

Marlene GIEROMETTA

Sprachsensibel Unterrichten lernen

Einstellungen und Wissen Lehramtsstudierender

zum sprachsensiblen Unterricht

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

im Studium Lehramt Sekundarstufe Allgemein

im Entwicklungsverbund Süd-Ost

vorgelegt an der Karl-Franzens-Universität Graz

Begutachterin: Univ.-Prof. Dr.phil. Agnieszka Czejkowska

Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung

Graz, 2021

Mein Dank gilt...

... Univ.-Prof. Dr.phil. Agnieszka Czejkowska für die unterstützende Begleitung im gesamten Forschungs- und Schreibprozess, das stets konstruktive und aufschlussreiche Feedback und die Anregung zu kritischem Denken.

... meinen Kolleg*innen des Privatissimums, von denen ich wertvolle Rückmeldungen erhalten habe und viel lernen konnte.

... allen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen, die ihre Zeit und ihre persönlichen Erfahrungen für diese Arbeit geteilt haben.

... Thomas, für die zahlreichen Ermutigungen und positiven Worte während des Schreibprozesses dieser Arbeit.

... meiner Familie, allen voran meinen Eltern Elisabeth und Helmut, die mich auf meinem Weg immer bestärkt haben und ohne deren Unterstützung ich dieses Studium nicht bestreiten hätte können.

HERZLICHEN DANK!

Kurzfassung

Der *sprachsensible Unterricht* wird vom Bildungsministerium als eine Maßnahme zur sprachlichen Bildung von Schüler*innen genannt und wurde in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs aufgrund der zunehmenden Bedeutung von sprachlicher Bildung in allen Fächern breit diskutiert. Diese Masterarbeit befasst sich mit der Frage, welches Wissen und welche Einstellungen Lehramtsstudierende des *Entwicklungsverbund Süd-Ost* zum sprachsensiblen Unterricht haben. Im Fokus stehen dabei auch die Fragen, welche Bedeutung die Studierenden der Sprache im Unterricht zuschreiben, was die Studierenden unter sprachsensiblen Unterricht verstehen und inwiefern sie sich durch ihre Ausbildung auf das Umsetzen eines sprachsensiblen Unterrichts vorbereitet fühlen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden des Entwicklungsverbund Süd-Ost durchgeführt, die die bewussten sowie latenten Einstellungen der Studierenden offenlegen und einen Einblick in ihren Wissensstand zur Thematik geben. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zeigen, dass die Studierenden dem sprachsensiblen Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen, sie sich aber eine stärkere Forcierung der Thematik im Lehramtsstudium wünschen und auch über ein tendenziell limitiertes Wissen in diesem Bereich verfügen. Besonders hervorzuheben ist auch, dass die Studierenden Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht wertschätzend berücksichtigen wollen und auch über ein Bewusstsein für durch Sprache reproduzierte diskriminierende Praktiken haben.

Abstract

Language sensitive teaching is a teaching concept that is promoted by the Austrian Ministry of Education as one measure for the language education of pupils and has also been broadly discussed in the academic discourse over the last years. Therefore, this master's thesis investigates the attitudes and knowledge of student teachers from the *Entwicklungsverbund Süd-Ost* towards the approach of language sensitive teaching. Linked to this main research interest, the following questions are explored: Which role do student teachers attribute to language in their subjects? How do student teachers define language sensitive teaching? Do student teachers feel prepared through their studies to implement this approach?

In order to gain an insight into the conscious and latent attitudes as well as the knowledge of the students, group discussions with student teachers from the *Entwicklungsverbund Süd-Ost* were conducted. The results have shown that the student teachers generally show a positive attitude towards language sensitive teaching, however, feel that the topic is not sufficiently included in their studies, and therefore also seem to show a lack of knowledge in this thematic area. A specifically notable result is that the student teachers emphasize the importance of the appreciation and integration of multilingualism and further show an awareness for practices connected to language that reproduce discrimination.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Sprachsensibel unterrichten: Zur Forschungslage	4
2.1	Migration, Sprache und Bildung.....	4
2.2	Bildungssprache.....	10
2.3	Sprachsensibler Unterricht.....	17
2.4	Einstellungen und Wissen von (künftigen) Lehrpersonen.....	36
3	Sprachsensibilität untersuchen: Zur Methodischen Herangehensweise	45
4	Ausarbeitung informeller Gruppenmeinungen: Zu den Gruppendiskussionen .	54
5	Sensibel mit Sprache sein: Zu den Ergebnissen	62
6	Resümee und Ausblick	75
	Literaturverzeichnis	78
	Abbildungsverzeichnis.....	87
	Tabellenverzeichnis	88
	Anhang.....	89

1 Einleitung

Dass eine gewisse sprachliche Kompetenz Voraussetzung für das Lernen in allen Fächern ist, ist ein Umstand, der allgemein bekannt ist, häufig im Unterricht selbst jedoch in den Hintergrund rückt. In den letzten Jahren ist der Fokus auf die Sprache in den Fächern, nicht nur im Sprachunterricht, unter anderem aufgrund schlechter Ergebnisse in standardisierten Überprüfungen wie PISA und PIRLS, wieder stärker in den Fokus geraten. Auch in den Lehrplänen ist die Wichtigkeit von Sprache und sprachlicher Bildung als Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* sowie auch durch die *Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen* in allen Fächern verankert. Der sprachensible Unterricht ist ein Konzept zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen, welcher in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs sehr stark diskutiert wurde. Im Fokus stand dabei meist die Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte zur Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts. In dieser Forschungsarbeit soll jedoch der Fokus auf die ‚Ausführenden‘ eines sprachsensiblen Unterrichts gerichtet werden: die angehenden Lehrer*innen. Untersucht wird die Frage nach den Einstellungen und dem Wissen der Studierenden des Entwicklungsverbunds Süd-Ost auf den sprachsensiblen Unterricht.

Aus dieser Fragestellung ergeben sich weiters folgende Unterfragen, die ebenfalls in dieser Arbeit beleuchtet werden sollen: Welche Bedeutung messen die Studierenden der Sprache im Unterricht zu? Was verstehen die Studierenden unter sprachsensiblen Unterricht? Fühlen sich die Studierenden auf das Umsetzen eines sprachsensiblen Unterrichts durch die Lehramtsausbildung vorbereitet?

Die Erhebung von Einstellungen und Wissen der Lehramtsstudierenden zum sprachsensiblen Unterricht ist relevant für die Professionalisierung der Lehramtsausbildung. Aufgrund der noch sehr geringen Anzahl an Untersuchungen in diesem Bereich und in Hinblick auf eine notwendige Ausbildung der Studierenden für den Umgang mit sprachlicher Diversität, ist das Ziel dieser Arbeit, einen ersten Einblick in die Perspektive der Lehramtsstudierenden zu gewähren und so zur Professionalisierung der Ausbildung beizutragen. Mit Blick auf Forschungsergebnisse vorhergehender

Untersuchungen gehe ich in dieser Forschungsarbeit von der Hypothese aus, dass die Lehramtsstudierenden dem sprachsensiblen Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen und die Förderung von sprachlichen Aspekten in allen Fächern als wichtig erachten, sie sich jedoch durch das Lehramtsstudium nicht ausreichend für die Umsetzung in der Praxis vorbereitet fühlen. Darüber hinaus wird erwartet, dass das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Unterricht und dessen Bedeutung für die sprachliche Förderung von den Studierenden eher als Schwierigkeit denn als Chance für die sprachliche Förderung gesehen wird.

Die Forschungsarbeit kann grundsätzlich in zwei Bereiche gegliedert werden: einen theoretischen und einen empirischen Teil. Das erste Hauptkapitel widmet sich dem theoretischen Hintergrund der Arbeit, genauer der aktuellen Forschungslage zur Thematik unter Einbeziehung verschiedener Aspekte und Bereiche. So wird zunächst im Unterkapitel *Migration, Sprache und Bildung* das Zusammenspiel zwischen diesen drei Bereichen erörtert, mit Fokus auf die Macht von Sprache(n) sowie die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache im österreichischen Bildungssystem. Anschließend wird im Unterkapitel *Bildungssprache* ebendieser Begriff dargestellt, mit Blick auf unterschiedliche Definitionen und Kritikpunkte, sowie auch dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in der bildungssprachlichen Förderung. Das dritte Unterkapitel *Sprachsensibler Unterricht* widmet sich dann dem eigentlichen Thema dieser Arbeit. In diesem Kapitel wird erarbeitet, was unter sprachsensiblen Unterricht zu verstehen ist, welche didaktisch-methodischen Konzepte es gibt und welche Kompetenzen und Kenntnisse Lehrpersonen haben sollen, um einen sprachsensiblen Unterricht umsetzen zu können. Das abschließende theoretische Unterkapitel behandelt *Einstellungen und Wissen von (künftigen) Lehrpersonen* in Hinblick darauf, welche Rolle Einstellungen und Wissen im Lehrberuf haben, sowie auch welche Forschungsergebnisse zu den Einstellungen und dem Wissen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen zu sprachlicher Heterogenität sowie sprachlicher Bildung es bereits gibt.

Nach der Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungslage zur Thematik folgt die in dieser Arbeit zentrale empirische Untersuchung. Ziel ist es, die Lücke, die es in der Erforschung der Einstellungen und des Wissens der Lehramtsstudierenden hinsichtlich sprachlicher Diversität und sprachsensibler Bildung gibt, zu füllen. Dazu wurde eine

qualitative methodische Herangehensweise ausgewählt, welche inklusive der Beschreibung der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument, der Stichprobe sowie der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode im dritten Kapitel beschrieben wird. Anschließend werden die aus dem Material der Gruppendiskussionen herausgearbeiteten informellen Gruppenmeinungen dargestellt, bevor schließlich die Ergebnisse dieser Arbeit in Hinblick auf die oben genannte Forschungsarbeit diskutiert werden. Im abschließenden Kapitel erfolgt ein Resümee sowie ein Ausblick für die Professionalisierung der Lehramtsausbildung.

2 Sprachsensibel unterrichten: Zur Forschungslage

2.1 Migration, Sprache und Bildung

Zunächst widme ich mich der Frage, welcher Zusammenhang zwischen Migration, Sprache und Bildungserfolg im österreichischen Bildungssystem besteht. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage im Zusammenhang mit dem sprachsensiblen Unterricht ist insofern relevant, da sprachliche und sprachensible Bildung in den letzten Jahren aufgrund der zunehmenden migrationsbedingten sprachlichen Diversität wieder verstärkt in den Fokus gerückt ist. Zunächst wird anhand aktueller Forschungsergebnisse dargelegt, inwiefern Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem benachteiligt werden, sowie anschließend diskutiert, welche Machtstrukturen mit Sprache(n) in der Schule verbunden sind.

Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

Spätestens seit den vieldiskutierten Ergebnissen standardisierter Tests wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) und PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) stehen die Bildungserfolge von Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Fokus des bildungswissenschaftlichen und auch öffentlichen Diskurses. Als eines der prominentesten Ergebnisse der PISA-Studie 2009 ist die signifikant niedrigere Leistung von Schüler*innen mit anderer Erstsprache in den Bereichen Lesen und Mathematik zu nennen (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 249). Im Bereich Lesen betrug die Punktedifferenz der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund 68 Punkte – mit diesem Ergebnis gehört Österreich zu den Schlusslichtern der OECD-Länder im Vergleich zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. BIFIE 2017). Die PISA-Studie aus dem Jahr 2018 zeigt, dass sich die Differenz zwar auf 63 Punkte minimal verringert hat, die Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch nach wie vor signifikant schlechter ist als die der Gleichaltrigen

ohne Migrationshintergrund (vgl. Höller et al. 2019, S. 77 ff.). Ähnliche Ergebnisse lieferte die PIRLS-Studie 2016, welche ebenfalls einen signifikanten Leistungsunterschied im Bereich Lesen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gezeigt hat, der ungefähr zwei Lernjahren entspricht. Zudem hat die Studie gezeigt, dass die Lesekompetenz der Schüler*innen mit Migrationshintergrund seit 2006 nahezu gleichgeblieben ist, während die Lesekompetenz der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund angestiegen ist (vgl. Salchegger et al. 2017, S. 78 f.). Des Weiteren nennen Dirim, Mecheril und Melter (2010) in einem Überblick über Forschungsergebnisse zur Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem unter anderem folgende Befunde für Schüler*innen mit Migrationshintergrund: vermehrtes Wiederholen einer Klasse, häufigerer Besuch von Sonderschulen oder Hauptschulen im Gegensatz zu Allgemeinbildenden Höheren Schulen, sowie daraus resultierende häufig fehlende Möglichkeit eines höheren Bildungsabschlusses (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010, S. 23). Diese Schlechterstellung, die mit der Situation und den Ergebnissen Deutschlands verglichen werden kann, bezeichnet der deutsche Migrationspädagoge Paul Mecheril (2006) als „ernsthafte und skandalisierbare Krise. Denn es gehört zu dem Grundverständnis von Bildung in demokratischen Gesellschaften, dass Teilhabemöglichkeiten im Modell der Chancengleichheit zu verteilen sind“ (Mecheril 2006, S. 37). Der Bildungsauftrag, der Schulen zukommt, kann daher als nicht bzw. nur teilweise erfüllt angesehen werden. Die Konsequenz der Benachteiligung im Bildungssystem sind Selektions- und Allokationsprozesse, die Personen mit Migrationshintergrund häufig an „deprivilegierte Orte“ mit geringem kulturellen und ökonomischen Status drängen (vgl. ebd., S. 38).

Die Bildungsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger und der Soziologe Philipp Schnell (2017) merken an, dass der Migrationshintergrund bzw. die ethnisch-kulturelle Herkunft per se nicht das ausschlaggebende Merkmal für eine Schlechterstellung im österreichischen Bildungssystem sei. Vielmehr habe der Bildungsstatus der Eltern, der sozioökonomische Status, eine andere Erstsprache als Deutsch sowie die Beschaffenheit des österreichischen Bildungswesen größeren Einfluss auf den Bildungserfolg (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2017, S. 10). In vielen Fällen treffen diese genannten Faktoren jedoch auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu. Analysen im Zuge des österreichischen Bildungsberichts 2018 zeigen, dass Eltern mit

Migrationshintergrund weniger oft in den höheren Kategorien „Führungskräfte/akademische Berufe“ und „Techniker/innen und gleichrangige Berufe“ vorkommen als ‚einheimische‘ Eltern, sie aber in der niedrigsten Kategorie „Hilfsarbeitskräfte, Anlagenbediener/innen, Monteurinnen/Monteur“ viermal so oft repräsentiert sind wie einheimische Eltern (vgl. Oberwimmer/Baumegger/Vogtenhuber 2019, S. 41). Auch der Bildungshintergrund der Eltern mit Migrationshintergrund ist geringer als der der einheimischen Eltern, wobei dies auch mit dem Herkunftsland der Eltern variiert. So ist der Anteil derer, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben, bei Migrant*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 13% wesentlich geringer als bei Migrant*innen türkischer Herkunft, wo der Anteil bei 39% liegt. Im Vergleich zu Einwander*innen aus Deutschland ergibt sich ein noch stärkerer Unterschied: Lediglich 4% dieser Gruppe haben maximal einen Pflichtschulabschluss, jedoch 47% weisen einen Bildungsabschluss des tertiären Bereichs auf. Bei türkischen Einwander*innen liegt der Anteil an tertiären Bildungsabschlüssen lediglich bei 8% (ebd., S. 40 f.). Zur Verbesserung der Bildungsbenachteiligung nennen Herzog-Punzenberger und Schnell drei Maßnahmen: das Recht auf einen Kindergartenplatz ab dem 2. Lebensjahr, der Ausbau von Ganztagschulsystemen sowie eine durchgängige Sprachförderung des Deutschen in Verbindung mit einer Förderung der Erstsprachen (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2017, S. 10 f.). Auch Mecheril identifiziert drei ähnliche außerschulische Aspekte, die für die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund mitverantwortlich sind: die vorschulische Bildung der Kinder, der sozioökonomische Status sowie das kulturelle Vermögen der Eltern. Hinsichtlich der vorschulischen Bildung von Kindern kritisiert Mecheril an dieser Stelle, dass interkulturelle Bildung sowie pädagogische Konzepte, die vor allem die sprachliche Heterogenität der Kinder berücksichtigen, meist vernachlässigt werden. In Bezug auf den sozioökonomischen Status sowie das kulturelle Vermögen der Eltern merkt Mecheril an, dass Eltern mit Migrationshintergrund trotz hoher Bildungsaspirationen oft aufgrund fehlender Erfahrungen im Bildungssystem sowie sprachlicher Hürden einen erschwerten Zugang zum Schulgeschehen, z.B. Elternabende, haben (vgl. Mecheril 2006, S. 43 f.). Als Ursache für die Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen und auch deutschen Bildungssystem kann demnach nicht ein einzelner Grund genannt

werden, sondern dieser resultiert aus der Verbindung unterschiedlicher Faktoren, wie auch Dirim und Mecheril (Dirim/Mecheril 2010a) hervorheben:

Nicht eine einzige Ursache, sondern die Wirkung unterschiedlicher Aspekte führt letztlich zur Schlechterstellung. Schlechterstellung kann als Wirkung einer komplexen Kette und Aufschichtung von Ereignissen sowie ihrer Interpretationen verstanden werden. Dies macht nicht nur Verantwortungszuweisungen schwierig, sondern erklärt auch, warum in Bezug auf die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht mit einfachen Problemlösungen zu rechnen ist (ebd., S. 123).

Neben dem sozioökonomischen Hintergrund und dem familiären Bildungshintergrund wurde auch Sprache bzw. die mangelnde Kenntnis der vorherrschenden Sprache des Bildungssystems in der nachfolgenden Diskussion der Ergebnisse der PISA-Studie als ein Risikofaktor für den Bildungserfolg von Schüler*innen identifiziert, wie die Sprachwissenschaftlerinnen İnci Dirim und Natascha Khakpour (2018) ausführen. Obwohl Schule dazu beitragen sollte, gesellschaftliche Ungleichheiten auszugleichen, wird durch die monolinguale Ausrichtung der Schulen das Gegenteil erzielt. Die Schüler*innen seien bereits bei Schuleintritt mit einer gewissen sprachlichen Erwartung konfrontiert – mit dem für die Sprache des Bildungssystems verwendeten Begriff der Bildungssprache beschäftigt sich das zweite Kapitel ausführlich –, die über die alltags-sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen hinausgeht. Dies trifft nicht nur auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zu, sondern auch auf Kinder mit Erstsprache Deutsch, die jedoch außerschulisch keine Möglichkeit zum Erwerb dieses speziellen bildungssprachlichen Registers haben (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 203). Bevor jedoch das Register der Bildungssprache präsentiert wird, soll noch ein kurzer Blick auf die Macht, die Sprache(n) im Bildungssystem hat, geworfen werden.

Die Macht der Sprache(n) im Bildungssystem

Auch wenn der in unserer Gesellschaft und auch im Bildungswesen vorherrschende „monolinguale Habitus“ von der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994) bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten ausführlich kritisiert wurde und seither im Kontext von Migration und Bildung immer wieder thematisiert wird, hat sich an der monolingualen Ausrichtung der Schulen nicht viel verändert. Die „strukturelle Trägheit

der Institutionen des Bildungswesens, deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf* (Gogolin 1994, S. 30), stellt immer noch eine Problematik im Bildungswesen dar. Nach wie vor spiegeln Bildungs- und andere gesellschaftliche Einrichtungen die mehrsprachige Realität unserer Gesellschaft nicht wider, wie die Germanistinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen mit DaF/DaZ-Schwerpunkt Nadja Thoma und Magdalena Knappik (2015) argumentieren (vgl. Thoma/Knappik 2015, S. 9). In Österreich lag im Schuljahr 2018/19 der Anteil an Schüler*innen, für die Deutsch nicht die erstgenannte Alltagssprache ist, bei 26,4 Prozent, im Bundesland Wien sogar bei 52,3 Prozent (vgl. Statistik Austria 2020). Die beiden Autorinnen bewerten dieses wirklichkeitsferne Festhalten an Einsprachigkeit wie folgt:

Das fortwährende Theater der Einsprachigkeit, das Migrationsgesellschaften trotz der sie prägenden Mehrsprachigkeit mit allen Mitteln weiterzuspielen versuchen, führt zur Erschwerung und/oder Begrenzung von Handlungsmacht und zur Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen – und gleichzeitig zur Privilegierung jener, die als einsprachig oder »prestige-mehrsprachig« gelten (Thoma/Knappik 2015, S. 11).

In den letzten Jahren ist zumindest die Diskussion um die Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht stärker geworden. Dirim und Mecheril betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Diskussion der Machtdimension von Sprache und die Vermittlung dieses Wissens an Pädagog*innen. Dabei gehe es unter anderem um die Thematik von legitimen und illegitimen Sprachen, Sprachprestige und dem Aufbrechen der sprachlichen Hierarchie durch pädagogisches Handeln, wie die Autor*innen ausführen (vgl. Dirim/Mecheril 2010b, S. 100).

Legitime Sprachen beziehen sich auf Sprachen, die gesellschaftliches Ansehen genießen und als Umgangssprache in einer Gesellschaft akzeptiert sind. Zu den legitimen Sprachen gehören im deutschsprachigen Raum neben der Nationalsprache Deutsch auch Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch, die meist in den Schulen als Fremdsprachen unterrichtet werden. Illegitime Sprachen hingegen sind gesellschaftlich meist nicht anerkannt, unabhängig davon ob die Sprecher*innen die Sprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Als illegitime Sprachen gelten häufig Migrations-sprachen, welche in unseren Bildungsinstitutionen meist keinen Platz haben und nur selten als Fremdsprachen bzw. meist nur im Zuge des herkunftssprachlichen

Unterrichts angeboten werden (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 215 ff.). Im Zusammenhang mit Sprache geht es also immer auch um die Frage von „Zugehörigkeiten und Identitäten“ (Dirim/Mecheril 2010b, S. 105). Bereits Bourdieu (2005) stellte fest, dass die Sprache, die man spricht, und gesellschaftliche Akzeptanz stark miteinander verbunden seien: „Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, *auf die gehört wird*, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als *rezipierbar* anerkannt werden“ (Bourdieu 2005, S. 60). Durch ihre monolinguale Ausrichtung trägt Schule in Österreich und auch Deutschland, trotz ihres eigentlichen Auftrags der Überwindung von Ungleichheit, zur Aufrechterhaltung der Dichotomie in legitime und illegitime Sprachen bei (vgl. Dirim/Mecheril 2010b, S. 108).

Ein weiterer wichtiger Begriff in der Thematik der Macht von Sprache(n) ist der Begriff des *(Neo-)Linguizismus*. Linguizismus bezeichnet laut Dirim (2010) „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010, S. 91). Ziel des Linguizismus sei es, die soziale Rangordnung durch die Abwertung von Sprache, die nicht der sprachlichen Norm entspricht, zu reproduzieren. Der Aspekt der Assimilation spielt im Linguizismus eine wichtige Rolle: Nur wer sich an sprachliche Normen anpasst, kann gewisse Positionen in der Gesellschaft erreichen. Auch wenn sich der Linguizismus heute vom früheren Linguizismus durch größere Subtilität unterscheidet, so lässt er sich trotzdem nach wie vor in unserer Gesellschaft und auch im Bildungswesen finden. Dirim schlägt daher den Begriff des Neo-Linguizismus für die Diskussion dieses Phänomens im heutigen Kontext vor. In der Schule begegnet uns Neo-Linguizismus zum Beispiel durch Sprachverbote und -gebote (vgl. ebd., S. 91 ff.). Die Diskussion um Erstsprachenverbote bzw. Deutschgebote an österreichischen Schulen hat erst in den letzten Jahren für hitzige Diskussionen rund um diese Thematik gesorgt.

In Bezug auf die Bedeutung, die Sprache(n) im Bildungssystem als Mittel zur Machtpositionierung darstellen und der nach wie vor vorherrschenden deutschen Monolingualität im Schulsystem, betonen Dirim und Mecheril die Wichtigkeit der Vermittlung von Wissen über und die Entwicklung einer anerkennenden Haltung gegenüber

Mehrsprachigkeit in den Schulen. Ebenso müssen Schulen sich damit beschäftigen, wie die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen in die schulische und unterrichtliche Kommunikation inkludiert werden können (vgl. Dirim/Mecheril 2010b, S. 119). Darüber hinaus sei die Reflexion über Diskriminierung reproduzierende Haltungen und Strukturen essentiell:

Als pädagogische Maxime zeichnet sich hier ab, dass es sinnvoll und geraten ist, in der Organisation und Institution Schule, in der schulischen Interaktionsordnung und Kultur, aber auch im Habitus der einzelnen Lehrer/innen verfestigte »diskriminierungsförderliche« Momente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu reflektieren und zu verändern (ebd., S. 116).

