

Strategien der mündlichen Fachbegriffseinführung im berufsbezogenen Fachunterricht

Strategies for the oral introduction of technical terms in occupation-related specialized classes

KURZFASSUNG: Der Beitrag stellt eine empirische Erhebung vor, bei der untersucht wurde, mithilfe welcher Strategien Lehrkräfte im berufsbezogenen Fachunterricht dualer Ausbildungsklassen neue Fachbegriffe einführen. Ausgehend von einer Zusammenstellung bekannter Strategien der Fachbegriffseinführung wurde einerseits im Berufsschulunterricht dreier Lehrkräfte hospitiert und dokumentiert, welche Strategien zu beobachten waren. Ergänzend dazu wurden weitere Lehrkräfte per Fragebogen befragt, wie sie in ihrem Fachunterricht neue Fachbegriffe einführen und ob ihnen hierbei Strategien bekannt und bewusst sind.

Schlagworte: berufsbezogener Fachunterricht, Erklären, Fachbegriffe, Fragebogenumfrage, Strategien, Unterrichtshospitation

ABSTRACT: This paper presents an empirical survey that investigated the strategies with which teachers introduce new technical terms in the occupation-related teaching of dual training classes. On the basis of a compilation of acknowledged strategies for introducing technical terms, the vocational school lessons of three teachers were observed, and the strategies they employed were documented. In addition, further teachers were asked by questionnaire how they introduce new technical terms in their subject instruction. A special focus lay on the degree to which they were aware of – and made conscious use of – these strategies.

Keywords: Occupation-related specialized teaching/class, explaining, technical terms, questionnaire, teaching strategies, classroom observation

1. Erkenntnisinteresse

Gegenstand dieses Beitrages ist die mündliche Fachbegriffseinführung im muttersprachlichen, berufsbezogenen Fachunterricht. Diesbezüglich wird eine empirische Untersuchung vorgestellt, die im Rahmen einer Master Thesis für das Lehramt an Berufskollegs durchgeführt wurde. Im Fokus der Untersuchung stand die Beantwortung der Fragestellung, wie Fachlehrkräfte im berufsbezogenen Fachunterricht der dualen Fachklassen des wirtschaftlich-kaufmännischen Bildungsbereichs neue Fachbegriffe einführen. Das primäre Ziel war es, herauszufinden, welche Strategien die Lehrkräfte

bei der mündlichen Fachbegriffseinführung einsetzen, damit ihre Schülerinnen und Schüler¹ die Bedeutungserklärung des neuen, noch unbekanntem Fachbegriffs verstehen.²

Empirische Untersuchungen zur Begriffsarbeit sowie zu den kommunikativen und interaktiven Verfahren bei der Einführung und Vermittlung fachbezogener Inhalte von Fachlehrkräften im muttersprachlichen Fachunterricht im berufsbildenden Bereich stellen im Gegensatz zum muttersprachlichen Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen ein „weitgehendes Desiderat“ (Kniffka/Roelcke 2015: 106; vgl. hierzu bereits Fluck 1992: 70) in der Linguistik (insbesondere der Gesprächsforschung) und der Sprachdidaktik dar. So basierte die Konstruktion der Erhebungsinstrumente – in Form eines Beobachtungsbogens und einer schriftlichen Befragung – auf den bisherigen Erkenntnissen zur Fachbegriffseinführung/-erklärung aus den Bereichen der Linguistik, Sprachdidaktik, pädagogischen Psychologie, Wirtschaftsdidaktik sowie weiterer Fachdidaktiken.

2. Forschungsstand

Das Ziel des fachsprachlichen Begriffslehrens und -lernens ist der Erwerb und die Erweiterung des deklarativen Wissens, das heißt des Begriffswissens bzw. des „Wissen-Was“ (Dubs 2009: 233, Steiner 2007: 23). Dabei gilt der Aufbau von neuem Begriffswissen als erster zu durchlaufender kognitiver Teilprozess im menschlichen Gedächtnis, während die sich daran anschließenden Teilprozesse zur Überführung und Speicherung von neuem Begriffswissen im Gedächtnis der Lernenden führen sollen.³

Bezüglich des aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstandes zum Begriffslehren und -lernen – im Speziellen zum Erklären von Begriffsbedeutungen – lässt sich zunächst aus lern- und kognitionspsychologischer Sicht auf Steiner (2007) verweisen, der davon ausgeht, dass das neue Begriffswissen im Gedächtnis der Lernenden in Form von semantischen Netzwerken aufgebaut und gespeichert wird. Grundlegend für den Aufbau neuen Begriffswissens sei das „Verstandenhaben“ der betreffenden Begriffsbedeutung (Steiner 2007: 97). Dieses werde mit Hilfe von Erklärungen, die „entweder durch die erklärenden Lehrperson oder aber durch einen schreibenden Autor, also einen Text (Fachbuch oder Arbeitsblatt)“ (Steiner 2007: 83), gegeben werden, erreicht. An diese Begriffsbedeutungserklärungen stellen sich entsprechende sprachliche Anforderungen. So gilt gemäß Steiner als Grundvoraussetzung für das ganzheitliche und tiefe Verste-

1 Im weiteren Verlauf mit „SuS“ abgekürzt.

2 Die Einführung eines neuen Fachbegriffs ist nachfolgend mit der Erklärung der Begriffsbedeutung gleichzusetzen, sodass im weiteren Verlauf sowohl von *Einführungsstrategien* als auch *Erklärstrategien* gesprochen wird. Der Fokus auf der mündlichen Fachbegriffseinführung resultierte daraus, dass die Fachbegriffseinführung überwiegend mittels mündlicher Bedeutungserklärung und seltener schriftlich, beispielsweise durch die Rezeption von Fach-/Lehrbuchexnten o. ä., erfolgt (vgl. Wellenreuther 2014: 177 ff., Alber/Neumeister 2009: 142 f., Neumeister 2009: 18 und Klein 2001: 1327).

3 Zur ausführlichen Darlegung vgl. u. a. Bower und Hilgard (1984) oder Raithe/Dollinger/Hörmann (2009).

hen der Begriffsbedeutungserklärung, dass regelmäßige sprachliche Verknüpfungs- und Verdichtungsprozesse im Rahmen der Erklärungen vorgenommen werden (Steiner 2007: 81). Die Verknüpfungen dienen dazu, Relationen zwischen verschiedenen Teilbegriffen des Fachbegriffs bzw. -konzepts herzustellen. Diese werden am häufigsten durch Verben, aber auch durch weitere sprachliche Mittel versprachlicht, wie beispielsweise „... ist ein Teil davon ...“ oder „... plus ...“ oder „... von.“ (Steiner 2007: 81) Die Verdichtung der Explikation wird mit Hilfe von explizit performativen Sprechakten vorgenommen, wie beispielsweise: „Und das nennen wir Inflation.“ (Steiner 2007: 84) oder „Das ist ein ...“, „In der Fachsprache heißt das ...“ (Harren 2013: 26).

Somit konnten im Hinblick auf die Erhebungen aus lernpsychologischer Sicht zunächst diese zwei grundlegenden Erklärstrategien extrahiert werden: die sprachliche Verknüpfung der verschiedenen Teilbegriffe des Fachbegriffs/-konzepts unter anderem mittels Verben sowie die Verdichtung der Explikation mittels explizit performativer Sprechakte.

Weitere Strategien nennt unter anderem Kiel, der darauf hinweist, dass die „Erklärungen in einem Kontext unterschiedlicher Handlungen“ (Kiel 1999: 148) gesehen werden müssen, wozu vor allem das „Geben von Beispielen oder Rephrasierungen und Paraphrasierungen“ (Kiel 1999: 149) zählen. Kiels Erkenntnisse zum Erklären konnten in späteren empirisch-experimentellen Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht bestätigt sowie weiter spezifiziert werden. So konkretisiert beispielsweise Wellenreuther (2014) Kiels zuvor genannte Strategie „Geben von Beispielen“ dahingehend, dass die Beispiele so zu wählen seien, dass diese direkt an die Lebenswelt der SuS anknüpfen.⁴

Die fünf bisher herausgestellten Strategien konnten auch in gesprächsanalytischen und linguistischen Untersuchungen sowie im Rahmen verschiedener Fachdidaktiken (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982; Beyen 2004, 2012; Wuttke 2005; Spreckels 2008; Neumeister 2009; Harren 2009, 2013, 2015; Leisen 2013a, b; Beese 2014; Euler/Hahn 2014) zur Begriffsarbeit respektive zum Begriffslehren/-lernen herausgestellt werden, sodass an dieser Stelle bereits deutlich wird, dass sich die Ergebnisse und Erkenntnisse der Einzeldisziplinen deutlich überschneiden.

