

leykam: *seit 1585*

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 18

Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann & Dagmar Gilly
(Hrsg.)

**Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die
Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung**



This work is licensed under a Creative Commons attribution 4.0 international license (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann & Dagmar Gilly (Hrsg.)
Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der
Pädagog*innenbildung.
Berlin – Graz – Wien, 2024

Coverbild: © Hannah Gilly
Satz & Korrektorat: Mag. Elisabeth Stadler, www.zwiebelfisch.at
Gesamtherstellung: Leykam Universitätsverlag innerhalb der Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. & Co. KG, Berlin – Graz – Wien
ISBN (gedrucktes Buch) 978-3-7011-0548-9
eISBN (Open Access): 978-3-7011-0551-9
DOI: <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0551-9>
leykamverlag.at
uni.leykamverlag.at

Inhalt

10 Jahre BIMM: Rückblick, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven
Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann & Dagmar Gilly 7

Aspekte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung

„Sprachförderung kann man mit einem Apfel machen“
Sprachförderung in Ausbildung und Praxis aus Sicht des Personals
elementarer Bildungseinrichtungen
Verena Blaschitz, Lena Cataldo-Schwarzl & Niku Dorostkar 17

Der Beitrag der Hochschullehre zur Entwicklung bildungssprachlicher
Kompetenz von Lehramtsstudierenden
Marina Camber, Brigitte Sorger, Linda Wöhrer & Doris Kurtagić-Heindl 31

Bilder von Sprache. Einstellungen und Überzeugungen von
Hochschullehrpersonen in der Ausbildung von Primarstufenlehrer*innen
Verena Plutzar, Theresa Gučzanin & Sabine Zelger 47

Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprachenbildung und Deutsch als
Zweitsprache im Lehramt Primarstufe. Untersuchungen zur Umsetzung
und Wirkung
*Klaus-Börge Boeckmann, Barbara Schrammel, Dagmar Gilly,
Verena Gučzanin-Nairz & Peter Theurl* 61

Gesamtsprachendidaktik in der Primarstufenausbildung
Simone Naphegyi & Sandra Bellet 79

Innovative Lernformate in der Pädagog*innenbildung

Geschichte als „superb ally“ in sprachensensibler Bildung. Materialien zur
Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Bedeutung (eigener)
Bildungspraxis im (historischen) Kontext des mehrsprachigen Österreich
Sandra Radinger & Tobias Wimmer 97

Ein Blick über den sprach(en)unterrichtlichen Tellerrand
Simone Naphegyi & Mustafa Can 113

Chemie sprach- und kultursensibel lehren und lernen
Sandra Pia Harmer & Michael Anton 123

Sprachenbildung in der Praxis: Rahmenbedingungen und Anwendungsbeispiele

Eine kritische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im neuen Lehrplan für die Volksschule in Österreich <i>Stanislava Stanković-Komlenac</i>	139
Mehrsprachige Ressourcen durch die Erfassung literaler Aktivitäten sichtbar machen. Einsatzmöglichkeiten eines bilingualen Analyseinstruments in der schulischen Praxis <i>Julia Wohlgenannt & Olena Vasylenko</i>	153
Kontinuität im Englischunterricht: die Storyline-Methode als Good-Practice-Beispiel für die Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe <i>Claudia Zeppetbauer & Sandra Bellet</i>	167
Die Sprachen-Tuber*innen <i>Isabel Zins</i>	181
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	195

10 Jahre BIMM: Rückblick, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven

Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann & Dagmar Gilly

Im Jahr 2012 wurde das BIMM als Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums eingerichtet, um die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Richtung diversitätsorientierter Öffnung zu unterstützen und damit zur Chancengleichheit im Bildungssystem beizutragen. Mit der Eröffnung 2013 nahm das BIMM als Netzwerk der 13 Pädagogischen Hochschulen Österreichs seine Arbeit auf. Während sich der Name des BIMM seit 2013 mehrmals änderte – von *Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit* über *NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit* zu *Bundesweiter Schwerpunkt Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit* – blieb der Auftrag seit der Gründung stets der gleiche: die weitere Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Pädagog*innen in Themen der sprachlichen und kulturellen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit zu unterstützen und fachbezogene Impulse in allen Handlungsfeldern der Pädagogischen Hochschulen zu setzen.

Die Einrichtung des BIMM steht in Zusammenhang mit nationalen und internationalen Entwicklungen und Forschungsbefunden zur Lehr- und Lernsituation im Kontext einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft. Die letzten Jahrzehnte zeigen sowohl eine deutliche Zunahme als auch eine Diversifizierung von sprachlicher Heterogenität in der österreichischen Bildungslandschaft. Während im Schuljahr 2004/2005 13,3 % der Schüler*innen an österreichischen allgemeinbildenden Pflichtschulen eine andere Erstsprache als Deutsch hatten (BMUKK, 2012, S. 24), waren es im Schuljahr 2015/16 bereits 28,8 % (BMB, 2017, S. 24), bis zum Schuljahr 2022/2023 ist der Anteil der Schüler*innen, die (auch) andere Erstsprachen als Deutsch haben, auf knapp 30 % (Statistik Austria, 2024, eigene Berechnung) gestiegen. Die zunehmende Diversifizierung zeigt sich bei den in der Bildungsdokumentation als „Alltagssprachen“ angeführten Sprachen von Schüler*innen der Primarstufe im Zeitverlauf. Im Schuljahr 2006/2007 machten die sogenannten „anderen Sprachen“ ungefähr den gleichen Anteil aus wie die klassischen Sprachen der Gastarbeiter*innengeneration, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch, bis zum Schuljahr 2020/2021 verdoppelte sich der Anteil der „anderen Sprachen“, während Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch stagnierten bzw. sogar leicht abnahmen (Oberwimmer et al., 2021, S. 183). Rezente globale und lokale Ereignisse wie der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine oder Familienzusammenführungen, die mit den



Migrationsbewegungen von 2015 in Verbindung stehen, stellen das Bildungssystem im Allgemeinen und Lehrpersonen im Besonderen vor weitere Herausforderungen.

Dass der Pädagog*innenbildung bzw. der weiteren Qualifikation von Pädagog*innen in Bezug auf sprachliche bzw. kulturelle Diversität eine zentrale Rolle für den konstruktiven Umgang mit von Heterogenität gekennzeichneten neuen Lehr- und Lerngegebenheiten einnimmt, konstatierte schon der OECD-Bericht zur Situation von Lehrer*innen in Österreich aus dem Jahr 2004 (McKenzie et al., 2004) sowie auch die OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung aus dem Jahr 2009 (Nusche et al., 2009). Mit der „Pädagog*innenbildung Neu“ wurden Empfehlungen aus diesen internationalen Referenzdokumenten auf nationaler Ebene aufgegriffen und Vorgaben für die Verankerung von Diversitätsthemen in den Curricula der Lehramtsstudien gemacht. Die Sprachenbildung mit den Themenfeldern Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache wird dabei explizit als ein zentraler Aspekt von Diversitätskompetenzen genannt (Qualitätssicherungsrat, 2013, S. 3). Die Migrationsbewegungen im Jahr 2015 lösten einen weiteren Professionalisierungsschub im Bereich der sprachlichen und kulturellen Bildung aus, der unter anderem dazu führte, dass erstmals per Erlass (BMB, 2016) geregelt wurde, dass Pädagog*innen, die in schulischen Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache unterrichten, dafür eine spezifische Qualifikation benötigen. Dadurch wurden auch Fragen nach Standardisierungen in Bezug auf solch eine Qualifikation zum Thema.

Das BIMM hat die oben skizzierten Entwicklungen begleitet und maßgeblich mitgestaltet. So gab es zur Umsetzung der Curricula der „Pädagog*innenbildung Neu“ nicht nur laufenden Austausch im BIMM-Netzwerk, sondern es wurden auch Forschungsprojekte initiiert und durchgeführt, die die Curricula bzw. deren Umsetzung empirisch untersuchten und mit ihren Ergebnissen direkt zur Weiterentwicklung der Curricula der Pädagogischen Hochschulen beitragen (Schrammel-Leber et al., 2019; Schrammel et al., im Druck). Die Entwicklung und Umsetzung von neuen Formaten der Fort- und Weiterbildung ist ein weiterer zentraler Bereich der BIMM-Arbeit, so wurde unter anderem ein Hochschullehrgang zum Thema „Sprachbewusster Unterricht“ für die Weiterqualifizierung von Lehrenden an Hochschulen und Schulen entwickelt, der anfangs in Präsenz stattfand und im Studienjahr 2024/25 in einem mehrjährig erprobten Online-Format zum achten Mal startet. Weiters wurden Netzwerke zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung in allen Fächern“ und „Erstsprachenunterricht“ aufgebaut und jährliche Tagungen zu diesen Themen eingerichtet. Im Bereich der bundesweiten Fortbildungsangebote haben die Lehren und Erfahrungen aus der Pandemie dazu geführt, dass das Angebot überwiegend in unterschiedliche Online-Angebote umstrukturiert wurde, darunter Webinare, Webinarreihen und Kurztagungen mit Fokus Sprachenbildung, Deutsch als Zweitsprache und Erstsprachenunterricht. Als zentrale Impulse für die Pädagog*innenbildung sind die Webseiten des BIMM zu sehen. Sie fungieren einerseits als Informationsdreh scheiben (BIMM-Webseite, Kompetenzstelle DaZ) für

aktuelle Angebote und Entwicklungen. Andererseits stellen sie (BIMM-Themenplattform, DaZ-Unterricht gestalten) auch Ressourcen für die Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung. Darüber hinaus war das BIMM maßgeblich an der Entwicklung von Kompetenzprofilen für die Darstellung von Kompetenzen von Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZKompP, BMBWF & BIMM, 2019–2024) sowie der Kompetenzen von Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts (ESUKompP, BMBWF & BIMM, 2020–2023) beteiligt und hat zur Ausgestaltung des Kompetenzprofils Lesen (LesenKompP, BMBWF, 2022) beigetragen. Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld war die Mitarbeit an der Entwicklung der neuen Lehrpläne für verschiedene Formen der Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch wie auch für den Erstsprachenunterricht und die Erstellung von Themenpaketen auf der BIMM-Themenplattform, die die Umsetzung dieser Lehrpläne in der Praxis begleiten. Gemeinsam ist allen hier beschriebenen Tätigkeiten, dass sie in engem Austausch mit dem BIMM-Netzwerk, also mit Fachexpert*innen der österreichischen Pädagogischen Hochschulen, sowie mit weiteren Partnerinstitutionen wie Universitäten in Österreich und Deutschland, Forschungseinrichtungen wie EURAC Research, Kompetenzzentren wie dem Österreichischen Sprachenkompetenzentrum und nicht zuletzt Bildungsdirektionen und Schulen durchgeführt wurden. Die laufende Kooperation in solch einem Netzwerk macht es auch möglich, dass das BIMM immer wieder sehr schnell auf lokale oder globale Entwicklungen reagieren kann und z. B. spezielle Angebote für Pädagog*innen, die Schüler*innen aus der Ukraine unterrichten, zur Verfügung stellen konnte.

Das zehnjährige Bestehen des BIMM ist Anlass, in Form dieses Sammelbandes Rückschau zu halten, einen kritischen Blick auf die aktuelle Situation zu werfen und in die Zukunft zu blicken. Im Call für den vorliegenden Band wurde dazu eingeladen, den folgenden Fragen nachzugehen: Welche Qualifikations- und Professionalisierungsformate für Pädagog*innen haben sich als wirksam und nachhaltig herausgestellt? Welche methodisch-didaktischen Konzepte haben sich in der Praxis bewährt, um eine barriere- und diskriminierungsfreie Sprachenbildung an Schulen und Hochschulen zu ermöglichen? In welche Richtung muss sich die Pädagog*innenbildung – von der Elementarpädagogik bis hin zur Hochschulbildung – angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen weiterentwickeln? Es hat uns als Herausgeber*innen gefreut, dass wir Beitragsvorschläge von Forschenden bekommen haben, die schon seit vielen Jahren mit dem BIMM verbunden sind, aber auch von Personen, die wir bisher aus der BIMM-Arbeit nicht kannten, die aber offenbar die Tätigkeit des BIMM in ihrem Arbeitsfeld wahrgenommen und aufgegriffen haben. Die Beitragenden sind an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Schulen in Österreich tätig. Inhaltlich spannen die Beiträge einen Bogen von der Elementarpädagogik bis zum Fachunterricht in der Sekundarstufe II und thematisieren dabei die folgenden Themenbereiche: (1) Aspekte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung, (2) innovative Lernformate in der Pädagogik.

gog*innenbildung und (3) Sprachenbildung in der Praxis: Rahmenbedingungen und Anwendungsbeispiele.

Der erste Themenbereich zu Aspekten der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung bildet mit gleich fünf Beiträgen einen inhaltlichen Schwerpunkt des Sammelbands. Der erste Beitrag von *Verena Blaschitz, Lena Cataldo-Schwarzl & Niku Dorostkar* geht der Frage nach, welche Ausbildungswege es für Personen in der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich gibt und präsentiert in der Folge Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das die Einstellungen und Haltungen von Personen, die in der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen tätig sind, untersucht. Die nächsten beiden Beiträge berichten jeweils Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe (SpraBiLaPrim)“ der drei Pädagogischen Hochschulen des Verbundes Nord-Ost (PH Wien, PH Niederösterreich & KPH Wien/Krems). Die Beiträge von *Marina Camber, Brigitte Sorger, Linda Wöhler & Doris Kurtagić-Heindl* sowie *Verena Plutzer, Theresa Guczogi & Sabine Zelger* gehen mittels unterschiedlicher Analysemethoden jeweils der Fragen nach, welchen Stellenwert Hochschullehrende der Dimension Sprache im Rahmen der Ausbildung beimessen, welche Anforderungen sie an die Sprachkompetenz von Studierenden stellen und welche Vorstellungen über Sprache das Denken und Handeln in Institutionen bestimmen. Auch der nächste Beitrag in diesem Abschnitt von *Klaus-Börge Boeckmann, Barbara Schrammel, Dagmar Gilly, Verena Gučanin-Nairz & Peter Theurl* thematisiert Überzeugungen über Sprache und Sprachenbildung. In ihrem Beitrag stellen sie unter anderem dar, wie sich aktuelle Studienangebote zur Sprachenbildung auf das DaZ-Wissen und die Überzeugungen der Studierenden auswirken und wie die Studierenden selbst diese Studienangebote und ihre Kompetenzentwicklung einschätzen. Der letzte Beitrag in diesem Abschnitt von *Simone Naphegyi & Sandra Bellet* beschreibt die Genese und die inhaltliche Gestaltung eines gesamtsprachlich orientierten Konzepts in den Sprachenfächern Englisch und Deutsch des Lehramtsstudiums Primarstufe, das auch die Erstsprachen der Lernenden miteinbezieht und fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie fächer- und sprachenübergreifende Komponenten miteinander verbindet. Damit stellt dieser Beitrag ein mögliches Modell für die Umsetzung von Desideraten für die Pädagog*innenbildung dar, die in der Vergangenheit als Ergebnis verschiedener Forschungsprojekte und Rahmenmodelle und auch in einigen der vorangegangenen Beiträge dieses Sammelbandes formuliert wurden.

Die drei Beiträge des nächsten Abschnitts beschreiben innovative Lernformate in der Pädagog*innenbildung, die interdisziplinäre und/oder interinstitutionelle Kooperationen als Lernräume für Themen der Sprachenbildung heranziehen. Der Beitrag von *Sandra Radinger & Tobias Wimmer* zeigt, wie die Kombination zweier Fächer im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung, im Beitrag am Beispiel der Kombination aus Geschichte und Englisch, als Potenzial für fächerübergreifendes Lernen und Reflektieren

genutzt werden kann. Ausgehend von historischen Rechtstexten wird verdeutlicht, wie in der Hochschullehre über Sprache(n), Sprachenpolitik und Sprachideologien nachgedacht werden kann. *Simone Naphegyi & Mustafa Can* stellen in ihrem Beitrag dar, wie eine interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen der Bildungsdirektion und PH Vorarlberg in Form eines Pilotprojekts ermöglicht, dass Lehramtsstudierende einen Einblick in Umsetzungsformate, die Ausgestaltung und die Inhalte des Erstsprachenunterrichts sowie mögliche zukünftige Kooperationsmöglichkeiten bekommen. Der dritte Beitrag dieses Abschnitts von *Sandra Pia Harmer & Michael Anton* stellt eine Service-Learning-Initiative vor, die auf der Kooperation des Instituts für Chemie und des UniClubs der Universität Wien beruht. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung erweitern angehende Chemielehrer*innen ihr fachlich-methodisches Wissen zur sprachen- und kultursensiblen Gestaltung des Chemieunterrichts und können das Gelernte in der Lernbegleitung von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Rahmen des UniClubs erproben und reflektieren. Die durchwegs positiven und differenzierten Rückmeldungen aus den begleitenden Evaluationen aller drei in diesem Abschnitt vorgestellten innovativen Lernformate machen deutlich, dass diese ein großes Potenzial für die Pädagog*innenbildung darstellen.

Die vier Beiträge im letzten Abschnitt des Sammelbands beleuchten Rahmenbedingungen und Anwendungsbeispiele der Sprachenbildung in der Schulpraxis. *Stanislava Stanković-Komlenac* untersucht in ihrem Beitrag, welche Begriffe im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im neuen Lehrplan der Volksschule verwendet werden und analysiert dabei, in welchem Kontext diese Begriffe thematisiert werden, welchen Stellenwert Mehrsprachigkeit in den neuen Lehrplänen hat und welche Empfehlungen daraus für die Pädagog*innenbildung ableitbar sind. Der Beitrag von *Julia Wohlgenannt & Olena Vasylenko* diskutiert, wie das bilinguale Analyseverfahren ELA in der Schulpraxis dafür verwendet werden kann, mehrsprachige literale Fähigkeiten zu erkennen sowie für den (Sprachen-)Unterricht nutzbar zu machen, und geht anhand von Rückmeldungen von Lehrer*innen darauf ein, welche Rahmenbedingungen in der schulischen Praxis und welche Fortbildungsangebote für Lehrer*innen es für einen gelingenden Einsatz des Instruments braucht. Der Beitrag von *Claudia Zeppetbauer & Sandra Bellet* thematisiert Bedingungen für eine erfolgreiche Transition von der Primarstufe in die Sekundarstufe im Unterrichtsfach Englisch und veranschaulicht diese anhand der Unterrichtsmethode „Storyline“, die sprachliche Vielfalt in Schulklassen wertschätzt und einbezieht. Der Beitrag geht auch darauf ein, wie wichtig es ist, Übergangsprozesse im Rahmen des Lehramtsstudiums zu thematisieren, und zeigt ein Good-Practice-Beispiel dafür anhand eines Workshops zur Storyline-Methode. *Isabel Zins* stellt in ihrem Beitrag das Konzept der Sprachen-Tuber*innen vor, in dem Schüler*innen in der Sekundarstufe II durch das Erstellen eines Sprachen-Tube-Videos selbst aktiv dazu beitragen, dass Sprachen sichtbar und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Dabei wird kritisch thematisiert, wie die Umsetzung des Konzepts ohne Formen des Otherings gelingen kann und wie da-

durch bisher wenig sichtbare Sprachen eine Aufwertung erfahren können. Das Medium des Videos ermöglicht neben der Auseinandersetzung mit Fachwissen zu den ausgewählten Sprachen auch die Entwicklung von Präsentationstechniken und knüpft an die Lebenswelt der Jugendlichen an, die – so berichtet die Autorin – noch bei der Maturafeier über die Sprachen-Tube-Videos gesprochen haben.

Literatur

- BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (o.D.). BIMM-Webseite. <https://bimm.at/>
- BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (o.D.). Kompetenzstelle DaZ. <https://bimm.at/kompetenzstelle/>
- BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (o.D.). BIMM-Themenplattform. <https://www.bimm.at/themenplattform/>
- BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (o.D.). DaZ-Unterricht gestalten. <https://www.dazunterricht.at/>
- BMB=Bundesministerium für Bildung (2017). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2 2016/17*. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Bundesministerium für Bildung.
- BMB=Bundesministerium für Bildung (2016). *Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen, GZ BMB-27.903/0015-I/4/2016*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlasse/erlass_qual_sprachfoerderung.html
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Lesen – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP)*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2019–2024). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2020–2023). *Erstsprachenunterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (ESUKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>
- BMUKK=Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2012 (13. akt. Aufl.). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- McKenzie, P., Delannoy, F., van der Ree, B. & Wolter, S. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: country note: Austria*. OECD. <https://web-archiv.oecd.org/2012-06-15/154841-33919144.pdf>
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Austria*. OECD. <https://web-archiv.oecd.org/2012-06-14/111417-44192225.pdf>
- Oberwimmer, K., Zintl, R., Juen, I. & Vogtenhuber, S. (2021). *Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. Nationaler Bildungsbericht 2021*. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-A>

- Qualitätssicherungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*. Zielperspektive. http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B., Theurl, P. & Gućanin-Nairz, V. (im Druck). Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung Primarstufe. Kompetenzentwicklung bei Studierenden an österreichischen Pädagogischen Hochschulen. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, N. Kraker, P. Riegler & G. Wagner (Hrsg.), *Forschungsperspektiven der PH Wien* (Bd. 16). LiT.
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Statistik Austria (2024). Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 nach Staatsangehörigkeit bzw. Alltagssprache. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods

Aspekte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung

„Sprachförderung kann man mit einem Apfel machen“

Sprachförderung in Ausbildung und Praxis aus Sicht des Personals elementarer Bildungseinrichtungen

Verena Blaschitz, Lena Cataldo-Schwarzl & Niku Dorostkar

Einleitung

Viele Ausbildungswege ermöglichen derzeit in Österreich das Arbeiten mit Kindern im elementaren Bildungsbereich. Unterschiedlich ausgebildete Pädagog*innen, Sprachförder- und Assistenzkräfte interagieren mehr oder weniger täglich mit Kindern und nehmen somit Einfluss auf sie und ihre Sprachaneignung.

Im folgenden Beitrag skizzieren wir zunächst die besagten vielfältigen Qualifizierungsschienen für das Personal im Bereich der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich (Abschnitt 2), um im Anschluss einen kritischen Blick auf die praktische Umsetzung dieses Bereichs zu werfen (Blaschitz & Dorostkar, 2024; Dorostkar, 2022): Abhängig vom jeweiligen Bundesland sind nicht nur Organisation und Durchführung von Sprachförderung unterschiedlich, sondern auch hinsichtlich des Verständnisses von Sprachförderung zeigen sich Differenzen. So wird etwa in Niederösterreich unter Sprachförderung die Förderung von Deutsch, aber auch der vorhandenen kindlichen Erstsprachen in der elementaren Bildungseinrichtung verstanden, während andere Bundesländer stärker bzw. ausschließlich auf die Förderung von Deutsch zu setzen scheinen (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 wird ein aktuelles Forschungsprojekt präsentiert, das u. a. den Haltungen und Einstellungen des Personals im Bereich der Sprachförderung nachgeht. Im Zuge dieses Projekts wurde im März 2023 eine Gruppendiskussion mit im Bereich der Sprachförderung tätigem Fachpersonal durchgeführt. In Abschnitt 5 zeichnen wir das diskursive Aushandeln des Verständnisses von Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in dieser Gruppendiskussion nach. Im Fazit (Abschnitt 6) werden aus den theoretischen und empirischen Ausführungen Implikationen für die Professionalisierung von Pädagog*innen und weiterem Personal hinsichtlich der Sprachförderung in der elementaren Bildungseinrichtung abgeleitet.



Ausbildung des Personals elementarer Bildungseinrichtungen im Bereich Sprachförderung

Derzeit ist in Österreich eine Diversifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Elementarpädagog*innen zu beobachten. War die Ausbildung bis vor einigen Jahren noch den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) für 14- bis 19-Jährige bzw. den Kollegs für Erwachsene mit bereits absolvierter Matura vorbehalten, so gibt es seit 2021/22 auch die Möglichkeit für berufliche Quereinsteiger*innen, einen einjährigen Hochschullehrgang (60 ECTS) zu absolvieren, um die entsprechende Berufsberechtigung zu erhalten. Zulassungsvoraussetzung hierbei ist ein bereits absolviertes Bachelorstudium Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft oder ein Lehramt Primarstufe. Seit 2023 kann die Berufsberechtigung auch durch einen zweijährigen Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ (120 ECTS) erlangt werden, für den ein Bachelorstudium (180 ECTS) unabhängig von der Fachrichtung die Zulassungsvoraussetzung darstellt. Darüber hinaus existieren seit 2018/19 dreijährige (berufsbegleitende) Bachelorstudien für Elementarpädagogik bzw. Elementarbildung an den Pädagogischen Hochschulen (180 ECTS), zu denen allerdings nur bereits ausgebildete Elementarpädagog*innen zugelassen werden. Im Unterschied zu den Hochschullehrgängen schließen diese Studien mit dem Bachelor (of Education) ab, allerdings ohne mit direkten finanziellen oder dienstrechtlichen Vorteilen für die Absolvent*innen verbunden zu sein. Ein grundständiges Hochschulstudium zur Ausbildung von Elementarpädagog*innen existiert in Österreich nach wie vor nicht, auch auf den genannten Bachelorstudien aufbauende Masterstudien an Pädagogischen Hochschulen waren bisher nicht durchsetzbar.

Eine weitere Neuerung stellt die Ausbildung für pädagogische Assistenzberufe an dreijährigen Fachschulen seit dem Schuljahr 2019/20 dar, wobei das Berufsbild für pädagogische Assistenzkräfte noch nicht in allen Bundesländern rechtlich verankert ist. Absolvent*innen dieser Fachschulen können sich in einem dreijährigen Aufbaulehrgang (einer Sonderform der BAfEP) zu Elementarpädagog*innen ausbilden lassen.

Von den genannten Ausbildungswegen sind Angebote der Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden. Letztere werden insbesondere an Pädagogischen Hochschulen angeboten (Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020), aber auch die öffentlichen Gebietskörperschaften (vor allem Gemeinden) und privaten Trägerorganisationen der Bildungseinrichtungen führen Fortbildungen für ihr Personal durch.

Von Bundesland zu Bundesland unterscheiden sich die Qualifikationen und das Aufgabenprofil von zusätzlichem Personal im sprachlichen Bereich: So werden in der Stadt Wien Sprachförderkräfte für alle Kinder mit Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache ausgebildet und angestellt (bis 2025 sollen sie auf einen Personalstand von 500 Mitarbeiter*innen ausgebaut werden), während in Niederösterreich sogenannte „Interkulturelle Mitarbeiter*innen“ (IKM) nicht nur für die Deutschförderung, sondern auch für

die „soziale Integration“ von mehrsprachigen Kindern zuständig sind (Stadt Wien, 2023; Niederösterreichischer Landtag, 2006; siehe unten). Die finanziellen Mittel für dieses zusätzliche Personal werden den Ländern vom Bund im Rahmen der „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG“ ausgeschüttet (siehe Abschnitt 3).

Was die Qualifikation für den Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen betrifft, so war in der Vergangenheit vor allem der Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS bzw. 90 Stunden) an Pädagogischen Hochschulen eine Möglichkeit, entsprechende Kompetenzen (etwa zur Durchführung von Sprachdiagnostik oder Sprachförderangeboten) zu erwerben – im Zuge einer Nachqualifikation. Diese soll nun obsolet werden, nachdem das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen einer Lehrplannovelle (BMBWF, 2023) erwirkt hat, dass die frühe Sprachförderung bereits in der Grundausbildung an der BAfEP implementiert wird (die im Zuständigkeitsbereich des Bundes liegt): Seit dem Schuljahr 2023/24 wird an der BAfEP und im Kolleg der Pflichtgegenstand „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ unterrichtet, und zwar im Ausmaß von drei Jahreswochenstunden (fünfjährige Form) bzw. fünf Semesterwochenstunden (Kolleg). Unterrichten sollen dieses neue, eigenständige Unterrichtsfach Lehrer*innen der folgenden Fächer, mit denen laut Lehrplan eine „Vernetzung“ angestrebt wird: „Deutsch“, „Pädagogik“, „Inklusive Pädagogik“, „Didaktik“, „Praxis“, „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ und „Musikerziehung/Stimmbildung“. Im Lehrplan werden Inhalts- bzw. Kompetenzbereiche definiert und den genannten Fächern zugeordnet (z. B. *Sprachbewusstsein/Deutsch, Kommunikation und Sprache/Didaktik, Entwicklungs- und Bildungsprozesse/Pädagogik, Hören und Erfassen/Rhythmisch-musikalische Erziehung*), womit ersichtlich wird, welche Fachlehrkräfte welche Bereiche unterrichten sollen. Verankert sind im Lehrplan des neuen Fachs u. a. sprachliche, pädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Sprachförderung (etwa in Hinblick auf Erst- und Zweitspracherwerb), aber auch das Thema Sprachstandserhebung („z. B. BESK (DaZ) KOMPAKT“) und Aspekte der inklusiven Pädagogik (z. B. „Sprachentwicklungsstörungen“) sowie Sprachförderung und Literacy aus didaktischer Sicht (ohne konkrete didaktische Ansätze, Methoden, Konzepte oder Programme zu nennen – mit Ausnahme des allgemeinen Verweises auf „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“). Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle, dass unklar ist, wo und wie die Fachlehrkräfte die Qualifikation für den Unterricht der genannten Bereiche erwerben, denn in Lehramtsstudien sind diese Inhalte kaum abgedeckt und den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ haben nur 2,5 % der BAfEP-Lehrkräfte absolviert (Dorostkar, 2022, S. 98). Mit keinem einzigen Wort Bezug genommen wird im Lehrplan auf Linguistik bzw. Sprachwissenschaft als einer (aus unserer Sicht) zentralen Bezugsdisziplin im Bereich der frühen sprachlichen Bildung und Förderung. So fehlt im Lehrplan auch die Verankerung psycho- und sozilinguistischer Perspektiven insbesondere auf Mehrsprachigkeit als eigenem, relevantem

Phänomen. Stattdessen wird im Lehrplan lediglich auf „mehrsprachige Lieder“, „Koope-
ration mit mehrsprachigen Eltern“ und sehr allgemein auf die „Bedeutung früher sprach-
licher Bildung und Förderung von mehrsprachigen Kindern“ sowie deren Unterstützung
in Hinblick auf einen gelingenden Schuleintritt Bezug genommen.

Ziel der Verankerung der genannten Ausbildungsinhalte an der BAfEP und im Kolleg
ist, dass Elementarpädagog*innen zukünftig bereits in ihrer Grundausbildung die Qua-
lifikationen erwerben, in ihrer späteren beruflichen Praxis Aufgaben im Bereich Sprach-
förderung (inkl. Sprachstandsfeststellung) wahrzunehmen. Abseits von der Verankerung
in der Grundausbildung haben die entsprechenden Ausbildungsinhalte im Bereich der
frühen sprachlichen Bildung und Förderung auch Eingang in die Studienangebote an
Pädagogischen Hochschulen gefunden, wobei dort etwa in den Bachelorstudien für Ele-
mentarbildung/Elementarpädagogik linguistische Grundlagen und Ansätze sowie das
Thema Mehrsprachigkeit curricular expliziter und umfassender verankert sind (KPH
Wien/Krems, PH NÖ, PH Wien, 2018).

Durchführung und Organisation von Sprachförderung in Österreich

Das österreichische Kindergartenwesen ist föderal organisiert, wodurch die Zuständig-
keit für die Kindergartenagenden und so auch die Gesetzgebung bei den Bundesländern
liegt. Allerdings ermöglichen die seit 2008 alle vier Jahre neu zu verhandelnden und zu
beschließenden sog. §15a-Vereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern einen
nicht unerheblichen Einfluss des Bundes auf den Elementarbereich. In der „Vereinbarung
gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädago-
gik“ verpflichtet sich der Bund zu entsprechenden Investitionen, sofern die in der jewei-
ligen Vereinbarung vorgeschriebenen sprachpolitischen und pädagogischen Neuerungen
von den Bundesländern umgesetzt werden.¹ Zentrales Thema der letzten §15a-Vereinba-
rungen (BMBWF, 2018, 2022) ist Sprachförderung.

Unter Sprachförderung wird im Allgemeinen und auch in bildungspolitischen Kontexten
zumeist die Förderung der jeweiligen Amtssprache, in unserem Fall des Deutschen, ver-
standen. Die Gleichsetzung von *Sprache* und *Deutsch* ist ein Phänomen, das als *Sprachna-
tionalismus* bezeichnet wird (de Cillia, 2022) und das auf die Vorstellung eines sprachlich
homogenen, monolingualen Nationalstaates zurückgeht (Oeter, 2020). Auf Österreich
trifft diese Vorstellung weder heute noch in den vergangenen Jahrhunderten zu, denn
Österreich war und ist ein vielsprachiges Land (Ahamer, 2014, S. 28). Insbesondere aber
die demografischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte rückten die Mehrsprachig-
keit in Österreich, die auch die Bildungseinrichtungen betrifft, ins allgemeine Bewusst-
sein. Auch in bildungspolitischen Dokumenten finden sich vermehrt Hinweise auf eine

1 Die derzeit gültige 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik umfasst die Kindergartenjahre
2022/23 bis 2026/27 (siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html).

erwünschte „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“ in Bildungsinstitutionen (s. etwa BMBWF, 2021), wobei keineswegs von einem systematischen Einbezug, sondern vielmehr von einer punktuellen und von den jeweiligen Akteur*innen abhängigen (symbolischen) Anerkennung anderer Sprachen als Deutsch (Dirim, 2016) ausgegangen werden kann (Blaschitz & Weichselbaum, 2022).

Das BMBWF versteht unter *sprachlicher Förderung* die Förderung der „Bildungssprache Deutsch“, wie der aktuellen §15a-Vereinbarung entnommen werden kann:

[...] „frühe sprachliche Förderung“: pädagogisch unterstützende Maßnahmen im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch, die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen gesetzt werden. (BMBWF, 2022, Art. 2, 8a)

Die „Förderung der Mehrsprachigkeit“ ist dagegen einer von mehreren Aspekten der „Förderung des Entwicklungsstandes“, der offenbar wiederum vor allem der Deutschaneignung nützen soll:

„Förderung des Entwicklungsstandes“: wissenschaftlich geleitete ganzheitliche Förderung bestimmter Entwicklungsaspekte der Kinder, *die die Entwicklung der Sprachkompetenz unterstützen* [Hervorhebung durch die Autor*innen] (z.B. Förderung der Mehrsprachigkeit, Förderung der Sprachen der anerkannten Volksgruppen, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Vorläuferfertigkeiten, bereichsspezifisches Wissen). (BMBWF, 2022, Art. 2, 8b)

Für die „frühe sprachliche Förderung“ (BMBWF, 2022, Art. 9) ist der „Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule“ (BMBWF, 2021) anzuwenden. Aus einer inhaltlichen und fachlichen Perspektive handelt es sich dabei aber tatsächlich nur um einen *Leitfaden*, der kaum konkrete Anregungen oder Hinweise zur Durchführung von Sprach- bzw. Deutschförderung bietet. So heißt es in der sog. §15a-Vereinbarung dann auch an späterer Stelle, dass die Länder zur Erreichung der Ziele im Bereich Sprachförderung dazu verpflichtet sind, „Maßnahmen zu ergreifen“ und „Konzepte zu erstellen“ (BMBWF, 2021, Art. 16). Die Konzepte der Länder werden vom BMBWF geprüft. Eine (öffentliche) Einsichtnahme in diese Konzepte ist jedoch nicht vorgesehen, weshalb auch eine fachliche Beurteilung ausbleiben muss. Online verfügbare „Konzepte“ der jeweiligen Kindergartenverwaltungen existieren in Wien und in der Steiermark (Land Steiermark, 2023; Stadt Wien – Kindergärten, o. D.). Die einsehbaren Dokumente haben allerdings eher den Charakter von allgemeinen Grundsätzen. In den anderen Bundesländern bis auf Salzburg und Vorarlberg finden sich – wenn überhaupt – nur sehr grundsätzliche Angaben zum Thema Sprachförderung. Lediglich die Bundesländer Salzburg und Vorarlberg stellen konkrete Handlungsanweisungen zum Thema Sprachförderung zur Verfügung (Amt der Salzburger Landesregierung, o. D.; Amt der Vorarlberger Landesregierung, 2018) – wobei lediglich Letztere aufgrund des Umfangs und der detaillierten und fundierten Ausführungen tatsächlich als Konzept bezeichnet werden kann.

Neben der – offenbar gegebenen – Vielfalt in der Umsetzung von Deutsch- bzw. Sprachförderung variiert auch die Organisation der Sprachförderung in den verschiedenen Bundesländern. Während die Länder Wien und Steiermark auf externe Sprachförderkräfte setzen, die ausschließlich für die Sprachförderung zuständig sind, führen in den restlichen Bundesländern die Pädagog*innen sowie das übrige dafür qualifizierte Kindergartenpersonal Sprachförderung durch.² Das im Bereich der frühen sprachlichen Förderung eingesetzte Personal muss entsprechend der §15a-Vereinbarung „zumindest Sprachkenntnisse auf dem Referenzniveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ sowie „eine Qualifikation entsprechend dem Lehrgang zur Qualifizierung für die frühe sprachliche Förderung oder eine mindestens zehn Jahre dauernde Berufserfahrung in der Sprachförderung“ vorweisen (BMBWF, 2022, Art. 11, 3a, 3b).

Niederösterreich weist mit seinen „Interkulturellen Mitarbeiter*innen“ (IKM) seit ca. dreißig Jahren eine Besonderheit auf: Die Gruppe der IKM setzt sich aus etwa 160 mehrsprachigen Personen zusammen, die ca. 30 Sprachen einbringen und je nach sprachlichem Bedarf gezielt in Kindergärten eingesetzt werden. Sie sind Landesbedienstete und entweder stunden- bzw. tageweise oder bei einem Anteil von mehr als 50 % Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in einer Gruppe auch permanent in Kindergärten anwesend. Laut niederösterreichischem Landeskinder Gartengesetz ist es ihre Aufgabe, „die mehrsprachig aufwachsende[n] Kinder in Zusammenarbeit mit dem sonstigen Kindergartenpersonal u. a. in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration“ zu fördern und zu unterstützen (Niederösterreichischer Landtag, 2006, §2, 7.). Zudem sollen sie „mehrsprachigen Kindern den Tagesablauf im Kindergarten, die Regeln des Zusammenlebens und die Inhalte der Bildungsangebote nahe[bringen]“ (Teschl-Hofmeister, 2019). Ihre Aufgaben werden stark verklausuliert auch so benannt:

Dem inneren Plan des Kindes gemäß und ausgehend von seiner Familiensprache, werden über ganzheitliche Erfahrungen Sprachimpulse gesetzt. [...] Durch das Aufgreifen aller Sprachen in der Gruppe wird Mehrsprachigkeit integraler Bestandteil und erhöht somit die Sprachkompetenz aller Kinder. (Amt der NÖ Landesregierung, 2015, S. 23)

Damit wird eine Aufgabe der IKM vage umschrieben, nämlich die Förderung der kindlichen Erstsprachen. Diese Aufgabe wird in offiziellen Dokumenten ausgespart oder nur angedeutet. Ähnlich intransparent wird mit der Ausbildung der IKM verfahren: Sie dauert zwei Jahre und wird vom Land Niederösterreich konzipiert und durchgeführt. Ihre Inhalte sind aber unveröffentlicht.

2 Zumindest lassen das die diesbezüglichen, sehr spärlichen Informationen auf den entsprechenden Webseiten vermuten.

Forschungsprojekt

Die soeben skizzierte Situation der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich (Schwerpunkt Wien/Niederösterreich) war Anlass für die Entwicklung des Forschungsprojekts „Frühe Sprachförderung in Ausbildung und Praxis“ (2022–2024), das derzeit an der KPH Wien/Krems in Kooperation mit der Universität Wien und der Universität Innsbruck durchgeführt wird.³ Ein zentrales Anliegen ist dabei, angehende Elementarpädagog*innen noch stärker für die frühe Sprachförderung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zu sensibilisieren und zu professionalisieren, indem die Ergebnisse der Pilotstudie über die Aus-, Fort- und Weiterbildung an Pädagog*innen rückgespielt werden. Die Ergebnisse der Pilotstudie stellen außerdem eine erste Orientierung für ein größeres Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems und der Universität Innsbruck dar, das im September 2024 startet, zwei Jahre dauert und von den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Tirol finanziert wird.

Im Zuge der Pilotstudie wurden bisher vier Gruppendiskussionen mit jeweils ca. zehn Teilnehmer*innen aus Wien und Niederösterreich (Studierende des Bachelorstudiums „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“, Leiter*innen elementarer Bildungseinrichtungen, Lehrer*innen der BAfEP, Pädagog*innen und Sprachförderkräfte an elementaren Bildungseinrichtungen) durchgeführt. Methodisch wurden die Gruppendiskussionen mit einem Leitfaden zu den folgenden Themen strukturiert: Begriffsverständnis von Sprachförderung, Förderung und Zulassen von Mehrsprachigkeit in der elementaren Bildungseinrichtung, Sprachgebote, Sprachstandsfeststellungen mit BESK (-DaZ) KOMPAKT bzw. MIKA-D sowie Empfinden von Druck im Kontext der Förderung und Verwendung von Deutsch. Die vier Gruppendiskussionen wurden alle audio- und videografiert, wobei die Videofiles primär für die Transkriptionen verwendet wurden. Bisher wurden die erhobenen Daten teilweise mithilfe der automatisierten Transkriptionssoftware Amberscript grob aufbereitet. Derzeit werden Gesprächsinventare (Deppermann, 2008) der erhobenen Daten angefertigt, die einen ersten inhaltlichen Überblick gewähren. Eine der vier Gruppendiskussionen wurde für den vorliegenden Beitrag feiner transkribiert und analysiert. Erste Ergebnisse der empirischen Studie in Bezug auf das diskursive Aushandeln des Verständnisses von Sprachförderung, ihre Durchführung in elementaren Bildungseinrichtungen sowie Gelingensbedingungen dafür werden nun in weiterer Folge präsentiert.

3 <https://www.forschungslandkarte.at/fruehe-sprachfoerderung-in-ausbildung-und-praxis/>

Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, über die im Folgenden berichtet wird, fand im März 2023 in Wien statt und dauerte 1 Stunde 35 Minuten. Nach der Transkription wurden die Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2010) mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Anwesend waren Niku Dorostkar, der sich um die Technik kümmerte, sowie Lena Cataldo-Schwarzl (L) und Verena Blaschitz, die die Gruppendiskussion moderierten. Es nahmen acht weibliche Personen teil: Vier von ihnen waren zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion als Sprachförderinnen tätig (Teilnehmerinnen C, D, E und F), davon hatte eine Teilnehmerin einen universitären Studienabschluss in Pädagogik, arbeitete aber schon seit langer Zeit im Kindergarten (Teilnehmerin C); eine Teilnehmerin wirkte vor ihrer Tätigkeit als Sprachförderin als Sonderkindergartenpädagogin (Teilnehmerin D); eine Person hatte eine Ausbildung zur elementaren Musikpädagogin und war auch als Fortbildnerin im Bereich Sprachförderung tätig (Teilnehmerin E) und die vierte Person verfügte über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für Deutsch und Englisch, arbeitete aber über einen Quereinstieg als Sprachförderin im Kindergarten (Teilnehmerin F). Teilnehmerin B war Sonderkindergartenpädagogin sowie Fachkraft für unterstützte Kommunikation. Die Teilnehmerinnen A und H waren reguläre Elementarpädagoginnen, wobei Teilnehmerin A einen Bachelorabschluss für Inklusion und Leadership hatte und Teilnehmerin H laut eigenen Angaben über eine Zusatzausbildung im Bereich Mehrsprachigkeit verfügte und als Einzige selbst mehrsprachig war. Teilnehmerin G war Leiterin eines Kindergartens, in dem ihren Angaben zufolge ein Großteil der Kinder mehrsprachig war.

In der Gruppendiskussion erörterten die Teilnehmerinnen primär die Themen Sprachförderung und ihre Gelingensbedingungen sowie die Rolle von Mehrsprachigkeitsförderung in der Sprachförderung. Außerdem wurden die Themen Sprachdiagnose mit BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, Druck vonseiten der Schule oder Eltern, Sprachgebote sowie Wünsche in Bezug auf Sprachförderung diskutiert. Die Diskussion wurde von den Moderatorinnen durch gezielte Impulsfragen strukturiert, verlief aber weitgehend selbstständig. Entsprechend der Zielrichtung des vorliegenden Beitrags wird im Folgenden ausschließlich auf jene Stellen eingegangen, an denen die Konzeption bzw. das Verständnis von Sprachförderung diskutiert wurde.

Die eingangs formulierte Frage der Moderatorin: „[...] was versteht ihr eigentlich unter dem Begriff Sprachförderung im Kontext der elementaren Bildungseinrichtung?“ (L, Pos. 76) wird von einer Teilnehmerin mit „*Große Frage*“ (E, Pos. 77) quittiert, womit sie auf die Dimension der Frage hinweist. Teilnehmerin B, eine Sonderkindergartenpädagogin, ergänzt „Kinder begleiten im Alltag“ (Pos. 78–79). Im Anschluss werden die Aspekte *Animation zum Sprechen*:

Sprechen mit denen, Entschuldigung. Auf die Sprache eingehen, egal jetzt, ob mehrsprachig oder einsprachig oder kann er den Dialekt von da, ähm. Generell zum- zum Sprechen animieren. (H, Pos. 81)

sowie *Teilhabe* (F) genannt:

Ich finde, die Sprache ist mit *Teilhabe* verbunden. Also das Kind muss sprechen, um in Kontakt zu anderen, ähm, Personen in der Gruppe zu treten können [sic], da seine Emotionen mitteilen können. Und, ähm, nur wenn es irgendeine sprachliche Möglichkeit hat, die auch verstanden wird, dann, ähm, kann's dann an der Gruppe teilhaben. (F, Pos. 83)

Auf die Frage der Moderatorin, „Also Sprachförderung meint mehrere Sprachen. Würdet ihr das alle unterstützen oder gibt es da auch einen Fokus auf Deutsch?“ (L, Pos. 84) folgt zunächst ein Übersprechen. Teilnehmerin A setzt sich schließlich mit ihrer Antwort durch, der mehrheitlich durch Nicken der anderen Teilnehmerinnen zugestimmt wird:

Ja- ja, schon. Auf- auf Deutsch. Auch in Hinblick dann auf die Schulfähigkeit, das sind Kinder dann dem Lehrer folgen können in der Schule, dass sie wissen wollen, was sollen, was gemeint ist, was jetzt die nächste Aufgabe ist. Angefangen von Vokabeln lernen. Was ist der Unterschied zwischen Bleistift, Filzstift und- und Kreide. Ah ja, es wird dann viel erwartet in der Schule einfach von den Kindern, was ja auch schon können soll. (A, Pos. 85)

Bemerkenswert an der Antwort ist, dass der Aspekt des Schulbesuchs von der Moderatorin gar nicht eingebracht worden war, sondern dass A – wohl unter Zustimmung der anderen Teilnehmerinnen – die „Schulfähigkeit“ als wesentlichen Aspekt der elementar-pädagogischen Sprachförderung ansieht. Teilnehmerin E ergänzt, für sie sei ein „ganz wichtiger Punkt in der frühen Sprachförderung, dass die Kinder ihre Gefühle und ihre Bedürfnisse ausdrücken können“ (E, Pos. 87), womit wiederum – analog zur Äußerung von F in Pos. 83, die auf *Teilhabe* hinweist – ein Ziel von Sprachförderung und weniger eine Konzeption davon ausgedrückt wird.

Im Folgenden gehen die Teilnehmerinnen vor allem auf verschiedene Sprachförderstrategien bzw. -methoden ein (etwa Visualisierung, Bewegung, Spiele, bei den Interessen der Kinder ansetzen etc.). Erst im Laufe der Diskussion werden vereinzelt Konzepte von Sprachförderung genannt, etwa von Teilnehmerin C:

Ich find wichtig, dass Sprache so etwas Erlebbares sein muss. Also es ist etwas anderes, wenn ich etwas Kaltes spüren kann oder angreifen, wahrnehmen kann und dann auch die Sprache dazu bekomme, nach und nach. Oder auch schon in irgendeiner Erstsprache, da eine Basis da ist. Als, mh, wenn ich's auf sehr abstrakte Weise, wie es dann auch dann spätestens in der Schule passiert, ähm, wenn man eine Vokabel zum Lernen bekommt. Also das muss, für mich muss es immer was sein, was ich wirklich mit allen Sinnen, ähm, begreifen und- und wahrnehmen kann. (C, Pos. 108)

Auch die Sonderkindergartenpädagogin B erläutert, was für sie Sprachförderung ist:

Aber es darf für die Kinder nicht so abstrakt sein. Nicht: „Wir üben jetzt“, sondern im Alltag, das ist jetzt Sprache. Im Alltag begleite ich das Kind. Und es muss immer lustbetont sein. Also das Kind soll nie merken, dass man jetzt übt oder so, sondern es soll einfach Spaß machen und in der Situati-

on, im Kontext passieren. Und nicht irgendwas an den Haaren herbeigezogen, sondern das, was das Kind jetzt grad beschäftigt. (B, Pos. 116)

Teilnehmerin E weist an einer Stelle darauf hin, dass für Sprachförderung „nicht immer teure Materialien oder viel Brimborium“ nötig seien (E, Pos. 129), sondern dass man Sprachförderung „mit einem Apfel machen“ könne (ebd.). Was sie dabei genau unter Sprachförderung versteht, wird allerdings nicht klar. Etwas konkreter wird Teilnehmerin H, wenn sie ausführt:

Ich mach ja Sprach-Sprachförderungen, indem ich sie mir non stop, sobald ich in die Gruppe gehe, sobald ich mit Kindern in Kontakt trete. Und wenn ich, ähm, zum Beispiel, wenn ich jetzt arbeite mit den Kindern und je nachdem, wie halt der Prozentsatz ist, an Mehrsprachigkeit in der Gruppe, so, äh, bereit ich die Materialien vor, so, ähm, arbeite ich im, äh, Tageskreis oder ähm, ja, sprech einfachere Sätze vielleicht oder tu alles mit Bildern. Äh, begl- also zeigen, begleitendes Material ist einfach dann immer da, immer präsent, egal was ich mache, weil ich dann so das Ganze aufarbeite. (H, Pos. 135)

Im Folgenden weisen mehrere Teilnehmerinnen (E, H, B und D) darauf hin, dass zwar Sprachförderung „eigentlich immer“ (H, Pos. 137) gemacht werde, „gezielte Förderung“ aber nicht möglich sei:

E: Aber die gezielte Förderung //

H: Gezielt so //

B: Das Gezielte fehlt.

D: Und grad Kinder, die ja mit Deutsch zum ersten Mal in Kontakt kommen, mit der Sprache Deutsch, die brauchen noch intensivere Begleitung. Und das glaube ich, dass eine, ähm, Elementarpädagogin durchaus natürlich im Alltag irgendwo abdecken kann. Aber dieses Gezielte, Individuelle ist trotzdem zusätzlich eben notwendig.

H: Und das fehlt halt.

D: Da bedarf's noch mehr. (H, E, D, B, Pos. 141–146)

Als Grund dafür werden an mehreren Stellen fehlende zeitliche und personelle Ressourcen bzw. eine problematische Fachkraft-Kind-Relation genannt, wie es etwa Teilnehmerin A bildlich erläutert:

Dieses permanente Aufhupfen, weil ich bin die Sonderpädagogin mit ner Absicht in der Gruppe. Und ich schaffe es kein Spiel, wo ich da jetzt Regelkind mit Sprachförderung, Integrationskind, ich schaffe kein Spiel von vorne bis Ende zu spielen, ohne dass ich viermal aufspringen muss, um Mord und Totschlag zu verhindern. (A, Pos. 152)

Der Diskurs der vorgestellten Gruppendiskussion zum Thema (Konzeption von) Sprachförderung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Sprachförderung ist für die Teilnehmerinnen die (alltagsintegrierte) Förderung von Deutsch, die permanent und ohne aufwändige Materialien vorgenommen werden kann. Während die Teilnehmerinnen di-

verse Ziele und Gründe von Sprachförderung nennen (etwa Gefühle ausdrücken, Schulerfolg, Teilhabe), fehlen konkrete Konzeptionen von Sprachförderung in den Wortmeldungen weitgehend.

Fazit & Implikationen

Das Fehlen eines klaren Konzeptes zur Sprachförderung (das auch Mehrsprachigkeit einschließt) vonseiten der Bildungspolitik scheint sich bei den Pädagog*innen und Sprachförderkräften fortzusetzen. In unseren Daten konnten die diskutierenden Fachkräfte nicht klar benennen, was genau für sie Sprachförderung sei und wie sie umgesetzt werden kann. Aus unserer Sicht ist das ein klares Signal dafür, im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der unterschiedlichen in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Berufsgruppen anzusetzen und Inhalte zum Verständnis und zur Umsetzung von Sprachförderung zu intensivieren. Zudem müssten auf bildungspolitischer Ebene konkrete und wissenschaftlich fundierte Konzepte ausgearbeitet werden, die dem pädagogischen Fachpersonal zur Verfügung gestellt und entsprechend zur Kenntnis gebracht werden.

Die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen hatten noch keinen Unterricht im neu eingeführten Fach „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ an der BAfEP und im Kolleg erhalten. Ob die Lehrplannovelle dazu beiträgt, Elementarpädagog*innen im Bereich der frühen sprachlichen Bildung und Förderung ausreichend zu qualifizieren, kann frühestens ab 2026 untersucht werden, wenn die ersten nach dem neuen Lehrplan unterrichteten Absolvent*innen in den Beruf einsteigen. Bereits jetzt lässt sich allerdings festhalten, dass im Lehrplan nicht alle Bereiche (etwa Linguistik und Mehrsprachigkeit) abgedeckt sind, und es fraglich ist, wie sich die Lehrkräfte des neuen Faches für den Unterricht sämtlicher Bereiche laut Lehrplan qualifizieren können. Nicht nur Elementarpädagog*innen, sondern auch Lehrkräfte an der BAfEP und im Kolleg müssten daher die Möglichkeit erhalten, sich im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingehender mit den Aspekten der frühen sprachlichen Bildung und Förderung auseinanderzusetzen.

Literatur

- Ahamer, V. (2014). *Unsichtbare Spracharbeit: Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. transcript-Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421444>
- Amt der NÖ Landesregierung (2015). *Flüchtlingskinder in NÖ Landeskinderergärten. Leitfaden für Kindergartenteams zur Unterstützung von Flüchtlingskindern und deren Familien im Kindergarten*. https://www.noel.gv.at/noel/Kindergaerten-Schulen/Leitfaden_Fluechtlingskinder_in_NOel_Landes_Kg.pdf
- Amt der Salzburger Landesregierung (o. D.). *Sprachförderliche Umgebung*. https://www.salzburg.gv.at/bildung/_Documents/Handout%20Sprachfoerderung%20Umgebung.pdf
- Amt der Vorarlberger Landesregierung (2018). *Leitideen zur praktischen Umsetzung der spezifischen Sprachförderung gemäß BESK/BESK DaZ in Vorarlberger Kindergärten*. <https://vorarlberg.at/>

- documents/302033/472557/Leitideen+Praxisbeispiele+Final.pdf/5514ab6a-605a-339e-8af0-26fc0062f89b
- Blaschitz, V. & Dorostkar, N. (2024). Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung. In R. de Cillia, M. Reislgl & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2021* (S. 173–193). de Gruyter.
- Blaschitz, V. & Weichselbaum, M. (2022). Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kultur-reflexiver Perspektive. In M. Rückl & J. Kainhofer (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (Reihe Sprache im Kontext 47) (S. 71–86). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-005>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2018). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22*. BGBl. I Nr. 103/2018. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/103/20181222>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. BGBl. I Nr. 148/2022. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023). *Verordnung des BMBWF [Lehrplannovelle für BAFEP, BASOP und Kolleg]*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_ba_ep_ba_sozaed_ua.html bzw. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/121/20230426>
- de Cillia, R. (2022). Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 166–194). ÖGB Verlag.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Beltz.
- Dorostkar, N. (2022). Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette*, 91, 95–114. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/912022/Dorostkar-Qualifizierung.pdf
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018). *Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership Bachelorstudium*. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Land Steiermark (2023). *Fachberatung Frühe Sprachförderung*. <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/74838185/DE/>
- Niederösterreichischer Landtag (2006). *Landeskindergartengesetz. RIS – NÖ Kindergartengesetz 2006 – Landesrecht konsolidiert Niederösterreich*, Fassung vom 12.02.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten.deFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>
- Oeter, St. (2020). Sprachenpolitik und Sprachenrechte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 329–334). Springer.

Stadt Wien – Kindergärten FB Pädagogik, Sprachliche Bildung (o. D.). *Konzept der Sprachförderung in Wiener Kindergärten*. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/konzept-sprachfoerderung.pdf>

Stadt Wien (2023). *Archivmeldung der Rathauskorrespondenz vom 02.06.2023: Sprachförderkräfte für Wiener Kindergärten gesucht*. <https://presse.wien.gv.at/presse/2023/06/02/sprachfoerderkraefte-fuer-wiener-kindergaerten-gesucht>

Teschl-Hofmeister, C. (2019). *Anfragebeantwortung*. <https://noe-landtag.gv.at/fileadmin/gegenstaende/19/08/833/833B.pdf>

Der Beitrag der Hochschullehre zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz von Lehramtsstudierenden

Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt SpraBiLaPrim

Marina Camber, Brigitte Sorger, Linda Wöhrer & Doris Kurtagić-Heindl

Einleitung

Seit zehn Jahren begleitet das BIMM die Pädagogischen Hochschulen (PHn) in Österreich in ihrer Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Pädagog*innenbildung im Themenfeld sprachliche und kulturelle Bildung. Ein Fokus liegt dabei auf der Gestaltung der Hochschullehre, der sich auch der folgende Beitrag widmet. Dargestellt werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SpraBiLaPrim (Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe) der drei Pädagogischen Hochschulen des Verbundes Nord-Ost (Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems), das seit März 2021 in drei Phasen durchgeführt wird.

Generell gibt es in den deutschsprachigen Ländern in den letzten Jahren einen gewissen Konsens, dass Lehramtsstudierende für die sprachliche Dimension von Bildung allgemein bzw. ihrer konkreten Fächer im Spezifischen sensibilisiert werden müssen (Jostes & Darsow, 2017; Kasberger & Kaiser, 2021). Hierfür sollen Studierende einerseits ihre eigenen bildungssprachlichen Kompetenzen ausbauen, andererseits ein fachlich-didaktisches Sprachbewusstsein entwickeln, also über ein Modell bildungssprachlicher Kompetenzen als Grundlage des eigenen und schulischen Lernens und künftigen Lehrens verfügen (Sinn & Vollmer, 2019, S. 69–71).

Der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen in diesem doppelten Sinn wird damit zu einem zentralen Thema in der Lehrendenbildung und betrifft somit auch alle Hochschullehrenden (Querschnittsmaterie). Dazu gehören Aspekte der allgemeinen wissenschaftlichen (Sprach-)Kompetenz Studierender beim Verfassen von Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten ebenso wie die Beherrschung kognitiver Diskursfunktionen (Sprach- und Denkhandlungen). Auch das methodisch-didaktische Wissen und dessen Umsetzung in der schulischen Praxis werden als sehr relevant für den Lernerfolg von Schüler*innen gesehen. Der Umgang mit sprachlicher Bildung wird in ihren Facetten von Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache etc. als ein



zentraler Aspekt von Diversitätskompetenz explizit für die „Pädagog*innenbildung Neu“ betont (Qualitätssicherungsrat, 2013, S. 3).

Entsprechend befasst sich das Projekt SpraBiLaPrim mit den Haltungen und dem methodischen Wissen von Hochschullehrpersonen in Bezug auf die Verankerung von Sprachbildung in allen Studienbereichen der Ausbildung (Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktische-Studien).