2.2 Bildungssprache

Sprache ist nicht nur im Deutsch- bzw. Sprachenunterricht der zentrale Gegenstand, sondern stellt in allen Fächern das Medium des Lehrens und Lernens dar, betont die Germanistin Sabine Schmölder-Eibinger in ihren Arbeiten (vgl. u.a. Schmölder-Eibinger 2013, S. 25). Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, herrscht in der Schule die Erwartung, dass Schüler*innen bereits bei Schuleintritt eine gewisse Art der Sprachbeherrschung aufweisen. Diese spezifischen sprachlichen Anforderungen in der Schule werden als *Bildungssprache* im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs diskutiert. Im Folgenden soll ein Überblick über das Konzept Bildungssprache gegeben werden. Zunächst wird anhand unterschiedlicher Definitionen und Beschreibungen erörtert, was unter dem Begriff Bildungssprache zu verstehen ist. Anschließend werden Kritikpunkte, die vor allem aus migrationspädagogischer Sichtweise geäußert werden, sowie die Rolle der Mehrsprachigkeit in der bildungssprachlichen Förderung präsentiert.

Was ist Bildungssprache?

Wie der Germanist und Sprachdidaktiker Helmuth Feilke (2012) treffend feststellt, ist der Begriff Bildungssprache „zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“ (Feilke 2012, S. 4) Zahlreiche

Publikationen und Projekte (vgl. u.a. Gogolin et al. 2013; Becker-Mrotzek et al. 2013; Michalak/Lemke/Goeke 2015) haben sich der Thematik intensiv gewidmet und Definitionen und Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen vorgestellt. Im Folgenden werden Definitionen des Konzepts Bildungssprache präsentiert.

Feilke definiert Bildungssprache als „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet“ (Feilke 2012, S. 5) Diese Definition beinhaltet zwei wichtige Aspekte: Einerseits spielen sogenannte *Texthandlungstypen* in der Bildungssprache eine wichtige Rolle, andererseits bezieht sich Bildungssprache auf den schulischen sowie akademischen Bereich, grob gesagt den gesamten Bildungsbereich. Wie Feilke darlegt, wurden die sprachlichen Handlungen der Bildungssprache nicht explizit für den schulischen Gebrauch gemacht – im Gegensatz zur Schulsprache, wie die Gattung Erörterung zeigt – werden aber in der Schule für das Lernen genutzt. Bildungssprachliche Kompetenzen werden daher auch zum ausschlaggebenden Faktor für erfolgreiches fachliches Lernen. Neben fachlichen Kompetenzen sind meist auch bildungssprachliche Kompetenzen notwendig, um Aufgaben zu verstehen und korrekt zu lösen, zum Beispiel in mathematischen Textaufgaben (vgl. ebd., S. 5 ff.).

Besonders durch das Projekt *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) erlebte der Begriff Bildungssprache eine Renaissance. Ziel des Projekts FörMig war es, Konzepte zur sprachlichen Bildung und Förderung zu entwickeln und zu optimieren, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Sprachdiagnostik und durchgängigen Sprachbildung (siehe Kapitel 3) gelegt wurde (vgl. Gogolin 2008, S. 67 f.). Hans-Joachim Roth (2015) betont als einer der Initiator*innen des Projekts, dass der Begriff Bildungssprache ausgewählt wurde, um „als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung zu dienen, das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung“ (Roth 2015, S. 37). Die Germanistinnen Miriam Morek und Vivien Heller (2012) bezeichnen dies als die epistemische Funktion von Bildungssprache: „Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen“ (Morek/Heller 2012,

S. 75). Sie stellen dabei einen Zusammenhang zu den Ausführungen des kanadischen Pädagogen Jim Cummins her, dessen *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) starken Einfluss auf die Diskussion von Bildungssprache im deutschsprachigen Raum hatte (vgl. ebd., S. 75).

In der Definition von Bildungssprache spielt auch die Abgrenzung zu anderen sogenannten sprachlichen Registern, wie Alltagssprache oder Fachsprache, eine wichtige Rolle. Eine abgrenzende Definition der Register Bildungssprache, Fachsprache und Alltags- bzw. Umgangssprache findet sich bereits beim Vertreter der *Kritischen Theorie*, Jürgen Habermas (1977). Als Umgangssprache definiert er „die Sprache, die der Angehörige einer Sprachgemeinschaft ‚im Alltag‘, eben im täglichen Umgang mit seinen Sprachgenossen benutzt“ (Habermas 1977, S. 37). Die Fachsprache hingegen sieht er an die Aneignung spezieller Kenntnisse in einem Fachbereich geknüpft und vor allem durch die Verwendung spezifischer Fachbegriffe, die eine präzise sprachliche Verwendung erlauben, gekennzeichnet (ebd., S. 38). Die Bildungssprache, welche laut Habermas hauptsächlich in den Medien gebraucht wird, wird in Abgrenzung von Umgangs- sowie Fachsprache folgendermaßen definiert:

Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können (ebd., S. 39).

Demnach weist Bildungssprache verglichen mit Alltagssprache einen höheren Grad an Schriftsprachlichkeit sowie einen differenzierteren Wortschatz auf. Im Gegensatz zur Fachsprache umfasst Bildungssprache einen allgemeineren Bereich und steht durch Bildung grundsätzlich allen zur Verfügung. Vielfach wird jedoch kritisiert, dass die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen nicht Teil des Unterrichts ist (vgl. Feilke 2012, S. 5). Auch ist es nicht ausreichend, die (bildungs-)sprachliche Förderung lediglich dem Deutschunterricht zu überlassen, da die immer stärkere Komplexität und die fachlichen Eigenheiten nur im fachlichen Zusammenhang vermittelt werden können (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 10).

In der oben angeführten Abgrenzung von Bildungssprache und Alltagssprache wurde bereits angemerkt, dass Bildungssprache sehr stark durch schriftsprachlich geprägte

Merkmale gekennzeichnet ist, egal ob sie schriftlich oder mündlich gebraucht wird. In den letzten Jahren haben sich einige Forschungsarbeiten mit den Merkmalen der Bildungssprache auseinandergesetzt (vgl. u.a. Gantefort 2013; Gogolin/Duarte 2016; Gogolin/Lange 2011; Reich 2008). Gogolin und Duarte (2016) haben eine umfangreiche Sammlung sprachlicher Merkmale der Bildungssprache, die in unterschiedlichen Fachtexten angeführt werden, vorgelegt. Auf der Ebene der lexikalisch-semantischen Merkmale zeichnet sich Bildungssprache unter anderem durch die Verwendung von Fachvokabular, Fremdwörtern, unpersönlichen Ausdrücken, Nominalisierungen, Abkürzungen und Akronymen sowie Operatoren aus. Auf morpho-syntaktischer Ebene lassen sich als Merkmale die Verwendung von Satzgefügen, Junktionen, Konjunktiv, passiven Konstruktionen oder Funktionsverbgefügen nennen (vgl. Gogolin/Duarte 2016, S. 489 f.). In den meisten Beschreibungen von Merkmalen der Bildungssprache liegt der Fokus jedoch sehr stark auf sprachlichen Oberflächenmerkmalen, wie Morek und Heller (2012, S. 73) kritisieren. Eine Ausnahme bildet hier der Germanist und Sprachdidaktiker Hans H. Reich (2008), der auch die diskursive Ebene miteinbezieht. Laut Reich zeichne sich die Bildungssprache auf diskursiver Ebene durch spezifische Merkmale aus, nämlich die auch in der Schule gebräuchliche strikte Determiniertheit von Sprecherrolle und Sprecherwechsel, sowie die Dominanz monologischer Genres wie Aufsätze oder Vorträge (vgl. Reich 2008 zit. n. Gogolin/Duarte 2016, S. 490 f.). Die Anforderungen, die ein bildungssprachlicher Text mit sich bringt, zeigen Gogolin und Lange (2011) mit folgendem Mathematikbeispiel aus einem Lehrbuch:

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück? (Gogolin/Lange 2011, S. 115)

Das Beispiel weist einige für die Bildungssprache typische Merkmale auf, wie die Verwendung des Passivs, die Verwendung von Fachbegriffen sowie die bei manchen Begriffen (z.B. Strecke) divergierende alltagssprachliche und bildungssprachliche Bedeutung (vgl. ebd., S. 115).

Migrationspädagogische Kritik am Konzept Bildungssprache

Mecheril und Thomas Quehl (2015), die sich beide mit rassistuskritischer Pädagogik auseinandersetzen, stellen fest, dass die Diskussion um das Konzept Bildungssprache sehr stark von Verkürzungen geprägt ist, unter anderem der Verkürzung, dass das Erlernen eines bildungssprachlichen Deutschen die Lösung aller Probleme darstelle. Sie kritisieren insbesondere drei Problemfelder im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungssprache: erstens, die fehlende Benennung und Beachtung von Diskriminierungsstrukturen, zweitens, die Verdeckung kapitalistischer Ungleichheitsverhältnisse und drittens, die Überschattung der Auseinandersetzung mit Inhalten durch den vorherrschenden Fokus auf Sprache (vgl. Mecheril/Quehl 2015, S. 159). Diese drei Aspekte sollen nachfolgend kurz dargestellt werden.

Die Kritik im Zusammenhang mit Diskriminierungsstrukturen richtet sich auf die fehlende Auseinandersetzung mit Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen sowie den Strukturen von Diskriminierung in den Schulen. In der Frage der Wissensaneignung stellt sich immer die Frage, welche Wissensbestände als legitim angesehen werden und wem ein Zugang zu Wissen gewährt wird, was immer mit Machtstrukturen verknüpft ist (vgl. ebd., S. 160). Wie bereits im ersten Kapitel erläutert, ist auch die Legitimation von Sprache(n) immer an Machtverhältnisse geknüpft (vgl. Dirim/Mecheril 2010b). Mecheril und Quehl betonen, dass „die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und schulischen Diskriminierungsverhältnissen und das heißt auch mit der Position von Lehrer/innen in migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen unverzichtbar [ist]“ (Mecheril/Quehl 2015, S. 160). Um eine Verdinglichung von Sprache zu verhindern, muss Sprache im Kontext behandelt werden – wie es im Zusammenhang mit Bildungssprache auch immer wieder gefordert wird –, und das bedeutet auch Erfahrungen der Schüler*innen hinsichtlich Sprache und Machtverhältnissen miteinzubeziehen. Nicht zuletzt um eine Abwertung anderer Sprachen als Deutsch zu verhindern (vgl. ebd., S. 160 f.).

Der zweite Punkt der Kritik richtet sich gegen die kapitalistischen Strukturen im Bildungssystem. So sei das Bildungssystem momentan auf die Ausbildung von Qualifikationen und Kompetenzen fokussiert, die den kapitalistischen Zielen Gewinn und Akkumulation dienen. Auch die Fokussierung auf die Ausbildung

bildungssprachlicher Kompetenzen kann in diesem Licht gesehen werden. Sie weisen auch darauf hin, dass die Thematisierung sprachbezogener und nicht-sprachbezogener Aspekte von Bildungserfolg essentiell ist, um die Entstehung neuer Benachteiligungsverhältnisse zu vermeiden. Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, ist der Aspekt der sozialen Herkunft ein wichtiger Einflussfaktor für Bildungserfolg. Die Förderung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen kann deshalb nicht als Allheilmittel gegen Bildungsungleichheit gesehen werden (ebd., S. 163 ff.).

Als dritten Kritikpunkt am Diskurs rund um Bildungssprache nennen Mecheril und Quehl die fehlende Auseinandersetzung mit der Frage, welche Inhalte im Fokus der unterrichtlichen Vermittlung stehen sollen. Ein wichtiger Fokus wäre die Thematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, dem Nationalsozialismus oder aber auch dem Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts und ihre auch noch heute sichtbaren Auswirkungen – auch auf Sprache und Bildung. Darüber hinaus ist auch eine Vermittlung der „Partikularität und Kontingenz von nationalen Einheiten, ethnischen Lebensformen und kulturellen Lebenspraxen“ (ebd., S. 168 f.) essentiell. Im Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung stehen, wie bereits im ersten Kritikpunkt betont, die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen (vgl. ebd., S. 167 ff.).

Als Konsequenz der genannten Kritikpunkte schlagen die Autoren eine „nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt“ (ebd., S. 169) vor. Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen soll dabei nicht ersetzt werden – diese sind in einem monolingual ausgerichteten Schulsystem notwendig –, jedoch soll sie durch eine Anerkennung der mehrsprachigen Vielfalt der Schüler*innen sowie eine Auseinandersetzung mit Dominanz- und Differenzverhältnissen im Schulsystem ergänzt werden. Ziel ist es, dass das „Handeln in verschiedenen Sprachen als Teil des schulischen Kernanliegens, d.h. des Lernens verstanden und erfahren wird“ (ebd., S. 171). In diesem Zusammenhang lässt sich ergänzend auf Dirim und Knappik (2018) verweisen, die darauf hinweisen, dass Lehrpersonen die Aufgabe haben, trotz des Normierungscharakters bildungssprachlicher Förderung, Räume zur angstbefreiten Sprachverwendung außerhalb der Normen zu schaffen (vgl. Dirim/Knappik 2018, S. 244). Wichtig ist, zu sehen, dass die Förderung der Bildungssprache Deutsch „ein Balanceakt zwischen Ermöglichung von

Artikulation auf der einen Seite und Verhinderung von Artikulation durch Normierung auf der anderen Seite“ (ebd., S. 245) darstellt.

Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Förderung

Auch wenn die bildungssprachliche Förderung hauptsächlich auf die Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen ausgerichtet ist, fokussiert der wissenschaftliche Diskurs mehr und mehr auf die Verbindung von mehrsprachiger Bildung und bildungssprachlicher Förderung (vgl. u.a. Dirim/Döll/Neumann 2011; Dirim 2014; Roth o.J.). Dirim (2014) stellt fest, dass eine Konzentration auf die Ausbildung bildungssprachlicher Konsequenzen zwar notwendig, aber nicht ausreichend ist, um „eine Gleichstellung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer späteren Chancen in Gesellschaft und Berufswelt zu erreichen“ (Dirim 2014, S. 96) Zwei- und mehrsprachige Zugänge sollen daher stärker forciert werden. Eine systematische Beschäftigung mit der Thematik habe in der Forschung jedoch noch nicht stattgefunden (vgl. ebd., S. 95 f.).

In der Auseinandersetzung mit der Thematik können Erfahrungen und Beobachtungen aus bilingualen Schulen als Ausgangspunkt dienen (vgl. ebd., S. 95). Roth (o.J.) schlägt dazu ein *bilingual scaffolding* vor, welches auf Beobachtungen in bilingualen Bildungseinrichtungen basiert. Das Scaffolding soll sich in fünf wesentliche Stufen teilen:

1. Zuhören in der vom Kind ausgewählten Sprache
2. Sicherung des Verstehens unter Einbezug der gewählten Sprache
3. Überleitung in die Verwendung der Zielsprache
4. aufbauende Sprachunterstützung (scaffolding)
5. Abschluss durch Dank in der Zielsprache (vgl. Roth o.J.).

Die Beobachtungen Roths zeigen, dass das in diesem Modell verwendete systematische Code-Switching zur einer Bewusstheit über Sprache und auch zu einer funktionalen Trennung der Sprache führen kann (vgl. ebd.).

Weitere aufschlussreiche Beobachtung in Hinblick auf zwei- und mehrsprachige Bildung wurden im Zuge des Hamburger Schulversuchs *Bilinguale Grundschule* gemacht

(vgl. Dirim/Döll/Neumann 2011). Seit dem Jahr 2000 gibt es in Hamburg bilinguale Grundschulen, die Unterricht in zwei Sprachen, nämlich Italienisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch oder Türkisch-Deutsch anbieten. Ziel ist es, die Bildungserfolge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu verbessern sowie Migrationssprachen als Bildungsressource zu nutzen (ebd., S. 130). Dirim berichtet von einer Beobachtung im türkisch-deutschen Zweig der bilingualen Grundschulen, die als Modell für bilinguales Scaffolding und durchgängige Sprachbildung gesehen werden kann: Im Sachunterricht verwendete eine Lehrperson immer beide Sprachen parallel zur Äußerung, mit dem Hintergedanken einer Reduzierung des Deutschen über die Jahre hinweg, und dem Ziel, die monolingual deutschsprachigen Schüler*innen zum Verstehen des Unterrichts im Türkischen hinzuführen. Eine weitere Beobachtung war, dass Anweisungen zuerst im Türkischen und dann erst im Deutschen geäußert wurden, um den Fokus verstärkt auf das Türkische zu lenken (vgl. Dirim 2014, S. 95).

Wie bereits erwähnt steht die Beschäftigung mit der Thematik der Verknüpfung von Mehrsprachigkeit und bildungssprachlicher Förderung erst am Anfang und bedarf noch einer intensiven Auseinandersetzung. Als eine Möglichkeit nennt Dirim auch eine Verknüpfung des Herkunftssprachenunterrichts mit anderen Fächern, um bildungssprachliche Elemente verschiedener Sprachen zu vergleichen (vgl. ebd., S. 96). Wichtige Aspekte in der Auseinandersetzung müssen auch die Frage nach dem Prestige von Sprachen und Möglichkeiten des Aufbrechens dieser Strukturen sein (vgl. ebd., S. 96).

2.3 Sprachsensibler Unterricht

In den vorhergehenden Kapiteln wurde gezeigt, dass fachliches Lernen, egal welchen Faches, sehr eng mit Sprache und sprachlichen Kompetenzen verbunden ist. Aufgrund dieser Erkenntnis wurden in den letzten Jahren verschiedene Konzepte zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen entwickelt – eines davon ist der sprachensible Unterricht. Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum, wie zum Beispiel

Language across the curriculum oder *Content and Language Integrated Learning*, können dabei als Vorbild gesehen werden (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 117). Neben dem in dieser Arbeit im Zentrum stehenden sprachsensiblen Unterricht gibt es noch andere Konzepte und Begriffe, die sich oft schwer voneinander abgrenzen lassen. Im Folgenden erfolgt eine nähere Auseinandersetzung mit dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts hinsichtlich seiner Definition und den Ähnlichkeiten und Unterschieden zu anderen Konzepten, den didaktisch-methodischen Konzepten, die unter dem Begriff sprachsensibler Unterricht gesammelt werden können sowie den erforderlichen Kompetenzen der Lehrpersonen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts.

Definition und Abgrenzung

Grundsätzlich ist in der Diskussion unterschiedlicher Sprachbildungskonzepte zwischen *sprachlicher Bildung* und *Sprachförderung* zu unterscheiden. Der Sprachdidaktiker Michael Becker-Mrotzek weist gemeinsam mit Hans-Joachim Roth (2017) darauf hin, dass in den letzten Jahren eine klare Abgrenzung dieser beiden Begriffe, die zuvor oft als gleichbedeutend verwendet wurden, erfolgte. Sprachliche Bildung bezieht sich dabei auf die Unterstützung aller Schüler*innen und erfolgt systematisch und durchgängig in allen Fächern. Sprachförderung hingegen meint die gezielte Förderung von Kindern, bei denen Defizite oder Verzögerungen diagnostisch ermittelt wurden (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017, S. 16 f.). In dieser Dichotomie lässt sich der sprachensible Unterricht in den Bereich der sprachlichen Bildung einordnen, da der sprachensible Unterricht für alle Schüler*innen im Regelunterricht erfolgen soll. Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts zielt demnach nicht nur auf die Förderung von Lerner*innen mit Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden kurz: DaZ), sondern auch mit Deutsch als Erstsprache (im Folgenden kurz: DaE) ab (vgl. Rost-Roth 2017, S. 71). Dieser allgemeine Fokus wird auch vom österreichischen Bildungsministerium betont, das festhält, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und die notwendige sprachliche Bildung alle Schüler*innen gleichermaßen betrifft. Trotzdem wird auch betont, dass „es insbesondere auch für Kinder und Jugendliche mit DaZ der

sprachsensiblen Gestaltung des Sachfachunterrichts [bedarf]“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020).

Geprägt wurde der Begriff des sprachsensiblen Unterrichts vom Didaktiker Josef Leisen in seinem *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (2010/2013). Leisen (2013b) bezeichnet den sprachsensiblen Unterricht als den „bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen 2013b, S. 3) und formuliert folgende

Leitlinien für sprachsensiblen Unterricht: Zum einen soll im sprachsensiblen Unterricht das Sprachlernen an den Inhalten des Faches, das heißt sachbezogen, stattfinden. Zum anderen richtet sich der sprachensible Unterricht nicht nur an sprachschwache Lernende mit Migrationshintergrund, sondern generell an sprachschwache Lernende und hat das Ziel, die Schüler*innen in ihren Schreib-, Lese- und

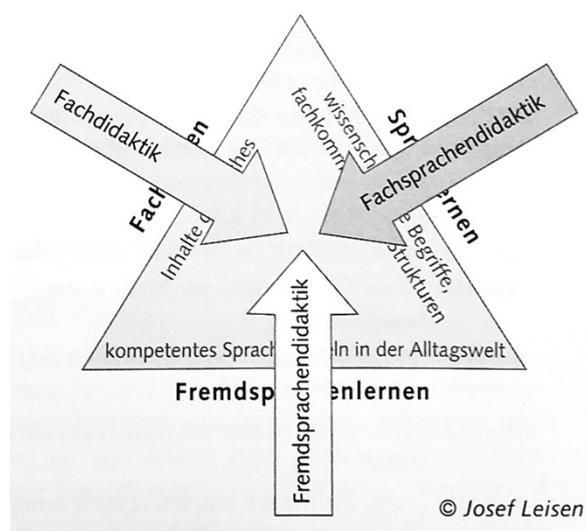


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2013b, S. 11)

Sprechkompetenzen zu fördern. Um dies zu erreichen, sollen authentische Sprachlernsituationen geschaffen werden, die sprachlichen Anforderungen so gestaltet werden, dass sie minimal über den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden liegen und Sprachhilfen im notwendigen Ausmaß für die Bewältigung von sprachlichen Situationen eingesetzt werden. Bei der Sprachförderung im Fach spielen nach Leisen drei Bereiche eine wichtige Rolle: das Fachlernen, das Fremdsprachenlernen und das Sprachlernen. Dadurch sind auch die unterschiedlichen Didaktiken der Bereiche, nämlich die Fachdidaktik, die Fachsprachendidaktik und die Fremdsprachendidaktik von Bedeutung, wie das didaktische Dreieck der Sprachförderung in Abbildung 1 zeigt. Die von Leisen entwickelten Methoden-Werkzeuge, welche an späterer Stelle noch ausführlich behandelt werden, versuchen diese drei Bereiche zu verbinden und so sprachliches und fachliches Lernen zu verknüpfen (vgl. ebd., S. 2 ff.). Die Deutschdidaktikerin mit Schwerpunkt DaZ Heidi Rösch (2013) kritisiert Leisens Konzept des sprachsensiblen Unterrichts in mehreren Aspekten: Einerseits unterscheidet er in seinen Ausführungen

nicht zwischen Lernenden mit DaZ und Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden kurz: DaF), wodurch die Lernsituation von DaZ-Lernenden, die sich stark von DaF-Lernenden unterscheidet, nicht berücksichtigt werde. Weiters kritisiert Rösch, dass Leisens Methoden-Werkzeuge nur marginal auf DaZ-spezifische Problembereiche, wie die Komparation oder die Adjektivdeklinaton, eingehe (vgl. Rösch 2013, S. 23). Der Kritik Röschs an Leisens Konzept wird von der DaZ/DaF-Expertin Evelyn Röttger (2019) größtenteils widersprochen. Röttger betont, dass Röschs Kritik der fehlenden Rücksichtnahme auf DaZ-spezifische Problembereiche nicht gerechtfertigt sei, da Leisen in seinen Ausführungen explizit betone, keinen ausschließlichen Fokus auf grammatische Problembereiche zu legen. Da beim sprachsensiblen Fachunterricht Fach- und Sprachlernen miteinander verbunden seien und das Sprachlernen das Fachlernen nicht in den Hintergrund rücken solle, liege der Fokus auf für den Fachunterricht spezifische und relevante Strukturen und Bereiche, wie zum Beispiel Passivkonstruktionen oder Wortschatz. Ebenso sieht Röttger die Forderung Röschs, dass sich der sprachensible Fachunterricht nach den Bedürfnissen der DaZ-Schüler*innen richten soll, als Gegensatz zur Bildungsgerechtigkeit, da der sprachensible Fachunterricht sich nicht nur an DaZ-Schüler*innen richte, sondern alle Schüler*innen davon profitieren können (vgl. Röttger 2019, S. 90 f.). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass häufig Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch mit sprachlichen Schwierigkeiten in Deutsch konfrontiert sind, ist Röschs Forderung nach eine stärkeren Forcierung der Zusammenarbeit zwischen DaZ- und Fachdidaktiken (vgl. Rösch 2011, S. 218) jedoch nachvollziehbar.