Dabei liefern vor allem empirische Untersuchungen aus der Linguistik und der Gesprächsforschung zu Wortbedeutungserklärungen bzw. zur Erklärform des „ERKLÄREN-WAS“⁵ grundlegende Erkenntnisse sowie konkrete Strategien zur Einführung und Erklärung von Fachbegriffen. Bezüglich der beim ERKLÄREN-WAS vorherrschenden

4 Vgl. Wellenreuther 2014: 178. Darüber hinaus wird insbesondere im Bereich der berufsbezogenen Didaktik, vor allem in der Wirtschaftsdidaktik, die Vermittlung der Lerninhalte in Form von sogenannten *Lernsituationen* propagiert, die an die direkte sowie berufliche Lebenswelt der SuS anknüpfen (vgl. u. a. Euler/Hahn 2014 oder Beyen 2004, 2014).

5 Mit Bezug auf unter anderem Klein (2001), Vogt (2007) und Alber/Neumeister (2009) kann das ERKLÄREN-WAS als die grundlegende sprachliche Vermittlungsform definiert werden, die zum Erwerb bzw. zum Aufbau neuen Begriffswissens, dem „Wissen-Was“, führen soll. So wird das ERKLÄREN-WAS „häufig in der Schule notwendig, wenn Lehrpersonen Fachvokabular einführen“ (Spreckels 2008: 122), und dient dazu, „Wort- oder Begriffsbedeutungen verständlich zu machen“ (Vogt 2007: 142 f.).

Gesprächskonstellation weisen Alber/Neumeister (2009) darauf hin, dass von einer asymmetrischen Gesprächskonstellation zwischen der wissenden, erklärungsgebenden Lehrkraft und ihren nicht-wissenden SuS auszugehen sei, „in der mit Hilfe einer [Bedeutungs-]Erklärung eine Wissensdefizienz (lexikalische Lücke) in eine Wissenssuffizienz überführt werden soll“ (Alber/Neumeister 2009: 142 f.).

Im Hinblick auf die beim ERKLÄREN-WAS vorherrschenden Unterrichts- respektive Interaktionsformen gehen Neumeister (2009: 18) und Klein (2001: 1327) davon aus, dass es sich um lehrerzentrierte Interaktionsformen handelt (vgl. auch Harren 2009, 2013, 2015). Diesbezüglich differenziert Klein (Harren 2009, 2013, 2015) den klassischen Lehrervortrag/-monolog vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch. Dabei zeichne sich der Lehrervortrag dadurch aus, dass ausschließlich die Lehrkraft monologisch und systematisch, und meist unter Einsatz von Anschauungsmaterialien, das Explanandum erkläre. Demgegenüber sei es für das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch charakteristisch, dass die Lehrkraft regelmäßig Fragen an die SuS stelle, die entweder der Überprüfung des Begriffswissens dienen oder zur Aktivierung naheliegender Denkschritte genutzt würden. Hinsichtlich der Fragestellung, welche konkreten Strategien beim ERKLÄREN-WAS eingesetzt werden können, konnten im Rahmen verschiedener linguistischer und gesprächsanalytischer Untersuchungen sowie fachdidaktischer Analysen in schulischen und außerschulischen Kontexten unterschiedliche Erklärstrategien dokumentiert werden. Stellvertretend werden nachfolgend die extrahierten Strategien von Quasthoff/Hartmann (1982: 105 ff.) sowie Spreckels (2008: 139) aufgeführt:

- Explikation durch Nennung von Beispielen,
- Explikation durch Nennung eines bedeutungsgleichen Ausdrucks,
- Explikation durch Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal,
- Explikation durch Nennung wesentlicher Merkmale,
- vom Allgemeinen zum Besonderen,
- zuerst Benennung von zentralen Merkmalen,
- direkte Adressierung der Rezipienten und Rezipientinnen,
- Paraphrasieren,
- Erfragen des vorhandenen Kenntnisstandes der Erkläradressaten,
- Zerlegen in Teilbedeutungen.

Auf welche beiden mündlichen Vermittlungsverfahren Fachlehrkräfte bei der Einführung und Vermittlung von Fachbegriffen im Rahmen des interaktiven Unterrichtsgesprächs im muttersprachlichen Biologieunterricht zurückgreifen, hat Harren (2009) in einer ihrer Untersuchungen zu den Formen von Begriffsarbeit herausgestellt. Die Vermittlungsverfahren umfassten die folgenden zwei Verfahrensmöglichkeiten:

1. induktiv: erst Bedeutungsexplikation, dann Zuordnung des Terminus (Harren 2008: 157 ff.)
2. deduktiv: erst Nennung des Terminus, dann Bedeutungsexplikation (Harren 2008: 161 ff.).

Die Zusammentragung möglicher mündlicher Verfahren zur Einführung und Erklärung von neuen Fachbegriffen hat somit insgesamt fünfzehn Verfahren hervorgebracht, die im Beobachtungsbogen der eigenen Untersuchung im Sinne einer *Strategienliste*⁶ zusammengestellt wurden.

Tab. 1: Strategienliste

1. Erst Nennung des Terminus, dann Bedeutungsexplikation	6. Erklären/Hören in multiplen Kontexten	11. Paraphrasieren/Umschreiben des Fachbegriffs
2. Erst Bedeutungsexplikation, dann Nennung des Terminus	7. Nennen von Synonymen	12. Vom Allgemeinen zum Besonderen
3. Erfragen des vorhandenen Kenntnisstandes bei den Erkläradressaten	8. Nennen von Antonymen	13. Zerlegen in Teilbedeutungen/Teilbegriffe
4. Direkte Adressierung der RezipientInnen	9. Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals	14. Regelmäßige Verknüpfung und Verdichtung der sprachlichen Elemente/Teilbegriffe
5. Nennen von Beispielen (inklusive Anknüpfung an die Lebenswelt der SuS)	10. Nennen wesentlicher Merkmale	15. Verdichtung der Explikationen mittels explizit performativer Sprechakte

Diese Strategien schließen sich nicht gegenseitig aus und sind zum Teil miteinander kombinierbar.

3. Fragestellungen und Forschungsmethode

Bei dem zugrundeliegenden Forschungsansatz handelt es sich um ein Multi-Method-Design respektive eine Triangulation. Da die oben aufgeführte Hauptforschungsfrage („Wie führen Lehrkräfte neue Fachbegriffe im berufsbezogenen Fachunterricht des dualen Systems ein?“) nur durch eine Verhaltensbeobachtung ergründet werden kann, wurde sich für die Durchführung eines direkten Beobachtungsverfahrens entschieden,

6 Hierbei muss mit Rekurs auf die hilfreichen Kommentare der Gutachterin dieses Beitrags einerseits erwähnt werden, dass der Begriff der *Strategie* im engeren Sinn eventuell nicht in allen Fällen ganz zutreffend ist, wenn man *Strategie* als bewusst geplante, zielgerichtete Verhaltensweise zur Bedeutungseinführung auffasst, man aber davon ausgehen muss, dass die beobachteten Verfahren der Bedeutungseinführung in bestimmten Fällen ohne bewusste vorherige Planung durch die Lehrkraft zustande kommen. Andererseits sollte klargestellt werden, dass in dieser etwas unsystematischen Liste Verfahren der Semantisierung, der Reihenfolge von Ausdrucksäußerung und deren Semantisierung/Bedeutungsdarstellung, die Anreicherung unterschiedlicher Semantisierungsverfahren und die Eigenschaften der Interaktion während der Klärung (direkte Adressierung, Erfragen von Vorwissen) durcheinandergeworfen werden. Ein Dank für diese Hinweise geht an die anonyme Gutachterin.

bei dem das Einführungs- und Erklärverhalten von drei Fachlehrkräften in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis beobachtet und mittels eines strukturierten Beobachtungsboogens erfasst wurde. Aufgrund fehlender Kapazitäten an passenden Lehrkräften als auch Fachklassen handelte es sich bei den beobachteten Fachklassen um eine Fachklasse mit Einzelhandelskaufleuten im 1. Lehrjahr, eine Fachklasse mit Kaufleuten für Bürokommunikation im 1. Lehrjahr und eine Klasse mit Kaufleuten für Bürokommunikation im 2. Lehrjahr. Es wurde eine offene, nicht-teilnehmende Beobachtung in Form einer Fremdbeobachtung durchgeführt.⁷ Bei den Unterrichtsthemen handelte es sich um Themen aus dem wirtschaftlich-kaufmännischen Bereich, wie beispielsweise Geschäfts-, Wirtschafts- und Sozialprozesse. Folglich entstammten die einzuführenden Fachbegriffe vornehmlich der Wirtschaftssprache.⁸ Wenngleich die starke Strukturierung des Beobachtungsverfahrens, aufgrund des vorstrukturierten Beobachtungsboogens und der dazugehörigen Strategienliste, vornehmlich für die Charakterisierung des Beobachtungsverfahrens als ein quantitatives Verfahren spricht (vgl. u. a. Atteslander 2010: 76 und Somaski 1977: 49), gelten vor allem die Beschränkungen auf eine exklusive Beobachtungspopulation von drei Lehrkräften sowie auf vier Hospitationseinheiten á 90 Minuten Unterrichtszeit pro Lehrkraft als typische Merkmale für ein qualitativ ausgerichtetes Beobachtungsverfahren im Rahmen einer Pilotstudie, die der Untersuchungsmethode der Einzelfallanalyse entspricht.⁹

Über die Hauptforschungsfrage hinaus wurden die Beobachtungen zur Beantwortung weiterer Forschungsfragen (s. u.) eingesetzt. Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass eine Lehrkraft neben den Wirtschaftswissenschaften eine Zweitfacultas in Deutsch aufwies sowie eine weitere Lehrkraft neben ihrer Facultas „Wirtschaftswissenschaften mit spezieller Fachrichtung Bankbetriebslehre“ eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch/Kommunikation erworben hatte. Die dritte Lehrkraft hingegen wies mit ihrer Facultas „Wirtschaftswissenschaften mit der speziellen Fachrichtung Unternehmensrechnung“ keine deutschdidaktische Aus-/Weiterbildung auf.

