

## Ausgangslage

In Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen wird die **individuelle Förderung** von Schülerinnen und Schülern als wesentlich herausgestellt.

- Zunehmende **sprachliche Heterogenität** bedingt durch Mehrsprachigkeit und/oder den sozio-ökonomischen Status [1]
- Forderung nach **durchgängiger Sprachbildung** in allen Fächern [2]
- Anforderung, im Chemieunterricht Schülerinnen und Schüler in ihren **sprachlichen und fachsprachlichen Fähigkeiten** zu fördern.

Dadurch entsteht für Chemielehrkräfte ein **weiteres Handlungsfeld** im Chemieunterricht und die Notwendigkeit, Lehramtsstudierende auf dieses Handlungsfeld **im Studium** vorzubereiten.

- Entwicklung von **Sprachbewusstheit** und **Sprachlehrerbewusstheit** wesentlich für eine Professionalisierung zur Sprachförderung [u.a. 3,4]

## Theoretischer Hintergrund

**Sprachbewusstheit** gilt als **zentrale kognitive Größe** bei der Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen, sowohl in der Erstsprache [5-7] als auch in der Zweit- und in der Fremdsprache [8].

- **Sprachbewusstheit** beobachtbar durch **reflexive Handlungen** in Bezug auf Sprache.
- Untersuchungen zur Sprachbewusstheit vorwiegend im Kontext des Spracherwerbs [9, 10]
- Unterscheidung bei [10] von **aktueller und eigentlicher Bewusstwerdung**

Unter **aktueller Bewusstwerdung** wird verstanden, wenn die Aufmerksamkeit während einer sprachlichen Handlung spontan auf ein sprachliches Phänomen gerichtet wird.

Bei der **eigentlichen Bewusstwerdung** [10] löst der sprachlich Handelnde die sprachliche Äußerung aus der inhaltlichen Situation und macht die Sprache an sich zum Gegenstand des Denkens.

## Fragestellung & Methode

Inwiefern **nehmen** Studierende ein **sprachliches Phänomen** in einem chemischen Sachtext **wahr** und **reflektieren** dieses?

- Fokus auf **Sachtexte** im Fach Chemie
- Fokus auf **übergreifende** und **chemiespezifische sprachliche Phänomene** von Fachsprachen (z.B. Fachbegriffe erster und zweiter Ordnung, Nominalisierungen, komplexe Satzstrukturen)

**Entwicklung eines Paper&Pencil Tests zur ersten empirischen Annäherung**

- **Arbeitsauftrag:** Markieren auffälliger Textstellen und anschließende Reflexion der Markierungen
- Auszüge aus **Schulbuchtexten** für die Sek II
- **Pro Aufgabe** Fokus auf ein sprachliches Phänomen

Das Testinstrument wurde im SoSe 2017 mit 41 Lehramtsstudierenden pilotiert.

## Ausgewählte Ergebnisse

### Item „Nominalisierung“

- **Klassische Nominalisierungen** werden überwiegend erkannt.

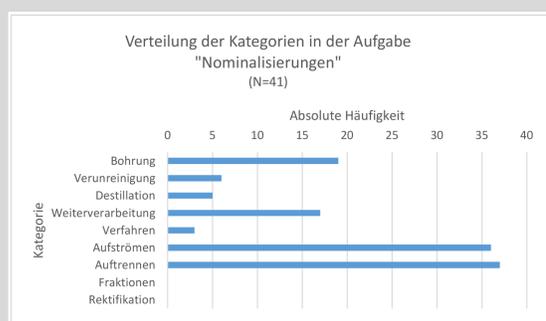


Abbildung 1: Ergebnisse Aufgabe „Nominalisierung“

- **Weitere Arten** der Nominalisierung (z.B. mittels Endungen –ung, –keit, –tion) und Bedeutung für den Spracherwerb möglicher Ansatzpunkt zur Förderung der Sprach(lehr)bewusstheit.

### Item „Komposita“

- **Klassische Komposita** (Nomen wie z.B. Brennwert, Aggregatzustand) werden durchgehend von der Mehrheit der Studierenden erkannt.
- Selten werden **Kompositabildungen mit Verben** wahrgenommen (freiwerden, unterscheiden, abkühlen) sowie Nomen, die augenscheinlich als eigenständiges Wort gelten (z.B. Zusammenhang, Vorzeichen).

### Item „Fachbegriffe“

- **Auffällige Fachbegriffe** werden von einem Großteil der Studierenden wahrgenommen (Radikal, Substitution, Nucleophil).
- Vor allem **Begriffe in der Gemeinsprache**, die ebenso in der Fachsprache mit einer spezifischen Bedeutung Verwendung finden, werden nur von jedem vierten oder dritten Studierenden markiert.