Im aktuellen Diskurs wird der Begriff sprachsensibler Unterricht meist als eine Art Überbegriff für verschiedene didaktisch-methodische Konzepte verwendet. Till Woerfel und Marlis Giesau (2018) sehen sprachsensiblen Unterricht als Sammelbegriff für „unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen“ (Woerfel/Giesau 2018). Becker-Mrotzek und Woerfel (2020) ergänzen, dass das Ziel dieser Konzepte die Unterstützung im Fachunterricht durch verschiedene Methoden zum Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen und zur selbständigen Bewältigung von Aufgaben sei. Diese Unterstützungselemente werden individuell bei Erreichen sprachlicher Kompetenzen wieder reduziert oder gänzlich abgebaut. Die

Autor*innen betonen auch, dass der sprachensible Unterricht nicht nur auf Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch abzielt, sondern generell auf alle Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten (vgl. Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, S. 98 f.).

Generell ist auffallend, dass im Diskurs rund um Sprachbildung im Fachunterricht viele verschiedene Begriffe kursieren, die das gleiche oder ähnliches bezeichnen wie der sprachensible Unterricht. So wird im österreichischen Kontext häufig der Begriff *sprachaufmerksamer Fachunterricht* verwendet (vgl. Langer 2015; Schmölzer-Eibinger et al. 2015), an anderen Stellen findet sich der Begriff *sprachbewusster Fachunterricht* (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015; Tajmel/Hägi-Mead 2017). Ebenso wird häufig und vor allem im Zusammenhang mit dem Förmig-Projekt der Begriff der *durchgängigen Sprachbildung* verwendet (vgl. Gogolin/Lange 2011; Gogolin et al. 2011). Alle drei Begriffe bezeichnen ähnliche Ideen und Konzepte wie der sprachensible Unterricht. Als Ziel der durchgängigen Sprachbildung wird etwa „der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten“ genannt, wobei „die Dauerhaftigkeit und Kontinuität der Bemühungen um das Register Bildungssprache“ zentrales Element ist (Gogolin/Lange 2011, S. 118). Als Prinzipien eines sprachbewussten Fachunterrichts beschreiben die DaZ-Didaktikerin Magdalena Michalak und ihre Co-Autor*innen Valerie Lemke und Marius Goeke (2015) neun Aspekte, die sich größtenteils sehr stark mit den Prinzipien und Ideen des sprachsensiblen Unterrichts decken. Unter anderem nennen die Autor*innen die Verbindung von Fach- und Sprachlernen, die Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen, die Hinführung zur Fach- und Bildungssprache oder auch die gezielte Wortschatzarbeit im Fach (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 135 ff.). Auffallend ist auch, dass die Autor*innen das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Leisen als einen „zukunftsweisend[en]“ didaktisch-methodischen Ansatz eines sprachbewussten Unterrichts nennen, kritisieren aber ähnlich wie Rösch die fehlende DaZ-Fokussierung im Ansatz (ebd., S. 159 f.). Nach dieser Darstellung wird der Begriff sprachbewusster Unterricht als eine Art Überbegriff für unterschiedliche Konzepte, u.a. auch dem sprachsensiblen Unterricht nach Leisen, verwendet. Das steht jedoch im Widerspruch mit anderen bereits erwähnten Darstellungen, die den Begriff sprachsensibler Unterricht als Überbegriff für verschiedene Unterrichtskonzepte, die sprachliches und

fachliches Lernen verbinden, sehen (vgl. Woerfel/Giesau 2018; Becker-Mrotzek/Woerfel 2020). Auch das Konzept des sprachaufmerksamen Fachunterrichts, wie es die österreichischen Fachdidaktikerinnen mit Schwerpunkt DaZ Sabine Schmölzer-Eibinger, Magdalena Dorner, Elisabeth Langer und Maria-Rita Helten-Pacher (2015) beschreiben, ähnelt sehr stark dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts. Als Ziel des sprachaufmerksamen Fachunterrichts nennen sie die bewusste Verwendung von Sprache zur Vermittlung von Fachinhalten sowie die Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2015, S. 22). Die Autorinnen formulieren sieben Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht, die unter anderem die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen, das Schaffen von authentischen Sprachsituationen sowie die systematische Unterstützung der Lernenden beim sprachlichen Lernen durch zum Beispiel Scaffolding beinhalten (vgl. ebd., S. 22). Die Gegenüberstellung der Definitionen der unterschiedlichen Begriffe zeigt, dass die Begriffe sehr ähnliche Konzepte meinen, die auch in der Fachliteratur oft nicht klar abgegrenzt oder sogar synonymisch verwendet werden. Gemeinsam haben die Konzepte das Ziel, das sie verfolgen: „Über die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit verbundenen Hilfestellungen sollen das fachliche Lernziel leichter erreicht und so langfristig die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden“ (Woerfel/Giesau 2018).

Ein Aspekt, der in Konzepten und Erläuterungen zum sprachsensiblen Unterricht oft zu kurz kommt, ist der Einbezug der Mehrsprachigkeit, wie die Professorin für Mehrsprachigkeit und Bildung Vera Busse (2019) kritisiert. Zwar werde in manchen Ausführungen die Wertschätzung und Einbeziehung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen angeführt, jedoch fehle ein Konsens darüber, wie und in welchem Ausmaß das stattfinden soll (vgl. Busse 2019, S. 10). Ebenso müsse sich der sprachensible Unterricht von seiner defizitären bzw. kompensatorischen Orientierung verabschieden, um einer negativen Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und dem vorherrschenden monolingualen Habitus entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 15). Busse fordert eine klare Definition des sprachsensiblen Unterrichts hinsichtlich der Rolle von Mehrsprachigkeit:

In diesem Sinne ist eine gemeinsame Verständigung auf eine Begriffsdefinition des sprachsensiblen Unterrichts wesentlich. Es gilt zu klären, ob der sprachensible Unterrichtsansatz, wie an manchen Stellen geäußert, als spezielle unterrichtliche

Fördermaßnahme für ‚sprachschwache‘ Schüler/innen aufzufassen ist und damit einer kompensatorischen Logik folgt, oder ob der Ansatz in der Tat viel weiter zielt, nämlich den Anspruch hat, ein reflexives Verhältnis zum eigenen Unterricht zu schaffen, das konsequent von Diversität und Mehrsprachigkeit als Grundbedingung unterrichtlichen Handelns ausgeht (ebd., S. 15).

Dies erfordere eine stärkere Auseinandersetzung mit Konzepten zur Wertschätzung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht sowie der Unterstützung von Sprachtransferleistungen und einer Entwicklung hin zu einem Unterricht, der sich an den Ressourcen der Schüler*innen ausrichtet (vgl. ebd., S. 11 ff.).

Didaktisch-methodische Konzepte des sprachsensiblen Unterrichts

Wie im vorherigen Kapitel bereits dargestellt, wird der Begriff sprachsensibler Unterricht meist als Überbegriff für verschiedene didaktisch-methodische Konzepte verwendet, die das sprachliche und fachliche Lernen verbinden sollen. Im Folgenden sollen verschiedene Konzepte, die im Zuge des fachsensiblen Unterrichts häufig genannt werden und der Förderung der sprachlichen Kompetenzen im Zuge des Fachunterrichts dienen, vorgestellt werden. Gemeinsam ist den Konzepten, dass sie versuchen, fachliches und sprachliches Lernen kontinuierlich im Unterricht zu verbinden. Vorge stellt werden das Konzept des *Scaffolding* nach Gibbons, die *Methoden-Werkzeuge* nach Leisen sowie das Konzept des *Sheltered Instruction Observation Protocol* nach Echevarría, Vogt und Short.

Scaffolding

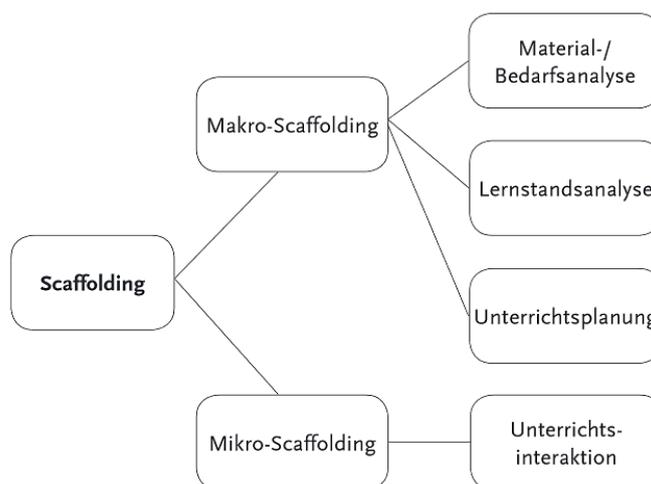
Scaffolding ist wohl das bekannteste und am häufigsten genannte didaktisch-methodische Konzept im Zuge des sprachsensiblen Unterrichts bzw. der Sprachbildung im Fach. Etabliert wurde der Begriff in der Zweitsprachendidaktik durch die australische ESL (English as a Second Language)-Spezialistin Pauline Gibbons. In Anlehnung an Wood, Bruner und Ross (1976), die den Begriff *Scaffolding* erstmalig in ihrem Artikel „The Role of Tutoring in Problem Solving“ verwendeten, beschreibt Gibbons (2002) *Scaffolding* durch die Metapher eines Baugerüsts (was auch die wörtliche Übersetzung

des englischsprachigen Begriffes ist), welches temporär notwendig für den erfolgreiche Bau eines Gebäudes sei. Aufbauend auf dieser Metapher formuliert Gibbons die Definition von Scaffolding folgendermaßen:

Scaffolding, however, is not simply another word for *help*. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone (Gibbons 2002, S. 10).

Gibbons betont, dass eine plumpe Vereinfachung von Aufgaben nicht zielführend sei, sondern authentische und kognitiv ansprechende Aufgaben durch solche Unterstützungsgerüste zugänglich gemacht werden und somit das Lernen fördern sollen. Auch wenn der Ansatz des Scaffolding ursprünglich für Lernende mit anderer Erstsprache als der Schulsprache konzipiert wurde, können auch andere Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten davon profitieren (vgl. ebd., S. 10 f.).

Michalak, Lemke und Goeke (2015) beschreiben den Prozess des Scaffolding, der aus vier Bausteinen besteht: 1. der Bedarfsanalyse, 2. der Lernstandsanalyse, 3. der Unterrichtsplanung und 4. der Unterrichtsinteraktion (vgl.



Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 161). Wie Abbil-

Abbildung 2: Scaffolding-Modell nach Gibbons (Kniffka/Roelcke 2016, S. 115)

dung 2 zeigt, werden die ersten drei Schritte dem sogenannten *Makro-Scaffolding* zugeordnet, der vierte Schritt dem *Mikro-Scaffolding*. Die Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin Gabriele Kniffka und der Sprachwissenschaftler Thorsten D. Roelcke (2016) ergänzen dazu noch, dass das Makro-Scaffolding vor dem eigentlichen Unterricht stattfindet und die Planungstätigkeit umfasst, wohingegen sich das Mikro-Scaffolding auf die oft spontane Unterrichtsinteraktion bezieht (vgl. Kniffka/Roelcke 2016, S. 115). Im Zuge der Bedarfsanalyse wird zunächst das Unterrichtsmaterial

hinsichtlich seiner sprachlichen Gegebenheiten analysiert, um mögliche herausfordernde sprachliche Passagen und Strukturen zu erkennen. Im zweiten Schritt, der Lernstandsanalyse, erfolgt eine Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Danach erfolgt ein Vergleich der Erkenntnisse der Bedarfsanalyse mit der Lernstandsanalyse, um etwaige notwendige sprachliche Unterstützung festzulegen. Die anschließend folgende Unterrichtsplanung baut auf die zuvor gewonnenen Erkenntnisse auf. Bei der Planung gilt es, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen: Unter anderem sollen die Vorerfahrungen der Lernenden in den Unterricht einbezogen und zusätzliches Material zur Veranschaulichung eingesetzt werden, der Ablauf der Unterrichtssequenz vom Konkreten zum Abstrakten bzw. von der alltäglichen zur fachlichen Sprache hin erfolgen und durch den Einsatz von Gruppenarbeiten die sprachliche Interaktion angeregt werden. Auf der Ebene des Mikro-Scaffolding erfolgt dann die konkrete Unterrichtsinteraktion, bei der die Verwendung von Sprache seitens der Lehrperson und des Lernenden im Fokus steht. Durch bestimmte Handlungen, zum Beispiel das Nachfragen bei kurzen Schüler*innenantworten, das zur Verfügung stellen von Begriffen und Phrasen oder die Rekodierung von Schüler*innenaussagen in die entsprechende Fachsprache sollen die Lernenden an die Verwendung der Fachsprache herangeführt werden (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 161 ff.).

Diese langsame und vom Sprachstand der Schüler*innen ausgehende Heranführung an die fachliche und bildungssprachliche Kommunikation ist auch eine der Stärken des sprachsensiblen Fachunterrichts, wie Michalak, Lemke und Goeke (2015) feststellen. Sie merken jedoch an, dass der Fokus beim Scaffolding sehr stark auf der mündlichen Kommunikation liege und eine stärkere Förderung der schriftlichen Kompetenz noch forciert werden müsse. Darüber hinaus sei die Umsetzung des Konzepts sehr zeitaufwändig und setze ein großes sprachliches Wissen auf Seiten der Lehrpersonen voraus. Ebenso merken die Autor*innen an, dass der Begriff Scaffolding häufig sehr verkürzt und synonymisch für die sprachlichen Unterstützungsgerüste, genannt Scaffolds, verwendet und häufig nicht das gesamte Konzept von Gibbons einbezogen wird. Lediglich der Einsatz dieser sprachlichen Gerüste sei jedoch nicht ausreichend, um die Schüler*innen in ihren fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd., S. 165).

Methoden-Werkzeuge

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, wurde der Begriff des sprachsensiblen Unterrichts maßgeblich von Josef Leisen geprägt. Leisen entwickelte im Zuge seines Konzepts des sprachsensiblen Unterrichts sogenannte *Methoden-Werkzeuge*. Methoden-Werkzeuge „erzeugen und unterstützen kommunikative Situationen im Unterricht und helfen, sie zu bewältigen“ (Leisen 2013b, S. 91).

Leisen unterscheidet zwischen Methoden-Werkzeugen, die in der Hand der Lehrperson liegen und Methoden-Werkzeugen, die in den Händen der Schüler*innen liegen. Werkzeuge in Lehrer*innenhand dienen der Wissensvermittlung, Unterrichtsführung und Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrperson. Die Erstellung und Planung dieser Werkzeuge sind Aufgabe der Lehrperson, die Ergebnisse planbar und geschlossener (vgl. ebd., S. 92). Beispiele für Methoden-Werkzeuge in Lehrer*innenhand sind Wortlisten, Textpuzzles, Lernplakate oder Satzbaukästen (vgl. Leisen 2013a, S. 8). Bei Werkzeugen in Lernendenhand hingegen liegt der Fokus auf der Aktivität der Schüler*innen sowie der Kommunikation zwischen den Schüler*innen. Diese Methoden-Werkzeuge sind handlungsorientiert angelegt und ermöglichen unterschiedliche Ergebnisse. Im Gegensatz zu Methoden-Werkzeugen in Lehrer*innenhand sind diese zeit- und materialaufwendiger (vgl. Leisen 2013b, S. 92). Zu den Methoden-Werkzeugen in Lernerdenhand zählen unter anderem Archive, Materialboxen oder das Kugellager (vgl. Leisen 2013a, S. 9). Die Auswahl von Werkzeugen in Lehrpersonenhand oder Lernendenhand hängt davon ab, ob in der Unterrichtssituation eher eine Lenkung durch die Lehrperson gewünscht ist oder eine stärkere Aktivität der Schüler*innen hervorgerufen werden soll. Um didaktisch sinnvolle Werkzeuge für die jeweilige Unterrichtssituation auszuwählen, muss zunächst eine Analyse der Unterrichtssituation erfolgen und definiert werden, mit welcher Unterrichtssituation die Schüler*innen konfrontiert sind, was erreicht werden soll und welches Werkzeug warum zur Bewältigung dieser Unterrichtssituation eingesetzt wird (vgl. Leisen 2013b, S. 91).

Sheltered Instruction Observation Protocol

Das *Sheltered Instruction Observation Protocol* (im Folgenden kurz: SIOP) hat ihren Ursprung in der Zweitsprachendidaktik der USA und wurde von Jana Echevarría, MaryEllen Vogt und Deborah Short (2010) entwickelt. Sie beschreiben das Modell wie folgt: „Sheltered instruction is an approach for teaching content to English learners (ELs) in strategic ways that make the subject matter concepts comprehensible while promoting the students’ English language development“ (Echevarría/Vogt/Short 2010, S. 5). Das Modell basiert auf der theoretischen Annahme, dass Sprachenlernen durch sinnvolle und kontextgebundene Verwendung und Interaktion gefördert wird. Durch die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen und die Integration der unterschiedlichen Fertigsbereiche Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben sollen die Schüler*innen in der Aneignung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen unterstützt werden (vgl. ebd., S. 18 ff.). Das für das Modell namensgebende *Sheltered Instruction Observation Protocol*, ursprünglich zur Hospitation von Lehrkräften eingesetzt, dient der Planung und Evaluation von Unterricht nach dem SIOP-Modell. Dieses Protokoll besteht aus einem Kriterienraster mit acht übergeordneten Bereichen und detaillierten Kriterienbeschreibungen (vgl. Kniffka/Roelcke 2016, S. 110). Die acht übergeordneten Bereiche sind in Abbildung 3 dargestellt.

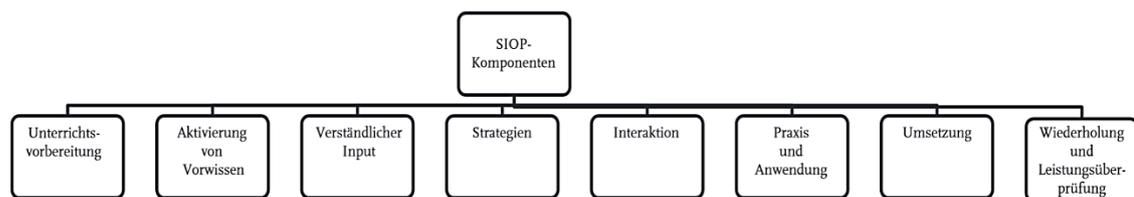


Abbildung 3: Kriterien des SIOP-Modells (Kniffka/Roelcke 2016, S. 110)

Kniffka und Roelcke (2016) stellen in ihren Ausführungen eine kurze Übersicht über die einzelnen Bereiche und Kriterien zur Verfügung, auf der die nachfolgende Zusammenfassung basiert. In der *Unterrichtsvorbereitung* sollen Lehrpersonen fachliche und sprachliche Lernziele festlegen sowie inhaltliche Konzepte gemäß dem Alter und Entwicklungsstand der Lernenden auswählen. Ebenso soll anschauliches Zusatzmaterial bereitgestellt, Unterrichtsmaterial gemäß dem Lernstand der Schüler*innen adaptiert

und Aktivitäten, die Inhalt und Sprache verbinden, geplant werden. Im Bereich der *Aktivierung von Vorwissen* geht es um die Verknüpfung von neuen Inhalten mit einerseits dem Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden und andererseits mit bereits erlernten Inhalten. Darüber hinaus sollen Schlüsselwörter und Fachbegriffe in den Fokus des Bewusstseins gerückt werden. Der Bereich *verständlicher Input* bezieht sich vorwiegend auf die Sprachverwendung der Lehrpersonen, wobei diese ihren eigenen Sprachgebrauch an den aktuellen Sprachstand der Lernenden anpassen, Arbeitsanweisungen klar und eindeutig formulieren und verschiedene Formen der Darstellung in den Unterricht integrieren sollen. Strategien im SIOP beziehen sich auf den Einsatz von Lernstrategien, Scaffolding-Techniken und lernprozessanregenden Aufgaben. Bei der *Interaktion* geht es unter anderem darum, Möglichkeiten der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen zu schaffen, Sozialformen angemessen der fachlichen und sprachlichen Ziele einzusetzen und die Erstsprache der Lernenden zur Erarbeitung von wichtigen Konzepten in den Unterricht miteinzubeziehen. Die *Praxis und Anwendung* umfasst das Zurverfügungstellen von Materialien, anhand derer neu gelernte Inhalte angewandt werden können, Sprachhandlungen zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Wissen sowie die Integration der vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Die Kriterien des Bereiches *Unterrichtsablauf und Umsetzung* beziehen sich auf die Umsetzung der fachlichen und sprachlichen Zielsetzungen, ein durchgehend hohes Engagement der Lernenden während des Unterrichts sowie eine Flexibilität in der Anpassung des Unterrichtstempos an die Bedürfnisse der Schüler*innen. Der letzte Bereich, *Wiederholung und Leistungsüberprüfung*, beinhaltet die Wiederholung von Schlüsselbegriffen und wichtigen inhaltlichen Konzepten, eine kontinuierliche Rückmeldung über inhaltlichen und sprachlichen Stand der Schüler*innen sowie eine kontinuierliche Überprüfung des Verständnisses seitens der Schüler*innen während des Unterrichts (vgl. ebd., S. 111 ff.).

Michalak, Lemke und Goeke (2015) stellen fest, dass sich das SIOP-Modell bzw. das SIOP-Protokoll zur strukturierten Planung sowie Evaluierung von Unterrichtseinheiten in allen Fächern eigne. Ähnlich wie beim Scaffolding-Konzept sei aber auch hier zur Umsetzung ein hoher zeitlicher Aufwand und eine entsprechende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte notwendig. Ebenso wünschenswert sei die Forcierung einer

Zusammenarbeit mit Sprach- und DaZ-Lehrkräften in der Umsetzung des Modells (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 183).

3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz

Ein Modell, das häufig im Kontext der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen genannt wird, ist das *3-Phasen Modell zur Förderung von Textkompetenz*, entwickelt von Sabine Schmölder-Eibinger. Das 3-Phasen-Modell ist Teil der Literalen Didaktik, welche Schmölder Eibinger (2011) als

[...] ein didaktisches Instrumentarium zur Förderung der Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen, das insbesondere für Zweitsprachenlernende gedacht ist, jedoch darüber hinaus auch zur Förderung der Textkompetenz von Muttersprachigen geeignet ist, insbesondere in der Schule, aber auch in anderen institutionellen Kontexten, in denen es darum geht, Wissen primär anhand von Texten zu erwerben (Schmölder-Eibinger 2011, S. 150).

Die angeführte Definition zeigt bereits den Fokus dieses didaktischen Konzeptes, nämlich die Förderung der Textkompetenz. Textkompetenz umfasst verschiedene Fähigkeiten im Umgang mit Texten: die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, sie als Kommunikations- und Lernmedium zu nutzen, die Fähigkeit der Reflexion über Texte sowie die Fähigkeit, eine schriftlich geprägte Sprache auch im mündlichen Kontext gebrauchen zu können (vgl. ebd., S. 15).

