angestellt war, wurde die andere Teilzeitstelle (50 %) schließlich am 1. Februar 2018 mit Lena Kauhardt besetzt. Im zweiten Projektjahr unterstützten bis zu vier Hilfskräfte die Arbeiten der beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter. Insgesamt wurden für die Beschäftigung der zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter 56.388,36€ aufgewendet. Weiterhin wurden Sachmittel in einer Gesamthöhe von 12.047,42 € verausgabt:

- Studt. Hilfskräfte: 6.064,29 €
- Reisekosten: 2.529,34 €
- Sonst. Sachausgaben: 3.453,69 €

Da im Jahr 2019 die Fortbildung mit Erhebungen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten pro Kohorte startete, wurde aufgrund der großen Menge an erhobenen Daten und der vergleichsweise kurzen Restlaufzeit des Projekts weitere personelle Unterstützung benötigt. Aus diesem Grund wurden bis zu sechs weitere Hilfskräfte mit einer geringen monatlichen Beschäftigung in die Projektarbeit eingebunden. Unter der Betreuung der wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden die studentischen Hilfskräfte mit verschiedenen Aufgaben betraut. So folgte nach einer kurzen Schulung die Dateneingabe der eingesetzten Fragebögen in die Statistik Software SPSS. Weiterhin unterstützen sie die Erstellung von Manualen zur Auswertung der offenen Fragebogenformate, während andere in die formative Evaluation der Fortbildungssitzungen miteinbezogen wurden. Ebenso wurden im April 2019 die beiden Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeiter auf 70 % erhöht, um der Aufgabenvielfalt und –menge gerecht werden zu können.

Nach der Eingabe der Daten und der Entwicklung aller Manuale wurde nach einer kurzen Schulung der Kodierer*innen mit der Auswertung der offenen Formate begonnen. Für die anschließenden statistischen Berechnungen, die Vorbereitung verschiedener Präsentationen sowie der Erstellung des Abschlussberichtes über die Ergebnisse der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe wurde eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin, Tatjana Weber, ab August 2019 mit einer 40 %-Stelle eingestellt.

Insbesondere die Fertigstellung des Abschlussberichtes stellte in der Kürze der Zeit eine große Herausforderung dar. Da alle Projektpartner ihre Kapitel zur Fertigstellung des Berichtes nach Kassel sendeten, mussten diese nochmals Korrektur gelesen, formatiert, gelayoutet und zu einem Dokument zusammengefügt werden. Um die Fertigstellung bis Ende 2019 gewährleisten zu können, wurden die Stellen von Frau Kauhardt und Herrn Sack auf 100% erhöht. Weiterhin waren bis Ende des Jahres 2019 bis zu 12 Hilfskräfte u.a. mit Aufgaben im Bereich der Analyse und Auswertung der Daten, der Dokumentation der Ergebnisse, der Berichtlegung und des Korrekturlesens im Projekt beschäftigt.

Insgesamt wurden im Jahr 2019 für die Beschäftigung der drei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen 92.797,31 € aufgewendet [Stand 30.11.2019]. Während des letzten Projektjahres wurden Sachmittel in einer Gesamthöhe von 44.298,37 € verausgabt [Stand 30.11.2019]:

- Studt. Hilfskräfte: 34.070,87 €
- Reisekosten: 4.654,83€
- Sonst. Sachausgaben: 5.572,67 €

Insgesamt entstanden im Projektzeitraum vom 01.04.2017 bis zum 31.12.2019 Personalkosten in Höhe von 181.269,82 € [Stand 30.11.2019] und Sachmittelkosten in Höhe von 67.632,23 € [Stand 30.11.2019].

Für alle Verausgabungen wurde ein separater Verwendungsnachweis durch die Drittmittelabteilung der Universität Kassel erstellt. Dieser wird nach Ende der Projektlaufzeit nachgereicht.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–30). Tübingen: Narr.
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(3), S. 175–193.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Gasteditorial: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3–4), S. 157–160.
- Azizpour, P., Bohnet, E., Bryant, D., Göttfert, S. & Noschka, N. (2014). Anbindung anaphorischer Pronomen im Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen. In M. Averentseva-Klisch & C. Peschel (Hrsg.), *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule* (S. 155–84). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis - im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), S. 188–192.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Becker, A. & Musan, R. (2014). Leseverstehen von Sachtexten: Wie Schüler Kohärenzrelationen erkennen. In M. Averintseva-Klisch & C. Peschel (Hrsg.), *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule* (S. 129–154). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und schriftlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37, S. 21–43.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern. DII 16*. München: Klett-Langenscheidt.
- Berkemeier, A., Biafora, S., Geigenfeind, A., Harren, I., Renschler, N. & Sattelmayer, E. (2014). Lesen – Verstehen – Sachtextzusammenhänge darstellen – Methodenbeschreibung. Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/index.php?id=11147> [Stand: 20.05.2015].
- Blatt, I. (2011). Wie lässt sich Textqualität ermitteln und lernförderlich rückmelden? In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 89–114). Berlin: LIT Verlag.
- Breindl, E. & Walter, M. (2009). *Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen*. Mannheim: Herstellung und Vertrieb im Eigenverlag.
- Bryant, D. (2012). *Lokalisierungsdrücke im Erst- und Zeitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bryant, D. (2015). Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das Topologische Modell für die Schule* (S. 84). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bryant, D. & Noschka, N. (2015). Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess. Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM, DaF und DaZ. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 17–46). Berlin/München/Boston: de Gruyter.

