

Ender, Andrea; Grieshofer, Petra

Sprache im Unterricht. Sprachkompetenz fördern vor dem Hintergrund heterogener Ausgangslagen und Bildungsverläufe von Schüler:innen der Sekundarstufe

Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 167-185



Quellenangabe/ Reference:

Ender, Andrea; Grieshofer, Petra: Sprache im Unterricht. Sprachkompetenz fördern vor dem Hintergrund heterogener Ausgangslagen und Bildungsverläufe von Schüler:innen der Sekundarstufe - In: Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 167-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330003 - DOI: 10.25656/01:33000; 10.35468/6163-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330003>

<https://doi.org/10.25656/01:33000>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Ender und Petra Grieshofer

Sprache im Unterricht. Sprachkompetenz fördern vor dem Hintergrund heterogener Ausgangslagen und Bildungsverläufe von Schüler:innen der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Sprachsensibler Unterricht ist ein integrativer Ansatz, der fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbindet. Dadurch sollen einerseits unmittelbare Verständnishürden bei Schüler:innen überwunden und andererseits längerfristig durchgängige Sprachbildung und mehr Bildungsgerechtigkeit innerhalb des Schulsystems gewährleistet werden. Damit Lehrkräfte entsprechend professionell handeln können, brauchen sie neben fachdidaktischen auch sprachanalytische und spracherwerbsunterstützende Kompetenzen. Dieser Beitrag befasst sich mit dem Themenmodul *Sprache im Unterricht*, das im Rahmen der Bildungslabore ein entsprechendes Ausbildungsangebot bereitstellt. Anhand von quantitativen und qualitativen Auswertungen wird veranschaulicht, inwiefern diese Lehr- und Lerngelegenheiten einen Mehrwert für angehende Lehrer:innen in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht bieten.

1 Einleitung

Schüler:innen stehen bei der Bewältigung des sprachlichen Schulalltags aus unterschiedlichen Gründen vor beträchtlichen Herausforderungen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich im Rahmen ihres Unterrichts quer durch alle Fächer nicht nur mit Fragen der fachlichen, sondern auch der adäquaten sprachlichen Vermittlung und Förderung von Schüler:innen beschäftigen müssen, d. h. sprachsensibel oder sprachaufmerksam agieren müssen. Um die dafür notwendigen Handlungskompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung besser aufbauen zu können, kombiniert das Salzburger Themenmodul *Sprache im Unterricht* in einer in das Bildungslabor integrierten Theorie-Praxis-Kombination Lerngelegenheiten zur analytischen Auseinandersetzung mit der Relevanz von Sprache im Fach, zur Bewusstmachung der Heterogenität von Lerngruppen vor dem Hintergrund von

Bildungsgerechtigkeit und zur sprachsensiblen Planung und Durchführung von Unterricht.

In diesem Beitrag werden nach einer Einbettung des Themenmoduls in die Salzburger Bildungslabore einige grundlegende Überlegungen zu durchgängiger Sprachbildung gemacht, bevor das Angebot selbst genauer skizziert wird und Ergebnisse zu den studentischen Lernerfolgen und der nachhaltigen Prägung ihres professionellen Handelns präsentiert werden.

2 Einbettung in die Salzburger Bildungslabore

Als Teil der Salzburger Bildungslabore erfüllt das Themenmodul *Sprache im Unterricht* die drei grundlegenden Prinzipien folgendermaßen:

1.) *Inter-/Transdisziplinarität* ist auf verschiedenen Ebenen gegeben. Zum einen setzt sich das Themenmodul aus drei Lehrveranstaltungen plus Praxiserfahrungen zusammen, die sich über ein Studienjahr erstrecken und sowohl sprachanalytisches und sprachreflexives wie bildungswissenschaftliches Grundwissen enthalten. Parallel zu einer Praxisphase findet auch eine fachdidaktische Begleitung statt, in der sich die Lehramtsstudierenden damit auseinandersetzen, wie sie – angepasst an die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen ihrer Lernenden – fachliche Weiterentwicklung auch auf sprachlich fruchtbare Weise unterstützen können. Zum anderen treffen im Themenmodul Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer aufeinander, wodurch sich die sprachensible Gestaltung von Unterricht nicht nur als Querschnittsthema präsentiert, sondern im direkten Vergleich auch das Erkennen von Ähnlichkeiten und Diskrepanzen in der Rolle von Sprache in unterschiedlichen Fächern oder Fächergruppen ermöglicht.