Die weiteren Forschungsfragen, angesichts dieser Lehrkraftkonstellation, lauteten:

Forschungsfrage 2: „Besteht ein Unterschied hinsichtlich des Einführungs- und Erklärverhaltens, insbesondere bei der Nutzung der Strategien, zwischen der Lehrkraft, die ausschließlich berufsbezogenen Fachunterricht erteilt, und den beiden Lehrkräften, die

7 Zur Charakterisierung des Beobachtungsverfahrens vgl. u. a. Atteslander (2010: 86 ff.), Schnell/Hill/Esser (2005: 390 ff.) und Somaski (1977: 49). Ferner ist darauf hinzuweisen, dass der Grund der Beobachtung nur vage kommuniziert wurde, um eine Verfälschung hinsichtlich des Einführungs- und Erklärverhaltens der beobachteten Lehrkräfte möglichst zu minimieren. So wurden die Lehrkräfte lediglich darüber informiert, dass die interaktiven Verfahren zwischen ihnen und ihren SuS beobachtet werden. Demzufolge wussten sie nicht genau, welche ihrer Verhaltensweisen für die Erhebungen relevant waren (Vorgehensweise in Anlehnung an Atteslander 2010: 91 f., laut dem die Offenheit des Verfahrens in dieser Hinsicht wieder als eingeschränkt gelten würde).

8 Zur Charakterisierung der Wirtschaftssprache, insbesondere zur spezifischen Fachlexik, vgl. u. a. Buhlmann/Fearns 2000: 306 f., Wiese 1993: 35 ff. und Ohnacker 1992: 29 ff.

9 Die Grundlage zur qualitativen Einzelfallstudie/-analyse bilden hierbei Lamnek/Krell 2016: 285 ff. und Mayring 2016: 41 ff.

über eine deutschdidaktische Aus- oder Weiterbildung verfügen?“¹⁰ (prozedurales Wissen der Lehrkräfte)

Forschungsfrage 3: „Wenden Fachlehrkräfte, die berufsbezogenen Fachunterricht erteilen, im Gegensatz zu Fachlehrkräften, die allgemeinbildenden Fachunterricht unterrichten, andere, möglicherweise in der bisherigen Forschung noch nicht herausgestellte oder modifizierte Strategien an?“ (prozedurales Wissen der Lehrkräfte)

Das Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage drei war es, herauszufinden, ob schultypen-/bildungsbereichsspezifische Merkmalsausprägungen respektive Strategien bei der berufsbezogenen Einführung und Erklärung von Fachbegriffen angewendet werden, die in den bisherigen Untersuchungen, in denen, wie schon in der Einleitung erwähnt, überwiegend die Begriffsbedeutungserklärungen im Rahmen des allgemeinbildenden Fachunterrichts oder in außerschulischen Kontexten untersucht wurden, noch nicht herausgestellt werden konnten.

Eine vierte Fragestellung zielte auf die Frage, ob die Fachlehrkräfte, die berufsbezogenen Fachunterricht im dualen System erteilen, mündliche Strategien zur Einführung und Erklärung neuer Fachbegriffe bewusst kennen und in der Lage sind, diese zu benennen oder zu beschreiben. (explizites, deklaratives Wissen der Lehrkräfte)

Forschungsfrage 4: „Kennen Fachlehrkräfte, die berufsbezogenen Fachunterricht im dualen System erteilen, mündliche Strategien zur Erklärung neuer Fachbegriffe und sind sie in der Lage, diese zu benennen oder andernfalls zu beschreiben?“

Für die Beantwortung dieser Frage wurde eine schriftliche Befragung mit dem gesamten Kollegium, inklusive der drei beobachteten Lehrkräfte, durchgeführt.¹¹ Die Erhebung mittels Befragung wurde nach den Beobachtungen durchgeführt. Im Gegensatz zu den Beobachtungen wurden bei der Befragung die Lehrkräfte, die über eine deutschdidaktische oder fremdsprachliche Aus-/Weiterbildung verfügen, den Lehrkräften gegenübergestellt, die keine deutschdidaktische oder fremdsprachliche Aus-/Weiterbildung besitzen. Zusätzlich zur Forschungsfrage 4 sollte die schriftliche Befragung ebenfalls zur Ergründung der Forschungsfrage 5 verhelfen:

„Führen die Fachlehrkräfte neue Fachbegriffe eher intuitiv oder geplant ein?“

Hierzu wurden die Lehrkräfte in der Umfrage explizit zu ihrer Selbsteinschätzung befragt. Da diese Fragestellung nur die persönliche Perspektive der Befragten eruiert

10 Im Rahmen einer Master Thesis war keine umfassendere Stichprobe mit mehr Lehrpersonen zu dieser Zusatzfrage durchführbar. Es versteht sich von selbst, dass bei dieser eingeschränkten Probandenzahl nur Tendenzen beobachtet werden, aber keine empirisch eindeutigen Kausalzuweisungen (mit Blick auf die Ausbildung) vorgenommen werden können. Unterschiede müssen zunächst einmal lediglich als individuelle Unterschiede angesehen werden; inwieweit Unterschiede tatsächlich kausal auf eine unterschiedliche sprachdidaktische Ausbildung zurückzuführen ist, könnte lediglich in umfassenderen Anschlussstudien untersucht werden.

11 Zur Charakterisierung des Verfahrens als quantitativ vgl. u. a. Atteslander 2010: 157 f. und Raab-Steiner/Benesch 2008: 43 f. Ferner ordnen Bortz/Döring (2006: 252 ff.) die schriftliche Befragung ebenfalls den quantitativen Methoden der Datenerhebung zu.

und damit allein zu keiner wissenschaftlich gestützten Erkenntnis geführt hätte, wurde partiell eine Ergebnistriangulation durchgeführt. Hierfür wurden die Ergebnisse der Befragung mit den Beobachtungsergebnissen der drei Lehrkräfte verglichen. Erreicht werden konnte dies, indem die Fragebögen der drei beobachteten Lehrkräfte, im Gegensatz zum Rest des Kollegiums, nicht anonymisiert wurden. Somit lässt sich der Forschungsprozess in zwei Arbeitsschritten darlegen:

1. Beobachtung und
2. Befragung

Die Analyse und Auswertung der Ergebnisse verliefen hingegen in drei Arbeitsschritten:

1. Auswertung der Beobachtungen
2. Auswertungen der Befragung
3. Ergebnistriangulation¹²

Das Begriffseinführungsverhalten der Lehrkräfte wurde im Beobachtungsbogen mittels offener und geschlossener Items in den folgenden drei Oberkategorien protokolliert:

1. Strategien der Begriffseinführung (Erklären),
2. Strategien der Begriffsbildung (Definieren),
3. Gestaltung der Exemplifizierungsphase / Arbeit am Fachwortschatz (Fachbegriffe verstehen).

Dabei standen die Einführungs- und Erklärstrategien im Fokus der Erhebung und Auswertung. Diese wurden in Oberkategorie 1 mithilfe der *Strategienliste* in Form einer Strichliste erfasst. Hier war es auch möglich, als Ergänzung freie „Anmerkungen zu den beobachteten Strategien“, etwa zur Umsetzungsqualität oder zu Variationen, zu notieren. Die Intention der Dokumentation von zusätzlichen Anmerkungen war es, möglicherweise neue, bisher noch nicht empirisch festgestellten Strategien oder zumindest Modifizierungen der bereits bekannten Strategien erfassen zu können (vgl. hierzu Forschungsfrage 3).