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dragon, N., Berendes, K., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2015). Ignorieren Grundschul Kinder Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 18, S. 803–825.
- Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T. & Schnoor, B. (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44(2), S. 66–85.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75–146). New York: Freeman & Co.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), S. 109–132.
- Eisen, V., Kietzmann, U., Prediger, S., Şahin-Gür, D., Wilhelm, N. & Benholz, C. (2017). Sprachsensibles Unterrichten fördern im Fach Mathematik – Konzepte und Materialien für das Fachseminar. Verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/17-SUF-Eisen-et al_Sprachsensibel-Unterrichten-Webversion.pdf [Stand 11.12.2019]
- Eisenberg, P. (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2* (3. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Ermonis-Jargiello, J. & Kaltenbacher E. (2018). *Deutsch für den Schulstart. Grundschulversion. Fördermaterial für die 1. und 2. Klasse*. Heidelberg: Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie.
- FD-LEX (2018). Forschungsdatenbank Lernertexte. Herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.fd-lex.de> [Stand: 28.11.2019].
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2018). *Zur Karriere von "Nähe und Distanz". Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (2012). *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt: Lang.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2019). Operatoren „to go“. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 46(274), S. 4–13.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–184). Münster: Waxmann.
- Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank und Timme.
- Flake, J., Barron, K., Hulleman, C., McCoach, B. & Welsh, M. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, S. 232–244.
- Fornol, S. L. & Hövelbrinks, B. (2019). Bildungssprache. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 497–521). Berlin/Boston: De Gruyter.

- Fuchs, I., Maak, D. & Ahrenholz, B. (2013). Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lernen und lehren* (S. 71–92). Stuttgart: Klett.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildungen. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grießhaber, W. (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Universität Duisburg-Essen: proDaZ. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [Stand: 05.03.2019].
- Grießhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, S. (2018). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: De Gruyter.
- Halm, U. (2010). *Die Entwicklung narrativer Kompetenz bei Kindern zwischen 7 und 14 Jahren*. Marburg: Tectum.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Hellmig, L. (2012). *Gestaltung und Evaluation einer Mathematiklehrer-Fortbildung zu polyvalenten Aufgaben* (Dissertation). Universität Rostock.
- Helmke, A. (2007). Lernprozesse anregen und steuern. Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? *Pädagogik*, 59(6), S. 44–47.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1987). Interactional effects of instructional quality and teacher judgement accuracy on achievement. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), S. 91–98.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3, S. 17–47.
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P. & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(3), S. 349–356.
- Heran-Dörr, E. (2006). Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München. Verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/5878/1/Heran-Doerr_Eva.pdf [Stand 11.12.2019]
- Hochholdinger, S., Rowold, J. & Schaper, N. (2007). Ansätze zur Trainings- und Transferevaluation. In J. Rowold, S. Hochholdinger & N. Schaper (Hrsg.), *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings* (S. 29–53). Göttingen: Hogrefe.
- Jeuk, S. & Lütke, B. (2019). Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 163–196). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Jost, J. & Böttcher, I. (2015). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (S. 113–144). Berlin: Cornelsen.

