

SpraBiLaPrim: „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ – Phase 1

Brigitte Sorger¹, Marina Camber², Petra Koder³, Doris Kurtagic-Heindl⁴, Linda Wöhrer⁵

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1018>

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die ersten Ergebnisse eines Forschungsprojektes an drei Pädagogischen Hochschulen des Verbundes Nord-Ost, das die Umsetzung von *Durchgängiger Sprachlicher Bildung* in der Hochschullehre der Primarstufenlehrer*innenausbildung untersucht. Ausgehend von der Annahme, dass in der Ausbildung das spätere Lehrverhalten durch Erfahrungen und Vorbildwirkung besonders geprägt wird, fokussiert die Studie in der hier dargestellten Phase 1 auf die Haltungen der Hochschullehrenden und ihr methodisches Wissen in Bezug auf die bildungssprachliche Begleitung der Studierenden. 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. Die konkrete Umsetzung in allen Bereichen ergibt allerdings ein wesentlich diverseres Bild und zeigt auf, dass speziell konkretes methodisches Wissen zur Verankerung von *Durchgängiger Sprachlicher Bildung* in der Hochschullehre noch einer breiteren Diskussion und Bewusstmachung an den Pädagogischen Hochschulen bedarf.

Keywords:

Sprachliche Bildung
Hochschullehre
Lehramt Primarstufe
Sprachbewusstsein
Methoden des sprachaufmerksamen Unterrichts

1 Die Rolle der Hochschullehre für die *Durchgängige Sprachliche Bildung*

Sprachkompetenz ist ein zentraler Faktor für den Bildungserfolg und somit ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zum beruflichen Erfolg. Seit mehr als zehn Jahren identifizieren Screenings (PISA, IGLU/PIRLS, TIMSS) ebenso wie Forschungsprojekte konsequent einen klaren Zusammenhang von Bildungserfolg und (bildungs-)sprachlicher Kompetenz (Gogolin, 2013; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Ehmke et al., 2018). Seit 2015 stellte auch der Nationale Bildungsbericht in Österreich fest, dass „Schwächen in der Unterrichtssprache ein Risiko für den Schulerfolg“ (NBB, 2015, S. 30) darstellen.

Aus dieser Erkenntnis sind in der Zwischenzeit komplexe Fördermodelle entstanden (z.B. FÖRMIG, BISS, 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung), die auf Konzepte der *Durchgängigen Sprachbildung* abzielen und mehrere Dimensionen berücksichtigen: Erstens versteht sich Durchgängigkeit im Sinne eines kontinuierlichen alters- und schulstufengemäßen Aufbaus von sprachlichen Kompetenzen und damit als Aufgabe der Schul- und Materialentwicklung (z.B. Wöhrer & Meindl, 2020a, 2020b). Zweitens gilt das Prinzip fächerübergreifend und ist damit integraler Bestandteil des Sach-Fachunterrichts und drittens meint Durchgängigkeit ein ganzheitliches Verständnis im Sinne der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und aller lebensweltlichen Faktoren. Demnach

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: brigitte.sorger@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

⁵ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

benötigen wir an den Schulen Instrumente und Konzepte, die es Lehrkräften aller Fächer ermöglichen, neben ihrem eigenen fachlichen Fokus auch die bildungssprachliche Kompetenzentwicklung ihrer Schüler*innen bei der Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen (Wildemann & Fornol 2017), was wiederum Konsequenzen für die Lehrendenbildung nach sich zieht (Ehmke et al., 2018). Auch im Fachbereich der Mathematik und Naturwissenschaften gibt es Studien, die zu dem Schluss kommen, dass „sprachliche Bildung bezogen auf das Fach einen zentralen Stellenwert an einer Pädagogischen Hochschule einnehmen muss“ (Musilek et al., 2020, S. 1).

Aktuelle Lehrkompetenzmodelle gehen davon aus, dass im Rahmen der Ausbildung zentrale Grundlagen im Bereich der Haltungen, des Wissens und des Handelns für den Lehrberuf gelegt werden (Koch-Priewe, 2018, S. 21–22). Demnach kommt Hochschullehrenden (HLn) in ihrer sprachlichen und methodischen Vorbildfunktion eine entscheidende Rolle zu. Die Fähigkeit von Lehrer*innen, sprachlich reflektiert zu agieren und konkrete unterrichtliche Maßnahmen (wie z.B. Aufgabenstellungen oder Scaffolding-Angebote) auch im Sachunterricht entwickeln zu können, kann in diesem Sinne als eine Basiskompetenz von Lehrprofession gesehen werden, die in letzter Zeit auch verstärkt in Forschungsprojekten untersucht wird, z.B. im *DaZKOM*-Projekt an deutschen Universitäten (Koch-Priewe, 2018; Fischer et.al, 2018).

In diesem breit angelegten Projekt, das sich mit den DaZ-Kompetenzen von Studierenden (mit Fokus Mathematik) befasst, geht man vom Kompetenzmodell nach Dreyfus und Dreyfus (1986, zitiert nach Koch-Priewe, 2018) aus, nach dem „Wissen, Können und Beliefs“ schrittweise in fünf Stufen entwickelt werden (Novizin*Novize, Fortgeschrittene*r, Anfänger*in und kompetent Handelnde*r), die alle in der Ausbildung eine entscheidende Rolle spielen, und hier Potenzial zur Entwicklung von Wissen, Können und Beliefs besteht (Koch-Priewe, 2018, S. 21). Während sich die Stufen I bis III im engeren Sinne auf die Studierenden beziehen, werden in den Stufen IV und V (Gewandtheit und Expertentum) auch die HL einbezogen, weil hier vorrangig deren Professionsbild und die sich daraus ergebende Vorbildrolle von Relevanz sind.

Die Teilstudie zu „Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht“ (Fischer et al., 2018) wurde in unserer Untersuchung deshalb als Basis zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente herangezogen und mit Fokus auf die Ausbilder*innen adaptiert.

Wir gehen davon aus, dass den Expert*innen, die in der Lehrer*innenausbildung tätig sind, eine zentrale Rolle bei der Verankerung von Querschnittsthemen zukommt. Deshalb kann *Durchgängige Sprachbildung* an Schulen nur etabliert werden, wenn sie auch in allen Ausbildungsfächern des Lehramtes Berücksichtigung findet, sei es durch methodische Impulse, entsprechend gestaltete Aufgabenstellungen, Materialien und Instrumente (z.B. Beobachtungs- und Planungsformulare), durch Reflexion oder auch durch Vorbildwirkung der HLn. Sprachliche Bildung müsste als Querschnittsmaterie in die Ausbildungscurricula integriert werden, um in der Ausbildung einheitliche Vorstellungen und Ziele zu verfolgen. Dadurch wären an Schulen letztlich ein erhöhtes Sprachbewusstsein sowie ein reflektierter Umgang mit (umfassender) Sprachkompetenz in allen Unterrichtsfächern zu erreichen.

Dieser Erkenntnis folgend wurde von drei Hochschulen im Hochschulverbund Nord-Ost (PH Wien, PH NÖ, KPH Wien-Krems) ein Forschungsprojekt entwickelt, das zum Ziel hat, die Haltungen und das methodische Wissen in Bezug auf die Verankerung von Sprachbildung in allen Studienbereichen der Ausbildung (Fachdidaktik, bildungswissenschaftliche Grundlagen und Pädagogisch-Praktische Studien = Schulpraxis) zu erfassen. Wissen, Können und Haltungen zur Rolle der Sprache für den Bildungserfolg in allen Fächern wurden bei HL bislang nicht untersucht, sind aber – wie oben erläutert – als ein zentraler Faktor für die Lehrendenkompetenz zu sehen.

In einem dreigliedrigen Forschungsdesign wird zuerst der IST-Stand erhoben, um daraus in der Folge interne Fortbildungskonzepte, Instrumente und Materialien für die Ausbildung (z.B. zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung, aber auch Diagnose) und eventuell curriculare Schlussfolgerungen zu entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag werden die ersten Ergebnisse der Phase 1 (Fragebogenerhebung) präsentiert.