Hochschullehrpersonen kommt in ihrer sprachlichen Vorbildfunktion eine entscheidende Rolle in der Entwicklung von Lehrkompetenz zu (Koch-Priewe, 2018, S. 21–22). Sie tragen in hohem Maße Verantwortung dafür, dass die didaktisch-methodische Umsetzung sprachlicher Bildung als durchgängiges Prinzip in allen Ausbildungsfächern gelingen kann.

SpraBiLaPrim erhebt in drei Projektphasen den Ist-Stand an den drei PHn im Verbund Nord-Ost (PH Wien, PH NÖ, KPH Wien-Krems), in welcher Bewusstseinslage Hochschullehrende im Studium für das Lehramt Primarstufe hinsichtlich ihrer eigenen sprachlichen Vorbildfunktion sind, welche Wichtigkeit sie der sprachlichen Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe beimessen und wie Umsetzungsmöglichkeiten bereits erfolgen bzw. verankert werden können. Ziel des Projektes ist eine breitere Verankerung der sprachlichen Bildung in der Ausbildung.

Bislang wurden zwei Projektphasen umgesetzt. In Phase 1 wurden in einer Fragebogenerhebung mit sechs Teilskalen (TS) die Lehrenden an den drei Hochschulen zu Haltungen und methodischem Wissen betreffend die Vermittlung bildungssprachlicher Unterrichtskompetenz befragt. Die Daten von zwei Hochschulen (PH NÖ und PH Wien) wurden in dieser Phase im Sinne einer angestrebten Verallgemeinerung gemeinsam ausgewertet. TS 1 erfasst die soziodemografischen Daten, TS 2–4 fokussieren auf die Hochschullehrenden (Sorger et al., 2022a), und TS 5 und TS 6 erfassen die Vorstellungen der Hochschullehrenden zur Situation an Schulen und zu ihrem Bild, welche (bildungs-)sprachlichen und (bildungs-)sprachmethodischen Kompetenzen Lehrpersonen an Volksschulen mitbringen müssen bzw. sollten (Sorger et al., 2022a, 2022b).

In Phase 2 des Projektes näherten wir uns an jeder Hochschule in vier Gruppengesprächen den Konzepten, die Hochschullehrende zur Dimension Sprache haben, an. Die Auswertung der Erhebungen an der PH Wien und PH NÖ wurde wiederum gemeinsam vorgenommen und wird im Beitrag detailliert dargestellt. Der Fokus liegt auf der Gestaltung der Hochschullehre und den Rahmenbedingungen.

Im folgenden Beitrag werden kurz die Ergebnisse der Erhebung an der PH NÖ und PH Wien aus Phase 1 zusammengefasst, danach werden die acht Gruppengespräche aus Phase 2, die an diesen beiden PHn stattgefunden haben, ausgewertet. In beiden Fällen fokussieren wir auf die Hochschullehre.

Theoretischer Rahmen

Aktuell liegen weder Untersuchungen vor, wie an Hochschulen bzw. in der Pädagog*innenbildung das durchgängige Prinzip von sprachlicher Bildung umgesetzt wird, noch Vorschläge, wie dieses Prinzip erreicht werden kann. Einzelne Erhebungen beschreiben die Studienanteile konkreter Lehrveranstaltungen (Morris-Lange et al., 2016) zur sprachlichen Bildung, nicht aber die Idee der Durchgängigkeit von sprachlicher Bildung in der Hochschullehre.

Anleihe kann man jedoch auch bei Projekten der Schulentwicklung (Bildungsdirektion für Vorarlberg, o. D.; Beacco et al., 2016; Europarat, 2016) nehmen, die sich in der Formulierung der Prinzipien, die sprachsensiblen Unterricht ausmachen, ähneln. Einschlägige Projekte etwa betonen die Vorbildwirkung der Lehrkraft, die interaktive, lernendenzentrierte und vielfältige Unterrichtsgestaltung, die sprachliche Angemessenheit von Materialien sowie die „gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische Mittel, Strategien und Textsorten“ (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 2), Gogolin et al. (2011) fordern außerdem die Modellierung derselben.

Das deutsche Mercator-Projekt, in dem die Verankerung der sprachlichen Bildung in der Pädagog*innenbildung untersucht wurde, kommt ebenfalls zum Schluss, dass Studierende zwar einerseits ein DaZ-Modul durchlaufen sollten, unabhängig davon aber in „den Veranstaltungen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik [...] dann eine Auseinandersetzung mit der Frage [erfolgen muss], in welcher Weise sprachliche Bildung und Sprachförderung auch im Fachunterricht systematisch stattfinden können“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8). Konkrete Ideen, praktische Hilfestellungen und veränderte Handlungsrountinen, wie dies zu erfolgen habe, müssen aber auch für die Hochschule erst entwickelt werden (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8 und S. 25). Entsprechend bietet sich aktuell eine Sammlung von *Good practice*-Beispielen an, die Hochschullehrende der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, aber v. a. in der schulischen Praxis bereits umsetzen.

Einen zentralen Aspekt neben adäquaten Materialien und Modellen stellt dabei die sprachensible (und kompetenzorientierte) Aufgabenstellung dar. Gogolin (2010, S. 29) verweist dabei auf das spezielle „sprachliche Register“ der Bildungssprache, ohne dessen Hilfe Aufgabenstellungen im Unterricht und kognitiv fordernde Lernangebote nur schwierig zu erarbeiten sind. Thürmann und Vollmer (2011) gehen in ihrer „Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts“ mehrfach auf die Bedeutung der Formulierung von Aufgabenstellungen ein (z. B. durch Operatoren, schriftliche Vorformulierungen, offene Formate und Scaffolds). Sie verweisen darauf, dass in „der schulischen Praxis [...] die Aufmerksamkeit der Lehrenden in den konkreten und situativ eingebetteten fachlichen Lerngelegenheiten stärker auf Bedeutung und Inhalt der Aussage gerichtet ist als auf ihre angemessene sprachliche Kodierung. So erhalten die Lernenden wenig

steuernde Rückmeldung zur Angemessenheit ihres aktiven Sprachgebrauchs“ (Vollmer & Thürmann, 2010, S. 112). Somit ist es naheliegend, dass Aufgabenstellungen in der Umsetzung eines durchgängigen Prinzips der sprachlichen Bildung besonders im Fokus stehen.

In Berlin sind mittlerweile Sprachbildungsmodule, die sich durch das Bachelor- und Masterstudium ziehen, für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend. Dabei werden die Studierenden im Masterstudium von Mentor*innen in einem ganzen Praxissemester betreut und hier werden Qualifikationsziele gemeinsam mit den Universitäten erarbeitet (Jostes & Darsow, 2017, S. 294). Ähnliche Forderungen können hier auch in den Gruppengesprächen zu notwendigen Rahmenbedingungen herausgelesen werden.

Projektphase 1: Wie stehen die Hochschullehrenden zur sprachlichen Bildung als durchgängiges Prinzip?

Ziel der Projektphase 1 war die Erhebung sowohl der Einstellungen (Beliefs) als auch des (methodischen) Wissensstandes zur durchgängigen Sprachbildung. Eine Fragebogenerhebung mit Likert-Skala umfasste sechs Teilskalen (TS), wobei TS 1–4 sich auf die Hochschullehrenden (Sorger et al., 2022a) und TS 5 und 6 auf das Bild der Hochschullehrenden in Bezug auf die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung an Schulen sowie die Kompetenzen zur sprachlichen Bildung der Lehrer*innen in der Primarstufe bezogen (Sorger et al., 2022b).

Die Erhebung fand im Sommersemester 2021 an den drei Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost statt und richtete sich an alle Hochschullehrenden der drei Pädagogischen Hochschulen. Teilgenommen haben 193 Hochschullehrende, die in der Primarstufenausbildung tätig sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass Hochschullehrende ein hohes Bewusstsein für die Rolle der Sprache beim Bildungserfolg haben und sprachliche Aspekte in allen Ausbildungsbereichen berücksichtigt sehen wollen. Konkretes methodisches Wissen zur Verankerung von durchgängiger sprachlicher Bildung in der Hochschullehre ist jedoch nur eingeschränkt vorhanden und bedarf noch einer breiteren Diskussion und Bewusstmachung an den Pädagogischen Hochschulen (Sorger et al., 2022a).

Methodik Projektphase 2: Gruppengespräche

An zwei Hochschulen (PH Wien, PH NÖ) wurden in Phase 2 zwischen Jänner und Oktober 2022 je vier Gruppengespräche durchgeführt, gebündelt nach demselben Fokus wie auch die Fragebogenerhebung, in der die Hochschullehrenden jenen Bereich angaben, in dem sie vorrangig tätig sind und auf den sich auch die Beantwortung des Fragebogens be-

zog: Sprachdidaktiken (SD), andere Fachdidaktiken (FD), Bildungswissenschaften (BW) und Pädagogisch-Praktische Studien (PPS). An jedem Gruppengespräch nahmen 4 bis 6 Personen teil, die Gespräche fanden an der PH Wien (aufgrund der Corona-Einschränkungen) im Jänner und Februar 2022 online statt und dauerten jeweils rund 90 Minuten. Die Gespräche an der PH Niederösterreich fanden zwischen April und Oktober 2022 statt, teils im Online-Format (BW, PPS), teils in Präsenz (SD, FD), mit einer Dauer von etwa 60 bis 80 Minuten. Die Gruppengespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und in einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet.

Zitiert werden die Belegstellen in diesem Beitrag durch einen vierteiligen Code.¹

In einem induktiv-deduktiven Prozess wurden mehrere Oberbegriffe mit entsprechenden Unterkategorien identifiziert. Für diesen Beitrag werden die Hauptkategorien Rahmenbedingungen und Gestaltung der Hochschullehre in den Fokus genommen.

In den folgenden Abschnitten werden zuerst die Leitfragen des Interviews dargestellt, danach folgt eine Kurzbeschreibung der Kategorien, ehe im Abschnitt 4 die Auswertung der Hauptkategorien zusammengefasst wird.

Leitfragen der Gruppengespräche in Phase 2

Der Einstieg in die Gruppengespräche erfolgte über eine interaktive Aktivität (Dauer ca. 15–20 Minuten), indem die Gruppen aufgefordert wurden, in ein vorbereitetes Jamboard (PH Wien/PH NÖ) – sofern online – bzw. Plakat (PH NÖ) in das abgebildete Gebäude einzuzeichnen, „[...] wo und wie die Dimensionen von Sprache an der PH [...] umgesetzt werden“. Drei Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden:

- Welche Dimensionen hat Sprache für dich an der PH?
- Wo sind diese Dimensionen verortet?
- Wer ist wofür verantwortlich?

Die in Abbildung 1 dargestellte Verbildlichung der PH Niederösterreich zeigt die Dimension Sprache an der PH und die jeweiligen Departments (D), in der sie verstärkt verankert ist. Die Dimension Sprache begleitet die Studierenden durch das gesamte Masterstudium und durch verschiedene Sprachregister bis hin zur entsprechenden Fachsprache.

1 PH_Bereich_Gesprächspartner*in_Zeile, also beispielsweise NÖ_FD_2_Z15 (Niederösterreich_Fachdidaktik_Gesprächspartner*in 2_Zeile 15) oder W_PPS_3_Z4 (Wien_Pädagogisch-Praktische Studien_Gesprächspartner*in 3_Zeile 4). Die Belegstellen können auch Orthografie- und Grammatikfehler beinhalten, da sie aus Originalaussagen stammen.

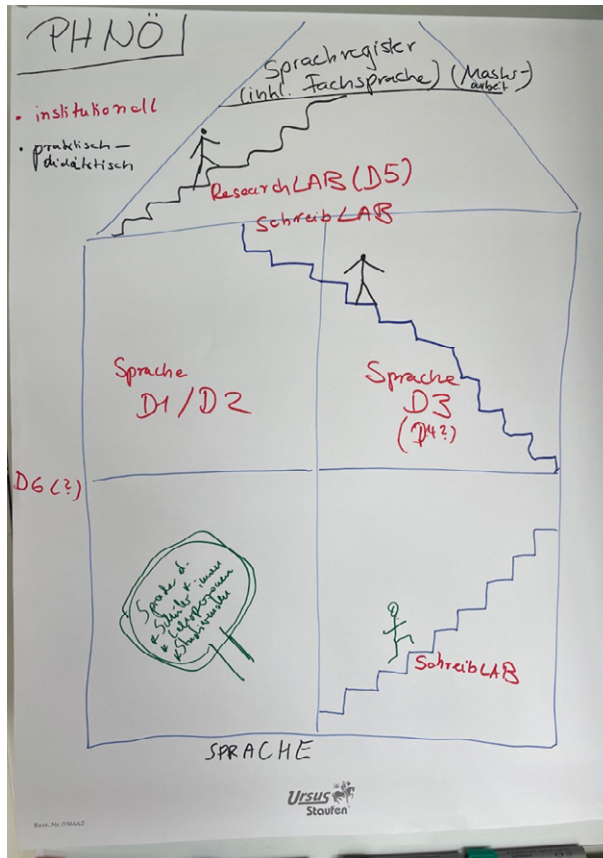


Abb. 1: Plakat PH NÖ_Sprachdidaktiken (SD)

In Abbildung 2 ist hingegen eine Verbildlichung der PH Wien zu sehen, die beim Online-Gruppengespräch mit den anderen Fachdidaktiker*innen in einem Jamboard festgehalten wurde. Hier sieht man die Fachdidaktik als eine Basis an und jede*n Hochschullehrende*n in der Mitverantwortung, sprachliche Aspekte den Studierenden zu vermitteln.



Abb. 2: Jamboard PH Wien_ andere Fachdidaktiken (FD)

Die Ergebnisse dienten als Impuls für die folgende Diskussion, die relativ frei verlief, zur Fokussierung aber noch durch drei Leitfragen mit jeweils mehreren Unterfragen gesteuert wurde. Die Unterfragen wurden gleichzeitig am Plakat bzw. Jamboard sichtbar gemacht, sodass sie flexibel aufgegriffen werden konnten. Pro Leitfrage standen jeweils rund 15–20 Minuten Gesprächszeit zur Verfügung.

Leitfrage: Bitte beschreib mit möglichst konkreten Beispielen in Bezug auf die Dimension Sprache: (a) Was müssen Studierende deiner/eurer Meinung nach zu Beginn ihres Studiums mitbringen? (b) Worüber müssen sie am Ende verfügen? (c) Woran zeigt sich das? (d) Wie können wir sie dabei unterstützen? (e) Wer unterstützt? (f) Was davon wird bereits (gut) realisiert, wo haben wir an der PH Entwicklungsbedarf?

Leitfrage: Welche bildungssprachlichen Kompetenzen sollen Studierende im Laufe ihres Studiums erwerben? (a) Welche Rolle spielt die Fachterminologie? (b) Welche Rolle spielen konkrete sprachorientierte/sprachbewusste Aufgabenstellungen? (c) Welche Rolle spielt die Unterrichtspraxis (Pädagogisch-Praktische Studien)?

Leitfrage: Welche Rolle können Hochschullehrende bei der (Weiter-)Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz einnehmen? (a) Was können sie konkret tun, was tun sie schon? (b) Was würde Sie/dich unterstützen? (c) Was hindert Sie/dich? (d) Welche Rahmenbedingungen wären hier notwendig? (e) Wer ist zuständig?

Kategorien

Gesteuert durch die Leitfragen ergaben sich fünf Hauptkategorien, da es sinnvoll erschien, neben den drei Aspekten Dimension Sprache, (bildungssprachliche) Kompetenzen Studierender und Rolle der Hochschullehrenden noch explizit die Gestaltung der Hochschullehre und die Rahmenbedingungen herauszugreifen. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse aus den Hauptkategorien „Rahmenbedingungen“ und „Gestaltung der Hochschullehre“ zusammengefasst.

Ergebnisse Phase 2: Rahmenbedingungen und Gestaltung der Hochschullehre

Auswertung

Rahmenbedingungen

Was hier als „Rahmenbedingungen“ zusammengefasst ist, betrifft mehrere Bereiche der hochschulischen Strukturen, die sich im Rahmen aller vier Gruppengespräche herauskristallisiert haben. Vorrangig sprechen die Hochschullehrenden curriculare Bedingungen an, die sich auf sprachliche Aspekte des Studiums beziehen, aber auch die Umsetzung in der Schulpraxis, die Arbeit der Mentor*innen und Angebote zum Ausbau von Kompetenzen.

Curriculum/Struktur

Das Thema Sprache (im weitesten Sinn) ist auch eines, das im Curriculum verankert sein muss. Vielfach wird erwähnt, dass Lehrveranstaltungen verstärkt den Fokus sprachlicher Kompetenzerweiterungen verfolgen müssen: „Auch zum Beispiel wie die Lehrveranstaltungen gestaltet sind. Also ich finde gerade im Schwerpunkt Sprachliche Bildung sind unglaublich viele Lehrveranstaltungen mit wenig Stundenzahl und wenig ECTS. Wo ich auch jetzt eigentlich gar keine Seminararbeit [...] verlangen kann, weil das liegt über den ECTS-Punkten“ (W_SD_4_Z478–484). Es wird seitens der Hochschullehrenden auch konkretisiert, dass Studierende konkret auf sprachliche Aspekte in ihrem täglichen Tun vorbereitet werden müssen: „Zumindest irgendwo muss es gut verankert sein, dass Studierende lernen, Lernaufgaben zu geben. Also Lernaufgaben zu stellen oder zu formulieren“ (W_FD_1_Z557–560). Außerdem wird auch die Notwendigkeit einer zukünftigen (Um-)Gestaltung/Überarbeitung des Curriculums thematisiert und dahingehend auch die Verankerung von sprachlicher Bildung. In diesem Zusammenhang wird eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich einer sprachlichen Vorbildwirkung betont. Generell wird

hier auch von einem „Gesamtkonzept“ gesprochen, im Sinne einer curricularen Verankerung von durchgängiger sprachlicher Bildung in allen Fächern und Lehrveranstaltungen der Ausbildung, die in der jetzigen Form an beiden Hochschulen zu kurz kämen.

Mentor*innen an den Schulen

Die Besprechungsstunden mit Mentor*innen der Schulpraxis spielen eine wichtige Rolle bei der Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit und der Weiterqualifizierung der Studierenden. Die Kompetenzen von Mentor*innen im sprachlichen Bereich, vor allem in Bezug auf die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts werden mehrfach auch kritisch beleuchtet:

[...] bei unseren Lehrenden draußen weiß ich nicht, inwiefern die Konzeption des sprachsensiblen Unterrichts wirklich schon angekommen ist. Also das kann ich nicht einschätzen. Aber der Trend ist ja jetzt schon über Jahre hinweg stetig gestiegen. Aber da würde ich meine Hand nicht dafür ins Feuer legen, inwiefern das wirklich in den Klassenräumen dieses Wissen schon angekommen ist. (W_FD_2_Z877-883)

Auch dahingehend, dass die Hochschullehrenden selbst wenig Einblick in das Know-how der Mentor*innen bei sprachlich heterogenen Klassen haben: „Letztlich können wir uns ja auch nur drauf verlassen, wir sind ja nicht ständig vor Ort, dass auch überprüft wird, ob die sprachlichen Kompetenzen an die Gruppe angepasst sind. Ob die Schüler, Schülerinnen dort abgeholt werden, wo sie stehen. Ob es eine Hinführung zur Bildungssprache gibt und so weiter“ (W_PPS_2_Z655–659). In einer Gruppendiskussion wird auch thematisiert, dass die sprachlichen Anforderungen an die Studierenden auch mit den Mentor*innen besprochen werden müssen und hier die Hochschule eine Verantwortung trägt, dies deutlich zu kommunizieren.

Schulpraxis

Die Relevanz der Schulpraxis wird von den Hochschullehrenden hervorgehoben und gar als wichtigster Bereich empfunden, wo sich das im Studium erlangte Wissen bündelt und zur Anwendung kommt. Dahingehend wird von mehreren Seiten die Notwendigkeit nach mehr Schulpraxis bekräftigt, obwohl das Stundenausmaß eher stagniert: „[...] für mich müsste die Schulpraxis einen viel, viel höheren Stellenwert haben und vor allem ein deutlich höheres zeitliches Ausmaß. Dass sie wirklich sehen, was brauchen Kinder? Wie spreche ich mit Kindern? Wie stelle ich Aufgaben? Wie formuliere ich diese Dinge, auch Richtung, Haltungen usw.“ (NÖ_FD_4_Z281–284). Die Schulpraxis wird auch als eine Möglichkeit im Studium gesehen, um Feedback zu erhalten und selbst-reflexiv das eigene Tun zu beleuchten. In den Gruppendiskussionen kam der Appell seitens der Hochschullehrenden, hier kompetente Personen aus dem sprachlichen Schwerpunkt² zurate zu ziehen, um mit den Studierenden sprachliche Aspekte im Unterricht genauer

2 Im Rahmen des Bachelorstudiums Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen können verschiedene Schwerpunkte gewählt werden.

durchzuarbeiten, um auf das eigene Sprachhandeln zu achten und hier auch ausreichend Rückmeldung zu erhalten:

[...] also da wird das deutlich, da lässt sich [...] also da gibt's kein Rechtschreibprogramm, das ich drüber laufen kann, weil da gibt's niemanden, der was Korrektur lesen kann und mich ausbessert oder da gibt's niemand, der mir einen Text schreibt, sondern da stehe ICH in der Klasse und dann wird das alles deutlich, was ich kann oder nicht kann. (NÖ_PPS_2_Z519–523)

Dabei wird die Zusammenarbeit von Mentor*innen und Praxisberater*innen betont, die auch auseinanderdriften kann, da die Praxisberater*innen, die an Hochschulen lehren, eventuell andere Erwartungen an die Studierenden haben als Mentor*innen, die sonst jeden Tag vor der Klasse stehen. Dennoch werden Besprechungsstunden mit beiden als unterstützend angesehen. Mehr Besprechungszeit wird als ein weiterer positiver Aspekt gesehen, um vor allem Fallbeispiele und Situationen durchzuspielen und zu analysieren. Ferner ist Feedback zu orthografischen und grammatischen Fehlern aus Sicht der Diskussionsteilnehmer*innen unumgänglich, damit sich Studierende dessen bewusst werden und sich hier auch verbessern.

Gestaltung der Hochschullehre

Unterschiedliche Aspekte, wie die Hochschullehre sprachsensibel gestaltet werden bzw. auf einen sprachsensiblen Unterricht vorbereiten kann, wurden diskutiert. Generell werden aber eher Forderungen an die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen der Studierenden gestellt, von Sprachrichtigkeit über Dialektgebrauch bis zur Mehrsprachigkeit. Besonders betont wird die Eigenverantwortung der Studierenden und ihre Haltung, womit auf den ersten Blick eher wenig Handlungsbedarf für die Hochschullehrenden einhergeht, außer „der Verantwortung auch zu überprüfen, ob die Studieninhalte erfüllt wurden“ (W_PPS_2_Z425–427). Trotzdem ergaben sich vier Fokusthemen mit jeweils mehreren (längeren) Aussagen (PH Wien: 4 bis 19, PH NÖ: 1 bis 21), die im folgenden Teil zusammengefasst werden.

Ziele der Hochschullehre: Vorbereitung auf die Schulrealität

Die Hochschullehre wird in die Pflicht genommen, Studierende v. a. auf die spontane Umsetzung erlernter Inhalte und Fertigkeiten in der Praxis und für die Zielgruppe Sechsbis Zehnjährige vorzubereiten. Sprache spielt in diesem Kontext eine eher untergeordnete Rolle, wichtig finden Hochschullehrende mehrheitlich, sich in das Kind hineindenken und vielkanalig mit ihm in Kontakt treten zu können. Sprachlich sollen Studierende sich auf die Kinder v. a. altersgemäß einstellen können und in ihrer eigenen Sprachkompetenz fundiert sein:

[...] da geht es aus meiner Sicht auf der einen Seite um die Sprache der Studierenden per se, aber auch um sie zu sensibilisieren auf die Situation in Schulklassen. Mit welcher Situation sie bezüglich Sprache konfrontiert sein können. Auch da wiederum sehr unterschiedlich, weil unsere Studierenden nicht nur im Ballungsraum Wien unterrichten werden und das ein sehr diffiziles Feld ist. (W_PPS_1_Z265–272)

Außerdem sollen Lehrpersonen sprachlich kompetent im Umgang mit den Eltern auftreten.

Konkrete Maßnahmen zur Ausbildung von Sprache als „Unterrichtswerkzeug“ werden in den Gesprächen im Kontext Unterrichtsrealität nicht eingebracht, weshalb die Kritik einer Gesprächsteilnehmerin besonders interessant erscheint:

Aber was mir auch aufgefallen ist tatsächlich, dass das das Berufsbild nicht assoziiert, dass Volksschule was mit Sprache zu tun hat. [...] Und eine Teilnehmerin an der STEOP, mit der ich ein informierendes Gespräch wegen Sprache hatte, hat mir gesagt, naja sie hat eh schon zwei Fächer studiert im betriebswirtschaftlichen Bereich und da hat das nie jemanden interessiert und warum das jetzt von Interesse sei, wie sie schreibe und wie sie sich ausdrücke und wie ihre Handschrift ist und wie viele Fehler sie macht. Dann habe ich ihr gesagt, dass das eben zum Berufsbild gehört und da war sie echt erstaunt. (NÖ_SD_1_Z308–320)

Die reflektierte Positionierung der Rolle von Sprache im Lehrendenhandeln (bzw. im Berufsbild) könnte also ein erster Schritt sein, um Studierende auf die Schulrealität vorzubereiten.

Aufgabenstellungen

Aufgabenstellungen sind ein wichtiges Mittel, um Unterrichtsziele umzusetzen. Zur sprachsensiblen Gestaltung gehören Faktoren wie Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Überprüfbarkeit (Operatoren), entsprechend muss das Formulieren von Aufgabenstellungen auch trainiert und reflektiert werden. In der Fragebogenerhebung (Phase I) des Projektes SpraBiLaPrim erhielt die Aussage „Ein*e Lehrer*in muss Aufgabenstellungen eindeutig und verständlich formulieren können“ sehr hohe Zustimmung unter den Hochschullehrenden (Sorger et al., 2022b, S. 39). In einem gewissen Widerspruch dazu standen die eher niedrigen Zustimmungswerte zur Frage, ob das Formulieren von Aufgabenstellungen/Arbeitsaufträgen auch in der Hochschullehre geübt werde (Sorger et al., 2022a, S. 10). Ein etwas differenzierteres Bild dazu ergaben die Gruppengespräche, in denen zumindest Einigkeit bestand, dass in der Schulpraxis die Aufgabenstellungen ein wichtiger Aspekt seien, der geplant, trainiert und „befeedbackt“ werde. Einzelne Hochschullehrende geben auch an, sich ihrer Vorbildwirkung bewusst zu sein: „Also ich denke, bei den Aufgabenstellungen ist es mir immer zentral wichtig, selbst gute Aufgabenstellungen zu geben“ (W_SD_4_Z951–953)“ oder in Projekten Selbsterfahrungen mit der Komplexität dieser Kompetenzentwicklung gemacht zu haben: „[...] Wie schwierig es ist, in möglichst kurzen Sätzen zum Beispiel Forschungsaufträge an Kinder zu stellen. [...] Und wie oft wir dann umformulieren oder neue Ideen / Also das fällt auch den Lehrer*innen, den fertigen, oft sehr schwer.“ (W_FD_1_Z513–517)

Auch rezeptiv werden die Aufgabenstellungen qualitativ überprüft:

[...] ob diese Aufgabenstellungen auch zu den Lebensumwelten der Kinder, der Schülergruppe passen. Ob es da diese sprachlichen Konzepte überhaupt gibt bei den Kindern. Oder ob da noch einmal nachgeschärft werden muss. Wirklich drauf schauen, welche Begriffe stecken da drinnen, gibt es

vielleicht Schlüsselwörter schon in den Textaufgaben in Mathematik zum Beispiel, die unverständlich sind. (W_PPS_4_Z624–631)

oder einzelne (Praxis-)Unterrichtsstunden stehen im Fokus der Sprachsensibilität:

[...], dass in den Aufgabenstellungen zur Schulpraxis, da zumindest, auch wenn man nicht den sprachlichen Bildungsschwerpunkt gewählt hat, die sprachliche Bildung einfließen sollte. Und nicht nur, dass ich die Lernziele korrekt formulieren kann, sondern dass ich vielleicht auch eine Unterrichtssequenz oder zweimal versuche, sprachbewusst aufzubereiten. (W_BW_5_Z594–600)

Generell besteht also in Bezug auf die Bedeutung von sprachlich gut formulierten Aufgabenstellungen und die Notwendigkeit, dieses Formulieren zu üben, Einigkeit. Umsetzungen erfolgen aber eher individuell, ein strukturiertes Vorgehen und z. B. die Anwendung von Qualitätskriterien findet sich in der Hochschullehre aber nicht, sehr wohl aber eine hohe Bereitschaft unter den Hochschullehrenden: „Ich habe mir jetzt auch für mich drüber Gedanken gemacht, vielleicht in Zukunft auch mehr kommunikative Aufgabenstellungen zu bieten, um auch spontan dann so Sprachanlässe in meiner Lehre einzubauen“ (NÖ_BW_3_Z453–455). Gerade diese Sensibilität und Offenheit könnte ein niederschwelliger und wirksamer Ansatz zu einer stärkeren Verankerung der Querschnittsmaterie sprachliche Bildung in der Hochschullehre sein.

Fachsprache

Die Hochschullehrenden sehen in der Vermittlung von Fachsprache und Fachterminologie eine essenzielle Komponente, die als wesentlicher Teil eines Primarstufenstudiums angesehen wird, außerdem wird diese Kompetenz den Hochschullehrenden selbst auch abverlangt: „Also ich würde mir erwarten von Erwachsenen, auch wenn sie den Kindern dann vermitteln, das ist der Begleiter und das ist was weiß ich was für ein Fall, dann möchte ich trotzdem, dass sie die Terminologie kennen, unter der sie auch Literatur finden würden“. (NÖ_SD_1_Z628–638), auch im Sinne einer Professionalisierung: „Also, die Fachterminologie finde ich [...] einen sehr wichtigen Punkt [...] Wenn ich jetzt auch, [...] was ich zuerst gesagt hab, also wenn ich Eltern gegenüber die Dinge wirklich auch fachlich benennen kann, dann werde ich natürlich auch als Lehrperson viel kompetenter angesehen.“ (NÖ_PPS_2_Z552–555) Ferner wird auch mehrfach erwähnt, dass die richtige Verwendung der Fachterminologie auch kontextgebunden und zielgruppenadäquat erfolgen muss: „[...] bei der Fachterminologie würde ich noch gerne anmerken, dass die Studierenden aus meiner Sicht unterscheiden müssen, mit wem und in welchem Setting und welchen Kontext sie sprechen“ (W_SD_1_Z834–848).

Good practice

In den Gruppengesprächen kamen einige Anregungen, wie mit wissenschaftlichen Texten sowohl rezeptiv als auch produktiv in der Lehre gearbeitet wird, wobei der Fokus auf Reflexion lag, durchgeführt sowohl durch Mentor*innen als auch Peers. Vereinzelt wurden konkrete Beispiele zum Umgang mit Sprachrichtigkeit und Fachterminologie eingebracht: „[...] wichtiger [...] ist das Bewusstsein irgendwo befinden sich diese Fachbegriffe

und durch gutes Suchen kann man sich diese auch ermitteln“ (NÖ_SD_3_Z673–675) und die wertvolle Unterstützung durch das Schreibzentrum (W)/SchreibLAB (NÖ) betont. Eine Lenkungsmöglichkeit, andere Sprachen in die Lehre einzubringen, sind auch Einladungen von mehrsprachigen Expert*innen oder der aktive Einbezug der Mehrsprachigkeit der Studierenden: „Wenn ich jetzt türkische Studierende habe, und die dann sagen: Ok, sie haben jetzt einmal versucht, ein Buch zweisprachig oder zu übersetzen in der Gruppe. Und dann merke ich, dass sie richtig aufleben und dass die anderen Studierenden sagen: Boah das ist voll interessant, erzähl“ (W_BW_5_Z424–428).

Besonders erwähnenswert sind aber Anregungen zur Gestaltung der Hochschullehre, die sich direkt aus den Gruppengesprächen ergaben:

[...] ein wissenschaftlicher Text, den müssen Studierende lesen können. Und ich merke immer, dass sie Schwierigkeiten dabei haben. Und vielleicht sollte ich da dann zum Beispiel zwei verschiedene Varianten dieser Textarbeit anbieten. Wo ich sage: Ok, das ist jetzt eine normale Textarbeit und das ist eine sprachbewusste Textarbeit. [...] Aber das ist – vielen Dank für den sozusagen Input durch das Gespräch jetzt. (W_BW_5_Z404–413)

Aus diesen Rückmeldungen ergibt sich somit eine Anregung, Gruppengespräche zur sprachbewussten Gestaltung der Hochschullehre als niederschwellige, aber effiziente Fortbildung anzubieten.

Fazit

Ziel des Projektes SpraBiLaPrim ist es, auf Basis von Haltungen und bestehendem (bildungspolitischem und didaktischem) Wissen ein Fortbildungskonzept für Hochschullehrende zu entwickeln, das zur durchgängigen Verankerung von sprachlicher Bildung in der Ausbildung künftiger Lehrer*innen beiträgt. Ein entsprechendes Konzept muss bei bestehenden Bildern ansetzen, die zwar eine grundsätzlich bejahende Haltung erkennen lassen, bislang aber nur einzelne Aspekte der sprachlichen Dimension von Lehre im Blick haben. *Good practice*-Beispiele, die als kollegialer Input weitergegeben werden, sind hierfür besonders geeignet, wie auch Diskussionsrunden, die alle Hochschullehrenden vor ihrem fachlichen Hintergrund agieren lassen. Mehrfach betont wurde im Rahmen des Projektes SpraBiLaPrim die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für das Thema sprachliche Bildung von Personen, die in der Schulpraxis tätig sind (Mentor*innen und PPS), nicht zuletzt, weil der Fokus der Lehre häufig zu stark auf den spezifischen Fachinhalten liegt. Erforderlich hierfür ist eine enge Abstimmung mit den Fachgruppen, da das Selbstverständnis der Hochschullehrenden natürlich vorrangig ein fachliches ist, das aber ständig erweitert werden muss:

Dem entspricht auch die Empfehlung der Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (2023, S. 32):

[...] eine qualitativ hochwertige Ausbildung [von Lehrpersonen] betrifft in der Schule alle Unterrichtsgegenstände im Sinne einer Durchgängigen sprachlichen Bildung und eines sprachbewussten Fachunterrichts sowie eines fachbewussten Sprachunterrichts. Qualifizierungsangebote, insbesondere im Bereich der Lehramtsstudien, müssen dementsprechend gestaltet werden.

Folglich sollen in Phase 3 des Projektes Expert*innen in Interviews vertiefend zu Umsetzungen eines Fortbildungskonzeptes sowie zu Instrumenten, Beispielen und Materialien befragt werden, um eine Sammlung von Impulsen zur Umsetzung der durchgängigen sprachlichen Bildung in der Hochschullehre aufzubauen. Damit soll eine Leerstelle in Hinblick auf Qualifikationsangebote für Pädagog*innen geschlossen werden, denn die Hochschullehre hat einen hohen Multiplikationswert und steuert künftiges Lehrverhalten in den Schulen.

Literatur

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Baumann_Becker_Mrotzek_DaZ_Lehrerbildung.pdf
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>
- Bildungsdirektion für Vorarlberg (o. D.). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung*. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- Europarat (2016). *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>
- Gogolin, I. (2010). Bildungssprache. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 29). A. Francke Verlag.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>
- Jostes, B. & Darsow, A. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen–Bilden–Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Waxmann.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021). Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen. In K. Perner & M. Prikozovits (Hrsg.), *Deutsch und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Österreich* (S. 141–165). Franz Steiner.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–38). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Hrsg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Policy-Brief 4/2016. SVR GmbH. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR_FB_Lehrerbildung-8.pdf

- Qualitätssicherungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive*. www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
- Sinn, C. & Vollmer, H. (2019). Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 69–82. <https://doi.org/10.25656/01:19064>
- Sorger, B., Camber, M., Koder, P., Kurtagic-Heindl, D. & Wöhrer, L. (2022a). SpraBiLaPrim: „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ – Phase 1. *RE&E-SOURCE*, (1), 1–15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1018>
- Sorger, B., Camber, M., Gilak, G., Koder, P. & Wöhrer, L. (2022b). Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer*innen im Hinblick auf die Verankerung (bildungssprachlicher) Kompetenzen in der Primarstufe. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 29–46). LIT. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH_Wien_Forschungsperspektiven_14.pdf
- Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf
- Vollmer, H. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 107–132). Narr Francke Attempto.
- Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (2023). In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022. *mit.sprache.teil.haben*, Bd. 5. *Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 19–40). ESV. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4>

Bilder von Sprache

Einstellungen und Überzeugungen von Hochschullehrpersonen in der Ausbildung von Primarstufenlehrer*innen

Verena Plutzar, Theresa Guczogi & Sabine Zelger

Einleitung

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt nähern wir uns Mehrsprachigkeit multiperspektivisch (Busch, 2021) und inkludieren nicht nur linguistische, sondern auch multimodale und sinnlich-ästhetische Zugänge, wie sie in Literatur, Bildern und Medien zu finden sind.¹ Der Kontext, in dem die hier vorgestellten Studienergebnisse entstanden sind, war das Verbundprojekt „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ der PH Wien gemeinsam mit der PH NÖ und der KPH Wien/Krems (Camber et al. in diesem Band). Unter dem Titel „(Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH Wien/Krems“ haben wir im Rahmen einer Interviewstudie untersucht, welches Wissen und welche Überzeugungen in Bezug auf die Dimension Sprache bei Lehrenden dieser Hochschule vorhanden sind. Die Studie sieht sich dem ministeriellen Auftrag verpflichtet, sprachliche Bildung in der Hochschullehre stärker zu verankern, und versteht diese in einem umfassenden Sinn, der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Dimensionen miteinschließt. Die Ergebnisse sollen Ausgangspunkt von hochschulinternen Entwicklungen und Fortbildungen sein und schließen damit an Bien-Miller et al. (2019) an, die im Vorfeld einer didaktischen Intervention zur stärkeren Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an einer Grundschule handlungsrelevante Überzeugungen von Lehrpersonen erhoben haben, um „eine Passung zwischen dem zu implementierenden Ansatz und den individuellen Wissensbeständen der Lehrkräfte“ zu erreichen (Bien-Miller et al., 2019, S. 146). Wir stellen uns damit in die Tradition der Professionsforschung, die Einstellungen und Überzeugungen als bedeutsame Wirkkraft für die Gestaltung von Unterricht betrachtet (siehe stellvertretend Helmke, 2012), und gehen davon aus, dass dieses Prinzip auch auf die Hochschullehre übertragbar ist. Im Anschluss an Reusser, Pauli & Elmer (2011) verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrkräften:

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und

1 Diese Perspektive entspricht jener des an der KPH Wien/Krems mit Studienjahr 22/23 etablierten Forschungsbereichs Mehr: Sprachigkeit!. Der Doppelpunkt impliziert ein Spektrum an Mehrsprachigkeit, das Ausrufezeichen die Dringlichkeit, diese im Bildungswesen umzusetzen.



Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478)

Bei der Analyse der Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf die *Dimension Sprache* interessiert uns, ob und inwieweit Lehrende an der KPH eine „Haltung, in der sich die Akzeptanz der Migrationstatsache als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität ausdrückt“ (Karakaşoğlu, 2021, S. 2), zeigen. Es interessiert uns darüber hinaus, wie Sprache und ihr Stellenwert im Verlauf der Ausbildung wahrgenommen, konzipiert und bewertet werden, wie Lehrende über die Sprachen von Studierenden sprechen und welche Vorstellungen von Sprache ihre Wahrnehmung, ihr Denken und Handeln bestimmen. Die Ergebnisse sollen Hinweise darauf geben, ob und inwiefern Hochschullehrende derzeit in der Lage sind, „im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten an der Reformierung mitzuwirken“ (Rösch & Bachor-Pfeff, 2021, S. 7) sowie auf welchen Ebenen gegebenenfalls Impulse gesetzt werden könnten.

Sample und methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung wurden Interessierte für die Teilnahme an Gruppeninterviews² gesucht. Dabei wurden vier Fokusgruppen (FG) unterschieden: Für die Fokusgruppe Fachdidaktik (FG FD) wurden drei Lehrende gewonnen, die in der Ausbildung der Primarstufe Lehrveranstaltungen zum Thema Religion, naturwissenschaftlicher Sachunterricht sowie Sachunterricht halten, letztere leitet auch in der Ausbildung für die Sekundarstufe Lehrveranstaltungen zu Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS), Lehrer*innenpersönlichkeit, Geografie und wirtschaftlicher Bildung. In der Fokusgruppe Sprachdidaktik (FD SD) wurden auch drei Personen befragt. Das Spektrum ihrer Lehrveranstaltungen reicht von Fachdidaktik Englisch als Fremdsprache und Sprachkompetenz Englisch über Mehrsprachigkeit hin zu pädagogischer Psychologie und Forschungsmethoden. Die Fokusgruppe Bildungswissenschaften (FG BiWi) setzte sich aus sechs Personen zusammen, die Lehrveranstaltungen zu den Themen Sprache/Kommunikation, Gestaltung inkl. Bildungsprozesse, Schulpädagogik, Schulpraxis, Schul- und Kirchenrecht, Bildungswissenschaft, Menschenrechte, Interreligiöses Lernen und Forschungsmethoden halten. Die Gruppe der Pädagogisch-Praktischen Studien kam nicht zustande, allerdings war jeweils eine Person aus den FG BiWi und FD als Gruppenbetreuer*in in den PPS tätig, wodurch auch diese Perspektive in den Interviews vertreten ist. Die Befragten lehrten zum Zeitpunkt der Gespräche zwischen einem Jahr und 18 Jahren an der KPH, im Durchschnitt waren es sieben Jahre.

2 Die Datenerhebung fand im Mai und September 2022 statt.

Zu Beginn der Interviews fanden die Gruppen bunte Stifte und Kreiden und ein auf einem Tisch aufgelegtes großes Plakat vor, in dessen Mitte mit einem schwarzen Stift für die KPH der Umriss eines Hauses gezeichnet war. Die Proband*innen wurden angewiesen, alles, was ihnen in Bezug auf die Dimension Sprache an der KPH wichtig sei, zu visualisieren, ohne dabei miteinander zu sprechen. Anschließend wurden sie dazu aufgefordert, das Bild zu kommentieren, bevor ein leitfadengestütztes Gruppeninterview durchgeführt wurde. Der Fokus der Befragung lag auf erwarteten bzw. erwartbaren Kompetenzen zu Beginn und Ende des Studiums und darauf, wie und vor allem auch durch wen sprachliche Fähigkeiten im Rahmen des Studiums entwickelt werden sollen und was an der Hochschule dafür gegebenenfalls verändert werden müsste.

Der Interpretation der gewonnenen Daten nähern wir uns aus drei Richtungen. Der Umriss der Institution gab den Bezugsrahmen für die Visualisierung von Vorstellungen zur Rolle der Dimension Sprache an der KPH, noch bevor es zu einer Fokussierung durch die Leitfragen des Interviews gekommen war.³ Die Deutung der sowohl repräsentativen als auch diskursiven Symbolisierungen (Breckner, 2010, S. 13) erfolgt hermeneutisch durch die Interpretation von kompositorischen Strukturierungen, von Größenverhältnissen, Duktus und Wahl der Farben (Astheimer, 2016) sowie im Sinne der Segmentanalyse (Breckner, 2010) durch die Herstellung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen innerhalb einzelner Segmente des Bildes. Außerdem werden Passagen der Interviews herangezogen, die in einem kommentierenden und ergänzenden Bezug zum Bild stehen.⁴ Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt, die mit dem Programm MaxQDA durchgeführt wurde. Schließlich wurden die Interviews einer Metaphernanalyse nach Lakoff und Johnson (2008) unterzogen, die davon ausgehen, dass mittels Sprachbildern Realität konstruiert wird. Bei dieser Untersuchung werden auf rhetorischer Ebene Spezifika der Vorstellungen von Sprache extrapoliert, die von den Lehrenden an der KPH dominant vertreten werden, marginal sind oder fehlen.

3 Dieser multimodale Einstieg ist durch die Arbeiten der Forschungsgruppe *Spracherleben* und deren Einsatz von Sprachenportraits als Forschungsinstrument inspiriert (Busch, 2018). Diese ermöglichen unter anderem, Informationen „über sprachideologisch geprägte Vorstellungen von, Einstellungen zu und Positionierungen gegenüber bestimmten Sprachen und Sprechweisen“ (Busch, 2018, S. 56) zu erhalten.

4 Die Erstellung eines Sprachportraits einer Institution wurde im Rahmen des Projekts erstmals erprobt und bedarf einer differenzierteren methodischen Diskussion und kritischen Einordnung. So stellt sich beispielsweise die Frage, in welchen Dimensionen eine Institution durch den Umriss eines Hauses repräsentiert und wie die Multiperspektivität der Gruppe eingeordnet werden kann.

Die Ebene des Bildes – Das Verschwinden der Mehrsprachigkeit

Ein zentrales Ergebnis der Zusammenschau von Bild- und Interviewanalyse ist, dass Mehrsprachigkeit in allen Bildern eine unübersehbare Rolle spielt, sie ihren Stellenwert jedoch im Rahmen der Gespräche verliert, wenn nach erwartbaren oder zu entwickelnden Fähigkeiten der Studierenden gefragt wird. Sie bleibt unerwähnt und wenn, dann wird sie meist als Schwäche betrachtet.⁵ In der Gestaltung der Bilder zeigt sich Mehrsprachigkeit als etwas, das tendenziell außerhalb der Institution verortet wird, als etwas, das zu den Studierenden und ihrer Lebenswelt gehört, sich aber nicht in der Institution wiederfindet. Selbst in dem Bild der in einem hohen Maße auf Mehrsprachigkeit fokussierten FG SD ist Mehrsprachigkeit außerhalb der Institution angesiedelt und nur Deutsch und Englisch sind der Institution eingeschrieben. Als bedeutsame Kompetenz von angehenden Lehrkräften wird auch nicht Mehrsprachigkeit selbst, sondern die mit ihr in Verbindung gebrachte Sprachbewusstheit ausgemacht (sd, #00:20:28-3#).

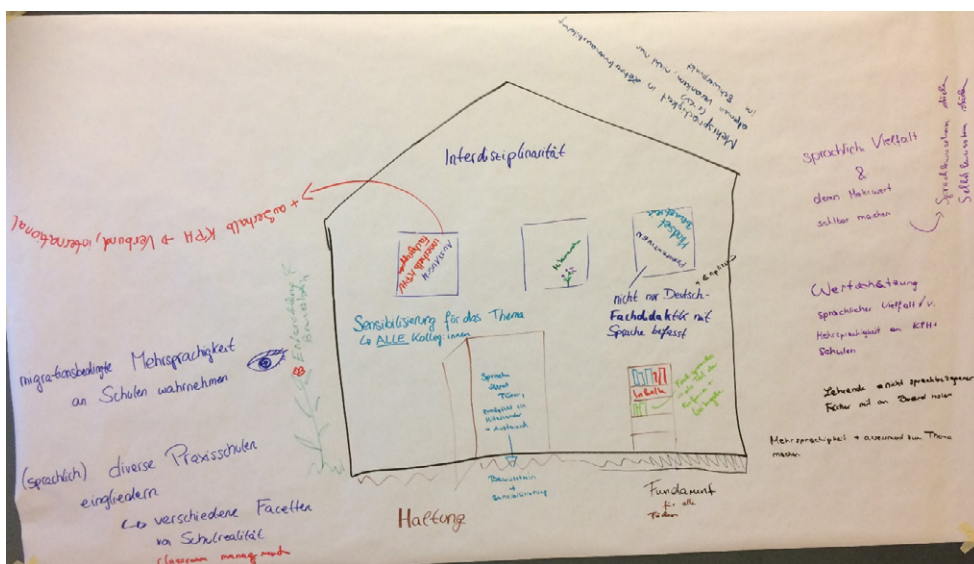


Abb. 1: Einstiegsbild der Gruppe Sprachdidaktik. Urheberinnen: Forschungsgruppe (Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH.

⁵ Diese Beobachtung trifft auch auf das Pilotgruppeninterview zu, das mit fünf Personen durchgeführt wurde.

Das Verschwinden der Mehrsprachigkeit soll nun an dem Bild der FG FD exemplarisch nachvollziehbar gemacht werden. Unübersehbar dominiert hier „DEUTSCH“ das Bildsegment des Hauses durch die Zuordnung unterhalb des Dachfirstes, was als Signal gelesen werden kann, dass es entweder an der KPH um Deutsch geht, oder auch, dass Deutsch die gemeinsame Sprache an der KPH ist. Gleichzeitig haben „MEHRSPRACHIGKEIT“ und „BIOGRAPHIE“ einen zentralen Platz, wenn sie in hellgrünen Lettern in die Mitte des Hauses über das Eingangstor gesetzt sind, welches außerordentlich breit ist und weit offensteht. Bunt gerahmt lässt es den Eindruck entstehen, dass gerade mehrsprachige Personen an der KPH besonders willkommen seien. Die Interviewdaten relativieren diesen Eindruck, wenn darauf hingewiesen wird, dass das aus den Biografien entspringende Potenzial der Mehrsprachigkeit an der KPH nicht genutzt wird:

Äh darum hab ich gleich mit dem im Tor begonnen, wo ich gedacht habe: Reinkommen wirklich so viel. Da kommt so viel an Potenzial hinein, an Sprachen. Jeder nimmt irgendwas mit hinein. Und dann kam das Dach Deutsch dazu. Das fand ich toll. Weil das engt das wieder ein. Also diese Vielfalt geht quasi unter, wenn nur dieses eine/ auf diese eine Perspektive geschaut wird und was daraus gemacht wird. Und/ Und die Mehrsprachigkeit hat auch sehr stark mit der Biografie zu tun. Weil ähm manche ham das im Nachhinein dazugelernt, manche nehmen das von der/ von äh/ von äh/ von 'ner Phase, wo die Sprache erlernt wird schon mit, die Mehrsprachigkeit. Und dieses Potenzial geht halt unter. (fd #00:03:37-4#)

Entsprechend dieser Einschätzung spielt Mehrsprachigkeit im weiteren Verlauf des Interviews tatsächlich keine Rolle mehr.

Interessant ist ebenso, dass das „Deutsch-Dach“ zwar positiv konnotiert („Das fand ich toll“), gleichzeitig aber als Einengung gesehen wird.

[...] das Deutsch-Dach [...], was ich/ was ich gezeichnet hab. (atmet hörbar ein) Das aber nicht, weil ich mir wünsch, dass das/ es ist/ es ist die gemeinsame Klammer und ich glaub, dass da viele noch im Kopf ham, dass man ein monolinguales/, also wir haben ein monolinguales Schulsystem de facto, ja. (fd, #00:01:37-1#)

Auch hier kommt zum Ausdruck, dass die monolinguale Verengung nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, jedoch als Gegebenheit betrachtet wird, die auf die Hochschule zurückwirkt.

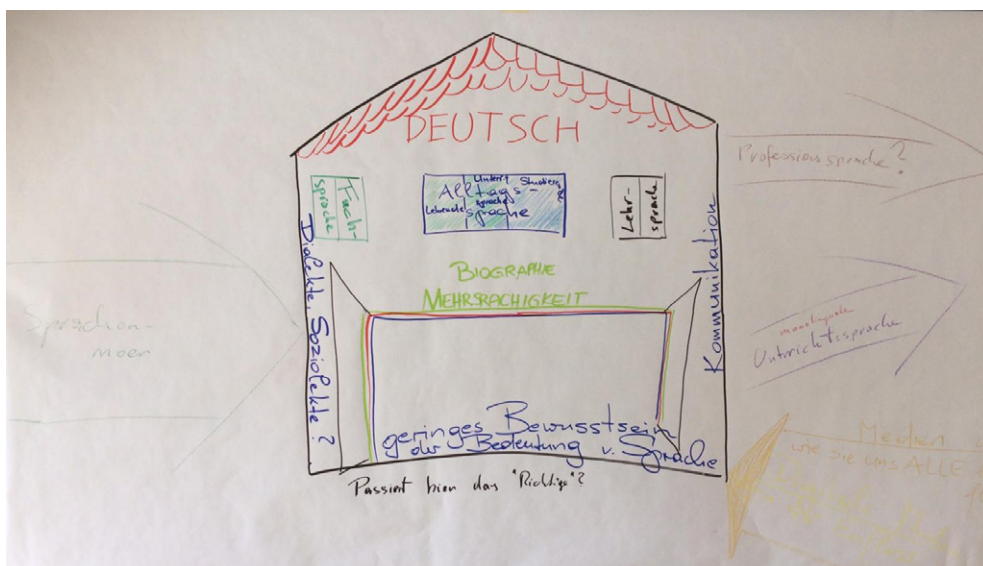


Abb 2: Einstiegsbild der Gruppe Fachdidaktik. Urheberinnen: Forschungsgruppe (Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH.

Durch die Zusammenschau von Bildern und Interviewdaten lässt sich das Verschwinden der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, wie es Rösch & Bachor-Pfeff sogar in aktuellen Konzeptionen von sprachlicher Bildung ausmachen – diese würden „submersiv unterzugehen drohen“ (2021, S. 10) – auf der Ebene der Vorstellungen und Überzeugungen von Hochschullehrenden anschaulich nachverfolgen. Auch andere Forschungen an Pädagogischen Hochschulen verweisen auf die marginale Rolle von Mehrsprachigkeit im Rahmen des Studiums (Khan-Svik et al., 2019).

Die Ebene der Sprachbewertung – Defizite und Notwendigkeiten

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die Befragten der FG FD und BiWi immer wieder über die Sprache(n) und Sprechweisen der Studierenden abwertend äußern. So macht sich beispielsweise eine Person in der FG FD über den Dialekt der Studierenden lustig, wenn sie sagt, dass diese „[...] versuchen bei Präsentationen zum Beispiel eben in ihren sehr charmanten oberösterreichischen //(Dialekt) zum Beispiel (lachend)“ (fd, #00:12:58-2#) zu sprechen. Die Verwendung von Dialekten bei Lehrpersonen wird in beiden FG als Hindernis für einen adäquaten Unterricht von Schüler*innen angesehen und die Kritik in der FG BiWi mit Hinweis auf Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch begründet:

Und dann/ das diskutiere ich zum Beispiel mit Studierenden immer wieder. Und die haben nicht den WILLEN zu sagen/ Die sagen ja, ich bin eine Waldviertlerin, äh, das ist meine Identität, und das trage ich durch, ja? Was das für/ für Schülerinnen bedeutet, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, wenn die da mit ihrem Dialekt daherkommen und so weiter. (biwi #00:20:08-8#)

Dass eine Ablehnung des Dialekts als Übergriff auf die sprachliche Identität wahrgenommen werden kann (siehe dazu Thoma, 2022), wird in dieser Äußerung mit dem Hinweis auf den Schutz von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache abgewehrt und die Protesthaltung als Unwillen gedeutet, „die eigenen Defizite herauszufinden“ (biwi #00:20:08-8#) und zu bearbeiten.

Neben Fragen des Dialekts werden ganz allgemein sprachliche Mängel der Studierenden konstatiert und hinterfragt, ob Studierende überhaupt genügend Sprachfähigkeiten aus der Schule mitbrächten. Mitverantwortlich wären die niedrigen Eingangsvoraussetzungen an der KPH, deren „Hürden“ als „nicht sehr hoch“ eingeschätzt werden. Wer diese nicht schaffe, hätte „massive Mängel“, und Studierende mit „weniger massiven Mängel[n] kämen durch“ (biwi #00:14:45-8#). Studierende würden „grammatikalisch oft falsch sprechen. In halben Sätzen sprechen. Erklären, dass ich es nicht verstehe, und die Kinder verstehen sollten“ (biwi #00:04:48-3#). Auch Praxislehrer*innen wird fehlerhafte Sprache zugeschrieben (biwi #00:52:04-6#). In beiden Gruppen wird intensiv die Frage der sprachlichen Anforderungen der Deutschmatura diskutiert, die nicht dem von Universitäten geforderten C1-Niveau (GERS) entsprächen. Es würde so getan, „wie wenn alle äh Maturanten auf C1 oder C2 wären“ (fd, #01:00:45-6#).

Das Belächeln und Abwerten von Dialekten, die Behauptung, dass Studierende kein C1-Niveau (GERS) hätten⁶, und die Bezeichnung von Studierenden als Personen mit mehr oder „weniger massive[n] Mängel[n]“ (biwi #00:14:45-8#) beruhen auf Standardsprachideologien. Sie dienen den Interessen bestimmter sozialer Gruppen, meist sozialer Eliten, und legitimieren Machtverhältnisse (Thoma, 2022, S. 420). Bildungseinrichtungen sind Orte, an denen sprachliche Hierarchien und Machtstrukturen reproduziert werden, und Lehrpersonen spiegeln die Sprachideologien der Institutionen, in denen sie arbeiten, wider, verstärken sie, können ihnen aber auch entgegentreten. Die vorgefundenen Daten deuten darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit Standardsprachideologien auch für Hochschullehrende notwendig ist, da die Haltungen von Lehrpersonen auf den Bildungserfolg von Lernenden Einfluss haben und zu Bildungsungleichheit beitragen können (Oleschko & Lewandowska, 2016, S. 78).

6 In den Rückbezügen auf die Niveaustufen des GERS zeigt sich eine problematische Unkenntnis des Instruments, das auf das Fremdsprachenlernen ausgerichtet ist und auch zum Ziel hat, ungleichmäßige Mehrsprachigkeitsprofile abbilden zu können (vgl. Europarat, 2001, S. 29 und S. 132–133).

Die metaphorische Ebene – Sprache reduziert

Durch eine Analyse der konventionalisierten Metaphern (Lakoff & Johnson, 2008) zum Bereich Sprache lässt sich herausarbeiten, welche ihrer Dimensionen wahrgenommen werden und welche ausgeblendet bleiben. Je nach Metaphorik, in der Abstrakta veranschaulicht werden, tun sich Denk- und Handlungsmöglichkeiten auf oder bleiben verschlossen – auch wenn, ja gerade weil wir uns der Bildlichkeit der Sprache nicht gewahr sind. Konventionalisierte Metaphern üben dementsprechend eine ganz besondere Macht aus, weil sie unbewusst Denken und Handeln durchdringen (ebd., S. 11; Lakoff & Wehling, 2008, S. 23–24) und „darüber bestimmen, was wir ‚nicht‘ denken“ (ebd., S. 27–28 Hervorh. i. O.), ohne dass wir uns der als natürlich empfundenen Konzepte und Ordnungen gewahr werden (ebd., S. 13–31).

Auffällig ist, dass sich aus den drei Gruppeninterviews nur eine beschränkte Bandbreite an Sprachmetaphern herauskristallisieren lässt. Dominant kommt das Konzept *Sprache als Gegenstand* zum Vorschein, bei dem Sprache oder unterschiedliche Aspekte davon gegenständlich als etwas Sichtbares oder Verborgenes beschrieben werden. Dabei geht es um pädagogische Aufmerksamkeit und den gesellschaftlichen Stellenwert von Sprache bzw. Sprachen. Mit Attributen wie „wohlformuliert“, „negativ“ oder „mangelhaft“, wie sie insbesondere in der Fokusgruppe der FD gebraucht werden, sind auch direkte Wertungen ausgesprochen – die nicht folgenlos sind. Eine Metapher kann „kraft der Aspekte, die sie hervorbringt, in bestimmten politischen oder wirtschaftlichen Systemen die Würde des Menschen verletzen“, schreiben Lakoff und Johnson (2008, S. 270). Bewertungen von Sprache gehören zum wirkungs- und machtvollen Kontingent an Anerkennung und Verkennung, an Beschämung und Ermächtigung der Lehrpersonen, wie von Thoma beschrieben (2022), selbst wenn sie sich dessen nicht bewusst sind.

