



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen: Sprachliche
Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“

Abschlussarbeit

„GEHT DA WAS?“
ELEMENTE DES
SPRACHSENSIBLEN FACHUNTERRICHTS
IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Sonja HÖGLER

Wien, 2016

Anschrift der Verfasserin/des Verfassers

Mag. Sonja HÖGLER, MA
Berufsschule für BAU
Wagramerstraße 65
1220 Wien
+43 6642122112
Sonja.hoegler@rauchfangzentrum.at

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	4
1.1 Ausgangslage	5
1.2 Zielsetzung.....	7
1.3 Untersuchungsgegenstand und Methode.....	8
1.3.1 Methodenkritik.....	9
1.4 Aufbau der Arbeit	11
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	12
2.1 Vorbild - Beziehung – Haltung - Motivation	12
2.2 Sprache – Bildungssprache - Sprachvorbild	14
2.3 Sprachsensibler Fachunterricht.....	16
2.4 Lernen am Modell.....	17
3 UMSETZUNG:	20
4 ERGEBNISSE + INTERPRETATION	22
4.1 Aktionsforschung nach Posch	22
4.2 Offenes Interview	24
5 FAZIT	26
6 LITERATUR.....	29

ABSTRACT

Im Rahmen einer Erwachsenenfortbildung am Wifi Wien (Schulungsort der Wirtschaftskammer) wurde der Unterricht in dem Kurs „Messtechnik für Installateure, Rauchfangkehrer und Heizungstechniker“ um Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts erweitert und anschließend mittels Aktionsforschung nach Posch sowie offener Interviews betrachtet. Grundlegende Veränderungen in der Unterrichtssituation führten zu größerer Beteiligung der Teilnehmer an den Inhalten, angstfreierem Lernklima, vermehrt angewandtem Fachwortschatz und vor allem zu größerem Optimismus, die anschließende Prüfung vor der Behörde zu bestehen.

1 EINLEITUNG

„Der menschliche Geist kehrt, wenn er von einer neuen Idee gefordert wurde, nie zu seiner Ausgangsposition zurück“

Oliver Wendell Holmes¹

Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess. Lernende müssen daher aktiv sein und nicht „Widerstände umschiffen“, sondern konstruktiv mit Schwierigkeiten umgehen. Die Schüler und Schülerinnen (SuS) des u.a. auch von mir unterrichteten Kurses des Wirtschaftsförderungsinstitutes (Wifi-Kurs) erlebte ich zudem immer mehr als passive Konsumenten, die am positiven Abschluss des von ihnen gewählten Kurses, nicht jedoch an den Inhalten interessiert erschienen.

Mein Unterricht war bisher, da ein großes Stoffvolumen in kurzer Zeit durchgenommen werden muss, sehr am Skript orientiert. „Die Tradition“, die „Stoffvermittler“ seit 2 Gene-

¹ Oliver W. Holmes (1809-1894), US amerikanischer Mediziner, ua. Dekan der Harvard Medical School in Boston.

rationen in diesem Rahmen lebten², war das „Vorlesen“ des Skriptes, die vom Auditorium gestellten Fragen zu den Themen zu beantworten und die Anwendung der Inhalte in der Praxis verbal zu beschreiben.

Bei den mir immer passiver erscheinenden TeilnehmerInnen versuchte ich nun, durch intensiveres Erklären von zum Beispiel logischen, chemischen Prozessen Neugier und auch Verständnis zu erwecken. Während meiner 12 jährigen Lehrtätigkeit fiel mir zusehends auf, dass sinnerfasstes Lesen der teilnehmenden Personen nicht möglich erschien und Texten nicht gefolgt werden kann. Bei der Beantwortung der von mir gestellten Fragen, herrschte im Auditorium regelrecht Sprachnot. Als Abschluss jedes Lehrgangs ist eine Prüfung vor der Behörde (MA 36) erforderlich, deren Durchfallsquote mittlerweile auf über 50% lag.

Diese bedauerlichen Umstände: kaum sinnerfasstes Lesen vorhanden, Sprachnot, hohe Wahrscheinlichkeit des Nichtbestehens, verursachten in mir einen Pessimismus, eine Orientierung an den Defiziten, die eindeutig nicht zu einem positiven Lernklima beitrugen und sich sicherlich auch auf die TeilnehmerInnen übertrug, was den Teufelskreis verstärkte.

Auf der Suche nach sinnvollen Lösungen erlangte ich Kenntnis von dem vor zwei Jahren beginnenden PFL Lehrgang, bewarb mich und versprach mir von dessen Besuch die Verbesserung der Unterrichtssituation in den von mir gehaltenen Einheiten.

1.1 Ausgangslage

Die Bildungseinrichtung der Wirtschaftskammer (Wifi Wien) veranstaltet zweiwöchige Fortbildungskurse mit dem Titel „Messtechnik für Installateure, Rauchfangkehrer und Heizungstechniker“ in denen mathematische, chemische, physikalische Kenntnisse, grundlegende Messtechnik und betreffende Gesetzesinhalte vermittelt werden. AbsolventInnen des Kurses können eine Woche nach Kursende eine Prüfung unter Vorsitz der Feuerpolizei (MA 36) absolvieren und sich nach positivem Abschluss derselben vom Ma-

² Ich begleite diese Art der Weiterbildung sowohl als Besucherin als auch Lehrperson nun schon seit fast 20 Jahren.

gistrat zum „behördlichen Prüforgan“ bestellen lassen. Als Prüforgan dürfen Abgasmessungen an Feuerstätten in Privathaushalten durchgeführt werden, was zu einer Verbesserung der wirtschaftlichen Lage des Prüforganes führt.

Die KursteilnehmerInnen, zumeist männliche Personen im Alter zwischen 25 – 55 Jahren, besuchen den Kurs nach dem normalen (erschöpfenden) Arbeitstag. Die Kursinhalte, die Gesetzestexte, Richtwerttabellen, chemische, physikalische und mathematische Grundlagen enthalten, sind in Bildungssprache³ verfasst und in eine umfangreiche, ungebildete Wifi-Mappe gepackt. Die Kurskosten werden von den Teilnehmern oft selbst getragen und weisen die Höhe von ca. einem halben Monatseinkommen auf.

Die Klassenraumgestaltung entspricht einer Raumeinteilung „wie im vorigen Jahrhundert“. An der Stirnseite befinden sich eine Tafel, modernes Whiteboard, Beamer und Computer. Der Raum ist mit parallel zur Tafelseite angeordneten Tischen vollgestellt. Die zugehörigen Sessel ermöglichen kaum freies Bewegen in der Klasse.

In den fast 8 Jahren meiner Tätigkeit fiel mir auf, dass annähernd zwei Drittel der Teilnehmer Migrationshintergrund⁴ auf weisen und ein Drittel aus einem spracharmen Umfeld zu stammen scheint. Ein Großteil der Teilnehmer wirkt bereits am ersten Tag, nach dem „ersten Blick in die Mappe“ deprimiert und verzagt. Die hohe Durchfallsquote bei der Abschlussprüfung hat sich herumgesprochen und trägt ihres zur Stimmung bei.