Weitere zu protokollierende Merkmalsausprägungen umfassten unter anderem:

- Die Frage, in welcher Form (mittels Lehrervortrag oder lehrerzentriertem fragend-entwickelndem/interaktivem Unterrichtsgespräch) die Einführung initiiert wurde sowie die Feststellung, ob eine Einbindung der Fachbegriffseinführung in den fachlichen Kontext sowie die Anknüpfung an problemorientierte („authentische“) Lernsituationen erfolgte. (Oberkategorie 1)
- Die Beobachtung, ob und in welcher Form die zusätzliche Darlegung respektive Erarbeitung der Begriffsdefinition erfolgte und wenn ja, ob diese deduktiv oder induktiv erfolgte. Des Weiteren war festzulegen, ob die Begriffsdefinition gesichert wurde, beispielsweise mittels Tafelanschrieb. (Oberkategorie 2)



- Die Frage, ob auf die mündliche Fachbegriffseinführung eine Exemplifizierungsphase folgte, und wenn ja, ob in mündlicher oder schriftlicher Form¹³. (Oberkategorie 3)

Bezüglich der im Anschluss an die Hospitationen durchgeführten schriftlichen Befragung¹⁴ ist anzumerken, dass der Fragebogen zwar an das gesamte Kollegium des Berufskollegs ausgehändigt wurde, jedoch explizit im Anschreiben des Bogens darauf hingewiesen wurde, dass lediglich Lehrkräfte an der Umfrage teilnehmen sollten, die bereits Erfahrung im Erteilen von berufsbezogenem Fachunterricht im dualen System haben. In den Kernfragestellungen wurde in offenen und geschlossenen Fragen abgefragt, ob die befragten Lehrkräfte Erklärstrategien zur Einführung und zum Verstehen von neuen Fachbegriffen kennen und wie bewusst sie Letztere einführen. Hierzu bestand die Auswahl zwischen der intuitiven und geplanten Fachbegriffseinführung. Ferner wurden die Lehrkräfte, die angaben, Strategien zu kennen, aufgefordert, die Strategien zu benennen oder zu beschreiben und darüber hinaus anzugeben, woher sie die Strategien kennen (Studium, Vorbereitungsdienst, schulinterne Fortbildung, externe Fortbildung oder Angabe unter „Sonstige“).

4. Ergebnisse

Insgesamt konnten im Erhebungszeitraum 31 terminologische Neueinführungen beobachtet und dokumentiert werden. Die behandelten Themenbereiche umfassten dabei: „Soziale Sicherung“, „Beschaffungs- und Bestellpolitik“ und „Marketinginstrumente“. Bezüglich der Erfassung der tatsächlichen Anzahl an Fachbegriffen ist darauf hinzuweisen, dass sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Fachbegriff und dem zugrundeliegenden fachlichen Konzept unterschiedlich hohe Anzahlen der jeweils miteinzuführenden und zu erklärenden Fachwörter bzw. Teil-/Unterbegriffe ergaben. So wurden sowohl Einführungen beobachtet, bei denen ein Fachbegriff respektive ein Konzept, wie zum Beispiel *Beitragsbemessungsgrenze*, *Umlageverfahren*, *Optimale Bestellmenge* oder *Mindestlagerbestand*, eingeführt bzw. erklärt wurden. Deutlich häufiger wurden jedoch ganze Begriffsnetze, das heißt der Oberbegriff und die dazugehörigen Teil-/Unterbegriffe zusammen, in einer Erklärsequenz eingeführt. Das bedeutet, dass die Begriffe entweder direkt nacheinander erklärt oder im Rahmen der Erklärung in einen direkten Zusam-

13 Vgl. Vogt (2007: 41). Sowohl Vogt als auch Harren (2015: 208) zeigen Möglichkeiten der Exemplifizierung auf. Hierzu gehören u. a. schriftliche/mündliche Einforderung weiterer Beispiele oder der erneuten Bedeutungserklärung *in eigenen Worten* oder der Aufgabe, Sätze/Erklärungen vervollständigen lassen. Die Überprüfung der Exemplifizierung, die sich nachträglich an die Einführungsstrategien anschließt, ist auf Neumeister (2009) sowie Vogt (2007) zurückzuführen, die davon ausgehen, dass sich in den meisten Fällen an die Erklärsequenz eine Exemplifizierungsphase anschließe, die zur „Sicherung des Verständnisses [der Begriffserklärung]“ diene (Vogt 2007: 77; vgl. auch Neumeister 2009: 18).

14 Das Layout des Bogens basierte auf dem kostenlosen Onlineprogramm *Umfrage Online* der enuvo GmbH. Mit diesem wurden ferner die Ergebnisse erfasst sowie ausgewertet. Zudem konnten die Lehrkräfte, neben der handschriftlichen Beantwortung, auch die Option der direkten Online-Bearbeitung nutzen, da der Link ebenfalls dem Anschreiben des Bogens zu entnehmen war.

menhang gebracht wurden. Als Beispiel kann die beobachtete Einführung des Fachbegriffs *Preisdifferenzierung* sowie der verschiedenen Ausprägungen *saisonal*, *räumlich*, *zeitlich* und *gruppenspezifisch* angeführt werden. Hierbei nannte die Lehrkraft zunächst verschiedene Beispiele, um auf den gesuchten sowie zu erklärenden Begriff schließen zu können:

Mein Lieblingsobst Erdbeeren ist teurer geworden beziehungsweise ist im Winter teurer als im Sommer. // An der *Tanke* um die Ecke ist der *Sprit* abends immer teurer. // Was ist das? // Wie nennt man das?

Dabei ist es der Lehrkraft im Rahmen eines fragend-entwickelnden Gesprächs gelungen, den Begriff der *Preisdifferenzierung* als neu zu erlernenden Fachbegriff herauszustellen, indem die Bedeutung der *Preisdifferenzierung* zunächst mittels der oben aufgeführten Beispiele deutlich gemacht wurde. In einem nächsten Schritt wurden dann die Beispiele einzeln betrachtet, um auf die dazugehörigen Teilbegriffe *saisonal* (Erdbeeren sind im Winter teurer) und *zeitlich* (*Sprit* ist abends immer teurer) und deren Bedeutung schließen zu können. Die weiteren Bedeutungserklärungen zur *Preisdifferenzierung* und ihren Erscheinungsformen (*gruppenspezifisch* und *räumlich*) wurden im Anschluss schriftlich, anhand von Lehrbuchtexten und sich daran anschließenden schriftlichen Arbeitsaufträgen, erarbeitet und damit eingeführt. Die Einführung des Oberbegriffs und der entsprechenden Teilkonzepte wurde trotzdem jeweils als eine Einführung gesamthaft gewertet.

4.1 Wie führen Lehrkräfte neue Fachbegriffe im berufsbezogenen Fachunterricht ein?

Von den 31 beobachteten Neueinführungen wurden 14 Fachbegriffe mittels Lehrvortrag, elf im Rahmen von lehrerzentrierten fragend-entwickelnden/interaktiven Unterrichtsgesprächen und sechs Fachbegriffe durch schriftliche Einführung, und zwar durch die selbstständige Bearbeitung von Lehr-/Lernmaterialien durch die SuS, initiiert. Demnach wurden von insgesamt 31 protokollierten Einführungen 25 Einführungen mündlich initiiert und lediglich sechs schriftlich. Folglich kann als erstes Analyseergebnis konstatiert werden:

- 1) *Die Lehrkräfte führen neue Fachbegriffe überwiegend mündlich und seltener schriftlich ein.*

Allerdings muss einschränkend ergänzt werden, dass eine klare Differenzierung zwischen einer mündlich oder schriftlich initiierten Einführung oft schwierig war. So konnte bei allen drei Lehrkräften mehrfach beobachtet werden, dass mündliche Einführungen mit dem zusätzlichen Einsatz schriftlicher Einführungen, die diesen nachgestellt wurden, unterstützt bzw. komplementiert wurden. Ein Beispiel für einen derartigen Grenzfall stellt die Einführung des Begriffs der *Sozialversicherung* und der dazugehörigen Unter-/Teilbegriffe der *Kranken-, Pflege-, Renten-, Arbeitslosen- und Unfallversicherung* dar, die nachfolgend rekonstruiert wird.

Die Lehrkraft begann ihre Einführung, indem sie eine problemorientierte Ausgangssituation mündlich vortrug. Die finale Fragestellung „Können Sie eventuell Frau XYs Frage beantworten?“ nutzte die Lehrkraft dann dazu, ein Unterrichtsgespräch anzuschließen. Dabei wurden neben Merkmalen wie „wird gezahlt, wenn man krank ist“, „muss jeder Arbeitnehmer und Arbeitgeber bezahlen“ oder „Versorgung im Alter“ auch die fünf Unterbegriffe der *Sozialversicherung*, die der *Kranken-, Pflege-, Renten-, Arbeitslosen- und Unfallversicherung* von den SuS genannt und von der Lehrkraft an der Tafel festgehalten. Jedoch wurden die Bedeutungen dieser Begriffe nicht erklärt, sondern nachfolgend von der Lehrkraft explizit als die fünf Bestandteile respektive „Säulen der Sozialversicherung“ herausgestellt, die im weiteren Verlauf anhand einer Lerntheke und damit in schriftlich initiiierter Gruppenarbeit von den SuS erarbeitet werden sollten. Die Grundlage hierzu bildeten Informationstexte, aus denen die Erklärungen sowie Merkmale der einzelnen Versicherungen herausgearbeitet werden sollten.