Wie beim Konzept der *Sprache als Gegenstand* ist auch das Verständnis von *Sprache als Substanz* durch eine distanzierte Perspektive gekennzeichnet, bei der diese als verdinglicht wahrgenommen und bewertet wird. Diese Vorstellung wird insbesondere dadurch charakterisiert, dass Sprache quantifizierbar ist und je nach Quantum zur Selektion und Allokation herangezogen wird.

B5: Wenn man hier ein ordentliches Studium beginnt, dann hat man diese/ diese Hürde, ob es jetzt also Matura, Berufsunfähigkeitsprüfung, Ei/ Eignungsfeststellung, und so weiter, erfüllt. Wenn ICH als NICHT-österreichische, St/ äh, äh, Person, in Wien an der/ äh, in Österreich an der Uni studiere, haben die das jetzt auf C1-Niveau gehoben, ja? Vom B2 zu C1. Das heißt, die haben WIRKLICH ein/ ein hohes Niveau, um überhaupt ein Studium beginnen zu können. Und ich denke mir, (amüsiert) zumindestens C1 müsste man auch für österreichisch, erstsprachige Studierende/. (biwi #00:23:52-7#) (Hervorheb. durch die Verf.)

Inhärent ist diesem Konzept, das sich in undifferenzierter Weise des europäischen Referenzrahmens und eines erwarteten Niveaus der zentralisierten Matura bedient, der defizitäre Blick, weil die Menge immer steigerbar und die Messungen unpräzise sein können:

„Das ist mir natürlich bewusst, dass (.) Matura in Schule A und Matura in Schule B nicht immer dasselbe am Ende ist [...]“ (fd #00:19:10-0#). Verstärkt wird die Defizitorientierung durch die Betonung des Lexikons bei Fachsprachen und der Orthografie bei schriftlichen Texten, wo das Mess- und Zählbare in den Vordergrund rückt. Pragmatische und diskursive Qualifizierung, insbesondere „Narration/Erzählfähigkeit, kommunikativer Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (Ehlich, 2013, S. 202), erscheinen demgegenüber als irrelevant. Entsprechend werden narrative Kompetenzen für die sprachliche Bewertung im Schulkontext kaum herangezogen, obwohl dabei „ein Potential zum Durchbrechen sozialer Ungleichheit entwickelt werden“ könnte (Brizic et al., 2022, S. 28), weil diese, wie Brizic et al. (2022) nachweisen, auch und gerade in illiteraten Kulturen entwickelt und weitergegeben werden.

Konsistent mit der Vorstellung von *Sprache als Werkzeug* ist das Konzept der *Sprache als Ressource*, das den Nutzen in den Vordergrund stellt. Diese Vorstellung wird – anders als negativ punzierte Vorstellungen von *Sprache als Gegenstand*, weil *Hürde*, *Bürde* oder *Stolperstein*, wie er in den Gesprächen und auch in den Bildern charakterisiert wird – interessanterweise kaum zum Ausdruck gebracht. Dieses Manko ist wohl auf die in den Interviews der BIWI und FD vorherrschende Defizitperspektive und die in den Gesprächen ausgeblendete Rolle der Sprachenvielfalt zurückzuführen. Mehrsprachigkeit als Potenzial anzusehen, kollidiert zudem mit der hegemonialen Hierarchisierung von Sprachen. Wie Skintey und Wyss (2023) mit Bezug auf Bourdieu (1983) bezüglich Mehrsprachigkeit darlegen, könnte diese zwar „auch als ‚Kapital‘ betrachtet werden, das gewinnbringend eingesetzt und transformiert werden kann. Dies sieht jedoch deren gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung vor. Die mangelnde Wertschätzung der Mehrsprachigkeit behindert die Möglichkeiten für ihre Nutzung und Verwertung („Wertschöpfung“)“ (S. 38).

Die Perspektive auf Wert macht Linguizismus (Dirim, 2016) und Sprachhierarchien sichtbar, rückt zugleich aber auch instrumentelle Perspektiven in den Mittelpunkt, wie sie in den Interviews durch die Konzepte *Sprache als Gegenstand* und *Werkzeug* dominieren. Eine solche „Verdinglichung von Sprache, Sprachverwendung und Sprachkompetenz“, die „zu einer objektifizierenden und quantifizierenden Sichtweise“ führt (Struger, 2023, S. 29), kennzeichnet auch die kompetenzorientierte Sprachdidaktik (ebd.), die vielfältige, nicht standardisierbare und nicht verwertbare Dimensionen von Sprache ausblendet (ebd., S. 30). Diese kämen in einem metaphorischen Konzept von Sprache im Humboldt’schen Sinn zum Tragen, dem in den Gesprächen jedoch keine Bedeutung zukommt. So warnt denn Steinbrenner zurecht:

Sprache darf nicht nur als (äußerliches) Zeichen/Instrument, sondern muss auch als Welt-Ansicht und bildendes Organ gedacht werden, mit dem der Mensch sich körperlich-sinnlich artikuliert. Dies wendet sich gegen Auffassungen von Sprache, die einseitig pragmatisch, instrumentell und kognitiv geprägt sind. (Steinbrenner, 2016, S. 98)

Selbst wo das Lesen von Literatur thematisiert wird, geht es dezidiert um „anspruchsvolle“ Texte und bei der Lektüre nicht um Genuss oder ästhetische Erfahrung, sondern um’s „Profitieren“ (biwi #01:09:19-8#).

In den Interviews finden sich vereinzelt auch Beispiele für nicht konventionalisierte Konzepte. Das eine fasst Sprache *als Lebewesen* – verurteilt und dramatisiert jedoch Vorstellungen von Wandel und Diversität:

Mein, ich als Mutter seh’s bei meinem Sohn, wie sich das verändert, aber leider negativ verändert, weil einfach das von außen kommt. Ich kann äh mich bemühen als einzelne Person, aber der ern/der Einfluss von außen ist so stark, dass die Sprache (hen) darunter leidet. Da kommen Begriffe hinein von der Jugendsprache, wo ich denk: Was heißt’n das schon wieder? Ja? Aber es ist/ es gehört zum Alltag dazu. //Und DANN/. (fd #00:04:25-7#) (Hervorh. d. die Verf.)

Das andere Metaphernfeld denkt *Sprache als Fluss* und kommt im Gespräch mit den Sprachdidaktiker*innen immer wieder zum Ausdruck. Explizit wird die Metapher des Fließens auch mit statischen Vorstellungen von Sprache kontrastiert: „Weil sprachliche Fähigkeiten doch *ineinanderlaufen* und sprachliche Boxen nicht strikt getrennte Boxen und Schubladen sind, die man auf- und zumacht oder aktiviert und deaktiviert.“ (sd #00:15:44-1#) (Herv. durch die Verf.) Dieses Konzept ist mit den dominanten Sprachbildern in den Gesprächen nicht konsistent und eröffnet Raum für Diskussion und Aufbruch.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie bestätigen einmal mehr, dass Mehrsprachigkeit zwar Fakt in der Lebenswelt, aber noch nicht im Bildungssystem angekommen ist (Putjata et al., 2022, S. 400). Dass die Einsprachigkeitsideologie in der Lehre und im Unterricht dominiert, selbst dort, wo es ein Bewusstsein und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit gibt, zeigen auch aktuelle Studien, wobei der Umstand meist auf nicht ausreichende didaktische Kenntnisse von Lehrenden zurückgeführt wird (Amberg & Maurič, 2019; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Lorenz et al., 2021). Gleichzeitig gilt es im Blick zu haben, dass die Ausblendung von Mehrsprachigkeit durch Lehrende einem institutionellen Habitus entspringt, was auf kollektive Phänomene verweist (Karakaoğlu, 2021, S. 10), die individuell und auf der methodisch-didaktischen Ebene alleine nicht aufgelöst werden können. Dies zeigt sich auch im abwertenden Sprechen über die Sprachen der Studierenden und in den insbesondere instrumentellen und starren metaphorischen Konzepten von Sprache, die wir in Bezug auf die Frage, wie Lehrende über die Sprachen von Studierenden sprechen und in welchen Metaphern über Sprache gesprochen wird, aufgefunden haben. Putjata et al. (2022) verweisen zurecht darauf, dass fundierte psycholinguistische und sozio-politische Argumente sowie ausreichend methodisch-didaktisches Wissen zur Förderung von Mehrsprachigkeit vorliegen (Putjata et al., 2022, S. 400), und dieses Wissen gilt es verstärkt in die Hochschullehre miteinzubeziehen. Doch das al-

leine wird nicht ausreichen. Haltungen und Vorstellungen entwickeln sich in erster Linie biografisch und so gilt es, Pädagogische Hochschulen zu einem Erfahrungsraum des ressourcenorientierten und kreativen Umgangs mit Sprache(n) zu machen. Dafür müsste jedoch die Aufmerksamkeit weniger darauf gerichtet werden, was Lernende nicht können, als vielmehr auf ihre Möglichkeiten (Doğmuş, 2019, und Putjata et al., 2022, S. 400). Und es gilt, neue Konzepte von Sprache zu etablieren. Das Bild des Sprachenflusses – des *language corriente* (García et al., 2017, S. 21) – ist, anders als die starren, funktionalistischen Vorstellungen von quanti- und qualifizierbarer Sprache, wie sie in den Gesprächen dominieren, für Vorstellungen von Hybridität (Hinnenkamp & Meng, 2005) offen, für die es, wie Terhart und Dewitz (2018, S. 284) nachweisen, noch wenig Bewusstsein unter Lehrenden gibt. Das Bild des Sprachenflusses entwickelt sich, wie Klema (2023) herausarbeitet, zunehmend auch als Forschungsmethode. Mit diesen und anderen neuen metaphorischen Konzepten können Realitäten verändert werden.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass Studierende angeleitet werden, „im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten an der Reformierung mitzuwirken“ (Rösch & Bachor-Pfeff, 2021, S. 7). Als erste Impulse, die hier gesetzt werden könnten, legen die Ergebnisse einen verstärkten und institutionell verankerten interdisziplinären Austausch zwischen Sprachdidaktiker*innen und anderen Fachbereichen nahe, bei dem methodisch-didaktische Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. Auf diesen ersten Schritt sollten aber noch weitere folgen. Um die oberflächlichen und verdinglichten Vorstellungen von Sprache, die wir v. a. in der Inhalts- und Metaphernanalyse vorgefunden haben, durch linguistisch fundierte und vor allem auch durch philosophische und ästhetische mehrdimensionale Konzepte von Sprache zu erweitern, bedarf es insbesondere neuer Perspektiven auf Sprache, diese würden beispielsweise die sprachliche Dimension des Aufnahmeverfahrens radikal verändern.

Wie Lakoff und Johnson (2008) ausführen, gibt es jenseits naturalisierter Vorstellungen immer die Möglichkeit, durch Sprache verändernd in Wirklichkeit einzugreifen. Dies bedeutet für unseren Kontext, Sprachmetaphern zu etablieren, die „außerhalb unseres konventionalisierten Konzeptsystems liegen“ (S. 161). Das ist deshalb nötig, weil die in allen drei Gesprächen geäußerte Dringlichkeit und Notwendigkeit, die sprachliche Bildung an der KPH grundlegend zu verändern, in der konventionalisierten Metaphorik nur einseitig gelingen kann: *Sprache als Gegenstand* verharret in abgegrenzten bzw. binären Mustern, *Substanz* in quanti- und qualifizierten Maßeinheiten und *Sprache als Werkzeug* kann bestenfalls effizienter eingesetzt werden. In der Tat finden sich in den Gesprächen auch für nicht-konventionalisierte Konzepte Beispiele.

Wir plädieren daher für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Bildern und Vorstellungen von Sprache und dafür, an dem Bewusstsein für Sprache zu arbeiten, nicht nur, weil

Sprache das „wichtigste Werkzeug von Lehrer*innen im Hinblick auf den Ausdruck von Haltungen“ darstellt und „zugleich Merkmal ihrer Professionalität“ (Karakaoğlu, 2021, S. 5) ist, sondern weil Konzepte von Sprache, die in Vorstellungen und Bildern transportiert werden, pädagogische und didaktische Entscheidungen fast nie sichtbar, aber umso wirkmächtiger beeinflussen.

Literatur

- Amberg, I. & Maurič, U. (2019). Mehrsprachige Lehrpersonen – Grundsätzliche Überlegungen. In G. Khan-Svik, F. Stefan, E. Furch, I. Amberg & U. Maurič (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen* (S. 18–33). Studienverlag.
- Astheimer, J. (2016). *Qualitative Bildanalyse: methodische Verfahrensweisen und Techniken zur Analyse von Fotografien*. Nomos.
- Bien-Miller, A., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmöler-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 143–161). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). O. Schwarz & Company.
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes: Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839412824>
- Brizić, K., Bulut, N., Şimşek, Y. & Blaschitz, V. (2022). Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten* (S. 261–287). Peter Lang. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59067>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53–70.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. erweiterte und völlig überarbeitete Aufl.). Facultas.
- Dirim, İ. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim & Ch. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191–207). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6>
- Doğmuş, A. (2019). Die (nicht) autorisierten Sprachen der (nicht) autorisierten Sprecher_innen im Lehramt. Mehrsprachige Lehrer_innen? – Vom Status quo der Forschung zur Konturierung einer Migrationgesellschaftlichen Forschungsperspektive. In G. Khan-Svik, F. Stefan, E. Furch, I. Amberg & U. Maurič (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen* (S. 209–220). Studienverlag.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule*, 105(2), 199–209. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25753
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon. <https://doi.org/10.1002/tesq.401>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Klett-Kallmeyer.

- Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hrsg.) (2005). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Narr.
- Karakaşoğlu, Y. (2021). *Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität*. <https://doi.org/10.26092/ELIB/475>
- Khan-Svik, G., Stefan, F., Furch, E., Amberg, I. & Maurič, U. (Hrsg.) (2019). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen*. Studienverlag.
- Klema, B. (2023). Der Sprachenfluss. Ein Instrument, um Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und Vorstellungen binärer Weltordnungen aufzubrechen. In J. Struger (Hrsg.), *Sprache – Macht – Bildung* (S. 213–230). Frank Timme.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2008). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2008). *Aufleisen Soblen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Carl-Auer.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lorenz, E., Krulatz, A. & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105(103428). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016). Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen. Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 69–85). Verlag Barbara Budrich.
- Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E. & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, 36(5), 399–403. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804>
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Waxmann.
- Rösch, H. & Bachor-Pfeff, N. (2021). Einleitung. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 7–12). Schneider Verlag Hohengehren.
- Skintey, L. & Wyss, E. L. (2023). Mehrsprachigkeit als Ressource. In U. Schaffers & S. Zelger (Hrsg.), *Ökonomie und Deutschunterricht. Ide, 3*, 37–46.
- Steinbrenner, M. (2016). „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 95–126). Peter Lang. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/27273>
- Struger, J. (2023). Zu den Bildungsaufgaben der Sprachdidaktik im Zusammenhang mit ökonomischer Bildung. In U. Schaffers & S. Zelger (Hrsg.), *Ökonomie und Deutschunterricht. Ide, 3*, 26–36.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). „Sprache und so“. Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 268–289). Beltz Juventa.
- Thoma, N. (2022). Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. *Language and Education*, 36(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085046>

Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache im Lehramt Primarstufe

Untersuchungen zur Umsetzung und Wirkung

Klaus-Börge Boeckmann, Barbara Schrammel, Dagmar Gilly, Verena Gućanin-Nairz & Peter Theurl

Einleitung

Laut neuesten verfügbaren Statistiken hatten im Schuljahr 2022/23 ziemlich genau ein Drittel, nämlich 33,4 %, der Schüler*innen an österreichischen Volksschulen (auch) andere Erstsprachen als Deutsch (Statistik Austria, 2024) – im Schuljahr 2004/05 lag dieser Wert noch bei 17,4 % (BMUKK, 2012). Damals wie heute wäre eine umfassende Professionalisierung von Volksschullehrer*innen im Bereich von Mehrsprachigkeit, Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von zentraler Bedeutung. Dieser Bedarf bzw. die mangelnde Reaktion darauf in der österreichischen Pädagog*innenbildung (PB) wird nun schon seit etwa zwanzig Jahren vonseiten der Sprachendidaktik und Bildungswissenschaft kritisiert und eine Ausweitung des verpflichtenden Lehrangebots für alle angehenden Lehrkräfte gefordert (Boeckmann et al., 2003; Boeckmann, 2017; Danneker et al., 2013; Purkarthofer, 2018; Reutler & Steinlechner, 2018; Schrammel-Leber et al., 2019). Die Bedeutung der Qualifikation von Pädagog*innen in Bezug auf sprachliche bzw. kulturelle Diversität wird auch international betont (Nusche et al., 2009). Die Wichtigkeit der Verankerung von Qualifikationsinhalten zu Sprachenbildung und DaZ in den Curricula der Lehramtsausbildung wurde also wiederholt und in zahlreichen Dokumenten dargelegt. Welche Inhalte sollen aber genau verankert werden und über welche Kompetenzen sollen angehende Lehrkräfte verfügen, um alle Schüler*innen professionell in ihrer Sprachentwicklung begleiten zu können? Anders als für etablierte Schulfächer sind Instrumente der Standardisierung in den letzten Jahren erst im Entstehen, so z. B. das „Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog*innen (DaZKompP)“ (BMBWF & BIMM, 2019–2024).

Angesichts der Bedeutung des Themas ist es überraschend, dass es bislang keine systematischen empirischen Untersuchungen zur Umsetzung gibt, die zeigen, wie die in den Curricula vorgesehenen Qualifikationsinhalte wirken. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde ab 2019 ein im BIMM-Kontext initiiertes kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen (PH) Steiermark, Tirol und Vorarlberg durchgeführt. Aufbauend auf den Ergebnissen eines gemeinsamen Vorläuferprojekts, das das *intendierte* Curriculum im Bereich der Sprachenbildung in den Curricula der PB Neu



untersuchte (Schrammel-Leber et al., 2019), standen im Folgeprojekt nun die Ebenen des *implementierten* und *erreichten* Curriculums im Fokus. Dieser Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse des Projekts und diskutiert diese im Kontext aktueller Änderungen der Curricula für Lehramtsstudien.

Kompetenzen im Bereich Sprachenbildung und DaZ: Modelle und Instrumente

Es gibt eine Vielzahl von Kompetenzmodellen im Bereich der Sprachenbildung – so untersuchte das Projekt „A guide to teacher competences for languages in education“ beim Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (Bleichenbacher et al., 2019) 40 Instrumente zur Kompetenzerfassung (Kompetenzprofile, Referenzrahmen, Kerncurricula, Portfolios, Checklisten ...). Angesichts dieser Vielfalt ist es sinnvoll, zwischen den verschiedenen Zielsetzungen dieser Instrumente zu unterscheiden: Es gibt Instrumente für den Zweitsprachen- und den Fremdsprachenbereich, für Lehre an Schulen, in der Erwachsenenbildung und an Hochschulen (Boeckmann, 2023, S. 296). Im oben erwähnten Projekt wurden auch noch weitere Charakteristika untersucht. Für jedes der 40 Instrumente wurden die Gewichtungen in den folgenden Dimensionen von Lehrkompetenzen analysiert: Lehren und Lernen, mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung, individuelle Bedürfnisse, Sprach- und Kulturkompetenzen sowie -bewusstheit, Reflexion und Selbsteinschätzung, professionelle Entwicklung, Orientierung auf Sprachen, Orientierung auf andere Fächer (Boeckmann, 2023, S. 303).

Die beiden Instrumente, die im vorliegenden Projekt zentral waren, wurden von Bleichenbacher et al. (2019) nicht erfasst, werden hier aber unter Berücksichtigung der dort verwendeten Kategorien kurz charakterisiert: Das vom BIMM im Auftrag des BMBWF ab 2019 entwickelte Kompetenzprofil DaZKompP einerseits und das von der Leuphana-Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld entwickelte Kompetenzmodell DaZ-Kom andererseits.

DaZKompP (BMBWF & BIMM, 2019–2024) basiert auf der Analyse von Curricula der Aus- und Weiterbildung, von Fortbildungsangeboten mit Fokus DaZ, Sprachenbildung und Mehrsprachigkeit österreichischer PH sowie auf der Analyse fachbezogener Lehrpläne. Zusätzlich wurden Kompetenzbeschreibungen wie das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) und die Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache (EUCIM-

TE) Nordrhein-Westfalen (Brandenburger et al., 2011) berücksichtigt.¹ Es umfasst sieben Kompetenzfelder:²

- Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb
- Grundlagen der Sprachstandsbeobachtung
- Methodisch-didaktische Grundlagen DaZ
- Sprachsensibler (Fach-)Unterricht
- Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen
- Alphabetisierung
- Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Selbstreflexion

DaZKompP wurde als Kompetenzprofil für Pädagog*innen, die in schulischen Maßnahmen der Deutschförderung tätig sind und für die eine „verpflichtende Ausbildung“ vorgesehen ist, erstellt. Das Kompetenzprofil wurde aber so konzipiert, dass es für die Entwicklung von Studienangeboten für unterschiedliche Zielgruppen, die mehrsprachige Lernende unterrichten, herangezogen werden kann. Es eignet sich also ähnlich den beiden in der Entwicklung berücksichtigten Referenzinstrumenten (Brandenburger et al., 2011; ÖSZ, 2014) als fachliche Orientierung für Studienangebote für alle Lehrenden. In der Analyse von Bleichenbacher et al. (2019) haben die „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) einen Schwerpunkt auf „mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung“ und die „Orientierung auf andere Fächer“. Am wenigsten berücksichtigen sie die Dimension „Sprach- und Kulturkompetenzen sowie -bewusstheit“. Im Gegensatz dazu fokussiert EUCIM-TE (Brandenburger et al., 2011) diese sowie die Dimension „individuelle Bedürfnisse“ deutlich stärker, neben der „Orientierung auf andere Fächer“. Gar keine Rolle spielt dagegen die Dimension „professionelle Entwicklung“ (EFSZ, 2022). DaZKompP kombiniert die Schwerpunkte der beiden anderen Referenzrahmen und weist zudem noch einen höheren Wert in der Dimension „Reflexion und Selbsteinschätzung“ auf.

DaZKom ist einerseits ein Kompetenzmodell, das „auf der Basis einer Analyse von 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen generiert und durch sieben Expertinnen und Experten [...] validiert“ (Ohm, 2018, S. 74) wurde, andererseits ein Testver-

1 Die Entwicklung des Kompetenzprofils erfolgte auf Basis eines breiten Resonanzprozesses im Rahmen des BIMM-Netzwerks durch Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Österreich sowie Bildungsdirektionen und Partnerinstitutionen, wie z. B. das Österreichische Sprachenkompetenzentrum (ÖSZ).

2 Im Rahmen einer aktuellen Überarbeitung wurde DaZKompP um ein achttes Kompetenzfeld ergänzt. Für Analysen im Rahmen des hier vorgestellten Projekts wurde die damals aktuelle Version (2019) mit sieben Kompetenzfeldern verwendet.

fahren, in dem das Kompetenzmodell in Form eines normierten Testinstruments operationalisiert wurde (Hammer et al., 2015). DaZKom verfolgt die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich DaZ, die Lehrer*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v. a. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im regulären Unterricht angemessen fördern zu können (Ohm, 2018).

Das DaZKom-Modell unterscheidet drei inhaltliche Dimensionen, die durch sechs Subdimensionen genauer spezifiziert werden:

1. Fachregister (Fokus auf Sprache): Grammatische Strukturen und Wortschatz; Semiotische Systeme;
2. Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess): Zweitspracherwerb; Migration;
3. Didaktik (Fokus auf Lehrprozess): Diagnose; Förderung.

Die Subdimensionen werden wiederum durch inhaltliche Facetten genauer bestimmt.

Bezüglich der thematischen Gewichtungen, wie sie von Bleichenbacher et al. (2019) vorgenommen wurden, weist DaZKom also einen Fokus auf „Lehren und Lernen“, „Orientierung auf andere Fächer“ sowie auf „mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung“ auf.

Zielsetzung und Forschungsfragen

Wie eingangs erwähnt, zielte das Projekt darauf ab, aktuelle Studienangebote im Bereich der Sprachenbildung und DaZ auf den Ebenen des *implementierten* und des *erreichten* Curriculums zu untersuchen. Dabei wurden die folgenden Forschungsfragen in den Blick genommen:

- Welche curricular intendierten Inhalte werden in der Lehre berücksichtigt und wie stehen diese in Zusammenhang mit aktuellen Standards wie z. B. DaZKompP?
- Über welche Qualifikationen verfügen Lehrende, die in Studienschwerpunkten (SP)³ zu Sprachenbildung und DaZ unterrichten?
- Wie entwickeln sich die Kompetenzen von Studierenden im Bereich DaZ-Wissen und ihre Überzeugungen durch den Besuch von einschlägigen Studienangeboten?
- Bereiten die untersuchten Studienangebote die Studierenden entsprechend den Anforderungen des Schulalltags in Bezug auf sprachliche Diversität vor?

3 Studienschwerpunkte sind wählbare Studienangebote, zumeist im Umfang von 60 ECTS-AP, die im Zuge der PB Neu im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe eingerichtet wurden.

- Wie schätzen Studierende ihre Kompetenzentwicklung durch den Besuch von SP-Angeboten ein?

Zusätzlich wurden Daten zu Sprachbiografien von Studierenden und Metadaten zu den SP erhoben. Methodisch wurden sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge verwendet. Die Erhebungen fanden jeweils an den drei PH-Standorten statt. Besonders hervorzuheben ist, dass Studierende im Rahmen von Masterarbeiten in das Projekt eingebunden waren. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die Fragestellungen, Methodik und Stichprobe der einzelnen Teiluntersuchungen jeweils am Beginn der Ergebnispräsentation beschrieben.

Ausgewählte Ergebnisse

Metadaten zu den untersuchten Studienschwerpunkten

An den drei PH-Standorten wurden über fünf Studienjahre hinweg Metadaten zu den angebotenen SP im Bereich DaZ und Sprachenbildung gesammelt. An der PH Tirol (PHT) und der PH Vorarlberg (PHV) wurde der SP „Deutsch und Mehrsprachigkeit“, an der PH Steiermark (PHSt) der SP „Sprachliche Bildung und Diversität“ angeboten, die jeweils einen Umfang von 60 ECTS-AP haben und sich vom fünften zum achten (PHT und PHV) bzw. vom dritten zum achten (PHSt) Semester des Bachelorstudiums erstrecken.

Die Standorte unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl der insgesamt angebotenen SP, des Zeitpunkts der Schwerpunktwahl und des Anteils der Studierenden, die einen SP zu DaZ und Sprachenbildung wählen. Während an der PHV im beobachteten Zeitraum 5 bzw. 6 SP zur Wahl standen, waren es an der PHSt 8 und an der PHT 9. Die Schwerpunktwahl erfolgte an der PHSt bereits im ersten Semester, während die Studierenden an den beiden anderen Standorten erst im dritten Semester die Wahl für einen SP trafen. Im Fünfjahresschnitt besuchten an der PHT 8 % der Studierenden einen SP aus diesem Themenfeld, an der PHSt 10 % und an der PHV 20 % der Studierenden. Angesichts der hohen Erwartungen an die SP in Bezug auf die Vorbereitung von Studierenden auf sprachliche Diversität im Schulalltag sind diese Zahlen eher ernüchternd. Die deutlich geringeren Anteile an der PHT und PHSt könnten mit der großen Auswahl an wählbaren SP zu tun haben, im Falle der PHSt aber auch mit dem sehr frühen Zeitpunkt der Schwerpunktwahl und auch vielleicht mit dem (damals verpflichtenden) Auslandssemester.

Die Umsetzung der curricular intendierten Inhalte in der Lehre

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Eine Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts widmete sich der Ebene der implementierten Curricula, also der Frage, wie die curricular intendierten Inhalte zu Sprachenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Lehrveranstaltungsangeboten der PH tatsächlich umgesetzt werden (Pfeiffenberger, 2023). „Die Datengrundlage für die empirische Untersuchung stellen Lehrveranstaltungen des Studiums Lehramt Primarstufe Bachelor der am Projekt beteiligten [PH (PHSt, PHT, PHV)] aus dem Studienjahr 2020/21 dar“ (Pfeiffenberger, 2023, S. 35). Für diese Studie wurde auf Basis der damals aktuellen Version von DaZKompP (2019) ein Analyseraster erstellt und im Rahmen einer Dokumentenanalyse auf Lehrveranstaltungsbeschreibungen und weitere Materialien, die Informationen über die Inhalte der untersuchten Lehrveranstaltungen (LV) geben, angewendet. Zusätzlich wurde auch noch erhoben, inwieweit Qualitätsstandards – DaZKompP, 5-Bausteine-Modell (Allgäuer-Hackl et al., 2018) und die „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) – explizit in den LV-Materialien genannt wurden. Insgesamt wurden 61 LV der jeweiligen DaZ-bezogenen SP (sowie des Pflicht-LV-Angebots im Bereich Sprachenbildung und DaZ an der PHSt) untersucht, bei 47 davon waren zumindest ein Semesterplan und/oder Literaturangaben vorhanden, bei 14 standen ausschließlich die LV-Beschreibungen zur Verfügung. Als Basis zur Einschätzung der intendierten Curricula dienten Pfeiffenberger (2023) die Studien von Schrammel-Leber et al. (2019) und Purkarthofer (2018).

Ergebnisse zum implementierten Curriculum

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die intendierten curricularen Inhalte mehrheitlich umgesetzt werden, „nur manche curricular intendierten Aspekte werden nicht berücksichtigt bzw. nehmen keinen großen Stellenwert ein“ (Pfeiffenberger, 2023, S. 46). Eine Kategorie aus DaZKompP, die gegenüber den laut Schrammel-Leber et al. (2019) und Purkarthofer (2018) in den Curricula intendierten Inhalten zusätzlich in der Umsetzung der Curricula eine wichtige Rolle spielt, sind die „linguistischen Grundlagen“. Das ist ein interessanter Befund, denn es könnte angenommen werden, dass diese an anderer Stelle im Primarstufenlehramt (in LV ohne DaZ- oder Mehrsprachigkeits-Bezug) vermittelt werden, aber offensichtlich sind sie fester Bestandteil der Lehre im DaZ-Bereich (zwischen 15 und 17 % der Nennungen in den untersuchten LV).

Interessant waren die Unterschiede in der Gewichtung der Inhalte in den verschiedenen Institutionen: So ist die meistgenannte Kategorie im Schwerpunktangebot an der PHSt „Interkulturelle Bildung“ (37,45 % der Nennungen), an der PHV „Grundlagen der Sprachstandsbeobachtung“ (24,5 %) und an der PHT „Methodisch-didaktische Grundlagen“ (31,12 %). Im Pflichtangebot an der PHSt hingegen war die mit Abstand meistgenannte Kategorie „Sprachsensibler Unterricht – Sprache im Fach“ (41,03 %).

Resümierend kann gesagt werden,

dass viele der curricular intendierten Inhalte bezüglich des Themenfelds Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit auch im tatsächlichen [LV-Angebot] der Primarstufe an den PH ankommen. Im Gegensatz dazu werden aktuelle Qualifikationsstandards bezüglich des Themenbereichs noch nicht häufig explizit im [LV-Angebot] berücksichtigt. (Pfeiffenberger, 2023, S. 54)

Die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen und Überzeugungen⁴

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie sich die DaZ-Kompetenzen und Überzeugungen von Studierenden durch den Besuch von einschlägigen Studienangeboten entwickeln, kam das standardisierte Testinstrument DaZKom (Ehmke et al., 2018) zum ersten Mal in großem Umfang in Österreich zum Einsatz. Verwendet wurde die Kurzversion des DaZKom-Testinstruments (Testheft 40 Minuten), das 47 Items zu neun Aufgabenunits enthält. Jedes der Items kann einer der drei Dimensionen des DaZKom-Modells zugeordnet werden (Fachregister [17 Items], Mehrsprachigkeit [15 Items] und Didaktik [15 Items]) und besteht aus einem authentischen Stimulus und einer dazugehörigen Aufgabe. Inhaltlich stammt der Stimulus aus dem Fach Mathematik und enthält z. B. eine Mathematik-Textaufgabe, eine Unterrichtsinteraktion oder eine Schüler*innen-Äußerung. Im Testheft werden auch demografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Erstsprache, Anzahl der studierten Semester, Ausmaß von Lerngelegenheiten zu DaZ und im Studium gewählte Unterrichtsfächer erfasst.

Inwiefern sich der Besuch von SP auf die Überzeugungen von Studierenden auswirkt, wurde ebenfalls mit einem im DaZKom-Projekt entwickelten Instrument untersucht. Es enthält Aussagen zu Sprachsensibilität im Fachunterricht, Zuständigkeit für Sprachförderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, die die Studierenden anhand einer vierstufigen Likert-Skala einschätzen müssen (Fischer et al., 2018; Hammer et al., 2016).

Die DaZKom-Testinstrumente wurden auf Basis einer Kooperationsvereinbarung mit dem DaZKom-Team verwendet. Die Kodierung der Testhefte erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiter*innen, die Datenauswertung durch das DaZKom-Team. Die Daten wurden Rasch-skaliert und unter Einbezug der Item-Parameter der Normierungsstichprobe des DaZKom-Projekts in „Warm’s Mean Weighted Likelihood Estimates“ (WLEs) (Warm, 1989) transformiert. Zur Messung von signifikanten Veränderungen in den Bereichen DaZ-Wissen und Überzeugungen wurden Mittelwertvergleiche mittels T-Tests durchgeführt sowie die Effektstärke Cohen’s d (Cohen, 2009) berechnet.

⁴ Für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse dieses Projektteils siehe Schrammel et al. (im Druck).

Untersucht wurden an den Standorten PHT und PHSt jeweils eine Gruppe von Studierenden eines SP und an der PHSt und der PHV ein Gesamtjahrgang von Studierenden des Lehramtsstudiums Bachelor Primarstufe. In den nachfolgenden Tabellen werden die Standorte mit 1 (PHV), 2 (PHT) und 3 (PHSt), die Studienschwerpunkte mit SP sowie die Gesamtjahrgänge mit JG abgekürzt. Die Erhebung erfolgte in einem Prä- und Post-Test-Design und fand zwischen WiSe 2019/20 und SoSe 2023 im Rahmen von LV statt. Für die Mittelwertvergleiche wurden nur die 128 Personen berücksichtigt, für die ein Prä- und ein Post-Test vorlag. Im Durchschnitt waren die Teilnehmer*innen zu 87 % weiblich, hatten zu 90 % Deutsch als Erstsprache und waren zwischen 20 und 22 Jahre alt. Die folgende Tabelle zeigt die Stichprobe sowie das Ausmaß der besuchten Lerngelegenheiten zu DaZ und Sprachenbildung in ECTS-AP.

Standort	Gruppe	Schwerpunkt	ECTS-AP	N
Vorarlberg	JG1	nein	5	36
Tirol	SP2	ja	60	9
Steiermark	SP3	ja	60	19
Steiermark	JG3	nein	9	64

Tab. 1: Stichprobe

Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Bereich DaZ-Wissen

Der Mittelwertvergleich von Prä- und Posttests zeigt, dass alle Studierenden nach Besuch der jeweiligen Studienangebote signifikant bessere Ergebnisse als vor dem Besuch erzielen. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass Studierende der SP-Gruppen zu Messzeitpunkt 1 (MZP1) über ein höheres Anfangsniveau verfügen und ein höheres Niveau zu Messzeitpunkt 2 (MZP2) erreichen als die JG-Gruppen. Der Vergleich der Gruppen SP3 und JG3, die das Studium am gleichen Standort absolvieren, lässt vermuten, dass der Besuch eines SP wirksamer ist als der Besuch von wenigen Pflichtlehrveranstaltungen zu DaZ und Sprachenbildung im Pflichtteil des Studiums. Bei ähnlichem Anfangsniveau zeigt die Gruppe SP3 einen deutlich höheren Lernzuwachs und dementsprechend zu MZP2 ein deutlich höheres Endniveau.

		MZP1		MZP2				
Gruppe	N	M	SD	M	SD	M-Diffe- renz	T	p
JG1	36	-,694	,685	,092	,448	,786	6,954	<,001
SP2	9	-,231	,488	,650	,378	,881	3,865	,002
SP3	19	-,206	,450	,639	,669	,825	6,638	<,001
JG3	64	-,355	,523	-,100	,496	,255	3,460	<,001

Tab. 2: Mittelwertvergleiche DaZ-Wissen Gesamtskala

Die Effektstärke nach Cohen (2009) zeigt für drei Gruppen sehr starke Effekte (JG1 $d=1,159$; SP2 $d=1,288$; SP3 $d=1,523$), für eine Gruppe einen kleinen Effekt (JG3 $d=0,432$).

Ergebnisse zur Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden

Sowohl bei den SP-Gruppen als auch bei den JG-Gruppen zeigt sich, dass die besuchten Lerngelegenheiten einen signifikant positiven Effekt auf die Überzeugungen der Studierenden haben. In den beiden SP-Gruppen zeigt sich ein starker Effekt (SP2: $d=,877$; SP3: $d=,963$), in den beiden JG-Gruppen kann ein mittlerer Effekt nachgewiesen werden (JG1: $d=,509$; JG3: $d=,679$).

		MZP1		MZP2				
Gruppe	N	M	SD	M	SD	M-Dif- ferenz	T	p
JG1	36	2,076	,230	2,225	,339	,149	3,056	,002
SP2	9	2,164	,316	2,436	,241	,272	2,632	,015
SP3	19	2,145	,251	2,436	,268	,291	4,197	<,001
JG3	64	2,079	,283	2,293	,304	,214	5,390	<,001

Tab. 3: Mittelwertvergleiche Überzeugungen

In Bezug auf die Entwicklung der Überzeugungen unterscheiden sich die JG-Gruppen und die SP-Gruppen weniger stark voneinander als im Bereich des DaZ-Wissens.

Die (Selbst-)Einschätzung von Studierenden

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Zusätzlich zur Untersuchung mit dem DaZKom-Testinstrument wurden auch Fokusgruppeninterviews mit Studierenden durchgeführt, die aufzeigen sollten, wie die Studierenden selbst ihre Kompetenzen zu Sprachenbildung und DaZ nach Besuch von einschlägigen SP einschätzen und welche Entwicklungsbedarfe sie für die Weiterentwicklung der SP sehen. Die Fokusgruppeninterviews wurden im Rahmen einer Masterarbeit⁵ mit zwei Gruppen von Studierenden an der PHSt (jeweils sieben Personen pro Gruppe) und je einer Gruppe von Studierenden an der PHT (neun Personen) und der PHV (vier Personen) durchgeführt. Insgesamt nahmen also 27 Personen an den Interviews teil, 25 davon waren weiblich, zwei männlich, drei Teilnehmer*innen sind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen. Alle Teilnehmer*innen besuchten einen SP zum Themenfeld Sprachenbildung und DaZ (siehe oben) und befanden sich im sechsten, siebten oder achten Semester des Studiums Lehramt Primarstufe Bachelor. Der Interviewleitfaden wurde von den Verfasser*innen der Masterarbeit und dem Projektteam gemeinsam entwickelt. Die Interviews an der PHSt wurden vor Ort durchgeführt, die Interviews an der PHT und PHV fanden online statt. Nach der Transkription wurden die Interviews in QCA-MAP kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Intercoder-Reliabilität wurde statistisch berechnet und ergab einen Wert von 0,753 für Cohen's Kappa, was nach Landis & Koch (1977) einer beachtlichen Übereinstimmung entspricht.

Ergebnisse zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem gewählten SP

Im ersten Teil des Interviews wurden die Studierenden zu ihren Erwartungen an den gewählten SP bzw. zu ihrer Zufriedenheit mit dem LV-Angebot in den SP befragt. Es zeigte sich, dass der Großteil der Studierenden die Erwartung hatte, im SP Methoden, Material und Hintergrundwissen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und für die Förderung der Kinder in der Praxis zu erhalten: „Material (...) also konkrete Materialien herstellt oder Methoden kennenlernt, wie man gewisse Sachen erarbeiten kann mit den Kindern oder fördern kann“ (I2: 138–140). Dementsprechend gaben die Studierenden auch an, dass LVen mit eindeutigem Praxisbezug besonders positiv erlebt wurden. Dabei hängt die positive Einschätzung auch von den Vortragenden ab: „dass die besten [LVen] und Seminare eigentlich die sind, die von Praxispersonen durchgeführt wurden, also ehemaligen Lehrpersonen oder die noch im Volksschulbereich tätig sind“ (I1: 381–384). Der stark nachgefragte Praxisbezug wird auch darin deutlich, dass zum einen die wichtige Rolle des Blockpraktikums hervorgehoben wurde, aber auch angemerkt wurde, dass im Rahmen des SP die Praxis in einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs stattfinden soll: „Es wäre sehr wichtig, dass ich weiß, ok, einmal im Studium sehe ich fix

5 Die Masterarbeit (Teuffenbach & Zwischenberger, in Vorb.) ist noch nicht abgeschlossen. Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf der Masterarbeit, wurde aber für diese Publikation eigens aufbereitet.

eine Deutschförderklasse, einmal im Studium sehe ich fix einen Deutschförderkurs“ (I4: 717–718).

In Bezug auf die Weiterentwicklung des besuchten SP geben die Studierenden erneut den Wunsch nach mehr Praxis (Arbeit mit Kindern) an, es wird aber auch der Wunsch nach Hintergrundwissen in Bezug auf die Struktur des Deutschen, aber auch der Erstsprachen der Kinder geäußert: „hätte man dabei mehr Hintergrundwissen, wie die Erstsprache von den Kindern irgendwie aufgebaut ist, könnte man dann vielleicht besser ansetzen“ (I2: 453–454). Gewünscht wird weiters auch ein praxisorientierter Fokus auf die Verbindung von Diagnostik und Förderung, etwa durch das Bearbeiten eines konkreten Fallbeispiels von der Diagnostik bis zum Förderplan im Rahmen von LV. Weiters wird an einem PH-Standort die Kooperation mit Eltern genannt, da dieses Thema im Pflichtteil des Studiums nur wenig behandelt werde.

In Bezug auf organisatorische Aspekte wird vor allem an einem Standort die lange Dauer von LV-Blöcken bemängelt. Als konkrete Verbesserungsvorschläge werden eine bessere Verteilung der Blöcke über das Semester bzw. verschiedene Lehrende und der Einsatz von asynchronen Lerneinheiten genannt: „wenn ich zuerst eineinhalb Stunden die eine [LV] habe und eineinhalb Stunden die andere. Kurz. Knackig. Da wirklich etwas durchbringe und dann noch ein paar asynchrone Aufträge habe und heimgehe, als wenn ich acht Stunden dasitze und eh nichts mitnehme“ (I4: 371–374).

Ergebnisse zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen

Für die Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung wurde das Kompetenzprofil DaZKompP als Referenzmodell herangezogen, das nur Studierenden eines Standorts bekannt war. Die Studierenden wurden befragt, in welchen der Kompetenzbereiche sie sich gut vorbereitet fühlen, in welchen Bereichen sie noch Qualifizierungsbedarf für sich sehen und wie sie die Entwicklung ihrer Überzeugungen zu sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht durch den Besuch des SP einschätzen.

An allen drei Standorten fühlen sich die Studierenden in den Kompetenzbereichen Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb und der Sprachstandsbeobachtung gut vorbereitet, auch mit Inhalten des Kompetenzbereichs sprachsensibler Unterricht: „Ich würde auch sagen, dass wir [...] dass wir im sprachsensiblen Unterricht auch sehr gut vorbereitet sind“ (I1: 588–589). Die Mehrheit der Studierenden gibt an, im Bereich „Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Selbstreflexion“ Kompetenzen erworben zu haben. Die Teilnehmer*innen zweier Fokusgruppen fühlen sich auch im Bereich „Methodisch-didaktische Grundlagen DaZ“ kompetent: „Methodik, finde ich, bin ich auch gut vorbereitet, also ich weiß, was für Methoden ich anwenden kann, ich weiß, was den anderen hilft [...] Ich weiß, welches Material ich gut finde, welche Lernspiele ich gut finde“ (I3: 1092–1094), sehen aber auch noch weiteren Entwicklungsbedarf in Hinblick auf die Verbindung von Diagnostik und Förderung: „angesetzt an die Fördermaßnahmen, wo setze

ich an, woher weiß ich, wo ich, wo das Kind jetzt genau Hilfe braucht“ (I3: 1135–1138; I4: 1079). Die Bereiche „Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen“ und „Alphabetisierung“ werden an allen drei Standorten als fehlend bzw. als noch (weiter) zu entwickelnde Kompetenzbereiche gesehen, so merkt eine Studierende an: „Also rechtlich bin ich noch nicht so ganz, also da kenne ich mich überhaupt nicht aus“ (I1: 1069–1070).

Die Überzeugungen der Studierenden zu sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht waren durchwegs sehr positiv. Es wird an allen Standorten mehrfach angeführt, wie wichtig die Wertschätzung aller Sprachen im Klassenzimmer ist:

dass wirklich jede Sprache gleich wertgeschätzt wird. Also nicht, dass wenn jetzt auf einmal ein Kind da ist, das, keine Ahnung Englisch als Erstsprache hat, dass das hochgelegt wird und die Kinder mit, keine Ahnung Türkisch als Erstsprache, ja eher minderwertiger behandelt werden oder diese Sprache nicht gleichwertig anerkannt wird. (I1: 805–809)

Konkret führen die Studierenden an, dass die Erstsprachen von Schüler*innen im Klassenzimmer Raum bekommen und aktiv mit einbezogen werden sollten. Die Studierenden sind sich weiters einig, dass Lehrpersonen sich „mit den Sprachen, die in einer Klasse gesprochen werden, auch auseinandersetzen“ sollten (I1: 814–815). Kritisch gesehen werden Praxiserfahrungen mit Schulen, in denen „Sprache traurigerweise dort sehr im Hintergrund“ ist (I1: 851). Die befragten Studierenden sehen sich auch dafür verantwortlich, Schulstandorte dahingehend zu sensibilisieren, und betonen die wichtige Rolle der Einstellungen von Lehrpersonen und ihre Auswirkung auf Schüler*innen: „Zuspruch, dass da wer ist, der hinter einem steht, einfach dass da wer ist, der was an einen glaubt, also wirklich so vom Herzen aus glaubt und will, dass du erfolgreich bist“ (I3: 1573–1574).

Die Studierenden geben an, dass sich ihre Sicht auf Mehrsprachigkeit durch den Besuch des SP positiv verändert hat und sie sensibilisiert wurden: „was einfach auch die Sprache mit Kultur und dem ganzen Drumherum betrifft“ (I4: 1422–1424) bzw. durch den Wissenszuwachs Grundhaltungen gefestigt wurden. Auch die Sicht auf das eigene sprachliche Repertoire wurde verändert, da einige Studierende sich nun auch als mehrsprachig sehen, da „Dialekt auch eine Art Mehrsprachigkeit“ (I1: 920) ist und auch im Unterricht berücksichtigt werden sollte. Auch das Auslandssemester wird positiv für die Weiterentwicklung der eigenen Überzeugungen gesehen, so gibt eine Studierende an, dass sie „vor allem auch durch Auslandssemester schon noch einmal mehr [...] diesen Mehrwert aus Sprache und verschiedenen Sprachen sehen kann“ (I4: 1453–1455).

Ergebnisse zum Transfer in die Praxis

Im letzten Teil des Interviews wurden die Studierenden befragt, wie sie sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer erleben und welche Inhalte aus den SP sie in der Praxis anwenden. Insgesamt nehmen die Studierenden die Arbeit in sprachlich heterogenen Klassen als sehr herausfordernd wahr und sprechen dabei Aspekte wie heterogene Lern-

ausgangslagen, den familiären Hintergrund der Schüler*innen sowie hohe Anforderungen an sich selbst an:

man [lernt] die Kinder zum ersten Mal kennen und sieht dann einmal, auf welchem Stand sie überhaupt sind. Und dann bist du mal geschockt, weil jedes Kind ist auf einem ganz anderen Stand und du hast Vorschule, erste Klasse, zweite Klasse in deiner Klasse und dann musst du so viele differenzierte Materialien erstellen. (I3: 1309–1313)

Als besonders hilfreich für die Praxis erwähnen die Studierenden, dass sie durch die besuchten LV „einen großen Ideen-Pool oder Methoden-Pool“ (I2: 767–768) erworben haben, auf den sie in der Praxis zurückgreifen. Die Studierenden geben weiters an, die Anwendung von Diagnoseinstrumenten wie USB DaZ oder MIKA-D, die in den LV erprobt wurde, nun in der Praxis umzusetzen. Das Wissen aus LV zum sprachsensiblen Unterricht wird dafür herangezogen, sprachsensibel zu agieren und so sicherzustellen, „dass alle Kinder es verstehen“ (I3: 1252). In Bezug auf die Erstsprachen der Schüler*innen berichten die Studierenden, dass sie sich mit den Sprachen der Kinder auseinandersetzen, „weil dann versteht man auch, warum Kinder manche Fehler machen“ (I1: 820) bzw. dass die Erstsprachen durch Rituale wie Zählen oder Grüßen in verschiedenen Sprachen oder durch Projekte wie „Sprache der Woche/Sprache des Monats“ aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, damit: „man den Sprachen Raum gibt in einer Klasse. Dass sich [...] dass niemand schlechter ist, nur weil er eine andere Erstsprache hat“ (I2: 830–831).

Zusammenfassung und Diskussion

Die *Metadaten der untersuchten SP* ergeben, dass nur ein geringer Anteil von 8–20% der Studierenden einen SP im Bereich von DaZ/Sprachenbildung besucht. Dieser Anteil scheint umgekehrt proportional zur Anzahl der insgesamt angebotenen SP zu sein. Eine Reduktion der Zahl der SP könnte also einen Lenkungseffekt in Hinsicht auf eine verstärkte Teilnahme an SP zu DaZ/Sprachenbildung haben.

Zur *Umsetzung der Curricula* lässt sich der positive Befund festhalten, dass die Intentionen der Curricula weitgehend umgesetzt werden, wenn auch mit regional sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und einzelnen Leerstellen.

Die *Kompetenzentwicklung im Bereich DaZ-Wissen* zeigt in allen untersuchten Gruppen signifikante Zuwächse im Vergleich zwischen Prä- und Posttest. Die festgestellten Unterschiede zwischen JG- und SP-Gruppen, die auch in den Effektstärken deutlich werden, legen den Schluss nahe, dass intensivere Lernangebote, wie sie die SP-Angebote darstellen, wirksamer sind. Die *Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden* ist ebenfalls signifikant mit weniger ausgeprägten Unterschieden zwischen JG- und SP-Gruppen. Dies könnte damit zu tun haben, dass für die Entwicklung von positiven Überzeugungen zu Sprachenbildung und DaZ nicht nur facheinschlägige LVen wirksam sind, sondern auch

solche aus anderen Studienfachbereichen wie den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die in der Untersuchung festgestellten Veränderungen im Bereich DaZ-Wissen und Überzeugungen den Ergebnissen von vergleichbaren Studien (z. B. Berkel-Otto et al., 2020; Darsow et al., 2019) entsprechen.

Die Studie zur *(Selbst-)Einschätzung von Studierenden* bestätigt die Befunde aus der DaZKom-Untersuchung: Im Bereich der Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung fühlen sich die Studierenden durch den Besuch des SP in mehreren Kompetenzfeldern, vor allem im Bereich der Methodik und Didaktik, gut vorbereitet. Sie führen auch an, dass sich ihre Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule durch den Besuch eines SP positiv (weiter-)entwickelt haben. Die Studierenden sind durchwegs zufrieden mit den gewählten SP-Angeboten, sehen aber auch Entwicklungspotenzial in Hinblick auf die Verankerung weiterer Kompetenzfelder und organisatorischer Aspekte. Positiv hervorzuheben ist, dass die Studierenden angeben, Inhalte aus den SP in die Praxis transferieren zu können, das betrifft Methoden, die Anwendung von Sprachdiagnoseinstrumenten und auch die Einbeziehung der Erstsprachen von Schüler*innen in den Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Das Hauptergebnis unserer Studie ist, dass die Intensität der Studienangebote für die Kompetenzentwicklung bei den Studierenden entscheidend ist. Die SP sind folglich für Einzelne eine gute Qualifikationsgrundlage, aber bewirken aufgrund des geringen Anteils der Studierenden, den sie erreichen, für das Gesamtsystem zu wenig. Für die Entwicklung zukünftiger Curricula heißt das: Einerseits sollten SP-Angebote bestehen bleiben bzw. ausgebaut werden, vor allem aber sollte ihre Attraktivität erhöht werden. Zusätzlich herrscht eindeutiger Nachbesserungsbedarf im Pflichtbereich der Studien. Denn für die Entwicklung von DaZ-Wissen braucht es spezifische Lerngelegenheiten, während Überzeugungen offenbar auch von LVen aus anderen Studienfachbereichen beeinflusst werden.

Ein Beispiel sind Kernkompetenzen im Bereich Linguistik: Diese sind offensichtlich nicht durch den Schulabschluss und das PH-Angebot im Fach Deutsch ausreichend abgesichert, bilden aber die Basis für Sprachdiagnostik und -förderung, d. h. derzeit ist eine starke Verankerung im Bereich DaZ/Sprachenbildung notwendig, wie die Analysen zur Umsetzung der Curricula zeigen. Eine besondere Bedeutung für die Wirksamkeit des Kompetenzerwerbs hat die Theorie-/Praxis-Verschränkung. Deshalb sollten die Schulpraktika verpflichtend auch den Kontakt mit Deutschförderkursen/Deutschförderklassen vorsehen. Auch über die Formate der Vermittlung ist nachzudenken: Aus organisatorischen Gründen sind in den SP oft sehr zeitintensive LVen vorgesehen, hier bedarf es der Entwicklung besserer Verschränkung von synchroner und asynchroner Lehre.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass Kompetenzprofile – auch aus Sicht der Studierenden – als Orientierung für die *(Selbst-)Einschätzung* und Weiterentwicklung sehr hilfreich sind. Es besteht nun erstmals die Chance, diese gezielt und systematisch für die Erstellung und

Weiterentwicklung von Curricula heranzuziehen. Leerstellen wie Alphabetisierung und rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen werden dadurch leichter sichtbar und benennbar, sowohl in Bezug auf die eigene Professionalisierung als auch die (Weiter-)Entwicklung von Curricula. Auch für die Evaluation und Forschung bieten die Kompetenzprofile eine gute Grundlage: Die Umsetzung der intendierten Inhalte kann auf ihrer Grundlage systematisch analysiert werden.

Abschließend möchten wir auf Basis unserer Studie das folgende Desiderat formulieren: Wir sehen es als unerlässlich an, eine verpflichtende umfassende Verankerung zentraler Kompetenzen im Mainstream der Pädagog*innenbildung (also nicht nur in gewählten SP-Angeboten) auf Basis eines entsprechenden Kompetenzprofils für Sprachenbildung aller Pädagog*innen vorzusehen. Sprachenbildung ist die Grundlage für Bildung in allen Fächern und weder ein Diversitätsfeld noch „nur“ ein Querschnittsthema.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G. & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung*. okay.zusammen.leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S. & Niederhaus, C. (2020). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ an der Universität Paderborn: Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. *Journal für Psychologie*, 27(2), 237–262. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237>
- Bleichenbacher, L., Gouillier, F., Rossner, R., Schröder-Sura, A., Andrade, I., Candelier, M., Carlo, M. D., Diederich, C., Vollmer, H. J. & Kuster, W. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. ECML. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRILT-conclusions-EN.pdf?ver=2019-11-29-150323-533>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (2019–2024). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. BMBWF. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- BMUKK=Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11* (13. akt. Aufl.). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 38–48. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.38>
- Boeckmann, K.-B. (2023). Die Erfassung von Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Demmig, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 295–308). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1>
- Boeckmann, K.-B., Eder, U., Furch, E. & Plutzar, V. (2003). Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. In B. Busch & R. de Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–62). Peter Lang.

- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany* – Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE Consortium, Hrsg.). EU Comenius Project European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>
- Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Psychology Press. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Dannerer, M., Knappik, M. & Springsits, B. (2013). PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In R. De Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (S. 29–47). Peter Lang Edition.
- Darsow, A., Wagner, F. S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-015>
- EFSZ=Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. (2022). *A guide to teacher competences for languages in education – Catalogue of instruments*. ECML. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/Resources/tabid/3023/language/en-GB/Default.aspx#>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–178). Waxmann.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik, Suppl.* 61, 32–54. <https://doi.org/10.25656/01:15502>
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:284>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Austria*. OECD. <https://web-archiv.oecd.org/2012-06-14/111417-44192225.pdf>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- ÖSZ=Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014). *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern*. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der PädagogInnenbildung. https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf
- Pfeiffenberger, C. (2023). *Verankerung von sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Lehrveranstaltungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen: Umsetzung der curricular*

- intendierten Inhalte in der Lehre* (Masterarbeit). PH Steiermark. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/8653249?originalFilename=true>
- Purkardhofer, J. (2018). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Judith_Purkardhofer_Langfassung.pdf
- Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität und Inklusion. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B., Theurl, P. & Gućanin-Nairz, V. (in Druck). *Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung Primarstufe. Kompetenzentwicklung bei Studierenden an österreichischen Pädagogischen Hochschulen*. Forschungsperspektiven der PH Wien, Band 16.
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Statistik Austria. (2024). Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 nach Staatsangehörigkeit bzw. Alltagssprache. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods
- Teuffenbach, P. & Zwischenberger, A. (in Vorb.). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Selbsteinschätzung von Studierenden* (Masterarbeit). PH Steiermark.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02294627>

Gesamtsprachendidaktik in der Primarstufenausbildung

Simone Naphegyi & Sandra Bellet

Einleitung

Die Anforderungen an den Lehrberuf haben sich in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt aufgrund einer erhöhten Zunahme an sprachlicher und kultureller Vielfalt stark gewandelt. Auf die sich daraus ergebenden aktuellen Herausforderung muss die Pädagog*innenbildung reagieren, indem sie die Studierenden für das Lehramt Primar- und Sekundarstufe mit den notwendigen Kompetenzen ausstattet, um diesen Herausforderungen, aber auch Chancen im schulischen Alltag professionell handelnd begegnen zu können. So erfordert der Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden ein spezifisches fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Handeln, um eine gesamt-sprachliche Bildung aller Lernenden bestmöglich zu fördern (Gogolin, 2005; Reich & Krumm, 2013). In die Curricula für die Ausbildung von Lehrpersonen fanden Inhalte zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden aber bisher nur marginal Einzug (Schrammel-Leber et al., 2019), auch wenn es seitens der Wissenschaft immer wieder Bestrebungen zur Verankerung dieser Inhalte gab. Im Zuge der curricularen Umgestaltung der Studien an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg entwickeln die beiden Sprachenlehrenden der Fachbereiche Deutsch und Englisch (Autorinnen dieses Beitrags) gesamt-sprachlich orientierte Module für die Primarstufenausbildung, deren Genese und Inhalt nachfolgend beschrieben werden.