- Kaltenbacher, E. (2013). Sprachförderung in der 1. und 2. Klasse nach dem Konzept ‚Deutsch für den Schulstart‘ (DfdS). Zielsetzung und Didaktik. In Y. Decker & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Zweitsprache Deutsch: Beiträge zu durchgängiger Bildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 139–158). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Kirkpatrick, D. L. (1979): Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal*, 33(6), S. 78–92.
- Klages, H. (2013). In, auf, neben, vor - Wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Raumpräpositionen lernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 48, S. 29–34.
- Klages, H. & Gerwien, J. (2015). Verstehen anaphorischer Personalpronomina im DaZ- und DaM-Erwerb. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 71–98). Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Klug, J., Bruder, S., Keller, S. & Schmitz, N. (2012). Hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen? *Psychologie Rundschau*, 63(1), S. 3–10.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Mercator, Uni Duisburg-Essen: proDaZ. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [Stand: 20.09.2019].
- Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2016). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–206). Leipzig: Klinkhardt.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 187–206.
- Kurtz, G., Hoffmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K. (2014). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Herausforderung Bildungssprache. Verfügbar unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/herausforderung_bildungssprache [Stand: 25.09.2019].
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016). Viele Sprache – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/FINAL_Viele_Sprachen_Druckerei.pdf [Stand 11.12.2019]
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(2), S. 156–167.
- Leisen, J. (2018). *Handbuch Fortbildung. Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Klett.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69–105). Heidelberg: Springer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), S. 1–17.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten - erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), S. 379–399.
- Loch, W. (2010). Mehr als „Sprachrichtigkeit“. Schriftliche sprachliche Leistungen in der Oberstufe beurteilen und fördern. *Praxis Deutsch*, 37(223), S. 49–54.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 263–282). Stuttgart: Klett.
- Merz-Grötsch, J. (2016). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, S. 67–101.
- Musan, R. & Noak, C. (2014). Pronominale Referenzmarkierung in der Grundschule. In M. Averintseva-Klisch & C. Peschel (Hrsg.), *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule* (S. 110–128). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), S. 317–328.
- Niederhaus, C., Pöhler, B. & Prediger, S. (2016). Relevante Sprachmittel für mathematische Textaufgaben – Korpuslinguistische Annäherung am Beispiel Prozentrechnung. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 135–162). Stauffenburg: Tübingen.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995). Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». *Diskussion Deutsch*, (141), S. 36–52.
- Ohm, U. (2009). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), S. 28–26.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), S. 307–332.
- Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6)*. Münster: Waxmann.
- Peschel, C. (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 99–118). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Praetorius, A.-K., Greb, K., Dickhäuser, O. & Lipowsky, F. (2011). Wie gut schätzen Lehrer die Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler ein? Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(2), S. 81–91.
- Prediger, S. (2016). Wer kann es auch erklären? Sprachliche Lernziele identifizieren und verfolgen. *Mathematik differenziert*, 7(2), S. 6–9.
- Prediger, S. (2017). Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten – Fokussierte Problem diagnose und Förderansätze. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger, & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer.

- Prediger, S., Tschierschky, K., Wessel, L. & Seipp, B. (2012). Professionalisierung für fach- und sprachintegrierte Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), S. 40–58.
- Ricart-Brede, J. (2014). ‚Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer‘. Zum Konnektorenegebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 59–76). Berlin: De Gruyter.
- Rüßmann, L. (2018). Textprozedurale Artefakte. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit von pragmatisch relevanten sprachlichen Hilfen in der Sekundarstufe I. In H. Feilke & D. Wieser (Hrsg.), *Kulturen des Deutschunterrichts - Kulturelles Lernen im Deutschunterricht* (S. 65–84). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, S. 41–59.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 6(1), S. 139–159.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Wiesbaden: Springer.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), S. 1–13.
- Schimke, S. (2015). Die rezeptive Verarbeitung von Markierungen der Diskurskohärenz bei Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 193–214). Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2006). Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache. In P. R. Portmann-Tselikas & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Tagungsband zur XIII. internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz* (S. 179–192). Innsbruck: Studienverlag.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses, *Psychological Bulletin*, 143(6), S. 565–600.
- Schneitz, S. (2015). Passiv im kindlichen Zweitspracherwerb – Diagnostik und Förderimplikationen. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 215–236). Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683–698). Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2), S. 154–165.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems* (S. 345–372). Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sturm, A. (2016). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), S. 115–132.

- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Lengyel, U. Michel, U. Neumann, H. Reich, H.-J. Roth & K. Schwippert (Hrsg.), *Förmig Material. Band 9*. Münster/New York: Waxmann.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Weinheim: Beltz.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I. & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), S. 1115–1128.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of educational psychology*, 104(3), S. 763–777.
- v. Stutterheim, C. (1997). Zum Ausdruck von Zeit- und Raumkonzepten in deutschen und englischen Texten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 25, S. 147–166.
- v. Stutterheim, C. & Carroll, M. (2005). Subjektwahl und Topikkontinuität im Deutschen und Englischen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 139, S. 7–27.
- v. Stutterheim, C., Halm, U. & Carroll, M. (2012). Macrostructural principles and the development of narrative competence in L1 German. The role of grammar (8-14-Year-Olds). In M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (Hrsg.), *Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue* (S. 559–585). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- v. Stutterheim, C. & Klein, W. (2008). Mündliche Textproduktion: Informationsorganisation in Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 217–235). Tübingen: Narr.
- Vasylyeva, T. & Kurtz, G. (2015): Das „Robuste Wortschatztraining“ im schulischen Spracherwerb: Theoretische Begründung und Beispiele aus der Praxis. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 245 – 272). Berlin: De Gruyter.
- Vollmer, H. J. (2011). Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjHuqDEuonhAhXSzqQKHZw4A34QFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.home.uni-osnabrueck.de%2Fhvollmer%2FvollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf&usg=AOvVaw1vKrrtN4n21jHKCYpV_ge_ [Stand: 27.05.2019].
- Wegener, H. (1995a). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In B. Handwerker (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung - Erwerbsverläufe – Lehrmethodik* (S. 1 – 24). Tübingen: Narr.
- Wegener, H. (1995b). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), S. 49–78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), S. 68–81.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2017). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Wilmsmeier, S., Brinkhaus, M. & Hennecke, V. (2016). Ratingverfahren zur Messung von Schreibkompetenz in Schülertexten. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, S. 101–117.