Da hier die Begriffsbedeutungen der einzelnen Versicherungen erst in den Arbeitsgruppen mittels verschiedener Informationstexte erläutert und damit schriftlich eingeführt wurden, kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass vor allem die Einführung des Fachbegriffskonzepts *Sozialversicherung* mit der mündlichen Einführung, beziehungsweise anhand der herausgestellten Merkmale, noch nicht abgeschlossen war, sondern erst mit der schriftlichen Einführung komplementiert wurde. So handelte es sich hierbei um eine stufenweise Einführung, bei der auf die mündliche Einführung/Erklärung des Oberbegriffs die schriftliche Einführung der Teil-/Unterbegriffe und damit die tiefere Auseinandersetzung mit der Bedeutung des gesamten Begriffskonzepts *Sozialversicherung* erfolgte. Diese Vorgehensweise konnte auch bei anderen Einführungen beobachtet werden. Als weiteres Beispiel gilt die bereits oben beschriebene Einführung des Fachbegriffs *Preisdifferenzierung* und seiner verschiedenen Ausprägungen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass alle drei Lehrkräfte ihre mündlich initiierten Einführungen mittels schriftlicher Lehr-/Lernmaterialien gestützt haben, die beispielsweise mündlich vorgelesen oder bearbeitet wurden. So wurden vor allem die problemorientierten Ausgangssituationen, die oftmals die Bedeutungserklärung des neuen Begriffs enthielten, in schriftlicher Form ausgeteilt, jedoch gemeinsam laut gelesen und mündlich diskutiert. So kann die zweite Feststellung zum Einführungs- und Erklärverhalten wie folgt formuliert werden:

- 2) *Gerade bei der Neueinführung von mehreren Fachwörtern oder Teilbegriffen eines fachlichen Konzepts werden die mündlichen Einführungen durch den ergänzenden Einsatz von schriftlichen Einführungen, das heißt durch das Rezipieren und/oder die Bearbeitung von schriftlichen Lehr-/Lernmaterialien, unterstützt beziehungsweise komplementiert.*

Des Weiteren ergab die Überprüfung, ob die Fachbegriffseinführung in den entsprechenden fachlichen Kontext eingebunden war sowie eine problem- und an der Lebenswelt der SuS orientierte („authentische“) Lernsituation aufwies, dass in allen Einführungen die erfragten Bedingungen erfüllt wurden. Hieraus lässt sich das dritte Analyseergebnis formulieren:

- 3) *Die Lehrkräfte orientieren sich ausnahmslos an der in der Fach- als auch fachdidaktischen Literatur propagierten Einführung anhand problemorientierter, authentischer Lernsituationen. Ferner sind die Einführungen stets in den jeweiligen fachlichen Kontext eingebunden.*

Welche konkreten Strategien die Lehrkräfte wie häufig eingesetzt haben, zeigt Tabelle 2:

Tab. 2: Gesamtverteilung der Einsätze der fünfzehn Strategien der Strategienliste¹⁵

Strategie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Einführungen
Lehrkraft 1	10	0	9	8	7	0	0	3	2	2	3	1	3	2	7	10
Lehrkraft 2	5	3	4	3	4	0	2	0	2	2	1	1	3	2	3	8
Lehrkraft 3	5	2	4	4	4	0	1	0	1	0	4	0	2	2	5	7
Gesamt	20	5	17	15	15	0	3	3	5	4	8	2	8	6	15	25

Dabei lässt sich zunächst konstatieren, dass von den insgesamt 25 mündlich realisierten Einführungen 20 Einführungen in deduktiver Form (Strategie 1: „Erst Nennung des Terminus, dann Bedeutungsexplikation“) und lediglich 5 induktiv (Strategie 2: „Erst Bedeutungsexplikation, dann Nennung des Terminus“) erfolgten. Die deutlich höhere Anzahl der deduktiven Einführungen ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die induktive Einführung als viel zeit- und arbeitsaufwändiger gilt. So spricht sich der Wirtschaftspädagoge Beyen (2012: 134, 2004: 53f.) diesbezüglich sogar dafür aus, im Berufsschulunterricht die induktive Einführung, aufgrund der stark zeitlich begrenzten Unterrichtszeit, zu vermeiden.

Im Hinblick auf die restlichen Strategien 3 bis 15 lässt sich zunächst konstatieren, dass die Nutzung der Strategie 6: „Wiederholtes Erklären/Hören in multiplen Kontexten“ im Rahmen der Beobachtungen nie festgestellt werden konnte, was vermutlich damit zusammenhängt, dass diese eine zu hohe Ähnlichkeit zur Strategie 5: „Nennen von Beispielen“ aufweist und somit von Beginn an als eine Strategie hätte gewertet werden können sowie ferner, dass lediglich die Einführungs- und nicht die Folgestunden beobachtet wurden, die eventuell Wiederholungen in multiplen Kontexten gezeigt hätten. So konnte durchaus häufig beobachtet werden, dass die Lehrkräfte verschiedene Beispiele zur Unterstützung ihrer Erklärungen angeführt und teilweise auf verschiedene Kontexte übertragen haben. So zählte die Strategie 5 gemeinsam mit den Strategien 3 und 4 („Erfragen des direkten Kenntnisstandes bei den Erkläradressaten“ sowie „Direkte Adressierung der Rezipienten“) sowie der Strategie 15 („Ergänzung/Verdichtung der Explikationen mittels explizit performativem Sprechakt“) zu den am häufigsten eingesetzten Strategien. Besonders auffällig war, dass vor allem die problemorientierten Ausgangs-/Handlungssituationen sowie die Beispiele, mit denen die Lehrkräfte ihre

15 Die Strategiennummern beziehen sich auf die Zuweisung in Abb. 1.

Erklärungen häufig unterstützt haben, direkt an die SuS gerichtet waren. Diese Tatsache kann ebenso als Bestätigung der bereits genannten Berücksichtigung der in der Lehr-Lern-Forschung und den Fachdidaktiken propagierten Beispielbildungen, die idealerweise an die direkte Lebenswelt der SuS anknüpfen, gesehen werden. Als ein Exempel, welches gleichzeitig auch als Exempel für den Einsatz der Strategien 3 und 4 angesehen werden kann, gilt die Einführung des Begriffs *Krankengeld*. In diesem Zusammenhang spricht die Lehrkraft ihre SuS direkt an und fragt sie: „Was ist, wenn Sie sechs Wochen krankgeschrieben sind, was bekommen Sie dann?“ In der sich anschließenden Begriffs-erklärung, die sie aufgrund von ausbleibenden Antworten monologisch vornimmt, spricht sie ihre SuS erneut direkt an:

Krankengeld bekommt der Arbeitnehmer dann, wenn [...] Das heißt, wenn Sie, Herr BB, ein Bein gebrochen haben, dann bekommen Sie nach sechs Wochen von Ihrer Krankenkasse Krankengeld. Der Arbeitgeber zahlt dann also kein Gehalt mehr, sondern ihre Krankenkasse zahlt das sogenannte Krankengeld [...].

Im Anschluss nennt die Lehrkraft noch verschiedene Beispiele, um klar zu machen, dass man das Krankengeld erst ab der siebten Krankheitswoche bekommt: „Das heißt, wenn Sie beispielsweise drei Wochen Magen-Darm haben, bekommen Sie Ihr normales Gehalt. Wenn Sie aber seit sechs Wochen im Krankenhaus liegen ...“.

In Bezug auf die Einsätze der Strategie 15 konnte beobachtet werden, dass die Erklärungen häufig mittels der folgenden Aussagen resümierend beendet wurden: „Und das nennt man ...“ oder „Der Fachbegriff hierfür lautet/nennt sich ...“. Grundsätzlich lässt sich aus den vorangegangenen Ergebnisdarlegungen zu den Strategien Folgendes konstatieren:

- 4) Die Lehrkräfte führen neue Fachbegriffe in erster Linie deduktiv und seltener induktiv ein.
- 5) Die Lehrkräfte unterstützen ihre Erklärungen sehr häufig durch zusätzliche Beispielennungen (Strategie 5), die sich überwiegend an der direkten Lebenswelt der SuS orientieren.
- 6) Die Lehrkräfte erfragen vor der Erklärung des neuen Fachbegriffs sehr oft den Kenntnisstand zur Begriffsbedeutung und beziehen die SuS in ihre Erklärungen mit ein (Strategien 3 und 4).
- 7) Die Lehrkräfte beenden ihre Erklärungen überwiegend mittels explizit performativer Sprechakte, die den zuvor erklärten Begriff als Fachbegriff resümierend herausstellen (Strategie 15). Dabei verwenden sie am häufigsten die folgenden Aussagen: „Und das nennt man ...“ oder „Der Fachbegriff hierfür lautet/nennt sich ...“.

Über die Erfassung der Strategien der *Strategienliste* hinaus dienten, wie schon in Kapitel 3 erwähnt, die freien „Anmerkungen zu den beobachteten Strategien“ dazu, möglicherweise neue, bisher noch nicht empirisch nachgewiesene Strategien oder Modifizierungen der bereits bekannten Strategien zu protokollieren.