Wie der Name des Modells bereits vorwegnimmt, besteht es aus drei Phasen: der Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und der Texttransformation. Die erste Phase der *Wissensaktivierung* dient der Aktivierung des vorhandenen Wissens und der Erfahrungen der Schüler*innen zu einem bestimmten Thema, wodurch eine spätere Verknüpfung von bereits vorhandenem Wissen mit neuem Wissen ermöglicht wird. Besonders geeignet für die Wissensaktivierung sind Aufgaben des assoziativen Schreibens oder Sprechens, bei dem die Lernenden ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen zu einem Thema spontan aufschreiben oder mündlich artikulieren sollen. In dieser Phase können die Lernenden auch selbst entscheiden, in welcher Sprache sie ihre Gedanken äußern möchten. Die Autorin merkt auch an, dass durch die Wissensaktivierung oft eine aufmerksamere Auseinandersetzung mit den Texten in der anschließenden Phase stattfindet. In der anschließenden Phase, der *Arbeit an Texten*, geht es um die intensive

Auseinandersetzung mit Texten, vom Lesen, über das Diskutieren bis hin zum Schreiben. Die zweite Phase gliedert sich in drei Stufen, die Textkonstruktion, die Textrekonstruktion und die Textfokussierung und -expansion, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem Text aus verschiedenen Perspektiven stattfindet. Zur Realisierung dieser Stufen eignen sich unterschiedliche Aufgabentypen, die Schmölzer-Eibinger in einer Aufgabentypologie sammelt. Die letzte Phase der *Texttransformation* zielt auf die autonome Rekonstruktion von Informationen aus zuvor behandelten Texten ab. Im Fokus stehen die individuelle Aneignung, Verknüpfung und Anwendung von Wissen. Mithilfe dieser drei Phasen und der zunehmenden kognitiven und sprachlichen Komplexität sollen die Lernenden Schritt für Schritt an eine umfassende Textkompetenz herangeführt werden (vgl. ebd., S. 191 ff.).

Als Stärken des Modells nennen Michalak, Lemke und Goeke (2015) die klare Strukturierung der Phasen inklusive der Aufgabentypologie, die Möglichkeit der Anwendung in jedem Fach sowie die Verbindung von fachlichem Lernen mit den Bereichen Lesen und Schreiben. Als herausfordernd können jedoch die notwendige Ausbildung der Lehrpersonen, der Aufbau einer ausreichenden Motivation der Schüler*innen für das Verfassen von Texten, die Arbeit fachuntypischen Textformen sowie der entsprechende Zeitaufwand in der Vorbereitung und auch in der Durchführung gesehen werden (vgl. ebd., S. 178).

Erforderliche Kompetenzen der Lehrpersonen

Die Implementierung eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern wirft die Frage auf, welche Kompetenzen Lehrpersonen für die Umsetzung eines solchen Unterrichts mitbringen sollen und welche Fähigkeiten und welches Wissen in der Lehramtsausbildung dafür vermittelt werden sollen. Wie die Darstellung der didaktisch-methodischen Konzepte gezeigt hat, müssen Lehrpersonen für eine Umsetzung dieser Konzepte über umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Becker-Mrotzek und Woerfel (2020) halten fest, dass ein sprachsensibler Unterricht von den Lehrpersonen neben fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen auch Kompetenzen in den Bereichen Sprachbildung, DaZ und Mehrsprachigkeit erfordert (vgl. Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, S. 100). Die Curricula der

Lehramtsausbildung zeigen jedoch, dass die Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen in diesem Bereich vermittelt werden müssen, noch nicht geklärt ist. Hans-Jürgen Krumm (2010) stellte dies bereits vor zehn Jahren für die deutsche Lehramtsausbildung fest:

Noch herrscht in den an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaften kein Konsens darüber, über welches pädagogische (z. B. diagnostische, interkulturelle), fachdidaktische, sprachliche und Fachwissen Lehrende verfügen müssen, um den Unterrichtsaufgaben angesichts einer zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität der Lernenden gerecht zu werden (Krumm 2010, S. 187).

Ähnliches scheint auch für den österreichischen Kontext zu gelten, da auch hier keine konkrete Ausarbeitung der notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen zur Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts vorliegt. Trotz einer fehlenden Konkretisierung der notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts, lassen sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs rund um die Thematik einige notwendige Kompetenzen ableiten.

So wurden zum Beispiel im Zuge des FörMig-Projekts Qualitätsmerkmale für einen Unterricht mit durchgängiger Sprachbildung entwickelt, die auch für eine Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts als relevant gesehen werden können. Diese Qualitätsmerkmale zeigen einerseits, wie ein Unterricht, der erfolgreich Sprachbildung in den Fokus rückt, aussehen soll, und andererseits auch, welche Kompetenzen Lehrpersonen dafür brauchen. Im Folgenden sollen die Qualitätsmerkmale für einen Unterricht mit durchgängiger Sprachbildung nach Gogolin et al. (2011, S. 13 ff.) dargestellt werden. Als erstes Qualitätsmerkmal wird die Planung und Gestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung der Bildungssprache und der Verknüpfung von Alltags- und Bildungssprache genannt. Die Autor*innen nennen dafür eine Vielzahl an Kompetenzen, die dafür notwendig seien: Zum einen müssen die Lehrpersonen die verschiedenen Register kennen und erkennen können, zum anderen müssen sie diese im Unterricht gezielt einsetzen und Materialien und Aufgaben auf ihre sprachlichen Gegebenheiten hin analysieren können (vgl. ebd., S. 14 f.). Das zweite Qualitätsmerkmal bezieht sich auf die Diagnostik der sprachlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen. Die Lehrpersonen sollen demnach bei Schulbeginn den aktuellen Stand der Schüler*innen diagnostizieren und die Entwicklung der Lernenden dokumentieren und

unterstützen, wofür diagnostische Kompetenzen erforderlich sind (vgl. ebd., S. 16 f.). Als drittes Qualitätsmerkmal nennen die Autor*innen die Bereitstellung und Modellierung alltags- und bildungssprachlicher Mittel in unterschiedlichen Bereichen, wie Aufgabenstellungen, Wortschatzarbeit, Sprachrezeption und Sprachproduktion. Unter anderem sollen die Lehrpersonen Operatoren und Aufgabenstellungen eindeutig verwenden, unterschiedliche Methoden der Wortschatzarbeit einsetzen, als sprachliche Vorbilder fungieren, Lesestrategien vermitteln oder die Textsortenkompetenz der Schüler*innen fördern, um nur einige wenige Anforderungen zu nennen (vgl. ebd., S. 18 ff.). Im vierten Qualitätsmerkmal nennen die Autor*innen die Schaffung von Gelegenheiten, um sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Unter anderem sollen dabei auch Erstsprachen in den Unterricht einbezogen und Sprachenvergleiche ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 22 f.). Das fünfte Qualitätsmerkmal bezieht sich auf Differenzierung und die individuelle Unterstützung von Schüler*innen in ihrer Sprachentwicklung. Ziel ist es, dass die Lehrpersonen eine Differenzierung von Aufgabenstellungen hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Schüler*innen vornehmen und den Lernenden Hilfen und sprachliche Mittel zu Verfügung stellen (vgl. ebd., S. 24). Als letztes Qualitätsmerkmal nennen die Autor*innen die Überprüfung und Bewertung der sprachlichen Entwicklung. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, Fehler zu erkennen und den Schüler*innen sinnvolle Rückmeldungen zu geben, sprachliche Leistungen anhand von Kriterien zu bewerten und die Lernenden zur Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu befähigen (vgl. ebd., S. 25). Die Ausführungen der Autor*innen zu den genannten Qualitätsmerkmalen zeigen die Vielfalt der Kompetenzen, die Lehrpersonen mitbringen sollen, um sprachliche Bildung im Unterricht zielführend umsetzen zu können.

Eine Ausarbeitung, die versucht, diese vielfältigen Kompetenzen zu systematisieren, wurde im Zuge des *DaZKom*-Projekts, dessen Zielsetzung die Entwicklung von Kompetenzen und Standards für den Bereich DaZ in Hinblick auf die sprachliche Bildung im Fachunterricht ist, vorgenommen. Mithilfe von Curricula-Analysen deutscher Universitäten und Expert*innen wurden drei Dimensionen mit Subdimensionen entwickelt, die für die Entwicklung einer fundierten Kompetenz im Bereich DaZ notwendig sind. Die drei Dimensionen, welche vom DaZ/DaF-Professor Udo Ohm (2018) beschrieben wurden, sind *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*. Die folgenden

Beschreibungen der drei Dimensionen beziehen sich auf Ohm (2018, S. 74 ff.). Die Dimension *Fachregister* bezieht sich auf die für die jeweilige Fachrichtung spezifischen Strukturen, deren Beherrschung Voraussetzung für eine Partizipation am Fachwissen ist. Lehrkräften kommt dabei die Aufgabe zu, „die konstitutive Funktion des *Fachregisters* für die Partizipation am Unterrichtsgeschehen und für das Fachlernen [zu] kennen und den Zusammenhang zwischen fachlicher und sprachlicher Entwicklung im Fachunterricht beurteilen [zu] können“ (ebd., S. 76). Differenziert wird innerhalb dieser Dimensionen zwischen den Bereichen *Grammatische Strukturen und Wortschatz* und *Semiotische Systeme* (vgl. ebd., S. 75 ff.). Die zweite Dimension, *Mehrsprachigkeit*, nimmt den zweitsprachlichen Lernprozess in den Blick und gliedert sich in die Subdimensionen *Zweitspracherwerb* und *Migration*. In der Subdimension *Zweitspracherwerb* geht es um Wissen zu Themen wie Interlanguage-Hypothese, Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung, gesteuerter versus ungesteuerter Spracherwerb sowie Bildungssprache. Die zweite Subdimension *Migration* fokussiert auf die Aspekte sprachliche Vielfalt und Umgang mit Heterogenität sowie individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Für Lehrpersonen stellt sich vor allem die Frage, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sinnvoll in den Unterricht integriert werden kann (vgl. ebd., S. 79 ff.). Die dritte Dimension *Didaktik*, welche für die Planung und Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts relevant ist, unterteilt sich in die Subdimensionen *Diagnose* und *Förderung*. Mit *Diagnose* sind jegliche Verfahren zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen gemeint. Bei der Dimension der *Förderung* liegt der Fokus im *DaZKom*-Projekt vor allem auf dem Scaffolding, welches bereits an früherer Stelle thematisiert wurde (vgl. ebd., S. 81 ff.). Die Aneignung der genannten Kompetenzdimensionen durch die Lehrperson erfolgt in verschiedenen Stufen, die sich in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1986) vom Neuling, über den fortgeschrittenen Anfänger bis hin zur Kompetenz bzw. performanznahen Kompetenz entwickelt. Eine Lehrperson auf der untersten Stufe wendet lediglich die gelernten Regeln ohne Berücksichtigung des Kontexts an, wohingegen eine Lehrperson auf der höchsten Stufe basierend auf früheren Erfahrungen spontane Handlungen setzen kann (vgl. Ohm 2018, S. 74 ff.).

Für den englischsprachigen Raum nahmen die Linguistin Mary J. Schleppegrell und die Erziehungswissenschaftlerin Catherine L. O'Hallaron (2011) eine Metaanalyse

zahlreicher wissenschaftlicher Texte von fünf Jahren vor und konnten dadurch drei Kompetenzdimensionen definieren, die für die Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts essentiell sind: Lehrpersonen müssen (1) über bildungssprachliches Wissen in ihrem Fachbereich verfügen (*foundational knowledge*), (2) langfristige sprachliche Ziele und Lerngelegenheiten planen können (*macro-scaffolding*) und (3) über Strategien verfügen, um Schüler*innen in konkreten Unterrichtssituationen Sprache und Inhalt zugänglich zu machen (*micro-scaffolding*) (vgl. Schleppegrell/O'Hallaron 2011, S. 5 f.).

Trotz der unterschiedlichen Ansätze und Versuche, notwendige Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung eines fachsensiblen Sprachunterrichts zu sammeln und zu systematisieren, fehlt nach wie vor ein allgemeiner Konsens in dieser Thematik. Diese fehlende Konkretisierung spiegelt sich auch in den Curricula der Lehramtsausbildung wider, wie der Grazer Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und DaZ Klaus-Börge Boeckmann (2017) in einer Curriculumanalyse feststellt. Boeckmann kritisiert, dass bei der Umstrukturierung der Lehramtsausbildung unter dem Namen PädagogInnenbildung NEU „die Chance verpasst [wurde], eine solide Berücksichtigung der Thematik ‚sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld‘ in allen Lehrämtern umzusetzen“ (Boeckmann 2017, S. 41). Es ist jedoch festzuhalten, dass die Thematik der sprachlichen Diversität, sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit im Lehramts-Curriculum verankert ist: So wird zum Beispiel unter dem Punkt „Erwartete Kompetenzen: Allgemeines Kompetenzprofil“ im Curriculum des Bachelorstudiums und auch Masterstudiums für Sekundarstufe Allgemeinbildung angeführt, dass von den Lehramtsabsolvent*innen Fähigkeiten und Kenntnisse unter anderem im Bereich „Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität“ erwartet werden, die in allen Bereichen des Studiums, das heißt in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Pädagogisch-Praktischen Studien sowie in den Fächern erzielt werden sollen (vgl. Karl-Franzens Universität Graz 2019a, S. 6, 2019b). In den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die für Lehramtsstudierende aller Fächer ident sind, wird ebenfalls das Thema der Diversität thematisiert – konkret wird „eine grundlegende Orientierung in den Diversitätsbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, Begabung, Behinderung sowie Gender“ (Karl-Franzens Universität Graz 2019a, S. 13) angestrebt. Explizit finden sich die Punkte

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Modulen „LehrerInnenberuf als Profession“ und „Schulentwicklung und Bildungssystem im Wandel“ wieder (vgl. ebd., S. 18 ff.). Auch in den Fachcurricula lassen sich explizite Bezüge zur Thematik der sprachlichen Diversität finden. So lässt sich zum Beispiel in den Modulen „Fachdidaktik I“ und „Fachdidaktik II“ des Unterrichtsfaches Geschichte ein inhaltlicher Schwerpunkt auf sprachliche Bildung identifizieren, da Studierende laut Modulbeschreibung befähigt werden sollen, „auch die sprachliche Weiterentwicklung der SchülerInnen zu fördern“ (ebd., S. 270). Ein gesamtes Modul, das sich mit der Thematik der Sprache beschäftigt, findet sich lediglich im Unterrichtsfach Deutsch unter dem Namen „Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ (vgl. ebd., S. 165 f.). In den meisten Unterrichtsfächern lässt sich der Aspekt der Diversität, zu der auch die sprachliche Diversität gehört, sehr stark verorten, wobei in manchen Fällen der Aspekt Sprache explizit angeführt wird, in manchen Fällen jedoch nicht. So findet sich im Curriculum des Faches Informatik die Formulierung, die Studierenden „können die Heterogenität der Unterrichtsgruppe als Ressource und Potenzial erkennen und den Unterricht diversitätsadäquat gestalten“ (vgl. ebd., S. 307) oder im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung, die Studierenden „planen, realisieren und evaluieren in einer inklusiven Grundhaltung und mit Bedacht auf die Bereiche Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Begabung, Diversität und Gender einen differenzierten Kunstunterricht“ (vgl. ebd., S. 636), um nur zwei Beispiele zu nennen. Wie Boeckmann in seiner Analyse feststellt, ist eine Berücksichtigung diversitätsbezogener Aspekte im Curriculum jedenfalls erkennbar, jedoch „[von) einer ausreichenden Vorbereitung aller Lehramtsstudierenden auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität, mit der sie konfrontiert sein werden, kann nicht die Rede sein“ (Boeckmann 2017, S. 45). Auch wenn eine Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und auch im Großteil der unterschiedlichen Fachrichtungen curricular verankert ist, so obliegt die konkrete Umsetzung und das Ausmaß der Auseinandersetzung mit der Thematik schlussendlich dem*der Lehrveranstaltungsleiter*in. Im Mastercurriculum, welches im Jahr 2019 erschienen ist und deshalb in Boeckmanns Analyse nicht berücksichtigt wurde, lässt sich noch verstärkter die Thematisierung von sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit feststellen. So werden in zwei der insgesamt fünf Module der

Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, nämlich „Pädagogische Professionalisierung I“ und „Bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzungen“ sprachliche Diversität und Sprachbildung thematisiert. Besonders das Modul „Bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzungen“ fokussiert sehr stark auf die Thematik der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit und nennt als inhaltliche Schwerpunktsetzungen die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeits- und Kulturkonzepten, mit Rahmenbedingungen für sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie mit der Bedeutung von Sprache für den Wissenserwerb und den Erwerb bildungssprachliche Fähigkeiten (vgl. Karl-Franzens Universität Graz 2019b, S. 13 ff.). Darüber hinaus findet sich im Masterstudium im Zuge der Pädagogisch-Praktischen Studien eine Fachprüfung zum Thema „Sprachliche Bildung und Sprachsensibilisierung in fächer-spezifischen Kontexten“ mit dazugehörigen vorbereitenden Vorlesungen (vgl. ebd., S. 18 ff.).

2.4 Einstellungen und Wissen von (künftigen) Lehrpersonen

In der Lehrer*innenforschung werden für die Untersuchung der subjektiven Ansichten von Lehrpersonen unterschiedliche Begriffe verwendet. So wird oft von *Einstellungen*, *Überzeugungen* oder *subjektiven Theorien* gesprochen. Obwohl die Terminologie in diesem Zusammenhang noch uneindeutig und nicht klar voneinander abgegrenzt ist, gibt es jedoch einen weitgehenden Konsens darüber, „dass derartige Orientierungen das Lehrerhandeln prinzipiell nicht unerheblich steuern“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 108). Im Folgenden soll der für diese Arbeit ausgewählte Begriff *Einstellungen* definiert und die Verbindung zu professionellem Wissen dargelegt werden. Anschließend soll ein Überblick über die Forschung im Bereich der Einstellungen und Wissen angehender Lehrpersonen zu sprachlicher Heterogenität und Sprachbildung im Fach gegeben werden.

Einstellungen und Wissen im Lehrberuf

Der Begriff der Einstellungen hat seinen Ursprung in der Psychologie und wird vor allem in der Sozialpsychologie häufig verwendet. Die Sozialpsychologen Gregory R. Maio und Geoffrey Haddock (2015) beschreiben den Begriff *Einstellung* (im Englischen *attitude*) folgendermaßen: „an overall evaluation of an object that is based on cognitive, affective, and behavioral information“ (Maio/Haddock 2015, S. 4). Diese Bewertung eines Objekts kann sich hinsichtlich ihrer Valenz, das heißt die Einstellung ist entweder positiv, negativ oder neutral, und hinsichtlich der Stärke der Einstellung unterscheiden. Als Einstellungsobjekt kommen alle Objekte infrage, egal ob abstrakt oder konkret, die sich auf einer Positivitätsdimension bewerten lassen (vgl. ebd., S. 3 ff.) Ähnlich lassen sich die Begriffe *Überzeugungen* und *subjektive Theorien* definieren. Die Bildungsforscher Mareike Kunter und Ulrich Trautwein (2013) definieren Überzeugungen von Lehrpersonen als „die Vorstellungen, Annahmen und Meinungen von Lehrkräften, die schulische oder unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse betreffen“ (Kunter/Trautwein 2013, S. 151). Subjektive Theorien können hingegen als „Kognitionen [...], die Handlungen leiten und/oder rechtfertigen“, beschrieben werden, wobei sich „das handelnde Subjekt auf Annahmen, Hypothesen, Beobachtungen stützt, die man in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien beschreiben kann“ (Bromme et al. 2006, S. 318). Auch wenn es Versuche gibt, die unterschiedlichen Begriffe voneinander abzugrenzen – so wird z.B. der Begriff der Überzeugungen häufig als Teilkomponente von Einstellungen beschrieben (vgl. Trautwein 2013, S. 7) – werden die Begriffe in der Forschungsliteratur häufig synonymisch verwendet und lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Für diese Forschungsarbeit wurde der Begriff der Einstellungen aufgrund seiner langen Tradition in der Sozialpsychologie ausgewählt, um die Bewertungen und Meinungen der Lehramtsstudierenden gegenüber dem sprachsensiblen Unterricht zu beschreiben. Trotzdem werden in der an späterer Stelle folgenden Übersicht über die Forschung zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen zu sprachlicher Bildung und sprachsensiblen Unterricht auch Studien einbezogen, die von Überzeugungen oder subjektiven Theorien sprechen, da eine trennscharfe Abgrenzung der Begrifflichkeiten noch nicht erfolgt ist.

Neben den Einstellungen spielt auch das professionelle Wissen eine bedeutende Rolle für das Lehrer*innenhandeln. Wie die Bildungsforscher*innen Jürgen Baumert und

Mareike Kunter (2006) darstellen, hat sich die Unterteilung von Professionswissen im Lehrberuf in pädagogisches Wissen, Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen weitestgehend etabliert (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482). Des Weiteren unterscheidet man zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen. Während theoretisch-formales Wissen vorwiegend das Fachwissen, aber auch theoretisch begründete Teile des fachdidaktischen und pädagogischen Wissens umfasst, basiert das praktische Wissen auf Erfahrungen und ist kontextbezogen (vgl. ebd., S. 483). Während Einstellungen von Lehrpersonen als nur schwer beeinflussbar gelten, so ist anzunehmen, dass eine Veränderung des Wissens von Lehrpersonen durch gezielte Angebote erzielt werden kann (vgl. Kunter/Pohlmann/Decker 2009, S. 274).

Einstellungen und Wissen zu sprachlicher Heterogenität und Sprachbildung

Nachdem eine Einführung zu Einstellungen und professionellem Wissen von Lehrpersonen gegeben wurde, sollen nachfolgend Forschungsergebnisse im Bereich der Einstellungen und des Wissens von Lehramtsstudierenden sowie Lehrpersonen zu sprachlicher Heterogenität und Sprachbildung im Fach bzw. sprachsensiblen Unterricht gegeben werden. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Erforschung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden – vor allem in Österreich – noch sehr am Anfang steht.

Interessante Einblicke in die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlicher Heterogenität und Sprache im Fachunterricht lieferte die quantitative Studie von Bello (2020) zu diversitätsbezogenen Einstellungen deutscher Lehramtsstudierender. Im Zuge dieser Studie wurden neben anderen Bereichen auch die Einstellungen Lehramtsstudierender zu sprachlicher Heterogenität untersucht, wobei unter anderem folgende für diese Arbeit relevante Ergebnisse gefunden wurden: Ein Großteil der Studierenden mit den Fächern Mathematik oder Deutsch gaben an, dass die deutsche Sprache eine „sehr wichtige“ oder „eher wichtige“ Rolle für den Wissenserwerb in ihrem Fach spiele, genau genommen 95,6% der Studierenden ohne Migrationshintergrund und 96,8% der Studierenden mit Migrationshintergrund im Fach Mathematik und 98,85% der Studierenden ohne Migrationshintergrund und 94,4% mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch. Interessant ist auch, dass eine überwiegende Mehrheit der

Mathematikstudierenden und auch ein großer Teil der Deutschstudierenden eine „zweite (Familien-)Sprache“ als „sehr unwichtig“ oder „eher unwichtig“ für den Wissenserwerb einschätzen (vgl. Bello 2020, S. 117 ff.). Im Gegensatz dazu steht das Ergebnis der Studie, dass ein Großteil der Lehramtsstudierenden (60,8% ohne Migrationshintergrund und 72,7% mit Migrationshintergrund) der Integration der Lerner*inensprachen in den Unterricht zustimmen (vgl. ebd., S. 121). Der Frage, ob im Unterricht nur die Sprache Deutsch zur Kommunikation verwendet werden soll, stimmten hingegen wiederum 52,8% der Studierenden ohne Migrationshintergrund und 40,6% der Studierenden mit Migrationshintergrund zu (vgl. ebd., S. 122 f.). Als mögliche Erklärungen für die Ambivalenz der Ergebnisse nennt die Studienautorin einerseits den vorherrschenden monolingualen Habitus, wodurch die alleinige Verwendung der Bildungssprache Deutsch in den Köpfen manifestiert sei. Andererseits scheinen die Studierenden hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von einer Trennung der Sprachen und nicht von Mehrsprachigkeit im Sinne von *translanguaging* oder *flexible bilingualism* auszugehen (vgl. ebd., S. 157 ff.). Auffallend ist auch, dass Studierende im Vergleich zur Arbeit mit lernschwachen Schüler*innen sowie der Unterstützung von Lernenden aus bildungsfernen Familien weniger häufig angaben, dass sie auf die Gruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund speziell eingehen möchten. Auch wenn die Werte von 79,2% der Studierenden mit Migrationshintergrund und 69,3% der Studierenden ohne Migrationshintergrund noch immer eine Mehrheit der Studierenden umfasst, unterscheiden sich diese stark von den anderen beiden genannten Bereichen mit 91,6% der Studierenden ohne Migrationshintergrund sowie 90,2% mit Migrationshintergrund bei lernschwachen Schüler*innen und 83,9% der Studierenden ohne Migrationshintergrund sowie 87,5% der Studierenden mit Migrationshintergrund bei Lernenden aus bildungsfernen Familien (vgl. ebd., S. 124 ff.).