2.) *Sozialität* von Lern- und Bildungsprozessen bezieht sich im Rahmen der Tätigkeit innerhalb der Lernbrücke insbesondere auf den Aspekt des Service Learnings (vgl. Reinders, 2010). In Form einer Begleitung und Unterstützung der schulischen und auch sprachlichen Entwicklung von einzelnen Schüler:innen der Sekundarstufe engagieren sich die Studierenden für vier Monate im Rahmen einer gemeinnützigen Organisation (der sog. Lernbrücke des Diakoniewerks). Dabei wird einerseits ein unentgeltlicher Gemeinschaftsdienst geleistet, andererseits ermöglicht das 1:1-Betreuungsverhältnis, dass die Studierenden das in den Grundlagen-Lehrveranstaltungen des Angebots erworbene Wissen in Zusammenarbeit mit einer Schülerin bzw. einem Schüler praktisch anwenden. Das reicht von einer anfänglichen Sprachstandsdiagnose, über die daran angelehnte Ableitung von individuellen Lernzielen, bis zur Umsetzung von Fördermaßnahmen, was zu einer Lehrer-Schüler-Beziehung führt, in der sich beide sozial und persönlich weiterentwickeln können. Daneben ist das studentische Lernen über die gesamte Modullaufzeit hinweg auch durch die Möglichkeiten des kontinuierlichen Austauschs mit Mitstudierenden über individuelle Vorgehensweisen, Erfolge und

Herausforderungen stark von Sozialität geprägt. Eine später in der Schulpraxis gewinnbringende fächerübergreifende Zusammenarbeit soll durch den intensiven studentischen Peer-Group-Austausch angeregt und angebahnt werden.

3.) Im Hinblick auf die *gesellschaftliche Relevanz* verschreibt sich das Themenmodul einer pädagogischen Zugangsweise, die konstruktiv auf Mehrsprachigkeit sowie soziale, kulturelle und sozio-ökonomische Unterschiede reagiert und die die damit verknüpften Fragen nach Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem ernst nimmt. Absolvent:innen des Themenmoduls sollen das Bewusstsein erlangen, dass ihr Sprachhandeln als (angehende) Lehrpersonen großen Einfluss auf die sprachliche und fachliche Entwicklung und den Bildungserfolg der Schüler:innen ausübt und damit in weiterer Folge die Schulbiographie sowie den Lebenslauf der Lernenden positiv beeinflussen kann.

3 Sprachbildung in allen Fächern

3.1 Sprachliches und fachliches Lernen

Sprache erfüllt im Unterricht unterschiedliche Funktionen. Sie ermöglicht die Kommunikation innerhalb der Klasse und ist auch die Grundlage für den Wissensauf- und -ausbau. Dementsprechend variiert der Sprachgebrauch je nach situativen Anforderungen und Kontextbedingungen. Man bezeichnet diese Variationen auch als Sprachregister – Mary Schleppegrell (2001) führt dazu aus:

A register is the constellation of lexical and grammatical features that characterizes particular uses of language. Registers vary because what we do with language varies from context to context (S. 431-432).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachgebrauchskontexte wird besonders intensiv der Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache diskutiert. Während erstere von Schüler:innen im alltäglichen Austausch und häufig in bekannten Situationen routiniert verwendet wird, kennzeichnet sich die im Schulbereich auftretende Bildungssprache durch ein verstärktes Maß an Formalität, aber auch Komplexität auf Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Gogolin & Lange, 2009, S. 113)¹. Dies impliziert, dass Sprache ganz grundsätzlich im Fachunterricht eine zentrale Rolle einnimmt, wie dies etwa von Kasberger und Strasser (2019) beschrieben wird:

1 Studien zur Kompetenzentwicklung von Alltags- und Bildungssprache aus dem anglo-amerikanischen und deutschen Sprachraum belegen, dass Alltagssprache innerhalb von etwa zwei Jahren erworben wird, während der Auf- und Ausbau der Bildungssprache bis zu 6 Jahre in Anspruch nehmen kann (vgl. Gogolin & Lange, 2009; Breit et al., 2019).

Die Tatsache, dass Wissensvermittlung und Lernen zu einem wesentlichen Teil im Medium der Sprache stattfinden, wurde lange Zeit nicht bewusst wahrgenommen, die Rolle der Sprache vernachlässigt. Dabei müssen Sprache und Wissen stets zusammengedacht und unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet werden (S. 136).

Es zeigt sich also, dass Sprache nicht nur als Objekt des Lernens im Deutschunterricht, sondern als Medium des Lernens ebenfalls in allen anderen Unterrichtsgegenständen relevant ist. Zusammen mit dem Erwerb von neuen Wissensinhalten lernen Schüler:innen auch neue Bezeichnungen und fach- sowie kontextbezogene sprachliche Handlungen. Bei der ausführlichen Themenentfaltung im Fachunterricht nimmt ein expliziter, weil oft vom Handlungskontext losgelöster und komplexer und zudem inhaltlich dichter Sprachgebrauch eine zentrale Rolle ein. Insofern findet Sprachlernen nicht nur in den domänenspezifischen Fächern statt, sondern viel eher in jedem Fachunterricht in jeder Schulstufe und -form, weshalb auch von „durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin & Lange, 2009, S. 118) gesprochen wird.