So waren neben dem Einsatz der Strategie 9 („Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals“) auch Einsätze von offensichtlich abweichenden oder modifizierten Formen dieser Strategie zu beobachten. Eine zeigte sich darin, dass zunächst die Unter-/Teilbegriffe eines Konzepts genannt und erklärt wurden, um

dann erst später, in den meisten Fällen zum Ende der Stunde hin oder in der nächsten Stunde, den Oberbegriff einzuführen. So konnte beispielsweise bei der Einführung des Oberbegriffes *Werkstoffe* beobachtet werden, dass zunächst, in der ersten 90-minütigen Einheit, die Unterbegriffe *Roh-* und *Hilfsstoffe* und erst in der darauffolgenden Stunde der Obergriff eingeführt wurden. Somit kann konstatiert werden:

8) *Die Lehrkräfte setzen modifizierte Formen der Strategie 9 („Nennen eines übergeordneten Begriffs mit unterscheidendem Merkmal“) ein, die sich beispielsweise darin manifestieren, dass zunächst die Unter-/Teilbegriffe eines Konzepts genannt und erklärt werden, um dann erst zur Nennung und Bedeutungserklärung des Obergriffs überzugehen.*

Im Hinblick auf die weniger fokussierten Unterkategorien 2 („Strategien der Begriffsbildung (Definieren)“) und 3 („Gestaltung der Exemplifizierungsphase / Arbeit am Fachwortschatz (Fachbegriffe verstehen“) des Beobachtungsbogens lässt sich der Vollständigkeit halber zunächst festhalten, dass die Lehrkräfte eher selten zusätzlich zu ihren Erklärungen Begriffsdefinitionen erarbeitet haben. Gleiches gilt für die Sicherung der Begriffsdefinitionen. So lässt sich konstatieren, dass von 25 beobachteten mündlichen Fachbegriffseinführungen nur zwölf Mal dazugehörige Begriffsdefinitionen im Unterrichtsgespräch erarbeitet sowie lediglich drei mittels Tafelanschrieb gesichert wurden. Dabei erfolgten die meisten Erarbeitungen in der Weise, dass die Lehrkraft die Definition vorgegeben, das heißt frei vorgetragen oder aus dem Lehrbuch vorgelesen sowie im Anschluss daran verschiedene Beispiele vorgegeben hat, die die SuS als richtig oder falsch beurteilen sollten. Diese Vorgehensweise entspricht der deduktiven Erarbeitung einer Begriffsdefinition, die bei zwölf erfassten Definitionen elf Mal eingesetzt wurde. Demgegenüber konnte der Einsatz der induktiven Lehrstrategie nur einmal beobachtet werden. Bezüglich dieser überraschend geringen Frequenz ist zu vermuten, dass für die Lehrkräfte die zusätzliche mündliche Erarbeitung einer Begriffsdefinition im Rahmen eines Lehrgesprächs respektive die zusätzliche Angabe einer Begriffsdefinition, beispielsweise durch einen Tafelanschrieb, keinen hohen Stellenwert einnimmt, sondern der Fokus auf den vorangegangenen Bedeutungserklärungen liegt. Diesbezüglich konnte mehrfach beobachtet werden, dass die Lehrkräfte nach den Bedeutungserklärungen auf zusätzliche Definitionen im eingeführten Lehrwerk oder auf den Übungsmaterialien verwiesen haben, die sich die SuS bei Bedarf selbst durchlesen könnten. Als potenzielle Begründung hierfür kann auch die bereits im Zusammenhang mit den überwiegend deduktiv initiierten Einführungen angeführte Begründung der „Zeitersparnis“ angeführt werden.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Auswertung der Unterkategorie 3, mittels derer überprüft werden sollte, ob die Lehrkraft nach der Einführung eine Exemplifizierungsphase initiiert und wenn ja, in welcher Form. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte nicht regelmäßig nach jeder mündlichen Begriffseinführung eine Exemplifizierung vorgenommen haben. Dabei wurden die Exemplifizierungen häufiger schriftlich, beispielsweise durch die Einforderung einer erneuten Bedeutungserklärung, initiiert als mündlich. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere das zuletzt genannte Beispiel, in Form der Einforderung einer erneuten, schriftlichen Bedeutungserklärung, auch als Übungssequenz beurteilt werden könnte. An dieser Stelle wird deut-

lich, dass sich eine genaue Differenzierung zwischen Exemplifizierung und Übungs-/Transferphase als schwierig erwiesen hat.

4.2 Besteht ein Unterschied hinsichtlich des Einführungs- und Erklärverhaltens, insbesondere bei der Nutzung der Strategien, zwischen der Lehrkraft, die ausschließlich berufsbezogenen Fachunterricht erteilt¹⁶, und den beiden Lehrkräften, die über eine deutschdidaktische Aus- oder Weiterbildung verfügen?

Hinsichtlich der Eruierung dieser zweiten Fragestellung kann konstatiert werden, dass die zugrundeliegende Annahme, dass Lehrkräfte mit einer deutschdidaktischen Aus-/Weiterbildung aufgrund ihrer erworbenen sprachdidaktischen Qualifikationen über deutlich spezifischere – und damit bessere – (fach-) sprachliche Erklär- sowie Vermittlungskompetenzen verfügen als die Lehrkräfte, die keine deutschdidaktische Aus-/Weiterbildung haben, nur unzureichend bestätigt werden kann.

So konnte lediglich beobachtet werden, dass die LK 2, im Gegensatz zu den KollegInnen mit deutschdidaktischer Aus-/Weiterbildung, ihre mündlichen Einführungen am häufigsten monologisch sowie durch den parallelen Einsatz von schriftlichen Lehr-/Lernmaterialien unterstützt hat. Darüber hinaus hat sie die darin aufgeführten Erklärungen überwiegend abgelesen. Ferner hat sie, im Vergleich zu den beiden anderen Lehrkräften, am wenigsten im Anschluss an die mündlichen Einführungen Exemplifizierungsphasen initiiert. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass die LK 2, im Gegensatz zu den Lehrkräften 1 und 3, ihre SuS nicht so häufig mit in ihre Erklärungen einbezogen sowie diese seltener direkt angesprochen hat.

Jedoch ist bei den Lehrkräften mit deutschdidaktischer Aus-/Weiterbildung im Vergleich untereinander aufgefallen, dass die Erklärungen der Lehrkraft, die über eine deutschdidaktische *Weiterbildung* verfügt, sprachlich am umfangreichsten und detailliertesten ausgefallen sind und diese besonders viel Wert auf die Nennung von Beispielen gelegt hat. So kann an dieser Stelle auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrkraft, die Deutsch als Zweitfach in der *Ausbildung* studiert hat, aufgrund ihrer Ausbildung über die spezifischste (fach-)sprachliche Erklär- sowie Vermittlungskompetenz (zumindest im Sinne prozeduralen Wissens) verfügt. Demgegenüber konnte jedoch beobachtet werden, dass die Lehrkraft mit dem Zweitfach Deutsch, im Gegensatz zu den anderen beiden Lehrkräften, die mündlichen Einführungen frei erklärt bzw. die interaktiven Einführungen frei initiiert, das bedeutet: keine zusätzlichen, schriftlichen Lehr-/Lernmaterialien verwendet hat. Dies könnte wiederum ein Indiz dafür sein, dass die Lehrkraft aufgrund ihres Zweifaches Deutsch über ausgeprägtere kommunikative und *sprachdidaktische Kompetenzen* verfügt, da sie in der Lage ist, mündlich so präzise und verständlich zu formulieren beziehungsweise im interaktiven Gespräch zu initiieren, dass keine zusätzlichen Erläuterungen notwendig sind. Ein deutlicheres Ergebnis zeigte

16 Im weiteren Verlauf auch als „LK 2“ bezeichnet.

die Analyse der Unterkategorie 3, denn hier wurde deutlich, dass die Lehrkraft ohne deutschdidaktische Aus-/ Weiterbildung mit lediglich 37,5 % gegenüber 80 % (LK 1; deutschdidaktische Weiterbildung) bzw. 71,4 % (LK 3; deutschdidaktische Ausbildung) am wenigsten Exemplifizierungen im Anschluss an die Einführungen vorgenommen hat – was zunächst einmal rein als individuelle Abweichung zu verstehen ist, die nicht zwangsläufig mit dem Ausbildungshintergrund zu erklären ist.

Die dargestellten Abweichungen oder Differenzen reichen daher nicht aus, um empirisch bestätigen zu können, dass Lehrkräfte mit deutschdidaktischer Aus- und Weiterbildung über „bessere“ Erklär- und Vermittlungskompetenzen verfügen als Lehrkräfte, die ausschließlich Fachunterricht erteilen; es kann sich auch um persönliche, individuelle Vorlieben oder Kompetenzunterschiede handeln.

4.3 Kennen Fachlehrkräfte, die berufsbezogenen Fachunterricht im dualen System erteilen, mündliche Strategien zur Erklärung neuer Fachbegriffe und sind sie in der Lage, diese zu benennen oder zu beschreiben?

Nach der Auswertung aller beantworteten Fragebögen konnten von möglichen 59 Rückläufern 22 Fragebögen (inklusive der nicht anonymisierten Bögen der drei beobachteten Lehrkräfte) ausgewertet werden.