Studentische Perspektiven, wie es die Autor*innen nennen, auf Sprachbildung im Fach untersuchten die DaZ-Didaktikerin Kristina Peuschel und der Geschichte-Didaktiker Matthias Sieberkrob (2017) in ihrer qualitativen Studie an der Freien Universität Berlin. Die Autor*innen erhoben im Zuge der Lehrveranstaltung *Deutsch als Zweitsprache für Studierende der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer* Perspektiven von zwölf Masterstudierenden auf die Thematik der Sprache im Fach mithilfe eines Gruppeninterviews. Anzumerken ist, dass in der Berliner Lehramtsausbildung jeweils ein

Modul konkret zu den Themen DaZ und Sprachbildung im Bachelor- sowie Masterstudium verankert ist. Trotz der Unterschiede zwischen der Lehramtsausbildung in Berlin und der Ausbildung in Österreich sowie der relativ kleinen Anzahl an Teilnehmer*innen sind die Ergebnisse aufschlussreich, um die Einstellungen und Perspektiven Lehramtsstudierender zur sprachlichen Bildung im Fach zu verstehen. Unter anderem ergab die Untersuchung, dass Studierende die fachlichen Lernziele als Grundlage für sprachliche Bildung sehen und sprachliche Bildung das fachliche Lernen unterstützen soll. Darüber hinaus zeigten sich Unsicherheiten bei der methodischen Umsetzung von sprachlicher Bildung im Fach und sehr geringe sprachliche Kompetenzen wurden als eher problematisch für den Unterricht bewertet. Interessant ist auch, dass die Studierenden angeben, dass ihnen gute Beispiele aus der Praxis fehlen, die zeigen, wie Fachlehrpersonen DaZ-Lernende im Unterricht unterstützen können (vgl. Peuschel/Sieberkrob 2017, S. 93 f.). Ebenso bemängeln sie eine fehlende Kooperationsbereitschaft und Abstimmung zwischen Lehrpersonen bei der sprachlichen Bildung von Schüler*innen, sehen jedoch Verbesserungspotenzial durch die stärkere Verankerung der Thematik im aktuellen Studium (vgl. ebd., S. 97).

Hinsichtlich des Wissens Lehramtsstudierender zu Sprache und sprachlichen Herausforderungen als Voraussetzung für die Implementierung von Sprachbildung im Unterricht lieferte eine Studie der Professorinnen für DaZ Inger Petersen und Kristina Peuschel (2020) an den Universitäten Kiel und Tübingen. Mithilfe einer Laut-Denk-Studie untersuchten die Forscherinnen, welche sprachlichen Phänomene Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in Lehrbuchtexten identifizieren und analysieren können. Den Studierenden wurden dazu Lehrbuchtexte vorgelegt, mit der Aufgabe sprachlich herausfordernde Stellen zu benennen und zu beschreiben (vgl. Petersen/Peuschel 2020, S. 224 f.). Die Untersuchung ergab, dass die Studierenden Herausforderungen größtenteils, nämlich zu 60%, auf der Wortebene identifizierten, dabei hauptsächlich Fachbegriffe. Der Satzebene konnten 15% der von den Studierenden benannten Herausforderungen zugeordnet werden, der Textebene 25% (vgl. ebd., S. 226). Die Autorinnen halten auch fest, dass die Studierenden mehrheitlich zwar herausfordernde Stellen benennen können, nicht jedoch explizit analysieren, wodurch diese Schwierigkeit produziert wird (z.B. Passivkonstruktionen) (vgl. ebd., S. 229).

Da es hinsichtlich der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum sprachsensiblen Unterricht oder zu sprachlicher Diversität im Unterricht nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum gibt, sollen hier auch ausgewählte Forschungsergebnisse zu den Einstellungen von bereits im Berufsleben stehenden Lehrpersonen dargestellt werden. Eine Studie, die sich mit heterogenitätsbezogenen Einstellungen von Primarlehrpersonen in Zürich beschäftigt, wurde von der Erziehungswissenschaftlerin Doris Edelmann (2008) durchgeführt. Mithilfe von qualitativen Interviews mit 40 Lehrpersonen identifizierte Edelmann sechs verschiedenen Typen im Umgang mit Heterogenität: der abgrenzend-distanzierte Typus, der stillschweigend-aner kennende Typus, der individuell-sprachorientierte Typus, der kooperativ-sprachorientierte Typus, der individuell-synergieorientierte Typus sowie der kooperativ-synergieorientierte Typus. Besonders interessant im thematischen Zusammenhang dieser Arbeit sind der individuell-sprachorientierte Typus sowie der kooperativ-sprachorientierte Typus. Beide Typen sehen Heterogenität und auch sprachliche Heterogenität in Form von unterschiedlichen Erstsprachen als Ressource und versuchen diese aktiv in den Unterricht zu integrieren und die Lernenden aktiv sprachlich zu fördern. Der Unterschied zwischen beiden Typen ist, dass der individuell-sprachorientierte Typus eigeninitiativ handelt, der kooperativ-sprachorientierte Typus hingegen im Austausch mit einem Team operiert (vgl. Edelmann 2008, S. 188 f.). Interessant ist auch der abgrenzend-distanzierte Typus, welcher trotz der Benennung von sprachlichen Schwierigkeiten als Ursache für schlechte Leistungen Sprachförderung im Unterricht oder das Einbeziehen der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen nicht forciert (vgl. ebd., S. 138). Der stillschweigend-aner kennende Typus hingegen zeigt gegenüber kultureller und sprachlicher Heterogenität Anerkennung und Wertschätzung, sieht diese aber nicht explizite Ressource für das Lernen (vgl. ebd., S. 188). Der individuell-synergieorientierte Typus sowie der kooperativ-synergieorientierte Typus sehen beide kulturelle Heterogenität als wichtiges Potenzial und beziehen diese aktiv in ihren Unterricht mit ein, wobei sie sich durch die eigeninitiative Arbeit bzw. die Arbeit im Team unterscheiden (vgl. ebd., S. 189). Edelmann hält unter anderem fest, dass die Typenbildung zeigt, dass es bedeutend ist, von welcher Lehrperson man unterrichtet wird, dass jedoch auch die Schule und die Art und Weise der Zusammenarbeit im Kollegium von großer Bedeutung für den Umgang mit Heterogenität sind (vgl. ebd., S. 192). Als eine Konsequenz

nennt Edelman die Notwendigkeit der Forcierung der Themenbereiche DaZ und Sprachbildung in der Ausbildung, um einen professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu erzielen:

An dieser Stelle kann daher nur (erneut) betont werden, dass es für die pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum unerlässlich ist, dass *alle* Lehrpersonen über fundierte Kompetenzen bezüglich des Erst- und des Zweitspracherwerbs verfügen, damit eine gezielte Sprachförderung *aller* Schüler/-innen in *allen* Unterrichtsfächern und die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als Potenzial *aller* möglich wird [...] (ebd., S. 218).

Ein ähnliches Fazit zieht die Deutschdidaktikerin Katja Schnitzer (2020) aus ihrer qualitativ-quantitativen Studie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Untersucht wurde, wie Deutschlehrpersonen ihren Sprachunterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen organisieren, mit Fokus auf ihre Einstellungen, ihr professionelles Wissen sowie den Einsatz von Unterrichtsmaterialien hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Bezüglich der Einstellungen der Lehrpersonen ergab die Studie ambivalente Ergebnisse, nämlich dass die Deutschlehrpersonen Mehrsprachigkeit zwar als grundlegend positiv beurteilen, jedoch im Kontext des Unterrichts Mehrsprachigkeit eher als problematisch sehen. Die Autorin identifiziert drei mögliche Gründe für diese ambivalente Einstellung: Erstens, eine Unsicherheit gegenüber dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität aufgrund der wahrgenommenen schlechten Vorbereitung durch die Ausbildung, die nach wie vor monolingualen Orientierung der Lehrpersonen und die Fokussierung auf Sprachprobleme und nicht auf die z.B. vorhandene Sprachaufmerksamkeit der Lernenden. Zweitens, die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Störung im Unterricht und drittens, institutionelle Rahmenbedingungen wie die Lehramtsausbildung oder fehlende Ressourcen (vgl. Schnitzer 2020, S. 93 f.). Hinsichtlich des Professionswissen der Lehrperson zeigten die Befragungen ein starkes Defizit bei Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie ein mangelndes Interesse an der Teilnahme an Weiterbildungen in diesem Themenbereich (vgl. ebd., S. 95 f.). Darüber hinaus zeigte sich eine Verwendung von nach wie vor sehr stark monolingual ausgerichteten Unterrichtsmaterialien (ebd., S. 97 f.). Als notwendige Konsequenzen aus diesen Befunden nennt Schnitzler unter anderem die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich des sprachlichen Lernens in

allen Fächern sowie die Verankerung von mehrsprachig orientierten Ansätzen in der Deutschdidaktik. Ebenso sollen Weiterbildungen für individuelle Lehrpersonen sowie für gesamte Schulen forciert werden (vgl. ebd., S. 101). Darüber hinaus betont Schnitzler die Wichtigkeit der Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen im Lehramtsstudium: „Nur, wer sich die eigenen (oftmals unbewussten) subjektiven Theorien bewusst macht, kann sie in objektive Wissensbestände überführen“ (ebd., S. 101).

Die genannten Studien beziehen sich alle auf den deutschen bzw. Schweizer Kontext, die Forschungslage in Österreich zu Fragen der sprachlichen Heterogenität, sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit ist jedoch relativ dürftig. Dies stellen auch Herzog-Punzenberger und Schnell (2012) im Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2012 fest:

Wie im gesamten Schulwesen gibt es auch hier [Anm.: bei der Professionalisierung des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen] kaum Evaluationsforschung, sodass weder zur Qualität der Maßnahmen [Anm.: Deutschförderung, Förderung der Erstsprache, außerordentlicher Status und interkulturelles Lernen] noch über Wirkungszusammenhänge und Kausalitäten Aussagen gemacht werden können. Zur thematisch zielgerichteten Aus- und Weiterbildung des Personals in Unterricht und Verwaltung existiert keine Dokumentation (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 240).

Im Zuge von Master- bzw. Diplomarbeiten wurde die Thematik an den österreichischen Universitäten bereits empirisch behandelt und liefert somit auch Einblicke in die Einstellungen und das Wissen österreichischer Lehrpersonen (vgl. u.a. Draxl/Holzinger 2016; Jantschy 2017). Die Studien zeigen im Großen und Ganzen ein einheitliches Bild: Die Lehrpersonen erachten Sprachförderung in allen Fächern als wichtig, jedoch stellte sich in den Befragungen heraus, dass die Umsetzung dieser sprachlichen Förderung noch nicht ausreichend stattfindet. So kritisierten die befragten Lehrpersonen in der qualitativen Erhebung von Draxl und Holzinger (2016) unter anderem, dass die Umsetzung sprachlicher Förderung stark von Einzelpersonen abhängig sei und nicht vom gesamten Lehrkörper realisiert werde (vgl. Draxl/Holzinger 2016, S. 180). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch in der qualitativen Befragung von Jantschy (2017), welche Strategien von Lehrpersonen des Fachs Biologie im Umgang mit sprachlicher Heterogenität untersuchte. Auch hier gaben die befragten Lehrpersonen an, dass sie Sprachförderung in allen Fächern als wichtig ansehen würden, auch wenn die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Umsetzung der sprachlichen

Förderung noch verbessert und systematisiert werden muss (Jantschy 2017, S. 77 ff.). Eine umfassende Erforschung der Einstellungen bzw. des Wissens von Lehrpersonen oder Lehramtsstudierenden zu sprachlicher Heterogenität und sprachlicher Bildung blieb bis dato jedoch aus.

3 Sprachsensibilität untersuchen: Zur Methodischen Herangehensweise

Erhebungsinstrument

Zur Erhebung von Material, das Aufschluss über die Einstellungen und das Wissen von Lehramtsstudierenden zum sprachsensiblen Unterricht gibt, wurde die Methode der Gruppendiskussionen gewählt. Der Soziologe Siegfried Lamnek (2010) definiert Gruppendiskussionen als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek 2010, S. 372). Im Gegensatz zu Gruppenbefragungen, die der zeitökonomischen Befragung von Personen zu ihren individuellen Meinungen dienen, spielt bei Gruppendiskussionen die Gruppe an sich eine bedeutende Rolle für die Meinungsdarstellung (Bohnsack 2013, S. 205). Diese Auffassung von Gruppendiskussionen wurde vor allem vom Soziologen Werner Mangold und später vom Soziologen Ralf Bohnsack geprägt. Mangold (1960) begründete die Verwendung der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode durch zwei wesentliche Überlegungen: Einerseits sei die Diskussion eher geeignet, um latente Meinungen und Einstellungen hervorzubringen, andererseits biete die Form des Gesprächs oder der Diskussion realere Bedingungen für die Bildung und Artikulierung von Meinungen und Einstellungen als die Form der individuellen Befragung (vgl. Mangold 1960, S. 10 f.). Diese beiden Aspekte waren auch für die Wahl der Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode für die vorliegende Arbeit ausschlaggebend. Mangold verwendet den Begriff der *informellen Gruppenmeinungen*, um, wie Bohnsack (2013) darstellt, Meinungen einer Gruppe zu beschreiben, die sich bei den Teilnehmer*innen in der Realität bereits manifestiert und in den Diskussionen bestätigt, ergänzt oder berichtigt wurden (vgl. Bohnsack 2013, S. 206 f.). Diese Idee wurde von Bohnsack später zum Begriff der *kollektiven Orientierungsmuster* weiterentwickelt, welcher den zugrunde liegenden Sinn der Beschreibungen und Erzählungen der Teilnehmer*innen bezeichnen. Dieser wird oft nicht wörtlich und explizit benannt, sondern zeigt sich indirekt oder metaphorisch (vgl. ebd., S. 208 f.). Um die

Einstellungen der Studierenden zu erfassen, ist die Methode der Gruppendiskussionen besonders geeignet, da Lehramtsstudierende durch ihre Ausbildung über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen und somit als Gruppe gesehen werden können. Anders formuliert kann davon ausgegangen werden, dass sie über kollektive Orientierungsmuster bzw. informelle Gruppenmeinungen verfügen. In der späteren Analyse des Materials wird eher der Begriff der informellen Gruppenmeinungen verwendet, da das Konzept der kollektiven Orientierungsmuster sehr stark an die *Dokumentarische Methode* (vgl. u.a. Bohnsack 2021) zur Auswertung geknüpft ist, diese jedoch in dieser Forschungsarbeit nicht zum Einsatz kommt.

Bei einer Gruppendiskussion ist natürlich die Gruppe selbst ein wesentliches Element, das beachtet werden muss. Bei der Zusammenstellung der Diskussionsgruppen gilt es, einige Punkte zu berücksichtigen, um eine möglichst ergiebige und selbstläufige Diskussion zu erreichen. Die Sozialforscherinnen Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014) halten fest, dass „eine ergiebige Diskussion in einer Gruppe zustande [kommt], deren Mitglieder über hinreichend ähnliche Erfahrungen und existenzielle Hintergründe verfügen, von denen also anzunehmen ist, dass sie ein ähnliches Weltbild haben“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 95). Dies ist besonders bei sogenannten realen Gruppen der Fall, die nicht willkürlich zusammengestellt sind, sondern durch gemeinsame Erfahrungen verbunden sind und sich daher in der Regel bereits vorher kennen. Aber auch vom Forschenden zusammengestellte Gruppen können ergiebiges Material liefern, wenn man sich beispielsweise für sehr bestimmte gemeinsame Erfahrungen interessiert und Diskussionsteilnehmer*innen anhand dieser spezifischen gemeinsamen Erfahrungen auswählt (vgl. ebd., S. 95 f.). Für den vorliegenden Zusammenhang wurden die Diskussionsgruppen von der Forschenden zusammengestellt, jedoch wurde versucht, möglichst reale Gruppen zu organisieren. Dazu wurde einerseits versucht, Studierende mit gleichen oder ähnlichen Fächerkombinationen, das heißt auch vermutlich ähnlichen Erfahrungen im Studium, in einer Gruppe zu organisieren, andererseits wurden auch zum Teil Studierende gruppiert, die sich bereits zuvor kannten. Eine genauere Beschreibung der Gruppenzusammensetzung findet sich im nachfolgenden Kapitel 3.2. Insgesamt wurden zwei Gruppendiskussionen, eine mit fünf Teilnehmer*innen sowie eine mit vier Teilnehmer*innen, durchgeführt. Hinsichtlich der Gruppengröße für erfolgreiche Gruppendiskussionen gibt es in der

Fachliteratur unterschiedliche Auffassungen: Wie Lamnek darstellt, variieren die Empfehlungen von drei bis zu 20 Personen, wobei zu kleine Gruppen aufgrund der Gefahr eines zu festen Gefüges und zu große Gruppen aufgrund der möglicherweise aufkommenden Fremdheit eher vermieden werden sollen (vgl. Lamnek 2010, S. 396). In diesem Forschungssetting wurden die Gruppengrößen mit vier bzw. fünf Teilnehmer*innen bewusst kleingehalten, da die Gruppendiskussionen aufgrund der zu diesem Zeitpunkt aktuellen Covid-19-Situation über eine Videochatplattform stattfinden mussten und Gespräche im Videochat erfahrungsgemäß in kleineren Gruppen leichter durchzuführen sind.

Auch bei der konkreten Durchführung gibt es einige Aspekte zu beachten, um möglichst ergiebige und selbstläufige Gespräche zu erzielen. Przyborski und Wohlrab-Sahr haben in Anlehnung an Bohnsack einige Prinzipien zur Durchführung von Gruppendiskussionen gesammelt, die nachstehend aufgelistet sind:

- Interventionen durch die Diskussionsleitung werden immer an die gesamte Gruppe gerichtet, um das ‚Aufzwingen‘ des Rederechts zu vermeiden und das Finden von Gemeinsamkeiten zu ermöglichen.
- Die Gruppenleitung ist nicht aktive*r Teilnehmer*in der Diskussion und schaltet sich erst ein, wenn das Gespräch völlig zum Erliegen kommt.
- Themenvorschläge werden so formuliert, dass sie nicht bereits einen Orientierungsrahmen vorgeben, sondern allgemein gehalten sind.
- Damit einhergehend werden Themen und Fragen eher vage formuliert, um Raum für die Erfahrungen der Teilnehmer*innen zu schaffen.
- Die Formulierungen der Fragen sollen detailreiche Erzählungen der Teilnehmer*innen anstoßen. Dies erzielt man z.B. durch Fragereihungen oder Erzählaufforderungen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 96 ff.).

Besondere Bedeutung hat auch die Eingangsfrage, die zu einem Thema gewählt werden soll, zu dem alle Teilnehmer*innen Erfahrungen haben (vgl. ebd., S. 100). Aus diesem Grund wurde für die Einstiegsfrage das Thema der Praktika gewählt und die Teilnehmer*innen dazu aufgefordert, über ihre Erfahrungen hinsichtlich der Herausforderungen mit Sprache, die sie gemacht haben, zu erzählen. Da alle Teilnehmer*innen sich bereits am Ende ihres Bachelorstudiums bzw. bereits im Masterstudium

befinden, haben sie bereits mehrere Schulpraktika absolviert und im Zuge dessen vermutlich Situationen erlebt, in denen Sprache von besonderer Bedeutung war oder eine Herausforderung dargestellt hat. Zuvor wurden die Teilnehmer*innen auch über die Diskussionssituation aufgeklärt, nämlich dass ich als Diskussionsleiterin bis auf das Stellen der Fragen nicht an dem Gespräch teilnehmen werde, sowie auch, dass sie Themen, die sich auf tun oder die ihnen als wichtig erscheinen, selbst wählen und besprechen können. Diese Vorgehensweise wird von Przyborski und Wohlrab-Sahr empfohlen (vgl. ebd., S. 100). Bohnsack rät darüber hinaus noch, dass weitere Fragen erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion gestellt werden, wobei es für die Analyse dann ebenso bedeutend ist, welche Themenbereiche von den Teilnehmer*innen nicht selbst angesprochen, sondern von der Diskussionsleitung initiiert wurden (vgl. Bohnsack 2013, S. 213). Weitere Themenbereiche, die je nach Verlauf der Gruppendiskussionen in unterschiedlicher Reihenfolge angesprochen wurden, betreffen die Thematisierung von sprachlicher Bildung in der Lehramtsausbildung, den Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die Erstellung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterrichtsstunden. Zum Abschluss der Diskussion wurde den Teilnehmer*innen noch Raum gegeben, abschließend noch etwas zum Thema Sprache im Fach und sprachsensibler Unterricht zu sagen, um eventuellen Gedanken, die noch nicht formuliert wurden, Platz zu geben oder den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zu geben, für sie Wichtiges noch einmal hervorzuheben. Je nach Verlauf der Diskussionen war eine Variation in der genauen Formulierung und Reihenfolge der Fragen möglich, es wurde jedoch darauf geachtet, dass in beiden Diskussionen dieselben Themenbereiche auf eine ähnliche Art und Weise angesprochen wurden. Alle vorbereiteten Fragen für die Gruppendiskussion befinden sich im Diskussionsleitfaden im Anhang dieser Arbeit.

Stichprobe

Wie bereits erwähnt wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Dabei wurde zwischen Bachelor- und Masterstudierenden unterschieden, um sicherzustellen, dass die Teilnehmer*innen aufgrund des ähnlichen Ausbildungsfortschrittes ähnliche Erfahrungen teilen. Zur Auswahl bzw. Kontaktaufnahme zu den Teilnehmer*innen wurden zwei Verfahren angewendet: das Schneeballsystem sowie die Selbstgenerierung.

Das Schneeballsystem bezeichnet die Kontaktaufnahme mit Teilnehmer*innen durch die Empfehlung von anderen Teilnehmer*innen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 184). Die im Zusammenhang mit dem Schneeballverfahren häufig genannte Kritik, dass dadurch nur die Perspektive eines Netzwerkes untersucht werden kann (ebd., S. 185), ist im Kontext dieser Forschungsarbeit nicht problematisch, da es durchaus erwünscht ist, dass Teilnehmer*innen sich bereits kennen und über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen, um möglichst ertragreiche Diskussionen zu erhalten. Bei selbstgenerierenden Stichproben erfolgt die Kontaktaufnahme zu Teilnehmer*innen über Aufrufe oder Annoncen (vgl. Akreimi 2019, S. 320), im konkreten Fall über einen Aufruf in einer Social-Media-Gruppe für Lehramtsstudierende.

Für die Bachelor-Gruppe wurden fünf Teilnehmer*innen ausgewählt. Als anonymisierte Bezeichnungen für die Studierenden dieser Gruppe wurden die Abkürzungen B1 bis B5 gewählt. In der Gruppe befanden sich sowohl Studierende mit Sprachenfach (B2, B3 und B4), als auch Studierende ohne Sprachenfach (B1 und B5). Hervorzuheben ist auch, dass zwei Teilnehmerinnen die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* studieren, welche „für die spezifische pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und psychosozialen Benachteiligungen in der Sekundarstufe [qualifiziert]“ und Absolvent*innen „über professionelle Kompetenzen in Hinblick auf Diagnostik sowie auf Präventions-, Interventions- und Förderansätze [verfügen]“ (Karl-Franzens Universität Graz 2019a, S. 638). Dies ist insofern von Bedeutung, da laut Curriculum eine vertiefte Verankerung mit diversitätsbezogenen Aspekten sowie Fördermöglichkeiten in der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* stattfindet. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die relevanten Daten der Teilnehmer*innen der Bachelor-Gruppe.

Die Master-Gruppe bestand aus vier Teilnehmer*innen, für die die anonymisierten Bezeichnungen M1 bis M4 gewählt wurden. Drei Teilnehmer*innen davon studieren ein Sprachenfach (M1, M2 und M3), eine Person kein Sprachenfach (M4). Anzumerken ist, dass M4 neben dem Masterstudium bereits eine Anstellung als Lehrperson an einer Mittelschule für die Fächer Bewegung und Sport und Geographie und Wirtschaftskunde sowie fachfremd auch für Englisch und Informatik hat. Eine Übersicht über die Teilnehmer*innen der Master-Gruppe befindet sich in Tabelle 2.