2 Forschungsdesign

Das Methodensetting wird als Teil des Projektes schrittweise entwickelt und angepasst, wobei in drei Phasen quantitative und qualitative Erhebungen vorgesehen sind:

1. In der hier beschriebenen Phase wurde eine quantitativ-qualitative Fragebogenerhebung mit der Likert-Skala und z.T. Auswahlantworten durchgeführt, die sich an alle HL in der Primarstufenausbildung richtete. Ziel war die Erhebung sowohl der Einstellungen (Beliefs) als auch des (methodischen) Wissensstandes zur *Durchgängigen Sprachbildung*. Der Fragebogen umfasste sechs Teilskalen (TS), die ein adaptiertes und

erweitertes Erhebungssetting der Teilstudie zu „Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht“ (Fischer et al., 2018) im *DaZKOM*-Projekt sind. Im vorliegenden Beitrag finden die ersten vier der sechs TS Berücksichtigung:

- TS 1 erhebt die soziodemografischen Daten mit Fokus auf die berufliche Situation.
 - TS 2 erfasst das Sprachbewusstsein der Hochschullehrenden.
 - TS 3 erhebt, welche Relevanz und Position Sprache in der Lehre an Pädagogischen Hochschulen aus der Sicht der Hochschullehrenden hat.
 - TS 4 erfragt das methodische Wissen der Hochschullehrenden bezüglich sprachaufmerksamer Unterrichtsgestaltung.
 - TS 5 fokussiert auf die Schule und untersucht, welches Bild Hochschullehrende in Bezug auf die Umsetzung der *Durchgängigen Sprachbildung* an Schulen haben.
 - TS 6 fragt nach den Vorstellungen der Hochschullehrenden, welche Kompetenzen zur Sprachlichen Bildung Lehrer*innen in der Primarstufe haben (sollten).
2. Für das Wintersemester 2021/22 sind mit einzelnen Vertreter*innen aus den Fachgruppen und zentralen Ausbildungsbereichen leitfadengestützte Gruppengespräche geplant, um Diskrepanzen aus Phase 1 zu analysieren und den Erwartungshorizont an die Möglichkeiten und Grenzen der *Durchgängigen Sprachbildung* an der Hochschule anhand von Einzelbeispielen zu erfassen.
 3. Im Anschluss folgen Expert*inneninterviews, die Bedarfe für interne Fortbildungen und weitere Möglichkeiten zur Verankerung des Themas als durchgängiges Prinzip an den Hochschulen ausloten.

3 Methodische Herangehensweise

Die Erhebung fand im Sommersemester 2021 an den drei Pädagogischen Hochschulen statt und richtete sich an alle HLn der drei involvierten Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost (PH Wien, PH NÖ, KPH Wien-Krems), die in der Primarstufenausbildung tätig sind. Teilgenommen haben 193 Personen, allerdings wurde der Fragebogen nur von 139 (72,02 %) vollständig erfasst. Sofern eine TS abgeschlossen wurde, fanden die Daten in diesem Abschnitt Berücksichtigung, weshalb die Angaben zu den einzelnen TS voneinander abweichen.

Die Auswertung der Daten erfolgte z.T. in Zusammenarbeit mit Studierenden des Bachelorseminars Lehramt Sekundarstufe im Verbund.

Die Beteiligung an den drei Pädagogischen Hochschulen kann als ausgewogen angesehen werden, rund 45 % (N = 193) der Respondent*innen sind an der PH Wien, der größten der drei PHn, tätig, je ca. 28 % an der PH NÖ und der KPH Wien-Krems. Die überwiegende Mehrheit der Antworten (82 %) kam von Personen, die als Stammpersonal oder Dienstzuteilungen, also in einem Hauptbeschäftigungsverhältnis an den PHn tätig sind. Ca. 15 % sind mitverwendet, nur etwa 3 % sind im Rahmen eines Lehrauftrags aktiv. Entsprechend gibt auch die Mehrheit (41 %) an, seit mehr als 10 Jahren an der PH tätig zu sein, gefolgt von der geringfügig kleineren Gruppe (36 %), die weniger als 5 Jahre in der Hochschullehre wirkt.

Interessant stellt sich das Ergebnis nach absolvierten Ausbildungen (Mehrfachnennungen) dar: Die PH/PÄDAK-Ausbildung und die universitäre Ausbildung halten sich in etwa die Waage (107:132), der Anteil an Personen mit weiteren Ausbildungen ist mit 21 Nennungen eher gering und auch die Auslandserfahrungen halten sich mit 32 Nennungen in Grenzen. Diese Tatsache kann auch in TS 2 als eine Erklärung für die sehr gering ausgeprägte eigene Mehrsprachigkeit der HLn gesehen werden.

4 TS 2: Sprachbewusstsein der Hochschullehrenden⁶ (HLn)

Reflektiertes (Erfahrungs-)Wissen kann als zentrale Grundlage für Lehrendenhandlungen gesehen werden. Seit in den letzten Jahren verstärkt die Rolle der Sprache für den Bildungserfolg diskutiert wird, liegen auch vermehrt Erkenntnisse vor, dass das spezifische Register der „Bildungssprache“, auch „Schulsprache“, „Fachunterrichtssprache“ o.ä. genannt, weder einheitlich von Lehrenden verstanden wird (Gogolin & Duarte, 2016, S. 494), noch dass die Diskursgemeinschaft Schule sich ihres eigenen Registers wirklich bewusst ist

⁶ In diesem Abschnitt werden die Auswertungen der Bachelorarbeit von Gonca Güner einbezogen.

(Thürmann, 2011, S. 3). Häufig wird z.B. die reine Vermittlung von Fachsprache (bei der es sich im Grunde genommen um eine Sprachvarietät handelt) mit der Vermittlung von Bildungssprache (die im Gegensatz dazu ein bestimmtes Sprachregister ist) gleichgesetzt (Tajmel, 2017, S. 70 und die Ergebnisse unserer Untersuchung unter 6.5). Um tatsächlich bildungssprachliche Kompetenzen in der gesamten Schule zu fördern, muss entsprechend zuerst ein Bewusstsein bei den Lehrer*innen geschaffen werden, was unter dem Sprachregister Bildungssprache zu verstehen und wie damit umzugehen ist. Dieses Bewusstsein beginnt bei der eigenen Sprach(lern)biografie und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen, weshalb sich TS 2 mit diesen Vorerfahrungen und Haltungen der HLn befasst.

Wie auch andere Untersuchungen zur Lehrkompetenz gehen jene, die die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Fokus haben (z.B. *DaZKOM*), von der Kurzformel „Wissen, Können und Beliefs“ aus. Damit berücksichtigen sie, dass „zusätzlich zu den Wissens- und Fähigkeitsdimensionen solche Aspekte integriert [werden], die sich auf Überzeugungen/Werte/Ziele, motivationale Orientierung (und neu: Selbstregulation) beziehen“ (Koch-Priewe, 2018, S. 10).

Auch die sechs Qualitätsmerkmale für *Durchgängige Sprachbildung* im Unterricht (Gogolin, Lange et al., 2011), die im FörMig-Projekt definiert wurden, gehen von zwei Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung aus. Diese Voraussetzungen sind erstens die Bereitschaft der Lehrkräfte, die Sprache durchgängig und fächerübergreifend zu fördern, und zweitens die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in der Schule und die Bereitschaft, diese zu fördern (Gogolin & Lange, 2011, S. 13).

In der TS 2 verbinden wir diese Annahme mit einer zentralen Erkenntnis des bereits erwähnten Kompetenzmodells nach Dreyfus und Dreyfus (1986), nämlich dass Lehrende auf den Stufen IV und V, Gewandtheit und Expertentum, „in Unterrichtssituationen auf Grund ihres mit zunehmender Berufserfahrung erworbenen fall- bzw. episodensbasierten Wissens“ [handeln] (Koch-Priewe, 2018, S. 21). Dies bedeutet aber, dass auch Personen, die in der Pädagog*innenausbildung tätig sind, auf Erfahrungswissen zurückgreifen, das u.U. neue Akzente und fächerübergreifende Prinzipien nicht berücksichtigt, da sie diese bislang noch nicht „erlebt“ haben und sich das Thema zudem erst in der „Diskussions- und Einführungsphase“ befindet.

4.1 Fokus der Erhebung zum Sprachbewusstsein der Hochschullehrenden

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen besteht TS 2 aus elf ITEMS, die mehrere Schwerpunktbereiche erheben:

- Die eigene Sprachbiografie im Spannungsfeld von Standardsprache und Dialekt
- Die eigene Sprachbiografie aus mehrsprachiger Sicht
- Die aktive Verwendung von Sprachen im beruflichen und privaten Kontext
- Die Einbeziehung von Sprachrichtigkeit und Sprachbewusstsein in die Hochschullehre inkl. Bewertung und Feedback

4.1.1 Sprachbiografie und Verwendung von Sprachen (Schwerpunktbereiche 1-3)

Etwa zwei Drittel der Befragten (N = 163) sind mit Dialekt (zahlreiche Regionalvarianten inkl. Züricher DT) und zum größten Teil diglossiv (kombiniert mit der Standardsprache) aufgewachsen, nur 9 Personen ausschließlich im Dialekt, ca. ein Drittel ausschließlich in der Standardsprache. Letzterer ist ein relativ hoher Wert für Österreich, der sich wohl auch z.T. auf eine eher unspezifische Definition der Begriffe Standard und Dialekt zurückführen lässt. Unter den frei einsetzbaren Varianten finden sich auch Begriffe wie Umgangssprache, Slang, Hochdeutsch, Schulsprache und (wenig) bilinguale Angaben. Lediglich zwei Personen geben an, in anderen Sprachen als Deutsch in einem Dialekt aufgewachsen zu sein (Kroatisch, Englisch). Besonders stark ausgeprägt ist die positive Konnotation von Dialekt im Alltagskontext (88 %) und immerhin noch zu 20 % im Hochschulkontext. Eine Reflexion bezüglich der zu verwendenden Sprachregister könnte das Sprachbewusstsein in diesem Bereich deutlich schärfen und wird somit Teil der weiteren Maßnahmen sein.