Die im darüber liegenden Absatz beschriebenen Eindrücke habe ich mit den mitunterrichtenden Technikerkollegen⁵ diskutiert und bekam von ihnen die Bestätigung: Sie hatten dieselben Wahrnehmungen. Als ich nun Möglichkeiten der Verbesserung vorschlug und zB. sprachsensibler in das Unterrichtsgeschehen zu gehen und neue Lernsituationen zu schaffen, ertete ich „mildes Lächeln“ und die Antwort: „ Da geht nie was!!“

³ Bildungssprache wurde für den schriftlichen Gebrauch konzipiert und verlangt einen umfangreichen Wortschatz und grammatikalische Grundstrukturen. Da Sprache in Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund zu sehen ist, ist die Aneignung der Bildungssprache auch vor dem sozioökonomischen Hintergrund zu sehen.

⁴ „Menschen mit Migrationshintergrund“ sind laut Statistik Austria Personen, deren Eltern im Ausland geboren worden sind. Die Kategorie „Migrationshintergrund“ wird jedoch in der Literatur unterschiedlich weit oder eng gefasst. Sie zählt zu den gebräuchlichsten Begriffen in der Integrationsdebatte doch Einigkeit bezüglich der Definition herrscht nicht. vgl. <http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/migrationshintergrund.php>

Stand 3.7.2016

⁵ Wir sind 3 Vortragende, die einen 2 Wochenkurs „bespielen“.

Die dazu passende Frage habe ich nun als übergeordneten Titel dieser Arbeit gewählt:
„Geht da was?“

1.2 Zielsetzung

Durch den Besuch des PFL Lehrganges wurde mir das Konzept des Sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt.

Mithilfe des Konkretisierungsrasters nach Tanja Tajmel⁶ werden die Aufgabenstellungen und Sprachhandlungen⁷ konkretisiert. Die von den TeilnehmerInnen erwarteten Antworten und der Fachsprachwortschatz, der unbedingt erworben werden muss, sind hier festgelegt.

Der neu strukturierte Unterricht wird vom Skript losgelöst sein und Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts werden übernommen. Am Ende der während eines Kurses von mir geleiteten Unterrichtseinheiten werden über

- Veränderungen im Unterricht,
- im Verhalten der Teilnehmer,
- im Verhalten meiner Person und auch
- das Wohlbefinden (Lernatmosphäre)

mit Hilfe der Aktionsforschung reflektiert.

⁶ TAJMEL, Tanja. (2011). Vortrag an der Universität von Hamburg <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/tajmel-vortrag.pdf> Stand 3.11.2015

⁷ Sprachhandeln bedeutet nach der Definition von daz-Lernwerkstatt, sich mit Hilfe von Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen und Sprechfertigkeit mit einem Gesprächspartner zu verständigen

Ungeplanter Weise boten 4 Probanden die geeigneten Voraussetzungen um zusätzlich als Interviewpartner die Veränderung des Unterrichtes⁸ aus ihrer Sicht beschreiben zu können.

In dieser Abschlussarbeit soll nun meine persönliche Entwicklung und ihre Auswirkung in der Praxis des Unterrichtens dargestellt werden.

1.3 Untersuchungsgegenstand und Methode

Untersucht wird der neu eingeführte Unterricht, der Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts enthält, und der nun einen bewussteren Umgang mit Sprache als Medium pflegt.

Da der zeitliche Rahmen dieses Wifi-Kurses sehr eng gesteckt ist, kann während des Kurses keine Lernkontrolle durchgeführt werden. Eine Übersicht über den Lernprozess der Teilnehmer ist daher kaum möglich. Selbstständiges Lernen muss außerhalb der Einrichtung stattfinden und muss ja auch als Schlüsselqualifikation in vielen Formen der Weiterbildung gesehen werden.

Die Teilnehmerzahl für Evaluationen wäre sehr gering, daher können keine statistisch relevanten Aussagen getroffen werden. Die Untersuchung muss daher qualitativer Natur sein.

Mittels Aktionsforschung⁹ nach Posch steht die eigene Entwicklung im und des Unterricht als solches im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist ein praktisches Handlungsinteresse. Die Adressaten sind sowohl Betroffene als auch der Praktiker.

Jeweils zwei Teilnehmer¹⁰ der zuletzt abgehaltenen zwei Kurse (insgesamt 4 Personen) haben sich als „Wiederholer“ entpuppt. Diese Männer hatten zuletzt vor ca. 2

⁸ „VOR / NACH PFL“

⁹ „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von der Lehrperson selber durchgeführt werden kann. (John Elliot) in ALTRICHTER, Herbert. POSCH, Peter. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn – Seite 13

¹⁰ Waren in diesem Fall männliche Interviewte, daher kein gendern

Jahren diese Fortbildung besucht, die abschließende Prüfung entweder nicht bestanden oder nicht daran teilgenommen, und haben nun einen neuerlichen Versuch gewagt. Es war mir nun möglich 4 Personen zu deren Wahrnehmungen bezüglich der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung und –atmosphäre im Rahmen eines offenen Interviews zu befragen, was einer qualitativen Datenerhebung entspricht. Die Interviews wurden als „lockere Plauderei“ getarnt und jeweils mit 2 Probanden im Klassenverband am Ende der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Dauer betrug ca. 10 Minuten. Der Einstieg erfolgte über die Frage, ob die Teilnehmer Unterschiede zwischen dem vorigen und jetzt besuchten Kurs in der Unterrichtsführung auffallen? Durch einen groben zuvor zurechtgelegten Leitfaden ist es möglich, während des Stockens der Befragten gesprächsflussfördern einzugreifen. Die Reihenfolge der Fragen wird nicht aufgezwängt. Das unstrukturierte Erzählen lassen ermöglicht, neue Aspekte des Themas aufzuzeigen.

Nachdem die KursteilnehmerInnen die Kursräume verlassen haben, habe ich die Wortbeiträge aus der Erinnerung schriftlich aufgezeichnet. Hätte ich während des Interviews mitgeschrieben, so wären bei den Interviewpartnern massive Verunsicherungen aufgetreten und sie hätten wahrscheinlich nicht aus dem „Bauch heraus“ geantwortet.

1.3.1 Methodenkritik

- **Aktionsforschung nach Posch**

Die Doppelrolle sowohl als „teilnehmender Beobachter“, der im Feld agiert, als auch als Forscher in der kritischen Distanz führt zu einer Problematik wie folgt. Die in der Wissenschaft geforderte Objektivität kann kaum eingehalten werden, da man ständig zwischen den Rollen, der des/der Agierenden und der des/der Außenstehenden, wechselt.

Wie schon Devereux erwähnte: „Die Wahrnehmung einer Situation wird von der Persönlichkeit des Wahrnehmers radikal beeinflusst.“¹¹ Die Sicht des/der AktionsforscherIn ist nicht die getreue Abbildung der Wirklichkeit, sondern subjektive Interpretation.

¹¹ Devereux, G., 1967, Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München zit. in BOCK, Marlene; Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview

Der biographische Hintergrund der TeilnehmerInnen ist nicht bekannt, Missinterpretationen des Verhaltens der Kursteilnehmer sind daher wahrscheinlich.

- **Offenes Interview:**

Das Ziel, dass im Interview empirisch Erfasstes „objektiv“ dargestellt wird, ist nicht zu erreichen, da die verlangte „Neutralität“ während des Interviews nicht möglich ist.

Eine Fülle von Informationen, die der/die Befragte preisgibt, kann in ihrem Ausmaß nicht erfasst werden, wie zum Beispiel: die Wahl der Sprache, die Stimme, Intonation, die Atmung, Gestik, Mimik, Körperhaltung, Spannung.