*Tabelle 1: Beschreibung der Teilnehmer*innen der Bachelor-Gruppe*

Bezeichnung	Fächer/Spezialisierung
B1	Mathematik, Physik
B2	Deutsch, Geschichte
B3	Deutsch, Inklusive Pädagogik
B4	Deutsch, Geschichte, Inklusive Pädagogik
B5	Bewegung und Sport, Physik

*Tabelle 2: Beschreibung der Teilnehmer*innen der Master-Gruppe*

Bezeichnung	Fächer/Spezialisierung
M1	Englisch, Geschichte
M2	Bewegung und Sport, Englisch
M3	Deutsch, Informatik
M4	Bewegung und Sport, Geographie und Wirtschaftskunde

Auswertungsmethode

Um das in den Gruppendiskussionen gewonnene Material für die Auswertung und Analyse zugänglich zu machen, wurde das Datenmaterial zunächst transkribiert. Da der Fokus auf der inhaltlich-thematischen Ebene des Gesprächs liegt, wurde für die Transkription eine wörtliche, das heißt eine vollständige Verschriftlichung sowie eine Übertragung des Datenmaterials in die Schriftsprache vorgenommen (vgl. Mayring 2002, S. 89 ff.). Darüber hinaus wurden die in Tabelle 3 dargestellten Transkriptionsregeln verwendet, welche sich an den Transkriptionsregeln der Erziehungswissenschaftlerin Antje Langer (2013) orientieren, jedoch auf die für diese Forschungszwecke relevanten Zeichen reduziert wurden.

Tabelle 3: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Langer (2013)

()	Unverständliche Passage
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription, vermutete Äußerung in der Klammer
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt
gegan-	Wort- oder Satzabbruch
[Anmerkung]	Anmerkung der Transkribierenden

Wie bereits zuvor angemerkt, wurden die Namen der Teilnehmer*innen mit den Bezeichnungen B1 bis B5 bzw. M1 bis M5 anonymisiert. Ebenso wurden alle weiteren Daten, die Aufschluss über Personen oder spezifische Einrichtungen geben können, verallgemeinert (z.B. „Mittelschule xy“ wird zu „eine Mittelschule“).

Zur Auswertung des transkribierten Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse, vor allem geprägt durch den Psychologen Philipp Mayring, gewählt. Mayring (2002) formuliert den Grundgedanken der qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114). Für die Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring drei Formen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der Zusammenfassung findet eine Reduktion des Materials statt, welches die wesentlichen Inhalte des Materials darstellt. Bei der Explikation werden fragliche Textstellen mithilfe von zusätzlichem Material erweitert und erläutert. Die Strukturierung hat die Herausfilterung bestimmter Punkte oder die Darstellung eines Querschnitts mithilfe von festgelegten Kriterien zum Ziel (vgl. ebd., S. 115). Für die Analyse des vorliegenden Materials wurde ein Modell gewählt, das auf den Techniken der Zusammenfassung basiert, die *induktive Kategorienbildung*. Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien nicht wie bei einem deduktiven Vorgehen aus der Theorie entwickelt und dann auf das Material angewandt, sondern die Kategorien werden direkt aus dem Material herausgebildet. Mayring begründet die Bedeutung eines induktiven Vorgehens damit, dass es „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [strebt]“

(Mayring 2010, S. 84). Da die Analyse des Materials erste Einblicke in die Einstellungen und das Wissen der Lehramtsstudierenden geben soll und nicht auf konkrete Ergebnisse und Konzepte aus vorhergehender Forschung zurückgreift, wurde diese Herangehensweise an das Material als geeignet bewertet. Um eine systematische Analyse des Materials mithilfe der induktiven Kategorienbildung zu ermöglichen, müssen nach Mayring einige Schritte beachtet werden. Um für die Kategorienbildung einen Fokus herzustellen, muss zunächst das Thema der Analyse mithilfe einer konkreten Fragestellung definiert werden (vgl. ebd., S. 84 f.). Die Fragestellung, die der Analyse des Materials in dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde bereits zu Beginn vorgestellt und lautet „Welche Einstellungen und welches Wissen haben Lehramtsstudierende der Universität Graz und der PH Steiermark zum sprachsensiblen Unterricht?“. Anschließend müssen das Abstraktionsniveau sowie die Selektionskriterien definiert werden, anhand derer dann das Material bearbeitet wird (vgl. ebd., S. 84 f.). Das Selektionskriterium wurde so festgelegt, dass alle Textstellen, die die Erfahrungen oder das Wissen der Studierenden zum untersuchten Thema darstellen, kodiert werden. Als Abstraktionsniveau wurde eine relativ starke Verallgemeinerung der Aussagen gewählt, um die Analyse auf wenige aussagekräftige Kategorien zu beschränken. Nach Mayring soll zunächst ein Teil des Materials durchgearbeitet und Kategorien gebildet werden, welche dann überprüft und gegebenenfalls verändert werden. Werden Kategorien verändert oder zusammengefasst oder das Abstraktionsniveau bzw. die Selektionskriterien verändert, muss das Material noch einmal von vorne bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 85). In der konkreten Analyse wurden jeweils in etwa 30 Prozent beider Gruppendiskussionen durchgearbeitet und Kategorien gebildet, welche anschließend überarbeitet und in einigen Fällen zusammengefasst wurden. Am Ende der Bearbeitung steht ein Kategoriensystem mit konkreten Textstellen, die zur Interpretation in Bezug auf die ausgehende Fragestellung herangezogen werden können (vgl. ebd., S. 85). Der beschriebene Prozess der Analyse nach Mayring ist nachfolgend in Abbildung 4 noch einmal überblicksartig dargestellt.

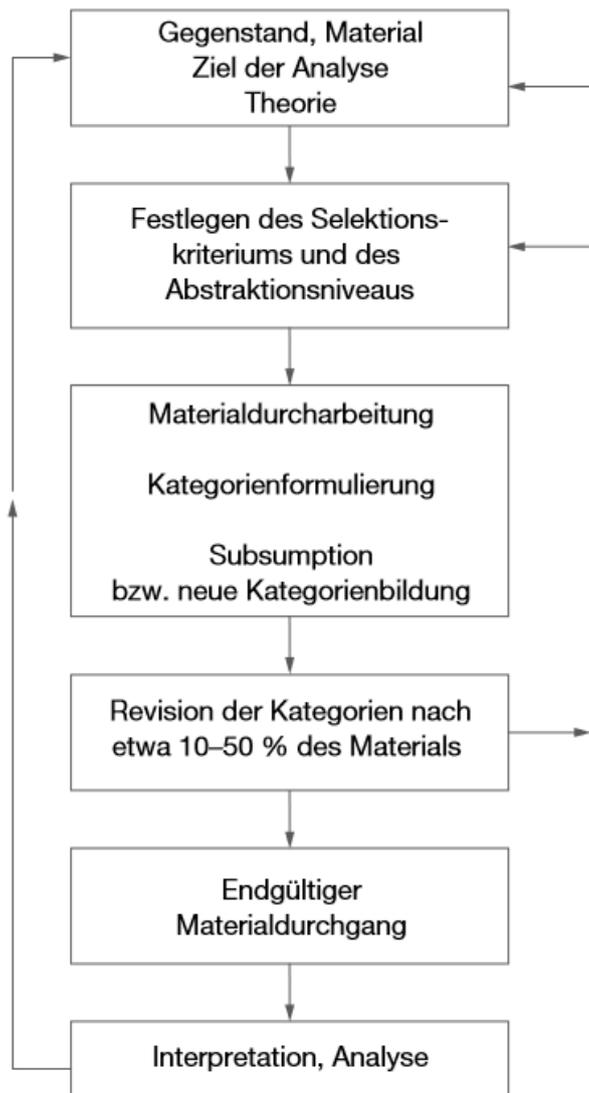


Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010, S. 84)

4 Ausarbeitung informeller Gruppenmeinungen: Zu den Gruppendiskussionen

In Anlehnung an Mangolds Begriff der informellen Gruppenmeinungen, werden in diesem Kapitel die in den durchgeführten Gruppendiskussionen ersichtlichen Gruppenmeinungen der Studierenden vorgestellt. In Kapitel 3.1 wurde der Begriff der informellen Gruppenmeinungen bereits kurz eingeführt. An dieser Stelle soll jedoch noch einmal auf die für die folgenden Ausführungen zentralen Aspekte eingegangen werden. Grundsätzlich werden zur Ermittlung informeller Gruppenmeinungen mit der Methode der Gruppendiskussionen die in diesen getätigten Aussagen auf die gesamte Gruppe bezogen und nicht als Einzelmeinungen der Interviewpartner*innen (im Folgenden kurz: IP) wahrgenommen (vgl. Schäffer 2018, S. 102 f.). Mangold (1960) beschreibt die informellen Gruppenmeinungen wie folgt:

Diese werden gleichsam arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr paßt ein Diskussionsbeitrag zum anderen. Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen (Mangold 1960, S. 49).

Diese Beschreibung des Begriffs informeller Gruppenmeinungen wurde als passend für die im Zuge der Gruppendiskussionen geäußerten Meinungen bewertet, weshalb der Begriff auch für die in diesem Kapitel folgende Darstellung gewählt wurde. Präsentiert werden die Meinungen der Lehramtsstudierenden als Gruppe, nicht die Meinungen der individuellen Teilnehmer*innen. In den Gruppendiskussionen konnte auch ein sehr starker Konsens zu verschiedenen Aspekten des Themas unter den IP festgestellt werden, welcher eine Betrachtung der Meinungen als Gruppenmeinungen nahelegt.

In diesem Kapitel erfolgt die Beschreibung der Gruppenmeinungen der IP, um einen Überblick über die in den Gruppendiskussionen zentralen Themenbereiche zu geben. Eine Interpretation und Bewertung der Aussagen der IP geschieht dann im

nachfolgenden Kapitel 5. Die folgende Darstellung der Gruppenmeinungen orientiert sich an den in der Analyse entwickelten Kategorien, welche in Tabelle 4 angeführt sind.

Tabelle 4: Analysekategorien

Hauptkategorien	Unterkategorien
Sprechen im Unterricht	(Bildungs-)Sprachliche Kompetenzen
	Mehrsprachigkeit im Unterricht
Sprachhandeln im Unterricht	Umsetzen eines sprachsensiblen Unterrichts
	Sprache sensibel verwenden
Ausbildung	Unterschiedliche Thematisierung in den Fachrichtungen
	Ruf nach mehr Praxis und Austausch

Das erste Unterkapitel beschäftigt sich mit den Praktiken des Sprechens im Unterricht und stellt die Meinungen der IP zum Sprechen und der(n) Sprache(n) im Unterricht dar, genauer zu den erforderlichen (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen sowie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. Im zweiten Unterkapitel werden die Meinungen bezüglich des Sprachhandelns im Unterricht präsentiert, insbesondere die Erfahrungen der IP mit sprachsensiblen Unterricht sowie der Aspekt des sensiblen Verwendens von Sprache. Das dritte und letzte Unterkapitel widmet sich dem Bereich der Lehramtsausbildung und stellt die unterschiedliche Thematisierung von sprachsensiblen Unterricht und sprachlicher Bildung in den einzelnen Fachrichtungen dar und thematisiert den Wunsch der IP nach mehr praxisorientierten Erfahrungen sowie Austausch im Studium. Abschließend werden die Gruppenmeinungen der IP, die in den Gruppendiskussionen und in der nachfolgenden Darstellung ersichtlich wurden, noch einmal zusammengefasst.

Sprechen im Unterricht

Die erste Analysekategorie umfasst die Praktiken des Sprechens, die im Unterricht vorkommen. Teil davon sind unter anderem die in der Schule erforderlichen

sprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen, sowie auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Und ich glaube, man setzt sehr vieles voraus, was glaube ich gar nicht wirklich gewusst wird. Also da geht es wirklich um einfache Begriffe, wie zum Beispiel in Geographie 'Infrastruktur' oder so.

(IP_M4, S. 1f.)

Die oben angeführte Passage aus den Gruppendiskussionen zeigt exemplarisch die Fokussierung der IP auf Wörter und Begriffe hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz, die für den Unterricht im Fach notwendig sind. Insgesamt ist bei allen IP in Bezug auf die bildungssprachlichen Kompetenzen, die im Unterricht gefordert und auch gefördert werden, eine Hervorhebung der lexikalischen Ebene bemerkbar. Wie das oben angeführte Zitat zeigt, stehen hier vor allem die Fachbegriffe der einzelnen Fächer im Vordergrund. Die IP haben Erfahrungen gemacht, dass Begriffe, die für sie selbst einfach und alltäglich sind, für Schüler*innen oft eine große Herausforderung darstellen. Neben den Fachbegriffen wurde auch der Umgang mit den sogenannten Operatoren in den Diskussionen angeführt – ebenfalls ein sprachliches Phänomen der lexikalischen Ebene. Auch hier erzählten die IP von Erfahrungen, die ihr Bewusstsein über die mit unklar definierten oder verwendeten Operatoren zusammenhängenden Schwierigkeiten gestärkt haben. Neben diesen beiden Phänomenen der lexikalischen Ebene wurde in der Bachelor-Gruppe auch noch die Wichtigkeit der „Lesekompetenz“ bzw. der Textkompetenz auch für nicht-sprachliche Fächer wie z.B. Mathematik betont. Insgesamt wurde der Begriff der Bildungssprache selbst, welcher doch ein sehr zentraler Begriff im Diskurs rund um sprachliche und sprachensible Bildung ist, sehr selten verwendet: In der Master-Gruppe nur sechs Mal und in der Bachelor-Gruppe sogar nur ein einziges Mal gegen Ende der Diskussion.

Einfach Wertschätzung für die Muttersprache des anderen auch. (IP_B5, S. 27)

Dieses Zitat aus den Gruppendiskussionen beschreibt treffend das Bestreben der IP im Umgang mit Mehrsprachigkeit, nämlich diese wertschätzend in den Unterricht einzubinden. In beiden Diskussionsgruppen wurde das Bemühen, der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen gegenüber Wertschätzung zu zeigen und zu versuchen, Sprachen aktiv

in den Unterricht einzubinden, um fachliche Inhalte besser zu vermitteln, deutlich. So wurde zum Beispiel in der Bachelor-Gruppe vorgeschlagen, als Lehrperson Vokabeln in den Erstsprachen der Schüler*innen zu lernen, um eine wertschätzende Haltung zu zeigen und auch die Inhalte für die Schüler*innen verständlicher zu vermitteln. In der Master-Gruppe wurde auch von Erfahrungen, die die IP bereits mit der Einbindung von Mehrsprachigkeit gemacht haben, berichtet: So wurde unter anderem davon berichtet, dass mit einem Schüler grammatische Strukturen im Englischen und seiner Muttersprache zur besseren Verständlichkeit verglichen wurden, oder auch von einer Schülerin mit Erstsprache Englisch in der Klasse eines IP, deren sprachliche Expertise als bereichernd wahrgenommen wird.

Trotz der grundsätzlich positiven Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, werden von den IP in beiden Gruppen auch Bedenken hinsichtlich der möglichen Stigmatisierung von Schüler*innen als „anders“ durch die ständige Hervorhebung ihrer Mehrsprachigkeit geäußert, zum Beispiel durch das häufige Fragen nach der Übersetzung eines Wortes in die Erstsprache des*der Schüler*in.

Sprachhandeln im Unterricht

Ein zweiter großer Bereich der Diskussion betrifft das Sprachhandeln im Unterricht, das heißt den konkreten Umgang mit Sprache im Unterricht. Als Unterkategorien wurden dabei einerseits das Umsetzen eines sprachsensiblen Unterrichts und andererseits das sensible Verwenden von Sprache durch Lehrpersonen identifiziert.

Und ich finde du hast einen guten Punkt angesprochen, nämlich, dass man das integriert in den Unterricht. Ich glaube, das ist für mich jetzt halt so die Kunst am sprachsensiblen Unterricht. (IP_M2, S. 12)

Als ‚Wesen‘ oder Leitlinie eines sprachsensiblen Unterrichts wurde von den IP die kontinuierliche Integration von sprachsensiblen Übungen und Elementen in den Unterricht hervorgehoben, wie die oben angeführte Passage aus den Gruppendiskussionen verdeutlicht. Vor allem in der Master-Gruppe wurde die Notwendigkeit, sprachsensiblen Unterricht als ein zugrundeliegendes Unterrichtskonzept zu etablieren und

nicht einzelne Übungen isoliert im Unterricht einzusetzen, betont. Widersprüchlich zu dieser Auffassung eines sprachsensiblen Unterrichts ist jedoch, dass z.B. das methodisch-didaktische Konzept des Scaffolding lediglich als Synonym für den Einsatz von Satzbausteinen oder ähnlichem verwendet wird und nicht als Gesamtkonzept, wie in Kapitel 2.3 vorgestellt. Neben dem Scaffolding wurden von den Studierenden als methodisch-didaktische Konzepte auch noch die literale Didaktik nach Schmolzer-Eibinger sowie einzelne Methoden, die Ähnlichkeiten zu den Methoden-Werkzeugen nach Leisen aufweisen, genannt. So nannten die Studierenden zum Beispiel Kreuzworträtsel, Glossare, Memories oder Satzbausteine als Methoden, die sie in Lehrveranstaltungen kennengelernt oder bereits selbst im Unterricht ausprobiert haben.

Ja, also im Sinne der Lehrveranstaltungen, was ich auch gerne thematisiert hätte in den Lehrveranstaltungen, ist eben wie ich Sprache so thematisieren kann und so einsetzen kann, ohne dass das ein Instrument für eben Einteilung in 'Ihr könnt Deutsch' und 'Ihr könnt kein Deutsch'. Oder ihr seid eben österreichische Kinder und ihr seid halt Ausländer und ihr braucht halt das in eurer Sprache. (IP_B1, S. 31)

Diese Passage aus den Gruppendiskussionen zeigt treffend einen überraschenden Aspekt hinsichtlich des sprachsensiblen Unterrichts, der in den Gruppendiskussionen thematisiert wurde, nämlich die sensible Verwendung von Sprache vor allem seitens der Lehrperson. Besonders in der Bachelor-Gruppe wurde die Frage, wie Sprache im Unterricht verwendet werden kann, ohne anderen Personen gegenüber Zuschreibungen zu machen, diskutiert. Dieser Aspekt wurde vor allem im Zusammenhang mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit thematisiert. Wie bereits in Kapitel 4.1 gezeigt, war in beiden Diskussionen die Problematik, inwiefern Schüler*innen durch die Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit im Unterricht als „anders“ dargestellt werden, sehr präsent. Für den Umgang mit dieser Herausforderung wünschen sich die IP eine stärkere Sensibilisierung im Studium, wie auch das obige Zitat zeigt. Darüber hinaus wird auch vor allem von den IP mit dem Fach Geschichte betont, dass eine Sensibilisierung und ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler*innen von Bedeutung sind, z.B. wenn es im Fach Geschichte um bestimmte – vor allem politische – Themenbereiche geht.

Ausbildung

Ein weiterer Schwerpunkt in den Diskussionen, welcher durch gezielte Fragestellungen angestoßen, aber auch von den Teilnehmenden selber in der Diskussion initiiert wurde, bezieht sich auf die Lehramtsausbildung und die Verankerung des sprachsensiblen Unterrichts bzw. Aspekte der sprachlichen Bildung in der Ausbildung der Studierenden. Hierbei konnten in der Analyse des Materials zwei große Themenbereiche herausgefiltert werden: einerseits die unterschiedliche Verankerung der Thematik in den verschiedenen Fachrichtungen, sowie andererseits der Wunsch der Studierenden nach mehr Praxisorientierung und Möglichkeiten zum Austausch.

Also ich habe das jetzt auch gemerkt, wie unterschiedlich das eigentlich bei jedem von uns, also bei jedem Studenten, also da hat dann jeder quasi eine individuelle Erfahrung, was er auf sprachsensibler Bildung macht. (IP_B2, S. 39)

Obiges Zitat aus den Gruppendiskussionen spiegelt die Erfahrungen der Studierenden hinsichtlich der Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Unterricht im Studium passend wider. In den Diskussionen wurde deutlich, dass die Thematik des sprachsensiblen Unterrichts in den unterschiedlichen Fächern verschieden stark verankert ist und die IP somit auch aufgrund ihrer Fächerwahl in unterschiedlichem Ausmaß mit der Thematik in Berührung kommen. Besonders im Fach Geschichte ist die Thematik des sprachsensiblen Unterrichts sehr präsent, wie die IP mit dem Fach Geschichte aus beiden Diskussionsgruppen angeben. Hervorgehoben wird von den IP die Lehrveranstaltung „Geschichte und Sprache“ im Bachelorstudium. Auch die IP mit den Fächern Deutsch oder Englisch äußerten, dass das Thema des sprachsensiblen Unterrichts bzw. der sprachlichen Bildung in Lehrveranstaltungen der Fächer häufiger thematisiert wurde. So berichtete zum Beispiel ein IP davon, dass im Deutschstudium Bereiche wie das Scaffolding oder der Umgang mit Mehrsprachigkeit behandelt wurden. Vom Fach Englisch berichteten die IP von der Beschäftigung mit unterschiedlichen Aspekten rund um das Thema Sprache, wie zum Beispiel CLIL oder dem Umgang mit Mehrsprachigkeit. Auch für das Fach Geographie wurde von einem IP festgehalten, dass Sprachsensibilität thematisiert wurde. Im Gegensatz zu den bereits genannten Fächern äußerten die IP der Fächer Mathematik, Physik und Bewegung und Sport, dass der

Aspekt der Sprache in den Lehrveranstaltungen ihrer Fächer nur eine geringe oder gar keine Rolle spielt. Vor allem im Fach Bewegung und Sport wird der Umgang mit Sprache und sprachlicher Bildung laut den IP kaum thematisiert, obwohl sie betonten, dass auch im Sportunterricht die Sprache eine wichtige Rolle hat. Für die Fächer Mathematik und Physik ist interessant, dass im Laufe der Diskussion immer wieder Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen berichtet wurden, die darauf hinweisen, dass eine Auseinandersetzung mit Sprache zu einem gewissen Grad auch in den Lehrveranstaltungen dieser beiden Fächern stattfindet, obwohl die IP eine andere Wahrnehmung äußerten.

Selbst wenn ich das praxisorientiert aufbaue und dann liegt es zwei Jahre irgendwo auf meiner Festplatte, dann kann ich trotzdem nicht sagen, ob das jetzt gut war oder nicht. Also von dem her glaube ich auch, dass untereinander der Austausch mit Leuten, die schon in der Praxis sind oder auch im Praktikum waren ganz wichtig ist, ja. (IP_M3, S. 16)

Ein weiterer diskutierter Aspekt der Ausbildung hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität und eines sprachsensiblen Unterrichts sind die von den Studierenden wahrgenommene fehlenden Praxismöglichkeiten, um im Studium Gelerntes auszuprobieren, sowie die Möglichkeit, sich mit Kolleg*innen auszutauschen. Diese Forderung wird in beiden Gruppendiskussionen artikuliert, wie exemplarisch die vorangestellte Passage aus den Gruppendiskussionen zeigt. Besonders die in den *Pädagogisch-Praktischen Studien* des Masterstudiums verankerte Fachprüfung *Sprachliche Bildung und Sprachsensibilisierung in fächerspezifischen Kontexten* wurde von den IP der Master-Gruppe hinsichtlich der fehlenden Praxisnähe stark kritisiert. Neben der Fachprüfung kritisieren die IP auch den fehlenden Praxisbezug in anderen Lehrveranstaltungen. Die IP wünschen sich mehr Gelegenheiten, um Methoden und Konzepte zu erproben und sich mit anderen Studierenden über Praxiserfahrungen auszutauschen, wie auch das voranstehende Zitat zeigt.