Eine sehr geringe Zahl der HLn ist bilingual aufgewachsen, siebenmal (7 x) wird Englisch genannt, je ein Mal (1 x) Dänisch, Italienisch, Kroatisch. Damit unterscheidet sich die Gruppe der HLn grundsätzlich in ihrem Erfahrungshintergrund von den Schüler*innen (58,32 % an Wiener Volksschulen bringen laut Statistik Austria (2021, S. 1) andere Erstsprachen mit und wachsen demnach mehrsprachig auf), aber auch von den Studierenden, die zu einem wesentlich höheren Grad bilingual sind. Eine gewisse Mehrsprachigkeit wurde von den HLn demnach erst im Laufe ihres Lebens über Fremdsprachenkenntnisse erworben, marginal über zusätzliche

Familien Sprachen, wie die Aussagen zu privat verwendeten Sprachen verdeutlichen. Genannt werden 15 Sprachen, in denen HL Kenntnisse haben (Niveau wurde nicht erfragt), von Arabisch (2 x), Nepali (2 x) über europäische Sprachen wie Englisch, Italienisch, Schwedisch, Finnisch, Tschechisch, Polnisch, Russisch, Griechisch, Niederländisch bis zu BKS (9 x) und Türkisch (2 x), aber auch Hebräisch, Latein und Altgriechisch sowie die Österreichische Gebärdensprache (2 x). Zu beobachten ist allerdings ein starker Fokus auf die typischen schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, während Migrant*innensprachen nur selten genannt werden (22 x slawische Sprachen, 2 x Türkisch, 2 x Arabisch).

Dieses Bild der Sprachkenntnisse mit Fokus auf die schulischen Fremdsprachen und geringer Bilingualität spiegelt sich auch bei der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im beruflichen wie privaten Alltag wider. Etwa 45 % der HLn verwendet privat andere Sprachen, davon wiederum 60 % Englisch, andere Sprachen kommen nur vereinzelt vor. Im beruflichen Umfeld zeigt sich ein noch deutlicheres Bild, 50 % verwenden andere Sprachen, davon 80 % Englisch. Hier wird mehrfach betont, dass dies v.a. im Umgang mit Erasmusstudierenden erfolgt, und zwar „wenn erforderlich“. Bilingual aufgewachsene Personen verwenden ihre zweite Sprache eigentlich nur, wenn diese Englisch ist.

Dieses Bild zeigt sich auch beim Einsatz mehrsprachiger Materialien in der Ausbildung. HL berücksichtigen nach eigenen Angaben zu 56 % die Mehrsprachigkeit, bieten aber nur zu 30 % Textmaterial in anderen Sprachen an, wobei sich wiederum eine starke Dominanz des Englischen abzeichnet, andere Sprachen finden wir im 1 %-Bereich. Gar nicht relevant ist das Thema für 20 %, darunter auch Personen, die in den Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) lehren, womit wir vermuten können, dass es hier auch kein Augenmerk auf Angebote für die mehrsprachigen Schüler*innen gibt. Dieser Punkt soll deshalb in den weiteren Erhebungen und den geplanten internen Fortbildungen aufgegriffen werden.

Eine besondere Gruppe stellen HL dar, die längere berufliche Auslandserfahrungen – und damit verbunden meist auch verstärkt sprachliche Lernerfahrungen – gemacht haben (siehe Abbildung 1).

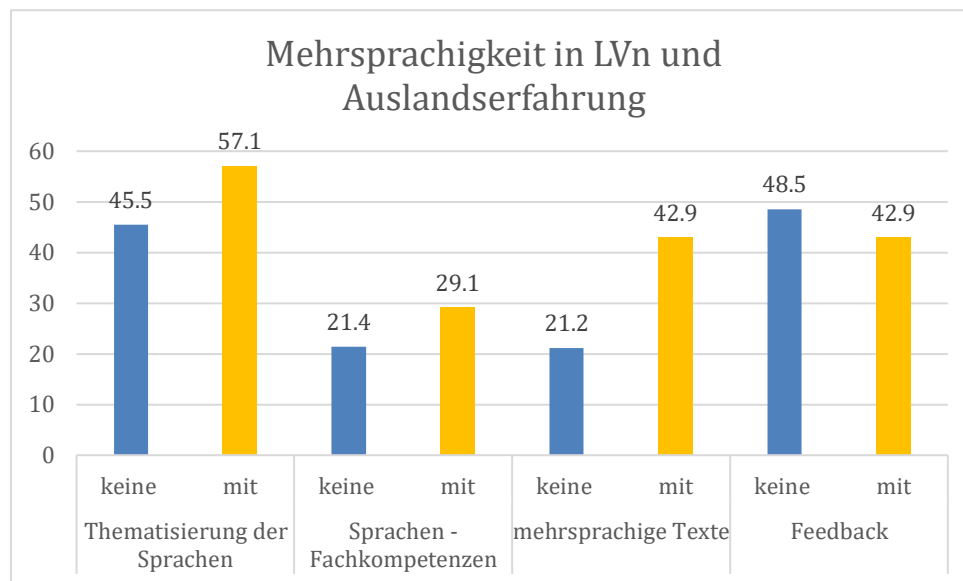


Abbildung 1: Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Hochschullehrende mit und ohne Auslandserfahrung

Zwar sind dies nur 16 % der Befragten, trotzdem zeichnen sich bei der sprachbewussten Unterrichtsgestaltung signifikante Unterschiede zur restlichen Gruppe ab. Die Angaben der HLn mit Auslandserfahrung fallen bei drei von vier sprachsensiblen Aspekten der Gestaltung von Lehrveranstaltungen höher aus. Sowohl die Thematisierung von Sprachen (45,5 % zu 57,1 %) als auch die Nutzung der Sprache zur Vermittlung von fachspezifischen Kompetenzen (21,4 % zu 29,1 %), v.a. aber der Einsatz von mehrsprachigen Texten (doppelt so hoch) sind in dieser Gruppe weiter verbreitet. Der Sprachrichtigkeit hingegen messen sie weniger Wert bei.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an den Hochschulen zwar von einer diglossiven, aber kaum von einer mehrsprachigen Ausgangslage gesprochen werden kann. Aufgrund der kleinen mehrsprachigen Kohorte können hier keine Rückschlüsse darüber gezogen werden, dass HL, die mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind, auch vermehrt Wert auf die Sensibilisierung für unterschiedliche Herkunftssprachen in der Schule legen oder die Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden stärker als andere HL berücksichtigen. Genauso wenig konnte festgestellt werden, ob HL, die im beruflichen und/oder privaten Alltag mehrere Sprachen verwenden, auch

mehr Wert auf sprachliche Richtigkeit legen. Die Auswertung hat keinerlei Unterschiede zwischen Respondent*innen, die im beruflichen und/oder privaten Alltag mehrere Sprachen verwenden, und jenen, die in ihrem beruflichen Kontext ausschließlich Deutsch verwenden, ergeben. Sie legen gleichermaßen Wert auf sprachliche Richtigkeit, obwohl wir eine höhere Toleranz bei mehrsprachigen und „sprachreflektierteren“ Personen erwartet hatten.

Bei der kleinen Kohorte an HLn, die mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind, konnte nicht festgestellt werden, dass sie die Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden stärker berücksichtigen als andere HL. Dieser Aspekt könnte aber ohnedies nur durch eine veränderte Personalpolitik der Pädagogischen Hochschulen in seinen eventuell positiven Auswirkungen bedacht werden.

Ferner konnte in der vorliegenden Studie bei HLn, die mehrere Sprachen im beruflichen und/oder privaten Alltag verwenden, kein höherer Stellenwert, der der Sprachlichen Bildung beigemessen wird, bemerkt werden als bei anderen HLn (bezogen auf TS 5 + 6 für Lehrer*innen). Aus der Perspektive aller HLn ist aber eindeutig erkennbar, dass sie von Lehrer*innen erwarten, sich sowohl für den Inhalt als auch die sprachliche Richtigkeit der Schüler*innen zuständig zu fühlen.