Der/die Befragte befindet sich in einer künstlichen Situation und versucht, in dieser angemessen zu reagieren. Je nach Befindlichkeit des/der Befragten, ob angeregt oder eher müde, nach einer anstrengenden Arbeit, wird die Antwort unterschiedlich ausfallen. Das Gesprochene kann im Widerspruch zum körperlichen Ausdruck stehen und kann nicht unbedingt als „Unwahrheit“ (Lüge) interpretiert werden. Vielleicht ist es der befragten Person während des Interviews zu mühsam oder unangenehm, bestimmte Gedankengänge zu äußern, oder sie meint, unter sozialem Druck „richtige“ Antworten finden zu müssen.

Ein Interview ist kein neutrales Erhebungsinstrument. Atteslander sieht die Fragen als „Element eines Prozesses und auch Element ganz spezifischer zeit-örtlich fixierter sozialer Situationen“¹². Noelle-Neumann / Petersen sehen das Interview als „Reaktions-Experiment“, währenddessen die befragten Personen sich oft ihre Meinungen zu Themen erst bilden. Das Verstehen der Fragen sowie das Verstehen der Antworten unterliegen soziolinguistischen Aspekten. Die Theorie und die Anwendung der Sprache zu analysieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die verbale Vieldeutigkeit ist vorhanden. Atteslander weist darauf hin, dass „einzelne Antworten auch bei ausgeklügelter Auswertung nicht isoliert zu bewerten sind, sondern vornehmlich als Hinweise von Zusammenhängen“¹³

¹² ATTESLANDER, Peter; Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag Berlin. 2010
13. Auflage, Seite 112 ff

¹³ ATTESLANDER, Peter; Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag Berlin. 2010
13. Auflage, Seite 132

Während des Interviews beeinflusst der/die InterviewerIn als TeilnehmerIn im Gespräch die Atmosphäre durch seine soziale Kompetenz. Die befragte Person, die im Dialog mit dem/der InterviewerIn steht, reagiert auf dessen Agieren.

1.4 Aufbau der Arbeit

Der bis dahin gezeigte Teil (erstes Kapitel) diente der Einführung in die Thematik, der Beschreibung der Ausgangslage, der Zielsetzung und Darlegung der Methodenwahl inklusive Kritik an derselben.

Im zweiten Kapitel werden sowohl die theoretischen Grundlagen des sprachsensiblen Fachunterrichts als auch Themen, die während der Untersuchungen aufkamen, dargestellt.

Eine gelungene Lehrperson – SuS Beziehung als Grundlage lässt im ersten Unterkapitel sowohl auf die innere Haltung als auch auf die gute Vorbildwirkung des/der Anleitenden schließen, welche wiederum auf die Motivationshaltung der TeilnehmerInnen wirkt. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit Sprache, Bildungssprache und der Rolle des Sprachvorbildes. Merkmale des Sprachsensiblen Fachunterrichts sind im dritten Unterkapitel zu finden. Durch Beobachten bestimmter Handlungen, das gilt auch für Sprachhandlungen, fällt es dem/der Lernenden leichter, diese Handlungen selbst auszuführen. Dieses Prinzip des „Lernen am Modell“ wird im vierten Unterkapitel kurz beschrieben.

Das dritte Hauptkapitel widmet sich der Beschreibung der Umsetzung einiger Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts in die Realität eines Wifikurses. Die Ergebnisse und Interpretationen der Selbstreflektion mittels Aktionsforschung nach Posch und der offenen Interviews werden im vierten Hauptkapitel angeführt. Schlüsse oder Erkenntnisse werden abschließend in Kapitel 5 dargelegt und die ausgewählte Literatur befindet sich im Literaturanhang.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Vorbild - Beziehung – Haltung - Motivation

„Bildungskultur geht nicht ohne innere Haltung - Beziehung!“

(G. Funke)

Die LehrerInnenpersönlichkeit, die als Vorbild fungiert, die sowohl durch ihr Verhalten als auch durch ihren Körper wirkt und handelt, ist die Grundlage jedes effektiven Unterrichts¹⁴. Das Wissen des/der Lehrerin um das eigene Wirken, um seine/ihre Persönlichkeit ist von großer Bedeutung. Auf die Wichtigkeit der Selbstwahrnehmung und Reflexion sollte daher Bedeutung gelegt werden.

Effizientes Lehren und Lernen ist immer nur im Rahmen einer gelungenen **Beziehung** zwischen Lehrperson und SchülerInnen möglich.

Die positive **emotionale** Beziehungsqualität trägt und unterstützt die Herstellung, Gestaltung und Veränderung sprachlicher Lernprozesse.¹⁵ Sämtliche Erfahrungen sind immer gleichzeitig kognitiv und **emotional** verankert.

Nach Johnstone¹⁶, dem Begründer des Improvisationstheater, gibt es in jeder Beziehung und jeder konkreten Begegnung ein momentanes **Machtgefälle** (nie neutralen Status) zwischen den Agierenden, Hoch- oder Tiefstatus (wertfrei) genannt, das im Körperausdruck, in der Handlung und in der Sprechweise erkennbar ist. Ein selbstreflektierter Mensch ist sich des relativen Status bewusst und kann ihn spielerisch variieren. LehrerInnen, die auf SchülerInnen sympathisch wirken und die „Klasse im Griff haben“, können ihren Status gezielt heben und senken, passend auf das Verhalten der Schüler abstimmen.¹⁷ Hochstatus drückt u.a. Kompetenz, Tiefstatus Sympathie aus. Der jeweilige

¹⁴ Die Wirkungen und Nebenwirkungen der Lehrerpersönlichkeit sind empirisch schwer wahrnehmbar, daher befindet sich der Begriff der Lehrerpersönlichkeit im pädagogischen Hochnebel.

¹⁵ Vgl. AKKUS, Reva; Emotion und Spracherwerb im Migrationskontext in Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Hsg. Ursula Esterl und Georg Gombos ide 4 – 2015, Seite 44

¹⁶ JOHNSTONE, Keith; *1933, Schauspiellehrer und Begründer des Improvisationstheaters. <http://www.keithjohnstone.com/> Stand 20.9.2013

¹⁷ Vgl. KAINZBAUER, Hildegard; Körpersprache und Status im Unterricht. ZUDG Heft 25, 2012

Status wird natürlich durch den Körper, Haltung, Bewegung usw. vermittelt, wobei durch Übertreibung in jede Richtung die Wirkung ins Gegenteil verkehrt werden kann.

Wie Lernen und Informationsverarbeitung verstanden wird, hängt davon ab welches Menschenbild wir haben. Bei einem ganzheitlichen Bild, führt die emotionale Stärkung zu höherem Selbstbewusstsein und besserem Lernerfolg, was auch in der modernen Hirnforschung nachgewiesen wird.¹⁸ Die Lebenswelt der SchülerInnen darf nicht aus dem Unterricht eliminiert werden und die im Unterricht verwendete Sprache ist an der Sprache des/der Schülers/In zu orientieren.