Zusammenfassung der informellen Gruppenmeinungen

Insgesamt zeigen die angeführten Meinungen aus den Gruppendiskussionen eines: ein starkes Interesse der IP für einen sprachsensiblen Unterricht. In beiden

Gruppendiskussionen wurden, wie durch die vorhergehenden Passagen und Erläuterungen gezeigt, trotz des unterschiedlichen Verlaufs der Diskussionen ähnliche Themenbereiche diskutiert, was durch die gemeinsamen Erfahrungen, die die IP im Laufe ihrer Ausbildung gemacht haben, erklärt werden kann. Betrachtet man die Gruppendiskussionen insgesamt, können einige informelle Gruppenmeinungen der IP als Gruppe der Lehramtsstudierenden in Hinblick auf sprachsensiblen Unterricht aus dem Material identifiziert werden. Diese werden nachfolgend angeführt.

Hinsichtlich des Sprechens im Unterricht konnten zwei Gruppenmeinungen herausgefiltert werden: Erstens, dass sprachliche Herausforderungen hauptsächlich auf der lexikalischen Ebene stattfinden sowie vor allem Fachbegriffe und Operatoren Schwierigkeiten für Schüler*innen im Unterricht darstellen können. Zweitens, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt werden und ein wertschätzender Umgang damit etabliert werden soll. In Bezug auf das konkrete Sprachhandeln im Unterricht wurden ebenfalls zwei Gruppenmeinungen identifiziert: Zum einen ist bei der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie generell dem Umgang mit Sprache im Unterricht ein Bewusstsein über mögliche diskriminierende Zuschreibungen erforderlich. Zum anderen sollen Methoden des sprachsensiblen Unterrichts nicht isoliert, sondern kontinuierlich und integriert im Unterricht eingesetzt werden. Auch zum letzten Bereich, der Ausbildung, wurden zwei Gruppenmeinungen deutlich: Neben dem Wunsch, dass die Thematik des sprachsensiblen Unterrichts in allen Fachrichtungen gleichermaßen verankert sein soll, um alle Studierenden auf den Umgang mit sprachlicher Diversität vorzubereiten, ist auch der Wunsch nach mehr Möglichkeiten für Praxiserfahrungen und Austausch von Erfahrungen im Lehramtsstudium deutlich geworden.

Die erhobenen Gruppenmeinungen dienen im Folgenden als Grundlage für die Bewertung der gegenwärtigen Lehramtsausbildung in Hinblick auf die Ausbildung der Studierenden für einen sprachsensiblen Unterricht. Darüber hinaus sollen Widersprüche und Unsicherheiten der IP, die in den Gruppendiskussionen deutlich wurden, näher beleuchtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung interpretiert werden.

5 Sensibel mit Sprache sein: Zu den Ergebnissen

Im Folgenden werden die Daten aus dem erhobenen Material in Beziehung zu den zu Beginn der Arbeit vorgestellten Theoriesträngen gesetzt und diskutiert sowie die aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet. Diese lauten, wie zu Beginn dieser Arbeit bereits ausgeführt wurde, wie folgt: Welche Bedeutung messen die Studierenden der Sprache im Unterricht zu? Was verstehen die Studierenden unter sprachsensiblen Unterricht? Fühlen sich die Studierenden auf das Umsetzen eines sprachsensiblen Unterrichts durch die Lehramtsausbildung vorbereitet? Diese Fragen dienen der Erarbeitung des übergeordneten Forschungsinteresses dieser Arbeit, nämlich den Einstellungen und dem Wissen der Lehramtsstudierenden zum sprachsensiblen Unterricht. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung werden am Ende dieses Kapitels unter Berücksichtigung der zuvor genannten Unterfragen diskutiert.

Bedeutung von Sprache

Zunächst widme ich mich der Frage nach der Bedeutung, die die IP der Sprache in der Schule und in ihrem Unterrichtsfach beimessen. Insgesamt haben die Gruppendiskussionen gezeigt, dass alle IP – egal aus welcher Fachrichtung – Sprache eine wichtige Rolle im Unterricht ihrer Fächer zuschreiben. Dies zeigt sich in Aussagen der IP, wie *„Ich glaube, Sprache ist im Unterricht extrem wichtig, man könnte das vielleicht oft unterschätzen, wie wichtig es wirklich ist“* (IP_M3, S. 15) oder *„Und ich glaube, dass Sprache in Sport auch extrem wichtig ist, weil es eigentlich das einzige Medium ist, mit dem wir arbeiten wirklich, außer dem eigenen Körper [...]“* (IP_B5, S. 19). Dieses Bewusstsein für die Bedeutung der Sprache als Medium des Lernens in allen Fächern könnte auf eine verstärkte Auseinandersetzung mit Sprache im Lehramtsstudium zurückzuführen sein.

Hinsichtlich des wichtigen Aspekts der Macht von Sprache(n) im Bildungswesen weisen die Daten aus den Gruppendiskussionen darauf hin, dass die IP sich dieser Macht

teilweise bewusst sind, wie auch die Darstellung der informellen Gruppenmeinungen im vorhergehenden Kapitel gezeigt hat. Dort wurde deutlich, dass die IP eine Auseinandersetzung mit diskriminierenden Zuschreibungen durch Sprache – vor allem im Kontext des Umgangs mit Mehrsprachigkeit – als erforderlich erachten. Generell ist bei den IP eine Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit zu beobachten, welche der Forderung der Entwicklung von Anerkennung gegenüber Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowie auch im Kontext des sprachsensiblen Unterrichts, wie im Stand der Forschung erarbeitet, nachkommt. Die IP äußern Bestrebungen, Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht zu berücksichtigen und eine anerkennende Haltung dieser gegenüber zu entwickeln. Der Vorschlag, dass Lehrpersonen auch Wörter in den Erstsprachen ihrer Schüler*innen lernen sollen, um Inhalte besser vermitteln zu können, die Erzählung einer IP, welcher in Praktika auch die Sprache Englisch verwendete, um Inhalte verständlich zu machen, oder auch das Vergleichen von grammatischen Strukturen in unterschiedlichen Sprachen, wie eine IP berichtete, bricht in gewisser Weise mit dem monolingualen Habitus, der in Schulen nach wie vor vorherrscht. Die IP versuchen Raum für verschiedene Sprachen in ihrem Unterricht zu schaffen. Die Bestrebungen der Studierenden, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen, gehen jedoch nicht so weit, dass man von einer Repräsentation „der faktischen Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaften“ (Thoma/Knappik 2015, S. 10) sprechen kann. Systematische bilinguale oder multilinguale Zugänge, wie sie in Kapitel 2.2 vorgestellt wurden, wurden von den Studierenden nicht angesprochen. Erklärt werden könnte dies durch den nach wie vor vorherrschenden monolingualen Habitus in der Gesellschaft sowie auch auf den Universitäten und Hochschulen, wodurch die IP selbst nicht mit zwei- oder mehrsprachigen Lehr-/Lernkonzepten in Berührung kommen. Darüber hinaus könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass derartige Konzepte in den Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums kaum thematisiert werden. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass die IP selbst die mehrsprachige Realität der Gesellschaft nicht repräsentieren: Nur ein IP hatte einen mehrsprachigen Hintergrund.

Beobachtbar ist bei den IP auch eine Auseinandersetzung mit Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen. Dies zeigt sich vor allem in der Diskussion der Frage, inwiefern durch die stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit Schüler*innen als „anders“ dargestellt werden sowie auch durch das Bewusstsein

der IP darüber, dass mit Sprache auch Zuschreibungen gegenüber anderen Personen vermittelt werden können. Besonders in der Bachelor-Gruppe wurde dies in der Diskussion sehr stark thematisiert und der Wunsch geäußert, dass Studierende in dieser Hinsicht stärker sensibilisiert werden:

Ja, also im Sinne der Lehrveranstaltungen, was ich auch gerne thematisiert hätte in den Lehrveranstaltungen, ist eben wie ich Sprache so thematisieren kann und so einsetzen kann, ohne dass das ein Instrument für eben Einteilung in 'Ihr könnt Deutsch' und 'Ihr könnt kein Deutsch'. Oder ihr seid eben österreichische Kinder und ihr seid halt Ausländer und ihr braucht halt das in eurer Sprache. (IP_B1, S. 31)

Erwähnt wurde auch die Wichtigkeit davon, Namen der Schüler*innen richtig auszusprechen. Das deutet darauf hin, dass die IP der Bachelor-Gruppe über das Bewusstsein verfügen, dass Sprache mit Macht verbunden ist. In der Master-Gruppe ist das nicht so stark erkennbar und wurde auch in der Gruppendiskussion weniger deutlich diskutiert. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass in den Lehrveranstaltungen – auch wenn die IP Lehrveranstaltungen unter der gleichen Lehrveranstaltungsbezeichnung besuchten – je nach Lehrendem unterschiedliche Schwerpunkte behandelt werden. Dadurch ist es möglich, dass Studierende im Lehramtsstudium unterschiedliche Erfahrungen machen und auch für gewisse Themen, z.B. Sprache und Macht, mehr oder weniger sensibilisiert werden. Trotzdem äußerten auch die IP der Master-Gruppe Bedenken hinsichtlich der Hervorhebung mehrsprachiger Schüler*innen und der damit möglichen Positionierung als „anders“, was als Hinweis für ein gewisses Bewusstsein für diskriminierende Praktiken gesehen werden kann. Trotz dieses Bewusstseins und der wertschätzenden Haltung der IP gegenüber Mehrsprachigkeit, zeigen sich auch Unsicherheiten und Widersprüche hinsichtlich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die jedoch auch den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen widerspiegeln. Folgende Passage aus den Gruppendiskussionen zeigt diese Ambivalenz im Umgang mit Mehrsprachigkeit:

Also, natürlich andere, also bei Englisch bietet es sich super an natürlich, weil es eine internationale Sprache ist, eine wichtige Sprache, macht man im Unterricht und alles, da ist es natürlich super, wenn man da jemanden hat. Bei anderen Sprachen, sag ich mal gerade diese, die jetzt nicht so im Unterricht irgendwie kommen, also wenn man vielleicht Italienisch, Spanisch, Französisch noch jemanden hat, kann man das sicher auch direkt

nutzen gleich. Bei anderen Sachen wird es vielleicht schwierig, da wirklich inhaltlich etwas nutzen zu können. (IP_M3, S. 7)

Grundsätzlich wird auch hier Mehrsprachigkeit als positiv und bereichernd für den Unterricht bewertet, was sich auch mit der insgesamten Einstellung der IP gegenüber Mehrsprachigkeit, die in den Gruppendiskussionen deutlich wurde, deckt. Auffallend ist jedoch, dass bestimmten Sprachen, nämlich Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch – alles Sprachen, die meist in den Schulen als Fremdsprachen unterrichtet werden – eine höhere Bedeutung für den Unterricht zugeschrieben wird. Für andere Sprachen, das heißt Sprachen, die in den Schulen nicht unterrichtet werden – dazu zählen meist die sogenannten Migrationssprachen – wird die Integration in den Unterricht als „schwierig“ bezeichnet. Aufgrund der insgesamt positiven Haltung der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit kann dies möglicherweise durch eine Unsicherheit im Umgang mit Sprachen, die für die IP ‚fremd‘ sind, erklärt werden. Auch hier könnte dies wieder ein Hinweis darauf sein, dass im Lehramtsstudium Reflexionsmöglichkeiten über machtbezogene Strukturen, wie die Einteilung in legitime und illegitime Sprachen, zu wenig stattfinden, oder auch Möglichkeiten zur Integration verschiedener Sprachen in den Unterricht nicht vermittelt werden. Die Unsicherheit im Umgang mit sprachlicher Diversität und ‚fremden‘ Sprachen, wird auch durch die Aufzählung der Fragen eines IP hinsichtlich des Unterrichts in sprachlich heterogenen Klassen deutlich: *„Was kann man mit diesen Kindern machen? Was kann man ihnen zutrauen? Wie kann man sie erreichen? Wie kann man sie vor allem sprachlich erreichen, dass sie da den möglichst großen Nutzen davon haben?“* (IP_B2, S. 21). Die in den Gruppendiskussionen geäußerten Unsicherheiten der IP zeigen, dass sie trotz ihres positiven Zugangs zu Mehrsprachigkeit in manchen Situationen nicht sicher sind, wie sie mit der sprachlichen Vielfalt umgehen sollen.

Neben dem Aspekt der Macht von Sprachen, ist auch das Konzept der Bildungssprache für die Frage, welche Bedeutung die Studierenden der Sprache im Unterricht beimessen, relevant. Im vorherigen Kapitel zu den informellen Gruppenmeinungen wurde bereits gezeigt, dass die IP sprachliche Herausforderungen hauptsächlich auf der lexikalischen Ebene verorten. Dies betrifft auch das Verständnis der IP von Bildungssprache. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, handelt es sich bei der Bildungssprache um ein umfassendes Konzept, über dessen exakte Definition im wissenschaftlichen Diskurs

noch keine Einigkeit herrscht. Weitgehender Konsens herrscht jedoch darüber, dass die Bildungssprache die Sprache ist, die im Bildungsbereich, also auch in der Schule, verwendet wird. Die Äußerungen der IP in den Gruppendiskussionen deuten jedoch darauf hin, dass die IP über keine klare Vorstellung verfügen, was unter dem Begriff Bildungssprache zu verstehen ist und was Bildungssprache ausmacht. Dies zeigte sich vor allem darin, dass der Begriff der Bildungssprache nur sehr selten und häufig synonymisch mit Standardsprache oder Schriftsprache verwendet wurde. In der Master-Gruppe wurde der Begriff Bildungssprache zwar im Laufe der Diskussion verwendet, allerdings immer in Verbindung mit der Frage nach der Verwendung des Dialekts, wie zum Beispiel folgende Passage aus der Gruppendiskussion zeigt:

Ich finde, du hast einen guten Punkt gesagt. Diese Bildungssprache kennt nicht jeder, also nicht jeder von den Kindern, und es ist ganz unterschiedlich, wie die Kinder von daheim das lernen, wie sie reden. Und jetzt kann es sein, Kinder die das nie gelernt haben, verstehen das oft gar nicht, wenn man dann so sehr in dieser Bildungssprache spricht, deswegen ist es wahrscheinlich oft gar nicht so schlecht, wenn man ein bisschen im Dialekt ist, wenn man jetzt unmittelbar den gleichen Dialekt hat wie in der Schule, sonst nicht. (IP_M4, S. 5)

Durch die Gegenüberstellung der Verwendung von Bildungssprache und der Verwendung von Dialekt im Unterricht zeigt sich, dass eine klare Differenzierung zwischen Standardsprache, also einer schriftsprachlich normierten Sprachverwendung, und Bildungssprache, welche auch noch durch spezielle syntaktische, textuelle und diskursive Merkmale gekennzeichnet ist, nicht vollzogen wird. Besonders interessant ist auch, dass in der Bachelor-Gruppe der Begriff der Bildungssprache nur ein einziges Mal und erst gegen Ende der Gruppendiskussion erwähnt wird, als es um verschiedene Arten von Sprachen geht. Erwähnt werden dabei Bildungssprache, Schulsprache, Alltagssprache sowie Fachsprache. Auch hier scheint es, dass die IP keine klare Vorstellung davon haben, was unter diesen unterschiedlichen Registern genau zu verstehen ist, wie folgender Versuch einer Definition von Bildungssprache zeigt: „Ja, es geht vor allem darum, um ein gewisses Vokabular zum Beispiel, das du jetzt im Alltag nicht verwenden würdest, aber in der Schule halt gang und gäbe ist“ (IP_B2, S. 36). Obwohl natürlich spezifisches bildungssprachliches und fachsprachliches Vokabular Teil der Bildungssprache ist, so geht diese über die lexikalische Ebene hinaus und weist auch diskursive und syntaktische Eigenheiten auf, die von den IP in der Diskussion

weitreichend ausgeklammert wurden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Petersen und Peuschel (2020), die in Kapitel 2.4 vorgestellt wurde und eine starke Fokussierung von Lehramtsstudierenden auf die Wortebene bei der Analyse von sprachlichen Herausforderungen in Lehrwerktexten zeigte. In der Bachelor-Gruppe wurde auch noch das Konzept der Fachsprache durch die IP mit dem Fach Physik näher beleuchtet. Im Gegensatz zur Bildungssprache zeigt sich hier, dass die IP ein Bewusstsein für das Konzept der Fachsprache haben, wie folgendes Beispiel aus dem Fach Physik zeigt: *„Ein klassisches Beispiel dazu ist die Beschleunigung, was in Alltagssprache einfach bedeutet schneller werden, aber in Fachsprache das sowohl einfach Geschwindigkeitsänderung bedeutet“* (IP_B1, S. 35). Die IP mit dem Fach Physik geben an, sich in Lehrveranstaltungen ihrer Fachrichtung mit diesen Unterschieden zwischen alltagssprachlicher und bildungssprachlicher bzw. fachsprachlicher Verwendung von Sprache beschäftigt zu haben. Insgesamt ist hinsichtlich der Bildungssprache zu beobachten, dass die IP bildungssprachliche Kompetenzen vor allem auf der lexikalischen Ebene verorten. Viele andere Elemente, wie zum Beispiel diskursive oder syntaktische Merkmale, wurden von den IP in den Diskussionen nicht thematisiert. Grund für dieses tendenziell limitierte Wissen hinsichtlich Bildungssprache könnte die fehlende klare Definition des Konzepts Bildungssprache im wissenschaftlichen Diskurs sein, aber auch eine zu geringe Thematisierung im Studium.

Verständnis von sprachsensiblen Unterricht

Als zweite Fragestellung dieser Arbeit möchte ich mich nun der Frage nach dem Verständnis der Studierenden eines sprachsensiblen Unterrichts widmen. Hinsichtlich des Verständnisses von sprachsensiblen Unterricht konnten in Kapitel 4 zwei Gruppenmeinungen identifiziert werden. Diese sollen nachfolgend näher beleuchtet und interpretiert werden.

Zunächst wurde festgestellt, dass die IP der Meinung sind, dass sprachensible Elemente kontinuierliche in den Unterricht integriert werden sollen. Vor allem in der Master-Gruppe wurde diese Meinung des sprachsensiblen Unterrichts als „Unterrichtsprinzip“ stark vertreten, wie folgende Passage aus der Diskussion zeigt:

Und ich finde du hast einen guten Punkt angesprochen, nämlich dass man das integriert in den Unterricht. Ich glaube das ist für mich jetzt halt so die Kunst am sprachsensiblen Unterricht. Das sollen ja glaube ich nicht nur einzelne Übungen sein, wo dann die Kinder sich denken ‚Oh, jetzt muss ich ganz sprachsensibel die Übung machen‘. Ich glaube, dass das eben einfach ein Unterrichtsprinzip sein sollte, so wie im Englischen halt Communicative Language Teaching, dass das alles auf kommunikativem Weg passiert. Ich glaube, dass das wichtig ist, dass man weiß, was das ungefähr ist und dass man das dann so oft wie möglich integriert. (IP_M2, S. 12)

Hier wird ein Aspekt angesprochen, der wie in Kapitel 3.2 dargestellt als grundlegender Gedanke des sprachsensiblen Unterrichts dient, nämlich dass sprachensible und sprachbildende Maßnahmen kontinuierlich und das sprachliche und fachliche Lernen verbindend eingesetzt werden sollen und nicht isoliert im Unterricht Anwendung finden. Darüber hinaus wurde auch noch die Notwendigkeit der Integration sprachsensibler Maßnahmen in allen Fächern, nicht nur den sprachlichen, betont:

Für mich ist Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht fächergegeben irgendwie notwendig, aber ich würde wie gesagt total viel Zeit darauf verwenden, sich mit Sprache zu beschäftigen, die Operatoren zu erklären, vielleicht einmal in einer Stunde einen Essay zu schreiben, auch jetzt nicht nur in Deutsch und Englisch, sondern in anderen Fächern. (IP_M1, S. 16)

Die IP betont den grundlegenden Gedanken des sprachsensiblen Unterrichts, nämlich dass sprachensible Bildung in allen Fächern stattfinden soll. Dass die IP aller Fächer den sprachsensiblen Unterricht und die Auseinandersetzung mit Sprache im Unterricht als notwendig erachten, ist als besonders auffallend hervorzuheben. Dies ist insofern überraschend, da häufig von einer großen Überforderung der Lehrpersonen durch die ‚zusätzliche‘ Aufgabe der Sprachbildung berichtet wird. Dieses Gefühl konnte bei den IP in den Gruppendiskussionen keineswegs wahrgenommen werden, im Gegenteil, es wurde durchwegs die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Sprache im Studium sowie der sprachlichen Bildung im Unterricht betont, wie die angeführten Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen zeigen. Eine Erklärung für das fehlende Gefühl der Überforderung bei den IP mit der sprachsensiblen Bildung könnte die stärkere Thematisierung von sprachsensibler Bildung und Sprache im Fach bzw. generell von diversitätsbezogenen Themen im Studium sein. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt wurde, finden sich im Curriculum des Lehramtsstudiums einige Aspekte aus dem Bereich Sprache

und sprachliche Bildung im Fach sowohl in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen als auch in den Fächern, die es zuvor im Lehramtsstudium nicht gegeben hat. Ein weiterer möglicher Grund ist auch die Unterschätzung der Herausforderungen und des Aufwandes eines sprachsensiblen Unterrichts durch die IP. Dies wird zum Beispiel auch in folgender Aussage aus den Gruppendiskussionen deutlich: *„Ich glaube aber nicht, dass ich jetzt explizit im Unterricht dann sage, jetzt mache ich einen sprachsensiblen Unterricht, sondern das kommt eh von selbst“* (IP_M4, S. 13). Der Zusatz „das kommt eh von selbst“ deutet möglicherweise auf eine Unterschätzung des damit verbundenen Vorbereitungsaufwandes oder der notwendigen Kompetenzen der Lehrperson, die die Umsetzung sprachsensibler Maßnahmen mitbringt, hin.

Neben der Auffassung der IP des sprachsensiblen Unterrichts als kontinuierliches Unterrichtsprinzip wurden in den Gruppendiskussionen auch einige methodisch-didaktische Konzepte genannt. Dazu zählten, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, das Scaffolding, die literale Didaktik sowie Methoden, die auch Teil der Methoden-Werkzeugen nach Leisen sind, genannt. Die von den Studierenden genannten Methoden, wie Kreuzworträtsel, Glossare, Memories oder Satzbausteine finden sich unter gleichen oder ähnlichen Namen („Worträtsel“, „Wortliste“, „Memory“ und „Satzbaukasten“) auch bei Leisen. Der Begriff „Methoden-Werkzeuge“ oder der Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts nach Leisen wird von den Studierenden jedoch nicht explizit erwähnt. Explizit genannt wurde in den Gruppendiskussionen der Ansatz der literalen Didaktik nach Schmölder-Eibinger. Besonders interessant ist hier, dass dieser Ansatz von den IP mit dem Fach Geschichte angesprochen wird, wobei die IP angaben, dass dieser methodische Ansatz in der Lehrveranstaltung „Geschichte und Sprache“ thematisiert wurde. Explizit benannt wurde in der Master-Gruppe auch der Ansatz des Scaffoldings. Auffallend war dabei, dass dieser Ansatz nicht wie von der Hauptvertreterin Gibbons vorgesehen als Gesamtkonzept unter Berücksichtigung verschiedener Schritte wahrgenommen wird (siehe Kapitel 2.3), sondern wie häufig kritisiert lediglich als Synonym für die Verwendung von Satzbausteinen und ähnlichen Methoden.

Für das Verständnis von sprachsensiblen Unterricht ist auch der Aspekt des sensiblen Verwendens von Sprache, welcher bereits unter dem vorhergehenden Punkt im Zusammenhang mit Sprache und Macht diskutiert wurde, von großer Bedeutung. Für die IP, vor allem der Bachelor-Gruppe, ist das sensible Verwenden von Sprache vor allem

durch die Lehrperson ein besonders wichtiger Punkt im sprachsensiblen Unterricht. Dieses Ergebnis ist besonders interessant, da dieser Aspekt in gängigen Beschreibungen und Definitionen von sprachsensiblen Unterricht nicht vorkommt. Diese legen den Fokus sehr stark auf die Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen in der Bildungssprache Deutsch, vernachlässigen jedoch meist die mit Sprache, Sprachverwendung und Sprachvermittlung verbundenen Macht- und Diskriminierungsstrukturen.