Zur Notwendigkeit einer gesamt-sprachlich orientierten Ausbildung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von kultureller und speziell sprachlicher Vielfalt wird häufig als Aufgabe innerhalb der Ausbildung in den Sprachenfächern gesehen. In der Primarstufe in Österreich sind dies die (Pflicht-)Gegenstände Deutsch (ab der 1. Schulstufe) und die lebende Fremdsprache – bis auf wenige Ausnahmen – Englisch (ab der 3. Schulstufe) sowie der Erstsprachenunterricht und der DaZ-Unterricht. Der Umgang mit sprachlicher (und kultureller) Vielfalt im Klassenzimmer sollte jedoch nicht auf die Spezialisierung einer bestimmten Gruppe von Lehrpersonen in einem bestimmten Fach beschränkt sein, sondern ist immer als eine übergreifende Qualifikation für alle Lehrpersonen zu sehen, da in jedem Fach Sprachkompetenz vorausgesetzt und gleichzeitig mit fachlichen Inhalten auch Sprache vermittelt wird, die für die Interaktion notwendig ist. Im neuen Lehrplan für die Primarstufe sind die Bereiche Sprachliche Bildung und Lesen in den überfachlichen Themen verortet. In der Primar-



stufe ist die Verknüpfung von Fachinhalt und Sprache(n) durch das Prinzip der Klassenlehrperson, bei der die Lehrperson meist alle Fächer unterrichtet, grundsätzlich gegeben. Auch wird der Unterricht in der Volksschule im Lehrplan als „Gesamtunterricht (GU)“ bezeichnet und es wird auf die strikte zeitliche und organisatorische Festlegung der Sach- und Sprachenfächer im Stundenplan verzichtet. In der Lehramtsausbildung werden die Lehrveranstaltungen in den jeweiligen Fachbereichen jedoch meist getrennt voneinander angeboten und es kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in allen Fächern adressiert wird (siehe auch unten Fokusgruppeninterview mit Studierenden).

Schon seit geraumer Zeit werden in Österreich spezielle Unterstützungsmaßnahmen im Kontext von sprachlicher und kultureller Vielfalt für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt. Eine dieser Unterstützungsmaßnahmen, das „Rahmenmodell Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Carré-Karlinger et al., 2014), eignet sich besonders als Grundlage für die Erstellung von Curricula für das Lehramt (Braunsteiner et al., 2014) und soll dazu beitragen, Studierende in der Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Das Modell richtet sich inhaltlich nach dem „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich, 2011) und zielt „neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten [...] vor allem auch auf die Reflexion (und gegebenenfalls Veränderung) von Haltungen ab, die die Lehrenden in der Unterrichtsarbeit in heterogenen, oft von sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen unterstützen sollen“ (Carré-Karlinger et al., 2014). Dabei thematisiert das Rahmenmodell die drei grundlegenden Dimensionen „Individuum und Mehrsprachigkeit“, „Schule und Mehrsprachigkeit“ sowie „Gesellschaft und Mehrsprachigkeit“ und stellt spezifisches Wissen im Zusammenhang mit den genannten Dimensionen zur Verfügung. Das Rahmenmodell wurde im Zuge einer Lehrveranstaltung des Lehramtsstudiums pilotiert und anschließend an der Universität Wien evaluiert (Vetter, 2014). Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Lehramtsstudierenden insgesamt sehr zufrieden mit den Inhalten der Lehrveranstaltung waren und sich sicherer im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer zukünftigen Schüler*innen fühlten. Allerdings macht die Studie keine Aussagen über die Wirksamkeit des Rahmenmodells auf die Fachkompetenz und es ist davon auszugehen, dass Lehrveranstaltungen, die sich mit diversitätssensiblen Themen beschäftigen, zwar Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verändern können, dass aber Lerninhalte ohne fachdidaktische und pädagogische Anknüpfung wenig direkten Einfluss auf die Methodenkompetenz der Studierenden haben. Eine Studie in Norwegen hat beispielsweise gezeigt, dass Grundschullehrpersonen, die an Workshops zum Thema Diversität teilgenommen hatten, ihre Einstellung zu Mehrsprachigkeit und zu diversitätssensiblen Unterrichtsansätzen positiv veränderten. Videos von Unterrichtssequenzen in Klassen mit großer sprachlicher Vielfalt zeigten jedoch, dass mehrsprachige Unterrichtsmethoden immer noch nicht eingesetzt wurden und der monolinguale Habitus während des gesamten Unterrichts beibehalten wurde (Lorenz et al., 2021).

Auf einen bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit und eine umfassende und nachhaltige sprachliche Förderung zielt auch das „Modell der 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ ab (Allgäuer-Hackl & Naphegyi, 2022; Allgäuer-Hackl et al., 2018). Dieses Modell wurde im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung von einem interdisziplinären Team erarbeitet. Das Modell entstand in einem mehrjährigen Prozess der Begleitung und Fortbildung von Pädagog*innen zu den Themen Sprachbildung, Sprachförderung bzw. Deutschförderung. Das Ziel des Modells ist es, einen institutionenübergreifenden, gemeinsamen Bezugsrahmen für eine umfassende sprachliche Bildung im Bundesland Vorarlberg von der Elementarstufe bis zur Sekundarstufe I zu schaffen. Für eine gesamt-sprachlich orientierte Ausbildung von Lehrpersonen für den Primarbereich bietet das Modell ebenso konkrete Anknüpfungspunkte, da ausgehend von „inneren Bildern und Konzepten“ (Allgäuer-Hackl et al., 2018) der Aufbau der Bildungssprache Deutsch durch das Zulassen und den Einbezug von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit unterstützt wird. Somit soll und kann der Aufbau von Sprach(en)bewusstheit unter Berücksichtigung von Vielfalt bei den Lehrenden und Lernenden angeregt werden und dem entgegenwirken, was Gantefort (2020, S. 201) mit folgenden Worten beschreibt:

Wenn zudem sprachlich-kommunikative Verfahrensweisen, die mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen aus dem Alltag kennen und in denen sie ihre Sprachen mit dem Interesse an Verständigung integriert verwenden, in der Schule pauschal sanktioniert bzw. abgewertet werden, kann angenommen werden, dass dies negativ auf die Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten wirkt.

Naphegyi (2022, S. 23) konnte in ihrer Studie, die im Bundesland Vorarlberg durchgeführt wurde, aufzeigen, „dass ein Bewusstsein für die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bei den Akteur*innen unterschiedlicher Systemebenen angekommen ist“, die Herausforderung aber sein wird, „dieses Bewusstsein in Handlungsweisen zum selbstverständlichen Einbezug von Mehrsprachigkeit im alltäglichen Unterricht einzubeziehen“.

Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit den Ergebnissen der Studien von Vetter (2014) und Lorenz et al. (2021). Wie der in der letztgenannten Studie verwendete Workshop zielen das „Rahmenmodell Sprachliche Bildung für alle Lehrpersonen“ und das „Modell der 5 Bausteine“ darauf ab, das Bewusstsein für Herausforderungen, aber auch Chancen zu schärfen, die sich aus der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer ergeben können (siehe dazu Beitrag von Naphegyi & Can in diesem Band). In allen Studien hat sich gezeigt, dass spezifische Lernangebote im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt die Einstellung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehramtsstudierenden positiv verändern können. Es bleibt jedoch die Frage, ob sich diese Veränderungen auf die Planung und Durchführung von Unterricht auswirken. In ihrer Interventionsstudie verknüpfte Bellet (2022) daher das oben erwähnte Wissen über Mehrsprachigkeit mit konkreten Unterrichtsmethoden, integrierte diese in eine Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe und überprüfte deren Wirksamkeit. Für die Konzeptionierung der Intervention modifizierte sie das „Rahmenmodell Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Carré-Karlinger et al., 2014) mit Fokus auf

den frühen Englischunterricht und die Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz. Ziel der Intervention war es, den Fremdsprachenunterricht von einem monolingual zu einem panlingual orientierten (gesamtsprachlichen, alle Sprachen einbeziehenden) Unterrichtskonzept weiterzuentwickeln und entsprechend in der Ausbildung zu verankern (siehe dazu auch Bellet & Naphegyi, 2024).

Die Intervention wurde im Wintersemester 2016 in Form einer wöchentlichen Lehrveranstaltung (acht Einheiten à 120 min) als Teil des Moduls „*Introduction to Multilingualism with English*“ des Fachbereichs Englisch für die Primarstufe durchgeführt. Das Modul verknüpft den frühen Englischunterricht mit Mehrsprachigkeit und führt die Lehramtsstudierenden unter anderem in das Modell „Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe“ ein (vgl. Abbildung 1). Der Begriff Gesamtsprachendidaktik vereint die verschiedenen Didaktiken der Erst- und aller zusätzlicher Sprachen sowie interdisziplinär transkulturelle Pädagogik und Konzepte zur Förderung des Sprachbewusstseins (AMUSE – Ansätze zur Mehrsprachigkeit in Europa, 2015; Hufeisen & Lutjeharms, 2005; Le Pape Racine, 2007).



Abb. 1: Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe (Bellet, 2022)

Für die Evaluation hinsichtlich der Wirksamkeit der Intervention wurde das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen der Studierenden mittels Textvignettentests ermittelt. Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen wird definiert als die Fähigkeit, auf Grundlage von (fremd-)sprachendidaktischem Wissen, spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und pädagogisch-psychologischem Wissen Handlungsentscheidungen zu treffen und diese theoriebasiert zu begründen. Dabei wurden den Studierenden Textvignetten mit Beschreibungen problematischer Unterrichtssituationen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen vorgelegt, auf die sie Lösungsvorschläge und deren theoretisch fundierte Begründungen formulierten. Die Antworten wurden mittels inhaltlich-strukturierender bzw. evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert und die Ergebnisse zusätzlich quantifiziert, um sie statistisch auszuwerten. Der erste Test zu Beginn des zweiten Semesters diente dazu, das Vorwissen der Lehramtsstudent*innen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik zu ermitteln; der zweite Test wurde drei Monate später, unmittelbar nach der Intervention, durchgeführt und der dritte Test zwei Jahre später, im sechsten Semester, um Hinweise über die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens zu erhalten. Nachfolgend werden eine der sechs verwendeten Textvignetten und die Ergebnisse der qualitativen Analyse beschrieben:

Falldarstellung: Sie übernehmen eine 3. Schulstufe. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen¹ Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Im Unterschied zu den Antworten vor der Intervention sieht ein Großteil der Studierenden nach der Intervention die Lösung des Problems nicht mehr allein in der Ermahnung der „österreichischen“ Kinder, sondern schlägt die Arbeit mit Sprachenprojekten mit der gesamten Klasse vor, um eine positiv wertschätzende Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt zu erreichen. Auch wird nur nach der Intervention das Potenzial von Englisch als gemeinsamer Lernsprache erkannt, wodurch sich die Klasse als Gemeinschaft von Sprachenlernenden begreifen lernt und Empathie entwickelt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Lehramtsstudierende bereits im Grundstudium gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt entwickeln und dass das erworbene Wissen nachhaltig ist. Basierend auf diesen Ergebnissen wird davon ausgegangen, dass Lehramtsstudierende durch die Verknüpfung von spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit mit konkreten gesamtsprachendidaktischen Unterrichtsmethoden (siehe dazu Beitrag Zeppetbauer & Bellet in diesem Band) für den Umgang mit Klassen mit einem hohen Maß an sprachlicher Vielfalt qualifiziert

1 Die Bezeichnung „österreichische Kinder“ wurde gewählt, damit die Textvignette leicht verständlich ist. Die Sprachkompetenz in Deutsch ist keinesfalls an Staatszugehörigkeit zu knüpfen.

werden können. Daher wurden im Zuge der Neukonzeptionierung des Curriculums für das Lehramt Primarstufe Überlegungen angestellt, ein gesamtsprachlich orientiertes Konzept für die Ausbildung in den Sprachfächern Englisch und Deutsch (unter Einbeziehung der sprachlichen Ressourcen in den Erstsprachen der Lernenden) zu entwickeln, das fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie fächer- und sprachenübergreifende Komponenten miteinander verbindet.

Wo, wenn nicht in der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen, können die Weichen für fachdidaktisches Handeln, das das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden in den Fokus rückt, gestellt werden? Die nachfolgend beschriebene curriculare Entwicklung fokussiert daher genau auf diesen Themenbereich.

Curriculare Entwicklung

Seit dem Start der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich im Jahr 2015 liegt die inhaltliche Ausgestaltung der Curricula für die Ausbildung der Lehrpersonen für das Lehramt Primarstufe im Aufgabenbereich der einzelnen Hochschulen bzw. den Hochschul- und Universitätsverbänden. Entlang gesetzlicher Rahmenvorgaben sind die Hochschulen befugt, die Inhalte der Curricula weitestgehend autonom festzulegen. Ihre gesetzliche Gültigkeit erlangen die Curricula durch die Beschlüsse der hochschulinternen Gremien, die Genehmigung der Rektorate und des zuständigen Bundesministeriums. Den Modulen einer „Gesamtsprachendidaktik in der Primarstufenausbildung“ für die Neukonzeption des Curriculums für das Bachelorstudium an der PH Vorarlberg gingen einige Entwicklungen voraus.

Zur Entstehung eines gesamtsprachlich orientierten Ansatzes am Standort Vorarlberg

Die gesamtsprachliche Ausrichtung der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der PH Vorarlberg und deren Verankerung im neuen Curriculum für das Bachelorstudium erfolgte in mehreren Phasen. Die Einschätzung des bestehenden Curriculums seitens der Studierenden war dabei von großer Bedeutung und wurde mittels interner Evaluation erfasst. Als Nächstes erfolgte eine Sichtung der bisherigen Inhalte für eine mögliche Neukonzeption, Konsolidierung bzw. Synergiebildung im Bereich des Schwerpunktangebots Deutsch und Englisch sowie des multidisziplinären Fachbereichs *Global Education*. In der letzten Phase wurden Leitlinien für die Neukonzeption der Module für die Sprachfächer identifiziert und ein gesamtsprachendidaktisches Konzept der beiden Sprachfächer Deutsch und Englisch für das neue Curriculum entwickelt.

Interne Evaluation zu den Curricula – 2021

Neben den beschriebenen theoretisch fundierten und abgeleiteten Notwendigkeiten für eine Neukonzeption des Curriculums fand an der PH Vorarlberg am Ende des Sommersemesters 2021 eine Evaluierung der zum damaligen Zeitpunkt umgesetzten Curricula (Bachelor- und Masterstudium) im Primarbereich durch Fokusgruppeninterviews mit Studierenden statt. Am Ende jedes Studienjahres wird an der PH Vorarlberg vom Zentrum für Qualitätsmanagement eine Abschlussbefragung durchgeführt. Um zu den Ergebnissen der vorgezogenen Abschlussbefragung 2021 zusätzliche, konkrete Informationen aus Studierendensicht zu erhalten, wurden ausgewählte Studierende im Auftrag der Vorsitzenden der Curricular Kommission Primarstufe und Elementarpädagogik² (Beitragsautorin Simone Naphegyi) gebeten, sich anhand von Leitfragen zu den Inhalten und zum Aufbau der Curricula (Studienfachbereiche, Modulaufbau, Schwerpunktangebote) für das Primarstufenstudium auszutauschen. Die Fragen des Leitfadens lenkten die Aufmerksamkeit während des Gesprächs auf folgende Punkte:

- Aufbau und Struktur der Curricula
- Überschneidungen in den Curricula allgemein bzw. in einzelnen Fachbereichen
- Leerstellen in den Curricula
- Inhalte, die unbedingt beibehalten bzw. gestrichen werden sollten
- Vorbereitung auf die Ausübung des zukünftigen Berufs

Es wurden Studierende aus dem vierten, sechsten und achten Semester des Bachelorstudiums und Studierende des Masterstudiums in die Fokusgruppengespräche einbezogen. Bei der Auswahl der Studierenden aus den höheren Semestern wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Personen unterschiedliche Schwerpunktangebote belegen bzw. belegten. Die elf Studierenden wurden innerhalb der Semester zu insgesamt vier Gruppen zwischen zwei und vier Teilnehmenden zusammengefasst. Die Studierenden führten die Austauschgespräche im Zeitraum von Mitte Juni 2021 bis Ende Juli 2021 entweder in Präsenz oder mittels eines digitalen Konferenztools und stellten die Audioaufnahmen der Vorsitzenden der Curricular Kommission zur Datenauswertung zur Verfügung. Die Audioaufnahmen wurden einer wörtlichen Volltranskription unterzogen und vollständig anonymisiert. Da alle Gespräche in Sprachvarietäten geführt wurden, die dem vorarlbergischen Dialektkontinuum zugeordnet werden können, erfolgte für die Transkription eine standardsprachliche Glättung. Die Auswertung der transkribierten Daten aus den

2 Für die Erlassung und Änderung von Curricula werden gemäß §42 Hochschulgesetz 2005 entscheidungsbefugte Curricular Kommissionen eingesetzt. Jede Curricular Kommission setzt sich zusammen aus sechs Vertreter*innen des Lehrpersonals der Pädagogischen Hochschule und drei Vertreter*innen der Studierenden.

Audioaufnahmen erfolgte über eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), wobei in der Regel Sinneinheiten als Kodiereinheiten gewählt wurden. Das thematische Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse wurde zunächst a-priori (deduktiv) (Kuckartz, 2018) aus den Schwerpunkten zu den Fragen des Leitfadens gebildet. Das Kategoriensystem wurde bei der Auswertung eines Datensatzes (Fokusgruppe_6) pilotiert und dabei am Material (induktiv) (Kuckartz 2018, S. 95) erweitert.

Bei der Ergebnisauswertung ließ sich eine zentrale Leerstelle im Umgang mit Heterogenität identifizieren, was stärker fachübergreifend in die Curricula eingebaut werden sollte, wie dies der nachfolgende Gesprächsausschnitt aus den Fokusgruppeninterviews exemplarisch verdeutlicht:

S6_3: es ist so aktuell (.) dass du kinder von so vielen (.) verschiedenen nationen und kulturen hast (.) wie gehst mit dem um (.) was muss man beachten (.) gerade wenn du so (.) mit kopftuch (.) mit gelatine und so (.) wenn ein zückerle kaufst (.) oder halt das sind so banale sachen eigentlich (.) wo du eigentlich dir gar keine gedanken machst und das wäre so wichtig und das finde ich (.) sollte man da hineinpacken eigentlich (-) #00:06:34-4# (Transkript Fokusgruppe 6, Studierende*r S6_3)

S6_2: ja #00:06:35-5# (Transkript Fokusgruppe 6, Studierende*r S6_2)

S6_1: viel mehr (.) ja (.) #00:06:37-9# (Transkript Fokusgruppe 6. Semester, Studierende*r S6_1)

S6_3: weil das ist einfach aktuell (.) und es betrifft die ganze gesellschaft und uns vor allem weil wir eben kinder von ganz vielen verschiedenen nationen haben (.) #00:06:45-7# (Transkript Fokusgruppe 6. Semester, Studierende*r S6_3)

S6_1: ja #00:06:46-8# (Transkript Fokusgruppe 6. Semester, Studierende*r S6_1)

S6_3: das ist in englisch sehr stark gewichtet worden (.) was ich super finde (.) aber das ist in den anderen fächern untergegangen (.) #00:06:53-6# (Transkript Fokusgruppe 6. Semester, Studierende*r S6_3)

Die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion insgesamt zeigen deutlich, dass Studierende die Inhalte des Studiums reflektiert analysieren und die erworbenen Kompetenzen in Beziehung zu ihren zukünftigen Aufgaben als Lehrpersonen setzen.

Veränderungen und Überarbeitungen innerhalb des Schwerpunktangebots

Im Studienjahr 2017/18 startete die PH Vorarlberg erstmals mit der Umsetzung der Schwerpunktangebote im Bachelorstudium. Es wurden am Standort den Studierenden mehrere Angebote aus zwei Wahlpflichtbereichen im Ausmaß von 30 ECTS-AP zur Auswahl gestellt. Im Wahlpflichtbereich I war das Angebot Deutsch enthalten, das ein Modul im Ausmaß von 5 ECTS-AP im Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit enthielt. Im Wahlpflichtbereich II konnten die Studierenden neben anderen Angeboten den Bereich Englisch, ebenfalls im Ausmaß von 30 ECTS-AP, wählen. Im Studienjahr 2019/20 wurde im Grundstudium ein Pflichtmodul im Ausmaß von 5 ECTS-AP zu sprachlicher

Bildung implementiert. Das Modul erstreckt sich vom ersten bis zum sechsten Studiensemester, um die anfangs vermittelten theoretischen Inhalte in einem höheren Studiensemester mit praktischen Erfahrungen aus den schulpraktischen Studien analysieren und reflektieren zu können. Aufgrund gesetzlicher Vorgaben war es 2019/20 notwendig, die bisher angebotenen Schwerpunkte aus zwei Wahlpflichtbereichen zu Schwerpunktangeboten im Ausmaß von 60 ECTS-AP umzugestalten. Deshalb wurden ab diesem Zeitpunkt an der PH Vorarlberg als Schwerpunkte das Sprachenfach „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ sowie der multidisziplinäre Fachbereich „*Global Education*“ (mit vertieften Modulen aus dem Bereich Englisch) angeboten. Die Ausrichtung des Schwerpunktes „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ erfolgte entlang des Kompetenzprofils DazKompP (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), 2019). In beiden Schwerpunktangeboten waren Lehrveranstaltungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowie eine Lehrveranstaltung zum Erlernen einer Sprache der Migrationsgesellschaft enthalten. Eine Zusammenlegung der beiden Schwerpunktangebote erwies sich aus inhaltlichen und organisatorischen Gründen als zielführend, um dem Ansatz einer gesamtsprachenorientierten Didaktik näherzukommen. Dieses Schwerpunktangebot „Gesamtsprachliche Bildung“ wird ab dem Studienjahr 2023/24 umgesetzt und steht somit im Einklang mit einer – nicht zuletzt auch seitens der österreichischen Gesetzgebung geforderten (s. u.) – zeitgemäßen sprachlichen Bildung.

Ab dem Schuljahr 2023/24 treten in Österreich neue Lehrpläne aufsteigend in Kraft. In diesen ist die sprachliche Bildung als Gesamtkonzept integriert, das neben den Sprachenfächern den Erstsprachenunterricht und die fachübergreifende Sprachenbildung einbezieht. Die Ausbildung der Studierenden für die Umsetzung dieses Gesamtkonzepts obliegt den Institutionen, die für die Ausbildung der Lehrer*innen zuständig sind (siehe dazu auch die Beiträge in diesem Band von Zeppetbauer & Bellet und Naphegyi & Can zur Umsetzung an der PH Vorarlberg).

In einer Studie zu den Inhalten der Curricula der „PädagogInnenbildung NEU“ stellen Schrammel-Leber et al. (2019, S. 186) zusammenfassend fest, „dass die Abdeckung dieses hochrelevanten Themas [Anmerkung der Autorinnen: Sprachliche Bildung und Interkulturalität] in der Ausbildung im Pflichtbereich auch in den Curricula der Pädagog_innenbildung neu noch immer mangelhaft ist“. Nach der Implementierung des genannten Schwerpunktangebots wurde von den beiden Autorinnen dieses Beitrags daher die Arbeit zur Konzeption einer gesamtsprachenorientierten Ausrichtung der Sprachenfächer im Grundstudium aufgenommen.

Leitlinien für einen gesamtsprachlich orientierten didaktischen Ansatz

Aufgrund der beschriebenen theoretischen und empirischen Befunde bzw. der beschriebenen Vorarbeiten nimmt die PH Vorarlberg innerhalb der Neukonzeption des Curriculums für das „Bachelorstudium für das Lehramt an Volksschulen“ eine stärkere Verzahnung gesamtsprachlicher Inhalte in den Modulen der Fachbereiche Deutsch und Englisch in den Blick. Dabei sollen in den Lehrveranstaltungen Kompetenzen bei den angehenden Lehrpersonen aufgebaut werden, die es ihnen ermöglichen, das gesamte Sprachenrepertoire der Schüler*innen miteinzubeziehen und die Unterrichtssprache Deutsch (als L1, L2, Lx und Bildungssprache) sowie die erste schulische Fremdsprache Englisch in allen Fächern (*cross-curricular*) zu vermitteln. Ziel dabei ist es, sprachliche Bildung in der Ausbildung und in weiterer Folge im Gesamtunterricht der Primarstufe weg von einem getrennten, monolingual orientierten Sprachunterricht hin zu einer Gesamtsprachendidaktik zu führen.

Für einen gesamtsprachenorientierten Ansatz für die curriculare Arbeit an der PH Vorarlberg wurden folgende Leitlinien ausgearbeitet:

- Die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch wird sprachenbewusst in allen Fächern aufgebaut.
- Die Deutschdidaktik orientiert sich an sprachlich heterogenen Lerngruppen und denkt mehrsprachig aufwachsende Lernende in der Unterrichtskonzeption stets mit.
- Der Sprachenunterricht Englisch wird cross-curricular gestaltet.
- Sprachenunterricht Englisch und Deutsch wird bei Passung verschränkt (z. B. Sprachenvergleiche zum Aufbau von Sprachenbewusstheit)
- Alle Sprachen, die die Lernenden mitbringen, werden als Denk- und Kommunikationsinstrumente zugelassen und als Ressourcen gesehen.

Der Ausgangspunkt für die Konzeption eines Curriculums mit dieser Ausrichtung war die Fragestellung „Welche Kompetenzen sollen die zukünftigen Lehrpersonen im Sinne einer gesamtsprachlichen Bildung erwerben?“ Dass die zu erwerbenden Kompetenzen in drei große Bereiche aufgeteilt werden können, wurde im Planungsprozess bald deutlich. Die identifizierten Kompetenzbereiche (KB) sind einerseits rein fachlich und fachdidaktisch den einzelnen Sprachen zuzuordnen, andererseits sprachenübergreifend und zusätzlich fächerübergreifend. Die Bildungsinhalte in den Modulen sollen die Studierenden dazu befähigen, dass diese

- ... auf der Basis einer soliden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung in den jeweiligen Sprachen Sprachenunterricht planen, umsetzen und reflektieren können.

- ... den frühen Englischunterricht durchgängig integrativ cross-curricular (vgl. CLIL) konzipieren und entsprechende Lerngelegenheiten planen, umsetzen und reflektieren können.
- ... im Sinne einer gesamtsprachlich orientierten Bildung Unterrichtskonzepte für vernetztes Sprachenlernen planen, umsetzen und reflektieren können.

Um diese identifizierten Kompetenzbereiche umfassend abdecken zu können, wurde von den beiden Autorinnen des Beitrags im Rahmen einer Klausurtagung mit Britta Hufeisen, Leiterin des Sprachenzentrums der TU Darmstadt, eine Neukonzeption der Module entlang der vorgegebenen Rahmenbedingungen in Angriff genommen. In ihren Ausführungen zum Gesamtsprachencurriculum wirft Hufeisen (2016, S. 278) die (nicht abschließende) Frage an die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf, wie „ein Mehrsprachigkeitsmodul in die grundständige Lehrerausbildung integriert werden“ sollte/könnte.

Die im Rahmen der Neukonzeption des Curriculums ausgewiesenen Bildungsinhalte der gemeinsam geplanten Sprachenfächer Deutsch und Englisch sollten die Studierenden dazu befähigen, auf der Grundlage eines soliden Wissens über die und zu den einzelnen Sprachen gesamtsprachlich orientierten Unterrichtsmethoden direkt in der Schulpraxis einzusetzen (Bellet, 2022). Durch die Vernetzung der Sprach(en)fächer sollen Überschneidungen vermieden, sinnvolle Redundanzen geschaffen und Synergien genutzt werden.

Basismodule einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufenausbildung

Als organisatorische Rahmenbedingung stand fest, dass insgesamt 30 ECTS-AP (20 aus dem Bereich Deutsch und 10 aus dem Bereich Englisch) in die gesamtsprachlich orientierten Module fließen. An dieser Stelle muss betont werden, dass es den Autorinnen besonders wichtig war, dass die fachlichen Inhalte der einzelnen Sprachen auch im gesamtsprachenorientierten Ansatz ihren Platz haben und es zu keinen Kompetenzverlusten in diesen Bereichen kommen darf/soll. In diesem Zusammenhang merkt Hufeisen (2016, S. 278) in ihren Ausführungen zum Gesamtsprachencurriculum an, dass eine Voraussetzung für dessen Umsetzung ist, „dass die Lehrenden überhaupt eine einschlägige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung durchlaufen konnten und beispielsweise nicht ihre Lehraufgaben erfüllen, weil sie lediglich einen deutschsprachigen Hintergrund haben oder weil sie aufgrund ihrer Biografie zufällig über Deutschkenntnisse verfügen“.

Im Zuge der Klausurtagung wurden sechs Basismodule mit Lehrveranstaltungen beider Sprachenfächer ausgearbeitet (vgl. Abbildung 2), die sowohl bisher gelehrt, aber auch neue Inhalte abdecken. Die Inhalte der sechs Basismodule werden dann in den Modulen des Schwerpunkts „Gesamtsprachliche Bildung“ (s. o.) fortgesetzt, vertieft und erweitert.

<p>Sprache im Fach und Fach für Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fach- und Bildungssprache in der Primarstufe aufbauen (STEOP) – Ringvorlesung • Language across the Curriculum • Fächerübergreifendes Sprach(en)lernen 	<p>Linguistische und spracherwerbstheoretische Grundlagen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguistische Grundlagen – Spracherwerb • Spracherwerb und Grundlagen zur Sprachenförderung • Schreibmotorik • TEYSOL (Teaching English to Young Speakers of Other Languages) I: Skills development 	<p>Unterrichtssprache Deutsch</p> <ul style="list-style-type: none"> • KB (Recht-)Schreiben und Sprachbetrachtung • Didaktik zur Sprachbetrachtung und Orthografie • Literaturwissenschaftliche Grundlagen • Literaturdidaktische Grundlagen
<p>Kommunikation und Diskurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • KB (Zu-)Hören und Sprechen • Literatur und Anschlusskommunikation • Language Competence I – listening and speaking 	<p>Kommunikation und Text</p> <ul style="list-style-type: none"> • KB Verfassen von Texten • Mediale Erfahrungsräume • KB Lesen • Language Competence II – reading and writing 	<p>Language Awareness</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernstandsdiagnose • TEYSOL II: Assessment • Translanguaging / Englisch als Brückensprache

Abbildung 2: Module einer Gesamtsprachendidaktik

Um bereits frühzeitig eine Sensibilisierung der Studierenden für den Aufbau von Bildungssprache über alle Fächer hinweg anzuleiten, wird in Modul 1 eine Ringvorlesung eingerichtet, die aus den einzelnen Fachbereichen (Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Gestalten/Technik und Design, Musik, Bewegung und Sport) sowie den Sprachfächern Deutsch und Englisch bespielt wird.

Modul 2 deckt neben linguistischen Grundlagen des Deutschen (vgl. DaZKompP) auch Grundlagen zum (früh-)kindlichen Spracherwerb (ein- und mehrsprachig) ab und vermittelt im Bereich Englisch lerner*innenzentrierte Methoden zur Sprachvermittlung. Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Schreibmotorik ist der Notwendigkeit geschuldet, dass die Studierenden dieses Handlungswissen in den pädagogisch-praktischen Studien ab dem 2. Studiensemester benötigen.

Modul 3 befasst sich ausschließlich mit den einzelnen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts.

In Modul 4 steht im Bereich Deutsch die Mündlichkeit im Fokus und beinhaltet im Bereich Englisch die Förderung der eigenen Sprachkompetenz im mündlichen Bereich.

Die Auseinandersetzung mit Kommunikation in schriftlicher Form steht im Modul 5 im Mittelpunkt des Bereichs Deutsch. Im Bereich Englisch wird einerseits die Förderung der eigenen Sprachkompetenz in Englisch weitergeführt und andererseits auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe fokussiert (siehe dazu Beitrag Zeppetbauer & Bellet in diesem Band) und dabei ebenfalls auf das schriftliche Sprachhandeln.

Der Aufbau von Sprachenbewusstheit (*Language Awareness*) und die Auseinandersetzung mit Diagnose und Assessment über die Sprachen hinweg wird in Modul 6 angeleitet.

Nach der Konzeption der Basismodule im Rahmen der oben beschriebenen Klausurtagung wurden die Überlegungen in die Fachgruppen Deutsch und Englisch an der PH Vorarlberg eingebracht, stießen auf breite Zustimmung und wurden weiter ausdifferenziert. Sobald die geplante Änderung betreffend das Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz adaptiert werden, Rechtsgültigkeit erlangt (BMBWF – GZ: 2023-0.783.647), wird dieser Vorschlag in das neue Curriculum der PH Vorarlberg zum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe eingearbeitet.

Beforschung nach Implementierung

Wie in diesem Beitrag ersichtlich wurde, sind die Verknüpfung unterschiedlicher Fachwissenschaften mit der Fachdidaktik und – mit der Fachdidaktik einhergehend – die Vermittlung konkreter Unterrichtskonzepte nach Meinung der Autorinnen Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer. Die Fachdidaktik verfolgt das Ziel, Innovationen für die pädagogische Praxis zu entwickeln, die durch Ergebnisse fachdidaktischer Forschung als besonders lohnenswert und effektiv erachtet werden und dann anschließend im Sinne eines Praxistransfers Einzug in das schulische Alltagsgeschehen finden (Schmiedebach & Wegner, 2021). Daher wird eine möglichst zeitnahe Implementierung des beschriebenen Ansatzes von den Autorinnen vorangetrieben, um über eine geplante Begleitforschung wichtige Erkenntnisse für die inhaltliche Ausgestaltung von Curricula für die Ausbildung von Lehrpersonen zu erhalten, die dann auch in den pädagogisch-praktischen Studien zum Tragen kommen. Die Beforschung der Module nach deren Implementierung soll durch ein entlang des Design-Based-Research-Ansatzes angelegtes Forschungsdesign erfolgen, wobei die Akzeptanz der Inhalte sowie die Selbsteinschätzung von Studierenden zum Praxistransfer eines gesamtsprachlich orientierten Unterrichts im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Designstudien werden in der Literatur als prozessorientiert, interventionistisch, kollaborativ, mehrstufig und nutzen- und theorieorientiert beschrieben und Designforscher*innen nehmen, wie hier, neue Lehr- und Lernformen und die Art und Weise, wie man studiert, in den Fokus (Shavelson et al., 2003).

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E. & Naphegyi, S. (2022). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung im Muttersprachenunterricht. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe (AT)*. wbv.
- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G. & Steinböck-Matt, S. (2018). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. okay.zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- AMuSE – Ansätze zur Mehrsprachigkeit in Europa: Empfehlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen. (2015). <http://amuse.eurac.edu/en/home/default.html>
- Bellet, S. (2022). Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b19085>
- Bellet, S. & Naphegyi, S. (2024). Panlingual pedagogy at primary school level. In M. Stevkovska & M. Klemenčič (Hrsg.), *Various Aspects of Language Education* (S. 37–58). International Balkan University Press.
- BMBWF – GZ: 2023-0.783.647. Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Universitätsgesetz 2002 – UG, das Hochschulgesetz 2005 – HG, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG, das Fachhochschulgesetz – FHG und das Privathochschulgesetz – PrivHG geändert werden. Aussendung zur Begutachtung.
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). *PädagogInnenbildung: Bd. 1. Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) (2019). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. <https://dizetik.phwien.ac.at/die-kompetenzprofile-dazkompp-und-mukompp-an-den-schulen/>
- Carré-Karlinger, C., Gilly, D., Haller, M., Huber-Kriegler, M., Vetter, E. & Wojnesitz, A. (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprachen in den Sachfächern*. <https://www.oesz.at/material-center/basiskompetenzen-sprachliche-bildung-fuer-alle-lehrenden/>
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Springer VS.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Juventa-Verl.
- Hufeisen, B. (2016). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen: Band 6. „Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (2. korrigierte Aufl., S. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum – integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Gunter Narr Verlag.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156–167. <https://doi.org/10.25656/01:13641>

- Lorenz, E., Krulatz, A. & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105 (103428). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Naphegyi, S. (2022). Mehrsprachigkeit trifft auf Schule: Mehrebenensystemische Sichtweisen auf (Schul)Entwicklungsprozesse zur sprachlichen Bildung und Deutschförderung im zeitlichen Verlauf von 50 Jahren Anwerbeabkommen bis zur Fluchtmigrationsbewegung 2015 an Volksschulen in Vorarlberg. *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, (2), 1–10. <https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28. <https://www.jstor.org/stable/3699932>
- Vetter, E. (2014). Basiskompetenzen sprachliche Bildung: Einige Ergebnisse der Evaluierung eines Pilotkurses an der Universität Wien. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 193–207). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk23>

Innovative Lernformate in der Pädagog*innenbildung

Geschichte als „superb ally“ in sprachensensibler Bildung

Materialien zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Bedeutung (eigener) Bildungspraxis im (historischen) Kontext des mehrsprachigen Österreich

Sandra Radinger & Tobias Wimmer

Einleitung

Was ist Mehrsprachigkeit?

Welche (gesellschaftliche) Bedeutung hat sprachensensible Bildung – für wen?

Und was ist meine Rolle darin?

... Fragen wie diese treiben uns, Studierende und Lehrende in Lehramtsstudien, gleichermaßen um, wenn wir die gesellschaftspolitische Dimension des Lehrens im Alltag erleben. Im täglichen Unterricht erfahren wir von den sprachlichen Wünschen unserer Schüler*innen/Studierenden und sind, wie sie auch, mit aktuellen Debatten wie der „Deutschpflicht“ an Schulen konfrontiert.¹ Wie wir damit und mit den Ansprüchen an unseren professionellen Auftrag umgehen (können), hängt unter anderem davon ab, welche Antworten wir auf die eingangs gestellten Fragen geben. Unsere Antworten sind dabei weder individuell unabhängig noch inhaltlich beliebig, sondern eingebettet in ein Rahmenwerk von gesellschaftlichen, politischen und pragmatischen Anforderungen, welches räumlich und zeitlich variiert und von Dynamiken aus Gesellschaft, Politik, Bildung und Sprache selbst mitgeprägt wird.

Dieser Praxisbeitrag bietet Materialien für die reflexive und dialogische Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Einbettung eigenen pädagogischen Handelns. Dabei wirkt die Geschichte zum Bildungswesen des mehrsprachigen Österreichs als ein „superb ally“ (Télez & O’Malley, 1998, S. 182): Der zeitliche Abstand zum „Damals“ unterstützt den reflexiven Prozess und eröffnet den Blick für die eigene professionelle Einbettung in gesellschaftspolitische Entwicklungen. Die Materialien sind für den Einsatz in Lehramtsstudien konzipiert und gründen auf einer potenzialorientierten Auffassung sprachensensibler Bildung. Diese hat, neben der Anerkennung sprachlicher Realitäten und Ressourcen von Schüler*innen, auf pädagogischer Seite „den Anspruch [...], ein

1 Entsprechende Forderungen finden sich im politischen und medialen Diskurs der letzten Jahrzehnte immer wieder und beeinflussen auch den Diskurs im Schulalltag, siehe z. B. DER STANDARD (2010, 2020); Die Presse (2018); Tomaselli (2023).



reflexives Verhältnis zum eigenen Unterricht zu schaffen, das konsequent von Diversität und Mehrsprachigkeit als Grundbedingung unterrichtlichen Handelns ausgeht“ (Busse, 2019, S. 15).

Der Beitrag selbst ist das Ergebnis eines dialogischen Austausches zweier Autor*innen, die Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen und Positionen in der Lehrer*innenbildung in eine gemeinsame, vertiefte Auseinandersetzung zu Fragen sprachensensibler Bildung einbrachten. Ausgangspunkt dafür war ein Kurs² zu Mehrsprachigkeit im Englischunterricht, an dem Tobias Wimmer als Studierender der Lehramtsfächer Englisch und Geschichte teilnahm und Sandra Radinger als Lehrende wirkte. Im gemeinsamen Austausch konnten wir unsere verschiedenen Rollen im Bildungswesen bewusst wahrnehmen, Handlungsspielräume erkennen und unsere verschiedenen fachlichen Hintergründe in gemeinsame Überlegungen einbringen. So entstand der Wunsch, gewonnene hilfreiche Ankerpunkte als Ausgangspunkt für weitere Reflexion, Formulierung und Bearbeitung zentraler Fragen sprachensensibler Bildung in anderen Kontexten bereitzustellen. Denn im Berufsalltag selbst fehlen dann oft Zeit und Raum für vertiefende Reflexionen. Dahingehend stellt das BIMM eine wichtige institutionelle Verankerung dar: Durch die Vernetzung verschiedenster Akteur*innen im Bildungswesen schafft es einen Raum für gemeinsamen Diskurs, dessen Früchte in der Form von Ressourcen und Materialien für andere zugänglich werden.

Hinsichtlich seiner Entstehungsgeschichte im Rahmen „10 Jahre BIMM“ knüpft dieser Praxisbeitrag an diese Strategie der Vernetzung des BIMM an und platziert die Kultivierung des inter-perspektivischen Austausches zu Grundsatzfragen sprachensensibler Bildung in den etablierten Räumen der Lehrer*innenbildung selbst. Vor dem Hintergrund zunehmender Ressourcenknappheit im Bildungswesen stellt die Interaktion von Studierenden und Lehrenden an Hochschulen, mit dem Spezifikum der Fächerkombination, womöglich eine noch vernachlässigte Ressource dar: Studierende des Lehramts bringen immer schon mehrere disziplinäre Perspektiven ein und können gewonnene Erkenntnisse zu Fragen sprachensensibler Bildung in das jeweils andere Fach weitertragen; Fachdidaktiker*innen können diese Interdisziplinarität wiederum für Themen sprachensensibler Bildung fruchtbar machen, durch ihre Expertise erarbeitete Fragen weiter vertiefen, beforschen und Studierende in der Umsetzung von Projekten in der Praxis unterstützen; eine gelebte selbstreflexive Bildungspraxis Lehrender in Kursen der Fachdidaktik prägt zudem das Verständnis, dass sprachensensible Diskurse und Vernetzung verschiedener Akteur*innen ein integraler Bestandteil dieser Fachdidaktik ist.

2 Der Kurs wurde von Elizabeth Erling konzipiert und im Wintersemester 2022 an der Universität Wien gemeinsam mit Sandra Radinger unterrichtet. Wir möchten uns bei Elizabeth Erling und den Studierenden für die anregenden Dialoge im Kurs bedanken. Dank gilt auch Maria Wimmer für das Lektorat dieses Beitrags.

Die Materialien gliedern sich wie folgt:

- Abschnitt (A) bietet eine Analyse³ historischer und aktueller Rechtstexte zum österreichischen (Minderheiten-)Schulwesen. Der Umgang mit sprachlicher Diversität ist in Österreich schon lange gesetzlich geregelt, folgt jedoch verschiedenen Interpretationen von „Mehrsprachigkeit“.
- Abschnitt (B) gibt Anregungen zur vertiefenden Reflexion bzw. für gemeinsame Er- und Bearbeitung entsprechender Fragen, um (A) für die sprachensensible Bildung fruchtbar zu machen.
- Abschnitt (C) stellt für diese Reflexionen eine Skizze traditioneller und moderner Auffassungen von Mehrsprachigkeit bereit und kann als Werkzeug zur Identifizierung grundlegend verschiedener Interpretationen von „Mehrsprachigkeit“ dienen. Ein Set an Beispielfragen soll Überlegungen zu eigenen und gemeinsamen Positionierungen im gesellschaftspolitischen und mehrsprachigen Bildungskontext anregen.

Die jeweiligen Abschnitte werden durch Informationen zum Hintergrund des thematischen Schwerpunkts und der Eignung des Materials eingeleitet. Wir verzichten jedoch auf die Ausformulierung konkreter Übungen, da wir eine kontextspezifische Adaption und Umsetzung durch unsere Kolleg*innen am sinnvollsten halten.

(A) „Mehrsprachigkeit“ im Bildungswesen: eine Analyse historischer Rechtstexte von 1867 bis heute

Angesichts zunehmender Globalisierung und Migration wird „linguistische Vielfalt“ oft als zeitgenössisches Phänomen im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen betrachtet. Die folgende Analyse historischer Rechtstexte aus dem österreichischen Bildungswesen zeigt, dass Mehrsprachigkeit in Österreich und seinen Vorgängerstaaten schon zu Zeiten der österreich-ungarischen Monarchie anerkannt und rechtlich geregelt wurde. In der österreichischen Reichshälfte wurde betont, dass jeder Volksstamm im Land das Recht auf Ausbildung in seiner eigenen Sprache haben solle (Reichs-Gesetz-Blatt, 142/1867, S. 396). Aus heutiger Sicht ist festzuhalten, dass die traditionelle Kategorisierung von Menschen in homogene „Volksstämme“, mit jeweiliger Sprache und Kultur, der Dynamik und Komplexität moderner Gesellschaften nicht gerecht wird (Blommaert et al., 2005; Jacquemet, 2018; Vertovec, 2007). Vielmehr zeigt sich, auch am Beispiel Österreich, dass derartige Kategorisierungen in der Bildungspraxis sozioökonomische Chancenungleichheiten fördern (Erling et al., 2020, 2022; Herzog-Punzenberger, 2017; Radinger, 2023). Initiativen wie jene des BIMM tragen dazu bei, diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken – etwa durch eine Förderung inklusiver Konzepte von Mehrsprachigkeit. Studien zeigen,

3 Die Analyse vertieft Untersuchungen aus der Bachelor-Arbeit von Tobias Wimmer (2023).

allerdings, dass sich traditionelle Kategorisierungen und das Ideal des „native-speakers“ hartnäckig halten und in wichtigen Policy-Papers von Sprachunterricht durchscheinen (z. B. Knechtelsdorfer, 2023, S. 68–81). Zudem ist im Bildungswesen der Unterschied zwischen autochthonen und allochthonen Gruppen noch heute gesetzlich entscheidend: Repräsentanz und Ressourcen fallen meist nur den autochthonen Gruppen zu (für einen Überblick der rechtlichen Situation in Österreich siehe Boeckmann, 2022, S. 36–37).

Vor diesem Hintergrund eignet sich die folgende Analyse der ideellen und gesetzlichen Rahmung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen für die Entwicklung eines kritischen Verständnisses über die Entstehung solcher Ideen und deren Implikationen für die (eigene) Bildungspraxis. Die Analyse kann auch als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen. So ließen sich z. B. lokale Bildungskontexte in Betracht ziehen bzw. könnte das Datenmaterial durch andere nationale Kontexte erweitert werden. Ihrem Umfang nach bietet die vorliegende Analyse keine abschließende Darstellung aller vorhandenen Rechtstexte. Die Auswahl erfolgte mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen in Österreich und der Gesetzgebung zu Mehrsprachigkeit im Bildungswesen exemplarisch aufzuzeigen. So bezieht sich die Analyse auf die Zeiträume 1867–1875, 1918–1934/38 und 1945–heute und fokussiert auf Richtlinien zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen. Die gewählten Rechtstexte sind am Ende des Beitrags als Quellen der Rechtstextanalyse aufgelistet und mit den angegebenen Informationen über das Rechtsinformationssystem bzw. die Österreichische Nationalbibliothek digital zugänglich.

Österreich-Ungarn

Der Ausgangspunkt der Analyse liegt im Jahr 1867 und betrachtet die Entwicklungen im österreichischen Teil der österreichisch-ungarischen Monarchie. Dort werden 1867 Schulen der staatlichen Autorität unterstellt. Im ungarischen Burgenland war Bildung weiterhin im Aufgabenbereich religiöser Institutionen. Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes (Reichs-Gesetz-Blatt, 142/1867, S. 396) garantiert damals jedem „Volksstamm“ das Recht, „seine“ Staatsangehörigkeit und „seine“ Sprache zu wahren. Jede*r solle „seine“ Sprache erwerben können, ohne dabei die „anderen“ erlernen zu müssen. Damit setzt das Gesetz auf eine Strategie der Einsprachigkeit in der Anwesenheit vieler Sprachen, ohne aber Deutsch als Sprache aller festzulegen. Diese Strategie charakterisiert die Monarchie als „family of nations“ (Moore, 2020, S. 40), wobei die „nations“ innerhalb der Monarchie-Familie als (sprachlich-kulturell) getrennt zu betrachten sind.

Konkretisierungen des Staatsgrundgesetzes von 1867 durch das Reichsvolksschulgesetz (besonders Artikel 6 des Reichs-Gesetz-Blattes, 62/1869, S. 278) knüpfen das Recht, „seine“ Sprache zu erwerben, dann an bestimmte Bedingungen, welche von lokalen Schulbehörden festgelegt werden. Laut diesem Rechtstext sind die Unterrichtssprache sowie eine „Unterweisung in einer zweiten Landessprache“ (Reichs-Gesetz-Blatt, 62/1869, S. 78)

von der Landesschulbehörde in Akkordanz mit den Schulerhaltern zu bestimmen. Dieser Gesinnungswandel kann in Verbindung mit den Kärntner Landesgesetzen gesehen werden, in denen 1867 der vorgesehene monolingual-slowenische Unterricht adaptiert wurde. Die Kärntner Landesbehörde räumt, einer Bitte einiger slowenischer Gemeinden nachkommend, den Schulen das Recht ein, Deutsch als Unterrichtssprache zu verwenden, sofern der Religionsunterricht noch ausschließlich in Slowenisch erteilt wird. Außerhalb des Religionsunterrichts soll dabei die slowenische Instruktion so lange verwendet werden, bis das Niveau der deutschen Sprache ausreichend ist. Danach sei Deutsch als Unterrichtssprache gestattet, Slowenisch aber als ordentliches Fach zu führen; abseits des Religionsunterrichts müssen nichtsdestotrotz Deutsch und Slowenisch den gleichen Stellenwert erhalten. In der Begründung wird darauf eingegangen, warum eine Abkehr von der reinen Einsprachigkeit analog zum Staatsgrundgesetz als sinnvoll erachtet wird. Dabei erhält die „Cultivierung der Muttersprache“ in „religiös-sittlicher Beziehung“ hohen Stellenwert, eine Zweitsprache wolle man aber aus Notwendigkeit „für das materielle Leben“ nicht ausschließen (Landesgesetz- und Verordnungsblatt für das Herzogthum Kärnten, 8/1867, S. 19). Die Behörden sehen es hier als nötig an, ein Argument für die Verwendung des Deutschen neben dem Slowenischen anzuführen. Außerdem wird zwar im weiteren Text nicht ausdrücklich auf Mehrsprachigkeit verwiesen, sehr wohl aber betont, dass die Lehrkraft beide Sprachen ausreichend beherrschen müsse.

Der Normal-Lehrplan für die kärntischen Volksschulen (1875, S. 3–4) baut auf der Verordnung von 1867 auf und legt über die Verwendung des Begriffs „Unterrichtssprache“ zunächst keine bestimmte Sprache für den Unterricht fest. In jahrgangsspezifischen Absätzen finden sich jedoch klare Regeln dafür, welche Sprache wann, wofür und für welche Schüler*innen verwendet werden soll. Für den ersten Schulabschnitt trennt der Lehrplan zwischen einsprachig deutschen und „utraquistischen“⁴ Schulen. Letztere sollen mit der Benennung von Dingen in slowenischer Sprache beginnen, gleichzeitig aber bereits Übersetzungen in deutscher Sprache realisieren. Außerdem sollen slowenische und deutsche Hand- und Druckschrift nebeneinander unterrichtet werden. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass der Lehrplan insgesamt auf Deutsch fokussiert: In Abschnitt zwei und drei (1875, S. 4–5) wird zunächst nur darauf hingewiesen, dass in den utraquistischen Schulen das Lesen und die Beantwortung von Fragen zweisprachig erfolgen soll – im dritten Abschnitt fehlt dann jeglicher Hinweis auf das Slowenische. Die analoge gesellschaftspolitische Stimmung der „schleichenden Germanisierung“ (Zwitter, 2020, S. 249) zeigt sich in einem Ausschnitt zu utraquistischen Schulen der Zeitung „Die Presse“ aus dem Jahr 1866: „Der Wende [Slowene] und Kärntner liebt schon aus materiellen Rücksichten die deutsche Sprache, weil sie ihm mehr Vortheil bringt und weil er nicht will, daß die Grenze seiner Pfarre [...] die Grenze seiner Welt sei“ (S. 3). Wenn in den Kärntner Rechtstexten also auch verschiedene Völker und ihre Sprachen anerkannt werden, wurde

4 In diesem Kontext kann der Begriff mit „gemischtsprachige Schulen (Deutsch-Slowenisch)“ gleichgesetzt werden.

insgesamt an einer Stärkung der deutschen Sprache gearbeitet. Analysen zur Situation im Burgenland (Baumgartner, 2000; Geosits, 1986) zeigen ebenfalls eine vorherrschende „family of nations“-Interpretation von Mehrsprachigkeit, jedoch ohne explizite Hinweise auf „Germanisierung“.

Erste Republik

Generell präsentierte sich die Erste Republik monolingualer als das Kaiserreich und bewirkte damit eine weitaus stärkere Zurückdrängung der Minderheitensprachen, insbesondere in Kärnten (Reiter-Zatloukal, 2020, S. 164–172). Das 1921 gegründete Burgenland hielt noch an seinem stark konfessionell geprägten System fest, was den Minderheitensprachen mehr Raum ermöglichte. Grundsätzlich zeigen sich, wie vielfach in Europa, nationalistische Tendenzen, die im deutschen Sprachraum im Nationalsozialismus gipfeln sollten. In der ersten Republik ist die Grundlage für den Umgang mit Minderheitensprachen der Artikel 68 des Staatsvertrages von St. Germain-en-Laye (2024 [1920], S. 14), der festlegt, „wo eine verhältnismäßig beträchtliche Zahl anderssprachiger als deutscher österreichischer Staatsangehöriger wohnt, [solle] den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt werde[n]“. Die Konkretisierung der „beträchtliche[n] Anzahl“ ist nach diesem Gesetz den Bundes- und Landesgesetzen überlassen.

Im Vergleich zu den anderen Ländern wurden diese Vorgaben im Burgenland spät erlassen: 1936 charakterisiert das Burgenländische Volksschulen-Grundsatzgesetz (Bundesgesetzblatt, 136/1936, S. 203) Erziehung als „religiös-sittlich, vaterländisch, sozial und volkstreu“. Deutsch erhält den Status der alleinigen Unterrichtssprache, wobei die von St. Germain gewährten Minderheitenrechte „unbeschadet“ (Bundesgesetzblatt, 136/1936, S. 204) bleiben sollen. Diesen widersprüchlichen Spagat zu schaffen, wird an die Landesgesetzgebung delegiert. Das jüngere Burgenländische Landesschulgesetz (Landesgesetzblatt Burgenland, 40/1937, S. 43) stützt sich dabei stärker auf das Staatsgrundgesetz: Die Entscheidung über die Unterrichtssprache obliegt dem Landesschulrat und der Gemeinde. Doch auch hier ist eine Forcierung traditioneller monolingualer Volksgruppen erkennbar – nur Kinder der entsprechenden Volksgruppen sollen in ihrer Sprache unterrichtet werden und Deutsch (die sogenannte „Staatsprache“) wird Pflicht für alle.

Hinsichtlich der Unterrichtssprache sieht das Gesetz vor, dass in Bezirken mit mehr als 70 % Minderheitenschüler*innen ausschließlich die Minderheitensprache verwendet wird, bei einem Minderheitenanteil von 30 % bis 70 % zweisprachig und unter 30 % nur Deutsch unterrichtet wird, wobei die Möglichkeit besteht, ein genehmigungspflichtiges Wahlfach einzurichten. Bei der Festlegung dieser Prozentsätze „sind Zigeuner⁵ nicht mitzurechnen“ (Landesgesetzblatt Burgenland, 40/1937, S. 43), womit die Volksgruppe der

5 Wir geben hier den Begriff aus dem Gesetz wieder.

Roma und Sinti im Unterrichtskontext außer Acht gelassen wird. Wie schon in Kärnten zur Zeit Österreich-Ungarns erkennbar, lässt sich eine starke Germanisierungstendenz ausmachen. Wo Minderheitenrechte pro forma gewahrt werden, schlägt in der Umsetzung die bundesstaatliche Forderung nach Deutsch als alleiniger Unterrichtssprache schließlich durch.

Zweite Republik

In der heutigen Zweiten Republik gibt es eine konkrete Gesetzgebung für Minderheiten, die auf dem Staatsvertrag von Wien (2024 [1955], S. 4) basiert. Darin wird die Notwendigkeit des Elementarunterrichts in den Minderheitensprachen betont, ebenso die „verhältnismäßige“ Anzahl an weiterführenden Schulen, ähnlich den Ideen von St. Germain. Das Volksgruppengesetz (2024 [1976], S. 1) fügt hinzu, dass Menschen ihre Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe nicht nachweisen müssen.

Das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (2024 [1959]) sieht eine zweisprachige Abhaltung des Unterrichts vor, wobei nicht nur Angehörige einer Volksgruppe das Recht haben, in slowenischer Sprache unterrichtet zu werden. Allerdings ist wichtig zu betonen, dass nur bei der Schulleitung angemeldete Staatsbürger*innen Österreichs entsprechend zweisprachig unterrichtet werden (2024 [1959]). Grundlage für die Entscheidung, ob Slowenisch gelernt wird, ist „der Wille des gesetzlichen Vertreters“ (2024 [1959], S. 2). Generell soll es in Kärnten Volks- und Hauptschulen⁶ mit Slowenisch als alleiniger Unterrichtssprache und Deutsch als Pflichtfach geben. Zusätzlich sollen Schulen mit gemischtsprachlichem Unterricht eingeführt werden, die ab der fünften Schulstufe den Schwerpunkt auf Deutsch legen und Slowenisch als Pflichtgegenstand und in der Möglichkeit als Unterrichtssprache in Wahlfächern weiterführen. In deutschsprachigen Schulen kann Slowenisch als Wahlpflichtfach angeboten werden. Darüber hinaus soll in jedem Schulzweig der Sekundarstufe II mindestens eine slowenische Schule beibehalten werden.

Die entsprechenden heutigen Gesetze für das Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, 2024 [1994]) sind insgesamt ähnlich. Es gibt jedoch einen markanten Unterschied: Wenn Schulen durch das burgenländische Gesetz von 1937 eingerichtet wurden, ist keine Anmeldung zum zweisprachigen Unterricht nötig (2024 [1994], S. 2). Der Rest entspricht den Kärntner Vorgaben. Mit Blick auf die in der Ersten Republik nicht berücksichtigte Volksgruppe der Roma und Sinti sieht die Gesetzgebung nun „eine zusätzliche Ausbildung im Romanes für die burgenländischen Roma“ im Abschnitt für „[b]esondere sprachbildende Angebote“ vor (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, 2024 [1994], S. 4). Dadurch wird ein Romanes-Unterricht ermöglicht, erhält in der

⁶ § 33a verweist später auf die Gleichbedeutung mit den (Neuen) Mittelschulen (2024 [1959], S. 7).

Umsetzung als unverbindliche Übung aber sekundären Stellenwert zu Burgenlandkroatisch und Ungarisch.⁷

Die zugehörigen Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen (2024 [1966]) nehmen ausdrücklich zur Mehrsprachigkeit Stellung. Ein starker Fokus liegt auf „[s]prachsensible[m] Fachunterricht“ (2024 [1966], S. 8), der auf „sprachanregende Situationen“ und ein wertschätzendes Sprachumfeld zielt. Mehrsprachigkeit wird als Schlüsselfähigkeit genannt, um sich „tolerant und respektvoll in einer globalisierten, mehrsprachigen Kultur und Gesellschaft zu bewegen“ (2024 [1966], S. 29). Auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte autochthoner Volksgruppen sowie deren Rechten findet Erwähnung (2024 [1966], S. 8). Diese Grundsätze sind bereits in der Kundmachung 1966 angelegt, wo ein „zweisprachiger Unterricht“ mit „gegenseitige[m] Verstehen“ und „innere[m] Frieden“ verknüpft wird (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 118/1966, S. 784).