Kritisch zu betrachten bleibt die Tatsache, dass sich die gering ausgeprägte Mehrsprachigkeit auch im Einsatz von mehrsprachigen Materialien in der Lehre spiegelt. Sprachen, die HL nicht können, finden im Hochschulkontext auch keinen Platz.

4.1.2 Die Einbeziehung von Sprachrichtigkeit und Sprachbewusstsein in die Hochschullehre inkl. Bewertung und Feedback (Schwerpunktbereich 4)

Die überwiegende Mehrheit der HLn (141 = 86,5 %) ist der Meinung, dass es Studierende gibt, die mangelhafte bildungssprachliche Kompetenzen aufweisen. Damit scheint Konsens zu bestehen, dass es auch bei künftigen Lehrer*innen hohen Handlungsbedarf zur Förderung gibt, der sich auch in einer sprachbewussten Gestaltung der Hochschullehre ausdrückt. Obwohl nahezu alle HLn meinen, mit den Begrifflichkeiten von Bildungssprache und Fachsprache vertraut zu sein, zeigt die Befragung, dass zur Einschätzung der Relevanz von Sprache in der Lehre an der Pädagogischen Hochschule (TS 3) größere Abweichungen zwischen dem Fachbereich Deutsch und anderen Bereichen (andere Fachdidaktiken, Pädagogisch-Praktische Studien, Bildungswissenschaften) erkennbar sind. Daraus lässt sich schließen, dass man sich an den Hochschulen zwar des sprachlichen „Problems“ bewusst ist, für das Setzen von Maßnahmen fühlt sich aber nur ein Teil der HLn verantwortlich. Dieser Aspekt wird noch verstärkt in der Auswertung von TS 3 und 4 aufgegriffen.

Hohe Aufmerksamkeit schenken HL hingegen der Sprachrichtigkeit (siehe Abbildung 2), sowohl bei mündlichen (88 %) als auch bei schriftlichen (97 %) Arbeitsaufträgen und auch bei Prüfungen (mit leicht geringeren Werten von 70 und 74 %).

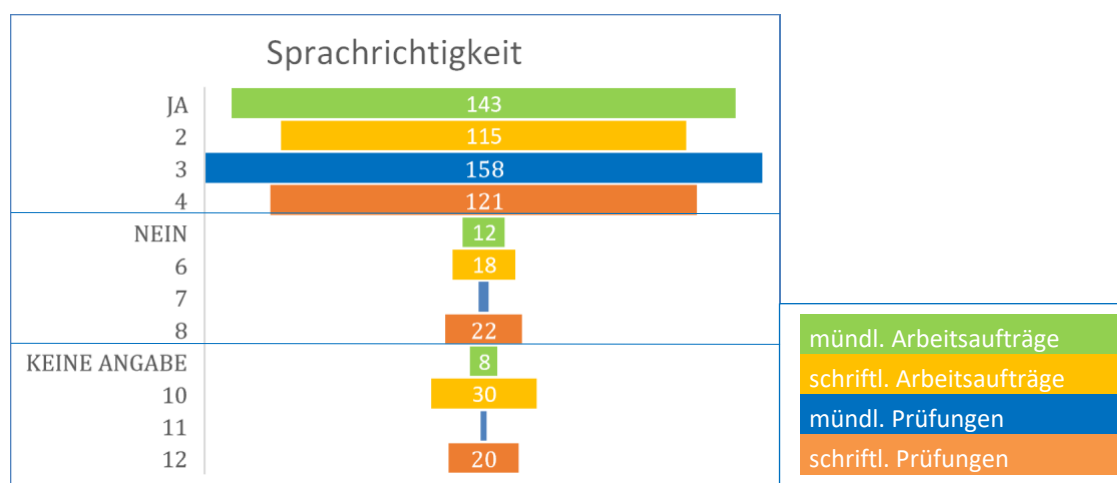


Abbildung 2: Berücksichtigung der sprachlichen Richtigkeit bei mündlichen und schriftlichen Arbeitsaufträgen und Prüfungen

Die gleiche Mehrheit gibt laut eigenen Angaben bei Seminararbeiten neben inhaltlichem auch ein sprachliches Feedback (88 %: 56 % stimmen zu, 32 % stimmen überwiegend zu). Berücksichtigt man hier noch die oben

beschriebene Erkenntnis, dass HL mit beruflicher Auslandserfahrung in allen Punkten zur Sprachrichtigkeit zurückhaltender sind, sind diese Ergebnisse wohl in weiteren Untersuchungsschritten noch kritisch zu hinterfragen. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich hier immer wieder um berufsbedingt positives Antwortverhalten handelt, das nicht zwingend Umsetzung in der Unterrichtsrealität findet. Speziell da sich im Bereich der methodischen Interventionen zur Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenz der Studierenden ein differenzierteres Bild zeigt. Denn die Auswertung von TS 3 und 4 lassen eine hohe Streuung hinsichtlich der Beantwortung der Fragen (Aufgabenstellungen, Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien, Modellieren, Unterrichtsplanung) erkennen.

Unter Einbezug der folgenden Ergebnisse kann der hohe Stellenwert von Sprachrichtigkeit – wie auch immer sie dann im Detail definiert werden mag – jedenfalls als Marker für die grundsätzliche Bereitschaft gesehen werden, die sprachbewusste Lehre in allen Ausbildungsbereichen zu unterstützen und zu forcieren.

5. TS 3: „Zuständigkeit und Verankerung“ der Sprachlichen Bildung in der Hochschullehre

Das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum fordert im *Rahmenmodell für die Umsetzung von Sprachlicher Bildung in der Pädagog*innenbildung*: „ALLE Lehrenden [sind] auch Sprachlehrende [...], da Lernen zumeist mit der Verwendung von Sprache verbunden ist“ (ÖSZ, 2014, S. 6). Damit sind alle Lehrenden in der Verantwortung, ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten, um Schüler*innen mit unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen die Möglichkeit zu geben, daran teilzuhaben und in weiterer Folge auch einen Lernerfolg zu generieren. Folglich sollten Lernende bereits in der Primarstufe mit Sprach(en)lernen und gleichzeitig mit Fachwissen, das durch Sprache vermittelt wird, konfrontiert werden.

In unserem Projekt stellen wir uns die Frage, wer in der Ausbildung verantwortlich zeichnet für die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz der künftigen Lehrer*innen und wo dieser Aspekt im durchgängigen Sinne überall aufgegriffen werden müsste.

Basis der Überlegungen ist dabei das facettenreiche und ambivalente Konstrukt der Überzeugungen, die im bereits erwähnten *DaZKOM*-Projekt definiert werden: Überzeugungen sind handlungsleitend, ergeben sich aus Erfahrungen und werden zu einer gewissen Zeit als korrekt aufgefasst, wobei sie sich durchaus in Zukunft durch eine Reflexion des Bestehenden oder das Erlangen von neuem Wissen verändern können (Fischer, Hammer & Ehmke, 2018, S.152-153).

Somit haben individuelle Überzeugungen von Lehrpersonen einen entscheidenden Einfluss auf ihre Unterrichtspraxis. Dazu gehört auch ihre Bereitschaft (und daraus folgend ihre methodische Kompetenz), sprachliche Bildung in ihren Unterricht zu inkorporieren. Überzeugungen aber entstehen im Laufe der Sozialisation und des Bildungswegs und werden zudem im Laufe des Lebens kumulativ gebildet (Fletemeyer, 202, S. 68). Deshalb können sie auch in der Aus- und Weiterbildung verändert werden. HLn in der Ausbildung kommt damit eine Schlüsselrolle in der Ausprägung der Überzeugungen von Studierenden des Lehramts Primarstufe zu, weshalb auch sie eine entsprechende Reflexion und neues Wissen zum Thema angeboten bekommen müssen. Während Überzeugungen Einfluss auf den Erwerb von Wissen nehmen, beeinflusst der Wissenserwerb gleichzeitig die Überzeugungen eines jeden Individuums (Fischer, Hammer & Ehmke, 2018, S. 153). Dadurch ist es generell möglich, Überzeugungen im Laufe der Zeit zu verändern (Fives & Buehl, 2012, S. 475), vor allem in Begleitung eines Wissenseinflusses (Fischer & Ehmke, 2019, S. 413). Andererseits können lange bestehende Überzeugungen auch ein Grund für die misslungene Etablierung von Reformen an Schulen, im Bildungssystem oder in Lehrplänen sein (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 272). Dies ist auch für die Einführung eines (neuen) *durchgängigen Prinzips zur Sprachlichen Bildung* in der Hochschullehre zu befürchten, wenn man ein solches ohne Begleitmaßnahmen einführt. Denn verändert werden Überzeugungen nur dann, wenn neue Erklärungen und Konzepte für auftauchende Phänomene angeboten werden, falls die alten und bewährten Erklärungen nicht mehr ausreichen (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 272). So bringen Studierende auch in Bezug auf Sprache und Unterricht Rollen- und Berufsbilder aus der eigenen Schulzeit mit, die ihre spätere Lehrtätigkeit beeinflussen. Diese können im Laufe der Ausbildung verändert werden, wobei laut Fletemeyer (2021, S. 69) „die Rolle der Hochschullehrenden nicht zu verkennen“ ist.