Joachim Bauer belegt in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit, Warum wir von Natur aus kooperieren“ (Heyne Verlag 2008) mit Hilfe neurobiologischer Studien, dass persönliche Wertschätzung und soziale Anerkennung entscheidende Voraussetzungen für die Funktionstüchtigkeit unseres biologischen **Motivationsystems** sind. Zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung bilden den Kern aller Motivation. Ohne die Erfahrung verbindlicher und persönlicher Beziehungen zum/zur LehrerIn können Kinder kein Vertrauen und keine Motivation entwickeln.¹⁹

Durch den „Einfluss“ der Lehrerpersönlichkeit werden das Erleben und Verhalten der SchülerInnen, ihre Einstellungen und Haltungen sowie der Lernerfolg bestimmt. Gelingende Beziehungen gehen mit der Ausschüttung der Botenstoffe Dopamin, Oxytoxin und von Opioiden einher und sind damit das unbewusste Ziel allen menschlichen Bemühens, fasst Ute Binder-Kissel zusammen.²⁰ Die Botenstoffe belohnen uns nicht nur mit subjektivem Wohlergehen, sondern auch mit körperlicher und mentaler Gesundheit. Dopamin sorgt für Konzentration und mentale Energie, Oxytoxine und Opiode reduzieren Stress und Angst. Die Rolle der Emotionen beim Lernprozess ist von den Neurowissenschaften neu entdeckt worden. Dopamin verbessert die Kommunikation der Nervenzellen, und Glukokortikoide erschweren oder blockieren die Übertragung der Signale unter Neuronen. Die Lehrperson kann nun darauf achten, für die Schülerschaft möglichst we-

¹⁸ Vgl. AKKUS, Reva; Emotion und Spracherwerb im Migrationskontext in Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Hsg. Ursula Esterl und Georg Gombos ide 4 – 2015,

¹⁹ Vgl. BAUER, Joachim; Lob der Schule. 2007 Seite 7

²⁰ <http://www.binder-kissel.de/downloadarchiv/fuehrungbauerwasmotiviert.pdf> Stand 1.11.2012

nig unangenehme Situationen entstehen zu lassen, die zu Glukokortikoidausschüttung führen würden. Unangenehme Situationen blockieren die Aufnahme von neuem.²¹

2.2 Sprache – Bildungssprache - Sprachvorbild

„Die Arbeit an der Sprache ist Arbeit am Gedanken“

(Friedrich Dürrenmatt)²²

„Die Grenzen meiner Sprache, sind die Grenzen meiner Welt“

(Ludwig Wittgenstein)²³

Jeder Lernende hat eigene gedankliche Konstrukte und muss daher mit seiner **eigenen Sprache**, seinem Vokabular, ein Bild dessen zeichnen, womit er sich bereits auseinandergesetzt hat und was er erarbeitet hat. Nichts macht so zufrieden wie das Gefühl, ein Problem gelöst oder etwas begriffen zu haben. Reusser meint, je problemorientierter, aktiver Wissen erworben, konstruiert wird, desto besser wird es verstanden und behalten.²⁴

Der Begriff der **Bildungssprache** wurde im deutschsprachigen Raum erst mit Habermas Ende der 70er diskutiert²⁵. Er bezeichnet sie als Sprache der Öffentlichkeit, wenn öffentliche Interessen behandelt werden. Gogolin definierte im Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, dass die Verwendung der Bildungssprache für den Bildungserfolg verantwortlich ist, denn sie ist das Medium, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird.²⁶

²¹ MACEDONIA, Manuela; Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? www.macedonia.at Stand 20.9.2013 Seite 88

²² 1921-1990, Schweizer Schriftsteller

²³ 1889-1951, Wiener Philosoph

²⁴ Vgl. REUSSER, Kurt. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2) in http://www.fhnw.ch/sozialarbeit/intranet/studierende/studiengang-soziale-arbeit-olten-und-basel/master/reusser_2005.pdf Stand 2.5.2016

²⁵ Im amerikanischen Raum wurden zuvor von Cummins die Begriffe BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) geprägt.

²⁶ Vgl. BEYER, Andrea. (2015). Wenn sich zwei streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache, eine terminologische Untersuchung. In Pegasus-Onlinezeitschrift (2015), Heft 2 in http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf Stand 2.5.2016

Bildungssprachliche Kompetenzen müssten bereits in der Schule aufgebaut werden. Nicht nur Schulen verwenden Bildungssprache. Kundenformulare, Bedienungsanleitungen, Durchsagen und Beiträge in Medien werden bildungssprachlich verfasst. Die Teilnahme am öffentlichen Leben wäre ohne ihre Beherrschung kaum möglich.²⁷

Die Fachsprache ist ein Teilbereich der Bildungssprache, der sich durch Mehrwortkomplexe, trennbare Verben, komplexe Attribute auszeichnet. Das Schreiben steht hier weniger im Vordergrund. Schwere, komplexe Texte können von SuS, die keine bildungssprachlichen Kompetenzen aufweisen, kaum verstanden werden.

SuS mit sprachlichen Problemen besitzen nicht die bildungssprachlichen Fertigkeiten um dem Unterricht folgen zu können. Typische Zeichen sind

- das Vermischen der Alltags- mit Bildungssprache,
- begrenzter Wortschatz
- und das Vermeiden ganzer Sätze (geben einsilbige Antworten).

Die **Sprachkompetenz** (sprachhandelnder Umgang mit Wissen) fehlt. Der Begriff Kompetenz ist der Wirtschaft entliehen und bedeutet Schlüsselfähigkeiten, die ein Unternehmen vom anderen unterscheidet, ihm einen Wettbewerbsvorteil verschaffen und langfristig zum Erfolg beitragen.²⁸ In der allgemeinen Erscheinung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird in vielen Bildungseinrichtungen das Kompetenzmodell gewählt, in dem „Lernen als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und kommunikativer Prozess aufgefasst wird“²⁹. Kompetenzen lassen sich genauso wenig wie Wissen vermitteln. Es können nur günstige Bedingungen für den Kompetenzerwerb (oder Wissenserwerb) geschaffen werden. Kompetenz besteht lt. Lorenz aus Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in der Qualität der sichtbaren Handlungen bemerkbar sind, und dieses kann nur in konkreten Situationen gefordert werden.³⁰

²⁷ Vgl. Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Broschüre ÖSZ Bundesministerium für Bildung und Frauen.

²⁸ Vgl. <http://www.onpulson.de/lexikon/2488/kernkompetenz/> Lexikon für Unternehmer und Manager. Stand 30.5.2013

²⁹ LEHMAN, Gabriele; NIEKE, Wolfgang; Körper im pädagogischen Handeln. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> Stand 25.4.2013

³⁰ vgl. LORENZ, Rüdiger; Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2. Auflage 2005 Seite 145

Sprache ist laut Leisen kein Transportmittel, sondern **ein Konstruktionsmittel** und der Umfang der Sprache wächst mit dem Lernen der Fachinhalte. Fach und Sprache sind daher als eine Einheit zusehen.³¹ Da guter Fachunterricht an der Kommunikation orientiert ist, nähert man sich den Lösungen der auftretenden Verständnisprobleme (durch Sprachprobleme) mit Hilfe von Aushandeln der Bedeutungen. Zwischen muttersprachlichen, deutschen und fremdsprachlichen SuS wird in der Literatur bezüglich der Sprachnot im Fachunterricht keine Unterscheidung gemacht.

Die Lehrperson fungiert als **Sprachvorbild**. Der bewusste Umgang mit der Sprache drückt sich unter anderem in klaren Aufgabenstellungen und in Zurverfügungstellung von Sprachhilfen aus. Die Sprachanforderungen müssen für sprachlichen Fortschritt knapp über dem individuellen Sprachvermögen liegen, was man das Prinzip der „kalkulierten“ Überforderung nennt.