Fazit

Insgesamt zeigt die Analyse historischer Rechtstexte zur Rahmung der sprachlichen Bildungspraxis in Österreich Zusammenhänge zwischen gesellschaftspolitischen und konzeptuellen Entwicklungen auf. Über die drei Perioden Österreich-Ungarn, Erste Republik und Zweite Republik lässt sich festhalten, dass die gesetzliche Rahmung im Jahr 1867 eine Vielzahl von Sprachen anerkannte, jedoch in der Form getrennter Völker und deren Schulen. „Mehrsprachigkeit“ wurde sozusagen „einsprachig“ gedacht. Mit dem Erstarken nationalstaatlicher Ideen zeichnet sich dann eine kontinuierliche Zunahme an Regelungen zu Deutsch als Sprache der Bildung ab. Spätestens ab 1918 ist Deutsch als vorherrschende Sprache etabliert. Im Burgenland orientierte man sich etwas länger an der „family-of-nations“-Idee österreichischer Mehrsprachigkeit. Die Rechtstexte aus der Zweiten Republik zeigen eine stärkere Verknüpfung von sprachlicher Vielfalt und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Mehrsprachigkeit wird zudem als Schlüsselfähigkeit für das Leben in einer globalisierten Welt genannt und sprachliche Minderheiten finden mehr Anerkennung. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Anerkennung sich gesetzlich nicht niederschlägt, da weiterhin eine starke Unterscheidung zwischen autochthonen und allochthonen Sprachen getroffen wird, die der tatsächlichen sprachlichen Vielfalt des heutigen Österreichs nicht ganz gerecht wird.

⁷ Vgl. hierzu beispielsweise ORF (2019).

(B) Anregungen zu vertiefenden Diskussionen und erweiternden Recherchen

Um die Analyse unter (A) für vertiefende (Selbst-)Reflexionen im Dialog von Studierenden und Lehrenden in Lehramtsstudien und im Sinne sprachensensibler Bildung fruchtbar zu machen, empfiehlt sich zunächst, Bezüge zur eigenen Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Einbettung in das österreichische Bildungswesen herzustellen. Dies soll den Blick für die praktische Relevanz der zunächst abstrakten Überlegungen öffnen. In Hinblick auf die gesetzlich unterschiedlich behandelten autochthonen und allochthonen Volksgruppen könnte man von Mini-Umfragen zu individuellen sprachlichen Ressourcen und Bildungserfahrungen in der Kursgruppe selbst ausgehen, um dann zunehmend den Blick für die gesellschaftliche Dimension zu öffnen: z. B.: *Welche Sprachen sprechen wir und wie haben wir sie erlernt? Wie zeigt sich Mehrsprachigkeit in unserem Alltag? Ist diese Mehrsprachigkeit in der Bildungslandschaft repräsentiert? Ist sie repräsentativ für die Mehrsprachigkeit der Menschen, die in Österreich leben?* Für Erfahrungen im Alltag ist es oft lohnend, sich über erlebte Ansprüche, Erwartungen und lokale Gegebenheiten verschiedener Realitäten auszutauschen, da so das vermeintlich Selbstverständliche als ebensolches hervortreten kann. In Kursen der Lehrer*innenbildung liegt die Betrachtung (biografischer) Erfahrungen in den Kontexten Hochschule, Schule und den Realitäten des Alltags zuhause nahe (vgl. Abb. 1). Dabei ist vonseiten der Lehrenden darauf zu achten, dass der Blick auf die individuelle Erfahrung und Situation dann wieder zu Reflexionen über allgemeine Fragen sprachensensibler Bildung führt.

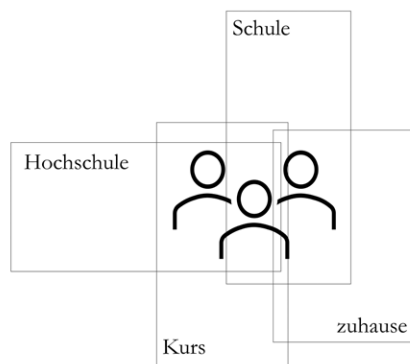


Abb. 1: Mögliche konkrete Kontexte zur Vertiefung

Für vertiefende Diskussionen können verschiedene Aspekte der unterschiedlichen gesetzlichen Rahmungen aufgegriffen und durch weitere Recherchen ergänzt werden. Die Analyse zeigte nicht nur zeitliche Unterschiede im gesetzlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit, sondern auch regionale und schulspezifische. Um direkte Bezüge zur eigenen

Einbettung und Bildungspraxis herzustellen, sollte die historische Analyse durch entsprechende Recherchen zu aktuellen lokalen Bildungskontexten erweitert werden. Dafür kann auf die Themenplattform des BIMM zurückgegriffen werden, wo z. B. die Curricula der österreichischen Pädagog*innenbildung hinsichtlich der Themen sprachlicher und kultureller Bildung untersucht und dokumentiert werden.⁸ Für den Kontext Schule können fächerspezifisch aktuelle Lehrpläne und Curricula untersucht werden, um der Frage nachzugehen, was sprachensensibler Unterricht hier jeweils auf dem Papier bedeutet bzw. in der eigenen Umsetzung bedeuten könnte.

Schließlich regt die Analyse eine Diskussion über sprachliche Grundrechte an. Die Textpassagen in Tabelle 1 stellen dafür Auszüge aus dem Datenmaterial zur Verfügung. Aus diesen drängt sich die Thematisierung der Wirkung ideeller Grenzziehungen zwischen Völkern und Sprachen sowie der Instrumentalisierung von Sprache(n) und Bildung für gesellschaftspolitische Transformationen jeglicher Gesinnung auf. Es empfiehlt sich, das Material hier über den nationalen Kontext hinaus durch z. B. Policy-Texte der Europäischen Union⁹ zu ergänzen. Ein Ziel der Reflexionen könnte sein, konkrete lokal angepasste Visionen sprachensensibler Bildungspraxis auszuformulieren.

Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.

Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichen Leben wird vom Staate anerkannt.

In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält. (Staatsgrundgesetz, Artikel 19, Reichs-Gesetz-Blatt 142/1867, S. 396).

Was das öffentliche Unterrichtswesen anlangt, wird die österreichische Regierung in den Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche Zahl anderssprachiger als deutscher österreichischer Staatsangehöriger wohnt, angemessene Erleichterungen gewähren, um sicherzustellen, daß in den Volksschulen den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt werde. Diese Bestimmung wird die österreichische Regierung nicht hindern, den Unterricht der deutschen Sprache in den besagten Schulen zu einem Pflichtgegenstande zu machen. In Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche Anzahl österreichischer Staatsangehöriger wohnt, die einer Minderheit nach Rasse, Religion oder Sprache angehören, wird diesen Minderheiten von allen Beträgen, die etwa für Erziehung, Religions- oder Wohltätigkeitszwecke aus öffentlichen Mitteln in Staats-, Gemeinde- oder anderen Budgets ausgeworfen werden, ein angemessener Teil zu Nutzen und Verwendung gesichert. (Staatsvertrag von St. Germain-en-Laye, Artikel 68 2024 [1920], S. 14)

Tabelle 1: Textpassagen zur Diskussion sprachliche Grundrechte

8 Siehe Quellen für Material und weitere Recherchen.

9 Diese sind über das „Council of Europe Language Policy Portal“ verfügbar, siehe Quellenverzeichnis.

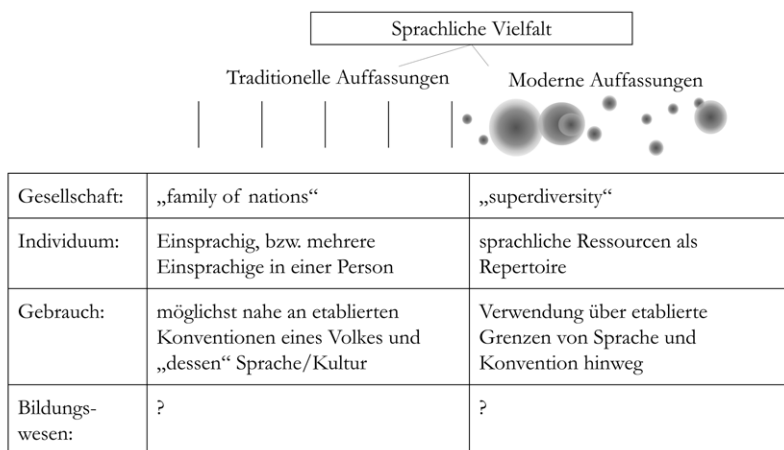
(C) Mehrsprachigkeit denken – eine Gegenüberstellung¹⁰

Abb. 2: Vereinfachte Gegenüberstellung grundsätzlich verschiedener Auffassungen sprachlicher Vielfalt

Abbildung 2 bietet eine vereinfachte Gegenüberstellung traditioneller und moderner Auffassungen von sprachlicher Vielfalt. Die Abbildung stellt links das traditionelle Bild sprachlicher Vielfalt dar, das sich an klaren Grenzen zwischen Sprachen orientiert und diese Grenzen auch zwischen „ihren“ Völkern und Kulturen zieht. Auf der rechten Seite wird die modernere Auffassung sprachlicher Vielfalt gezeigt. Hier werden Grenzen von Sprachen vor allem als wissenstheoretische und soziopolitische Grenzziehungen verstanden. Man spricht von sprachlichen Ressourcen, die in einer „superdiversen“ (Vertovec, 2007) Gesellschaft vielfältige fluide Formen annehmen – wie etwa „im“ mehrsprachigen Individuum selbst und dessen Sprachgebrauch über sprachliche Grenzen, Stile und Register hinweg (vgl. dazu Literatur zu Phänomenen wie „translanguaging“: García & Li, 2014; und „Mehrsprachigkeit“: Busch, 2021). Im traditionellen Bild stellt sich das mehrsprachige Individuum eher als eine Art Konglomerat aus vielen Einsprachigen dar und der Gebrauch von Sprache (soll) den konventionellen sprachlichen und kulturellen Regeln einer Sprache bzw. eines Volkes folgen. Der Einblick in die beiden Perspektiven kann durch Recherchen zu den soeben verwendeten Stichworten u. a. auf der Themenplattform des BIMM erweitert werden.¹¹

Die Grafik kann für die Diskussion um sprachliche Grundrechte und Minderheiten(sprachen)schutz aus (B) verwendet werden. Denn diesbezüglich verdeutlicht die Gegenüberstellung, dass die Benennung von Minderheiten(sprachen) der Feststellung deren

¹⁰ Basiert auf Radinger (in Vorbereitung) und wurde für die Zwecke hier adaptiert.

¹¹ Als Einstieg eignet sich z. B. der einführende Beitrag zu „Mehrsprachigkeit“, siehe Quellenverzeichnis.

Schutzbedürftigkeit dient, die Anerkennung selbst aber wiederum auf die traditionellen Grenzziehungen zwischen „Volkgruppen“ beruht. Zudem wird die Anerkennung durch Minderheiten(sprachen)schutzprogramme in Österreich und Europa weiterhin meist historisch begründet, sodass Migrationsbewegungen jüngerer Jahre, inklusive jener von z. B. Gastarbeiter*innen und ihren Nachkommen, die schon lange in Österreich leben, nicht berücksichtigt werden (Boeckmann, 2022, S. 35).

Im Bewusstsein dessen, dass Abbildung 2 den tatsächlichen Diskurs rund um „Mehrsprachigkeit“ stark vereinfacht, kann sie in der Auseinandersetzung mit diskursivem Material dazu verwendet werden, grundsätzliche Unterschiede im Denken über „Mehrsprachigkeit“ zu identifizieren und deren Implikationen für die (eigene) Bildungspraxis nachzuspüren. Auf die eigene Praxis angewandt, kann sie zudem dazu herangezogen werden, über eigene Grundhaltungen zu reflektieren und festzustellen, welche Bilder in der täglichen Praxis tatsächlich zur Anwendung kommen. Fragen, wie sie im Dialog von Studierenden und Lehrenden bearbeitet und erweitert werden können, sind z. B.:

- Welche Implikationen hat welche Grundidee sprachlicher Vielfalt für die Organisation von Bildung/die Förderung gesellschaftlichen Zusammenhalts?
- Welche Grundideen von Mehrsprachigkeit erkennen Sie in Ihrem täglich erlebten Sprachgebrauch/in Ihrer Bildungspraxis?
- Welche praktischen/politischen/bildungsrelevanten Funktionen haben konzeptuelle Grenzziehungen von Einzelsprachen (in Ihrem Fach/Ihrem Kontext)? – Welche Funktionen haben sie ganz konkret in Ihrer Bildungspraxis?
- Welche Rolle spielen beide Grundideen sprachlicher Vielfalt für die Bildung sprachensensibler Lehrer*innen?

Schluss

Anlässlich des Jubiläums „10 Jahre BIMM“ bestätigte dieser Beitrag die gesellschaftliche und praxisbezogene Bedeutung dessen institutioneller Verankerung in der österreichischen Bildungslandschaft: Der historische Rückblick zeigt, dass sich die gesetzliche Rahmung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen ändert und wir im Sinne sprachensensibler Bildung professionell dazu aufgefordert sind, uns als Akteur*innen im Bildungswesen dazu zu positionieren. Dafür brauchen wir Zeit, um uns mit scheinbar selbstverständlichen Praktiken auseinanderzusetzen, uns mit anderen auszutauschen und Argumente für unsere Positionen und professionellen Handlungen zu formulieren. Das BIMM selbst steht für einen solchen Raum in der österreichischen Bildungslandschaft. Aufbauend auf dessen Strategien von Vernetzung und Diskursförderung, haben wir in diesem Beitrag dafür plädiert, die Fä-

cherkombination als Spezifikum der Lehrer*innenbildung stärker als Ressource für die Kultivierung (selbst-)reflexiver und dialogischer Auseinandersetzung mit den Grundfragen sprachensensibler Bildung zu nutzen. Der Kurs, in dem wir Autor*innen als Studierender und Lehrende aufeinandergetroffen sind, erlaubte uns, dies für unsere jeweiligen Rollen zu erfahren. Auch die Evaluationen der Studierenden im Kurs sprechen für einen solchen Austausch. So schrieben etwa zwei Studierende: „I really loved that after each session I personally had to think about the topic and reevaluate my p[oint] o[f] v[iew].“, und „The question of ‚How to teach in a multilingual classroom?‘ does not seem so scary anymore. It really opened up a discourse.“

Literatur

- Baumgartner, G. (2000). Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland. In H. van Uffelen (Hrsg.), *Musik, Sprache, Identität: Texte zum Dritten Österreichisch-Niederländisch-Flämischen Sommerkolleg zum Thema „Musik, Sprache und Tradition“* in Stadtschlaining, 17.–31. Juli 1999 (S. 35–74). Inst. für Germanistik/Nederlandistik.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Boeckmann, K.-B. (2022). Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben. Deutsch und andere Sprachen als kulturelles Kapital in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.31>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3 Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Sprachsensibilität in Bildungsprozessen* (S. 1–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Erling, E. J., Marie, G. & Schwab, S. (2022). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Erling, E. J., Radinger, S. & Foltz, A. (2020). Understanding low outcomes in English language education in Austrian middle schools: The Role of Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1829630>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Geosits, S. (Hrsg.) (1986). *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten*. Edition Tusch.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* AK Wien.
- Jacquemet, M. (2018). Beyond the speech community: On belonging to a multilingual, diasporic, and digital social network. *Language & Communication*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.010>
- Knechtelsdorfer, E. (2023). *ELF-informed pedagogy and the assessment of learning* [Dissertation]. Universität Wien.
- Moore, S. O. (2020). *Teaching the empire. Education and state loyalty in late Habsburg Austria*. Purdue University Press.
- ORF. (2019, 4. Dezember). *Romani-Schulunterricht im Burgenland*. <https://volksgruppen.orf.at/roma/meldungen/stories/3024713/>

- Die Presse. (1866, 22. Dezember). Ein Capitel aus der Geschichte der deutschen Sprache als Unterrichtssprache in den Schulen. Landtagsschluß, S. 3.
- Die Presse. (2018, 14. November). Deutschpflicht: „Leider Gottes gibt es Probleme mit dem Minister“. <https://www.diepresse.com/5529339/>
- Radinger, S. (2023). Reclaiming voice in the Austrian refugee context through experiences of ambiguity. In J. Gspandl, C. Korb, A. Heiling & E. J. Erling (Hrsg.), *The power of voice in transforming multilingual societies* (S. 61–81). *Multilingual Matters*.
- Radinger, S. (in Vorbereitung). *Languaging: an applied linguistic and philosophical enquiry*. [unpublizierte Dissertation]. Universität Wien.
- Reiter-Zatloukal, I. (2020). Historische Entwicklung des Schutzes der nationalen Minderheiten bzw. Volksgruppen in Österreich und offene Fragen. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung* (S. 161–212). Mohorjeva Hermagoras.
- DER STANDARD (2010, 18. Oktober). BZÖ für Deutschpflicht am Schulhof. <https://www.derstandard.at/story/1287099374458/>
- DER STANDARD (2020, 21. Januar). FPÖ fordert Deutsch am Pausenhof und ein Ende der „totalitären“ Tendenzen an Unis. <https://www.derstandard.at/story/2000113557367/>
- Téllez, K. & O'Malley, S. (1998). Exploring the use of history in multicultural/multilingual teacher education. In R. C. Chávez & J. O'Donnell (Hrsg.), *Speaking the unpleasant. The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain* (S. 164–185). State University of New York Press.
- Tomaselli, E. (2023, 23. März). „Arabisch kannst daheim reden“: Wenn Lehrkräfte Sprachverbote erteilen. DER STANDARD. <https://www.derstandard.at/story/2000144794976/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wimmer, T. (2023). *Teaching Language Awareness through policies. A diachronic view on Austria's minority school laws* [unpublizierte Bachelor-Arbeit]. Universität Wien.
- Zwitter, D. (2020). Die Minderheitenregelungen des Staatsvertrags von St. Germain und das Minderheitenschulwesen in Kärnten. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle & M. Stocker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung* (S. 239–267). Mohorjeva Hermagoras.

Quellen der Rechtstextanalyse¹²

- ALEX/Österreichische Nationalbibliothek. <https://alex.onb.ac.at/>
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich. (136/1936). Burgenländisches Volksschulgesetz, S. 203–209.
- Landesgesetz- und Verordnungsblatt für das Herzogthum Kärntnen (8/1867). Kundmachung der k.k. kärnt. Landesbehörde vom 16. Februar 1867 Zahl 123, S. 19–20.
- Landesgesetzblatt für das Burgenland (40/1937). Gesetz über die Regelung des Volksschulwesens im Burgenlande (Burgenländisches Landesschulgesetz 1937 – L.Sch.G. 1937), S. 42–70.
- Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Oesterreich (142/1867). Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, S. 394–396.
(62/1869). Gesetz vom 14. Mai 1869, S. 277–288.

12 Für die Arbeit mit unseren Materialien geben wir die nötigen Rechercheinformationen an, durch welche die Rechtstexte im jeweiligen Online-Archiv gefunden werden können.

Online Archiv ONB. <https://www.onb.ac.at/>

Normal-Lehrpläne für die kärntischen Volksschulen. (1875). Klagenfurt, Verlag: John. & Fried. Leon.

Rechtsinformationssystem des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/>

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (118/1966). Erlassung von Lehrplänen für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten; Bekanntmachung von Lehrplänen für den Religionsunterricht an diesen Schulen, S. 781–820.

(2024 [1959]). Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten.

(2024 [1966]). Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten.

(2024 [1976]). Volksgruppengesetz.

(2024 [1994]). Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland.

Staatsvertrag von St. Germain-en-Laye (2024 [1920]).

Staatsvertrag von Wien (2024 [1955]).

Quellen ergänzendes Material und Recherchen

Council of Europe (o. D.). Council of Europe Language Policy Portal. <https://www.coe.int/en/web/language-policy>

Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) (o. D.). Themenplattform: Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/mehrsprachigkeit-eineinfuehrung/>

(o. D.). Themenplattform: Pädagog/innenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/paedagoginnenbildung-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-und-migration/>

Ein Blick über den sprach(en)unterrichtlichen Tellerrand

Simone Naphegyi & Mustafa Can

Situationsbeschreibung und historischer Rückblick

Die Schulglocke läutet. Es ist 13:55 Uhr. Der Nachmittagsunterricht beginnt in wenigen Minuten. Normalerweise herrscht in den Gängen der Volksschule XY um diese Zeit reger Betrieb, da die Kinder der Ganztagschule nach der Mittagspause zurück in ihre Klassenräume gehen. Doch heute ist Freitag. An diesem Wochentag sind nur vereinzelt Schüler*innen auf den Gängen anzutreffen. Der reguläre Ganztagsunterricht an diesem Schulstandort endet am Freitag um 13.00 Uhr und die meisten Schüler*innen starten dann ins Wochenende. Die Schüler*innen, die noch im Schulhaus anzutreffen sind, haben eines gemeinsam. Viele ihrer Eltern oder Großeltern sagen zu ihnen abends beim Zu-Bett-Gehen vielleicht nicht nur „Gute Nacht“, sondern wünschen ihnen auch „İyi geceleler“, „Laku noć“, „Buenas noches“ ... Die Schüler*innen besuchen den Erstsprachenunterricht an ihrem Schulstandort, der auch in Vorarlberg, wie vielerorts, noch an Randzeiten im Stundenplan abgebildet ist.

Ein Blick in die Vergangenheit

Wir gehen gedanklich ein halbes Jahrhundert zurück und schauen uns die Genese zum Erstsprachenunterricht in Österreich und speziell in Vorarlberg genauer an. Vorarlberg befand sich in einer Phase starken Wirtschaftswachstums und in den aufstrebenden Textil- und Industriefabriken wurden Arbeitskräfte dringend gebraucht. Daraus resultierten die Anwerbeabkommen in den 1960er-Jahren mit dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei (Gächter, 2008), was den Startpunkt für die Arbeitsmigrationsbewegung von Menschen aus diesen Ländern nach Österreich bildete. Nach und nach kam es dann vermehrt zum Zuzug der Familien dieser Arbeitskräfte bzw. zu Familiengründungen in Österreich.

1972 wurde österreichweit erstmals im Bundesland Vorarlberg Muttersprachlicher Zusatzunterricht in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch als sogenannter Schulversuch angeboten (Çınar & Davy, 1998). Unter „Muttersprache“ wurde die offizielle Sprache des Herkunftslandes verstanden. Der Muttersprachliche Zusatzunterricht wurde als Schulversuch umgesetzt und dieser musste jährlich von der jeweiligen Schulleitung für den Schulstandort beantragt und von der Schulaufsicht bewilligt werden. Der Zusatzunterricht basierte auf bilateralen Vereinbarungen mit Behörden aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Wie auch für die Arbeitnehmer*innen aus diesen Ländern war für die Lehrpersonen ein Rotationsprinzip angedacht, da sie in Absprache mit den Herkunftsländern im Rahmen eines Sondervertrags für jeweils ein Jahr in Österreich angestellt wurden (Fleck & Ortner, 1985). Bauböck (1991) spricht davon, dass die Mut-



tersprachen der Einwandererkinder in der österreichischen Schulpolitik durchaus ihren Platz hatten, allerdings als Mittel zur Rückkehrorientierung. Die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden sollten anschlussfähig im Schulsystem jener Länder sein, in denen ihre Eltern bzw. sie vor ihrem als temporär geplanten Aufenthalt in Österreich lebten. Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts sollte nach der Rückkehr das Verfahren zur Anerkennung von Schulzeugnissen, die im Ausland erworben wurden, erübrigen. Als Grundlage für die inhaltliche Konzeption dieses Unterrichts dienten Lehrpläne, die von den jeweiligen Herkunftsländern zur Verfügung gestellt wurden. Es wurde aber ausdrücklich vereinbart, dass die Lehrpläne allenfalls den österreichischen gesetzlichen Vorschriften entsprechend überarbeitet werden müssen (Çinar & Davy, 1998).

In den 1990er-Jahren wurden vom Gesetzgeber in Österreich die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen, dass für den Muttersprachlichen Unterricht, der vormals Muttersprachlicher Zusatzunterricht hieß, ein eigener, sprachenübergreifender Lehrplan erstellt werden konnte, der ab dem Schuljahr 1992/93 bis zum Jahr 2023 seine Gültigkeit hatte. Inhaltliche Verknüpfungen des additiven Unterrichtsangebots in den Muttersprachen mit dem Gesamtunterricht in der Primarstufe oder anderen Sprachen- und Sachfächern im Sekundarbereich waren strukturell in den Fachlehrplänen der anderen Fächer nicht vorgesehen. Auf die fehlende Verzahnung des additiv angebotenen Sprachenunterrichts mit dem Regelunterricht (Schroeder, 2003) wird seit Jahren hingewiesen und auch die Lehrkräfte des Zusatzangebots kritisieren die Randständigkeit dieses Sprachenangebots (Woerfel et al., 2020).

Ein Blick in die Gegenwart

Mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne in Österreich im Schuljahr 2023/24 (BMBWF, 2023) ändert sich auch die Begrifflichkeit für dieses unterrichtliche Angebot. Der Muttersprachliche Unterricht wird seit dem 01.09.2023 Erstsprachenunterricht genannt und ist in ein Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung integriert (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023). Zu diesem Gesamtkonzept gehören neben dem Erstsprachenunterricht der Sprachenunterricht in den Unterrichtssprachen Deutsch und in den schulischen Fremdsprachen (im Primar- und Sekundarbereich I meist Englisch), der DaZ-Unterricht sowie die fachübergreifende sprachliche Bildung in allen Unterrichtsfächern.

Von Beginn an bis heute wird der Muttersprachliche Unterricht/Erstsprachenunterricht in Österreich – und so auch in Vorarlberg – als additives, frei zu wählendes Angebot abgehalten. Die Ausgestaltung des Angebots wird in den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich gehandhabt. Während in Wien dieses Unterrichtsangebot meist integrativ (im Primarbereich integriert in den Gesamtunterricht) angeboten wird, wird in Vorarlberg bis zum heutigen Tag zu einem hohen Prozentsatz ein additiver Erstsprachenunterricht umgesetzt. In Vorarlberg wurde im Schuljahr 2022/23 der Unterricht in den unterschiedlichen Erstsprachen für die mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen an

129 Schulstandorten in 13 Sprachen angeboten und von 33 Lehrpersonen nach wie vor meist an Randzeiten abgehalten.

Ein Blick in die Zukunft

Seit Jahrzehnten wurde in Vorarlberg sehr stark ein additiver Ansatz verfolgt, bei dem der Erstsprachenunterricht lediglich als zusätzliches Freifach bzw. unverbindliche Übung angeboten wurde. Diese Vorgehensweise führt jedoch immer wieder zu Einschränkungen hinsichtlich des Zugangs von Schülern und Schülerinnen zum Erstsprachenunterricht, insbesondere aus verschränkten Ganztagesklassen. In diesem Kontext wird es in Zukunft notwendig sein, den Anteil des additiven Erstsprachenunterrichts zugunsten eines integrativen Erstsprachenunterrichts zu verringern und neue methodische Ansätze zu fördern. Dazu gehören auch Online-Formate, die als Möglichkeit zur Erweiterung des Bildungszugangs in Betracht gezogen werden können.

Die Bereitstellung von Online-Formaten hat das Potenzial, den Bildungszugang für Schüler*innen auch in entlegenen Regionen zu verbessern, die bisher möglicherweise aufgrund der Entfernungen zum Kursort von der Teilnahme am Erstsprachenunterricht ausgeschlossen waren. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, die Kompetenzen in den Erstsprachen der Kinder schrittweise weiterzuentwickeln und ihre Bildungschancen zu erhöhen.

In der Steiermark existiert bereits das digitale Sprachförderprogramm „DigiDaZ“, das vom Roten Kreuz organisiert wird (Bushati, o. J.). Ein Vorläuferprojekt dazu wurde von der Pädagogischen Hochschule Steiermark wissenschaftlich begleitet. „Das Forschungsprojekt wurde in enger Verzahnung mit dem Unterrichtsprojekt ‚Digi.DaZ und Digi.MU‘ durchgeführt“ (Boeckmann et al., 2020, S. 21). In den Ergebnissen zum Forschungsprojekt attestieren die Autor*innen dem Digi.DaZ-Unterricht, dass dieser aufgrund seiner Konzeption als (sprach-)lernförderlich eingestuft werden kann (vgl. dazu Boeckmann et al., 2020).

Sensibilisierung von Lehrkräften im Primarschulbereich – ein Projektbericht

Bildungsgerechtigkeit setzt voraus, dass Bildungsinstitutionen das, was die Lernenden an Spracherfahrungen, Sprachkontakten und eventuell schon gelernten Sprachen mitbringen, wertschätzen und einbeziehen (Krumm, 2022). Um dieser Forderung nachzukommen, bedarf es einer Sensibilisierung angehender Primarstufenlehrkräfte für die Umsetzungsformate, die Ausgestaltung und die Inhalte des Erstsprachenunterrichts sowie für zukünftige Kooperationsmöglichkeiten (Allgäuer-Hackl & Naphegyi, 2022). Diese Überlegungen und die künftige Ausrichtung der Sprachenfächer entlang eines Gesamtkonzepts (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023; Fast-Hertlein, 2023) waren richtungswei-

send für ein Kooperationsprojekt der Bildungsdirektion Vorarlberg und der PH Vorarlberg, das nachfolgend beschrieben wird.

Projektbeschreibung

Seit der „PädagogInnenbildung Neu“ ab dem Jahr 2015 sind die Pädagogischen Hochschulen in Verbänden zusammengeschlossen und befugt, ihre Curricula entlang gesetzlicher Rahmenvorgaben mit Inhalten zu befüllen. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wird seit dem Studienjahr 2019/20 der Schwerpunkt „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ im Ausmaß von 60 ECTS-AP angeboten (siehe dazu Beitrag von Naphegyi & Bellet in diesem Band).

Im Rahmen dieses Schwerpunkts wird ein Modul unter dem Titel „Mehrsprachigkeit“ abgehalten, in dem die Studierenden in einer Lehrveranstaltung ein Projekt im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit planen und umsetzen. Im Studienjahr 2022/23 wurde im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit der Bildungsdirektion Vorarlberg geplant, umgesetzt und reflektiert. Die 27 Studierenden aus dem 5. und 7. Studiensemester hatten den Auftrag, sich in Kleingruppen über geplante, frei gewählte Zugänge dem Erstsprachenunterricht anzunähern bzw. einen Einblick in diesen zu erlangen. Sieben der 27 Studierenden sind mehrsprachig aufgewachsen bzw. haben einen mehrsprachigen sozialen Hintergrund.

Die Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts wurden über diese Projektidee im Rahmen der zu Schulbeginn stattfindenden Konferenz durch die Autorin dieses Beitrags, Dozierende an der PH Vorarlberg, und durch den Beauftragten der Bildungsdirektion und Autor dieses Beitrags informiert und instruiert. Den Studierenden wurden die Kontaktdaten aller in Vorarlberg tätigen Lehrpersonen für den Erstsprachenunterricht zur Verfügung gestellt. Nach dem Entwurf der verschiedenen Zugangsformate begann die Kontaktaufnahme seitens der Studierenden mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts. Die 27 Studierenden wählten die Sprachen: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Italienisch, Polnisch, Serbisch und Kroatisch, Spanisch sowie Türkisch. Die ausgearbeiteten Zugänge beinhalten:

- Auseinandersetzungen mit und zu den Sprachstrukturen – Sprachenvergleiche
- Gemeinsam geplante, umgesetzte und reflektierte Unterrichtssequenzen
- Hospitationen entlang eines eigens dafür von den Studierenden angefertigten Beobachtungsbogens
- Interviews mit Lehrpersonen
- Feldzugänge über die Befragung von Schülerinnen und Schülern

- Dokumentenanalysen zu verwendeten Unterrichtsmaterialien

So vielseitig wie die Zugänge waren auch die Fragestellungen, mit denen sich die Studierenden dem Erstsprachenunterricht annäherten. Eine Fragestellung aber beschäftigte explizit und implizit vor allem die Studierenden, die keine Sprachkenntnisse in der jeweiligen Erstsprache hatten: „Wie kann ich Mehrsprachigkeit realistisch im Unterricht umsetzen, wenn ich die Sprache NICHT spreche?“ (Studierende_01_5.Semester/Erstsprache Deutsch und Studierende_22_5. Semester/Erstsprache Russisch).

Ergebnisse aus den Projektberichten der Studierenden

Das Projekt wurde mit einem Projektbericht aus den jeweiligen Gruppen und Reflexionsberichten von den einzelnen Studierenden abgeschlossen. Die Reflexionsberichte bildeten die Grundlage für eine qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Aus den qualitativ analysierten Rückmeldungen der Studierenden geht eindeutig hervor, dass die Studierenden durch dieses Projekt die große Bedeutung des Erstsprachenunterrichts erkennen und vor allem praktische Vernetzungsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene sehen konnten. Alle Studierenden werteten die gesammelten Erfahrungen durchwegs sehr positiv. Die Einordnung des unterrichtlichen Angebots erfolgte nach der Projektdurchführung teilweise unter neu gewonnenen Gesichtspunkten, wie die nachfolgenden Zitate aus den Reflexionsberichten zeigen:

Ob der Muttersprachenunterricht¹ seine Zwecke erfüllt? Ich würde die Frage zu 100 Prozent mit Ja beantworten. Natürlich müssen die Kinder zuhause mit ihren Eltern weiter die Sprache üben und verwenden – wie in allen Sprachen. Doch der Unterricht gibt den Kindern eine gute Grundlage, auf die sie aufbauen können. Sie bekommen einen Einblick in die Sprache und entdecken Strukturen und Regeln, die für die Sprache wesentlich sind. Der einzige Nachteil besteht darin, dass die Stunden zu wenig sind. (Studierende_08_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Für die mehrsprachig aufwachsenden Studierenden boten die Erfahrungen im Zuge dieses Projekts zusätzlich Reflexionsgelegenheiten zum eigenen Sprachverhalten bzw. -unterricht, wie dies aus den nachfolgenden drei Stellungnahmen hervorgeht.

Da ich mit der polnischen Sprache aufgewachsen bin, war es für mich eine sehr interessante Erfahrung einen Polnischunterricht zu besuchen. Ich hatte bislang nie die Gelegenheit dazu, diesen Unterricht zu besuchen, deshalb war ich gerade über diese Aufgabe sehr erfreut. Als wir den Unterricht besucht haben, war ich total glücklich darüber, dass ich alles verstanden habe, was die Lehrperson und die Kinder gesagt und erzählt haben. Es war so ein Moment voller Stolz, dass auch ich eine andere Sprache verstehen und sprechen kann. Ich war auch überrascht, dass laufend Polnisch gesprochen wurde. Außerdem war ich fasziniert davon, wie gut einzelne Kinder sprechen und lesen konnten – das konnte ich in diesem Alter nicht, auch jetzt nicht. (Studierende_02_5. Semester/Erstsprache Polnisch)

1 Im Schuljahr 2022/23 wurde für dieses Unterrichtsangebot der Begriff Muttersprachenunterricht verwendet.

Für mich war es eine Herausforderung, einen Türkischunterricht zu planen und zu unterrichten. Am Anfang fiel es mir schwer, vor einer Klasse zu stehen und nur türkisch zu sprechen, obwohl Türkisch meine Erstsprache ist. Denn ich habe mich daran gewöhnt, auf Deutsch zu unterrichten. (Studierende_20_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Ganz neugierig und aufmerksam hörte ich dem Arbeitsauftrag zu. Denn diesmal fühlte ich mich dabei so aufgeregt, dass meine Gedanken in mir nicht stillstehen konnten. Plötzlich schwirrten ganz viele Gedanken in meinem Kopf. Denn ich konnte bzw. durfte endlich einmal einen Türkischunterricht besuchen gehen. Das hat mich wirklich sehr gefreut. Ich hätte nicht gedacht, dass ich erst in meinem Studium diese Gelegenheit bekommen würde. Es war tatsächlich wie ein Aufbruch, den ich gegen Ende meiner Karrierezeit wagen konnte bzw. durfte. (Studierende_07_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Teilweise konnten Studierende auch ihren als Schüler*in erlebten Unterricht vergleichen bzw. darüber jetzt aus einer anderen Perspektive reflektieren.

Dieses Projekt war für mich ein großartiges Erlebnis, da Herr [Name der Lehrperson] früher mein Türkischlehrer war. In seinem Unterricht habe ich mich genau so gefühlt, wie früher in seinem Unterricht. Viele Methoden hat er von früher beibehalten, doch er hat sich auch andererseits sehr verändert. Mir war es sehr wichtig, dass er mehrere unserer Kriterien in seinem Unterricht erfüllt, und es hat mich sehr gefreut, dass dies auch erreicht wurde (Studierende_06_5. Studiensemester/Erstsprache Türkisch).

Ein immer wiederkehrendes Kriterium bei der qualitativen Analyse war das der Selbsterfahrung. Die Teilnahme am Erstsprachenunterricht eröffnete für viele Studierenden die Möglichkeit, sich in die Lage von Lernenden beim Erwerb des Deutschen zu versetzen.

Ich konnte mir bis zur Hospitationseinheit nicht vorstellen, wie im muttersprachlichen Unterricht unterrichtet wird. [...] Ich habe mich gerade beim Hospitieren oft etwas verloren gefühlt, da ich kein Wort verstanden habe. Ich habe auch die Witze nicht verstanden und konnte oft nicht mitlachen, wenn die Kinder etwas Lustiges gesagt haben. Ich kann mir nun gut vorstellen, wie sich ein Kind, welches kein Wort Deutsch versteht, in einer Klasse fühlen muss (Studierende_11_5. Semester/Erstsprache Deutsch).

Die intensive Auseinandersetzung über Sprach(en)vergleiche im Vorfeld der Unterrichtshospitationen und durch die Gespräche mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts ermöglichten es den Studierenden, nicht nur über Literaturrecherche Einblicke in unterschiedliche Erstsprachen der Lernenden zu erlangen, sondern über diese auch in den Interviews zu reflektieren.

Zuallererst lässt sich sagen, dass sich der Austausch mit den Lehrpersonen als sehr bereichernd und hilfreich herausgestellt hat. Ich hatte, besonders nach dem Verschriftlichen der Arbeit, einen guten Überblick über einige sprachliche Besonderheiten des Türkischen und Rumänischen (Studierende_13_7. Semester/Erstsprache Deutsch).

Wie bereits eingangs erwähnt, spiegeln sich in den Reflexionsberichten durchgängig die positiven Erfahrungen wider, die die Studierenden im Rahmen dieses Projekts sammeln konnten. Es wurde an keiner Stelle von negativen Erfahrungen seitens der Studierenden

während der Projektumsetzung berichtet. Einzig die Kontaktaufnahme gestaltete sich in einzelnen Fällen nicht ganz einfach, wobei der Verantwortliche der Bildungsdirektion dann unterstützend zur Seite stand.

Fokusgruppeninterview mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts

Um aus der Sichtweise der Lehrpersonen einen Blick auf das Projekt zu erlangen, wurden die teilnehmenden Lehrpersonen nach Beendigung des Projekts mittels eines Fokusgruppeninterviews zu ihren Erfahrungen mit den Studierenden befragt. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion war freiwillig und wurde seitens der Bildungsdirektion mit der Bitte um Teilnahme an die beteiligten Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts weitergeleitet. Fünf Lehrpersonen aus vier unterschiedlichen Sprachenfächern (Arabisch, Armenisch, Spanisch und Türkisch) nahmen an einer einstündigen Gruppendiskussion teil.

Gruppendiskussionen (auch Fokusgruppen) sind geplante Diskussionen, mit denen Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer „offenen, freundlichen Atmosphäre“ (Vogl, 2019, S. 695) erhoben werden. In einer Gruppe werden dazu Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln. Dabei geht es nicht nur um den Austausch von Argumenten, sondern es wird auch erzählt, erinnert und gegenseitig ergänzt. Entscheidend ist die Interaktion der Gruppenmitglieder (Vogl, 2019). Die Gruppendiskussion mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts wurde von der Autorin des Beitrags anhand eines Leitfadens geführt. Der Autor des Beitrags war ebenso während der gesamten Diskussion anwesend. Als Erkenntnisabsicht wurden der Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen zu den Zugängen der Studierenden und die zukünftige Weiterentwicklung des Projekts definiert.

Gruppendiskussionen werden durch einen Leitfaden strukturiert. Der Leitfaden ist in der Regel allgemein gehalten und stellt eine Liste mit offenen Fragen dar und wird flexibel gehandhabt. Für eine einstündige Diskussion werden in der Regel vier bis sechs Themen vorgegeben (Vogl, 2019). Im Rahmen der beschriebenen Diskussion wurden Fragen zur Kontaktaufnahme, zu Möglichkeiten der Partizipation von Lehrpersonen, zu Erfahrungen während der Umsetzung, zu Reaktionen seitens der Lernenden, zum Mehrwert durch den Einblick der Studierenden in den Erstsprachenunterricht sowie zu Anregungen für die Weiterentwicklung dieses Projekts gestellt. Die Audioaufnahme der Gruppendiskussion wurde auszugsweise transkribiert. Die Transkription der Audioaufnahmen erfolgte entlang adaptierter Transkriptionsregeln eines Basistranskripts in Anlehnung an das von Selting et al. (2009) publizierte Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Die ausgewählten Interviewabschnitte wurden ohne sprachliche Glättung transkribiert. Starke Akzentsetzungen wurden mit Majuskeln, Sprechpausen mit (.) und Auslassungen mit [...] notiert. Die daraus gewonnenen Daten wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Das thematische Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

wurde zunächst a priori (deduktiv) (Kuckartz, 2018) aus den Schwerpunkten zu den Fragen des Leitfadens gebildet und dann induktiv am Material erweitert.

Durchwegs wurde das Projekt von den Lehrpersonen sehr positiv aufgenommen und als Bereicherung für den Unterricht erlebt. Die Lehrpersonen freuten sich ganz besonders über das Interesse an ihrem Unterricht und die neuen pädagogischen Konzepte, die die Studierenden mit ihnen teilten, wie in den folgenden Zitaten exemplarisch zum Ausdruck kommt:

[...] die studentin hat mir neue pädagogische sachen auch schon gegeben (.) ähm (.) da bin ich froh (.) das ist immer neu (.) neuigkeiten lernen für mich [...] ich bin seit 26 jahren (.) ja ich wollte das immer ein bisschen frischer nehmen (.) da bin ich froh [...] (Lehrperson_Sp5)²

[...] die studentinnen waren froh bei mir im unterricht und waren interessieren sich sehr (.) aber wegen (Anm. der Autorin: Benennung der Sprache) (.) ähm (.) unsere muttersprache (.) konnten sie nicht uns verstehen (.) trotzdem konnten sie (.) die methoden bemerken (.) wie läuft unser unterricht [...] (Lehrperson_Sp4)

[...] das war SUPER (.) die (.) ich habe zuerst meine studentinnen vorgestellt (.) oder (.) jetzt kommen unsere zukünftigen lehrerinnen (.) die schüler waren schon gut (.) ok (.) ich wollte nicht, dass sie passiv bleiben hinten (.) ich wollte (.) dass sie aktiv werden (.) wir haben einfach gespielt (.) namenwörter auf deutsch (.) und dann sagten sie meine schüler auf (Anm. der Autorin: Benennung der Sprache) (.) oder (.) wir waren zusammen aktiv (.) das war im spiel oder beim lernen (.) das war gut (.)[...] (Lehrperson_Sp5)

Auf die Frage nach der Weiterentwicklung des Pilotprojekts bzw. zur Aufnahme eines solchen Angebots in die schulpraktischen Studien im Grundstudium antworteten die Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts erwartungsgemäß mit großer Zustimmung:

[...] ja natürlich (.) ich finde es ist eine (.) wie gesagt (.) eine bereicherung für uns (.) und gegenseitig (.) dieser austausch auch (.) das sind junge (.) junge leute (.) die haben auch neue ideen (.) neuer blick (.) neue wahrnehmung (.) und diese idee (.) du hattest gesagt (.) diese eRFRIscHUNG (.) das ist auch eine gute erfahrung (.) ähm und dann (.) einfach miteinander zu teilen (.) eine gute ergänzung ist das [...] (Lehrperson_Sp2)

Fazit

Seit mehr als 50 Jahren wird Muttersprachlicher Unterricht/Erstsprachenunterricht in Vorarlberg angeboten. Eine strukturelle Verankerung, die es zukünftigen Lehrpersonen ermöglichen soll, Einblicke in dieses Unterrichtsangebot zu gewinnen, ist bisher in der Ausbildung der Primarstufenlehrpersonen nicht vorgesehen. Die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt zeigen, dass eine Annäherung der Studierenden an den Erstsprachenunterricht

2 Auf die Nennung der Sprache wird aus Gründen der Anonymität verzichtet, da es in Vorarlberg Erstsprachenunterricht in bestimmten Sprachen gibt, der nur von einer Person unterrichtet wird.

auf niederschwellige Weise erfolgen kann und mögliche zukünftige Kooperationsmöglichkeiten damit vorstell- und erlebbar gemacht werden können.

Inwieweit und in welcher Form die Ergebnisse dieses Pilotprojekts in die curriculare Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien einbezogen werden, ist aktuell noch nicht absehbar, aber als Desiderat für eine Ausbildung zu sehen, die dem Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023) entgegenkommt, wie das in den neuen Lehrplänen abgebildet ist.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E. & Naphegyi, S. (2022). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung im Muttersprachenunterricht. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe (AT)*. wbv.
- Bauböck, R. (1991). Immigration, Integration und interkulturelle Schule. *Erziehung und Unterricht*, 141 (4), 231–242.
- Boeckmann, K.-B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M. & Vogl, H. (2020). ‚Dann drückst du auf OK...‘: Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. *Pädagogische Hochschule Steiermark*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023). Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. Artikel 1. BGBl. II Nr. 1/2023. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>
- Bushati, B. (o. D.). DigiDaZ. <https://www.rotekreuz.at/steiermark/digidaz>
- Çınar, D. & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In D. Çınar (Hrsg.), *Zukunft, Bildung, Kultur*: Bd. 13. *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 23–81). Studien Verlag.
- Fast-Hertlein, L. (2023). Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. *Pädagogische Hochschule Steiermark*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/03/lehrplaenefuerdazimkontext.pdf>
- Fast-Hertlein, L. & Ringhofer, D. (2023). Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. *Pädagogische Hochschule Steiermark*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/10/pptesugesamtkonzepts.pdf>
- Fleck, E. & Ortner, B. (Hrsg.) (1985). *Oh, du gastlich Land ... Vom Leben der Ausländer/innen in Österreich* (2. aktualisierte und verbesserte Aufl.). KAFÖ.
- Gächter, A. (2008). Migrationspolitik in Österreich seit 1945. *Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität* Nr. 12. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Migrationspolitik_in_Oesterreich_seit_1945_gaechter.pdf
- Krumm, H.-J. (2022). Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Primarstufe. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe* (S. 41–50). wbv.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. überarbeitete Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz.
- Schroeder, C. (2003). Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 23–39.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluff, Ch., Meyer, Ch., Morek,

- M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussionen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 695–700). Springer VS.
- Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer VS.

Chemie sprach- und kultursensibel lehren und lernen

Sandra Pia Harmer & Michael Anton

Einleitung

Aktuelle Zahlen der Statistik Austria zeigen eine zunehmende Vielfalt in den Klassen und damit, dass monokulturelle und monolinguale Lerner*innen nur eine Fehlvorstellung der Mehrheitsgesellschaft sind (vgl. Statistik Austria, 2022). Obwohl interkulturelles Lernen als „fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemeinbildenden Schulen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023a) bereits seit 1992 verankert ist, wurde diesem Thema in den naturwissenschaftlichen Lehramtsstudien bisher oft wenig Beachtung geschenkt. Der sprachliche und kulturelle Bildungsauftrag betrifft aber nicht nur die geisteswissenschaftlichen Fächer, sondern fällt als Querschnittsaufgabe in die Zuständigkeit aller Disziplinen, wie bereits mit dem Grundsatzterlass zur interkulturellen Bildung (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017) deutlich gemacht und durch die Verankerung von Interkultureller Bildung und der sprachlichen Bildung als übergeordnete Unterrichtsprinzipien in den neuen Lehrplänen (BMBWF, 2023a) weiter konkretisiert wurde. Ein Blick in den Fachlehrplan für das Unterrichtsfach Chemie in der Sekundarstufe I (BMBWF, 2023b) macht deutlich, dass Fachkompetenzen stark mit sprachlichen Kompetenzen verknüpft sind.

Aus diesem Grund bietet das Institut für Didaktik der Chemie der Universität Wien seit dem Sommersemester 2023 die Lehrveranstaltung *Chemie interkulturell vermitteln* an, deren Ziel es ist, angehenden Chemielehrer*innen Wege aufzuzeigen, wie Chemieunterricht sprach- und kultursensibel gestaltet werden kann. Um die Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität unmittelbar erfahrbar machen zu können, findet die Lehrveranstaltung in Kooperation mit dem UniClub der Universität Wien statt, der Lernbegleitung für Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Sekundarstufe II anbietet. Im Sinne des Service Learning soll dadurch der Erwerb fachlich-methodischer, sozialer und reflexiver Kompetenzen mit gesellschaftlichem Engagement verbunden werden.

Im Folgenden sollen das Lehrveranstaltungskonzept vorgestellt und erste Evaluationsergebnisse gezeigt werden, um deutlich zu machen, wie auch in einer Studienrichtung, deren Fokus nicht primär auf Sprache und Kulturalität liegt, dem Bildungsauftrag nach sprach- und kultursensiblen Lehren und Lernen entsprochen werden kann.



Sprach- und kultursensibles Lehren und Lernen

Sprach- und kultursensibles Lehren und Lernen basieren auf einem differenzierten, offenen und zuschreibungsreflexiven Kulturbegriff (BMB, 2017; Mecheril, 2020; Pries & Maletzky, 2018; Pritchard-Smith, 2019; Römhild, 2018). Angehende Lehrer*innen müssen daher ihren Blick für die Heterogenität ihrer Schüler*innen schärfen, indem sie die Diversität im Klassenzimmer bewusst wahrnehmen und diese eigene Wahrnehmung differenziert weiterentwickeln (Anton, 2014). Dazu müssen sie sich eigener Zuschreibungen, Stereotypen und Verallgemeinerungen bewusst werden und diese kritisch hinterfragen (Karakaşoğlu et al., 2019; Pritchard-Smith, 2019; Reiter & Linder, 2023).

Der Grundsatzterlass Interkulturelle Bildung (BMB, 2017) fordert Lehrer*innen genau dazu auf, indem er Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten interkulturellen Lernens aufzeigt, um so dazu beizutragen, dass das gemeinsame Lernen in sprach- und kulturheterogenen Schulsettings auf wertschätzende und respektvolle Art gelingen kann. Im Erlass wird im Sinne eines kulturreflexiven Unterrichts explizit die Entwicklung von Empathie und Ambiguitätstoleranz, Gelassenheit gegenüber Heterogenität, eine kritische und wertschätzende Haltung sowie eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen gefordert. Lehrende und Lernende sollen unabhängig von Herkunft, sozialem Status, Alter, Geschlecht etc. interkulturelle Kompetenzen entwickeln, um damit einen Beitrag gegen Ausgrenzung und Othering leisten zu können. Dafür sollen die Vorerfahrungen und Sichtweisen aller am Lernprozess beteiligten Personen berücksichtigt werden und gleichzeitig stereotype kulturelle Zuschreibungen und deren Missbrauch zur Legitimation von Macht erkannt werden. Dies soll auch zur Förderung von Dialogkompetenz und Diskursfähigkeit beitragen (BMB, 2017; BMBWF, 2023a).

Hier wird deutlich, dass es sich bei interkultureller bzw. kulturreflexiver Kompetenz nicht ausschließlich um rational anwendbares Wissen handelt, sondern um handlungspraktisches Können und eine Haltung, die die Komplexität menschlicher Interaktionen berücksichtigt, die durch persönliche Interessen und Wünsche, soziale Positionen, Machtverhältnisse und situative Anforderungen beeinflusst wird. Schondelmayer (2018, S. 52) konstatiert, dass diese Kompetenz keine Fähigkeit ist, „die in Trainings so vermittelt werden kann, dass die geschulten Personen in jeder Situation angemessen mit Differenzenerfahrungen umgehen können.“

Nichtsdestotrotz können interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Sensibilität eingeübt werden, indem eigene Meinungen und Vermutungen sowie persönliche Erfahrungen mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen gezielt reflektiert werden und damit ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Deutungen von Situationen geschaffen wird (Karakaşoğlu et al., 2019). Gleichzeitig ermöglichen praktische Erfahrungen kultureller und sprachlicher Diversität einen Zugang zu differenten Deutungsmustern und damit

die Entwicklung interkultureller Kompetenz (Doğmuş et al., 2016; Weidemann et al., 2010), wie dies der Grundsatzlerlass Interkulturelle Bildung fordert.

Aus diesem Grund ist es entscheidend, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen sprachlich-kulturellen Bezugssysteme zu hinterfragen und ein Bewusstsein für die kulturell diversen Interpretationsmöglichkeiten bestimmter Situationen zu schaffen. Gleichzeitig ist es notwendig, die immer noch gängige Fehlannahme des monolingualen und monokulturellen Lernenden zu dekonstruieren und Lehramtsstudierende mit ausreichenden Mitteln auszustatten, um die sprachliche und kulturelle Diversität im Klassenzimmer bewältigen zu können sowie Mehrsprachigkeit als Chance für den Bildungsprozess zu verstehen und zu nutzen.

Sprache als Medium des Lernens im Chemieunterricht

Wenngleich die Forschung zeigt, dass die schulische Förderung von Herkunftssprachen, (und damit die Förderung der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen), den Lernerfolg positiv beeinflussen, muss bemerkt werden, dass aufgrund der institutionellen Situation in der Sekundarstufe in Österreich die unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schüler*innen zwar individuell berücksichtigt werden können, der Erwerb von Bildungsabschlüssen bis zur Sekundarstufe II aber stark an die Beherrschung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der deutschen Sprache gekoppelt ist. Gogolin in Lange und Gogolin (2010) sagt dazu:

Für den Bildungserfolg entscheidend ist, dass die Kinder in der Schule lernen, auf Unterschiede zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu achten und diese Unterschiede aktiv einzusetzen in ihrem Sprachverhalten, aber auch in ihrem Sprachverstehen. (S. 14)

Sprache dient in jedem Unterrichtsfach in der Schule als Medium des Lernens, ist dabei aber gleichzeitig auch Lerninhalt selbst. Sprachlichkeit und Fachlichkeit sind daher untrennbar miteinander verknüpft.

Dies bedeutet, dass die Beherrschung entsprechender sprachlicher Mittel entscheidend für den Zugang zu fachlichen Inhalten ist, was Sprachkompetenz in Folge zu einem entscheidenden Faktor für Schulerfolg und die damit verbundenen Bildungschancen für alle Schüler*innen, insbesondere jene aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. bildungsfernen Familien, macht. Schmölder-Eibinger et al. (2020, S. 14) bezeichnen Bildungssprache als „kulturelles Kapital und die Bedingung für eine umfassende Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft.“ Sprachförderung sowie der bewusste Umgang mit Sprache und unterschiedlichen Sprachregistern müssen daher Bestandteil aller Unterrichtsgegenstände sein, um zu einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen beizutragen.

Da sich die Sprache des Unterrichts immer aus Alltags-, Bildungs- und zielgruppenadäquater Fachsprache zusammensetzt (Abb. 1), stellt der Erwerb ebendieser sprachlichen Register eine unbedingte Notwendigkeit dar und muss daher als gemeinsames Bil-

dungsanliegen aller Fächer gesehen werden. Mit jedem neuen Unterrichtsfach wird das sprachliche Spektrum der Lerner*innen mit neuen Fachsprachen, mit spezifischer Lexik, spezifischen grammatischen Strukturen und spezifischen Sprachhandlungen erweitert. Fachunterricht muss daher auch immer Sprachunterricht sein (Kniffka & Neuer, 2023; Schmolzer-Eibinger et al., 2020; Schroeter-Brauss et al., 2018).

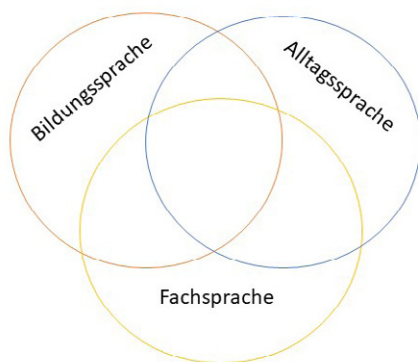


Abb. 1: Sprache im Unterricht

Aufgrund der gängigen Symbol- und Formelsprache, die als internationales, abstrahiertes Verständigungssystem angesehen wird, werden die Naturwissenschaften und besonders die Chemie allerdings fälschlicherweise oft als relativ spracharm angesehen. Diese Annahme wird durch verhältnismäßig spracharme Textformen wie Grafiken, Tabellen etc. sowie die verbreiteten Arbeitsformen *Beobachten* und *Experimentieren* unterstützt. Dabei wird aber nicht berücksichtigt, dass diese Sprachunabhängigkeit erst dadurch zustande kommt, dass Inhalte sprachlich erörtert und erfasst wurden (Leisen, 2005). Weiters wird dabei auch vernachlässigt, dass komplexere naturwissenschaftliche Inhalte häufig sehr abstrakt und gar nicht unmittelbar beobachtbar sind und daher nicht ohne sprachliche Mittel erfasst werden können (Carlsen, 2007).

Wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen stellt die Alltagssprache auch im schulischen Chemieunterricht den Ausgangspunkt der fachlichen Kommunikation dar. Ausgehend von einem gemeinsamen Kontext und gemeinsamen deiktischen Mitteln, wobei hier der Chemieunterricht durch die Unmittelbarkeit des Experiments begünstigt ist, ist die Alltagssprache das Kommunikationsmittel, um die Lerner*innen in ihrer Lebenswelt abzuholen.

Sobald die Inhalte jedoch über den unmittelbaren Erlebniskontext hinausgehen bzw. das Maß an Abstraktion zunimmt, wird auch die Verwendung abstrakter sprachlicher Mittel mit höherer sprachlicher Präzision in Form der Bildungssprache notwendig (Gogolin & Lange, 2011).

Die noch spezifischere Fachsprache stellt sozusagen eine Erweiterung der Bildungssprache dar. Sie wird durch fachspezifische Terminologien und Redehandlungen präziser und kontextunabhängiger, wodurch die Kommunikation zwischen Fachleuten zwar effizienter, für „Außenstehende“ aber auch schwieriger zu verstehen wird (Lange & Gogolin, 2010; Leisen, 2019). Eine weitere Herausforderung beim Erwerb der unterschiedlichen Sprachregister stellt auch die Tatsache dar, dass es in Alltags-, Bildungs- und Fachsprache terminologische Bedeutungsunterschiede gibt, was bei unreflektiertem Umgang mit Alltags-, Bildungs- und Fachsprache im Unterricht zu fachlichen Fehlvorstellungen und im schlimmsten Fall zu völligem Unverständnis führen kann.

Neben diesen terminologischen Hürden gibt es aber weit mehr fachsprachliche Hürden im Chemieunterricht. Für den Chemieunterricht ergeben sich sprachliche Herausforderungen auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf lexikalisch-semantischer Ebene, auf Syntaxebene und auf diskursiver Ebene (Lange & Gogolin, 2010).

Auf lexikalischer Ebene kann neben der normierten Fachterminologie die Komposita-bildung, v. a. nominale Zusammensetzungen, aber auch die häufige Verwendung von Suffixen bei Adjektiven und Präfixen bei Verben, v. a. mit untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen, schwierig sein. Zusätzlich stellt die chemische Symbolsprache für viele Lernende sowohl auf lexikalisch-semantischer Ebene als auch auf syntaktisch-textueller Ebene eine Verstehenshürde dar, da die scheinbar universelle Spracharmut, die sich aus der Verwendung von chemischen und mathematischen Formeln und Symbolen ergibt, nur dann als sinnstiftend betrachtet werden kann, wenn dem*r Leser*in ausreichend sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, um diese zu interpretieren.

Auf syntaktisch-textueller Ebene stellen komplexe Satzgefüge, unpersönliche (grammatische) Konstruktionen, wie etwa Passivkonstruktionen, Funktionsverbgefüge, in denen die Bedeutung weitgehend vom Verb auf ein Substantiv verlagert wird und das Verb selbst lediglich als Funktionsverb fungiert, sowie umfängliche Attribute Herausforderungen für Lernende dar.