Entsprechend untersucht TS 3 in 17 Items Aspekte der Überzeugungen und Widersprüche zur „Zuständigkeit und Verankerung“ der Sprachlichen Bildung in der Hochschullehre. Die Daten der Likert-Skalen liegen in vier Ausprägungen vor (stimme zu – stimme überwiegend zu – stimme wenig zu – stimme nicht zu), womit alle Werte

über 2 als Zustimmung, Werte zwischen 3 und 4 als eine hohe Zustimmung zu verstehen sind. Ergänzende Fragen mit Mehrfachantworten werden in Prozenten berechnet.

5.1. Wer fühlt sich für die Entwicklung der Sprachkompetenz von Lehramtsstudierenden verantwortlich?⁷

Die Aussage, dass fachliches Lernen stets mit sprachlichem Lernen verbunden sei, wird von HLn durchschnittlich überaus sprachsensibel beantwortet (M = 3,88). Ebenso erfahren jene Items, die nach der Zuständigkeit für die Sprachliche Bildung fragen, eine unerwartet hohe Zustimmung (M = 3,65) im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung aller HLn. Man kann somit von der Akzeptanz des Prinzips von *Durchgängiger Sprachbildung* in der Hochschullehre sprechen. Relativiert werden die Aussagen zwar etwas durch die negativ formulierten Kontrollfragen (Itemreversion mit M = 1,92), was in der empirischen Forschung auch als mangelnde Festigung der angegebenen Überzeugung interpretiert wird (Mummendey & Grau 2014, S. 155). Hier ist in der weiteren Projektphase zu überprüfen, ob nicht verstärkt gewünschte Antworten gegeben wurden. Denn trotz dieser hohen Zustimmung (M = 3,88) zur Aussage, dass „Sprachliche Bildung in alle Bereiche der Ausbildung gehört“, kreuzen an späterer Stelle nur ca. 50 % alle vier Ausbildungsbereiche (Pädagogisch-Praktische Studien, Bildungswissenschaft, Fachdidaktik Deutsch, andere Fachdidaktiken) als zuständig an. Besonders hohe Verantwortung sehen die HLn bei den Fachdidaktiken, gefolgt von den Pädagogisch-Praktischen Studien. Die Zuständigkeit der Deutschdidaktik wird hingegen immer wieder explizit abgelehnt, häufig auch von den Deutschdidaktiker*innen selbst, was man aber durchaus auch als nachdrücklichen Hinweis für die „geteilte Verantwortung“ interpretieren kann.

Die hohen allgemeinen Zustimmungswerte relativieren sich dann etwas bei den spezifizierenden Fragen, wenn etwa die Aussage „*Ich sehe die sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium, das in allen Lehrveranstaltungen fokussiert und reflektiert werden muss*“ von weniger HLn die volle Zustimmung erfährt (M = 3,65). Noch etwas mehr sinkt der Wert bei der Feststellung „*Sprachliche Bildung gelingt besonders gut gegenstandsbezogen*“ (M = 3,64), andererseits sind sich die meisten HLn ihrer Vorbildfunktion beim sprachlichen Handeln bewusst (M = 3,77), auch wenn sie sich dann letztlich weniger „für die (bildungs-)sprachliche Weiterentwicklung der Studierenden zuständig“ fühlen (M = 3,43). Hierzu fällt besonders auf, dass nahezu alle HLn, die sich nicht oder weniger zuständig fühlen, an anderer Stelle angegeben haben, dass es Studierende mit mangelnden bildungssprachlichen Kompetenzen gäbe und dass die HLn auf sprachliche Richtigkeit achten würden. Bei Besprechungen von Arbeitsergebnissen geben nochmals weniger HL „*Rückmeldungen, wie Studierende sprachliche Aspekte weiterentwickeln können*“ (M = 3,01).

Gerade dieser Widerspruch ist aus unserer Sicht ein Angelpunkt, an dem anzusetzen ist, will man die Sprachliche Bildung tatsächlich als durchgängiges Prinzip in der Hochschullehre verankern. Denn dann müssen sich alle HLn auch in ihrer täglichen Lehrpraxis für die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz Studierender zuständig fühlen. Wir gehen davon aus, dass hierfür verstärkt methodische Angebote im Rahmen von internen Fortbildungen gemacht werden müssen, denn ein extra errechneter Index für „Verantwortung“ zeigt, dass generell ein hohes Verantwortungsbewusstsein seitens der HLn vorliegt. Hierfür wurden sieben Items mit starkem Ich-Bezug in der Formulierung der Fragestellung summiert und auf eine Spannbreite von 0–21 angepasst (der höchste Zustimmungswert ist somit 21, den immerhin 6,33 % aller Respondent*innen erreichten). Danach wurden die Werte in drei Gruppen gegliedert. Die obersten 25 % erreichten Werte zwischen 19 und 21 = hohe Sprachsensibilität, weitere 25 % Werte von 17–19 = mittlere Sprachsensibilität und die untersten 50 % der Befragten erreichten Werte von 9–17 = niedrige Sprachsensibilität. Die Auswertung dieser drei Kategorien ergibt ein durchaus erfreuliches Ergebnis (siehe Abbildung 3).

⁷ In diesem Abschnitt werden die Auswertungen der Bachelorarbeit von Verena Kollars einbezogen.

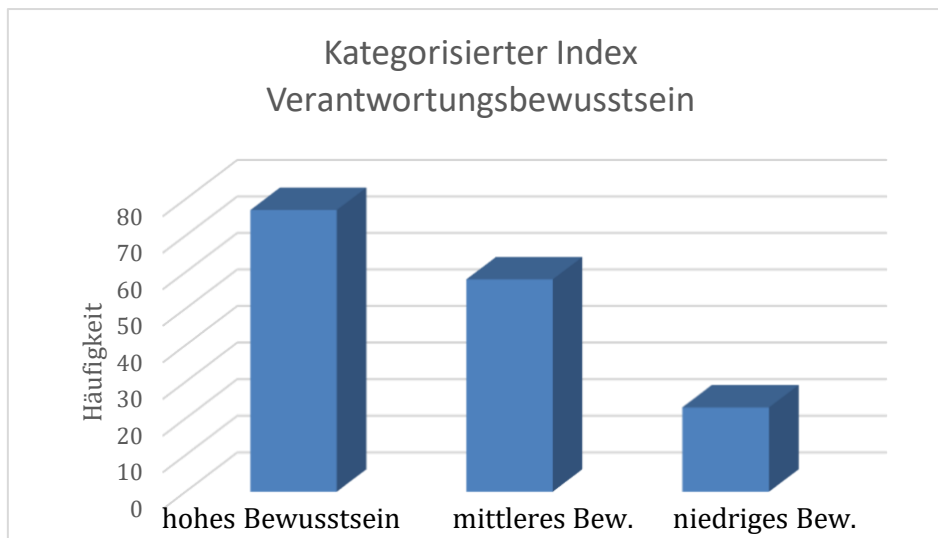


Abbildung 3: Verantwortungsbewusstsein hinsichtlich Sprachverwendung

Ein interessantes Detail dieser Indexbildung zeigt auch, dass HL, die eine Ausbildung im Ausland abgeschlossen haben, verstärkt im höchsten Segment zu finden sind. Zwar wurde in beiden Gruppen der Maximalwert von 21 erreicht, jedoch ist der kleinste Wert in der Gruppe der Personen mit Auslandsausbildung bei 12, während eine Person, die keine Ausbildung im Ausland abgeschlossen hat, den niedrigsten Indexwert von 9 erreicht. Insofern kann geschlussfolgert werden, dass eine Ausbildung im Ausland zu mehr Verantwortungsgefühl bei der Sprachverwendung in der eigenen Lehre führt. Eine Umsetzung dieser Erkenntnis betrifft die Personalauswahl, aber auch eine Forcierung der internationalen Fort- und Weiterbildungsangebote für HL.