Eine solche stark an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierte Bildungssprache (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) erweist sich für die Schüler:innen insofern als Herausforderung, als die kompetente Handhabung dieses speziellen Sprachregisters aus der Perspektive des Schulsystems in vielen Fällen als selbstverständlich erachtet wird (vgl. Gogolin & Duarte, 2016, S. 119). Zugleich bilden bildungsbasierte Schriftlichkeit und Literalität die Brücke zu einer erfolgreichen Schullaufbahn, der daran geknüpften Entwicklung von Berufs- und Lebenswegen und letztlich auch zur Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Ender, 2019; Greiner & Hallet, 2019, S. 18-25).

Schüler:innen sind aufgrund ihrer Alltagserfahrungen unterschiedlich auf die schulischen Sprachanforderungen vorbereitet. Neben Mehrsprachigkeit stehen die Erfolge in der Bildungsbiographie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Familie (vgl. Breit et al., 2019). Dieses Faktum wurde in großem Ausmaß durch die ersten PISA-Studien und die deutliche Streuung der Ergebnisse in den Daten belegt. Es zeigte sich, dass besonders Schüler:innen aus sozioökonomisch schwachen Familien und solchen mit anderen Sprachen als Deutsch als Familiensprachen niedrigere Testleistungen erbrachten – bei vielen zugewanderten Familien treten diese beiden Faktoren gemeinsam auf (vgl. Stanat & Felbrich, 2013, S. 80f.).

Auch die österreichischen Ergebnisse der jüngsten PISA-Testung im Jahr 2018 legen einen ähnlichen Schluss nahe. Bei der statistischen Analyse der Leistungsvarianz zeigt sich, dass in Österreich zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie (Ausbildung und Einkommen der Eltern) und der Lesekompetenz des Kindes ein starker Zusammenhang besteht. Das spricht für weniger Chancengerechtigkeit als in Ländern wie Japan und Korea, wo die Varianz der Leseleistungen weniger stark von der sozialen Herkunft beeinflusst wird (vgl. Suchaň et

al., 2019, S. 73). Außerdem zeigen die Ergebnisse einen klaren Zusammenhang zwischen Lesekompetenz der Kinder und Migrationsgeschichte der Familie. Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde erhoben, dass nur gut ein Viertel zuhause vorwiegend die Testsprache Deutsch verwendet. Diese Jugendlichen weisen signifikant niedrigere Leseleistungswerte auf, als Kinder aus nicht zugewanderten Familien. Für Schüler:innen der ersten Generation, d.h. selbst sowie Eltern im Ausland geboren, trifft dies noch stärker zu als für Kinder der zweiten Generation, in der beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Suchań et al., 2019, S. 79).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Sprachentwicklung von Kindern eng mit ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund sowie ihren Sprachereferenzen verknüpft sind. Das Sprachregister Bildungssprache ist eine komplexe Form des Sprachgebrauchs, welche insbesondere Schüler:innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund und Deutsch als Zweitsprache vor eine große Herausforderung stellt. Auf die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten, wie sie durch heterogene Bedingungen des Aufwachsens entstehen, kann in der Schule methodisch-didaktisch reagiert werden (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2021), wie im Folgenden genauer ausgeführt werden soll.

3.2 Didaktische Implikationen

Ausgehend von den Erkenntnissen zum Zusammenwirken von sprachlichem und fachlichem Lernen und den biographischen und sozioökonomisch bedingten Ausgangslagen von Schüler:innen haben sich in der methodisch-didaktischen Auseinandersetzung Begriffe wie *sprachsensibler*, *sprachintensiver* oder auch *sprachförderlicher Unterricht* etabliert. Das zentrale Element dabei ist „der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen, 2013, S. 3). Der Unterricht wird „systematisch daraufhin angelegt, sprachliche Voraussetzungen der [Schülerinnen und] Schüler zu berücksichtigen sowie Sprachlernprozesse zusammen mit den fachlichen Lernprozessen voranzutreiben“ (Kurtz et al., 2014, S. 28). Er soll damit „weit verzweigten, aus verschiedenen Gründen entstandenen Förderbedarfen in verschiedenen Sprachbereichen begegnen, damit er als Regelunterricht möglichst viele [Schülerinnen und] Schüler optimal unterstützt“ (Kurtz et al., 2014, S. 28).