Auf diskursiver Ebene können sich die typischen fachspezifischen Textsorten, wie etwa Protokolle, Berichte und/oder Erörterungen sowie die hohe Sachlichkeit der geschriebenen und gesprochenen Sprache als herausfordernd darstellen. Zu den typischen fachbezogenen Sprachhandlungen des chemischen Fachunterrichts zählen das Beschreiben und Erklären, die bereits beschriebene Verbalisierung von Darstellungen und Symbolsprache sowie das Formulieren von Hypothesen und Vermutungen sowie das Argumentieren und Begründen. Diese Sprachhandlungen ergeben sich aus dem Kompetenzmodell Chemie (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012; BMBWF, 2023b) und aus den Kompetenzziele des übergreifenden Themas *Sprachliche Bildung und Lesen* aus dem Lehrplan für die Sekundarstufe (BMBWF, 2023b). Beide Anforderungsbeschreibungen nennen das angemessene Kommunizieren unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz mit besonderer Berücksichtigung des Beschreibens und Er-

klärens von Sachverhalten, Vorgängen, Phänomenen und Prozessen als wesentliche Kompetenz für den Chemieunterricht.

Zusätzlich zur Fachsprache stellen die unterschiedlichen Betrachtungsebenen nach Johnstone (2000) eine weitere Herausforderung im Chemieunterricht dar. In der Chemie lassen sich Phänomene auf makroskopischer Ebene beschreiben, auf submikroskopischer Ebene erklären und auch auf symbolischer Ebene darstellen. Abb. 2 zeigt die unterschiedlichen sprachlichen Abstraktionsniveaus, die sich durch das unterschiedliche sprachliche Handeln auf den einzelnen Ebenen ergeben.

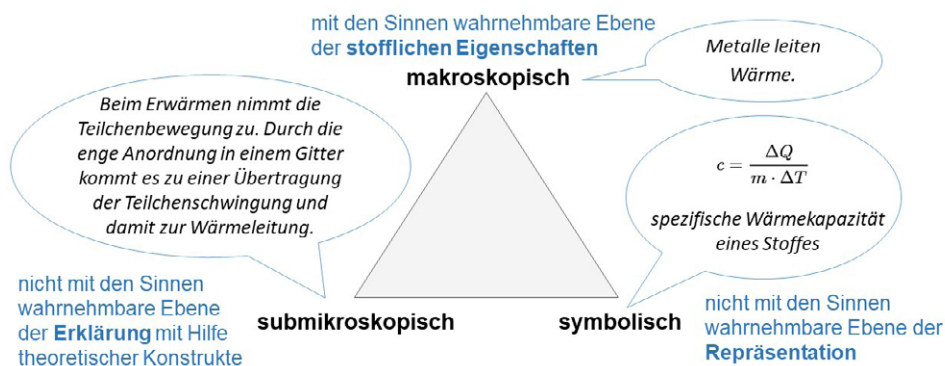


Abb. 2: Betrachtungsebenen basierend auf Johnstone (1982)

All das macht es notwendig, dass sich Lehrer*innen bewusst mit den sprachlichen Herausforderungen des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts auseinandersetzen, um fachliches und sprachliches Lernen so zu verknüpfen, dass sie die Lernenden optimal in ihren Lernprozessen unterstützen können.

Konzeption der Lehrveranstaltung *Chemie interkulturell vermitteln*

Fachliches Lernen wird durch viele Faktoren beeinflusst. Lehramtsstudierende naturwissenschaftlicher Fächer neigen allerdings häufig dazu, die Bedeutung von Kultur und Sprache für das Lernen zu vernachlässigen, obwohl diese einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess (Rincke & Markic, 2018) auf kognitiver und affektiver Ebene haben können.

Um sprach- und kultursensibles Lehren und Lernen ermöglichen zu können, müssen angehende Lehrpersonen sowohl interkulturelle Kompetenz als auch ein Bewusstsein für die sprachliche Dimension des jeweiligen Faches erwerben. Es steht daher im Zentrum der Lehrveranstaltung *Chemie interkulturell vermitteln* ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche besonderen Herausforderungen eine sprachlich und kulturell heterogene Lerner*innengruppe an eine Lehrperson stellen kann. Darauf aufbauend sollen die Studierenden entsprechende Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und insbesondere kultureller Heterogenität entwickeln. Dazu müssen sich die Studierenden eigener Zuschreibungen, Stereotypen und Verallgemeinerungen bewusst werden und diese kritisch hinterfragen.

Um die zur Entwicklung interkultureller Kompetenz notwendigen Reflexionsprozesse anzustoßen und anzuleiten, sind die Anbindung an Praxiskontexte und die damit verbundenen unmittelbaren Erfahrungen wichtige Elemente der Lehrveranstaltung. Im Sinne des Service Learning sammeln die Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen daher im UniClub praktische Erfahrungen in der Lernbegleitung Jugendlicher mit Flucht- und/oder Migrationserfahrung im Ausmaß von etwa 25 Stunden (= 1 ECTS).

Die Verschränkung von Theorie und Praxis soll dazu beitragen, dass die Studierenden das erworbene konzeptionelle Wissen erfolgreich auf reale Lehr-Lernsituationen übertragen und die durch die neuen Erfahrungen angestoßenen Reflexionsprozesse zu nachhaltigen Einsichten über den Lehr-Lernprozess führen (Bringle & Hatcher, 1996; Eyler & Giles, 1999). Gleichzeitig soll dieser Service-Learning-Ansatz den Studierenden positive Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer ermöglichen (Amaro-Jiménez, 2012; Resch & Schrittmesser, 2021).

Der UniClub

Der UniClub der Universität Wien bietet kostenlose Lernbegleitung für Schüler*innen zwischen 13 und 20 Jahren mit Flucht- und Migrationserfahrung auf dem Weg zur Matura.

Im UniClub gibt es drei unterschiedliche Unterstützungsformate: StudyBuddies, Lern-Club, und IntensivClub. StudyBuddies ermöglichen eine individuelle Lernbegleitung, wobei die Betreuung durch die Studierenden etwa zwei Stunden pro Woche in Absprache zwischen den Jugendlichen und den Studierenden stattfindet. Ein StudyBuddy trifft

sich (meist) wöchentlich mit einer*m Jugendlichen in den Räumlichkeiten des UniClubs, um ihn/sie beim Lernen zu unterstützen. Je nach Bedarf und Lernvereinbarung werden aktuelle Schulinhalte wiederholt, gezielt für Schularbeiten, Prüfungen, Tests oder Ähnliches gelernt und bei der Lernorganisation unterstützt. Hier besteht die Möglichkeit, eine Lernbeziehung über ein Semester aufzubauen und zu entwickeln.

Der LernClub dagegen ist ein offener Lernraum für Jugendliche, der jeweils Dienstag- oder Donnerstagnachmittag geöffnet ist. Die Studierenden unterstützen die Jugendlichen meist im Zweiersetting beim Lernen und bei der Hausübung. Die Lernnachmittage werden vom UniClub-Team koordiniert, sodass sich die Studierenden ganz auf die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen konzentrieren können. Im LernClub arbeiten die Studierenden meist mit unterschiedlichen Jugendlichen und müssen sich spontan auf deren Bedürfnisse einstellen. Flexibilität und Teamarbeit sind dabei wichtige Fähigkeiten.

Der Fokus der Intensivclubs liegt auf der Betreuung von Maturant*innen, die sich auf schriftliche und mündliche Klausurprüfungen vorbereiten. Da die IntensivClubs überwiegend in den Fächern Mathematik, Englisch oder Deutsch angeboten werden, ist dieses Format für die Chemielehramtsstudierenden von untergeordneter Bedeutung (Kinderbüro Universität Wien, 2024).

Ziele, Inhalte und Organisation der Lehrveranstaltung

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, einen kompetenten Umgang mit Diversität in der Migrationsgesellschaft als Teil des professionellen Selbstverständnisses von Chemielehrer*innen zu entwickeln. Erfahrungen und Haltungen im Zusammenhang mit Migration, Diversität und Bildung sollen hinterfragt werden, um Inklusions- und Exklusionsmechanismen zu verstehen. Gleichzeitig sollen Fachkompetenz zum Thema erarbeitet und methodisch-didaktische Zugänge für den Chemieunterricht gefunden werden, um den eigenen Unterricht sprach- und kultursensibel gestalten zu können.

Grundsätzlich ist die Lehrveranstaltung in fünf Theorieblöcke und die kontinuierliche Lernbegleitung im UniClub gegliedert, wobei die Theorieeinheiten á 3 UE etwa monatlich stattfinden. Diese Einheiten sollen den Studierenden einerseits Raum für Austausch und Reflexion der eigenen Erfahrungen bieten und andererseits (fach-)didaktische Aspekte zum Umgang mit diesen Erfahrungen in Hinblick auf den Chemieunterricht aufzeigen. Dazu zählen unter anderem Aspekte der Sprachförderung, aber auch der sensible Umgang mit z. B. kulturspezifischer Bekleidung in Hinblick auf die Sicherheit beim Experimentieren.

Konkrete Inhalte stellen dabei die vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten der interkulturellen Bildung auf Basis des Grundsatzlerlasses Interkulturelle Bildung (BMB, 2017) dar. Die Studierenden sollen anhand von statistischen Daten zur Sprachen- und Nationalitätenvielfalt in Österreich im Allgemeinen und zur sprachlichen

und kulturellen Diversität im Schulkontext im Speziellen ein Bewusstsein für die schulische Heterogenität entwickeln und verstehen, welche Chancen und Herausforderungen sich dadurch für den Chemieunterricht ergeben. Sie sollen auch ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit entwickeln, indem sie einerseits das eigene Sprachenrepertoire mithilfe einer Sprachenfigur visualisieren und reflektieren und sich andererseits mit Möglichkeiten der Integration von Mehrsprachigkeit in den Chemieunterricht auseinandersetzen, um damit Mehrsprachigkeit als Ressource für das Lernen im Fachunterricht zu verstehen (Busse, 2017; Keim & Tracy, 2006).

In diesem Zusammenhang setzen sich die Studierenden mit didaktischen Grundlagen der durchgängigen Sprachbildung (Lange & Gogolin, 2010) bzw. des sprachsensiblen Fachunterrichts (Carnevale & Wojnesitz, 2014; Röttger, 2019) auseinander. Sie lernen ausgewählte Methoden zur Sprachförderung im Fachunterricht kennen: Wortschatzarbeit im Fachunterricht nach Hamann & Krehan (2013), Scaffolding (Gibbons, 2012), Leseförderung (Leisen, 2019). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Arbeit mit Fachterminologie und dem gezielten Herausarbeiten von Bedeutungsunterschieden in Fach- und Alltagssprache (z. B. Stoff u. a. als Gewebe im Alltag und Stoff in der Chemie als Bezeichnung von Materie), aber auch auf der Identifikation von syntaktischen und diskursiven Besonderheiten von Bildungs- und Fachsprache in Sachtexten. Darauf aufbauend ergibt sich die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Förderung der Literalität (Feilke, 2011) der Lernenden, also mit den sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten benötigt werden, als weiterer zentraler Punkt.

Abschließend werden Aspekte von Trauma und der traumasensible Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung behandelt. Diese Einheit wird von einer*m externen Referent*in mit psychotherapeutischer Ausbildung gehalten. Die Studierenden lernen, was Trauma aus psychotherapeutischer Sicht bedeutet, wie Traumata zustande kommen und wie sie sich äußern können. Gleichzeitig erfahren die Studierenden, welche Auslösereize als Trigger im Schulalltag fungieren können. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, den Studierenden zu zeigen, welche Möglichkeiten sie im Umgang mit traumatisierten Jugendlichen haben und wo sie entsprechende Unterstützung bekommen können (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020), aber auch deutlich zu machen, wo die Grenzen einer Lehrperson im Umgang mit traumatisierten Lerner*innen liegen.

Als Beurteilungsgrundlage für die Lehrveranstaltung dient neben der aktiven Beteiligung und der regelmäßigen Lernbegleitung im UniClub ein ergebnisorientiertes Produktportfolio. Dieses Portfolio beinhaltet einen tabellarischen Überblick über alle gehaltenen Lerneinheiten im UniClub, wobei Termin, Lernsetting, Unterrichtsgegenstand und Lerninhalte dokumentiert werden. Außerdem sollen drei konkrete Lerneinheiten detailliert in Hinblick auf Lerninhalte und Methoden beschrieben und reflektiert werden. Die Reflexionen sollen dabei klar über die Beschreibungsebene hinausgehen und neben

Interpretation und kritischer Beurteilung der eigenen Arbeitsweise auch theoriebasiert Vorschläge für mögliche Handlungsalternativen beinhalten. Jede der drei Reflexionen fokussiert auf einen anderen Schwerpunkt: eine Reflexion widmet sich einer besonders gut gelungenen Lerneinheit, eine setzt sich mit einer Lerneinheit auseinander, die aus Sicht des*der Studierenden weniger gut gelungen ist, wobei hier ein besonderes Augenmerk auf der theoriebezogenen Erarbeitung möglicher Handlungsalternativen liegt. Die dritte Reflexion bezieht sich auf eine Lerneinheit, bei der der*die Studierende selbst am meisten gelernt hat. Alle Reflexionen sollen an Vorerfahrungen bzw. Inhalte der Seminarsitzung anknüpfen, um so die Vertiefung von Wissen und den Kompetenzzuwachs zu verdeutlichen.

Abschließend wird in einer übergeordneten Reflexion die Arbeit der Studierenden im UniClub in Verbindung mit den Seminarinhalten diskutiert. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der kritischen Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen Vorstellungen und Erfahrungen. Die Studierenden sollen darin die für sie wesentlichen Lerninhalte des Seminars zusammenfassen, miteinander verknüpfen und kritisch in Bezug auf die künftige Unterrichtstätigkeit im österreichischen Bildungssystem, unter besonderer Berücksichtigung des chemiedidaktischen Schwerpunktes, betrachten. Wichtig dabei ist der Einbezug zusätzlicher Quellen und die kritische Auseinandersetzung damit.

Kursevaluation und erste Ergebnisse

Die qualitative Evaluation des Kurses basiert auf einem Fragebogen mit einer vierstufigen Likert-Skala (1=stimme voll und ganz zu; 4=stimme überhaupt nicht zu) und den Produktportfolios der Studierenden. Da der Studiengang für Chemielehramtsausbildung recht klein ist, war die Anzahl der Teilnehmer*innen an der Lehrveranstaltung und damit auch die Stichprobengröße mit $N=7$ eher klein. Die Portfolios wurden mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) mit induktiv entwickelten Kategorien ausgewertet und interpretiert. Bei den Fragebögen wurde eine einfache Häufigkeitsanalyse der Antworten durchgeführt.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigen, dass die Lehrveranstaltung einzigartig im Kanon der Chemielehrer*innenausbildung an der Universität Wien ist. Der Aussage „Im Seminar wurden Inhalte besprochen, die in keiner anderen Lehrveranstaltung des Chemiestudiums behandelt werden“ stimmten ausnahmslos alle teilnehmenden Lehramtsanwärter*innen zu ($M=1,0$). Gleichzeitig wurden die Erfahrungen im UniClub auch als sehr positiv bewertet, da die Studierenden praktische Erfahrungen sammeln ($M=1,2$) und ihre eigenen Stärken ($M=1,6$) und Schwächen ($M=1,2$) bewusst erfahren konnten. Außerdem konnten die Studierenden neue Zugänge für den Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrung kennenlernen ($M=1,4$).

Es zeigt sich auch, dass die angehenden Lehrkräfte sich der Bedeutung von sprach- und kultursensiblen Unterricht bewusst sind (M=1,2), sich aber noch nicht vollumfänglich auf den Umgang mit heterogenen Lerner*innengruppen vorbereitet fühlen (M=2,6) und noch Bedarf sehen, ihr methodisches Wissen in diesem Bereich zu vertiefen.

Die Reflexionen bestätigen, dass sich die Studierenden erstmals bewusst mit der Bedeutung von Sprache und insbesondere der eigenen Sprache als Lehrperson im Chemieunterricht auseinandergesetzt und deren Bedeutung erkannt haben. Alle Studierenden gaben an, die eigene Sprache durch die Lehrveranstaltung und die Erfahrungen im UniClub in Lehr-Lernsettings bewusster einzusetzen und zu reflektieren.

Darüber hinaus zeigt die Tätigkeit im UniClub allen Studierenden, wie wichtig systematisches Vorgehen bei der Vermittlung von Fachinhalten ist und dass fachdidaktisch-reflektierte Herangehensweisen bei der Erarbeitung von Lerninhalten entscheidend für den Lernerfolg der Lerner*innen sind. In diesem Zusammenhang kamen alle Studierenden zu der Erkenntnis, dass detailliertes Fachwissen allein nicht ausreicht, um dieses Fachwissen auch vermitteln zu können. Gleichzeitig stellten die Studierenden auch fest, dass das Verständnis für größere Zusammenhänge wesentlich wichtiger für das langfristige Behalten und Erklären von Inhalten ist als hochdetailliertes Reproduktionswissen. Besonders deutlich wurde dies für die Studierenden, als sie sich mit fachlichen Wissenslücken bei Detailfragen konfrontiert sahen. Obwohl sie diese Fragen nicht spontan beantworten konnten, reichte eine (meist gemeinschaftliche) Recherche mit den Lernenden aus, um nicht nur die richtigen Antworten auf die Fragen zu finden, sondern auch, um diese für die Lernenden rahmen und erklären zu können.

Fazit & Ausblick

Die Evaluationsergebnisse zeigen deutlich, dass die Lehrveranstaltung *Chemie interkulturell vermitteln* den Studierenden neue Erkenntnisse im Bereich des sprach- und kultursensiblen Unterrichts vermitteln konnte. Die Erfahrungen im UniClub machten den Studierenden deutlich, dass Sprache auch im Chemieunterricht eine wichtige Rolle spielt, da sie nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch Lernhindernis sein kann. Sie konnten erfahren, dass Chemie zu vermitteln weit mehr umfasst, als den Schüler*innen das Lesen und Aufstellen chemischer Formeln zu erklären, und dass fachliche Lernziele nur mithilfe von Sprache vermittelt werden können. Auch die Überprüfung, ob diese Ziele erreicht wurden, erfordert sprachliche Kompetenz. Vor allem für Schüler*innen, deren L1 bzw. gegenwärtige Familiensprache nicht Deutsch ist, können fehlende sprachliche Mittel zu Schwierigkeiten im Umgang mit fachlichen Inhalten führen.

Diese Erkenntnisse zeigen, dass gezielte Sprachförderung im Fachunterricht einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Unterrichtsinhalte leistet. Durch die Teilnahme an der beschriebenen Lehrveranstaltung mussten die Studierenden ihr eigenes Sprach-

verhalten, aber auch die eigenen Einstellungen zu Kultur, Sprache und Mehrsprachigkeit reflektieren.

Obwohl die Evaluationsergebnisse zeigen, dass eine Lehrveranstaltung allein nicht ausreicht, damit sich Studierende vollumfänglich auf die Herausforderungen in einem mehrsprachigen, multikulturellen Klassenzimmer vorbereitet fühlen, konnten sie durch die Reflexion der Erfahrungen im UniClub für die Bedeutung von Sprache im Chemieunterricht sensibilisiert werden. Ebenso wurde dadurch die Notwendigkeit aufgezeigt, fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden, da sprach- und kultursensibles Unterrichten den Erwerb von bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten unterstützt und damit maßgeblich zum schulischen Bildungserfolg beiträgt.

Durch die Arbeit im UniClub und die geleitete Reflexion in den Seminareinheiten konnten die Studierenden ihr Bewusstsein für die Heterogenität ihrer Schüler*innen vertiefen und Handlungsstrategien für den Umgang mit Diversität im Klassenzimmer entwickeln. Dieser Zugang zu unterschiedlichen Deutungsmustern trägt maßgeblich zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei.

Darüber hinaus erkannten die Studierenden auch die Notwendigkeit einer guten fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung für die Professionalisierung von Lehrkräften im Allgemeinen, aber auch für sich selbst und ihre künftige Unterrichtstätigkeit. Diese Erkenntnis trägt hoffentlich zu einer gesteigerten Akzeptanz einer theorie- und wissenschaftsbasierten Lehramtsausbildung und in Folge auch der berufsbegleitenden Fortbildung im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung bei.

Literatur

- Amaro-Jimenez, C. (2012). Service learning: Preparing teachers to understand better culturally and linguistically diverse learners. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 211–213. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656448>
- Anton, M. A. (2014). Intersektionalität – Die mathetische Seite der LehrerIn- und Lehrerexpertise. *Frauenstudien* (S. 3–9). LMU München. https://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/genderkompetenz/frauenstudien1/frauenstudien/ws14_15.pdf
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–239. <http://dx.doi.org/10.2307/2943981>
- Bundesministerium für Bildung [BMB] (2017). Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass. BMB-27.903/0024-I/4/2017. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023a). Unterrichtsprinzipien: Interkulturelle Bildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023b). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] (2012). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Chemie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. <https://www.agchemie-noe.at/wp-content/uploads/2016/07/Kompetenzmodell-Chemie.pdf>
- Busse, V. (2017). Zur Förderung positiver Einstellungen gegenüber sprachlicher Diversität als europäisches Bildungsziel: Status quo und Desiderate. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 53–75.
- Carlsen, W. (2007). Language and Science Learning. In S. Abell, K. Appleton & D. L. Hanuscin (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (S. 57–74). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203824696>
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. *ÖSZ Praxisreihe Heft 23*. ÖSZ. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszadb36/publikationen/Praxisreihe_23web.pdf
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Eyler, J. & Giles Jr., D. E. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch*. Online-Plattform für Literalität, 1. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Gibbons, P. (2012). Scaffolding academic language and literacy with school-aged English language learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(2), 51–65.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Hamann, C. & Krehan, T. (2013). Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. (S. 169–210). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/6_Sprachsensibler_Fachunterricht-Geschichte.pdf
- Johnstone, A. (1982). Macro- and micro-chemistry. *School Science Review*, 64, 377–379.
- Johnstone, A. (2000). Teaching of chemistry-logical or psychological?. *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9–15.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken!*. Beltz.
- Keim, I. & Tracy, R. (2006). Mehrsprachigkeit und Migration. *Der Bürger im Staat. Zeitschrift für politische Bildung*, 56(4), 222–227. https://www.buergerundstaat.de/4_06/sprache.htm
- Kinderbüro Universität Wien (2024). UniClub. <https://uniclub.at/>
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2023). Sprachliche Anforderungen in der Schule. In H. Günther, G. Kniffka, G. Knoop & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (S. 37–49). Klett.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Waxmann Verlag.
- Leisen, J. (2005). Zur Arbeit mit Bildungsstandards. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 58(5), 306–308.
- Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Grundlagen*. Klett.
- Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & I. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 305–316). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_27
- Pries, L. & Maletzky, M. (2018). Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 55–60). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>

- Pritchard-Smith, A. (2019). Kulturreflexiv handeln mit Förderanregungen USB DaZ? <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2019/06/kulturreflexivhandelnmitdenforderanregungenusbdazbasiswissenundarbeitsvorschlage.pdf>
- Reiter, B. & Lindner, K. (2023). Die Förderung kultureller Lehrkräftebildung an der Universität: Perspektiven für das Studium der Geistes- und Kulturwissenschaften. In B. Reiter, A. Hlukhovich, B. Drechsel, K. Lindner, A. Scheunpflug, S. Vogt & J. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht: Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13–36). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-92457>
- Resch, K. & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rincke, K. & Markic, S. (2018). Sprache und das Lernen von Naturwissenschaften. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31–48). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_3
- Römhild, R. (2018). Kultur. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 55–60). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Röttger, E. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 87–105. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3177/>
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2020). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillbach bei Klett.
- Schondelmayer, A. C. (2018). Interkulturelle Kompetenz. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 49–53). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Schroeter-Brauss, S., Henrici, L. & Wecker, V. (2018). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838548616>
- Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2020). Flucht und Trauma im Kontext Schule. *Handbuch für Pädagog*innen. UNHCR Österreich*. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2023/12/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage7_2023.pdf
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen, 2020/21. Tabellenband*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf
- Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.) (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch. transcript Verlag.

Sprachenbildung in der Praxis: Rahmenbedingungen und Anwendungsbeispiele

Eine kritische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im neuen Lehrplan für die Volksschule in Österreich

Stanislava Stanković-Komlenac

Einleitung

Der „neue“ Lehrplan für die Pflichtschule ist mit dem Schuljahr 2023/24 aufsteigend in ganz Österreich in Kraft getreten. Dabei werden auch Mehrsprachigkeit und Sprach(en)-vielfalt thematisiert. Ein Ziel dieses Beitrags ist es nun, herauszufinden, welche Begriffe in welchem Kontext im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im neuen österreichischen Lehrplan der Volksschule genannt werden. Der Beitrag bietet zunächst einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand, der sich auf Analysen der Lehrpläne und Curricula in der Pädagog*innenbildung mit Blick auf sprachliche Vielfalt in Österreich bezieht. Anschließend wird der Aufbau des neuen Lehrplans näher beleuchtet. Von Interesse ist folgende Forschungsfrage: Welche Begriffe werden in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im neuen Lehrplan der Volksschule in welchem Kontext verwendet?

Theoretischer Hintergrund – Überblick zu bisherigen Studien zur Verankerung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen und Curricula der Pädagog*innenbildung

Mit der Verankerung von verschiedenen Aspekten sprachlicher Bildung sowie Mehrsprachigkeit in den Curricula der Pädagog*innenbildung NEU in Österreich befassten sich Schrammel-Leber et al. (2019) im Rahmen des Projekts „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe“, an dem die Pädagogischen Hochschulen aus Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Vorarlberg beteiligt waren. Die ausgewählten Curricula wurden auf Quantität, Qualität und thematische Ausgestaltung des Themenbereiches untersucht (Schrammel-Leber et al., 2019, S. 177). Bei der Analyse ausgewählter Curricula im Bereich der Primarstufe kommen die Autor*innen zu dem Ergebnis, dass die beiden Hauptkategorien „Sprachliche Bildung“ und „Interkulturalität/Interreligiosität/Migration“ marginal im Curriculum des Bachelorstudiums Primarstufe vorhanden sind und eher ein Randthema bilden, da keine Durchgängigkeit des Themenfeldes während des Studiums gegeben ist. Studierende sind folglich in der Erstausbildung, wenn das Thema nicht als Studienschwerpunkt freiwillig gewählt wird, nur in einem geringen Ausmaß mit sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit konfrontiert (Schrammel-Leber et al., 2019, S. 183).



Nicht direkt mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, aber sehr wohl mit innerer Mehrsprachigkeit setzt sich die Analyse von unterrichtsrelevanten Dokumenten zum österreichischen Deutsch von de Cillia und Ransmayr (2019) auseinander. Dabei wurden Studienpläne für angehende Deutschlehrer*innen auf die Berücksichtigung der sprachlichen Variation des Deutschen hin untersucht. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass sowohl das österreichische Deutsch als auch die Plurizentrik in ausgewählten Studienplänen zahlreicher Pädagogischer Hochschulen und Universitäten in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung erwähnt werden, aber ebenfalls kein explizit thematischer Schwerpunkt zu erkennen ist (Cillia & Ransmayr, 2019, S. 75).

Purkarthofer (2017) befasst sich in ihrer diskursanalytischen Studie mit der Verankerung des Themas Mehrsprachigkeit in einer Vielzahl von Curricula in Österreich. Die Autorin findet in ihrer Analyse heraus, dass sprachliche Bildung im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Curricula der Pädagog*innen(aus)bildung präsenter wird (Purkarthofer, 2017, S. 7). Dabei wird der Begriff Mehrsprachigkeit jedoch nicht immer explizit genannt, sondern im Zusammenhang von Interkulturalität oder individuellen sprachlichen (Lern-)Voraussetzungen thematisiert, wie etwa im Curriculum der Kindertagenausbildung (Purkarthofer, 2017, S. 7). In den Curricula der Primarstufe wird der Begriff Mehrsprachigkeit verwendet und verweist meistens auf sprachlich heterogene (Lern-)Voraussetzungen der Schüler*innen und daraus abgeleitete Lernziele. Des Weiteren findet die Autorin heraus, dass in vielen Curricula vermehrt die Begriffe Fremdsprache und Zweitsprache verwendet werden, wohingegen in einem geringeren Ausmaß die Begriffe Erstsprache und Bildungssprache genannt werden. Außerdem werden die Begriffe Muttersprache und Standardsprache kaum (mehr) gebraucht (Purkarthofer, 2017, S. 8). Generell liegt die Verteilung des Themas Mehrsprachigkeit bei den Sprachenfächern, weshalb sprachliche Vielfalt und Bildung nicht fächerübergreifend thematisiert werden (Purkarthofer, 2017, S. 11). Purkarthofer (2017) verweist in ihrer Arbeit auch auf das Curriculum Mehrsprachigkeit, welches eine Grundlage für Lern- und Lehraktivitäten bietet, die sich systematisch von der Primarstufe bis zur Matura verteilen. Dabei werden auch Verknüpfungen zu den damals gültigen Lehrplänen erstellt und weitere Materialien zur Umsetzung von Unterrichtsideen geliefert, um sprachliche Bildung fächerübergreifend gestalten zu können (Krumm & Reich, 2011).

Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen entspricht einer Dokumentenanalyse (Flick, 2007). Dabei werden Aspekte der quantitativen und qualitativen Themen- und Inhaltsanalyse übernommen (Bowen, 2009). Für die Analyse sind die folgenden Fachlehrpläne bzw. Lehrplanzusätze des mit dem Schuljahr 2023/24 in Kraft getretenen Lehrplans der Volksschule für die 1.–4. Schulstufe relevant: Lehrplan Deutsch, Lehrplan für den Erstsprachenunterricht, der Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schüler*innen, der Lehr-

planzusatz Deutsch für außerordentliche Schüler*innen im Deutschförderkurs, der Lehrplan Lebende Fremdsprache sowie Deutsch in der Deutschförderklasse.

Um verschiedene Begriffe rund um sprachliche Vielfalt in den ausgewählten Fachlehrplänen und Lehrplanzusätzen zu finden, wird zunächst nach zusammengesetzten Substantiven mit dem Grundwort „Sprache“ gesucht. Anschließend wird gezielt das Wort „Mehrsprachigkeit“ in den Dokumenten ermittelt. Dabei werden auch die Häufigkeiten der gefundenen Begriffe aufgezeigt, um eventuelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Begriffswahl in den untersuchten Abschnitten des Lehrplanes für die Volksschule darstellen zu können. Um weitere Aspekte von sprachlicher Vielfalt in Österreich aufzuzeigen, wird auch nach den Begriffen „Varietät“ und „Dialekt“ gesucht. Zu den gefundenen Begriffen werden der Kontext und der thematische Schwerpunkt induktiv erfasst.

Untersuchungsgegenstand

Der neue Lehrplan der Volksschule gliedert sich in zehn Teile. Der erste Teil, der auch die Funktion und Gliederung des Lehrplans näher erläutert, befasst sich mit dem allgemeinen Bildungsziel. Die weiteren neun Teile des Lehrplans umfassen die Kompetenzorientierung, allgemeine didaktische Grundsätze, übergreifende Themen, den organisatorischen Rahmen, Stundentafeln, Lehrpläne für den Religionsunterricht, Lehrpläne für die einzelnen verbindlichen Übungen der Vorschulstufe und Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände der 1. bis 4. Schulstufe sowie den Lehrplan für die Deutschförderklasse (BMBWF, 2023, S. 1). Außerdem wird zwischen fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen Motivation, Selbstwahrnehmung und Vertrauen in die eigene Person, soziale Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Fächerübergreifende Kompetenzen ermöglichen die Auseinandersetzung mit fächerübergreifenden Themen und umfassen Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Sprachliche Bildung und Lesen, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätsbildung, Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung. An dieser Stelle wird noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine strikte Trennung von Unterrichtsgegenständen zu vermeiden ist, sondern Unterrichtsansätze den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen anzupassen und gegebenenfalls fächerübergreifend anzubieten sind, wodurch der Planung und Koordination im Lehrer*innenteam eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird (BMBWF, 2023, S. 3).

Für das Thema des Beitrags erscheinen die fächerübergreifenden Themen „Interkulturelle Bildung“ und „Sprachliche Bildung und Lesen“ interessant und werden deshalb nun näher beleuchtet. „Interkulturelle Bildung befähigt Schülerinnen und Schüler mit Viel-

falt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit und die Teilhabe an aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen“ (BMBWF, 2023, S. 10). In diesem Zusammenhang werden insbesondere demokratische Prinzipien und Menschenrechte thematisiert. Weitere wichtige Gedanken sind Toleranz, Solidarität und Zusammenhalt. Des Weiteren fördert Interkulturelle Bildung „das Verständnis von und den Umgang mit Vielfalt, macht Potenziale sicht- und nutzbar und leistet einen Beitrag zur Dialogkompetenz innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft. Sie setzt an den Vorerfahrungen und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern an und nützt biographische, linguistische und weitere geeignete Ansätze, um die Vielfalt von Kulturen, Biographien und Lebensentwürfen zu bearbeiten“ (BMBWF, 2023, S. 11). Die Kompetenzziele am Ende der Volksschule sind die Wahrnehmung und der Respekt von vielfältigen Lebensentwürfen als gesellschaftliche wie auch schulische Normalität sowie die Wahrnehmung von sozialen, kulturellen sowie sprachlichen Gemeinsamkeiten als auch Verschiedenheiten (BMBWF, 2023, S. 11). Zur Vermittlung dieser Kompetenzen wird auf die Fachlehrpläne Deutsch und Erstsprachenunterricht explizit hingewiesen.

Sprachliche Bildung und Lesen werden als Schlüsselfunktionen für erfolgreiches fachliches Lernen genannt und dienen der Steigerung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sowie der individuellen Identitätsbildung. Dabei wird auf eine sprachbewusste Haltung der Lehrer*innen als auch auf das Angebot von sprachsensiblen Lernangeboten verwiesen (BMBWF, 2023, S. 13). Des Weiteren ist zu beachten:

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Minderheitensprachen der in Österreich ansässigen Volksguppen zu. (BMBWF, 2023, S. 14)

Die Kompetenzziele beinhalten vor allem die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache als auch die Entwicklung altersadäquater Lesestrategien sowie eines fachspezifischen Wortschatzes. Außerdem können Schüler*innen Ähnlichkeiten von und Unterschiede zwischen Sprachen und Sprachverhalten erkennen (BMBWF, 2023, S. 14).

Auch die didaktischen Grundsätze, die für einen gelungenen kompetenzorientierten Gesamtunterricht berücksichtigt werden sollen, thematisieren sprachliche Vielfalt. Im didaktischen Grundsatz 6 werden der Respekt und die Wertschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt als Ressource genannt, als auch die Bedeutung vom Lernen und Beherrschen mehrerer Sprachen für die Identitätsbildung, für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur sowie das Miteinander in einer mehrsprachigen Welt betont (BMBWF, 2023, S. 6). Außerdem sollen Schüler*innen unabhängig von ihrem Erstsprachen und dem sozioökonomischen Hintergrund sowie dem Bildungsstand der Eltern gefördert werden, sowohl in der Begabtenförderung als auch im inklusiven Unterricht (BMBWF, 2023, S. 4–5). Der didaktische Grundsatz 7 schreibt sprachsensiblen Unterricht in allen Unterrichtsgegenständen vor. Dabei sollen die Kompetenzen der Schüler*innen in der Alltags-, Fach- und

Bildungssprache ausgebaut sowie verschiedene Register einer Sprache bewusst gemacht werden (BMBWF, 2023, S. 6).

Ergebnisdarstellung

	Pflichtgegenstand Deutsch	Lebende Fremdsprache	Erstsprachenunter- richt	Lehrplanzusatz Deutsch für o. Schüler*innen	Lehrplanzusatz Deutsch für ao. SuS im Deutschförderkurs	Deutschförderklasse
Mehrsprachigkeit		1	5	4	5	2
Erstsprache	2	2	5	1	1	10
Zweitsprache	1	1	5	15	2	1
Fremdsprache	1	8	1			
Lehrer*innensprache	1					
Standardsprache	5		3	1	1	4
Unterrichtssprache	1	1			1	2
Bildungssprache	1			5	2	5
Alltagssprache			1	4	3	3
Fachsprache				3	1	1
Brückensprache		2				1
Zielsprache		1	1			
Arbeitssprache		1				
Familiensprache			1			1
Volkstgruppen-sprache			1			
Lernersprache					1	1

Tabelle 1: Vorkommen und Häufigkeit der Begriffe in den Lehrplänen

Aus Tabelle 1 sind die verschiedenen Begriffe als auch die Häufigkeit von deren Verwendung in den einzelnen Abschnitten des Lehrplanes ersichtlich. Es werden die zusammengesetzten Substantive mit dem Grundwort „Sprache“ als auch der Begriff „Mehrsprachigkeit“ aufgelistet. Die Begriffe entstammen dem (Fließ-)Text des Lehrplanes. Dabei

wurden die Begriffe in der Bezeichnung des jeweiligen Gegenstandes für die Aufzählung nicht berücksichtigt. Begriffe in der Mehrzahl werden in der Einzahl gezählt. Die Abkürzung „DaZ“ wird in den Begriff Zweitsprache aufgenommen.

Im Pflichtgegenstand Deutsch werden die Begriffe (Deutsch als) Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache jeweils einmal im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ genannt. Damit ist die sprachliche Vorbildung der Schüler*innen gemeint, die im Unterricht berücksichtigt werden soll (BMBWF, 2023, S. 53). Der Begriff Erstsprache kommt noch einmal in der Mehrzahl vor und verweist ebenfalls auf die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen im Abschnitt „Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche“. Auch die Standardsprache wird in diesem Kontext genannt, da der Deutschunterricht die Sprachkompetenzen der Schüler*innen mit Berücksichtigung ihrer sprachlichen Vorbildung um die Standardsprache erweitern soll. Hier wird explizit das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache genannt (BMBWF, 2023, S. 54). Die weiteren Nennungen der Standardsprache fallen in den Kompetenzbereich „(Zu-)Hören und Sprechen“ für die 3. und 4. Schulstufe sowie in den Abschnitt der Anwendungsbereiche, in dem vom spielerischen Erproben der Sprache in Sprechsituationen die Rede ist (BMBWF, 2023, S. 56–59). Die sprachliche Entwicklung zu bildungssprachlichen Kompetenzen ist als Prozess und fächerübergreifend zu verstehen. In diesem Kontext wird unter den didaktischen Grundsätzen die Vorbildfunktion der Lehrer*innensprache hervorgehoben (BMBWF, 2023, S. 54). Der Begriff Mehrsprachigkeit wird im Pflichtgegenstand Deutsch nicht verwendet.

Für die unverbindliche Übung und den Pflichtgegenstand Lebende Fremdsprache wird am häufigsten der Begriff Fremdsprache verwendet. Dabei wird im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ das Erlernen einer fremden Sprache positiv konnotiert, da die Rede von Freude und Interesse am Fremdsprachenunterricht ist (BMBWF, 2023, S. 66). In diesem Abschnitt fällt auch der Begriff Brückensprache, mit der die zu erlernende Fremdsprache gemeint ist, die eine „sprachliche“ Brücke zu Deutsch und den anderen Erstsprachen der Kinder schlägt. Der Begriff Erstsprache wird an dieser Stelle in der Mehrzahl verwendet und deutet auf die sprachlich heterogene Schüler*innenschaft hin (BMBWF, 2023, S. 66). Der Begriff Fremdsprache wird außerdem in den didaktischen Grundsätzen verwendet. Dabei wird auf altersgerechte Inhalte zum Sprachenlernen verwiesen, anhand derer strukturelle Inhalte der Sprache implizit erworben werden. Gelungene Kommunikation ist einem fehlerfreien Sprachgebrauch vorrangig (BMBWF, 2023, S. 67). Die Vorbildfunktion der Lehrer*innen im Sprachgebrauch wird mit der Verwendung des Begriffs Zielsprache verdeutlicht, da jene in dieser Sprache überwiegend kommunizieren sollen (BMBWF, 2023, S. 67). Des Weiteren wird im Lehrplan hervorgehoben, dass die lebende Fremdsprache fächerübergreifend als Arbeits- und Unterrichtssprache zum Einsatz kommen soll. Der Pflichtgegenstand Deutsch ist von dieser Empfehlung ausgenommen (BMBWF, 2023, S. 67). Ein weiterer didaktischer Grundsatz ist die metasprachliche Reflexion. Sprachlernprozesse sollen zu Sprachvergleichen mit anderen Sprachen anre-

gen. An dieser Stelle ist explizit von sprachlichen Vergleichen mit den Erstsprachen der Kinder, der Zweitsprache und anderen Fremdsprachen die Rede. Der Begriff Erstsprache steht hierbei wieder in der Mehrzahl (BMBWF, 2023, S. 67). Die Bedeutung der Fremdsprache als Brückensprache wird im fachlichen Konzept „Kultur und Gesellschaft“ noch einmal unterstrichen, obwohl an dieser Stelle keine Verbindung zu anderen Sprachen hergestellt, sondern die Brücke zur Interkulturellen Bildung geschlagen wird (BMBWF, 2023, S. 67). Der Begriff Fremdsprache wird auch einmal in der Mehrzahl verwendet, und zwar im Abschnitt „Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche“. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Grundlage für das Kompetenzmodell des Lehrplanes für lebende Fremdsprachen der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarates“ bildet (BMBWF, 2023, S. 68). Mehrsprachigkeit wird explizit im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ im Zusammenhang mit interkultureller Handlungsfähigkeit genannt (BMBWF, 2023, S. 66–67).

Im Lehrplan des Erstsprachenunterrichts wird am häufigsten der Begriff Erstsprache verwendet. Im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ fallen in der Erläuterung zur Aufgabe des Erstsprachenunterrichts in einem Satz weitere Begriffe wie Standardsprache, Zweitsprache und Alltags- und/oder Familiensprache. Die Aufgabe des Erstsprachenunterrichts ist es, unter der Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen die Standardsprache in der Erstsprache (weiter) zu entwickeln und die mehrsprachige Identitätsbildung zu stärken sowie Chancen zur gesellschaftlichen Partizipation zu unterstützen. Die unterschiedliche Sprachausgangslage ergibt sich aber auch aus der migrationsbedingten Variation der Standardsprache (BMBWF, 2023, S. 113). Der Begriff Erstsprache wird außerdem im Zusammenhang mit standardisierten Verfahren zur Niveaubeschreibung des Sprachstandes genannt. Im Kontext des fachlichen Lernens als auch des fächerübergreifenden Unterrichts fällt der Begriff Zielsprache. Dabei sollen bildungssprachliche Kompetenzen, interkulturelle Handlungsfähigkeit als auch zwei- und mehrsprachige Kommunikationsfähigkeit (weiter) ausgebaut werden (BMBWF, 2023, S. 113). Die Begriffe lebende Fremdsprachen und Volksgruppensprachen werden in der Mehrzahl verwendet und verweisen in diesem Kontext darauf, dass sich der Erstsprachenunterricht in der Kompetenzbeschreibung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als auch an den Sprachenfächern der lebenden Fremdsprachen und Volksgruppensprachen orientiert. Deutsch als Zweitsprache wird mit der Abkürzung „DaZ“ als Sprachenfach genannt (BMBWF, 2023, S. 114). „DaZ“ wird somit sowohl in Verbindung mit dem Unterricht als auch einmal mit der Lehrperson angeführt (BMBWF, 2023, S. 114–116). Im Abschnitt „Kompetenzbereiche“ wird die Verwendung der Standardsprache im Kompetenzbereich „Hören“ hervorgehoben. Im Kompetenzbereich „Sprechen“ wird auf mögliche Interferenzen mit Varietäten in der Erstsprache als auch im Deutschen bei der Aussprache und Intonation hingewiesen (BMBWF, 2023, S. 115). Die Anwendungsbereiche sind unter anderem aus dem Lehrplan Deutsch als Zweitsprache zu entnehmen (BMBWF, 2023, S. 116). Unter den lin-

guistischen Kompetenzen wird ebenfalls die Bewältigung von Kommunikationssituationen in der Erstsprache unterstrichen, wobei in diesem Kontext auch Strategien wie Übersetzung, Code-Switching, Code-Mixing und Transfer zulässig sind (BMBWF, 2023, S. 116). In den Anwendungsbereichen werden der Ausbau und die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sowohl mündlich als auch schriftlich in den Erstsprachen der Schüler*innen genannt. Der Begriff Erstsprache steht an dieser Stelle in der Mehrzahl. Mehrsprachigkeit wird explizit im Lehrplan zum Erstsprachenunterricht genannt. Zu den zentralen fachlichen Konzepten zählt „Mehrsprachigkeit und Gesellschaft“. Die Rede ist von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Kontext von Identitätsbildung und gesellschaftlicher Teilhabe (BMBWF, 2023, S. 114). Des Weiteren werden individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im zentralen fachlichen Konzept „Sprachreflexion und Transfer“ im Zusammenhang mit metasprachlicher Reflexion genannt (BMBWF, 2023, S. 114).

Im Lehrplanzusatz Deutsch für ordentliche Schüler*innen fällt am häufigsten der Begriff Zweitsprache, gefolgt vom Begriff Bildungssprache. Im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ wird verdeutlicht, dass es sich im Lehrplanzusatz Deutsch für ordentliche Schüler*innen um eine gezielte Förderung in Deutsch als Zweitsprache für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache in additiver, unterrichtsparalleler oder integrativer Unterrichtsform handelt. Es wird ausdrücklich unterstrichen, dass die Schüler*innen die Sprache Deutsch als Zweitsprache lernen, wobei auf spezifische Herausforderungen in dem Zusammenhang die Rede ist, auf die der Unterricht Rücksicht nehmen soll. Die sprachliche Förderung umfasst vor allem den Aus- und Aufbau von Fach- und Bildungssprache. Im Abschnitt „Didaktische Grundsätze“ wird die sprachliche Angemessenheit und Kommunikationsfähigkeit in der Zweitsprache hervorgehoben. Außerdem wird erwähnt, dass trotz gut entwickelter Alltagssprache die Schüler*innen intensive Arbeit in der Wortschatzarbeit zur Weiterentwicklung Richtung Fach- und Bildungssprache brauchen (BMBWF, 2023, S. 60). Im Abschnitt „Zentrale fachliche Konzepte“ wird nochmals die Förderung der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache hervorgehoben, wodurch die Schüler*innen mit dem Begriff Zweitsprache kategorisiert werden (BMBWF, 2023, S. 61). Der Begriff Zweitsprache wird außerdem in den Lehrplanbezeichnungen im Abschnitt „Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche“ genannt. Die Standardsprache wird im Kompetenzbereich „Hören“ erwähnt, wohingegen im Kompetenzbereich „Sprechen“ die Rede vom angemessenen Gebrauch der Alltags- und Bildungssprache ist. Die Begriffe Alltags- und Bildungssprache fallen auch in den Kompetenzbereich „Linguistische Kompetenz“ und werden im Zusammenhang im mündlichen und schriftlichen Gebrauch von längeren, klaren und zusammenhängenden Sprachproduktionen genannt (BMBWF, 2023, S. 62). Mehrsprachigkeit wird explizit als Begriff verwendet. Zum einen wird der Begriff mit den Anforderungen des „DaZ“-Unterrichts im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ genannt. Die Abkürzung „DaZ“ wird mit Förderung und Unterricht in Verbindung gebracht (BMBWF, 2023, S. 60–61). Des Weiteren wird die Entwick-

lung von individueller Mehrsprachigkeit, die eng an interkulturelle Kompetenz und die Entwicklung eines Sprach(en)bewusstseins geknüpft ist, hervorgehoben (BMBWF, 2023, S. 60). Der Begriff Mehrsprachigkeit kommt außerdem im zentralen fachlichen Konzept „Mehrsprachigkeit und Gesellschaft“ vor, wo Bezug auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit genommen wird (BMBWF, 2023, S. 61).

Im Lehrplanzusatz Deutsch für außerordentliche Schüler*innen im Deutschförderkurs wird der Begriff Zweitsprache im (Fließ-)Text des Lehrplanes nicht explizit erwähnt. Dafür wird die Abkürzung „DaZ“ für die Bezeichnung des Unterrichtsfaches verwendet als auch im Namen des Sprachdiagnoseinstruments „USB DaZ“ angeführt (BMBWF, 2023, S. 63). Im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ wird der Begriff Alltagssprache verwendet. Demnach ist die Aufgabe des Deutschförderkurses, die Alltagssprache auszubauen und zu festigen. In den didaktischen Grundsätzen werden die Begriffe Alltagssprache und Fachsprache erwähnt. Dabei ist von einem langjährigen Prozess von der Entwicklung der Alltagssprache hin zur Fachsprache die Rede. Die Entwicklung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen erfolgt fächerübergreifend im sprachsensiblen (Fach-)Unterricht (BMBWF, 2023, S. 63). Alltags- und Bildungssprache werden außerdem als didaktischer Hinweis, mit Verweis auf den Lehrplan der Deutschförderklasse, genannt (BMBWF, 2023, S. 64). In den didaktischen Grundsätzen ist die Rede von Lerner*sprache.¹ In diesem Kontext wird das Wissen der Lehrperson um die Sprache(n) der Schüler*innen erwähnt sowie die Berücksichtigung von Fehlern, die gleichzeitig als Sprachvergleich dienen können. Sprachliche Fehler als Ausdruck der individuellen Lerner*sprache werden vor allem in Phasen des freien Sprechens und Schreibens akzeptiert (BMBWF, 2023, S. 64). Im Kompetenzbereich „Hören“ wird die Standardsprache hervorgehoben. Im Kompetenzbereich „Sprechen“ kommt der Begriff Erstsprache im Kontext von Interferenzen im Lautsystem in der Aussprache und Intonation zur deutschen Sprache vor (BMBWF, 2023, S. 65). Im Abschnitt „Anwendungsbereich“ wird der Begriff Unterrichtssprache verwendet. Die Unterrichtssprache ist Deutsch und wird an dieser Stelle auf den Regelunterricht bezogen (BMBWF, 2023, S. 66). Mehrsprachigkeit wird mit Verweis auf den Lehrplan der Deutschförderklasse als auch im zentralen fachlichen Konzept „Mehrsprachigkeit und Gesellschaft“ genannt. Darüber hinaus wird Mehrsprachigkeit im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ genannt. An dieser Stelle ist die Rede von individueller Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Es wird darauf hingewiesen, dass der Lehrplan den Rahmen darstellt, um Schüler*innen in der Entwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit durch den Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen (BMBWF, 2023, S. 63).

Im Lehrplan Deutsch in der Deutschförderklasse werden mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache (Deutsch) genannt, wodurch ein defizitäres Licht auf die Sprachkenntnisse der Schüler*innen geworfen wird (BMBWF, 2023, S. 122). Des Weiteren wird

1 Der Begriff „Lerner*sprache“ wird in den untersuchten Abschnitten des Lehrplans für die Volksschule nicht gegendert.

die Bedeutung des Erwerbs der Fach- und Bildungssprache für einen schnellen Übergang in den ordentlichen Status der Schüler*innen hervorgehoben (BMBWF, 2023, S. 123). Im didaktischen Grundsatz „Positive Lernatmosphäre/Geschützter Raum“ wird darauf hingewiesen, dass der Unterricht an den Erfahrungen des Deutschen als Zweitsprache der Schüler*innen anknüpfen und gegebenenfalls ein Bezug zu Erst- bzw. Familiensprachen hergestellt werden soll, um Sprachvergleiche und (meta-)sprachliche Reflexion anzuregen. Die Erarbeitung eines Themas erfolgt nach Möglichkeit zeitlich abgestimmt mit dem Erstsprachenunterricht sowohl in Deutsch als auch in der/den Erstsprache/n der Schüler*innen. Durch den Schrägstrich wird indirekt darauf hingewiesen, dass Schüler*innen eine oder mehr Erstsprachen und/oder Familiensprachen haben können (BMBWF, 2023, S. 123). Der didaktische Grundsatz beinhaltet auch den Begriff Erstsprache. Dabei wird auf die Aufgabe der Lehrperson verwiesen, Schüler*innen in den Besuch von Büchereien und Mediatheken einzuführen, wo Angebote in der Erstsprache genutzt werden können (BMBWF, 2023). Im didaktischen Grundsatz „Alltagssprache vs. Bildungssprache“ wird hervorgehoben, dass es sich von der Alltagssprache hin zur Bildungs- und Fachsprache um einen (langen) Weg handelt (BMBWF, 2023, S. 123). Dieser Weg bedarf einer Begleitung und Unterstützung der Schüler*innen, wobei die Vorbildwirkung der Lehrperson im sprachlichen Gebrauch hervorgehoben wird. In allen Fächern verwenden die Lehrpersonen Intonation und Aussprache der Standardsprache. Sprachförderung im Deutschen ist demnach fächerübergreifend durch sprachsensiblen Unterricht zu verstehen (BMBWF, 2023, S. 123). Die Verantwortung der Lehrpersonen in Bezug auf Sprach(en)lernen wird auch im didaktischen Grundsatz „Sprachförderung im Team“ hervorgehoben. An dieser Stelle wird die Sprachentwicklung der Bildungssprache der Schüler*innen als Verantwortung der Lehrpersonen genannt und die Unterrichtssprache Deutsch als zentrales Werkzeug des Lernens und der Kommunikation in allen Fächern unterstrichen (BMBWF, 2023, S. 124). Teamarbeit ist auch bei der Ermittlung des Sprachstandes in der Erstsprache gefragt (BMBWF, 2023, S. 125). Der Begriff Lernersprache wird im Zusammenhang mit Interferenzen der Erstsprachen zum Deutschen als auch im Umgang mit Fehlern genannt, wobei in diesem Kontext das Wissen der Lehrperson um die Erstsprachen der Schüler*innen von Vorteil ist. Der Begriff Erstsprache wird außerdem im Kontext von Alphabetisierung und Zweitschifterwerb verwendet. Die Standardsprache wird im Zusammenhang mit Hörverstehen, im Kompetenzbereich „Schrift und Aussprache“ genannt, wobei beim Sprechen Interferenzen mit der Erstsprache möglich sind (BMBWF, 2023, S. 124–128). Die Erstsprache kann außerdem als Brückensprache beim Nichtverstehen des Deutschen genutzt werden (BMBWF, 2023, S. 127). Mehrsprachigkeit wird als eigenständiger didaktischer Grundsatz angeführt, wobei in diesem Abschnitt von individueller lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der Schüler*innen die Rede ist. Die Entwicklung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und des Sprachenbewusstseins soll im Unterricht durch die Lehrperson unterstützt werden (BMBWF, 2023, S. 123).

Der Begriff Varietät wird in zusammengesetzter Form im Begriff Sprachvarietät im Pflichtgegenstand Deutsch verwendet. Dabei wird der Begriff in der Mehrzahl geschrieben. Die Sprachvarietäten der Schüler*innen sollen beim Erwerb der Standardsprache berücksichtigt werden. An dieser Stelle wird nicht näher erläutert, um welche Sprache/n es sich handelt (BMBWF, 2023, S. 54). Der Begriff Varietät wird außerdem im Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schüler*innen im Kompetenzbereich „Hören“ erwähnt. Dabei handelt es sich, auch wenn nicht explizit erwähnt, um eine Varietät der deutschen Sprache (BMBWF, 2023, S. 62). Im Lehrplan des Erstsprachenunterrichts werden Varietäten in der Erstsprache wie auch Interferenzen in Zusammenhang mit Aussprache und Intonation im Kompetenzbereich Sprechen genannt (BMBWF, 2023, S. 115). Der Begriff Dialekt kommt in der Mehrzahl nur im Lehrplan der lebenden Fremdsprache im Kontext der (meta-)sprachlichen Reflexion vor (BMBWF, 2023, S. 67).

Fazit

Aus der Dokumentenanalyse der ausgewählten Abschnitte des neuen Lehrplans für die Volksschule wird ersichtlich, dass der Begriff Zweitsprache am häufigsten verwendet wird, gefolgt vom Begriff Erstsprache. Dahinter reihen sich die Begriffe Bildungs- und Standardsprache. Der Begriff Zweitsprache wird für Schüler*innen verwendet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Das anzustrebende Sprachregister jedes deutschen Sprach(en)unterrichts ist die Bildungssprache. Als Bildungssprache wird im Pflichtgegenstand Deutsch explizit das österreichische Deutsch genannt. Weitere Sprachvarietäten des Deutschen werden im Lehrplan nicht explizit genannt. Die Standardsprache spielt sowohl beim Erwerb mündlicher als auch schriftlicher Kompetenzen in der jeweiligen Erstsprache eine Rolle. Deutsch ist die Unterrichtssprache und wird im Pflichtgegenstand Deutsch auch als Erstsprache angeführt. Ansonsten verweist der Begriff Erstsprache darauf, dass die Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Der Begriff Zielsprache wird, für die im Fremd- und Erstsprachenunterricht zum Einsatz kommende Sprache, verwendet. Die lebende Fremdsprache kann gegebenenfalls auch Unterrichts- und Arbeitssprache sein. In der lebenden Fremdsprache ist der Ausbau der Fachsprache, insbesondere im Bereich des Wortschatzes, relevant, wohingegen in der Erstsprache neben der Fachsprache auch der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erstrebenswert ist.

Begriffe rund um sprachliche Vielfalt werden oft dichotom verwendet, wie Erst- und Zweitsprache, Alltags- und Bildungssprache oder auch Lehrer*innensprache und Lernersprache. Die Begriffe Erst- und Zweitsprache beziehen sich auf die Reihenfolge des Sprach(en)erwerbs. Die Berücksichtigung der Erstsprache(n) der Schüler*innen spielt beim (Zweit-)Sprach(en)erwerb eine bedeutende Rolle im neuen Lehrplan der Volksschule. Durch den Begriff Lehrer*innensprache wird die sprachliche Vorbildfunktion der Lehrpersonen beim Sprachenlernen hervorgehoben. Individuelle Sprach(en)kompetenzen der Schüler*innen beim Erwerb der deutschen Sprache werden durch den Begriff

Lernersprache ausgedrückt. Das Lernen der Zweitsprache wird im Lehrplan als Prozess von alltagssprachlichen zu bildungssprachlichen Kompetenzen beschrieben. Dabei legt die Deutschförderklasse den Grundstein für den Ausbau und die (Weiter-)Entwicklung von Alltags- und Bildungssprache. Sprachliche Fehler werden in der Deutschförderklasse und im Deutschförderkurs als Lehr- und Lernanlass genommen. Im Lehrplanzusatz Deutsch für ordentliche Schüler*innen liegt der Fokus auf sprachlicher Angemessenheit, die auch mit sprachlicher Richtigkeit gleichgesetzt werden kann. Dem Erwerb der Bildungssprache wird im neuen Lehrplan ein großer Stellenwert zugesprochen. Somit bleibt das Beherrschen der Bildungssprache Deutsch für den Bildungserfolg ausschlaggebend.

Die in den Lehrplänen gefundenen Begriffe und Kategorien zu Sprache suggerieren eine Eindeutigkeit und können nur schwer die tatsächliche sprachliche Realität und die vielfältigen Sprach(en)kompetenzen der Schüler*innen abbilden. So werden die Begriffe fast durchgehend in der Einzahl angeführt, wobei es vereinzelt Ausnahmen gibt. Lediglich die Begriffe Volksgruppensprachen, Erstsprachen und Familiensprachen werden in der Mehrzahl verwendet. Die Nennung des Begriffs Erstsprache und Familiensprache in der Mehrzahl berücksichtigt, dass Schüler*innen durchaus mehrere Sprachen vor dem Schuleintritt zu Hause lernen. Die Begriffe werden aber nicht durchgängig in der Mehrzahl im Lehrplan verwendet. Der Begriff Zweitsprache wird durch die Präposition „mit“ zur Kategorisierung von einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen verwendet. So ist die Rede von „Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache“.