Hinsichtlich der Kernfragestellung, ob die Lehrkräfte Strategien zur mündlichen Einführung neuer Fachbegriffe kennen, gaben von den 22 Teilnehmern 15 Personen (68,18 Prozent) an, keine Strategien zu kennen; sieben Personen (31,82 %) gaben an, Strategien zu kennen. Um zu überprüfen, ob die Lehrkräfte, die angegeben haben Strategien zu kennen, diese beschreiben oder benennen können, konnten zur Auswertung die folgenden Antworten von sechs Lehrkräften hinzugezogen werden. Dabei wurden die folgenden Antworten gegeben:

- 1.) Verschiedene Auslegungsmöglichkeiten/Herleitung von Begriffen im Jurastudium, Einführung neuer englischer Begriffe (Übungen etc.)
- 2.) Zerlegung der Begriffe in ableitbare Bestandteile, Verknüpfung mit bereits bekannten verwandten Begriffen, Übersetzung aus Fremdsprachen, Verknüpfen mit Eselsbrücken ...
- 3.) Beschreibung via Experiment/Beobachtung, via Context [sic], multimodaler Codierung (z. B. Bilder, Ton etc.)
- 4.) Silbengruppen erläutern (sub, hypo, para,), parallelbezüge [sic] herstellen, andere Fremdsprachen hinzufügen (subway)
- 5.) Recherche im Fremdwörter-Duden
- 6.) Erklärungen anhand von Bsp. (Verzahnung von Praxis und Theorie), Beschreiben des Vorgehen.

Im direkten Vergleich zu den Strategien der *Strategienliste* lässt sich konstatieren, dass die Lehrkräfte eher in der Lage sind, Strategien zu beschreiben als konkret zu benennen. Aufgrund der grundsätzlich geringen Anzahl der Lehrkräfte, die angaben, Strategien zu kennen, sowie der daraus resultierenden wenigen Benennungen und Beschrei-

bungen lässt sich schließen, dass die Ansätze zur (sprachsensiblen) Einführung in den verschiedenen fachdidaktischen Konzeptionen zumindest noch nicht bewusst Einzug in die Berufsbildung gehalten haben. In Bezug auf die Fragestellung, woher die sieben Lehrkräfte die Strategien kennen, ergab sich, dass die Lehrkräfte die Strategien aus dem Studium oder Vorbereitungsdienst kennen und seltener aufgrund von Fortbildungen oder Selbststudien.

Ferner konnte im Hinblick auf den Vergleich zwischen den einzelnen benannten oder beschriebenen Strategien der Lehrkräfte, die über eine deutsch-/fremdsprachendidaktische Aus-/Weiterbildung verfügen, und denjenigen, die keine besitzen, im Rahmen dieser Forschung herausgestellt werden, dass die Lehrkräfte *ohne* deutsch-/fremdsprachendidaktische Aus-/Weiterbildung eindeutiger und nachvollziehbarere Beschreibungen zu möglichen Strategien, die bei der Einführung und Erklärung neuer Fachbegriffe eingesetzt werden können, angegeben haben als die Lehrkräfte, die über eine deutsch-/fremdsprachendidaktische Aus-/ Weiterbildung verfügen. Folglich kann auch mittels der Befragung nicht bestätigt werden, dass Lehrkräfte mit deutsch-/fremdsprachendidaktischer Aus-/Weiterbildung spezifischere bzw. sprachdidaktisch professionellere Vermittlungskompetenzen aufweisen, sondern die Annahme wurde in diesem Fall sogar widerlegt. Grundsätzlich ist dieses Ergebnis jedoch aufgrund der wenigen Antworten nicht verallgemeinerbar.

4.4 Führen die Fachlehrkräfte neue Fachbegriffe eher intuitiv oder geplant ein? (Ergebnistriangulation)

Die Auswertung der hierzu entsprechenden Fragestellung aus dem Fragebogen ergab, dass von 22 befragten Personen elf angaben, Fachbegriffe intuitiv einzuführen, und elf angaben, diese geplant einzuführen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass mit der Befragung jedoch lediglich die persönliche Einschätzung der Lehrkräfte eruiert wurde, die allein zu keiner wissenschaftlich gestützten Erkenntnis führt, aber zur Formulierung weiterer, empirisch zu überprüfender, Forschungshypothesen genutzt werden kann, was eben nur mittels einer Ergebnistriangulation ermöglicht wird.

Hierzu wurden die Beobachtungsergebnisse zu den jeweils eingesetzten Strategien mit den Befragungsergebnissen der drei beobachteten Lehrkräfte einzeln ausgewertet und im Anschluss verglichen. Dabei stand die Beantwortung der folgenden Fragestellungen im Vordergrund:

- Bedeutet es, wenn die drei Lehrkräfte Strategien in der unterrichtspraktischen Realität anwenden (prozedurales Wissen), dass sie diese auch *bewusst* kennen sowie benennen oder beschreiben können (deklaratives Wissen)?
- Nennen oder beschreiben die Lehrkräfte bei der Befragung explizit genau die Strategien, die auch während der Beobachtungen erfasst werden konnten, oder nennen/ beschreiben sie andere, nicht auf dem Beobachtungsbogen dokumentierte Strategien?
- Wie viele der beobachteten Strategien nennen oder beschreiben die Lehrkräfte?

Aus der Ergebnistriangulation ergibt sich, dass von den drei befragten sowie beobachteten Lehrkräften nur eine Lehrkraft angab, Strategien zur Erklärung neuer Fachbegriffe zu kennen. Dabei stellte sie mit „Erklärungen anhand von Bsp. (Verzahnung von Praxis und Theorie)“ und „Beschreibendes Vorgehen“ zwei Strategien heraus, die sowohl bei ihr als auch bei den anderen beiden Lehrkräften während den Hospitationen zu beobachten waren. Somit kann die oben aufgeführte Fragestellung, ob die Lehrkräfte Strategien nennen oder beschreiben, die sie auch angewendet haben, in einem Fall positiv beantwortet werden. Damit haben die Lehrkräfte zwei Strategien genannt, die auch beobachtet werden konnten (Frage 2). Allerdings fällt die Angabe von lediglich zwei Strategien aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen der Beobachtungen bis auf die Strategie 6 alle anderen Strategien der Strategienliste beobachtet werden konnten, sehr gering aus. Grundsätzlich beweist die geringe Anzahl an genannten oder beschriebenen Strategien, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte Strategien, die sie im Unterricht anwenden, auch kennen und damit beschreiben oder benennen können, dass sie also Strategien bewusst und gezielt einsetzen. Somit kann die diesbezüglich oben aufgeführte erste Fragestellung mit „nein“ beantwortet werden: Prozedurales Können basiert oftmals nicht auf deklarativem Wissen.

Zusammen mit den einstimmigen Antworten der drei Lehrkräfte, dass sie alle der Meinung waren, Fachbegriffe eher intuitiv einzuführen, lässt die Ergebnistriangulation darauf schließen, dass Lehrkräfte neue Fachbegriffe tatsächlich eher intuitiv als geplant einführen.

Hinsichtlich der Frage, warum insgesamt 50 Prozent der Lehrkräfte bei der Befragung angaben, Fachbegriffe geplant bzw. bewusst einzuführen, lässt sich vermuten, dass sich diese infolge der Anonymität positiver¹⁷ bewerten als unter Umständen in der Realität beobachtbar. Demgegenüber könnte wiederum den drei beobachteten Lehrkräften unterstellt werden, dass diese sich aufgrund der nicht gewährten Anonymität bewusst für „intuitiv“ entschieden haben, da sie sich selbst nicht als kompetenter bewerten wollten als möglicherweise in der Beobachtung erfasst wurde. Dieser mögliche Urteilsfehler, der sich negativ auf die Gesamtauswertung der Fragestellung ausgewirkt haben könnte, wird auch als *Self-Serving-Bias-Effekt* bezeichnet, bei dem „Selbstbeurteilungen [mit] dem Selbstkonzept in Einklang gebracht [werden]“ (Bortz/Döring 2006: 184, verweisend auf Jäger/Petermann 1992, Upmeyer 1985 und Wessels 1994). Diese fallen in den meisten Fällen „eher selbstschützend aus“ (Bortz/Döring 2006: 184).

17 Wenn hier Geplantheit/Bewusstheit als positiv angesehen wird, so deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass die Fachbegriffseinführung dadurch systematischer und damit besser memorierbar erfolgt. Dennoch ist es natürlich wertvoll, wenn Lehrkräfte auch ungeplant – aber eben bewusst – spontan auf fragende Gesichter oder Fragen eingehen und Fachbegriffe (erneut) erklären können.

5. Fazit und Ausblick

Das Ziel der Erhebung bestand darin, herauszufinden, *wie* Fachlehrkräfte im berufsbezogenen Fachunterricht der dualen Ausbildung Fachbegriffe einführen. Mittels der strukturierten Beobachtung von drei verschiedenen Fachlehrkräften konnte gezeigt werden, dass die bisher empirisch belegten Strategien, die in erster Linie in außerschulischen Untersuchungskontexten oder im Rahmen des allgemeinbildenden Fachunterrichts erhoben wurden, auch bei der mündlichen Fachbegriffseinführung im berufsbezogenen Fachunterricht angewendet wurden. Besonders ausgeprägt waren dabei

- die stetig realisierte Anknüpfung an der direkten Lebenswelt der SuS mittels des Einsatzes von authentischen, berufsbezogenen Lernsituationen,
- die Nennung von verschiedenen, die Bedeutungserklärungen unterstützenden Beispielen,
- die direkte Adressierung der Rezipientinnen und Rezipienten als auch
- die Beendigung von Erklärungen mittels performativer Sprechakte, mittels derer die jeweiligen Begriffe explizit als Fachbegriffe herausgestellt wurden.