2.3 Sprachsensibler Fachunterricht

Der Sprachensible Fachunterricht ist auf fachliche Kommunikation hin ausgerichtet. Hier muss von Beginn an konsequent Bildungssprache verwendet werden. Eine im Unterricht gut anzuwendende Methode ist der Konkretisierungsraster nach Tanja Tajmel, in dem die sprachlichen Anforderungen von der Lehrperson vorab gut konkretisiert werden und abschließend darüber reflektiert werden kann.

In der Phase des Aktivierens des Vorwissens der SchülerIn, wird jedoch auf die Alltagssprache zurückgegriffen, da die fachsprachlichen Mittel den SuS noch nicht zur Verfügung stehen.

Fachwörter und fachspezifische Strukturen werden zB über Mindmaps oder Wortlisten zur Verfügung gestellt. So kann die lernende Person gut unterstützt und ermutigt werden um strukturiert und frei zu sprechen. Der Sprechanteil der SuS während des Unterrichts ist zu erhöhen und dafür sind schüleraktive Unterrichtsformen zu wählen.

³¹ Vgl. LEISEN, Josef. (2007) Der deutschsprachige Fachunterricht. Fremdsprache Deutsch Heft 30 / 2004. Deutsch in allen Fächern. Hueber verlag

Unzählige Methodenwerkzeuge sind in der Literatur zu finden (www.aufgabenkultur.de , oder Webseite von Josef Leisen www.sprachsensiblerfachunterricht.de , die ich jedoch hier nicht aufzählen möchte, da es den formalen Umfang der Arbeit sprengen würde. Eine Auswahl davon sind im Kapitel „Umsetzung“ (Seite 20) beschrieben.

Möglichst viele Darstellungsformen und Sprachen (nonverbal, gegenständlich, Bild, Symbol) sind im Fachunterricht zu wählen, damit der Unterricht kognitiv anregend wird. „Im Sprachbad schwimmen“³² wäre das Ziel eines funktionierenden Fachunterrichts schlägt Leisen vor.

2.4 Lernen am Modell

Albert Bandura³³ stellte in den 60er Jahren das „**Lernen am Modell**“ vor. Mittlerweile fanden Studien statt, die dieses bestätigten und ein neurobiologisches System im menschlichen Körper nachwies, das ohne bewusstes Nachdenken das beobachtete nonverbale Verhalten anderer Menschen nachspielt.³⁴ Spiegelneuronen sind die körperliche Voraussetzung für „Lernen am Modell“. „Die Beobachtung einer bestimmten Handlung verbessert die Fähigkeit – und erhöht auch prinzipiell die Bereitschaft –, diese Handlung selber auszuführen“.³⁵

Der Mediziner und Neurobiologe Joachim Bauer beschreibt in seinem Buch „Warum ich fühle, was du fühlst“ (2006) das System der Spiegelneuronen, das die Erklärung für das Resonanzphänomen bietet. Menschen weisen spontan die Bereitschaft auf, den emotionalen Ausdruck ihres Gegenübers zu spiegeln. Sie steigen auf Stimmungen emotional ein und zeigen durch die Körpersprache, dass sie die zu einem Gefühl gehörenden Verhaltensweisen unbewusst imitieren oder reproduzieren. Durch viele Versuchsreihen wurde ein spezieller Neuronentyp gefunden, der im Gehirn des Beobachters dasselbe motorische Schema aktiviert, das zuständig wäre, wenn die beobachtete Handlung selbst

³²

In <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20gelernt.pdf> Stand 29.10.2016

³³ BANDURA Albert: 1925 in Kanada geboren, Psychologe, lehrt und forscht in Amerika. War ua. Präsident der American Psychological Association

³⁴ Vgl. BAUER, Joachim; Lob der Schule Seite 27

ausgeführt worden wäre. Die Beobachtung löst also eine Art von innerer Simulation aus. Durch diese Art der Spiegelung kann die „Innenperspektive“ des beobachteten Handelnden unbewusst verstanden werden. Daher wurde der neugefundene Neuronentyp „Spiegelneuron“ genannt.

Als Beispiel sei das Aussprachetraining erwähnt, das über Hörverständnisübungen stattfindet und selten gute Resultate bringt. Wenn der Lehrer die Aussprache von Lauten zeigt und die Schüler dazu veranlasst, die Mundstellung der Lautproduktion nachzuahmen, sind wesentlich bessere Ergebnisse erzielbar.³⁶

Ebenso können Spiegelneuronen beobachtete Teile einer Handlungssequenz zu einer wahrscheinlich zu erwartenden Handlungssequenz ergänzen. Dieser Aspekt spielt auch in der Unterrichtssituation eine Rolle. Das Nacherleben ist die höchste Form des Verstehens.³⁷ Nicht nur die Aktivität der Lehrperson, ihr Handeln wird von den SchülerInnen einer ganzen Klasse gespiegelt, sondern ebenso ihr emotionaler Ausdruck.

Das oben beschriebene **Resonanzphänomen** ist die Grundlage der Empathie, die eine basale Voraussetzung dafür ist, dass es überhaupt zu einer inhaltlich vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand kommen kann.³⁸ Empathiefähigkeit wird in der Pädagogik mittlerweile als Schlüsselqualifikation verstanden. Martin Buber schreibt in seinem Buch „Reden über Erziehung“, dass Lehrpersonen die Fähigkeit zur „Erfahrung der Gegenseite“ aufweisen müssen. Erst durch diese „Umfassung“ ist Perspektivenwechsel, die Philosophie des Dialoges und somit guter Unterricht möglich. Die Beteiligten sind in Kommunikation, bilden Beziehungen und ein gutes Lernklima ist geschaffen. (vgl. auch 2.1 Vorbild - Beziehung – Haltung - Motivation auf Seite 12)

Problemorientierter Unterricht, der „lebendig empfundene Problem“ zulässt, wirkt nach Ansicht Leisens lernfördernd. Zunächst ist bestehendes Wissen als Basis für

³⁵ Vgl. BAUER, Joachim; Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Seite 122

³⁶ Vgl. MACEDONIA, Manuela; Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? www.macedonia.at Stand 20.9.2013

³⁷ BERG, Manuel; Lernen durch Spiegelneurone. Studienarbeit Grin Verlag Deutschland 2010 Seite13

³⁸ Vgl. LIPOWSKY, Frank; Was wissen wir über guten Unterricht? <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010 - Lipowsky Unterricht.pdf>

das neu zu erwerbende Wissen zu aktivieren. Durch Anbieten von Problemlösungsstrategien soll der Lernende angeregt (neugierig) werden, aktiv neue Informationen in altes Wissen einzubauen.³⁹

Wie schon erwähnt unterstützt hier eine Vielfalt von Darstellungsformen das fachliche Verstehen.

Stand 2.9.2013

³⁹ Vgl. LEISEN, Josef. (). Problemorientierter Unterricht und Aufgabekultur.