6. TS 4: Methodisches Wissen⁸

Leisen (2010, S. 3) sieht Sprache als „Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach“ und spricht damit zwei wesentliche Ebenen an, die bei methodischen Hilfestellungen zu berücksichtigen sind. Auf der rezeptiven Ebene müssen Lehrende auf der Basis einer Sprachbedarfsanalyse entsprechende Erklärhilfen zu den Lehrmaterialien entwickeln können, um das Verständnis zu sichern. Dies stellt aber nur den ersten Schritt zum Sachlernen dar, denn erst die „Verwendung“ der Inhalte und das Kommunizieren über die neuen Erkenntnisse schafft die Voraussetzung, damit sich Lernende Wissen wirklich zu eigen machen. Das bedeutet wiederum, dass man sich beim sachbezogenen Sprachlernen an den Fachinhalten orientiert (Leisen, 2010, S. 6). Hierfür müssen Lehrende (verschiedenste) Lernsituationen schaffen, die auch den produktiven Sprachgebrauch im Kontext der fachlichen Wissensdarstellung bildungssprachlich erweitern (dazu auch Thürmann 2011 und Gogolin & Lange 2011). Dies erfordert ein methodisches Repertoire, das in der hochschulischen Ausbildung in allen Fächern erworben, erlebt und reflektiert werden sollte.

Da die Sprache immer schon (eine) Grundlage für den Wissenserwerb war, gehen wir davon aus, dass sich HL auch immer schon mit der Sprache der Vermittlung befasst haben. Nicht im Fokus standen aber vermutlich konkrete Methoden, die sowohl die bildungssprachlichen Kompetenzen der Studierenden als auch in der Zukunft jene der Schüler*innen entwickeln. In unserer Untersuchung wollten wir deshalb erheben, welches reflektierte, explizite Methodenwissen unter den HLn vorhanden ist. Diese Frage nach dem Wissen ist auch der Erhebungsform des Fragebogens (in TS 4 zu sechs Bereichen⁹, die jeweils mit mehreren Fragen erfasst werden) geschuldet, denn Aussagen zur konkreten Umsetzung und Lehrfertigkeit würden z.B. teilnehmende Beobachtungen oder Ansätze der Aktionsforschung deutlich besser belegen. In Phase zwei und drei des Projektes

⁸ In diesem Abschnitt werden die Auswertungen der Bachelorarbeit von Miriam Jausz einbezogen.

⁹ Die Erhebung zur Unterrichtsplanung wird hier nicht dargestellt, da sie in einer spezifischen Auswertung, die auf die Schulpraxis fokussiert, erfasst wird.

sollen entsprechende Reflexionen und die Sammlung von Best-Practice-Beispielen den Schwerpunkt vom methodischen Wissen zur konkreten Umsetzung verschieben.

6.1. Aufgabenstellungen

Neben schulpädagogischen und gesellschaftlichen Argumenten sieht Thürmann (2011, S. 6) die gezielte Auseinandersetzung von Schule mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auch als fachunterrichtlich und kognitionsrelevant an. Dies erreicht man mit einer lernförderlichen Begleitung durch die Lehrperson und vor allem mit sprachbildenden Aufgaben als wesentliche Unterstützung für Schüler*innen beim Wechsel zu bildungs- und fachsprachlichem Handeln unter Verwendung der entsprechenden Register (Wildemann & Merkert, 2020, S. 176f.). Aus den Befragungen der TS 2 und TS 3 konnten wir bereits die Grundhaltung der HLn zur Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung von sprachbildenden Aufgabenstellungen in der Pädagog*innenbildung erkennen.

Ob ein entsprechender Transfer in die eigene Lehre erfolgt, wurde in TS 4 thematisiert. Es wurde erfragt, ob die Studierenden in den Lehrveranstaltungen üben, wie man sprachlich klar formulierte mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen gibt. Unsere Annahme ist, dass HLn die Verständlichkeit der mündlichen und schriftlichen Aufgabenstellungen umso wichtiger ist, je sprachsensibler sie sind.

Zwei Drittel der Befragten (66,9 %, N = 148) geben an, dass sie in ihren Lehrveranstaltungen häufig oder sehr oft besprechen, was sprachlich klar formulierte Aufgabenstellungen kennzeichnet. Übungsmöglichkeiten zu kindgerechtem und dennoch bildungssprachlichem Erklären von Sachverhalten und/oder Prozessen bietet jedoch lediglich knapp die Hälfte der Befragten in ihren Lehrveranstaltungen (57,2 %). Konkrete Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten zum Formulieren von Aufgabenstellungen/Arbeitsaufträgen geben sogar noch weniger HL (mündlich 53,1 %, schriftlich 50,3 %) und das Beschreiben von diskontinuierlichen Texten (Grafiken, Tabellen, Schaubilder u.Ä.) üben mit den Studierenden nur 46,6 % der HLn (28,4 % sehr häufig und 18,2 % häufig).

Diese Angaben lassen darauf schließen, dass zwar ein Bewusstsein für die Abhängigkeit des Lernerfolgs von sprachlich gut formulierten Aufgabenstellungen besteht, der tatsächliche Transfer in die Hochschullehre aber nicht im erwarteten Ausmaß stattfindet.

6.2. Lehr- und Lernmaterialien

Lehr- und Lernmaterialien stehen als Bildungsmedien in direkter Wechselwirkung und haben die „Funktion, Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht zu unterstützen (...)“, indem sie Wissen, Ideen, Sachverhalte und/oder Darstellungen „aufbereitet präsentieren sowie ihre Vermittlung vorbereiten und begleiten“ (Radvan, 2018, S. 57). Sprachbildung, die untrennbar mit der Vermittlung fachlicher Inhalte verbunden ist, darf bei der Analyse und Bewertung im Unterricht eingesetzter Lehr- und Lernmaterialien nicht außer Acht gelassen werden. Unsere Annahme, dass HL in ihren Lehrveranstaltungen sprachliche Hilfestellungen (Scaffolds) (siehe dazu Kapitel 6.4) erarbeiten und mit den Studierenden sprachlich angemessene Lehr- und Lernmaterialien analysieren und bewerten, kann jedoch nur zum Teil bestätigt werden.

So gibt nur etwa ein Drittel unserer Befragten an, in ihren Lehrveranstaltungen (sehr) häufig sprachliche Hilfestellungen (Scaffolds) zu erarbeiten (31,1 %, N = 145), hingegen stimmten 37,9 % für selten und 31 % der Befragten verzichten völlig auf Scaffolds. Von 48,3 % (N = 145) werden Texte gemeinsam mit Studierenden auf ihre Angemessenheit im Unterricht überprüft, ein Drittel gibt hier an, dies selten in ihren Lehrveranstaltungen zu tun (30 %, N = 145) und 31 Befragte verzichten völlig auf Scaffolds (21,4 %, N = 145). Somit ergibt sich ebenfalls ein eher negativer Trend (M = 2,42).

Der Eindruck verstärkt sich mit der Frage, worauf die HLn bei der Analyse und Bewertung von Lehrmaterialien besonderes Augenmerk richten: Hier erzielt die (unspezifische) Verständlichkeit den höchsten Wert (89,47 %, N = 114), gefolgt von Altersgemäßheit (77,19 %, N = 114) und angebotenen Zusatzmaterialien (63,16 %, N = 114) sowie unterschiedlichen Lernstandsniveaus der Schüler*innen (60,53 %, N = 114). Ein Augenmerk auf unterschiedliche Sprachstandsniveaus der Schüler*innen wurde zwar ebenfalls mehrheitlich bejaht (57,02 %, N = 114), zeigt aber deutlich, dass Sprache kein durchgängig relevantes Thema ist. Mehrsprachigkeit wird sogar von noch etwas weniger als der Hälfte der Befragten als besonderer Fokus gesehen (43,86 %, N = 114). Lediglich die Hälfte der Befragten gibt an, bei der Analyse von Lehr- und Lernmaterialien besonderen Wert auf Verwendung von Fachterminologie (50 %, N = 114) zu legen. Somit kann auch im Bereich der Scaffolds für Lehr-

und Lernmaterialien angenommen werden, dass Checklisten und methodische Anregungen zu einem stärkeren Einsatz von grundsätzlich bejahten Methoden führen könnten.