Vorbereitung durch die Lehramtsausbildung

Als letzten Bereich möchte ich mich der Frage nach der Vorbereitung auf das sprachensible Unterrichten und den Unterschieden zwischen den einzelnen Fachrichtungen widmen. Wie in Kapitel 3.2 dargestellt ist die Auseinandersetzung mit Diversitätsbereichen, d.h. auch mit sprachlicher Diversität, als fächerübergreifende Kompetenz verankert. In der Auseinandersetzung mit dem Curriculum wurde jedoch auch deutlich, dass die Thematik der sprachlichen Bildung in den unterschiedlichen Fachrichtungen unterschiedlich stark repräsentiert ist, wie auch bereits im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde. In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die IP selbst überrascht über die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen sind, wie folgender Auszug aus den Diskussionen zeigt:

Also dass es wirklich zwischen den Fächern in den Curricula anscheinend richtige Unterschiede gibt. Ich habe mir das zwar gedacht, aber ich habe das schon spannend gefunden, dass man das auch von anderen noch einmal hört, dass das wirklich so ist, also dass das kein Vorurteil oder so gewesen ist. (IP_B4, S. 38)

Diese Unterschiede, die im Curriculum festgestellt wurden, spiegeln sich auch in den Erfahrungen der Studierenden wider: Die IP der Fächer Geschichte, Geographie, Deutsch und Englisch gaben an, im Studium öfters mit den Themen sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit konfrontiert worden zu sein. In diesen Fächern ist die Thematik auch im Curriculum stärker verankert, es gibt eigene Lehrveranstaltungen die sich – in unterschiedlichen Formen – der Thematik der Sprache im Fach, der sprachsensiblen Bildung und der Mehrsprachigkeit widmen. Im Fach Geschichte gibt es z.B. die Lehrveranstaltung „Geschichte und Sprache“, im Fach Deutsch das Modul „Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“. In anderen Fächern, z.B. in Informatik, Sport, Physik oder Mathematik, in denen zwar laut Curriculum

Diversitätsaspekte verankert sind, fand laut den Studierenden keine Auseinandersetzung mit sprachlicher Diversität statt, wie folgende Aussagen zeigen: „*In Informatik ist es lustigerweise quasi gar nicht vorgekommen*“ (IP_M3, S. 4) oder „*Bei mir war es in Physik und Sport eigentlich nie so das große Thema [...]*“ (IP_B5, S. 33). Wie im vorhergehenden Kapitel bereits angedeutet, wurde in den Diskussionen deutlich, dass in den Fächern Physik und Mathematik – trotz der Angabe der IP, dass Sprache in den Lehrveranstaltungen der Fächer kaum thematisiert wurde – eine Auseinandersetzung mit Sprache zu einem gewissen Grad stattgefunden hat. Dies zeigt sich durch verschiedene Erzählungen der IP, unter anderem zur Thematisierung von Fach- und Alltagssprache im Fach Physik oder der Beschäftigung mit Visualisierungen als Form von Sprache als Wissensvermittlung. Dass die IP dies jedoch nicht bewusst als Auseinandersetzung mit sprachsensibler Bildung wahrnehmen, ist ein Hinweis darauf, dass der Bereich Sprache nicht ausreichend in diesen Fächern thematisiert wird oder den Studierenden nicht explizit vermittelt wird, dass diese Bereiche relevant für die Auseinandersetzung mit sprachsensibler Bildung sind.

Vergleicht man die Angaben der IP in den Gruppendiskussionen mit den in Kapitel 2.4 angeführten notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts, so ist auffallend, dass einige Aspekte in den Diskussionen nicht erwähnt wurden, was darauf hindeuten könnte, dass diese im Studium nicht oder weniger vorrangig thematisiert werden. Vor allem der Bereich der Diagnostik wurde in den Diskussionen nicht thematisiert. Generell wurden viele Kompetenzen und Aspekte, die von den Forscher*innen in ihren Kompetenz-Modellen angeführt werden, gar nicht oder nur in geringem Ausmaß in den Diskussionen erwähnt. Nimmt man z.B. das Modell nach Ohm, welches die drei Bereiche Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik umfasst, so kann grundsätzlich gesagt werden, dass alle drei Bereiche in den Diskussionen thematisiert wurden. Betrachtet man die einzelnen Bereiche und ihre Unterkategorien jedoch genauer, so wird deutlich, dass viele Aspekte nicht angesprochen wurden. Im Bereich Fachregister war der Fokus, wie bereits ausgeführt, sehr stark auf der Wortebene; syntaktische oder textuelle Elemente der Sprache wurden nicht angesprochen. Im Bereich Mehrsprachigkeit war die Thematik der sprachlichen Heterogenität und des Umgangs mit dieser sehr präsent, Aspekte des Zweitspracherwerbs wie z.B. unterschiedliche Formen des Spracherwerbs wurden

nicht diskutiert. Im Bereich Didaktik wurde der Aspekt der Diagnose nicht thematisiert, während Methoden zur Förderung sprachlicher Kompetenzen Teil der Diskussionen waren. Ob diese Bereiche in der Ausbildung vermittelt werden oder nicht, kann durch diese Art der Untersuchung jedoch nicht beantwortet werden. Darüber hinaus konnte zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden kein relevanter Unterschied im Wissen festgestellt werden, obwohl die Masterstudierenden mehr Lehrveranstaltungen zum Thema Sprache und sprachensible Bildung im Masterstudium besucht haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrveranstaltungen im Master kein vertieftes oder weiterführendes Wissen im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts vermitteln. Einfluss darauf könnte auch die aufgrund der Covid-19-Pandemie seit Frühjahr 2020 durchgeführte Online-Lehre haben, die die Bedingungen für die Lehre verändert und die Möglichkeiten zu direktem Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden und auch unter den Studierenden erschwert hat.

Sehr präsent bei den IP war auch der Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug bzw. mehr Anwendungsmöglichkeiten im Studium. Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagog*innenausbildung ist immer wieder Thema in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und der Wunsch der Studierenden nach mehr Praxis wird häufig in Erhebungen ersichtlich. Die IP äußerten jedoch nicht den Wunsch nach mehr Möglichkeiten Gelerntes praktisch auszuprobieren, sondern vor allem eine stärkere Verknüpfung von Theorie mit den Erfahrungen der Studierenden in den Lehrveranstaltungen bzw. einer stärkeren Berücksichtigung des sprachlichen Aspektes in den bereits existierenden praktischen Unterrichtsmöglichkeiten. An dieser Stelle möchte ich die Wichtigkeit der Theorie neben der Praxis in der Lehramtsausbildung betonen. Dies schließt jedoch nicht aus, die Erfahrungen der Studierenden in der Auseinandersetzung mit der Theorie miteinzubeziehen und sprachensible Bildung in den schulischen Praktika stärker einzubinden. Dies setzt jedoch auch eine entsprechende Sensibilisierung der Mentor*innen in den Schulen bzw. der Lehrenden der Begleitveranstaltungen in diesem Bereich voraus. Die IP der Master-Gruppe äußerten auch den Wunsch der Umstrukturierung der Fachprüfung „Sprachliche Bildung und Sprachsensibilisierung in fächerspezifischen Kontexten“ mit den dazugehörigen Vorlesungen zu anderen Lehrveranstaltungsformaten, wie z.B. Seminaren, um mehr Austausch und Reflexion zu ermöglichen.

Insgesamt ist hinsichtlich der Lehramtsausbildung festzuhalten, dass die IP sehr starke Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen in der Thematisierung von sprachsensibler Bildung wahrnehmen und somit auch unterschiedliche Erfahrungen mit der Thematik machen. In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht erhoben wurde, inwiefern die Thematisierung von Sprache und sprachsensibler Bildung in den Lehrveranstaltungen zwischen unterschiedlichen Lehrveranstaltungsleiter*innen variiert. Eine Befragung der Lehrenden in der Lehramtsausbildung könnte hier interessante ergänzende Einblicke liefern. Darüber hinaus ist auch nicht klar, inwiefern die Lehrenden der Fächer und auch der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen für die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in diesem Themenbereich sensibilisiert und qualifiziert sind.

Einstellungen und Wissen der Lehramtsstudierenden

Um die Darstellung der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit abzuschließen, bleibt noch die Zusammenführung der bereits ausgeführten Ergebnisse zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage, die in dieser Arbeit verfolgt wurde:

Welche Einstellungen und welches Wissen haben Lehramtsstudierende des Entwicklungsverbund Süd-Ost zum sprachsensiblen Unterricht?

Zu Beginn dieser Arbeit wurden zur Forschungsfrage einige Hypothesen formuliert, die an dieser Stelle noch einmal betrachtet werden sollen. Insgesamt konnte die Hypothese bestätigt werden, dass die IP dem sprachsensiblen Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen, sie sich jedoch eine verstärkte Thematisierung dieses Bereiches im Studium wünschen. Besonders die IP der Fächer Physik, Mathematik, Sport und Bewegung und Informatik gaben an, dass die Thematik zu wenig oder sogar gar nicht in den Lehrveranstaltungen diskutiert wurde. Bei allen IP, egal welches Faches, konnte jedoch eine Unsicherheit hinsichtlich wichtiger Begriffe in der Thematik, wie z.B. Bildungssprache, beobachtet werden. Die IP äußerten auch den Wunsch nach mehr Anwendungs- und Austauschmöglichkeiten, um Gelerntes zu festigen und Erfahrungen

zu reflektieren. Insgesamt weisen die in den Gruppendiskussionen erhobenen Daten darauf hin, dass die Thematik der Sprache und der sprachsensiblen Bildung, trotz der Verankerung im Lehramtscurriculum, nach wie vor nicht ausreichend in den Lehrveranstaltungen thematisiert wird, um Unsicherheiten im Umgang mit sprachlicher Diversität und der Durchführung einer sprachsensiblen Bildung auszuräumen.

Nicht bestätigt werden konnte die Annahme, dass die IP die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit eher als Schwierigkeit und nicht als Chance sehen. Obwohl einige Unsicherheiten in Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Diskussionen geäußert wurden, so zeigten alle IP eine Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und das Bestreben, diese wertschätzend in den Unterricht miteinzubauen. Darüber hinaus war ein Bewusstsein für diskriminierende Praktiken durch Sprache und die mit Sprache einhergehende Macht zu beobachten und auch der Wunsch nach einer vertieften Auseinandersetzung mit diesen Aspekten im Studium vorhanden.

Diesen Aspekt möchte ich als besonders überraschendes Ergebnis am Ende dieses Kapitels noch einmal hervorheben. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts in Kapitel 2.3 hat gezeigt, dass der Fokus sehr stark auf der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch liegt und der Großteil der wissenschaftlichen Literatur zum Thema sich daher mit methodisch-didaktischen Konzepten zur Umsetzung dieses Zieles beschäftigt. Häufig fehlt dabei eine kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, die die Fokussierung auf die Bildungssprache Deutsch mit sich bringt: eine Ausgrenzung anderer Sprachen, die die Schüler*innen in die Schule mitbringen. Die Studierenden zeigen ein Bewusstsein für diskriminierende Strukturen, welches in der Auseinandersetzung mit sprachsensibler Bildung und dem Umgang mit sprachlicher Diversität in der Schule besonders wichtig ist.

6 Resümee und Ausblick

Unter Einbeziehung theoretischer Erkenntnisse und einer praktischen Untersuchung wurde in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welche Einstellungen und welches Wissen Lehramtsstudierende des Entwicklungsverbund Süd-Ost zum sprachsensiblen Unterricht haben. Grundsätzlich kann angemerkt werden, dass es sich – trotz der intensiven Auseinandersetzung mit dem sprachsensiblen Unterricht in den letzten Jahren – bei den Einstellungen und dem Wissen der Lehramtsstudierenden um einen wenig erforschten Bereich handelt. Mithilfe von Gruppendiskussionen wurden erste Erkenntnisse in diesem Bereich für den Entwicklungsverbund Süd-Ost erarbeitet. Die IP repräsentieren die Vielfalt der Fächer und Zugänge und bieten daher einen wichtigen Einblick in die gegenwärtige Situation der Ausbildung. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass die IP den sprachsensiblen Unterricht grundsätzlich als positiv bewerten. Trotzdem weisen die Gruppendiskussionen darauf hin, dass die IP über ein tendenziell limitiertes Wissen in diesem Bereich verfügen und daher auch Unsicherheiten im Umgang mit Sprache im Unterricht zeigen. Interessant ist, dass zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden keine auffallenden Unterschiede im Wissen und auch in den grundlegenden Einstellungen festgestellt werden konnten, zwischen den verschiedenen Fachrichtungen jedoch große Unterschiede hinsichtlich der Thematisierung im Studium ersichtlich wurden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung und Forcierung der sprachsensiblen Bildung in der Lehramtsausbildung auf. Universitäten und Hochschulen, die die Vorbereitung der Studierenden im Lehramtsstudium auf eine sprachensible Bildung ernst nehmen, müssen sicherstellen, dass die Bereiche Sprache im Fach und sprachensible Bildung ausreichend im Studium thematisiert werden. Daher ist eine verstärkte und vor allem für alle Fachrichtungen gleichwertige Thematisierung von sprachsensiblen Unterricht, sprachlicher Bildung und sprachlicher Heterogenität im Studium anzustreben. Für die Weiterentwicklung des Curriculums des Lehramtsstudiums ist eine Fokussierung der Thematik in allen Fächern wünschenswert, um die Studierenden ausreichend auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorzubereiten und dem grundlegenden Gedanken, dass sprachsensibler

Unterricht in allen Fächern gleichermaßen stattfinden soll, gerecht zu werden. Um dies sicherzustellen, ist eine stärkere Individualisierung der Lehre, z.B. in Form von Seminaren, anzudenken, wodurch ein stärkerer Austausch zwischen den Studierenden und Lehrenden sowie auch das Einbeziehen der Erfahrungen der Studierenden möglich ist. Darüber hinaus kann eine Befragung der Lehrenden an den Universitäten und Hochschulen Aufschluss darüber geben, inwiefern sprachliche Aspekte in der Lehre berücksichtigt werden, um gegebenenfalls auch mögliche Qualifizierungsangebote für Lehrende im Bereich der sprachsensiblen Bildung etablieren zu können. Zusätzlich haben die Universitäten und Hochschulen die Aufgabe, angesichts der sprachlichen Diversität in der Gesellschaft, Studierenden jeglichen Hintergrundes, vor allem auch aus mehrsprachigem Kontext, den Zugang zur Lehramtsausbildung zu ermöglichen.

Neben der verstärkten Thematisierung des sprachsensiblen Unterrichts in der Lehramtsausbildung ist auch eine Auseinandersetzung mit dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts wünschenswert, um bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen auch eine verstärkte Reflexion von diskriminierenden Praktiken zu ermöglichen. Ein Umdenken in der Beschäftigung mit der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in dieser Hinsicht betonen auch Dirim und Mecheril (2010b):

Allerdings kann die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit nicht auf die Frage beschränkt werden, wie Sprachen erworben werden, und erst recht nicht auf die Frage reduziert werden, wie die Sprache der Mehrheit erworben wird. Gleichermäßen wichtig ist es, dass Pädagog/innen in schulischen wie in außerschulischen Feldern sich theoretische Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprache aneignen (Dirim/Mecheril 2010b, S. 100).

Abschließend möchte ich betonen, dass es notwendig ist, sich der Thematik der sprachsensiblen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu widmen, um das Konzept weiterzuentwickeln – sei es aus Lehrer*innen- oder Schüler*innenperspektive, aus bildungspolitischer oder gesellschaftlicher Sicht. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind als Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzungen mit der Perspektive der Lehramtsstudierenden bzw. angehenden Lehrpersonen und als erster Einblick in die Einstellungen und das Wissen der Lehramtsstudierenden zu verstehen. Den Universitäten und Hochschulen kommt in der Frage der sprachsensiblen Bildung, die durch die wachsende sprachliche Diversität immer mehr an Bedeutung gewinnt, die Aufgabe zu, die

angehenden Lehrer*innen für den Umgang mit Sprachen in ihrem Fach zu sensibilisieren und das notwendige Wissen für die Umsetzung einer sprachsensiblen Bildung zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Akreimi, Leila (2019): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–331.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 9, S. 469–520.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Woerfel, Till (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 98–104.
- Bello, Bettina (2020): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- BIFIE (2017): PISA 2009. In: <https://www.bifie.at/pisa2009/> [8.6.2021].
- Boeckmann, Klaus-Börge (2017): Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen. 33. Jahrgang, Heft 1, S. 38–48.
- Bohnsack, Ralf (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 205–218.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: Braumüller.
- Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 269–355.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Bildungssprache Deutsch. In: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> [8.6.2021].
- Busse, Vera (2019): Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–33.
- Dirim, İnci (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: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim, İnci (2014): Bildungssprache und ihre Förderung – Forschungsergebnisse, Konzepte und Materialien. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Divers - Kontrovers? Ideen für den interkulturellen Schulalltag, S. 87–98.
- Dirim, İnci/Döll, Marion/Neumann, Ursual (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 129–156.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–225.

- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2018): Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 227–245.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121–149.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99–120.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22–24.
- Draxl, Anna-Katharina/Holzinger, Clara (2016): Positionierung von NMS-Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Masterarbeit. Wien.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer. New York: Free Press.
- Echevarría, Jana/Vogt, MaryEllen/Short, Deborah (2010): Making content comprehensible for secondary English language learners. The SIOP model. Boston: Allyn and Bacon.
- Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich/Berlin: Lit.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. Heft 233, S. 4–13.
- Gantefort, Christoph (2013): 'Bildungssprache' - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 71–105.

- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2008): „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik*. Heft 1, S. 65–75.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): *Bildungssprache*. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 478–499.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1977): *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–51.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): *Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich*. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 229–267.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2017): *Die verschiedenen Facetten von Bildung in der Migrationsgesellschaft*. In: *OeaD-News*. Heft 103, S. 10–13.
- Höllner, Iris/Lindemann, Romana/Wallner-Paschon, Christina/Schaubmair, Victoria (2019): *Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren*. In: Suchan, Birgit/Höllner, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): *PISA 2018*.

- Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam, S. 66–79.
- Jantschy, Daniela (2017): Welche Strategien verfolgen Biologielehrerinnen und Biologielehrer im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Sekundarstufe I? Diplomarbeit. Wien.
- Karl-Franzens Universität Graz (2019a): Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. In: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/19W_BA_LA_Sek_AB.pdf [8.6.2021].
- Karl-Franzens Universität Graz (2019b): Curriculum für das Masterstudium Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung. In: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/19W_MA_LASek_AB.pdf [8.6.2021].
- Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten D. (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrerwissen, das. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 187.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta/Decker, Anna-Theresia (2009): Lehrkräfte. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 269–288.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 515–526.
- Langer, Elisabeth (2015): Sprache(n) im Fachunterricht – die österreichische Perspektive. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 44. Jahrgang, Heft 2, S. 73–86.
- Leisen, Josef (2013a): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Leisen, Josef (2013b): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Maio, Gregory R./Haddock, Geoffrey (2015): The Psychology of Attitudes & Attitude Change. 2. Auflage. Los Angeles/London: SAGE.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2006): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. 1. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 32–54.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 151–177.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik. 57. Jahrgang, Heft 1, S. 67–101.
- Oberwimmer, Konrad/Baumegger, David/Vogtenhuber, Stefan (2019): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 - Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

- Ohm, Udo (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 73–91.
- Petersen, Inger/Peuschel, Kristina (2020): "... ich bin ja keine Sprachstudentin...". Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In: Heinz, Tobias/Brouër, Birgit/Janzen, Margot/Kilian, Jörg (Hrsg.): Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Münster: Waxmann, S. 217–240.
- Peuschel, Kristina/Sieberkrob, Matthias (2017): Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, S. 89–101.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: De Gruyter.
- Reich, Hans H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“ 2008.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie.
- Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–36.
- Rost-Roth, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache - Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 69–97.

- Roth, Hans-Joachim (o.J.): Scaffolding - ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. In: https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichts%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Artikel/Roth_%282013%29_Scaffolding_-_Ein_Ansatz_zur_aufbauenden_Sprachf%C3%B6rderung.pdf [8.6.2021].
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der "Bildungssprache" - kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Röttger, Evelyn (2019): Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 24. Jahrgang, Heft 1, S. 87–105.
- Salchegger, Silvia/Höller, Iris/Pareiss, Manuela/Lindemann, Romana (2017): Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In: Wallner-Paschon, Christina/Itzlinger-Bruneforth, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule: erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 67–82.
- Schäffer, Burkhard (2018): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 101–107.
- Schleppegrell, Mary J./O'Hallaron, Catherine L. (2011): Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. In: Annual Review of Applied Linguistics. 31. Jahrgang, S. 3–18.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 25–40.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2015): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schnitzer, Katja (2020): "Weil mir da schlicht der Plan fehlt von der Ausbildung her" - Zum Umgang von Lehrpersonen mit sprachlicher Diversität im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Befunde aus der Praxis und Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Boeckmann, Klaus-Börge/Schrammel-Leber, Barbara (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. 1. Auflage. Graz: Leykam, S. 87–110.
- Statistik Austria (2020): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19. In: http://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [8.6.2021].
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. 1. Auflage. Münster/New York: Waxmann.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 9–23.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, Caroline (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 8. Jahrgang, Heft 3, S. 1–14.
- Woerfel, Till/Giesau, Marlis (2018): Sprachsensibler Unterricht. In: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> [8.6.2021].
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: The Journal of Child Psychology and Psychiatry. 17. Jahrgang, Heft 2, S. 89–100.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktisches Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2013b, S. 11)	19
Abbildung 2: Scaffolding-Modell nach Gibbons (Kniffka/Roelcke 2016, S. 115)...	24
Abbildung 3: Kriterien des SIOP-Modells (Kniffka/Roelcke 2016, S. 110).....	27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschreibung der Teilnehmer*innen der Bachelor-Gruppe	50
Tabelle 2: Beschreibung der Teilnehmer*innen der Master-Gruppe	50
Tabelle 3: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Langer (2013)	51
Tabelle 4: Analysekatgeorien	55

Anhang

Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Gruppendiskussion

Gegenstand des Forschungsprojekts

Forschungsprojekt: „Sprachsensibel Unterrichten lernen“ (MA-Arbeit)

Durchführende Person: Marlene Gierometta, BEd

Datum der Gruppendiskussion:

Name Teilnehmer*in:

Hiermit bestätige ich, dass die Teilnahme an der Gruppendiskussion freiwillig erfolgt.

Ich willige dazu ein, dass Daten meiner Person erhoben und ausgewertet werden. Die Erhebung erfolgt mithilfe einer Videoaufnahme, die Aufnahme wird anschließend transkribiert, anonymisiert und ausschließlich für die angegebene Forschungsarbeit verwendet.

Diese Einwilligung kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen kann.

.....

(Datum und Unterschrift Teilnehmer*in)

Leitfaden für Gruppendiskussionen

1) Vorstellungsrunde

- Stelle dich bitte kurz vor (Fächer, Studienfortschritt, was sonst noch wichtig ist, ...).

2) Einstiegsfrage

- Laut Studienplan habt ihr alle schon Praktika absolviert und somit schon einige Erfahrungen im Unterrichten gesammelt. Könnt ihr euch an eine Situation in eurem Unterricht erinnern, wo Sprache eine große Herausforderung war? Erzählt bitte kurz davon, wie diese Situation war, wie ihr damit umgegangen seid, etc.

3) Mögliche Nachfragen (je nach Verlauf der Diskussionen)

- Wenn ihr an die Situationen denkt, die ihr geschildert habt, habt ihr das Gefühl, dass ihr durch eure Ausbildung ausreichend auf den Umgang mit solchen Situationen vorbereitet werdet? Was wurde euch in Lehrveranstaltungen zu diesem Thema vermittelt?
- Was würdet ihr euch im Studium zu diesem Thema noch wünschen? Gibt es etwas, dass euch fehlt oder dass anders sein soll? Oder fühlt ihr euch ausreichend auf den Umgang mit solchen Situationen vorbereitet?
- Was ist mit Mehrsprachigkeit? Viele Schüler*innen sind ja mehrsprachig. Welche Erfahrungen habt ihr gemacht, wie man damit umgehen kann, wenn Schüler*innen mehrere Sprachen in den Unterricht mitbringen?
- Habt ihr schon einmal sprachensible Unterrichtsstunden erstellt oder ausprobiert (z.B. im Praktikum, in LVs, ...)? Erzählt bitte kurz was ihr da genau gemacht habt und welche Dinge ihr bei der Erstellung beachten musstet.

4) Abschlussrunde

- Was möchtest du abschließend zum Thema Sprache im Fach und sprachsensibler Unterricht noch sagen?