Die gefundenen Begriffe werden im Kontext individueller, gesellschaftlicher, fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit genannt. Mehrsprachigkeit bekommt somit einen wichtigen Stellenwert im neuen Lehrplan der Volksschule. Sogar ein zentrales fachliches Konzept enthält den Titel „Mehrsprachigkeit und Gesellschaft“. Identitätsbildung, Interkulturelle Bildung und gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation sind Themen, die mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht werden. Der Erwerb der deutschen (Bildungs-/Standard-)Sprache steht, außer im Lehrplan der lebenden Fremdsprache und des Erstsprachenunterrichts, im Vordergrund beim Sprachenlernen. Mehrsprachigkeit wird vermehrt als unterschiedliche Lernvoraussetzung der Schüler*innen thematisiert, als auch als möglicher Anlass zu (meta)sprachlicher Reflexion und (Weiter-)Entwicklung eines Sprach(en)bewusstseins dargestellt. Fächerübergreifender und sprach(en)sensibler Unterricht spielen beim Erwerb dieser Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse der Lehrplananalyse in Bezug auf Mehrsprachigkeit betonen die Rolle der Lehrperson, die Teamarbeit von Lehrpersonen als auch den Einbezug der gesamten sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen im Unterricht, weshalb die Methodik und Didaktik für den sprach(en)sensiblen Unterricht in allen Fächern in der Pädagog*innenausbildung verankert werden sollte.

Literatur

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023). Lehrplan der Volksschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE-7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdf
- Cillia, R. de & Ransmayr, J. (2019). Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Böhlau. <https://doi.org/10.7767/9783205208891>
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Auflage, Originalausgabe). rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Purkarthofer, J. (2017). Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der Pädagog/inn/en vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula. <https://static.uni-graz.at/fileadmin/Studien/deutsch-als-fremdsprache/dokumente/1ph-studie-judith-dez17.pdf>
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>

Mehrsprachige Ressourcen durch die Erfassung literaler Aktivitäten sichtbar machen

Einsatzmöglichkeiten eines bilingualen Analyseinstruments in der schulischen Praxis

Julia Wohlgenannt & Olena Vasylychenko

Einleitung

Bei der Frage, in welche Richtung sich die Pädagog*innenbildung in Österreich angesichts aktueller Herausforderungen weiterentwickeln muss, ist der Aspekt des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule sowie pädagogischer Konzepte dazu von großer Bedeutung. Eine Möglichkeit, der sprachlich diversen Schüler*innenschaft gerecht zu werden, stellt die Miteinbeziehung der Erst- bzw. Familiensprachen (L1) der Schüler*innen dar.

Auch wenn es sich nicht um ein Sprach(stands)diagnoseverfahren im engeren Sinne handelt, reiht sich das Analyseinstrument ELA (Erfassung literaler Aktivitäten) in die von Hans H. Reich (Reich et al., 2002) geprägte Tradition bilingualer Spracherhebungsverfahren ein (Atmaca et al., 2023). Die Erhebung zum Sprachstand in den Sprachen Türkisch und Deutsch, die 2000 in Hamburg durchgeführt wurde, „arbeitet mit der Analyse von mündlichen Äußerungen, welche die Kinder anhand bildlicher Vorlagen sprechen“ (Reich et al., 2002, S. 29). ELA berücksichtigt die Notwendigkeit, beide Sprachen bilingualer Sprecher*innen im Rahmen schulischer Sprachbildung miteinzubeziehen. Außerdem geht es um die Erfassung unterschiedlichster Aspekte des Sprachsystems und des sprachlich-kommunikativen Handelns, um Sprachförderung individuell zu gestalten und gezielt darauf aufbauen zu können. Dazu werden Texte jeweils eines Sprachenpaares (Türkisch-Deutsch, Ukrainisch-Deutsch oder Russisch-Deutsch) unter die Lupe genommen und anhand verschiedener Kategorien analysiert. Im Fokus liegen dabei literale Fähigkeiten, die beim „Erzählen“ zum Einsatz kommen.

Ein in der Gesellschaft tief verankertes Missverständnis ist, dass die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Menschen als doppelte Einsprachigkeit gesehen wird. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzen Mehrsprachiger jedoch klar von Einsprachigen. Cook prägte dafür den Begriff der Multikompetenz, der vor allem „relationships between [...] languages“ (Cook, 1992, S. 580) zugrunde liegen. ELA geht auf diese Kompetenz Mehrsprachiger ein, indem auch Wechselbeziehungen und Vernetzungen zwischen den Sprachen in ihrer Anwendung untersucht werden.



Das Forschungsprojekt RUTELA „Erfassung Literaler Aktivitäten in Russisch, Ukrainisch und Türkisch“ begleitet im Zeitraum Oktober 2022 bis Oktober 2025 die Adaptierung und institutionelle Implementierung des Instruments ELA zur Erfassung früher Literalität bei Schüler*innen in der Primarstufe betreffend den L1-L2-Sprachenpaaren Türkisch-Deutsch und Ukrainisch-Deutsch. Dafür wurden Erstsprachenlehrer*innen mit den Sprachen Türkisch sowie Ukrainisch im Rahmen von mehreren Terminen mit dem Instrument vertraut gemacht. Das Instrument soll eine Koordinierung zwischen den Fächern Deutsch und dem Erstsprachenunterricht Türkisch bzw. Ukrainisch und Deutsch mit Blick auf die Entwicklung der Kinder ermöglichen und die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften stärken (Atmaca et al., 2023).

In diesem Beitrag geht es darum, zu zeigen, inwiefern das ELA-Verfahren es ermöglichen kann, mehrsprachige literale Fähigkeiten zu identifizieren, zu kategorisieren und für den (Sprach-)Unterricht zu nutzen. Dafür wird das Analyseinstrument beschrieben, Analysen erhobener Schreibprodukte dargestellt sowie erste Rückmeldungen von Lehrkräften nach einer Fortbildungsveranstaltung an der PH Wien aufgegriffen. Das Analyseinstrument ELA ist umfassend und in seiner Durchführung aufwändig. Also werden auch Überlegungen zu Nutzen und Notwendigkeit des Instruments für die Sprachförderung bilingualer Schüler*innen angestellt. Zum Schluss geht es darum, welchen Anteil ELA zukünftig daran haben könnte, Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen, um mehrsprachige Kinder beim Spracherwerb zu fördern.

Die Notwendigkeit, mehrsprachige Sprachkompetenzen sichtbar zu machen

Welche professionellen Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um in sprachlich heterogenen Klassen unterrichten zu können, beschreiben beispielsweise Göbel et al. (2023). Ein wesentlicher Aspekt betrifft dabei die Sicht auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen seitens der Lehrkräfte, ihre Einstellungen zu den in den Klassenräumen vorhandenen Einzelsprachen und deren Auswirkungen auf die Selbstkonzepte der Schüler*innen. Göbel et al. (2023, S. 220) konstatieren: „Die Bewertung der Familiensprachen nimmt auf das Selbstbild der Lernenden einen bedeutsamen Einfluss.“ Wird die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen nicht anerkannt, kann dies auf mehreren Ebenen negative Folgen haben: So wirkt sich das u. a. auf die soziale Eingebundenheit dieser Schüler*innen aus. Negative Folgen der Nicht-Anerkennung können auch Rückzugstendenzen in die eigene Kulturgemeinschaft, die Erschwerung von Anpassungsprozessen betroffener Schüler*innen sowie negative Beeinflussung fachbezogener Lernprozesse sein (Göbel et al., 2023, S. 221). Eine positive Wertschätzung gegenüber den Erstsprachen begünstigt die psychosoziale und motivationale Entwicklung von mehrsprachigen Schüler*innen (Göbel et al., 2023). ELA könnte in diesem Zusammenhang positiv wirken, insofern, als die Sprachen der Schüler*innen und ihre Fähigkeiten, sich darin auszudrücken, schriftlich festgehalten und

damit sichtbar gemacht werden. Dadurch können sie Ausgangspunkt eines Austauschs der Erstsprachenlehrer*innen mit den Deutschförder- und Klassenlehrer*innen sein, in dem es nicht nur mehr um die (schriftlichen) Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler*innen im Deutschen, sondern auch in ihrer L1 geht. Durch diese Relevanzsetzung könnte es zu einer Aufwertung der L1 kommen, was sich wiederum motivierend auf die Schüler*innen auswirken könnte.

Ein anderer Punkt betrifft sprachdiagnostische Einsichten in das Verhältnis der beherrschten Sprachen. Bislang liegen nur wenige Verfahren vor, die mehrere Sprachen mit einbeziehen, dabei können „[m]ehrsprachig angelegte Verfahren z. B. Rückschlüsse über das Verhältnis der Sprachen zueinander [ermöglichen] und legen auch offen, auf welche nicht-deutschsprachigen Fähigkeiten in der Deutschaneignung aufgebaut werden kann.“ (Döll, Fröhlich & Dirim, 2014, S. 66) Ehlich benennt die Mehrsprachigkeit als einen unzureichend berücksichtigten Aspekt und fordert die „Gesamtsprachlichkeit“ (Schroeder & Stöltig, 2005, zitiert nach Döll & Dirim, 2011, S. 156) eines Kindes zu erfassen: „Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen“ (Ehlich, 2005, S. 50). Dieses Erfassen der „Gesamtsprachlichkeit“ kann als Grundlage für die ressourcenorientierte Sprachförderung dienen.

ELA kommt außerdem der in der Mehrsprachigkeitsforschung bestehenden holistischen Sichtweise auf Mehrsprachigkeit entgegen. Charakteristisch für lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist ihre Dynamik und Komplexität im Erwerb als auch in ihrer Anwendung. Dabei unterliegt das gesamtsprachliche System ständigen Veränderungen und Querverbindungen. Interdependenzen zwischen den beteiligten Sprachen spielen eine große Rolle. Ein zentraler Begriff ist das „sprachliche Repertoire“ (Gumperz, 1964), welches sämtliche sprachlichen Mittel in allen Einzelsprachen, Register und Codes, die einem Menschen zur Verfügung stehen, umfasst und auf welches je nach kommunikativen Bedürfnissen zur Bewältigung unterschiedlicher kommunikativer Situationen zurückgegriffen werden kann (Kropp, 2017). Ein Ansatz, welcher dies aufgreift, ist der Translanguaging-Ansatz: Die Sprachverwendung mehrsprachiger Personen unterscheidet sich dabei grundlegend von jener monolingualer Sprecher*innen. In der Sprachanwendung mehrsprachiger Personen kommen verschiedene Gegebenheiten und Verfahren zum Tragen wie z.B. die Fähigkeit, Sprachen zu mischen, von einer in die andere Sprache zu ‚switchen‘, translanguaging, der Einsatz von Mehrsprachigkeit als Stilmittel usw. Punktuelle Wechsel zwischen den Sprachen passieren nicht allein aus Ökonomie und Bequemlichkeit oder aus kompensatorischen Gründen, sondern können auch als Identitäts- oder Diskursmarker fungieren (Kropp, 2017). Diese Phänomene sind im schulischen Kontext als „Zeichen aktiven Hypothesentestens“ (House, 2004, S. 63), „als Lernchance“ (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, S. 213) und als „resource for teaching“ (He, 2012, S. 13) anzusehen. Durch den noch immer vorherrschenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) an den Schulen sind diese Phänomene jedoch noch kaum in den Fokus des päd-

gogischen Interesses gerückt. Kropp stellt fest, dass „diese Ressourcen im schulischen Alltag oftmals nicht oder nur in sehr reduziertem Umfang aktiviert werden, da Sprachkontakt- und Transferphänomene weiterhin pathologisiert und bekämpft [werden]“ (Kropp, 2017, S. 112). Die Analyse von Schreibprodukten in zwei Sprachen könnte auch diese Phänomene für die Lehrkräfte sichtbar machen und sie möglicherweise darin unterstützen, den vorherrschend monolingualen und defizitären Blick auf die Sprachkompetenzen der Schüler*innen zu durchbrechen.

Entstehungshintergründe, Aufbau und Durchführung von ELA

Die Erstellung von ELA wurde durch die Freudenberg-Stiftung in einem Kooperationsprojekt mit der Universität Wien gefördert und an der Universität Hamburg entwickelt. Ausgehend von einer ressourcenorientierten Perspektive, die auf sprachliche Fähigkeiten der Kinder fokussiert, sollen Einblicke in die literarischen Potenziale und das Können bilingualer Schüler*innen unter Nutzung ihrer „Bildungszweisprachigkeit“ (Dirim, Döll & Neumann, 2011, S. 156) gewonnen werden, um die schriftsprachliche Förderung an diesen Ergebnissen zu orientieren (Atmaca et al., 2023, S. 5). Der Literalitätsbegriff in ELA stellt nach Riedner und Dobstadt (2016) die Kreativität des Schreibens ins Zentrum: Sprachen ändern sich ständig, daher werden die Schreibproben nicht nur nach standardsprachlichen Normen ausgewertet, sondern die gesamte Breite sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten miteinbezogen. Bei der Entwicklung von Literalität spielen unterschiedliche Phänomene eine Rolle: So ist z. B. der Begriff der Sprachigkeit (Dorostkar, 2014) sehr wesentlich: Damit sind alle denkbaren Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung gemeint. Die Sprachen bilingualer Sprecher*innen werden als zusammengehörend angesehen, sie gehen ineinander über und es ist nicht immer sinnvoll, sie unterscheiden zu wollen. Wenn Sprachen miteinander in Kontakt stehen, kommt es zu Sprachkontaktphänomenen wie z. B. Code-Switching, welche ebenso im Analyseinstrument ELA Berücksichtigung finden. Genauso sind innersprachliche Variationen, die aus dialektalen, soziolektalen, standardsprachlichen und weiteren Phänomenen bestehen können, von Interesse. Mehrsprachige Erwerbsverläufe lassen sich schwer an einer Norm messen, sind sie doch von ganz unterschiedlichen Faktoren wie Input in den jeweiligen Sprachen, Lernmotivation, Alter, Zeit, Prestige der Sprachen usw. abhängig und dadurch im Verlauf ganz verschieden (Bucheli, 2018): Die Erstellung individueller, bilingualer Sprachprofile, wie sie in Form von ELA möglich ist, kommen diesem Umstand entgegen. Im Verfahren geht es um *Aktivität* im Gegensatz zu *Kompetenz*: Die Schreibproben stellen eine Momentaufnahme der Literalität und Kreativität der Kinder dar. „Die Perspektive der Aktivität [...] verweist darauf, dass das Schreiben der Kinder als Suche nach adäquaten Formulierungen im Moment des Schreibens zu betrachten ist und damit einen spezifischen Ausschnitt ihres sprachlichen Wissens und Könnens darstellt.“ (Dirim, 2022, S. 2) Diese Perspektive kommt aus der

konversationsanalytischen Theorie (vgl. Auer, 1999 zitiert nach Dirim, 2022). Bei der spontanen Textproduktion der Kinder wird nur ein spezifischer Ausschnitt des kindlichen Sprachwissens und -könnens, ihrer Literalität und Kreativität eingefangen.

Für die Erfassung literaler Aktivitäten schreiben Schüler*innen in einem Abstand von mehreren Wochen zwei Texte in jeweils einer Sprache zu dem vorgegebenen Situationsbild, welches aus dem Kinderbuch von Serena Romanelli „Kleiner Dodo, was spielst du?“, illustriert von Hans de Beer (Romanelli & de Beer, 1995, S. 11) stammt. Initiiert wird ein offener Schreibimpuls auf Türkisch: „Resme bakıp orada olanları yaz“ bzw. auf Ukrainisch: „Подивись на малюнок та напиши, що там відбувається“ und auf Deutsch: „Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert“ (Atmaca et al., 2023, S. 7). Im Anschluss werden die Texte in den zwei Sprachen auf lexikalische, morphologisch-syntaktische und textuelle Aktivitäten hin untersucht. Ein vorgegebener Auswertungsbogen mit Beispielen unterstützt die Lehrpersonen bei der Auswertung.

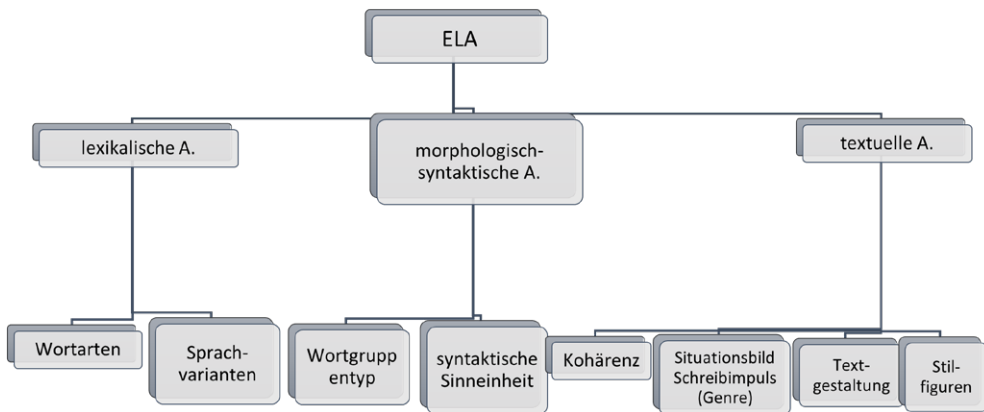


Abb. 1: Aufbau des Instruments (Atmaca et al., 2023)

Erfassung früher literaler Aktivitäten im Ukrainischen und Deutschen: Datenauswertung

Die ersten Daten wurden im Juni 2022 an drei Volksschulen in Wien erhoben. An den Schreibproben haben Schüler*innen mit L1 Ukrainisch teilgenommen, die im März 2022 in Neu-in-Wien-Klassen aufgenommen wurden (Vasylychenko, 2023, S. 65). Die Schüler*innen schrieben zwei Texte, in der L1 und auf Deutsch. Die Schreibproben in den verschiedenen Sprachen fanden nicht an einem Tag, sondern mit einer Woche Abstand statt, damit sich die Schüler*innen wieder neu auf das Bild als Schreibanlass einlassen konnten. Jedes Mal wurde das gleiche Bild als Schreibanlass genommen und derselbe Schreibimpuls in der jeweiligen Sprache formuliert. Ein Situationsbild sollte die Fantasie der Kinder anregen und ein kreativer Schreibprozess initiiert werden.

Da die Texte von sieben- bis neunjährigen Volksschulkindern stammen, können noch keine vollständig ausgebauten Texte erwartet werden. Sie entsprechen also nicht immer standardsprachlichen Konventionen. Die Schreibprodukte sind aber in der Arbeitstradition von Hans H. Reich (Reich et al., 2002) aus einer ressourcenorientierten Perspektive wahrzunehmen. „Wenn Fehler nicht als Defizite betrachtet werden, sondern als Lernfortschritte im Prozess der Aneignung, fällt es leichter, die Aufmerksamkeit auf das Können zu richten“ (Dehn, 2005, S. 78).

Nachdem die Schreibproben erhoben worden waren, wurden die Texte im Auswertungsbogen in die Spalte Schreibprobe übertragen, wobei keine Korrekturen oder Änderungen am Text vorgenommen werden. Falls es Wörter geben sollte, die aufgrund der Schreibweise schwer zu bestimmen sind, können mögliche Erklärungen in der Spalte Notizen vermerkt werden.

Die Schreibproben, die im Juni 2022 gesammelt und ausgewertet wurden, ließen für die Stichprobe folgende Schlussfolgerungen zu: Die Ausdrucksfähigkeit in der Familiensprache ist bei den meisten Schüler*innen kreativer. Dementsprechend kommen vielfältigere sprachliche Mittel zum Einsatz. Es ließ sich ein Zusammenhang zwischen der Verwendung verschiedener Verben mit dem Grad der Beherrschung des Deutschen verfolgen: Je weniger das Kind eine Sprache beherrscht, desto seltener kamen Verben vor (Vasylychenko, 2023). Diese Tatsache stimmt mit dem Forschungsergebnis von Apeltauer überein, dass die Verben ein aussagekräftiger Indikator zur Analyse des Sprachstands sind (Apeltauer, 1998). Die Anzahl der Nomen und der Adjektive ist dagegen hoch. Laut ELA-Handreichung transportieren die Nomen die Inhalte einer sprachlichen Äußerung, während die Adjektive die Aufgabe haben, Nomen und Verben zu spezifizieren (Atmaca et al., 2023, S. 10). Die im Text vorkommenden Wörter werden in die entsprechende Wortart-Spalte eingetragen, ohne dabei die Schreibweise der Schüler*innen zu verändern. In die Spalte „Sprachkontaktvariante“ sind solche Wörter einzutragen, die von einer anderen Sprache beeinflusst sind. In den auf Ukrainisch verfassten Schreibproben kamen oft Wörter vor,

die Elemente der ukrainischen und russischen Sprache verbinden. Diese Mischsprache wird Surzhyk genannt. Die auf Deutsch geschriebenen Texte sind kürzer und durch eine einfachere Struktur charakterisiert. Da den Kindern manche Vokabeln fehlen, werden sie durch Wörter aus dem Ukrainischen oder Englischen ersetzt, den Tieren, deren Namen auf Deutsch nicht bekannt sind, werden Vornamen gegeben (vgl. Tab. 1). Wie viel Potenzial das Kind jedoch auch für das Deutsche besitzt, ist aus seinem Text, der in der Familiensprache verfasst wurde, zu erschließen.

Zeile	Schreibprobe (Deutsch)	ggf. Notizen/Anmerkungen
1	In der Wald theater. Auf dem	<p>In diesem Text können Merkmale von Code-Switching festgestellt werden. Das Wort „Theater“ wird wie im Englischen klein geschrieben. Das deutsche Wort „Geige“ wird durch das ukrainische „на скрипці“ ersetzt. Die Satzposition des Prädikats im 2. Satz sowie das Fehlen des Artikels vor dem Substantiv „Wald“ kann als Einfluss der Familiensprache auf die deutsche Sprache erklärt werden.</p> <p>In der 4. Zeile ist der Einfluss des Englischen sichtbar: „mouth“ statt „Mund“, „blume“ kleingeschrieben, Genitivkonstruktion.</p> <p>Mit „Nasekorn“ ist das Nashorn gemeint.</p>
2	Baum der Affe spile на скрипці	
3	Wald ist sehr grün.	
4	In der Tigers mouth blume.	
5	Nasekorn frisst Gras.	
Zeile	Schreibprobe (Ukrainisch)	<i>Die Übersetzung ins Deutsche erfolgte direkt mit Einbeziehung der sprachlichen Besonderheiten.</i>
1	В лісі почалась вистава. Мавпа на	<p><i>Im Wald hat ein Konzert begonnen. Der Affe steht auf einem Baumstamm und spielt Geige. Der Leopard ist in der Hauptrolle. Das Nashorn kaut Gras. Die Mäuschen haben die besten Plätze! Auf dem Kopf des Nashorns. Ein anderer Affe ist vor Kurzem aufgestanden und überlegt sich, was mit seinem Haus passiert ist. Der Pfau kam soeben, um mit seinen schönen Federn zu prahlen. Zufällig ist er Schauspieler geworden! Der Ameisenbär starrt wie gebannt auf den Affen. Ein unbekannter Papagei schaut aus dem Gras heraus. Er ist auch ein Zuschauer. Solche Ereignisse haben heute im Wald stattgefunden.</i></p>
2	колоді грає на скрипці. Леопард в	
3	голівній ролі. Носоріг жує траву. У мишок	
4	найкра- щі місця! На голові носорога. Інша	
5	мавпа тільки встала й думає що сталося з	
6	її будинком. Павлін тільки прийшов	
7	похизу- ватися своїми красивими пір'їнами.	
8	І випадково став актором! Мурахойд	
9	за- чаровано дивиться на мавпу. Невідомий	
10	папуга визирає з трави. Він теж	
11	глядач. Ось такі події сьогодні відбувалися	
	в лісі!	

Tab. 1: Schreibproben auf Deutsch und Ukrainisch (Daten von einem Kind)

In dem oben angeführten Beispiel traute sich die Schülerin beim Verfassen eines kurzen Texts auf Deutsch zwischen drei Sprachen (Deutsch, Ukrainisch und Englisch) zu switchen und bleibt auf solche Weise nicht sprachlos in der Bildungssprache Deutsch, die sie noch nicht gut kann. Das Analyseinstrument ELA ermöglicht solche mehrsprachigen Sprachverwendungen und damit einen Zugang zu kindlichen Vorstellungs- und Schreibwelten. Dadurch werden sprachliche bzw. literale Potenziale sichtbar, welche oft in den in der Familiensprache verfassten Texten versteckt bleiben. Dieses Gefühl, „sprachlich wirksam zu werden [...] ist ein enormer Motor zum weiteren Ausbau von Sprachfähigkeiten, von dem die Entwicklung der deutschen Sprache in hohem Maße profitiert“ (Plutzar, 2021, S. 98). Aus den Daten wird ersichtlich, dass alle sprachlichen Mittel, über die die Kinder verfügen, von ihnen fürs Verfassen von Texten in den einzelnen Sprachen genutzt werden. Dies liegt an dem Sprachkontakt, der die Sprachaneignung der Kinder begleitet.

Dieser Prozess könnte als eine Form des Translanguaging bezeichnet werden. Damit ist die kreative Nutzung aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen durch mehrsprachige Individuen für die Kommunikation, ohne Berücksichtigung des Konstrukts von Sprachgrenzen gemeint (Garcia & Wei, 2014; Becker, 2016). Dabei können sowohl Code-Switching, Code-Mixing und Transfer als auch hybride Formen (z. B. Surzhyk – Bezeichnung für das ukrainisch-russische Sprachkontaktphänomen) produziert werden. Als pädagogische Strategie ermöglicht Translanguaging mehrsprachigen Schüler*innen, bei ihren Lernprozessen offen ihre sprachlichen Repertoires zu nutzen und so sowohl fachliche Kompetenzen wie ihr sprachliches Repertoire weiterzuentwickeln (Plutzar, 2021, S. 97). Krumm weist auf Folgendes hin: Wenn man mehrsprachige „Menschen [...] in nur einer ihrer Sprachen prüft, so ergibt sich ein falsches Bild von deren jeweiliger Sprachfähigkeit, denn dann sieht man ja nur einen kleinen Ausschnitt“ (Krumm, 2022, S. 36). Wenn die beiden von einer Schülerin produzierten Texte verglichen werden, ist zu sehen, dass komplexere grammatische Strukturen und ein vielfältigerer Gebrauch von Wortarten in dem in der L1 verfassten Text vorkommen. Der Text auf Ukrainisch geht stärker ins Detail, mit viel mehr Emotionen und Fantasie. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Figuren und Aspekte, die über das Situationsbild hinausgehen, fast ausschließlich in den in der L1 verfassten Texten vorkommen (vgl. Tab. 2).

Figuren und Aspekte des Situationsbildes	Figuren und Aspekte über das Situationsbild hinausgehend
Deutsch	Deutsch
<p>Sommer Dschungel Bäume Palmen rechts und links Tiere: Leopard, Kleiner Affe, Tapir, Nashorn, Vogel und Pfau Gras hinten vorne Vogel Tag keine Nacht grün und schön</p>	-
Ukrainisch	Ukrainisch
<p>Мавпа (der Affe) ліс (der Wald) скрипка (die Geige) звірі (die Tiere) дерево (der Baum) носоріг (das Nashorn) трава (das Gras) павич (der Pfau) моровід (der Ameisenbär) пантера (der Panther) ліани (die Lianen) роза (die Rose)</p>	<p>Концерт (das Konzert) центр лісу (die Waldmitte) сцена (die Bühne) подобається музика (die Musik gefällt) туман (der Nebel) Він був дуже сірий і не давав звірям побачити як грає маленьке мавпенятко. (<i>Er war sehr grau und ließ die Tiere nicht sehen, wie das kleine Äffchen spielte.</i>) Всі звірі насолоджуються концертом маленького мавпенятки. (<i>Die Tiere genießen das Konzert des kleinen Äffchens.</i>) мрія (der Traum) коли він виросте пійти музичного коледжу (<i>wenn er/der Affe erwachsen wird, geht er in die Musikschule</i>) після того як він все вивче він відкриє свою музичну школу, і буде вчити інших звірят грати на скрипці. (<i>Nachdem er alles gelernt hat, gründet er seine eigene Musikschule und wird den anderen Tieren das Geigenspiel beibringen</i>) і (всі) вже хотіли записатися в музичну школу маленького мавпенятки. (<i>und (alle) wollten sich schon zur Musikschule des kleinen Äffchens anmelden.</i>)</p>

Tab. 2: Umgang mit dem Situationsbild. Die Daten stammen von einem Kind. Die Schreibweisen sowie die Interpunktion wurden unverändert übernommen.

So wurde während des Auswertungsprozesses klar, dass zwischen der realisierten Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und der potenziell vorhandenen Ausdrucksfähigkeit, die in den auf Ukrainisch verfassten Texten zum Ausdruck kommt, Diskrepanzen vorhanden sind (Vasylychenko, 2023). Wenn die Stärken und Schwächen des Schulkindes beim Schreiben eines Textes festgestellt werden, kann ein Sprachprofil des Kindes erstellt werden. Somit können Vorschläge für die Förderung des Kindes sowohl im DaZ- als auch im erstsprachlichen Unterricht gemacht werden.

Die Auswertung der Schreibproben von Schüler*innen in dieser Stichprobe zeigt also, dass ELA das Potenzial dazu hat, mehrsprachige literale Kompetenzen sichtbar zu machen, was ein Ausgangspunkt weiterer sprachlicher Förderung sein kann. Die Beschäftigung mit dem Analyseinstrument selbst trägt möglicherweise bereits zur Bewusstseinsbildung seitens der Lehrkräfte bei.

ELA in der Praxis – die Rückmeldungen der Lehrkräfte

Die Lehrpersonen, die an ELA-Fortbildungen an der PH Wien teilnahmen, führten das Analyseverfahren ELA durch, erhoben Daten und werteten diese aus. Anhand der Schreibproben versuchten sie, Sprachprofile zu erstellen, um darauf aufbauend Sprachfördivorschläge abzuleiten. Anschließend meldeten sie zurück, wie sie den Prozess der Erhebung erlebten, welchen Stolpersteinen sie begegneten und welche Änderungsvorschläge sie haben. Da der Einsatz von ELA u. a. davon abhängig ist, ob und wie Lehrkräfte die Erhebung einsetzen, soll an dieser Stelle ein Einblick in diese Rückmeldungen gegeben werden, um daraus Rückschlüsse für weitere Schritte zur Implementierung des Instruments zu ziehen.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Erhebung und ihrer Resultate lassen sich in folgende Kategorien einordnen.

1. Schwierigkeiten: Unter Schwierigkeiten, mit denen die Lehrkräfte konfrontiert waren, wurde darauf hingewiesen, dass es für die Datenerhebung nicht genug Zeit im Rahmen einer Unterrichtseinheit gebe. Darüber hinaus nahmen die Lehrkräfte eine fehlende Motivation der Schüler*innen beim Lösen der Schreibaufgabe wahr sowie Angst, beim Schreiben auf Deutsch Fehler zu machen. Die Lehrkräfte bemerkten Schreibhemmungen bei Schüler*innen, die sie darauf zurückführten, dass die Kinder diese Art von Aufgabe nicht gewöhnt sind.
2. Erzielte Ergebnisse: Die Lehrkräfte konnten feststellen, dass die Texte auf Deutsch viel kürzer als die in der L1 sind. Die auf Deutsch geschriebenen Sätze zeichneten sich durch eine einfachere Struktur und hohe Anzahl von Nomen aus. In den in der L1 geschriebenen Texten dagegen kamen viele Adjektive vor. Die Texte gingen viel stärker ins Detail und die Ausdrucksfähigkeit in der L1 wurde als viel kreativer bezeichnet.

Es wurde ein Zusammenhang zwischen dem deutschsprachigen Sprachniveau und der Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache festgestellt. Die Lehrkräfte stellten außerdem eine Übertragung ukrainischer Schreibkonventionen auf das Deutsche fest, was z. B. in auf Deutsch geschriebenen Texten mit fürs Ukrainische typischen Satzstrukturen (z. B. Satzstellung) sowie orthografischen Besonderheiten (z. B. Groß- bzw. Kleinschreibung) zum Ausdruck kommt.

3. Verbesserungsvorschläge: Da sich die Analyse der spontan initiierten schriftsprachlichen Aktivitäten in vielen Bereichen, die auch in mehrere Kategorien eingeteilt sind, vollzieht, wünschen sich die Lehrkräfte einen zusätzlichen Anhang mit einer detaillierteren Beschreibung der entsprechenden Analysekatogorien mit Beispielen. Darüber hinaus finden die Lehrkräfte einen Auswertungsbogen mit all den zu analysierenden Bereichen auf einer Seite platziert viel übersichtlicher und praktischer.

Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass die Erhebung der Schreibproben eine Herausforderung war. Die Lehrkräfte berichteten von Unsicherheiten der Schüler*innen beim Umgang mit der Aufgabenstellung. Das könnte daran liegen, dass ihnen das Aufgabenformat, offen und in verschiedenen Sprachen zu einem Schreibimpuls zu schreiben, möglicherweise unbekannt ist. Als eine weitere Herausforderung wurde der Faktor Zeit genannt. Die Rückmeldungen zu den Resultaten zeigen, dass die Lehrkräfte erste Vergleiche zwischen den Schreibproben in den beiden Sprachen ziehen. Diese betreffen besonders die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie orthografische Ebene. Diese Ebenen sind den Lehrer*innen scheinbar geläufiger als die textuellen, die in den Resultaten der Lehrkräfte kaum bis gar nicht berücksichtigt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Welche Schlüsse lassen sich nun für den Einsatz von ELA in der schulischen Praxis ziehen?

Aufgrund bestehender theoretischer Annahmen zum mehrsprachigen Spracherwerb steht fest, dass es von großer Bedeutung ist, erstsprachliche Kompetenzen sowie mehrsprachige Praktiken wie z. B. Code-Switching positiv als sprachliches Repertoire von mehrsprachigen Schüler*innen anzuerkennen. Folglich sind Instrumente gefragt, die dies konkretisieren und zum pädagogischen Interessensgegenstand erheben können. Die Analyseergebnisse auf Grundlage von ELA könnten in der schulischen Umsetzung eine Unterstützung dabei sein, die pädagogische Brille zu wechseln: und zwar weg von einem monolingual- und defizitorientierten Blick hin zu einem multilingual- und ressourcenorientierten.

Für die Lehrkräfte ergeben sich noch einige Herausforderungen beim Einsatz von ELA. Auf Basis der Rückmeldungen der Lehrkräfte können folgende Vorschläge für die Hand-

habung in der schulischen Praxis sowie für zukünftige Fortbildungsdurchgänge zu ELA formuliert werden:

- Die Lehrkräfte schilderten Schwierigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit der Aufgabenstellung. Hier müsste man die Erhebungssituation selbst noch genauer untersuchen bzw. individuelle Aspekte näher berücksichtigen, um diesen Eindruck zu bestätigen bzw. zu erklären: Wie reagieren die Schüler*innen auf den Schreibauftrag? Welche Einstellungen haben die Schüler*innen allgemein zum Schreiben in den verschiedenen Sprachen? Wie werden ähnliche Schreibaufgaben während des regulären Unterrichts bewältigt? Werden die Schüler*innen im regulären Unterricht mit ähnlichen Schreibaufgaben konfrontiert?
- Um das Instrument in der schulischen Praxis zu verankern, brauchen Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit dem Erhebungsinstrument. Da die Auswertung, Interpretation und Reflexion sprachdiagnostischer Testergebnisse im pädagogischen und diagnostischen Handlungskontext komplex ist, ist die sorgfältige Einschulung der Lehrkräfte bei sprachdiagnostischen Verfahren ein wichtiger Gelingensfaktor (Montanari, 2013, S. 35).
- In der Fortbildung zeigte sich, dass sich die Auswertungen der Lehrkräfte hauptsächlich auf die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie orthografische Ebene bezog. Dass die textuellen Ebenen kaum bis gar nicht berücksichtigt wurden, ist ein Hinweis darauf, dass es weitere Einschulungen oder eine anderweitige Begleitung benötigt, damit die Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit dem Diagnosetool erwerben.
- Für zukünftige Fortbildungen könnten auch DaZ- bzw. Klassenlehrerinnen gewonnen werden, um die fächer- und sprachenübergreifende Zusammenarbeit stärker anzuregen. Auf jeden Fall ist eine Integration des Analyseverfahrens in zukünftigen Hochschullehrgängen „Erstsprachenunterricht: Sprachen unterrichten im Kontext von Migration“ für Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts an der PH Wien vorgesehen.
- Für den Einsatz an den Schulen müssen zeitliche Ressourcen in der Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. Außerdem ist für die Auswertung und Interpretation Zeit einzuplanen. Das gelingt vermutlich am besten, wenn die Erhebung vonseiten der Schulleitung und dem Kollegium unterstützt und mitgetragen wird und nicht nur im individuellen Ermessen einzelner Lehrkräfte liegt. Durch eine Verankerung von ELA in standortbezogenen Sprachförderkonzepten ließe sich ELA als fixer Bestandteil der Erst- und Zweitsprachförderung für Schüler*innen im Laufe des zweiten Schuljahres etablieren.

Literatur

- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Erziehung für Babylon: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* (Bd. 22, S. 38–67). Schneider.
- Atmaca, B., Demir, Ö., Dirim, I., Lengyel, D., Perner, K. P., Savaş, A., Şentepe, M. O. & Vasylychenko O. (2023). Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA. Dokument 5. In *ELA – Erfassung früher literaler Aktivitäten: Ukrainisch, Türkisch, Russisch, Deutsch*. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:2048840/preview>
- Auer, P. (1999). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Max Niemeyer.
- Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland – Türkei. In A. Küppers, B. Pusch & U. Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35–52). Springer.
- Bucheli, S. (2018). Sprachliche Diagnostik mehrsprachiger Kinder aus sprachtherapeutischer Perspektive. Universität Duisburg-Essen (Hrsg.), *ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. <http://hdl.handle.net/11654/26545>
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Dehn, M. (2005). Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 75–80). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1909/pdf/Dehn_2005_Statement_D.pdf
- Dirim, İ. (2022). „Musik im Dschungel“ – „Kaplan gül yiyor“. *ELA – Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität*. https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user_upload/Wissen/final_Dirim_ELA_Deutsch_2022.pdf
- Dirim, İ., Döll, M. & Neumann, U. (2011). Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In L. M. Eichinger et al. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 129–156). Narr.
- Dorostkar, N. (2014). (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. V&R unipress.
- Döll, M. & Dirim, I. (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachstandsdiagnostik. In S. Fürstenau & M. Gommola (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 153–167). VS Verlag.
- Döll, M., Fröhlich, L. & Dirim, I. (2014). Sprachdiagnostik in Österreich. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. CM-Beiträge zur Lehrerforschung* (Bd. II, S. 61–79). Eötvös-József-Collegium.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–75). BMBF.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Göbel, K., Gantefort, C. & Ehmke, T. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H. J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (S. 219–232). Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gumperz, J. J. (1964). *Linguistic and Social Interaction in Two Communities*. *American Anthropologist*, 66, 137–153.
- He, A. E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. In *Multilingual Education*, 2(1). <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1>

- House, J. (2004). Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 62–68). Narr.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur!: Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209–229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107–130). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40299>
- Krumm, H.-J. (2022). Mehrsprachigkeit als Teil unserer Identität. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *Fokus Mehrsprachigkeit: 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 30–45). ÖGB Verlag.
- Montanari, E. (2013). Sprach(en)diagnostik in Elementar- und Primarstufe. In J. Fay (Hrsg.), *(Schrift-) Sprachdiagnostik heute. Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich* (S. 25–44). Schneider.
- Plutzar, V. (2021). Die Schule als sprachlich ‚sicherer Ort‘ im Kontext von Migration und Flucht. In T. Krobath, D. Lindner & S. Scherf (Hrsg.), *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung* (Bd. 22, S. 85–101). LIT Verlag.
- Reich, H., Roth, H.-J., Dirim, I., Jörgensen, J. N., List, G., Neumann, U., Siebert-Ott, G., Steinmüller, U., Teunissen, F., Vallen, T. & Wurnig, V. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Forschungsdokumentation Förmig. Behörde für Bildung, Sport*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf>
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2016). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- Romanelli, S. & de Beer, H. (1995). *Kleiner Dodo, was spielst du?* NordSüd Verlag.
- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 59–74). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:1893>
- Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs & L. Höfler (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022. Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der Themenwoche „Krieg in der Ukraine – Perspektiven der Wissenschaft“* (S. 60–73). Universität Leipzig. <https://doi.org/10.36730/2023.1.buk>
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalihoğlu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*. Universität Duisburg-Essen (Hrsg.), ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf

Kontinuität im Englischunterricht: die Storyline-Methode als Good-Practice-Beispiel für die Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe

Claudia Zeppetzauer & Sandra Bellet

Einleitung

Die Einführung von Englisch als Pflichtgegenstand in Österreich mit Ziffernbeurteilung ab der dritten Schulstufe im Schuljahr 2023/24 (davor „verbindliche Übung“ ohne Notengebung) ging mit einer Neukonzeptionierung der Lehrpläne für die Volksschule (Primarstufe) und Mittelschule/AHS Unterstufe (Sekundarstufe I) einher. In allen Lehrplänen wird im allgemeinen Teil explizit die Bedeutung eines kontinuierlichen (Fremdsprachen-)Unterrichts hervorgehoben. So heißt es im neuen Lehrplan der Mittelschule (BMBWF, 2023b, S. 20):

Um die Kontinuität des Lernens zu wahren, ist in der 1. Klasse der Mittelschule auf die Lehrplananforderungen und Lernformen der Volksschule Bezug zu nehmen.

Ähnlich wird im neuen Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2023c, S. 19) argumentiert:

Der pädagogischen Gestaltung des Schulübertritts kommt besondere Bedeutung zu. In Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den weiterführenden Schulen soll der Schulübertritt möglichst harmonisch erfolgen.

Die Sicherung einer Kontinuität im Fremdsprachenlernen rückt den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in den Fokus der fachdidaktischen Diskussion. Ein erfolgreicher und möglichst nahtloser Übergang hat einen wesentlichen Einfluss auf Wohlbefinden, Leistung und Bildungsbiografie und kann, wenn er gelingt, den geforderten kontinuierlichen und erfolgreichen Fremdsprachenunterricht begünstigen (Jaekel et al., 2022; Kolb, 2011, 2019). Im Folgenden wird das weitreichende Potenzial des Englischunterrichts in der Primarstufe kurz aufgezeigt. Im Anschluss daran werden Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Übergangs beschrieben und durch die handlungsorientierte Unterrichtsmethode *Storyline*, welche die sprachliche Vielfalt in der Klasse wertschätzt und nutzt (siehe dazu den Beitrag von Naphegyi & Bellet in diesem Band), veranschaulicht. Zum Schluss wird die Wichtigkeit der Behandlung des Themas Übergang im Lehramtsstudium aufgegriffen und als Good-Practice-Beispiel die Durchführung und Evaluierung eines *Storyline*-Workshops an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg kurz skizziert.



Der Englischunterricht in der Primarstufe

Studien belegen (BIG Kreis, 2015; Wilden & Porsch, 2015), dass der frühe Englischunterricht erfolgreich sein kann und Schüler*innen am Ende der vierten Schulstufe über sehr gute kommunikative Kompetenzen vor allem im Bereich Lesen und Hören, aber auch zusammenhängendem Sprechen verfügen. Die Schüler*innen sind in der Regel motiviert, haben Spaß und wenig Hemmungen, Englisch zu sprechen. Sie besitzen eine gute Auffassungsgabe und zeigen Neugierde für das Sprachenlernen (Brunsmeier, 2019; Dreßler et al., 2016). Neben den guten Leistungen am Ende der vierten Schulstufe und der hohen Motivation der Schüler*innen spricht auch die zunehmende Bedeutung von Englisch als *Lingua Franca* und die mediale Präsenz für einen frühen Englischunterricht. Vor allem in Klassen mit großer sprachlicher Vielfalt hat Englisch außerdem das Potenzial eines verbindenden Fachs, da Englisch einerseits als Brückensprache zu Deutsch und anderen Erstsprachen genutzt werden kann (BIG Kreis, 2015; BMBWF, 2023c), andererseits ist Englisch die gemeinsame Lernsprache für alle Schüler*innen und ermöglicht es, Empathie gegenüber Sprachenlerner*innen zu entwickeln (Bellet, 2022). Die kompetenz- und handlungsorientierte Ausrichtung des Sprachenunterrichts erfordert außerdem die Verwendung von Unterrichtsmethoden, die ein hohes Maß an Differenzierung bzw. Individualisierung ermöglichen (auch in Bezug auf „vorangegangene Sprachlernerfahrungen“, BMBWF, 2023c, S. 73) und die Lerner*innenautonomie stärken.

Langfristig bleiben die Vorteile eines frühen Englischunterrichts in Bezug auf das weitere Sprachenlernen aber nur dann erhalten, wenn die Sekundarstufe nahtlos an die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen anschließt (Kolb & Legutke, 2019). Geschieht dies nicht und es kommt zu keiner Anknüpfung, erzielen Schüler*innen mit frühem Fremdsprachenunterricht später keine besseren Leistungen als jene ohne. Wird der Übergang als Bruch wahrgenommen, kann dies außerdem zu einem Motivationsverlust und Frust bei den Kindern führen (Baumert et al., 2020; Sartory, 2016). Ein gelungener Übergang ist daher wesentlicher Bestandteil eines kontinuierlichen, erfolgreichen Sprachenlernens.

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Die Herausforderungen, die der Übergang im Fach Englisch mit sich bringt, wurden bereits in nationalen und internationalen Studien identifiziert (Baumert et al., 2020; Brunsmeier, 2019; van Ophuysen et al., 2021). Die Ergebnisse dieser Studien zeigen die gleichen Probleme auf. Neben einem mangelnden Wissen der Lehrpersonen über die jeweils andere Schulform und der fehlenden Kooperation und Kommunikation zwischen den Schulformen sind es besonders die Leistungsheterogenität der Schüler*innen und die Unterschiede in der Methodik der beiden Schulformen, die sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen am Übergang fordern. Die Leistungsheterogenität in der vierten und fünften Schulstufe in Bezug auf die Sprachkompetenz Englisch – bedingt durch die

unterschiedlichen Vorkenntnisse der Kinder aus unterschiedlichen Klassen bzw. Grundschulen, aber auch durch das außerschulische Sprachenlernen z. B. durch den Konsum von Medien in englischer Sprache (de Wilde et al., 2020) – machen ein hohes Maß an Differenzierung erforderlich. Differenzierende Unterrichtsmethoden ermöglichen den Schüler*innen, je nachdem, mit welchen Lernvoraussetzungen sie in die fünfte Schulstufe wechseln, an ihr Sprachniveau anzuknüpfen und Lernaufgaben zu lösen. Dadurch kann weitgehend vermieden werden, dass Kinder im Englischunterricht der fünften Schulstufe über- oder unterfordert werden, was zu einem erfolgreichen Übergang beiträgt. Werden in der vierten und fünften Schulstufe ähnliche Unterrichtsmethoden angewandt, kann gleichzeitig ein Bruch in der Unterrichtsmethodik vermieden werden, wie dies auch in den neuen Lehrplänen gefordert wird. Darin werden sowohl die Notwendigkeit einer sukzessiven Vorbereitung auf die Unterrichtsmethoden der Sekundarstufe (BMBWF, 2023c) als auch das Aufgreifen der gebräuchlichen Lernformen der Volksschule (BMBWF, 2023b; BMBWF, 2023a) hervorgehoben.

In Hinblick auf die zunehmende Bedeutung der Gestaltung des Übergangs im Fach Englisch muss sich auch die Lehrer*innenbildung den Herausforderungen, die sich vor allem durch die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen ergeben, stellen und Studierende beider Schulformen bestmöglich vorbereiten. Ein Ansatz wären gemeinsame fachdidaktische Lehrveranstaltungen für Studierende der Primar- und Sekundarstufe (Brunsmeier, 2019; Wagner, 2009) mit Fokus auf die Vermittlung konkreter Unterrichtsmethoden, die ein hohes Maß an Differenzierung ermöglichen und sowohl für den Englischunterricht der vierten als auch fünften Schulstufe geeignet sind. Im Folgenden wird eine Unterrichtsmethode vorgestellt, die sich nach Meinung der Autorinnen für den Übergang besonders gut eignet, wodurch ein Bruch in der Methodik vermieden bzw. abgeschwächt werden kann.

Die *Storyline-Methode*

Die *Storyline-Methode* ist eine schüler*innenzentrierte, handlungsorientierte Unterrichtsmethode (Germain, 2021), die es ermöglicht, an das jeweilige Vorwissen (sprachlich wie inhaltlich) der Schüler*innen anzuknüpfen und jedes einzelne Kind aktiv (sprach-)handelnd in den Verlauf einer Erzählung, der *Storyline*, miteinzubeziehen (Börner, 2004). Dieser inklusive und kooperative Ansatz sowie die Tatsache, dass sich die *Storyline* in ihrer Komplexität weiterentwickeln lässt, macht sie zu einer geeigneten differenzierenden Unterrichtsmethode sowohl für die vierte als auch fünfte Schulstufe (Mayer, 2006; Tarrant, 2019). Die der *Storyline-Methode* immanente Handlungsorientierung wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe, 2020) vorgeschlagen und ist auch in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der neuen Lehrpläne verankert (BMBWF, 2023c; BMBWF, 2023b; BMBWF, 2023a).

Die *Storyline*-Methode wurde ursprünglich Ende der 1960er-Jahre in Schottland für den Erstsprachenunterricht Englisch (nicht für den Fremdsprachenunterricht) als Reaktion auf die Einführung des neuen ganzheitlich angedachten Grundschullehrplans entwickelt. Ziel der Gründungsgruppe war es, Lehrpersonen bei der Umsetzung des neuen Konzepts des Lehrplans – einem integrierten und fächerübergreifenden Unterricht – zu unterstützen. In den letzten Jahrzehnten hat die *Storyline*-Methode über Lehrer*innennetzwerke und Fortbildungen auch als Methode für den Fremdsprachenunterricht den Weg in internationale Klassenzimmer gefunden und ist vor allem in den skandinavischen Ländern stark verbreitet (Kocher, 2019; Schwänke, 2005; Tarrant, 2019). Ergebnisse von Schüler*innenbefragungen und Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Schüler*innen durch die Arbeit mit der *Storyline*-Methode im Englischunterricht ihre *Listening Skills* verbessern, häufiger und flüssiger Englisch als Arbeitssprache verwenden und längere und komplexere Texte schreiben. Zudem sind die Schüler*innen sehr motiviert bei der Arbeit und stellen hohe Ansprüche an ihre eigene Leistung (Ahlquist, 2020; Kocher, 2019).

Eine *Storyline* behandelt ein für die Schüler*innen relevantes Thema, das in Form einer Erzählung (*Story*) bearbeitet wird. Oft sind die Inhalte der Erzählung fächerübergreifend, etwa aus den Bereichen Geografie (Länder Europas), Geschichte (Mittelalter) oder Biologie (Umweltschutz). Die Erzählung kann aber auch auf Basis eines Jugendromans (Harry Potter) oder auch eines Kapitels eines Schulbuchs (*My Family*) entstehen. Grundlage für die Wahl des thematischen Rahmens sind die von der Lehrperson angestrebten fachlichen und sprachlichen Lernziele. Nach der Einführung des Themas entwickelt sich die Erzählung mithilfe der Schüler*innen weiter, indem sie die ihnen gestellten Aufgaben lösen. Das Prinzip des *Ownership* ist ein zentrales Element der Arbeit mit einer *Storyline* (Häggström, 2022; Schwänke, 2005). Auch wenn die Lehrperson die Ziele und die Abfolge der Erzählung vorgibt und somit die Zügel in der Hand hält, haben die Schüler*innen immer das Gefühl, dass es ihre Erzählung ist und sie deren Verlauf beeinflussen können, was ihre Beteiligung erhöht. Zur Lösung der Aufgaben verbinden die Schüler*innen die Erzählung mit ihren eigenen in der Realität gemachten Erfahrungen und ihrem Vorwissen und stellen Hypothesen für mögliche Lösungen auf. Jeder Arbeitsschritt wird dabei durch die Lehrperson begleitet und durch sogenannte Schlüsselfragen (*key questions*) strukturiert. Zum Schluss werden die Lösungen präsentiert und gemeinsam reflektiert (Omand, 2014).

Der Erfolg der *Storyline*-Methode liegt in ihrem narrativen Ansatz, der Erzählung, die sich über mehrere Episoden weiterentwickelt (Bell & Harkness, 2013; Häggström, 2022; Tarrant, 2019). Menschen lieben Erzählungen seit jeher. Sie ziehen die Menschen in ihren Bann und begeistern. Über Erzählungen wird Wissen von Generation zu Generation weitergegeben, indem sie Information in einen Kontext bettet und ihr Bedeutung gibt (Kocher, 2019). Die *Storyline*-Methode macht sich genau diese Begeisterung für Erzählungen zunutze. Die emotionale Einbindung der Kinder erleichtert das Lernen und das Behalten von Wissen. Erzählungen geben Lerninhalten einen Kontext sowie eine für die Kinder

nachvollziehbare Struktur und einen logischen Ablauf (roter Faden). Sie sind der grundlegende thematische Rahmen für die weitere fachliche und sprachliche Arbeit, bei der die Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können, um Lernaufgaben zu lösen und ihre Sprachkompetenz in der Fremdsprache (und der Unterrichtssprache) zu erweitern.

Struktur und Ablauf einer Storyline im Englischunterricht

Eine *Storyline* folgt meist einer linearen Abfolge von verschiedenen Episoden, die miteinander verbunden und logisch strukturiert sind (vgl. Abbildung 1). Die Reihenfolge der Einführung von Setting und Charakteren (Episoden 1 und 2) ist dabei wählbar (Tarrant, 2019) und die Anzahl der Episoden kann variieren.

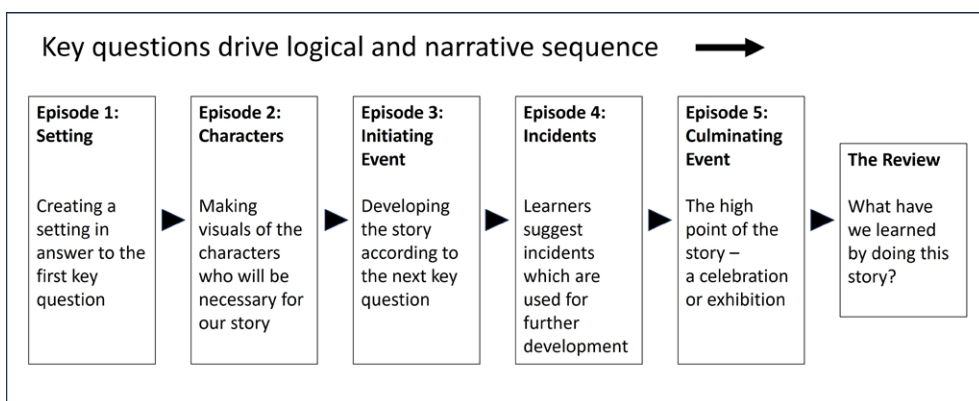


Abb. 1: Allgemeiner Ablauf einer *Storyline* (Bell & Harkness, 2006, S. 9)

Zu Beginn der *Storyline* wird das Thema der Erzählung eingeführt. Das kann zum Beispiel durch das Vorlesen eines Briefs, einer Flaschenpost oder eines Zeitungsartikels bzw. durch die gemeinsame Betrachtung von Fotografien oder einer alten Landkarte erfolgen. Die Einführung durch die Lehrperson erfolgt möglichst durchgängig in der Zielsprache Englisch unter Verwendung von Anschauungsmaterial, Mimik, Gestik, Paraphrasierungen und Wiederholungen. Die Lehrperson stellt dazu die erste Schlüsselfrage (*key question*), wodurch das Vorwissen der Schüler*innen zum Thema aktiviert wird und Vorerfahrungen gesammelt und festgehalten werden. Schlüsselfragen sind offene Fragen, mit denen die Lehrperson echtes Interesse an den Vorschlägen, Ideen und Erfahrungen der Schüler*innen zeigt. Im Gegensatz zu geschlossenen Fragen, bei denen vorwiegend Wissen abgeprüft wird und es nur eine richtige Antwort gibt, lassen offene Fragen Raum für Kreativität und ermöglichen es den Schüler*innen, individuell oder in der Gruppe über ihre Arbeit zu reflektieren („*What can they do?*“, „*What happens if...?*“). Die Schlüssel-

fragen tragen so zur Progression der Erzählung bei und unterstützen den Lernprozess der Schüler*innen (Häggström, 2022; Kocher, 2019; Omand, 2014, 2020; Schwänke, 2005).

Mit der Einführung des Themas beginnt die erste Episode und die Lehrperson bestimmt im Zuge dessen meist schon das Setting (*a park, a farm, a spaceship, etc.*). Wie dieser Ort konkret aussieht, liegt in den Händen der Schüler*innen. Geleitet durch Schlüsselfragen (*What's in a park?*) werden gemeinsam Ideen in Mindmaps festgehalten und Sprachmittel in *word banks* und Satzbaukästen (eine schriftliche Sammlung von Vokabeln und kurzen Phrasen) gesammelt. Mithilfe dieser sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen (*scaffolding*) können die Schüler*innen im Gegensatz zu vorgefertigten Aussagen eigene Sätze bilden, was Raum für die individuellen Ergänzungen im Laufe der *Storyline* lässt. Während der Arbeit in den Kleingruppen benutzen die Schüler*innen die sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen in Englisch, dürfen allerdings auch auf ihre Erstsprachen zurückgreifen, wobei die Präsentationen dann jeweils in Englisch zu erfolgen haben. Im Anschluss gestalten die Schüler*innen gemeinsam ein Wandfries (eine zwei- oder dreidimensionale Collage aus Papier oder Stoff), mit dem das Setting der Erzählung dargestellt wird.

In der zweiten Episode entstehen die Charaktere der Erzählung (eine Familie, Bewohner*innen eines Zauberwaldes etc.), wobei die Figuren Menschen, Tiere, aber auch Fantasiefiguren sein können. Sie werden von den Schüler*innen in Gruppenarbeit erstellt (gebastelt, gemalt) und können immer wieder ergänzt oder verändert werden. Im Laufe der Erzählung bekommen Figuren Namen, Eigenschaften und Lebensläufe; Rollen können sich weiterentwickeln, Freundschaften können entstehen und Telefonate werden geführt oder E-Mails geschrieben. Die Schüler*innen identifizieren sich mit den von ihnen gebastelten Figuren und können in Rollenspielen deren Rolle übernehmen. Sie haben so die Möglichkeit, sich in andere Personen hineinzufühlen (Häggström, 2022; Häggström & Dahlbäck, 2020) und problematische Themen, wie Rassismus, Patchwork-Familien, Migration, Armut etc. können thematisiert werden. Bei der Herstellung der Figuren unterstützt die Lehrperson durch geeignete Schlüsselfragen und kann so den Lernprozess begleiten („*What clothes do they wear?*“, „*What do they do in their free time?*“). Die fertigen Figuren werden auf dem Wandfries befestigt und können sich, wie auch das Setting, im Verlauf der Erzählung verändern. Die so entstandenen Produkte bieten vielfältige authentische Kommunikationsanlässe, sind Hintergrund für Präsentationen und Rollenspiele und kreieren eine angenehme Atmosphäre in der Klasse. Sie visualisieren, was die Schüler*innen bereits gelernt haben, und erleichtern den Einstieg in die *Storyline* nach einer Pause (Häggström & Dahlbäck, 2020; Kocher, 2019).