<http://www.studienseminarkoblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2009/10%20Aufgaben%20zum%20Lernen/04%20J.%20Leisen%20%20Problemorientierter%20Unterricht%20und%20Aufgabekultur.pdf> Stand 11.1.2016

3 UMSETZUNG:

Was wurde in „Nach PFL“ im Vergleich zu „Vor PFL“ verändert?⁴⁰

- **Die eigene Haltung:**

Durch den Besuch des PFL Lehrgangs und der Beschäftigung mit dem „sprachlichen Themenbereich“ fand eine Sensibilisierung statt und mir wurde bewusst, dass vor allem ich auch als Sprachvorbild agiere.

Der gesamte Unterricht wird nun an der Kommunikation ausgerichtet und nicht am Inhaltsverzeichnis „des Skript“ wobei folgende Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts übernommen werden:

- Das Vorwissen der TeilnehmerInnen wird zunächst durch zum Thema passende Bilder oder Filme aktiviert. Dieses Vorwissen, das zumeist in der Alltags- oder Werkstattsprache ausgedrückt wird, zeigt sich in zusammen erstellten mindmaps an der Tafel, die in der vorhandenen „Denkgeschwindigkeit“, die wirklich von Kurs zu Kurs unterschiedlich ausfällt, entstehen.
- Die zu konstruierenden Vorgänge, Entwicklungen von Stoffen, Prozesse udgl. werden mit Hilfe der Lehrperson fragend entwickelt. Damit das sprachliche Repertoire ausgebaut werden kann (die fachsprachlichen Mittel stehen ja noch nicht zur Verfügung), sind Tatbestände /Ergebnisse in der Bildungssprache (Worte, Phrasen, Satzanfänge...) zusammengefasst. Sie werden zu den entsprechenden Bereichen der mindmaps zugeordnet und aufgeschrieben.
- Unterschiede in den Sprachen (Alltag – Werkstatt – Bildungssprache) werden thematisiert und bewusst gemacht. Die Wörter werden von allen „Seiten betrachtet“, verdreht und wieder „in Position“ gebracht.
- Vielfältige Darstellungsweisen der Inhalte werden verwendet.

⁴⁰ Um die Benennung des Kurses VOR und NACH dem Beginn des PFL Lehrganges zu erleichtern, habe ich dafür „Vor PFL“ und „Nach PFL“ gewählt.

- Fachspezifische Sprachstrukturen werden in Form von Listen oder Umschreibungen zur Verfügung gestellt.
- Bei Gesetzestexten werden nur die relevanten Absätze farblich markiert, Schlüsselwörter herausgenommen, erklärt und die Inhalte in einfache verbale Form (Alltagssprache) „übersetzt“.
- Für das Fachverständnis von chemischen Vorgängen, Bindungen, Reaktionen werden gemeinsam im Unterricht übersichtliche mindmaps ausgearbeitet und diese in Dialogform besprochen, da die Inhalte in verständlicher Form dem Kunden an der Front kommuniziert werden müssen. Die TeilnehmerInnen haben sozusagen die Funktion, Gesetze und Handhabungen sowie chemische Verbrennungsabläufe verständlich dem Kunden mitzuteilen.
- Komplexen Texten kann schwer gefolgt werden, daher werden sie in kleine Portionen geteilt, die Sprache auseinandergenommen, lange Sätze sowie Mehrfachkomposita wurden von mir demontiert. Nominalisierungen werden in ihre verbale Ausgangsform gebracht. Nebensätze werden vereinfacht dargestellt. Mittels Alltagssprache werden die Inhalte erklärt und dann Teile der Fachsprache eingesetzt.
- Einsatz von „mindmaps“
- Wortlisten, Phrasen Satzmuster werden zu den einzelnen Teilgebieten angefertigt
- Sachverhalte werden nebeneinander in den verschiedenen Ebenen (gegenständlich, bildlich, verbal, symbolisch, mathematisch) kommuniziert.
- Interaktion in der Gruppe ist nun möglich, da ich sehr SuS zentriert bin und die ursprüngliche „Anlehnung“ an das „Skript“ nicht mehr stattfindet.

4 ERGEBNISSE + INTERPRETATION

Um die Benennung des Kurses VOR und NACH dem Beginn des PFL Lehrganges zu erleichtern, habe ich dafür „Vor PFL“ und „Nach PFL“ gewählt.

4.1 Aktionsforschung nach Posch

Bewusst gewordene Bereiche der im Unterricht aufgetretenen Veränderungen durch das Einführen von Elementen des sprachsensiblen Fachunterrichts:

- **Vor PFL:** da ständiger sowohl haptischer als auch geistiger Kontakt mit „dem Skript“, war eine gewisse Starrheit, sowohl lokal als auch geistig an mir bemerkbar.

Nach PFL: Raschere Entscheidungen während des Unterrichts waren nun möglich. Ich konnte auf die TeilnehmerInnen eingehen und gewisse Themenbereiche vertiefen oder weiter ausholen, andere nur an der Oberfläche streifen.

Es war nun möglich auf die TeilnehmerInnen zuzugehen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, sie aufzumuntern durch non-verbale Signale.

Beziehung konnte besser aufgebaut werden,

- **Vor PFL:** Versuch der ernsthaften Gesetzeserklärungen

Nach PFL: humoriger Einsatz fällt viel leichter und sehr starre Gesetzesvorschriften konnten etwas ad absurdum geführt werden und mittels sogenannte „Eselsbrücken“ fiel es den Teilnehmern leichter, gewissen Gesetzespassagen zu verinnerlichen.

- **Vor PFL:** kaum Spiegelung (körperliche) der TeilnehmerInnen möglich

Nach PFL: Durch die Orientierung an der fachlichen Kommunikation ist das Spiegeln möglich. Die SuS fühlen sich angenommen und wohler, was mir nach dem Unterricht kommuniziert wurde.

- **Vor PFL:** Gefühl des „Erstickens in Stoff und Starrheit“

Nach PFL: durch das Gefühl der „Freiheit im Agieren“ merke ich eine gesteigerte Aktivität in mir, ein Geistig-Reger-Sein. Ich nehme viel mehr im Auditorium wahr und reagiere schneller darauf. Dadurch ergibt sich eine Art „schnellerer Genfluss innerhalb der TeilnehmerInnen und mir“ und auch eine größere Präsenz meinerseits.

- **Vor PFL:** kaum Gefühl der Selbstgestaltung

Nach PFL: großes Gefühl der Selbstgestaltung⁴¹

- **Vor PFL:** Habe empfunden, dass die Teilnehmergruppe meint: „Dort vorne steht der Lehrer und dahinten sitzen wir!“ was dem ständigen „Hochstatus“ der Gruppe gegenüber entspricht.

Nach PFL: durch Agieren ist es mir möglich meinen Status (vgl. 2.1 Vorbild - Beziehung – Haltung - Motivation Seite 12) innerhalb des „üblichen“ Machtgefälles im Unterricht aktiv zu verändern. Dadurch wirkt man sympathischer auf die TeilnehmerInnen und eine gewisse Hemmung gegenüber dem Lehrstoffgebiet scheint ebenso zu fallen. Auch der Stoff wirkt „sympathischer“.

- **Vor PFL:** musste mich viel stärker anstrengen um mich zu konzentrieren.

Nach PFL: Laut Macedonia (2003)⁴² können gestikulierende Menschen besser denken.

⁴¹ Selbstgestaltung, die rückwirkend den Selbstwert steigert, das Kohärenzgefühl und Widerstandressourcen vermehrt. Vgl. auch LORENZ, Rüdiger; Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2. Auflage 2005 Seite 178

- **Vor PFL:** kein besonders gutes Selbstkonzept, da das Selbstkonzept ua. durch die Reaktion der anderen gebildet wird (Teilnehmer schliefen ab und zu ein!)