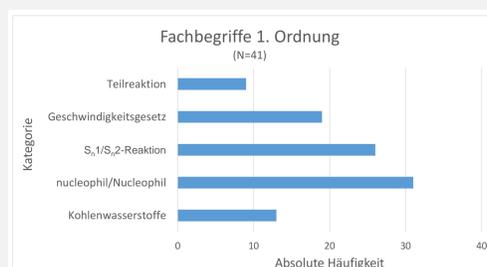


Abbildung 2: Ergebnisse „Fachbegriffe 1. Ordnung“

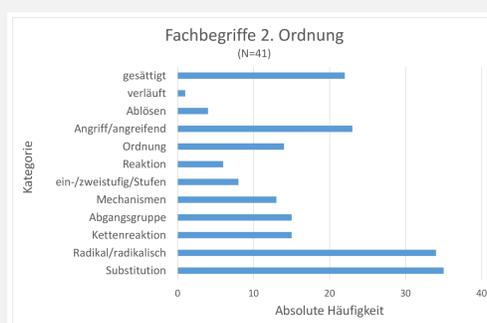


Abbildung 3: Ergebnisse „Fachbegriffe 2. Ordnung“

- Das Erkennen von **mehrdeutigen Fachbegriffen** erscheint ein möglicher Ansatzpunkt zur Förderung der Sprachbewusstheit.

### Item „Komplexe Satzstrukturen - Abweichung von der typischen Wortstellung S-P-O (Subjekt - Prädikat - Objekt)“

- 12 von 41 Studierenden markieren **keine Textstellen** im gegebenen Text.
- Die vier Sätze im Text, in denen eine **Abweichung** von der **typischen Wortstellung** S-P-O vorliegt, werden von 13 bis 17 Studierenden markiert.

### Item „Komplexe Satzstrukturen - Verwendung von komplexen Haupt- und Nebensatzstrukturen“

- 8 von 41 Studierenden **markieren keine Textstellen** im gegebenen Text.
- Alle im Text gegebenen **Nebensätze** und **Hauptsatzreihungen** werden nur von jedem zweiten bis vierten Studierenden wahrgenommen.

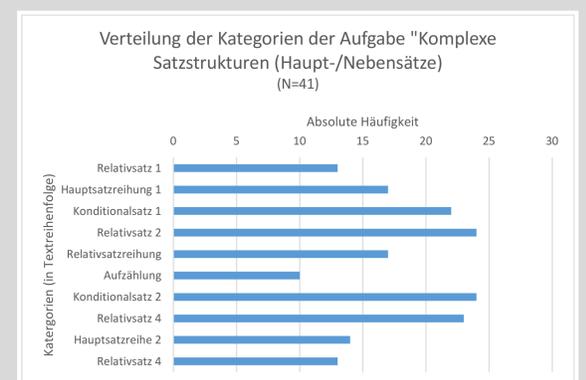


Abbildung 4: Ergebnisse „Komplexe Satzstrukturen (Haupt- und Nebensatzstrukturen)“

## Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse deuten auf sprachliche Phänomene hin, die als **Ausgangspunkt zur Förderung der Sprach(lehr)bewusstheit** förderlich erscheinen (z.B. komplexe Satzstrukturen). Außerdem zeigen die

Ergebnisse im Bereich Nominalisierung und Fachlexik **Teilaspekte** auf, die ebenfalls als Ausgangspunkt gewählt werden können.

In den **weiteren Arbeiten** sollen die Äußerungen der Probanden zu den markierten Textstellen hinsichtlich der Verfügbarkeit von **metasprachlichem Wissen** ausgewertet werden.

### Kontakt:

**Prof. Dr. Monika Angela Budde**  
Universität Vechta  
Germanistische Didaktik  
Driverstraße 22-26, 49377 Vechta  
monika-angela.budde@uni-vechta.de

**Prof. Dr. Maike Busker**  
Europa-Universität Flensburg  
Abteilung für Chemie und ihre Didaktik  
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg  
maike.busker@uni-flensburg.de

### Literatur:

[1] Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 39 (2012) 233, 4-13. [2] Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127. [3] Andrews, S. J. (2007). Teacher Language Awareness. Cambridge: Cambridge University Press. [4] Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives. Berlin u.a.: Peter Lang. [5] Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch (21) 5-19. [6] Eichler, W.; Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In: Klieme, E., & Beck, B. (2007). Sprachliche Kompetenzen-Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Weinheim u.a. Beltz: 63-82. [7] Gornik, H. (2015). Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematization. Ein Einblick in das Begriffsfeld. In: ders. (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. DTP-Band 6, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 41-58. [8] Martinez, H. (2008). Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Narr. [9] Clark, E. (1978). Awareness of Language. Some evidence from what children say and do. In Sinclair, A.; Jarvella, R. & Levelt, W.J.M. (Hrsg.). The Child's Conception of Language. New York: Springer, 17-44. [10] Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.