6.3 Modellieren als Lehrhandlung

Unter Modellieren verstehen wir die Fähigkeit einer Lehrperson, kognitive Überlegungen im Unterricht verbal zu begleiten. Diese Form der didaktischen Verdichtung wird auch als Lautes Denken bezeichnet und beschreibt „[...] die aus dem Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis erfolgende simultane ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mental, interaktionalen oder aktionalen) Handlung“ (Knorr & Schramm 2012, S. 185). Die Herausbildung dieser Kompetenz ist gerade in Bezug auf Strategievermittlung für angehende Primarstufenlehrpersonen von besonderer Bedeutung, da die spätere Zielgruppe (Volksschüler*innen) erst im Begriff ist, sich ein grundlegendes Strategiewissen anzueignen, um in weiterer Folge die jeweilige Strategie selbstständig und situationsflexibel anwenden zu können. Die Ergebnisse einer jüngst veröffentlichten Studie in Bezug auf das Modellieren von Lesestrategien in der Primarstufenlehrer*innenausbildung belegen einen deutlichen Erkenntniszuwachs bei Studierenden hinsichtlich ihres Fach- und fachdidaktischen Wissens im Bereich der Lesestrategievermittlung (Wöhrer & Reitbrecht, 2020 bzw. Reitbrecht & Wöhrer, 2021) und deuten darauf hin, dass Modellieren als Lehrhandlung vermehrt in die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen einfließen sollte.

In unserer Untersuchung beziehen sich sechs Items auf das Modellieren. Dabei zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte (54,8 %, N = 144) der HLn laut eigener Aussage das Modellieren als Lehrhandlung in ihren eigenen Unterricht integrieren und jene, die es aktiv vorzeigen, dies auch in zuvor beschriebenem Sinn des Lauten Denkens tun (97,5 %, N = 79). Knapp 30 % (28,5 %) der HLn vermitteln das Modellieren nicht explizit in ihren Lehrveranstaltungen und 24 Personen (16,6 %) machen dazu keine Angaben.

Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (56,9 %, N = 144) gibt jedoch an, dass sie die Bedeutung des Modellierens für die spätere Unterrichtstätigkeit in der Primarstufe erklären, diskutieren und besprechen. Etwas mehr als ein Viertel der HLn (26,3 %) hingegen verneint diese Frage und 16,7 % geben keine Antwort.

Die Vermittlung von Strategiewissen im Kontext von Sprachhandeln ist bei den befragten HLn ebenso wie das Modellieren einzuordnen, denn 55,5 % befassen sich mit der Art und Weise, wie bspw. (fach-)wissenschaftliche Texte gelesen oder geschrieben werden, dem gegenüber stehen 31,2 %, die diesen Aspekten in ihren Lehrveranstaltungen nicht nachgehen, knapp mehr als ein Zehntel ließ die Antwort offen (13,2 %). Deutlich weniger als die Hälfte der Studienteilnehmer*innen (42,3 %) besprechen darüber hinaus die Bedeutung von Strategiewissen in Bezug auf sprachliches Handeln. Beinahe dieselbe Anzahl an Personen (43 %) gibt an, dass sie dies explizit nicht machen. Von 14,6 % wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht.

Der Trend zeigt, dass die Relevanz von Modellieren als Lehrhandlung bei den HLn nur teilweise auch in der Hochschullehre Beachtung findet. Die schulpraktische Anwendung von Modellieren im Sprachkontext wird daher von 45 % der Befragten mit den Studierenden besprochen und diskutiert. Deutlich weniger Personen (36,1 %, N = 144) geben an, dass Sie die schulpraktische Anwendung von Modellieren im sprachlichen Kontext nicht thematisieren. Beinahe 19 % geben hierzu keine Auskunft.

Interessant erweist sich in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sowohl in der Gruppe der pädagogisch-praktischen Studien (50 %, N = 30), den anderen Fachdidaktiken (41,5 %, N = 53) sowie in der Fachdidaktik/Fachwissenschaft Deutsch (76 %, N = 26) eine deutliche Tendenz zu erkennen ist, dass mit den Studierenden die schulpraktische Anwendung von Modellieren im Kontext von Sprache behandelt wird. In den Bildungswissenschaften hingegen wird dieser Aspekt weniger aufgegriffen, denn nur 10,7 % (N = 23) beantworten diese Frage mit *Ja*. Auch im Bereich des Modellierens zeigt sich somit ein relativ hoher Bedarf, die Methode als Möglichkeit sprachaufmerksamer Unterrichtsgestaltung bei HLn bewusst zu machen und Best-Practice-Beispiele zu dokumentieren.

6.4 Scaffolding

Der Scaffolding-Ansatz im Sinne des Anbietens eines *sprachlichen Gerüsts* ist ein zentraler Begriff im Diskurs, wenn es um die Herausbildung von Bildungssprache bzw. um sprachsensiblen Unterricht im Fach geht. Das dahinterliegende Konzept ist zweifach zu denken, einerseits eröffnet es eine Perspektive auf die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen und andererseits bietet es eine konkrete Form der Umsetzung – ist also

auch eine Methode im Unterricht (Quehl & Trapp, 2013, S. 27). Dabei wird zwischen Makro- und Mikroscaffolding unterschieden, wobei ersteres eine Bedarfsanalyse, eine Lernstandserfassung und das fachliche Vorwissen der Lernenden inkludiert, zweiteres konkrete sprachliche Unterstützungsmaßnahmen umfasst (Wildemann & Fornol, 2017, S. 256f.). Die professionelle Anwendung der Scaffolding-Techniken im Primarstufenunterricht bildet die Grundlage, sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen zu fördern, und sollte daher in der Primarstufenlehrer*innenausbildung eine zentrale Größe sein.

Die drei Items der TS 4.5 befassen sich mit der Unterstützung der Studierenden in ihrer eigenen (bildungs- und fach-)sprachlichen Kompetenzentwicklung. Dafür wurde erhoben, ob HL Scaffolding-Techniken kennen, was von mehr als der Hälfte der Befragten (55,5 %, N = 144) mit *Ja* und von 34,7 % mit *Nein* beantwortet wurde. 14 Personen (9,7 %) enthielten sich der Abstimmung. Von jenen, die diese Aussage mit *Ja* beantworteten, gaben knapp 70 % (68,75 %, N = 80) der Befragten an, dass sie diese Techniken auch in Lehrveranstaltungen einsetzen und Studierende dadurch Scaffolding-Techniken auch selbst in der Anwendung erproben können. 21,3 % der Befragten verwenden keine Scaffolding-Techniken in ihren Lehrveranstaltungen, obwohl sie diese kennen. Übereinstimmend mit unseren Annahmen gaben 84,4 % (N = 32) der HLn aus dem Fachbereich Fachdidaktik Deutsch an, Scaffolding-Techniken zu verwenden. Deutlich geringer und mit etwa gleich großer Zustimmung kommen Scaffolding-Techniken in den anderen Fachbereichen der Primarstufenlehrer*innenausbildung zum Einsatz: Bildungswissenschaften 56,1 % (N = 41), andere Fachdidaktiken 53,7 % (N = 67), pädagogisch-praktische Studien 53,3 % (N = 60). Berücksichtigt man das Ergebnis aus TS 3, bei dem 86,5 % der HLn angaben, dass es Studierende mit mangelhaften bildungssprachlichen Kompetenzen gibt, so kann gerade durch Forcierung von Scaffolding-Techniken in allen Fachbereichen ein doppelter Effekt in der Ausbildung erzielt werden. Studierende könnten neben der Verbesserung ihrer eigenen bildungssprachlichen Kompetenz auch über Vorbildwirkung Umsetzungsmöglichkeiten der Scaffolding-Techniken im Unterricht erfahren.

6.5 Fachterminologie

Bildungssprachliche Kompetenzen zu besitzen bedeutet neben zahlreichen anderen Aspekten auch, Fachbegriffe verstehen und diese korrekt verwenden zu können. Diese Fähigkeit inkludiert einerseits eine lexikalisch-semantische Dimension, also das Verstehen-Können des Fachbegriffs hinsichtlich seiner Wortbedeutung, und andererseits ist dieser Fähigkeit auch eine syntaktische Dimension inhärent, nämlich dann, wenn es um sprachliche Redemittel geht (Wildemann & Fornol, 2017, S. 114ff.). Diese werden im bildungssprachlichen Kontext permanent benötigt, z.B. wenn zeitliche Abläufe beschrieben, eigene Vermutungen formuliert, in Gruppen diskutiert wird etc. (Sauerborn, 2017, S. 146). Die korrekte Verwendung von Fachterminologie von Studierenden in der Primarstufenlehramtsausbildung ist daher in doppeltem Sinn von Bedeutung: (1) Studierende müssen in der Lage sein, sich in der jeweiligen Fachdisziplin/im jeweiligen Fachbereich in ihrer Ausbildung fachlich korrekt auszudrücken, dafür sind Fachbegriffe ein zentrales Element. Mit dieser Grundhaltung korreliert auch das Ergebnis eines Items in TS 3, in dem die überwiegende Mehrheit der Befragten (93 %) angab, es sei für sie wesentlich, dass die Studierenden eine entsprechende Fachsprache entwickeln und verwenden. (2) Studierende müssen die Fachbegriffe aus den zu unterrichtenden Unterrichtsgegenständen den Volksschüler*innen vermitteln und erklären können, was die Bedeutung ebendieser ist. Daher befassen sich sechs Items der TS 6 mit diesem Themenbereich.