Die dritte Episode beginnt mit einem *initiating event* durch die Lehrperson, worauf die Schüler*innen mit Lösungsvorschlägen (*incidents*) reagieren sollen. Die Lösungen führen zu weiteren Ereignissen, die den Verlauf der Story verändern und weiterentwickeln (Häggström et al., 2023; Høeg Karlsen & Häggström, 2020). Diese Ereignisse können, je

nach Alter der Schüler*innen, Probleme oder Veränderungen des Ist-Zustandes sein, die die Schüler*innen auffordern, zu handeln. Beispiele für *events* sind (Kocher, 2019):

- eine neue Person taucht plötzlich auf, bittet in einem Brief um Hilfe oder verlässt den Ort
- ein wichtiger Gegenstand wird gestohlen, verloren, zerstört, gefunden oder gewonnen
- eine Naturkatastrophe zerstört eine Landschaft, einen Bauernhof, einen Zoo
- eine Einrichtung soll eröffnet, verkauft oder geschlossen werden
- eine Erfindung oder Entdeckung wird gemacht

Jede weitere Episode stellt die Schüler*innen vor eine neue Aufgabe und bietet neues Lernpotenzial. Die Schüler*innen arbeiten, wie bei der Erstellung der Charaktere und des Settings, meist in Kleingruppen von zwei bis vier Personen, um Lösungen zu finden. Dabei gibt es nicht nur einen Lösungsweg. Die Lehrperson begleitet die Schüler*innen durch gezielte Schlüsselfragen, mit dem Ziel, das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren („*What happens next?*“). Auch hier erfolgt der Input durch die Lehrperson in der Zielsprache Englisch und sie unterstützt mit sprachlichem und inhaltlichem *scaffolding*. Am Schluss jeder Episode werden die verschiedenen Lösungen bzw. Produkte in der Zielsprache vorgestellt. Da diese unterschiedlich sein können, sind die Schüler*innen neugierig und interessiert an den Präsentationen der anderen Gruppen. Die *Storyline*-Methode bietet der Lehrperson jederzeit die Möglichkeit, Pausen, sogenannte *subject loops*, einzulegen und den Fortlauf der Erzählung kurzfristig zu unterbrechen, um mit den Schüler*innen gezielt an einem bestimmten Thema zu arbeiten (Høeg Karlsen & Häggström, 2020). Im Englischunterricht kann eine solche Pause die vertiefte Arbeit an sprachlichen Strukturen sein, die im Zuge der Erzählung auftauchen und daher für die Schüler*innen relevant sind. Diese Unterbrechungen sollten nicht zu lange sein, da die Schüler*innen sonst Probleme damit haben könnten, wieder in die *Storyline* hineinzufinden, oder das Interesse an ihr verlieren (Høeg Karlsen, Berggren Stein et al., 2020).

Die letzte Episode (*culminating event*) und Höhepunkt einer *Storyline* kann dann ein gemeinsames Fest oder eine Ausstellung sein, um die Lösung des Problems zu feiern (Häggström, 2022; Schwänke, 2005). Zum Abschluss wird der Lernprozess reflektiert (*review*), indem die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrperson besprechen, was und wie sie während der Arbeit mit der *Storyline* gelernt haben (Kocher, 2019).

Prinzipien der Storyline-Methode für den Englischunterricht im Übergang

Die *Storyline*-Methode ist eine fächerübergreifende sowie sprachenübergreifende Methode, die, auch wenn sie ursprünglich für den Erstsprachenunterricht der Primarstufe entwickelt worden ist, auch den Anforderungen eines modernen Englischunterrichts in der Sekundarstufe I gerecht wird. Somit ist sie eine geeignete Methode für den Übergang, wie die folgenden ausgewählten Prinzipien Medienvielfalt, Kooperation, transkulturelles Lernen, Handlungsorientierung, Visualisierung sowie Differenzierung (Häggström, 2022; Kocher, 2019; Omand, 2014; Schwänke, 2005), zeigen:

Medienvielfalt: Für die Recherche zum Thema der Storyline nutzen die Schüler*innen eine Vielzahl an verschiedenen Medien sowohl in der Ziel- als auch in den Erstsprachen (Videos, Zeitschriften, Wörterbücher, Internet etc.). Gleichzeitig stellen die Schüler*innen auch selbst verschiedene Medien her. Als Produkte der ihnen gestellten Aufgaben in den einzelnen Episoden können Videos, Fotos, Poster, E-Mails, Blogbeiträge etc. entstehen (Ahlquist, 2020; Kocher, 2019). Die Gestaltung und Ausführung der Produkte können dabei auf unterschiedlichem Sprachniveau in der gemeinsamen Lernsprache Englisch und mit mehr oder weniger Unterstützung durch Bilder, Zeichnungen etc. erfolgen. Somit können sich auch Schüler*innen mit wenig Sprachkenntnissen einbringen, bei der Gestaltung Aufgaben übernehmen und so einen wichtigen Beitrag für die Gruppe leisten.

Kooperation: In der Arbeit in Kleingruppen können sich die Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Stärken einbringen. Jede*r Einzelne trägt zum Gruppenerfolg bei, übernimmt so auch Verantwortung für das Erreichen des gemeinsamen Ziels und identifiziert sich mit der Gruppe. Die Diversität innerhalb der Gruppe und die unterschiedlichen Zugänge werden von den Lernenden in einer Storyline als sehr wertvoll empfunden (Høeg Karlsen, Remberg Høeg & Høeg, 2020). Durch das Aktivieren und den Austausch von Vorwissen und Erfahrungen aus den diversen Lebenswelten der Schüler*innen können kreative Lösungswege gefunden werden (Ahlquist, 2019; Høeg Karlsen, Remberg Høeg & Høeg, 2020; Kocher, 2016). Dabei wird die Verwendung unterschiedlicher Sprachen als Denk-, Kommunikations- und Lernsprache zugelassen bzw. angeregt und trägt dazu bei, einerseits sprachliche Vielfalt als wertvoll zu erachten und andererseits das Verständnis für ein Thema zu vertiefen.

Transkulturelles Lernen: Erzählungen sind Teil von Kultur und üben eine besondere Faszination aus, weshalb die Storyline-Methode eine inklusive Methode ist, die alle Schüler*innen begeistern und aktiv miteinbeziehen kann. Der Einsatz wohlüberlegter Schlüsselfragen ermöglicht es der Lehrperson, die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler*innen in das Klassenzimmer zu bringen. Sie gestalten die Charaktere selbst mit all ihren Eigenschaften und hauchen ihnen somit Leben ein. Dabei bringen die Schüler*innen ihre eigenen Lebenswelten mit ein und lernen die der anderen kennen. Im Austausch, der auch in der Unterrichtssprache Deutsch stattfinden kann, können

verschiedene Vorstellungen besprochen und verglichen werden und die Schüler*innen können so voneinander lernen. Durch die einzelnen Episoden hat die Lehrperson auch die Möglichkeit, neue Personen aus anderen Ländern einzubauen und die Schüler*innen anzuleiten, über dieses Land zu recherchieren (regionale Spezialitäten, Sehenswürdigkeiten der Stadt etc.) oder einzelne Wörter in der jeweiligen Sprache zu lernen. Die Schüler*innen können im Vorfeld Briefe an Besucher*innen schreiben, um sie auf den Aufenthalt bei ihnen vorzubereiten. Rollenspiele (ein wichtiges Element der Storyline) ermöglichen es den Schüler*innen, in die Rolle einer Figur zu schlüpfen, und lassen einen Perspektivenwechsel zu. Schüler*innen erfahren so, wie sich etwa neue Nachbarn in einer Straße fühlen könnten, und entwickeln ein besseres Verständnis für andere (Kocher, 2019).

Handlungsorientierung: Um sich in der Gruppe auf einen Lösungsweg zu einigen, ist ein intensiver Austausch notwendig, wenn möglich teilweise schon in der Zielsprache. Diese authentischen Kommunikationsanlässe sind für den Englischunterricht insofern relevant, als dass die Sprache nicht der Sprache wegen genutzt, sondern zur Erfüllung eines Zwecks verwendet wird (um die anderen zu überzeugen, Vergleiche anzustellen, Informationen einzuholen, Hypothesen aufzustellen) (Kocher, 2019). Es werden dabei einzelne Fertigkeiten nicht isoliert, sondern fast ausschließlich integriert verwendet (ein Brief wird gelesen, anschließend besprochen und eine Antwort verfasst) (Ahlquist, 2020). Die erfolgreiche Kommunikation und somit die Lösung der Aufgabe liegt im Fokus des Unterrichts. Sprachliche Fehler werden als Teil des Lernprozesses gesehen. Das bedeutet, dass „die gelungene Kommunikation Vorrang hat gegenüber fehlerfreiem Sprachgebrauch“ (BMBWF, 2023c, S. 67) und „Fehler [als] natürliches Merkmal des Sprachenlernens“ (BMBWF, 2023b, S. 42) gesehen werden. Im Sinne eines Translanguaging-Ansatzes – Sprachen werden nicht getrennt voneinander, sondern ergänzend betrachtet (García & Li, 2014) – können die Schüler*innen auf alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zurückgreifen, um die Aufgaben zu bewältigen. Insgesamt aber verlieren die Kinder nach und nach die Scheu, im Unterricht Englisch zu verwenden, unter anderem, weil sie in die Rolle der Figuren schlüpfen, die Englisch sprechen (Ahlquist, 2020).

Visualisierung: Ein wesentliches Prinzip der Storyline-Methode ist die Visualisierung des Lernprozesses durch Wandfriese, Collagen etc. (oder auch digitale Medien). Die von den Schüler*innen visualisierten Lösungen bieten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Prozesse in den verschiedenen Gruppen zu zeigen und zu vergleichen. Die gemeinsame Arbeit kann das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe stärken. Zum Abschluss einer Episode oder der ganzen Storyline unterstützen die fertigen Produkte die Schüler*innen bei ihren Präsentationen und Diskussionen, zeigen dadurch den Lernprozess der Schüler*innen und bieten einen Rahmen zur Reflexion (Häggström et al., 2023; Kocher, 2019; Schwänke, 2005). Mindmaps, word banks und Satzbaukästen sind eine gute Möglichkeit, das themenspezifische Vokabular zu sammeln, und sind für die ganze Zeit der Storyline sichtbar. So können die Schüler*innen immer wieder darauf zurückgreifen, was jenen

Schüler*innen, die noch mehr Unterstützung benötigen, Sicherheit gibt. Durch die kreativen Darstellungen können sich die Schüler*innen auch ohne oder mit wenig Sprachkenntnissen ausdrücken und sich so aktiv beteiligen.

Differenzierung: Differenzierung findet in der Storyline-Methode auf unterschiedlichen Ebenen statt. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Wahlfreiheit der Schüler*innen. Sie können selbst entscheiden, welchen Lösungsweg sie als geeignet erachten, in welcher Form sie ihre Ideen visualisieren (Wahl der Materialien bzw. Medien) und welche Sprachen sie zur Erarbeitung der Lösung verwenden. Sind Kinder in der Klasse mit sehr begrenzter Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch, kann das Potenzial von Englisch als Brückensprache hierbei genutzt werden. Auch bei der Recherche zu den einzelnen Themen haben die Kinder Wahlmöglichkeiten und können dafür die Unterrichtssprache Deutsch, die Ziel- und Brückensprache Englisch oder aber die Erstsprache als Denksprache aktivieren bzw. auch für die Zusammenarbeit mit anderen nutzen. Die Lehrperson stellt Hilfsmittel in Englisch zur Verfügung und die Schüler*innen können sich mit unterschiedlichen Sprachniveaus auseinandersetzen. Durch den Einsatz vielfältiger Medien, die Wahlfreiheit bei der Bearbeitung des Ereignisses, die unterschiedlichen Visualisierungsmöglichkeiten und durch die Möglichkeit, sich über künstlerische Darstellungsformen (Tanz, Theater) auszudrücken, werden alle Sinne angesprochen, was ein ganzheitliches Lernen ermöglicht. Alle Kinder können sich mit ihren unterschiedlichen Stärken einbringen und verschiedene Rollen innerhalb der Gruppe übernehmen, was die Storyline-Methode zu einer geeigneten Methode für heterogene Gruppen macht (Häggström & Dahlbäck, 2020; Høeg Karlsen, Berggren Stein et al., 2020; Kocher, 2019).

Die Storyline-Methode in der Lehrer*innenausbildung

Aufgrund der oben genannten Prinzipien und deren Potenzial für den Englischunterricht wird der Einsatz der *Storyline*-Methode in den letzten Jahren auch innerhalb der Lehrer*innenausbildung thematisiert. Angehende Lehrpersonen wurden dafür in Studien zu ihren Erfahrungen mit der *Storyline*-Methode befragt (Häggström & Dahlbäck, 2020; Høeg Karlsen, Remberg Høeg & Høeg, 2020), mit dem Ergebnis, dass nach Meinung der Studierenden die Vorteile vor allem in der Möglichkeit liegen,

- das Interesse von Schüler*innen zu wecken und alle einzubinden;
- darstellende Kunstformen (Rollenspiele, Tanz etc.) ergänzend zur Sprache einzubauen und damit alle Sinne anzusprechen;
- den Schüler*innen einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen und dadurch Empathie und einen wertschätzenden Umgang mit Diversität zu fördern;
- eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema zu ermöglichen;
- die Zusammenarbeit in Kleingruppen anzuleiten.

Die *Storyline*-Methode wurde auch an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg bereits erfolgreich im Rahmen eines Workshops für Studierende eingesetzt, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

Die Storyline-Methode an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Im Rahmen eines gemeinsamen Workshops mit 14 Studierenden der Primar- und Sekundarstufenausbildung (geblockt, dreimal 90min) wurde die *Storyline*-Methode im Sommersemester 2022 als Good-Practice-Beispiel für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch behandelt. Ziel des Workshops war es, dass die Studierenden eine geeignete handlungsorientierte Unterrichtsmethode für beide Schulformen kennenlernen, in schulformübergreifenden Kleingruppen gemeinsam eine *Storyline* planen und sich dabei über die Unterrichtsmethoden der jeweils anderen Studienrichtung austauschen. Am Ende des Workshops präsentierten die Studierenden ihre *Storylines* für eine vierte und fünfte Schulstufe und erhielten von den Workshopleiterinnen (jeweils eine Dozierende der Primar- und Sekundarstufenausbildung) Feedback.

Im Anschluss an den Workshop wurden die Studierenden mittels Online-Fragebogen (offene und geschlossene Fragen) hinsichtlich der Akzeptanz einerseits der *Storyline*-Methode als Unterrichtsmethode für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und andererseits hinsichtlich der Akzeptanz einer gemeinsamen fachdidaktischen Lehrveranstaltung beider Schulformen befragt. Die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse der Antworten zeigen eine hohe Akzeptanz der *Storyline*-Methode. Vorteile sahen die Studierenden im hohen Maß an Differenzierung, im Fokus auf implizites Lernen und in der Möglichkeit, alle Schüler*innen aktiv in den Unterricht einzubinden und sie so zu motivieren. Ähnlich positiv waren die Rückmeldungen hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden der jeweils anderen Schulform und der Lerngelegenheiten, die sich dadurch ergeben (Zeppetzauer & Bellet, 2023).

Fazit und Ausblick

Es wurde skizziert, welches Potenzial der frühe Englischunterricht insgesamt gerade auch für Klassen mit großer sprachlicher Diversität hat. Weiter wurde aufgezeigt, dass der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch durch die Einführung von Englisch als verpflichtendes Unterrichtsfach ab der dritten Schulstufe in Österreich an Bedeutung gewonnen hat. In den genannten Lehrplänen wird die Notwendigkeit der Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts durch die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs aufgezeigt, welcher durch handlungs- und kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden sicherzustellen ist. Als mögliche Reaktion der Lehrer*innenbildung auf diese Entwicklung wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ein gemeinsamer Workshop für Studierende beider Schulformen mit der Vermittlung einer den neuen

Lehrplänen entsprechenden differenzierenden Unterrichtsmethode für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe – konkret der *Storyline*-Methode – durchgeführt. Als Konsequenz auf die positiven Rückmeldungen der Studierenden sowohl auf den gemeinsamen fachdidaktischen Workshop als auch auf die *Storyline*-Methode wird im laufenden Studienjahr erstmalig eine gemeinsame schulformübergreifende Fachdidaktik-Lehrveranstaltung durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Erste Ergebnisse einer Fragebogenerhebung mit 39 Studierenden der Primar- und Sekundarstufenausbildung zeigen eine positive Einstellung der Studierenden gegenüber einer solchen gemeinsamen Lehrveranstaltung. Von den befragten Studierenden gaben rund 90 % an, sich schulformübergreifende Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenausbildung zu wünschen und zu glauben, von einer solchen Zusammenarbeit profitieren zu können. Die gemeinsame Lehrveranstaltung mit Fokus auf die Vermittlung von handlungs-, kompetenz- und gesamt sprachlich-orientierten Methoden für den Übergang wird auch im Zuge der Neukonzeptionierung des Curriculums für das Lehramt Primarstufe in die Module einer „Gesamt sprachendidaktik für die Primarstufenausbildung“ aufgenommen (siehe dazu Naphegyi & Bellet in diesem Band).

Literatur

- Ahlquist, S. (2019). Motivating teens to speak English through group work in Storyline. *ELT Journal*, 73(4), 387–395. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz023>
- Ahlquist, S. (2020). Using The Storyline Approach to Integrate Cognition and Emotion in Second Language Education. In K. Høeg Karlsen & M. Hægström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 231–244). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language learning*, 70(4), 1091–1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- Bell, S. & Harkness, S. (2006). *Storyline: Promoting Language across the Curriculum*. UKLA Publications.
- Bell, S. & Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting language across the curriculum: Revised Edition*. UKLA Publications.
- Bellet, S. (2022). *Gesamt sprachliche Bildung und früher Englischunterricht: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Peter Lang.
- BIG Kreis. (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BIG-Studie*. Domino. https://www.stiftung-lernen.de/downloads/2015_lernstand_englischunterricht.pdf
- Börner, O. (2004). Bridging the Gap. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 38(69), 10–15.
- Brunsmeyer, S. (2019). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 189–211). Gunter Narr Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023a). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%bhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2029.01.2024.pdf>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023b). Lehrplan der Mittelschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2023c). Lehrplan der Volksschulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>
- Council of Europe (2020). Common European Reference of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Dreßler, C., Kolb, A., Kollmann, S. & Legutke, M. (Hrsg.) (2016). Perspektiven Englisch: Bd. 15. Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht: Handreichung für die Praxis in den Klassen 4 und 5. Diesterweg.
- García, O. & Li, W. (2014). Translanguaging: language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Germain, A. (2021). Action-oriented approaches: being at the heart of the action. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Hrsg.), Innovative language pedagogy report (S. 91–96). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1241>
- Häggsström, M. (2022). Utilizing a storyline approach to facilitating pupils' agency in primary school sustainability education context. *The Journal of Environmental Education*, 53(3), 154–169. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2067110>
- Häggsström, M. & Dahlbäck, K. (2020). Transformative Learning and Identity Building through Aesthetic Experiences in a Storyline. In K. Høeg Karlsen & M. Häggsström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 59–80). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Häggsström, M., Motzfeldt, G. & Henricsson, A.-C. (2023). Storyline: A holistic and interdisciplinary pedagogical approach. *Highlights from Research*, 1(1), 1–5. https://www.researchgate.net/publication/373361959_Storyline_A_holistic_and_interdisciplinary_pedagogical_approach
- Høeg Karlsen, K., Berggren Stein, A., Ludvigsen, A. R. & Næsjø, R. L. (2020). Primary School Mathematics in The Scottish Storyline Approach. In K. Høeg Karlsen & M. Häggsström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 183–208). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Høeg Karlsen, K. & Häggsström, M. (2020). Teaching through stories: The Storyline Approach in Teacher Education. In K. Høeg Karlsen & M. Häggsström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 11–32). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Høeg Karlsen, K., Remberg Høeg, H. & Høeg, E. (2020). Cooperative Learning: The Power of Positive Interdependence in Storyline. In K. Høeg Karlsen & M. Häggsström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 33–57). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Jaekel, N., van Ackern, I., Schurig, M. & Markus, R. (2022). Investigating the transition from elementary to secondary school: student perspectives of the continuum and receptive language proficiency. *The Language Learning Journal*, 50(6), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1879906>
- Kocher, D. (2016). Storyline as an Approach to Task-based Language Teaching. In P. Mitchell & M. J. McNaughton (Hrsg.), *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching* (S. 166–178). Cambridge Scholars Publishing.
- Kocher, D. (2019). Fremdsprachliches Lernen und Gestalten nach dem Storyline Approach in Schule und Hochschule: Theorie, Praxis, Forschung. Gunter Narr Verlag. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823393030>

- Kolb, A. (2011). Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(2), 145–175. <https://kongress.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2011-A.Kolb.pdf>
- Kolb, A. (2019). Englischunterricht zu Beginn von Klasse 5 – Sprachliches Können sichtbar machen. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 135–155). Gunter Narr Verlag.
- Kolb, A. & Legutke, M. (Hrsg.) (2019). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Gunter Narr Verlag.
- Mayer, N. (2006). Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In W. Gehring (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht heute* (S. 215–233). BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. <http://oops.uni-oldenburg.de/498/1/gehfre06.pdf>
- Omand, C. (2014). *Storyline: Creative learning across the curriculum*. United Kingdom Literacy Association.
- Omand, C. (2020). The Importance of Effective Questioning on Learning Processes in a Storyline. In K. Høeg Karlsen & M. Hægström (Hrsg.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (S. 303–322). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989868>
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 19, S. 136–160). Beltz Juventa.
- Schwänke, U. (2005). *Die Storyline-Methode: Ein innovatives Unterrichtskonzept in der Praxis*. Auer Verlag.
- Tarrant, P. (2019). *A Practical Guide to Using Storyline Across the Curriculum: Inspiring Learning with Passion*. Routledge.
- van Ophuysen, S., Schürer, S. & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 149–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Wagner, U. (2009). *Übergang Englisch: Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule* [Dissertation]. Narr.
- de Wilde, V., Brysbaert, M. & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171–185. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Wilden, E. & Porsch, R. (2015). Die Hör- und Leseverstehensleistungen im Fach Englisch von Kindern am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit. In M. Kötter & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Englischunterricht auf der Primarstufe: Neue Forschungen – weitere Entwicklungen* (S. 59–80). Peter Lang.
- Zeppetzauner, C. & Bellet, S. (2023). Bridging the Gap – eine Pilotstudie zur Akzeptanz einer gemeinsamen Lehrveranstaltung der Primar- und Sekundarstufe zum Thema Übergang im Fachbereich Englisch. *F&E Forschung und Entwicklung*, 28, 63–72. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_28/FE28_08.pdf

Die Sprachen-Tuber*innen

Isabel Zins

Einleitung

„Sziaztok! Engem Ilonának hívnak és most beszélek a magyar nyelvről!“ Das könnte der Anfang eines Sprachen-Tube-Videos sein, in dem Schüler*innen eine Sprache vorstellen. Sprachen-Tube-Videos bieten die Möglichkeit, der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität in der Schule Rechnung zu tragen, indem sie Sprachen zum Gegenstand des Unterrichts machen und dadurch gleichzeitig eine Aufwertung erfahren. Indem Schüler*innen selbst zu Sprachen-Tuber*innen werden, leisten sie im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik einen wichtigen Beitrag zum Sichtbarmachen verschiedener Sprachen, zur Anerkennung dieser und sie ermöglichen ihnen auch die Teilhabe am Unterricht mit dieser Sprache.

Die Sprachen-Tuber*innen – Von der Idee zum Konzept

Die Idee der Sprachen-Tuber*innen sollte zu einem neuen Konzept führen und wurde von der Book-Tube-Szene inspiriert. Die Book-Tuber*innen sind Influencer*innen, die in regelmäßigen und kurzen Abständen ein Buch lesen und danach ihre Meinung dazu in Form eines Videos auf eine Plattform wie YouTube stellen. Man kann diesen YouTuber*innen auf verschiedenen Kanälen folgen (Storyvents, 24.11.2017).

Der Vorschlag, jede Woche ein Buch zu lesen und dieses in Form eines Videos einer breiteren Masse bzw. der Klasse vorzustellen, findet bereits Eingang in die Klassenzimmer (Rittmann-Pechtl, 2019). Ein Blick in den Lehrplan (HTL Deutsch, 2015) zeigt jedoch auch, dass neben der Literaturvermittlung die Auseinandersetzung mit Sprachen und Mehrsprachigkeit ebenso eine Rolle spielt. Inspiriert von der Book-Tube-Szene wurde nun ein neues Konzept entwickelt: die Sprachen-Tuber*innen. Neben der Thematik der Sprachen, des Sprachbewusstseins und des Sprachwandels, die hier eindeutig im Vordergrund stehen, können auch weitere Aspekte des Lehrplans wie kommunikative Fertigkeiten (Präsentation, Rhetorik etc.) und Medienkompetenzen (Videos, Ton, Umgang mit Quellen etc.) geschult werden.

Was sind also Sprachen-Tuber*innen genau? Sprachen-Tuber*innen sammeln Informationen zu einer bestimmten Sprache, welche dann kurz und kompakt in einem Video vorgestellt werden. In dem Video sollten die Personen selbst zu sehen sein. Einblendun-



gen wie Landkarten oder Grammatiktabellen können vorkommen. Auch Requisiten wie traditionelles Gewand oder besondere Orte und Hintergründe können gewählt werden, um das Video spannender zu gestalten. Die Klasse selbst bildet den Kanal, das heißt, dass jede Gruppe einmal ein Video dreht, welches zu einem fixen Termin im Unterricht gezeigt wird. In der darauffolgenden Woche ist die nächste Sprache an der Reihe. Fixer Bestandteil ist auch die sogenannte *Sprachprobe*. Hier sollen die Schüler*innen entweder selbst etwas in dieser Sprache sagen oder sie können auch Lieder oder Interviews zeigen. Das vorrangige Ziel ist nicht das Verständnis des Gesagten, sondern das Hineinhören und Hineinfühlen in die Sprache(n).

Im Folgenden werden die formalen Vorgaben der Sprachen-Tube-Videos genannt:

- Jahrgang: ab der 11. Schulstufe
- Verankerung im Lehrplan: Sprachbewusstsein – Erfassen der Bedeutung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit
- Länge: 8 Minuten
- Gruppengröße: 2–3 Personen
- Aufnahme: One-Take oder Schneiden des Videos
- Technik: von Handykamera bis professionelle Ausstattung
- Semesterplanung: fixer Präsentationstermin, jede Woche ein anderes Video (im Sinne eines „YouTube-Channels“)

Die Aufgabenstellung lautet wie folgt:

- Erstellt zu zweit oder zu dritt ein Video zu einer selbstgewählten Sprache!
- Das Video soll genau acht Minuten dauern! Diese Zeit darf weder unter- noch überschritten werden!
- Das Video wird in der Stunde gezeigt.
- Bitte kümmert euch selbstständig darum, dass ihr den Laptop anschließen, das Video abspielen und den Ton mit Lautsprecherboxen verstärken könnt.
- Fertigt ein Handout für die Kolleg*innen an! (siehe unten)
- Drei Kolleg*innen geben Feedback auf die Präsentation! (siehe unten)

Inhaltlich sollte das Folgende abgedeckt werden:

ALLGEMEIN

- Sprache – Eigenbezeichnung in der jeweiligen Sprache (z. B. Französisch – Français oder Finnisch – Suomi)
- Zugehörigkeit zu einer Sprachfamilie (z. B. indoeuropäisch/germanisch, finno-ugrisch)
- Sprecher*innenzahl und eventuell Landkarte, wo die Sprache gesprochen wird.

SPRACHLICHE BESONDERHEITEN (*selbst eine Auswahl treffen*)

- typologische Einteilung der Sprache (isolierend, flektierend, agglutinierend, polysynthetisch)
- Pro-Drop-Sprache? Wenn ja, wie funktioniert das?
- Ton-Sprache? Wenn ja, wie funktioniert das?
- Dialekte? Wenn ja, welche? Wo? Wie viele? Große Unterschiede?
- Schriftsystem (z. B. kyrillisch) seit wann? Sonderzeichen, andere Buchstaben, rechts nach links etc.
- Betonung (z. B. immer auf der vorletzten Silbe)
- Grammatik (z. B. viele Fälle/Kasus) oder Wortschatz (z. B. Lehnwörter)
- andere Besonderheiten der Sprache

SPRACHPROBE

- eine Audiosprachprobe (z. B. Rede, Lied)

PERSÖNLICHE STELLUNGNAHME

- Gefällt mir diese Sprache (Klang, Schriftbild etc.)? + Begründung
- Was finde ich schwer/leicht an dieser Sprache? (Aussprache, Grammatik etc.)
- Wenn du die Sprache nicht sprichst: Würde ich diese Sprache einmal lernen wollen? + Begründung

HANDOUT

- Wichtigste Informationen in Stichworten
- schriftliche Sprachprobe (kann/muss aber nicht die der Audioprobe sein)
- Quellen (min. zwei unterschiedliche Quellen)

Vorschläge für Sprachen

1. Italienisch
2. Türkisch
3. Kurdisch
4. Latein
5. Tschechisch
6. Ungarisch
7. Arabisch
8. Polnisch
9. Finnisch
10. Schwedisch
11. Niederländisch (auch Flämisch)
12. Estnisch
13. Russisch
14. Samisch (auch Lappländisch)
15. Portugiesisch
16. Spanisch
17. Hebräisch
18. Griechisch
19. Esperanto
20. Japanisch
21. Mandarin
22. Hindi

23. Punjabi
24. Malagasy
25. Inuktitut
26. Afrikaans
27. Swahili
28. Baskisch
29. Quechua
30. Tatarisch
31. Marisch (auch Tscheremissisch)
32. Klingonisch (Sprache aus „Star Trek“)
33. Quenya/Sindarin (Sprache aus „Der Herr der Ringe“)
34. Valyrisch (Sprache aus „Game of Thrones“)

Umsetzung im Unterricht

Das Projekt der Sprachen-Tuber*innen wurde bis jetzt mit dritten Klassen einer Höheren Technischen Lehranstalt durchgeführt, also mit den 11. Jahrgängen. Im Lehrplan steht außerdem die Beschäftigung mit Sprachen bzw. der Sprachbewusstheit sowie das Erfassen der Bedeutung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, dem dadurch Rechnung getragen wird (Lehrplan HTL Deutsch, 2015). Das Konzept lässt sich mit leichten Abänderungen aber mühelos sowohl für die Primar- und Sekundarstufe I als auch für die Erwachsenenbildung adaptieren.

Heranführen an das Thema Sprachenvielfalt

Das Thema Sprachen und Sprachenvielfalt kann für sich als eigenständiges Thema eingeführt oder auch mit anderen Inhalten des Lehrplans verbunden werden. In diesem Fall wurden zuerst die Merkmale der barocken Literatur bearbeitet und die Motive besprochen, z. B. Memento mori, Carpe diem, und anhand von Literatur aus der damaligen Zeit (z. B. Martin Opitz oder Andreas Gryphius) analysiert (Stangel, 2011, S. 67–69). In diesem Zusammenhang wird auf die alte Schreibweise und noch nicht standardisierte Orthografie zu der Zeit hingewiesen, zum Beispiel im Sonett von Andreas Gryphius „Es ist alles eitel“ (Stangel, 2011, S. 72):

DV sihst wohin du sihst nur Eitelkeit auff Erden.
Was dieser heute baut reist jener morgen ein:

Wo itzund Städte stehn wird eine Wissen seyn
Auff der ein Schäfers-Kind wird spilen mit den Herden:

In weiterer Folge wird das Aufkommen der Sprachgesellschaften zur Zeit des Barocks besprochen. Die deutschsprachige Literatur musste sich gegenüber anderer Nationalliteratur etablieren und beweisen. Maßgeblich dazu beigetragen haben Sprachgesellschaften wie die „Aufrichtige Tannengesellschaft“ (1633) oder die „Fruchtbringende Gesellschaft“ (1617). Ihre Aufgaben waren die Verbreitung der deutschen Sprache, das Schreiben von Grammatiken und Wörterbüchern und auch die „Wahrung der Reinheit der deutschen Sprache“. Im Zuge dieses neuen Sprachbewusstseins im Barock wurden schließlich einige Wörter neu geschaffen, die sich bis heute halten, wie zum Beispiel *Ausflug*, *Fernrohr* oder *Mundart* (Stangel, 2011, S. 66–79). Vergleichend dazu kann mit der Klasse diskutiert werden, welchen Einflüssen Sprachen heute unterliegen. Dies bildet den Übergang zur Jetztzeit und zum heutigen Verständnis von Sprache(n) und Sprachenvielfalt.

Sprachen, die die Schüler*innen kennen und/oder können, werden in der Klasse gesammelt, sichtbar gemacht und nach bestimmten Kriterien geordnet, z. B. Sprecher*innenzahlen, geografische Lage der Sprachen, Zugehörigkeit von Sprachen etc. Ein Quiz zu Sprachen liefert weiteren Input zur Einteilung von Sprachen nach grammatischen Gesichtspunkten (Typologie) oder nach Wortschatz (Sprachfamilie) etc. Quizfragen könnten zum Beispiel sein:

Wie viele Sprachen gibt es ca. auf der Welt?

- 70
- 700
- X 7000
- 70.000

Wie viele Zeiten (z. B. Vergangenheit) braucht eine Sprache mindestens?

- X 1
- 2
- 3
- 5

Auch Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen bieten sich an. Gerade bei Sprachvergleichen sollte aber gleich darauf geachtet werden, dass kein*e Schüler*in in eine Rolle des Experten oder der Expertin für eine Sprache gedrängt wird, weil der Person eventuell und verständlicherweise die sprachlichen Strukturen auf der Metaebene (z. B. wie viele Zeiten das Türkische hat) gar nicht bewusst sind.

Linguizismuskritik

In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf zu verweisen, dass die Umsetzung des Konzepts ohne Formen des Otherings oder der rassialisierenden Zuschreibungen nach Rommelspacher (2011) auskommen soll, um zur Überwindung der Differenz von legitimen und illegitimen Sprachen beizutragen, die nach wie vor in der Migrationsgesellschaft als eine Trennlinie herangezogen werden (Dirim & Mecheril, 2010). Nicht nur die gängigen Fremdsprachen wie Englisch und Französisch, die in der Schule gelehrt werden, werden zum Gegenstand des Unterrichts, sondern alle Sprachen, die die Lebenswelt der Schüler*innen prägen.

Sprache ist nicht nur ein technisches Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung. Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? (Dirim & Mecheril, 2010, S. 100)

Sprachen (Erst-, Zweit-, Fremd- und Herkunftssprachen) sind eng mit dem Konzept und der Vorstellung von Identität verbunden. Wenn also Sprache durch die Sprachen-Tuber*innen sichtbar gemacht wird, dann zeigt eine Person gleichzeitig einen Teil ihrer Biografie und Zugehörigkeit (Busch, 2021, S. 16–21). Dafür muss ein geschützter Raum zur Verfügung gestellt werden, denn dies kann in einem ersten Moment auch bedrohlich wirken. Im schulischen Kontext gibt es einige Schüler*innen, die ein Leben lang dafür kämpfen, mit ihrer anderen Erstsprache als Deutsch unsichtbar zu bleiben, um Stigmatisierungen oder Andersbehandlungen zu vermeiden (Brizić, 2007). Wenn nun ein Zwang ausgeübt wird, ihre Herkunftssprachen präsentieren zu müssen, wird dadurch wieder das gewaltvolle System der Machtausübung bestimmter Sprachen auf andere Sprachen und Sprecher*innen reproduziert. Gerade diesen Linguizismus (Dirim, 2010) gilt es jedoch zu vermeiden. Die Schüler*innen sind daher eingeladen, Sprachen zu präsentieren, die sie selbst sprechen und die Teil ihrer Lebensrealität sind, sie müssen jedoch nicht.

Ergebnis des Projekts

Im weiteren Unterrichtsverlauf soll das Projekt der Sprachen-Tuber*innen konkret vorgestellt werden. Wenn es bereits Videos aus den Vorjahren gibt, können diese als Best-Practice-Beispiele gezeigt werden. Die Gruppen finden sich und entscheiden sich für eine Sprache. Normalerweise wählen sie zum Beispiel eine Herkunftssprache eines Gruppenmitglieds (z. B. Kroatisch) oder eine Varietät des Deutschen (z. B. Wienerisch). Auch eine fiktionale Sprache wie Valyrisch aus „Game of Thrones“ wird gerne ausgesucht oder auch bis dato völlig unbekannte Sprachen (z. B. Inuktitut). Die Termine werden fixiert. Je nach

Verfügbarkeit von zeitlichen Ressourcen kann mit der Recherche im Unterricht begonnen werden, oder die Arbeit wird gänzlich auf die Hausübung ausgelagert.

Beispiel: Serbisch

Eine Dreier-Gruppe hat 2019/2020 ein Sprachen-Tube-Video zu Serbisch gedreht. Eine*r der Schüler*innen sprach selbst Serbisch und war zur Zeit der Aufnahme auch in Serbien, wodurch wie in einer Fernseh-Live-Übertragung zuerst die Anmoderation durch die Schüler*innen in Wien stattfand und danach „live“ nach Belgrad geschaltet wurde.

Die Sprachen-Tuber*innen in Wien stellten zuerst einige Informationen zur Sprache vor: Urserbisch, die Verwandtschaft zum Kroatischen und Bosnischen, der Zerfall von Jugoslawien etc. Landkarten wurden eingeblendet. Danach folgten genauere und ausgewählte Informationen zum Sprachsystem: Pro-Drop-Sprache, Schriftsystem Kyrillisch vs. Lateinisch, Sprachvergleiche zum Deutschen, was die Artikel oder die Zeiten betrifft usw. Gegen Ende wurde ein Interview mit dem berühmten serbischen Tennisspieler Novak Djokovic gezeigt. Hier wurden englische Untertitel eingeblendet. Es ist jedoch nicht das oberste Ziel zu verstehen, was die Person in der anderen Sprache sagt, sondern nur den Klang oder die Melodie der Sprache zu erfassen. Der letzte offizielle Teil besteht immer aus der eigenen Meinung. Die Schüler*innen äußerten sich zur Sprache wie folgt:

Kommen wir nun zu unserer Meinung. Wir beide finden, dass Serbisch sehr interessant klingt, weil wir uns einfach nicht vorstellen können, was man meint, wenn man mit uns Serbisch spricht. Außerdem denken wir, dass es relativ schwierig wäre, diese Sprache zu lernen, wegen der Aussprache, aber wenn man eine andere slawische Sprache schon beherrscht, wäre es kein Problem mehr. Auf die Frage, würdet ihr Serbisch lernen, würden wir sagen, wir sind uns nicht ganz sicher, weil ... ist es wirklich nötig die Sprache zu lernen, wenn wir niemals in Gegenden kommen, wo man sie spricht, und wir kennen nicht so viele Leute, die sie sprechen (Schüler*innen M. und K.).

Da die allererste Gruppe der Sprachen-Tuber*innen damit begonnen hat, wurden Outtakes oder Hoppalas ganz am Schluss zu einem inoffiziellen Fixpunkt bei den Videos. Diese bieten einen unterhaltsamen Einblick in die Probenarbeiten und weitere sprachliche Erkenntnisse. In dem Sprachen-Tube-Video zu Serbisch wurde beispielsweise gezeigt, wie eine Schülerin vergeblich versuchte, das „R“ hinter den Zähnen zu rollen, während die andere Person es vormachte und den Platz der Artikulation erklärte.

Feedback und Abschluss

Die Schüler*innen geben nach jedem Video ein kurzes Feedback nach folgenden Kriterien:

Kommunikative Kompetenz:

- Kontaktaufnahme mit dem Publikum (Einleitung)
- Kontakt halten während der Präsentation (direkte Anrede, Fragen, ...)

- Sprachliche Kompetenz (Sprechtempo, freies Sprechen im Hauptteil; klare und verständliche Formulierungen)
- Körpersprachliche Zuwendung zum Publikum (offene, ruhige Körperhaltung, freundliche Mimik, Blickkontakt)
- „Entlassen“ des Publikums (Schlussätze)

Inhaltliche Kompetenz:

- Struktur/Aufbau der Präsentation („roter Faden“)
- Angemessenes Niveau der Präsentation
- Interessantheit des präsentierten Inhalts
- Verständlichkeit des präsentierten Inhalts
- Abstimmung auf Vorkenntnisse des Publikums
- Fachliche Kompetenz des*der Referenten*Referentin
- Zeitmanagement

Visualisierungskompetenz:

- Gestaltung des Videos und des Handouts (liebepoll, sauber, mit Bildern, Symbolen, ...)
- Hintergrund und Mittel der Gestaltung (einheitlich, zum Thema passendes Design; Schriftgrößen: lesbar; Schriftart, Bilder etc.)
- Aufteilung der Flächen
- Video und Handout: Strukturiertheit (Unterstreichunq, Schriftgröße, Aufzählunqen, Rahmen, ...)
- Video und Handout: Informationsgehalt
- Kreativität und Einfallsreichtum

Das wertschätzende Formulieren von Feedback stellt nach wie vor eine Schlüsselkompetenz im Unterricht dar. Der Sprache und den Präsentator*innen sollte durch das Feedback Wertschätzung entgegengebracht werden, was sich normalerweise durch interessiertes Nachfragen und Ergänzungen der Zuhörer*innen äußert. Da die Videos sehr kreativ und in ihrer Ausgestaltung sehr unterschiedlich realisiert werden, fällt es jedoch als Lehrkraft sehr schwer, hier eine Beurteilung vorzunehmen.

Vorteile des Konzepts

Das vorgestellte Konzept bietet einige Vorteile für den Unterricht. Die Sprachen-Tuber*innen tragen der sprachlichen Heterogenität und zunehmenden Diversität Rechnung, indem ein diskriminierungsfreier Raum geschaffen wird, in dem und an dem alle teilhaben können. Selten sieht die professionelle Praxis in der Schule so aus, dass nur lebensweltlich mehrsprachige oder einsprachige Schüler*innen in einer Klasse sitzen (Statistik Austria, 2022, S. 12). Die Sprachen-Tuber*innen stellen für alle einen sprachlichen und selbstwirksamen Raum bereit. Sprachen-Tube-Videos ermöglichen Schüler*innen, eine Sprache und dadurch auch sich selbst zu präsentieren. Sie sehen andere und werden selbst gesehen. Sie hören andere und werden selbst gehört. Sie können mit Sprachen teilhaben und die sprachliche Teilhabe aller anerkennen. Das Reflektieren über den eigenen Sprachgebrauch und Sprachvergleiche laufen teilweise nebenbei, aber auch bewusst ab.

Neben Fachwissen zu bestimmten Sprachen trainieren die Schüler*innen auch Präsentationstechniken und Moderationsfähigkeiten. Vor allem durch die Outtakes wird klar, wie oft sie manche Stellen geprobt haben, um eine bestimmte Betonung oder einen exakten Einsatz der Hände bei der Aufnahme zu erzielen. Auch der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, wenn es um Locations, Witze, Kleidung oder Anfangsszenarien geht. Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind plötzlich die Expert*innen für Phonetik und Grammatik, sofern sie diese Rolle in der Gruppe einnehmen möchten.

Die Aufnahme der Videos kann zudem in einer stressfreien Zeit, zum Beispiel gleich im September, stattfinden. Die Videos sind dann fix abgedreht und müssen beim Präsentationstermin, zum Beispiel im Dezember, nur noch abgespielt werden. Auch gibt es keine Verschiebungen, falls eine Person an dem Tag krank sein sollte. Außerdem ist der zeitliche Umfang als Teil des Unterrichts im Gegensatz zu Referaten durch die genaue Zeitvorgabe sehr gut planbar.

Rezeption und Adaptierungen

Das Projekt wurde nach der Durchführung von den Schüler*innen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 mittels Fragebogen ausgewertet. Unter anderem sollte dabei herausgefunden werden, wie groß der Arbeitsaufwand für dieses Konzept war und ob die Schüler*innen Gefallen daran gefunden haben. Drei Klassen der elften Schulstufe der Höheren Technischen Schule in Wien hatten an dem Projekt teilgenommen; es konnten 49 Fragebögen gesammelt und ausgewertet werden.

Der Fragebogen wurde auf Papier im Unterricht ausgeteilt. Die erste Frage erhob, welche Phasen beim Projekt stattgefunden haben (z.B. Recherche, Skript schreiben, Suchen und Vertrautmachen mit der Technik, Aufnehmen, Schneiden/Nachbearbeiten)

und wie viel Zeit diese Schritte in Anspruch genommen haben. In einer anschließenden Single-Choice-Frage wurde erhoben, ob die Schüler*innen den Aufwand für das Projekt insgesamt zu hoch, hoch, angemessen, niedrig oder zu niedrig einschätzen. 35 % gaben an, insgesamt mehr als 6,5 Stunden dafür aufgewandt zu haben. Die anderen brauchten zwischen 1,5 bis fünf Stunden. Alle beschriebenen Phasen wurden von den Schüler*innengruppen durchgemacht, wobei die Aufteilung sehr unterschiedlich und daher nicht besonders signifikant in einem Bereich ist. Während einige nur dreißig Minuten lang mit dem Nachbearbeiten des Videos beschäftigt waren, dauerte dasselbe bei anderen vier Stunden. Die deutliche Mehrheit, nämlich 67 %, war dennoch der Ansicht, dass der Arbeitsaufwand insgesamt angemessen war. 16 % waren der Meinung, dass der geleistete Arbeitseinsatz zu hoch war.

In einer weiteren Single-Choice-Frage wurde eruiert, inwieweit das Sprachen-Tube-Video im Vergleich mit anderen Aktivitäten des Deutschunterrichts interessanter, interessant, gleich wie andere Aktivitäten, langweilig oder langweiliger war. Überaus positiv wurde in diesem Fall die Aktivität selbst bewertet. 45 % waren der Ansicht, dass das Drehen der Sprachen-Tube-Videos interessant, für 27 % sogar interessanter als der *herkömmliche* Unterricht war. 16 % meinten, dass diese Aktivität so wie alle anderen Aufgaben im Unterricht gewesen wäre. Insgesamt 12 % fanden die Aufgabe langweilig oder langweiliger als andere Aktivitäten.

Um für weitere Klassen mit diesem Projekt gut gerüstet zu sein, wurde in der nächsten Multiple-Choice-Frage mit Möglichkeit zum Freitext erhoben, welche Utensilien für das Erstellen der Videos notwendig waren. 71 % verwendeten für die Aufnahme ihre Handkamera. Das zeigt, dass dieses Konzept tatsächlich von jeder Klasse durchgeführt werden kann, auch wenn diese über keine spezifische Ausrüstung verfügt. Passende Schneidprogramme haben die Schüler*innen selbst gesucht. Diese beiden Utensilien (Kamera und Schneidprogramm) reichen vollkommen aus und sind auch die einzigen, die in jedem Fragebogen genannt wurden.

Die abschließende Frage war eine Freitextfrage, die die größten Herausforderungen der Sprachen-Tube-Videos eruieren sollte. Die Schwierigkeiten bei der Erstellung des Videos lassen sich auf folgende Punkte reduzieren: das kompakte Zusammenfassen von vielen Informationen zu einer Sprache auf insgesamt sechs bis acht Minuten Redezeit, das reibungslose Aufsagen des Textes und das Schneiden des Videos. Diese drei Faktoren wurden in mehr als der Hälfte der Fragebögen genannt.

Adaptierungen des Konzepts sowohl für den DaF/DaZ-Bereich in der Erwachsenenbildung als auch im schulischen Kontext für alle Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe I) sind möglich. So könnte zum Beispiel auf das Drehen von Videos verzichtet werden und stattdessen eine Sprachen-Präsentation im klassischen Sinne stattfinden. Auch können zum Beispiel für den Primarbereich nur fünf wichtige Informationen zur Sprache genannt (Sprecher*innenzahlen, Weltkarte etc.) und danach eine Sprachprobe gegeben

werden. Die gedrehten Videos stellen jedoch in jedem Fall etwas Besonderes dar. Sie wurden auch im Freundes- und Verwandtenkreis von den Schüler*innen stolz präsentiert und sie hinterließen einen bleibenden Eindruck. Dies wäre jedenfalls bei herkömmlichen Referaten nicht der Fall gewesen und zeichnet das Projekt aus. Noch bei der Maturafeier sprachen alle von den Sprachen-Tube-Videos.

Zusammenfassung

Das neu entwickelte und hier vorgestellte Konzept der Sprachen-Tuber*innen wurde von der Book-Tube-Szene inspiriert. Nach diesem Vorbild stellen Schüler*innen einer elften Schulstufe in Gruppen eine Sprache vor, indem sie ein Video dazu drehen. Die Klasse stellt somit den Kanal bzw. die Plattform des Wissensaustauschs dar. Inhaltlich werden Informationen zu den Sprachen vermittelt, wie Sprecher*innenzahlen, Sprachtypologie, Grammatik, Aussprache, Schriften etc., während Präsentationstechniken und Medienkompetenzen geschult werden. Eine Sprachprobe rundet die Präsentation ab, die Einblick in den Klang und auch Atmosphäre der Sprache gibt.

Das Projekt bietet Schüler*innen die Möglichkeit zu zeigen, welche Sprachen in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielen. Dabei sollte stets darauf geachtet werden, die Schüler*innen nicht in eine bestimmte Position zu drängen; Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollten nicht als *anders*, *interessanter* oder *besser* definiert werden. Dasselbe gilt auch für Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch. Rassialisierende Zuschreibungen können durch dieses Projekt identifiziert und auch überwunden werden. Sprache(n) werden zum Thema des Unterrichts und auch ein Mittel des Transfers. Dadurch können Wertschätzung und Anerkennung zum Ausdruck gebracht werden. Das Konzept ist sehr leicht für alle Bereiche der sprachlichen Bildung und für alle Altersgruppen und Erwerbsstufen adaptierbar.

Literatur

- Brizić, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich. Waxmann.
- Busch, B. (2021). Mehrsprachigkeit (3. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Facultas Verlag.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“: Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Beltz.
- Lehrplan Deutsch HTL Anlage 1 (2015). Allgemeines Bildungsziel. Schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgabe sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unter-

- richtsgegenstände an den höheren technischen und gewerblichen (einschließlich kunstgewerblichen) Lehranstalten. BGBl. II – Ausgegeben am 17. September 2015 – Nr. 262. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_262/BGBLA_2015_II_262.pdfsig
- Rittmann-Pechtl, C. (2019). Booktubes, Fanfiction und Apps im Deutschunterricht? Überlegungen zur praktischen Umsetzung von digi.komp (integrativ). In L. Pardy & W. B. Ruge (Hrsg.), *Deutschunterricht 4.0. ide*, 1, 66–81.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik* (S. 25–38). Wochenschau-Verlag.
- Stangel, J. (2011). *Literaturräume* (2. Aufl.). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf>
- Storyvents (2017, 24. November). 10 deutsche Booktuber, die du gesehen haben solltest. <https://storyvents.com/2017/11/24/10-deutsche-buch-youtuber-die-du-gesehen-haben-solltest/>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Michael A. Anton, Studium der Biologie und Chemie für das Lehramt an Gymnasien; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Mathematik des Chemieunterrichts mit besonderem Augenmerk auf pragmatische Begriffseingrenzung, fachdidaktische Modellentwicklung sowie die Wirkungsweise von Experimenten und Strukturierungen auf die Verstehensleistung der Schüler*innen; aktuell Vorstand des Instituts für Didaktik der Chemie (IDC) der Universität Wien.

Sandra Bellet erlangte ihren Magister in Pädagogik und Englisch an der Universität Wien und war nach einem berufsbegleitenden Studium für das Lehramt an Volksschulen als Lehrerin und Schulleiterin tätig. Sie promovierte an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Englisch und ist aktuell Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Verena Blaschitz, Studium der Allgemeinen und Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien, Promotion 2012. Derzeit Universitätsassistentin am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien mit den Forschungsschwerpunkten Mehrsprachigkeit, DaZ, Sprachdiagnose, Sprachenpolitik und Sprachförderung. Seit Februar 2024 Leiterin des FWF-Einzelprojekts „Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten“ (Projektnr. P 36670-G; <https://shik.univie.ac.at/>).

Klaus-Börge Boeckmann, Studium in Klagenfurt und Wien, zunächst Erwachsenenbildner, später Universitätsassistent an der Universität Wien. Lehr- und Forschungsaufenthalt in Japan, Habilitation, dann ao.-Prof. bzw. Univ.-Prof. für DaF/DaZ an der Universität Wien. Aktuell Professor für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Marina Camber, Studium Übersetzen und Dolmetschen/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Sprachwissenschaft in Wien; Mitarbeit in nationalen und internationalen Projekten zu Kindersprache und Mehrsprachigkeit an den Universitäten Wien und Zagreb. Aktuell Hochschullehrende für DaZ und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Mustafa Can war als Mittelschullehrer tätig und ist aktuell als Diversitätsmanager in der Bildungsdirektion Vorarlberg angestellt.

Lena Cataldo-Schwarzl, Doktorat der Sprachwissenschaft, Lehramtsstudium in den Unterrichtsfächern Italienisch und Psychologie/Philosophie sowie Bachelorstudium der Romanistik an der Universität Wien, lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems, v. a.



zu folgenden Schwerpunkten: (Frühe) Sprachliche Bildung & Mehrsprachigkeit, Sprachlehr- und -lernforschung, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept, Resilienz und Professionalisierung von (angehenden) Pädagog*innen.

Niku Dorostkar, Studium der Allgemeinen/Angewandten Sprachwissenschaft sowie Lehramtsstudium in den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie/Philosophie an der Universität Wien, lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems, v. a. zu folgenden Schwerpunkten: (Frühe) Sprachliche Bildung & Mehrsprachigkeit, digitale Deutschdidaktik, Sprachenpolitik & Diskursanalyse.

Dagmar Gilly, Studium Deutsch/Italienisch in Graz, Lehrerin an der BHAK Leibnitz und Lektorin an der Universität Graz sowie Organisation und Gestaltung von Angeboten der Lehrer*innenbildung Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Aktuell Leiterin des Zentrums Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) und Lehrende im Bereich der Sprachenbildung im Migrationskontext an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Verena Gučanin-Nairz, Studium Slawistik/Germanistik in Innsbruck; Mitarbeit in Projekten zu DaZ und Mehrsprachigkeit an der PH Tirol. Aktuell Hochschullehrerin am Institut für Primärpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol und Vertreterin der PH Tirol im Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM).

Theresa Guczogi, Studium Lehramt für Volksschulen (PH Wien), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universität Wien) und Translation Studies with TESOL (University of Hull); OeAD-Lektorin an der University of Hull und Volksschullehrerin mit Schwerpunkt sprachliche Bildung in Wien. Aktuell Lehrende im Fachbereich Englisch an der KPH Wien/Krems.

Sandra Pia Harmer, Lehramtsstudium UF Chemie und UF Anglistik und Amerikanistik an der Universität Wien; Arbeitsschwerpunkt innovative Naturwissenschaftsdidaktik sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe mit Fokus auf der Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen; aktuell Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts und Lehrende im Verbund Nord-Ost an der Universität Wien im Fachbereich Chemiedidaktik für das Lehramt Sekundarstufe.

Doris Kurtagić-Heindl, Lehramtsstudium in Wien; Mitarbeit in nationalen Projekten u. a. zu BIST, ÖRLP. Aktuell Hochschullehrende für Fachdidaktik Deutsch/Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Simone Naphegyi war als Volksschullehrerin und Schulleiterin tätig, absolvierte an der Internationalen Bodenseehochschule ein Masterstudium in Erziehungswissenschaften/Schulentwicklung und promovierte am Sprachenzentrum der TU Darmstadt. Aktuell

Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Verena Plutzar, Studium der Kunstgeschichte und Germanistik; langjährige Erfahrungen in Deutschkursen für Erwachsene, in der Fort- und Weiterbildung sowie als Lektorin an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck sowie an der Wirtschaftsuniversität Wien; aktueller Arbeitsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration, Flucht und Trauma. Seit 2020 Lehrende an der KPH Wien/Krems.

Sandra Radinger, Studium Lehramt Englisch und Psychologie/Philosophie in Wien und Edinburgh, Philosophische Praxis Universität Wien; Lehrerin und universitäre Lehre (Wien, Graz) zu Englisch in Kontexten von Mehrsprachigkeit und Migration; Aktuell Dissertantin zu Konzepten von Mehrsprachigkeit und der Verfügbarkeit sprachlicher Ressourcen in Englisch als Lingua Franca-Kommunikation unter der Berücksichtigung sozialer Benachteiligung.

Barbara Schrammel, Studium Sprachwissenschaft/Pädagogik in Graz und Manchester; Mitarbeit in nationalen und internationalen Projekten zu Romani und Mehrsprachigkeit an der Universität Graz. Aktuell Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und stellvertretende Leiterin des Zentrums Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM).

Brigitte Sorger, Studium Germanistik/Geschichte/Volkskunde in Graz; Tätigkeit im internationalen Bildungsmanagement und bei internationalen Fortbildungen im Bereich DaF; Fachassistentin an der Universität Brno/CZ. Aktuell Hochschulprofessorin für Deutschdidaktik mit Schwerpunkt Sprach(lehr)didaktik und Sprachenpolitik (DaF*Z) an der PH Wien.

Stanislava Stanković-Komlenac, Diplomstudium der Romanistik sowie Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Masterlehrgang „Leadership in NPOs“ an der KPH Wien, mehrjährige Tätigkeit als Sprachförderpädagogin in der Volksschule in Wien, derzeit Doktoratsstudium an der Universität Wien, Titel der Dissertation „Mehrsprachigkeit und Diversity Management in der Schulentwicklung“.

Peter Theurl, Studium Lehramt Germanistik und PPP sowie Psychologie (Promotion) an der Universität Wien; Lehrer, Schulleiter, Ass.-Prof. an der Universität Liechtenstein, Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Leiter des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung.

Olena Vasylchenko, Germanistikstudium und Promotion an der Nationalen Metschnikow-Universität in Odessa/Ukraine; Mitarbeit im internationalen ELA-Projekt zu Erfassung früher literaler Aktivitäten in den Sprachen Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch an der Universität Wien. Aktuell wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien (Fachbereich DaF/DaZ).

Tobias Wimmer, laufendes Studium Lehramt Englisch und Geschichte/Politische Bildung im Master an der Universität Wien; Arbeitsschwerpunkte im Studium u. a. Mehrsprachigkeit, Afroamerikanische Literatur sowie zeitgeschichtliche Erinnerungskultur. Aktuell in Vorbereitung der Masterarbeit im Bereich Erinnerungskultur in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Julia Wohlgenannt, Studium der Allgemeinen und Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien und Lehramt für Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule Wien. Aktuell Deutschförderlehrerin an einer Wiener Volksschule sowie planende und lehrende Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich DaZ, Mehrsprachigkeit und Erstsprachenunterricht. Mitarbeit am Projekt zu ELA an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Linda Wöhrer, Studium Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Wien; Volksschullehramt in Baden; Mitarbeit in nationalen und internationalen Projekten in den Bereichen literacy und Sprachlehrforschung. Aktuell Hochschullehrperson für Bildungssprache Deutsch, Sprachsensibler Unterricht und Lesen in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Sabine Zelger, Literaturwissenschaftlerin und Deutschdidaktikerin, promoviert und habilitiert an der Universität Wien; Forschungsschwerpunkte: Literatur und Politik sowie Querschnittsthemen im Deutschunterricht; letzte deutschdidaktische Publikationen zu Global Citizenship Education, Ökonomie, Rassismuskritik und Komik. Seit 2018 Hochschulprofessorin für Deutschdidaktik an der KPH Wien/Krems.

Claudia Zeppetbauer schloss nach ihrem Studium an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ein Lehramtsstudium in den Fächern Englisch und Bewegung und Sport an der Universität Innsbruck ab. Nach ihren Studien war sie als Lehrerin tätig. Aktuell arbeitet sie als Dozentin für Englisch Fachdidaktik und Fachwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und promoviert an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Isabel Zins, Linguistin und Fachdidaktikerin, Lehramtsstudium Deutsch, Ethik und Französisch sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Wien; Lehrerin an einer Höheren Technischen Schule in Wien.