Nach PFL: ein positiveres Selbstkonzept⁴³

- **Vor PFL:** Konnte nicht viel „Mitgehen“ im Publikum bemerken.

Nach PFL: „Publikum“ war nun nicht mehr vorhanden, sondern MitarbeiterInnen. Habe bemerkt, dass die Beobachtung meiner Person, aktivierend auf die SuS wirkt (vgl. Lernen am Modell)

- **Vor PFL:** Das Unterrichten war sehr anstrengend.

Nach PFL: Das Unterrichten macht mehr Spaß, ist nicht so anstrengend.

4.2 Offenes Interview

Ich habe hier eine Auswahl an Antworten der 4 interviewten Teilnehmer angeführt, die die Hauptaussagen darlegen. Große Analysen des Unterrichts waren in den Antworten nicht vorhanden.

- „Sie (die Lehrperson) wirken jetzt (nach PFL) „normaler“, echter.“

Durch das freiere Agieren, Herumgehen an der Tafelseite während der Entstehung von Mindmaps und Tafelbildern, war es möglich, mir typische Bewegungen, Körperhaltungen zu tätigen, was auf die ZuseherInnen anscheinend als „echter“ wirkt.

⁴² Goldin-Meadow, S. Hearing gesture: how our hands help us think. (Cambridge, 2003) zit. in MACEDONIA, Manuela; Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? www.macedonia.at Stand 20.9.2013

⁴³ Die kognitive Komponente der Identität wird Selbstkonzept genannt: „Das Selbst ist das Bild, das ich mir aufgrund der Reaktionen der anderen auf mein Verhalten mache; es ist das Bewusstsein der eigenen Identität.“ DELHEES, K.; Soziale Kommunikation. Oppladen 1994 zit. in RETTER, Hein; Pädagogische Kommunikation. Grundagentheorien und Professionswissen für den pädagogischen Alltag. TU Braunschweig Studienbuch, Bad Heilbronn 1999

- „Es war jetzt viel lustiger.“

Durch die Freiheit und Losgelassenheit im Geist und auch körperlich, haben sich viele humorige Situationen ergeben. Ich konnte nun gewisse Beschreibungen von chemischen Reaktionen körperlich darstellen, nachspielen / oder Kundentypen und deren mögliche Fragen darstellen. Humor löst an sich Wohlbefinden aus und das schafft eine angenehmere Lernsituation, was die TeilnehmerInnen wieder zur Konzentration führt.

- „Jetzt ist es nimmer so zack.“

Damit ist wahrscheinlich das „Gefühl der Starrheit“ gemeint, das vor PFL herrschte – es scheint sich für den Interviewten eine gewisse „Leichtigkeit“ ergeben haben.

- „Ich war jetzt nimmer so wütend.“

Vielleicht hat es auch mit einer persönlichen Entwicklung oder dem derzeitigen persönlichen Lebensstatus zu tun? Würde man diese Aussage auf den Unterricht umlegen, könnte es vielleicht der Umstand sein, dass nun die Inhalte etwas verständlicher waren als „vor PFL“, und darüber eine gewisse Befriedigung sich breit machte. Oder der zweimalige Besuch des Lehrgangs lässt auf ein gewisses, bereits im ersten Lehrgang erworbenes Vorwissen aufbauen? Oder eine Kombination aus allem und noch mehr Faktoren?

- „Sie glauben jetzt, dass wir die Prüfung schaffen, gell?“

Durch den „Einfluss“ der Lehrerpersönlichkeit werden das Erleben und Verhalten der SchülerInnen, ihre Einstellungen und Haltungen sowie der Lernerfolg bestimmt. Ich kann die TeilnehmerInnen mehr (mit Händen und Füßen) motivieren, da ich nun auch ein verändertes Gefühl, nämlich „Das wird schon“ in mir bemerke. Dieses Gefühl scheint zu „wirken“. Mein Optimismus scheint überzuspringen.

5 FAZIT

Hatte ich in Zeiten „Vor PFL“ noch den Eindruck, Personen mit Migrationshintergrund (genauere Definitionen diesbezüglich waren mir noch nicht bewusst) speziell fördern zu müssen, da ich sehr defizitorientiert war, so hat sich mein Blickwinkel „Nach PFL“ weitgehend geändert (geweitet).

Ob TeilnehmerInnen des Fortbildungskurses nun MigrantInnen, Personen mit Migrationshintergrund oder Österreicher mit oder ohne Migrationshintergrund (kurz bemerkt, wer hat keinen Migrationshintergrund?) sind, halte ich mittlerweile nicht mehr für wichtig zu definieren. Tatsache ist, dass SuS zunehmend Wortschatz- und sprachliche Defizite aufweisen, aus welchen Gründen auch immer.

Bildungssprachliche Kompetenzen in der Erstsprache fehlen. Bildungssprache wird in der Ausbildung / während des Lernens im Laufe der Bildung schrittweise erlernt und mit dem Abschluss der Pflichtschule sollte ein gewisses Niveau erreicht sein, was jedoch nicht der Realität entspricht. Eine Kontinuität an Bildungssprachenerwerb, die dieses gewährleistet, ist im Bildungsverlauf der TeilnehmerInnen nicht so gegeben und im Rahmen des Wifi-Lehrganges können diese Schritte nicht vervollständigt werden, da der zeitliche Rahmen eindeutig dafür zu eng ist. Die bisherige Ausbildung ist ja zum großen Teil beendet.

Eine Sensibilität für die sprachlichen Belange meines Fachunterrichts hat sich eingestellt und ich bin mir der Rolle als sprachliches Vorbild bewusst.

Ob durch die Elemente des Sprachsensiblen Fachunterrichts der Einsatz der Bildungssprache bei den TeilnehmerInnen nun erhöht wurde, ist zu bezweifeln. Augenmerk wurde eher auf die Sprechkompetenz, denn auf Schreibfertigkeit gelegt. Sicherlich wurde der Fachwortschatz erweitert, das konnte bei den abschließenden Prüfungen bemerkt werden.

Sprachsensible Lesetexte können in diesem Unterrichtsrahmen nicht erarbeitet werden, denn dafür war der Zeitrahmen zu knapp. Sinnerfassendes Lesen kann daher nicht gefördert werden. Ebenso wird in diesem Ausbildungsrahmen aus Zeitgründen kein Wert auf Schreiben gelegt.

„Dem Skript“, das vor 2 Jahren sehr entmüllt, modernisiert und vereinfacht wurde, wäre wahrscheinlich eine eigene Arbeit zu widmen, vor allem die Arbeit, es „Nach PFL“ neuerlich umzuschreiben. Inwieweit farbliche Abbildungen hinzugefügt werden können, wäre als wirtschaftliche Frage mit dem Wifi in der Auftraggeberfunktion zu klären.

Für die Arbeitspraxis ist die Fachsprache unerlässlich, denn im Kundengespräch müssen Vorgänge verständlich in Alltagssprache mit Fachvokabular angereichert ausgedrückt werden können. Messergebnisse müssen bewertet und auch erklärt werden können. Eindeutig ist, dass sich das „Sprachlernangebot“ nicht an dem individuellen Sprachlernbedarf der LernerInnen orientiert, sondern an den Inhalten dieses Fachkurses in Bezug auf einen kleinen Teil der verwendeten Fachsprache.