Die Daten, die den fachterminologischen Umgang von HLn erfassen (sechs Items der TS 4), zeigen, dass übereinstimmend mit unseren Erwartungen für die meisten HLn die korrekte Anwendung von Fachterminologie wichtig ist. Sowohl bei mündlichen (92,3 %, N = 144) als auch bei schriftlichen Äußerungen (86,8 %) stimmen die meisten HLn zu bzw. überwiegend zu, dass die korrekte Verwendung von Fachterminologie wesentlich ist. Dabei meint der überwiegende Anteil der Befragten (93,7 %), dass das Lesen von Fachtexten den Erwerb von Fachterminologie fördert. Nahezu einstimmig sehen HL (99,2 %) den Erwerb der Fachterminologie im Lehramt Primarstufe als wesentlich an, das Erklären bzw. Definieren von Fachtermini soll daher auch in Lehrveranstaltungen geübt werden, geben 93,5 % an. Uneinigkeit herrscht bei der letzten Frage, die sich damit beschäftigt, ob relevante Fachbegriffe im Primarstufenunterricht auch in andere Sprachen übersetzt werden sollen. 14,6 % der Befragten stimmen dieser Aussage zu, 38,2 % stimmen überwiegend zu, etwa gleich viele Personen (38,9 %) stimmen wenig zu und 8,3 % geben an, dass eine Übersetzung von Fachbegriffen in andere Sprachen nicht notwendig sei. Dieses Ergebnis korreliert mit den Erkenntnissen der Auswertung von TS 2.

Kritisch zu betrachten ist in den weiteren Untersuchungsphasen aber auch noch, ob unter HLn die korrekte Verwendung von Fachterminologie nicht mit hoher bildungssprachlicher Kompetenz gleichgesetzt wird. Denn

dies würde einen verstärkten Fokus auf die Fachterminologie bedeuten, der anderen zentralen Elementen ev. den Raum nimmt.

7. Fazit und Ausblick

Die Auswertung der ersten Phase unserer Untersuchung ergibt ein deutliches Bild, dass die Mehrheit der HLn sich der Rolle der Sprache für den Bildungserfolg bewusst ist und einer *Durchgängigen Sprachbildung* in der Hochschullehre grundsätzlich positiv gegenübersteht. Obwohl ein sehr geringer Teil der HLn mehrsprachig aufgewachsen ist und auch in keinem mehrsprachigen Umfeld lebt, wird die grundsätzliche Förderung von Sprachkompetenz bei Studierenden, um eine hohe bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen, anerkannt. HL mit Auslandserfahrungen sind sprachbewusster als jene ohne Ausbildungs- und Praxiserfahrungen in einem anderssprachigen Umfeld und setzen auch verstärkt konkrete Schritte zur sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung. Denn gerade bei der konkreten Umsetzung von Methoden der bildungssprachlichen Förderung ergibt unsere Befragung im rezeptiven und produktiven Bereich durchaus eine gewisse Diskrepanz zur Grundhaltung. Eine mögliche Interpretation wäre, dass HL von der Annahme geleitet sind, diese Zustimmung sei „sozial erwünscht“ bzw. entspreche dem Berufsbild HL. Deutlich weniger HL setzen nämlich Methoden zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenz in ihrer Hochschullehre ein bzw. haben vermutlich z.T. auch keine konkreten praktischen Vorbilder und Beispiele für eine entsprechende Umsetzung. Außerdem fühlen sich nicht alle Ausbildungsbereiche (Fachdidaktik Deutsch, andere Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktische Studien) gleichermaßen für konkrete Maßnahmen zur Erreichung eines höheren Sprachbewusstseins sowie bildungssprachlicher Kompetenz bei Studierenden zuständig, obwohl sich alle gleichermaßen einig sind, dass es Studierende mit Mängeln in diesem Bereich gibt.

Deshalb soll in Phase 2 (Gruppengespräche) und Phase 3 (Expert*inneninterviews) unseres Projekts ein besonderes Augenmerk auf Möglichkeiten und Grenzen sowie auf praktische Beispiele der Umsetzung in allen Ausbildungsbereichen der Hochschullehre gelegt werden. Diese Ergebnisse sollen dann die Basis zur Entwicklung interner Fortbildungen und/oder anderer Maßnahmen bieten.

Literatur

- Aspalter, C. & Sorger, B. (2017). (Bildungs)sprachliches Handeln im Geschichteunterricht. *Erziehung & Unterricht*, S. 469–476.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 22, S. 411–433.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, Anne, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann Münster New York (S.149–184).
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. Harris, S. Graham, T. Urda, M. Royer, & M. Zeidner (Hrsg.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association (S. 471–499).
- Fletemeyer, T. (2021). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung. Eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen*. Springer VS Wiesbaden.

- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann Münster (S. 7–18).
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer VS Wiesbaden (S. 107–128).
- Gogolin, I. & Lange, I. et.al (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. De Gruyter Berlin Boston (S. 478–499).
https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/64033891/9783110296358_Handbuch_Sprache_in_der_Bildung_23_Bildungssprache.pdf.
- Güner, G. (2021). *Einfluss der Sprachbewusstheit der Hochschullehrer*innen auf die Berücksichtigung der Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen an Hochschulen*. Bachelorarbeit Universität Wien.
- Jausz, M. (2021). *Bildungssprache und Sprachförderung im Unterricht – Einstellungen und Wissen zur sprachlichen Bildung in der Hochschullehre, erhoben an Hochschullehrpersonen der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost*. Bachelorarbeit Universität Wien.
- Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Narr Francke Attempto Tübingen (S. 184–201).
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, Anne, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann Münster, New York (S.7–38).
- Kollars, V. (2021). *Überzeugungen und Haltungen von Hochschullehrenden zur Bedeutung und Verantwortung hinsichtlich der Behandlung des Themas „Sprache“*. Bachelorarbeit Universität Wien
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Moller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Springer Berlin (S. 261–281).
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). Die Fragebogen-Methode. *Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits- Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. 6, korrigierte Auflage. Hogrefe Göttingen Wien.
- Musilek, M., Summer, A., Süß-Stepancik, E., Varelja-Gerber, A., Fast, M. & Riehs, B. (2020). Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu (fach-)sprachlichen Kompetenzen von Primarstufenstudierenden in Mathematik. *R&E Source*.
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/826/915>.
- NBB (2015). Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.) (2015). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/III/III_00276/imfname_538710.pdf.
- Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: 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 Pädagog/innen- bildung*. ÖSZ Graz.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Waxmann Münster.
- Radvan, F. (2018). Bildungsmedien. Theoretische und empirische Ansätze zur Systematisierung eines weiten Feldes. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3: Forschungsfelder. Schneider Hohengehren Baltmannsweiler (S. 57–70).
- Reitbrecht, S. & Wöhrer, L. (2021). Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien im Kontext sprachlicher Bildung. *ÖDaF-Mitteilungen 1/2021*, S. 59–75.
- Sauerborn, H. (2017). *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Kallmayer in Verbindung mit Klett Seelze

- Statistik Austria (2021). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*.
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer VS Wiesbaden.
- Thürmann, E. (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3827>.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2017). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Kallmayer in Verbindung mit Klett Seelze.
- Wöhler, L. & Meindl, B. (2020a). *Der Wasserkreislauf. Unterrichtsbeispiel Sprachsensibler Unterricht Grundschule, Fokus DaZ Sachunterricht*. ÖSZ, BMBWF (Hrsg.).
http://www.oesz.at/download/chawid/022b_derWasserkreislauf_FokusDaZ_Grundschule_Oesz.pdf.
- Wöhler, L. & Meindl, B. (2020b). *Vom Korn zum Brot. Unterrichtsbeispiel Sprachsensibler Unterricht Grundschule, Fokus DaZ Sachunterricht*. ÖSZ, BMBWF (Hrsg.).
http://www.oesz.at/download/chawid/058b_VomKornzumBrot_FokusDaZ_Grundschule_Oesz.pdf.
- Wöhler, L. & Reitbrecht, S. (2020). Modelliertranskripte anleiten - Modellierkompetenz anbahnen.
Forschungsperspektiven 12, S. 71–88.