Ferner konnten Modifikationen der bereits bekannten Strategien und Vorgehensweisen festgestellt werden. Hierzu zählt unter anderem die Beobachtung, dass die Lehrkräfte häufig mehrere Fachbegriffe oder ganze Begriffsnetze (Ober- und Unter-/Teilbegriffe) parallel oder unmittelbar nacheinander eingeführt haben. Dies haben sie durch den zusätzlichen Einsatz schriftlicher Einführungen unterstützt bzw. komplementiert.

Festgestellt werden konnte zudem, dass die Lehrkräfte eher selten zusätzlich zu ihren Erklärungen Begriffsdefinitionen erarbeitet haben und wenn ja, dann vornehmlich in deduktiver Form. Gleiches gilt für die Sicherung der Begriffsdefinitionen. Die hier überraschend geringe Frequenz zeigt, dass für die Lehrkräfte die zusätzliche mündliche Erarbeitung einer Begriffsdefinition im Rahmen eines Lehrgesprächs respektive die zusätzliche Angabe einer Begriffsdefinition, beispielsweise durch einen Tafelanschrieb, keinen hohen Stellenwert einnimmt. Ferner lässt sich die deutliche Tendenz zur deduktiven Erarbeitung vermutlich damit begründen, dass die deduktive Einführung, im Gegensatz zur induktiven Verfahrensweise, zeitsparender ist.

Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass die Einführungen sehr oft durch den Einsatz schriftlicher Lehr-/Lernmaterialien unterstützt wurden, ist es im Hinblick auf zukünftige Untersuchungen im Bereich der berufsbezogenen Einführung und Vermittlung von Fachbegriffen ebenfalls interessant, die Erklärungen in den eingesetzten schriftlichen Materialien sowie den eingeführten Lehrbuchtexten zu untersuchen.

Hinsichtlich des Vergleiches zwischen dem Einführungs- und Erklärverhalten der Lehrkräfte mit einer deutschdidaktischen Aus-/Weiterbildung und der Fachlehrkraft ohne deutschdidaktische Aus-/Weiterbildung kann konstatiert werden, dass die zugrundeliegende Annahme, dass Lehrkräfte mit einer deutschdidaktischen Aus-/Weiterbildung aufgrund ihrer erworbenen sprachdidaktischen Qualifikationen über deutlich spezifischere (fach-)sprachliche bzw. sprachdidaktische Erklär- sowie Vermittlungskompetenzen verfügen als die Lehrkräfte, die keine deutschdidaktische Aus-/Weiter-

bildung haben, nicht bestätigt werden konnte. Auch die anschließende schriftliche Befragung zeigte, dass eine Deutsch-Aus-/Weiterbildung keine positiven Effekte auf die Erklärkompetenz der Lehrkräfte hat. Grundsätzlich ist dieses Ergebnis, aufgrund der geringen Datenlage, allerdings nicht verallgemeinerbar. So müssten auch hierzu die Beobachtungen und Befragungen ausgeweitet werden. Darüber hinaus würde sich im Hinblick auf die Beschreibungen und Benennungen der Strategien die zusätzliche Durchführung von Interviewbefragungen anbieten, da so eventuell noch aussagekräftigere und eindeutiger Antworten gewonnen werden könnten.

Ferner sollte mit der schriftlichen Befragung ergründet werden, ob die Lehrkräfte des gesamten Kollegiums Strategien zur Einführung und Erklärung von neuen Fachbegriffen kennen – und wenn ja: welche. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass die geringe Anzahl an Lehrkräften, die angaben, Strategien zu kennen, sowie die daraus resultierenden wenigen Benennungen und Beschreibungen von Strategien auch darauf schließen lassen, dass die Ansätze zur (sprachsensiblen) Einführung und Vermittlung fachlicher Inhalte zumindest noch nicht bewusst Einzug in die Berufsbildung erhalten haben. Das heißt, dass hier in Bezug auf die Ausbildung angehender Berufsschullehrerinnen und -lehrer – sowohl im Rahmen des Studiums als auch des Vorbereitungsdienstes – versucht werden sollte, eine erhöhte Sensibilität der angehenden Lehrkräfte zu schaffen und diese dementsprechend gezielter auf die sprachensible Vermittlung fachlicher Inhalte vorzubereiten.

Hinsichtlich der Ergründung der letzten Fragestellung, ob die Lehrkräfte Fachbegriffe eher intuitiv als geplant einführen, lässt die Ergebnistriangulation darauf schließen, dass die Lehrkräfte, eventuell aufgrund geringer Kenntnis konkreter Strategien, Fachbegriffe eher intuitiv als bewusst geplant einführen. Dies müsste weiter untersucht werden. Auch dem könnte ggf. mit einem entsprechenden Ausbildungskonzept für angehende Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich entgegengewirkt werden.

6. Literaturverzeichnis

- Alber, Kerstin / Neumeister, Nicole (2009): Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive. In: Krelle, Michael / Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 139–155.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin.
- Beese, Melanie (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München.
- Beyen, Wolfgang (2004): Neue Methoden im Wirtschaftslehreunterricht. Rinteln.
- Beyen, Wolfgang (2012): Neue Methoden des Wirtschaftslehreunterrichts. 2. Aufl. Rinteln.
- Bower, Gordon / Hilgrad Ernest (1984): Theorien des Lernens. 3. Aufl. Stuttgart.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 70 Tabellen. 4. Aufl. Berlin.
- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6. Aufl. Tübingen.
- Dubs, Rolf (1985): Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft. Aarau.

- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Euler, Dieter / Hahn, Angelika (2014): *Wirtschaftsdidaktik*. 3. Aufl. Bern.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzeptionen und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Harren, Inga (2009): *Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden*. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, 151–168.
- Harren, Inga (2013): *Sprachförderung im Unterrichtsgespräch – Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte*. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen, 13–29.
- Kiel, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg.
- Klein, Josef (2001): *Erklären und Argumentieren in interaktiven Gesprächsstrukturen*. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. *Gesprächslinguistik*. Berlin, 1309–1329.
- Kniffka, Gabriele / Roelcke, Thorsten (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn.
- Kretschmann, Kira Kathrin (2016): *Masterthesis. Wie führen Lehrkräfte Fachbegriffe ein? – Vermittlung und Förderung von Fachsprachenkompetenz im Fachunterricht in der dualen Ausbildung*. Wachtendonk.
- Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. 6. Aufl. Weinheim.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Grundlagenteil. Stuttgart.
- Mathes, Claus (2011): *Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre*. 7. Aufl. Haan-Gruiten.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. 6. Aufl. Weinheim.
- Neumeister, Nicole (2009): *‘Wissen, wie der Hase läuft’. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter*. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler, 13–32.
- Ohnacker, Klaus (1992): *Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Quasthoff, Uta / Hartmann, Dietrich (1982): *Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen*. In: *Deutsche Sprache*, Jg. 10, 97–118.
- Raab-Steiner, Elisabeth / Benesch, Michael (2008): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien.
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7. Aufl. München.
- Somaski, Werner (1977): *Systematische Beobachtung – Grundlagen einer empirischen Methode*. Hildesheim.
- Spreckels, Janet (2008): *»Ham die dir’s schon erklärt?«*. *Wörterklärungen im schulischen und außerschulischen Kontext*. In: *Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache* 2, 121–145.

- Steiner, Gerhard (2007): Der Kick zum effizienten Lernen. Erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz – vermittelt an 30 Beispielen. Bern.
- Vogt, Rüdiger (2007): Metapher erklären. In: Jost, Roland (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler, 75–92.
- Vollrath, Hans-Joachim (1984): Methodik des Begriffslernen im Mathematikunterricht. Stuttgart.
- Wellenreuther, Martin (2014): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 7. Aufl. Baltmannsweiler.
- Wiese, Ingrid (1993): Mehrwortbenennung in der deutschen Wirtschaftslexik. In: Morgenroth, Klaus (Hrsg.): Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse. Deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftssprache. Frankfurt am Main, 39–46.
- Wuttke, Eveline (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Frankfurt am Main.

Internetquellen

- Enuvo GmbH (2016): „Umfrage Online“ Online verfügbar unter:
<https://www.umfrageonline.com/> (07.02.2016).
- Harren, Inga (2015): „Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe.“ Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online verfügbar unter:
<https://verlag-gespraechsforschung.de/2015/pdf/unterricht.pdf> (28.04.2016).

KIRA KRETSCHMANN

Robert-Schuman-Berufskolleg in Essen, Sachsenstraße 27, 45128 Essen

CHRISTIAN EFING

RWTH Aachen University, Philosophische Fakultät, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Eilfschornsteinstr. 15, 52062 Aachen, c.efing@isk.rwth-aachen.de