Ebenso fiel mir auf, dass manche Teilnehmer, die z.B. über Onkel verfügen, die die Installationsfirma leiten, in denen sie arbeiten, diese familiären Netzwerke nützen um noch nicht geklärte Fragen zu bearbeiten oder Inhalte des Stoffes zu festigen. Hier gibt es sozusagen einen höchstpersönlichen „Bildungsvorteil“ gegenüber denjenigen, die als Einzelkämpfer auftraten.

Da ein Großteil der SuS die Hauptschule absolvierte und der diese *„als“ gesellschaftliches Abstellgleis“ und öffentlich benachteiligte Bildungseinrichtung erlebten*⁴⁴, sind diese Personen doch von einer frühen Resignation geprägt. Ich habe Überraschung in den Gesichtern bemerkt, als die TeilnehmerInnen am ersten Kursabend merkten, dass ihnen nicht die übliche Ignoranz bezüglich des Problems des „Nicht-Verstehens“ entgegenschlug. Das von der Lehrperson positive Angenommen-Werden wirkt sich ja, wie im theoretischen Teil angeführt (vgl. .2.1 Vorbild - Beziehung – Haltung - Motivation, Seite 12), auf emotionale und kognitive Anteile des Menschen aus. Wesentlich motivierter verließen die SuS die Fortbildung, als sie diese betraten.

Durch den Optimismus, der meiner Frustration („vor PFL“) gewichen ist, nehme ich eine ermutigende Haltung gegenüber den SuS ein, was wiederum für eine sehr entspannte und fast anregende Lernatmosphäre im Lehrsaal sorgt.

Abschließend kann nun auf die zu Beginn gestellte Frage:

„Geht das was!“

geantwortet werden:

„Ja, da geht was!!“

Meines Erachtens sollte die Art des Unterrichts aus der Lebenspraxis heraus entwickelt und angepasst werden, sodass die TeilnehmerInnen der Schulungen mit ihren eigenen Ressourcen weiterkommen. Mit Flexibilität muss auf die Herausforderungen unserer Zeit reagiert werden. Mit Hilfe des Sprachsensiblen Fachunterrichts ist es möglich, flexibel auf all die Unwegsamkeiten, die immer wieder auftreten, zu reagieren.

- Er zwingt die Lehrperson in kein Korsett, sie kann frei agieren und kommunizieren und reagieren. Sie muss jedoch meines Erachtens in dem zu unterrichtenden Fach inhaltlich sehr sattelfest sein, um das „Spiel“ mit der Sprache ermöglichen zu können.
- Die SchülerInnen werden, egal auf welchem sprachlichen Niveau sie sich befinden, mit fordernden Aufgaben konfrontiert, werden dadurch gefördert und befinden sich im permanenten Sprachbad.

„Deutschlernen ist nicht das eigentliche Ziel, sondern ein Mittel auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit und Kommunikation in der deutschsprachigen Umgebung“

Szablewsik-Cavus

⁴⁴ GOMBOS, Georg et al. (2015). Vorsicht Vielfalt. Drava Verlag, Seite 33

6 LITERATUR

APA-Zitierregeln für wissenschaftliche Arbeiten

- AKKUS, Reva. (2015). Emotion und Spracherwerb im Migrationskontext in Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Hsg. Ursula Esterl und Georg Gombos. Studienverlag Innsbruck 4 – 2015, Seite 44
- ALTRICHTER, Herbert. POSCH, Peter. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn
- AKKUS, Reva. (2015). Emotion und Spracherwerb im Migrationskontext in Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Hsg. Ursula Esterl und Georg Gombos. Studienverlag Innsbruck 4 – 2015, Seite 44
- ATTESLANDER, Peter. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag Berlin. 13. Auflage
- BAUER, Joachim. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Seite 122
- BAUER, Joachim. (2007). Lob der Schule. Seite 7
- BEYER, Andrea. (2015). Wenn sich zwei streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache, eine terminologische Untersuchung. In Pegasus-Onlinezeitschrift (2015), Heft 2 in http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf Stand 2.5.2016
- BUBER, Martin. (2002). Das dialogische Prinzip. Gütersloher Verlagshaus
- BÖHM, Winfried; Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart, Kröner 2005 16. Auflage
- BRÜNING, Gerhild (2006) Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. REPORT (29) 2/2006 <http://www.die-bonn.de/doks/bruening0601.pdf> Stand 30.8.2015

CASPARY, Ralf (Hrsg.) (2011). Lernen und Gehirn. 7. Auflage. Herder Verlag. Freiburg im Br.

FUNKE, Günter (o.J.): Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen. Vortrag online: <https://www.youtube.com/watch?v=dH9MFOhZfFo> Stand 13.3.2016

GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke. (2010) Durchgängige Sprachbildung Eine Handreichung. Waxmann Verlag

GOMBOS, Georg; HILL, Marc; WAKOUNIG, Vladimir; YILDIZ, Erol (Hg.).(2015). Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierung. Drava Verlag Klagenfurt

HAATAJA, Kim; WICKE, Rainer E. (HG.) (2015).Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. Hueber Verlag München

HERMANN, Ulrich (Hrsg.). (2009). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen 2. Auflage Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

HÜTHER, Gerald; Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur: Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. In <http://www.sinnstiftung.eu/downloads/auf-dem-weg-zu-einer-anderen-schulkultur.pdf> Stand 1.11.2012

JOHNSTONE, Keith; *1933, Schauspiellehrer und Begründer des Improvisationstheaters. <http://www.keithjohnstone.com/> Stand 20.9.2013

KAINZBAUER, Hildegard. (2012). Körpersprache und Status im Unterricht. ZUDG Heft 25,

LEHMAN, Gabriele; NIEKE, Wolfgang; Körper im pädagogischen Handeln. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> Stand 25.4.2013

LEISEN, Josef (Hrsg.). 2003 Methoden Handbuch: Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Varus Verlag. Bonn

LIPOWSKY, Frank; Was wissen wir über guten Unterricht?

[http://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010 -
_Lipowsky_Unterricht.pdf](http://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Unterricht.pdf)

LORENZ, Rüdiger; Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2. Auflage 2005 Seite 178

MACEDONIA, Manuela; Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen?
www.macedonia.at Stand 20.9.2013 Seite 88

ÖZTÜRK, Halit. (2014). Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld. Bertelsmann

RETTNER, Hein. (1999). Pädagogische Kommunikation. Grundlagentheorien und Professionswissen für den pädagogischen Alltag. TU Braunschweig Studienbuch, Bad Heilbronn

SPITZER, Manfred (2007) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Verlag

TAJMEL, Tanja. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Narr, Tübingen 2010.

TAJMEL, Tanja. (2011): Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Uni Duisburg-Essen, <http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz>
Stand 7.6.2016

ULRAM, Peter. (2009) Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen und Erfahrungen von Migrantinnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Studie von GfK- Austria. Bundesministerium für Inneres. Wien

WEB

Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. (2014) Praxisreihe 23. ÖSZ Graz,
http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf

www.sprachsensiblerfachunterricht.de

<http://erwachsenenbildung.at>

www.foermig.uni-hamburg.de

Sprachförderzentrum Berlin Mitte, Land Berlin. <http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/sprachhandeln/> Stand 4.11.2015

www.oesz.at