Sprachsensibles Agieren seitens der Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, dass Bildungssprache im Fachunterricht als Medium der Vermittlung aktiv wahrgenommen bzw. auch die damit einhergehende Herausforderung für Schüler:innen anerkannt wird. Zentral für die Planung und Umsetzung des Unterrichts ist dabei das Bewusstsein, dass fachliches und sprachliches Lernen stets miteinander einhergehen (Zauner et al., 2019, S. 320). Das bedeutet, dass die Sachfachdidaktik vorgibt, welche sprachlichen Mittel (Wortschatz, Sprachstrukturen und Textgattungen) notwendig sind und daher gezielt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit

gerückt werden. Schüler:innen erleben vielfältige sprachliche Gebrauchskontexte im Fachunterricht (auch in diskontinuierlicher Form und ergänzt durch nicht-sprachliche Elemente) und werden ausgehend von Alltagssprache systematisch zur fachlich relevanten Bildungssprache geführt. Die Auseinandersetzung mit Texten wird gezielt unterstützt und ein strategischer Umgang mit ihnen gefördert. Durch verschiedene Methoden kommen Aufgaben zum Einsatz, die handlungsorientiert die sprachliche Aktivität der Schüler:innen anregen und für die fachliche Erfüllung der Aufgabe zentral sind. All das setzt insgesamt voraus, dass die Lehrpersonen sich des sprachlichen Erwartungshorizonts bewusst sind, auf Hürden reagieren oder diese gar antizipieren können und begleitend zum fachlichen Lernen differenzierend auf die sprachlichen und fachlichen Wissensstände der Schüler:innen eingehen können (vgl. Leisen 2013, S. 43; Michalak et al., 2015, S. 135ff.). Das Letztgenannte wird auch häufig als „Scaffolding“ (Gibbons, 2002) beschrieben: Aufgaben werden gemäß der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotski, 1987) mit temporären Unterstützungsmaßnahmen gestaltet, die nach Erreichen des Teillernziels wiederum zurückgenommen werden können. Damit deutet sich schon an, dass Lehrkräfte spezifische Kompetenzen für Planung und Durchführung von Unterricht nach sprachbildenden Prinzipien brauchen.

Zum Auf- und Ausbau sowie der Beschaffenheit solcher Kompetenzen, gibt es jüngst innovative Forschung und Entwicklung an der Schnittstelle von Lehrerprofessionalisierung und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Jostes et al., 2017; Ehmke et al., 2018). So wurde etwa ein Kompetenzmodell erarbeitet und validiert, das Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen von Lehrkräften in Hinblick auf sprachförderlichen Unterricht in verschiedenen Dimensionen zueinander in Beziehung setzt, das sog. DaZKom-Modell (vgl. Köker et al., 2015). Zur effektiven und nachhaltigen Förderung von Schüler:innen sind dementsprechend Kompetenzen in mindestens drei fachlichen Domänen relevant: Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik (vgl. Ohm, 2018). Zur Kompetenzerhebung nach dem sog. DaZ-Kom-Modell existieren Aufgabensets in einer Kurz- und Langversion, die etwa erheben, ob Lehrkräfte die potentiellen Schwierigkeiten und Lernziele auf Wort-, Satz- und Textebene identifizieren können, oder ob Schüler:innen entsprechend den Anforderungen von bestimmten Textsorten handeln (Dimension *Fachregister*). Unter der Dimension *Mehrsprachigkeit* wird erhoben, ob beispielsweise Gründe für die (fehlerhafte) Beschaffenheit von schülerseitigen Äußerungen oder von beobachteten Sprachwechseln erkannt werden. Das Erkennen von Möglichkeiten des sprachförderlichen Handelns oder Vorschläge für differenzierende und differenzierte Vorgehensweisen gehört zur Dimension *Didaktik*. Erhoben werden die Kompetenzen beispielhaft mit Aufgaben aus dem Unterrichtsfach Mathematik, wobei die allgemeine fächerübergreifende Aussagekraft in verschiedenen Erhebungen dargelegt wird (vgl. Ehmke et al., 2018).

4 Konzeption und Organisation des Themenmoduls

Im Rahmen des Themenmoduls *Sprache im Unterricht* wird ein Ausbildungsmodell verfolgt, in dem in einer Theorie-Praxis-Kombination angehende Lehrkräfte aller Fächer in additiver und schulexterner Förderung einzelner Lernenden ihre professionelle Handlungskompetenz im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts und des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität verbessern (vgl. zu zentralen Ideen des Service Learnings Reinders (2010); zu Umsetzungsbeispielen an deutschen Hochschulen und Vorläufern im US-amerikanischen Kontext Baltes et al. (2007); für einen genaueren Überblick über die Ausbildungsinhalte Strasser et al. (2017)). Das Themenmodul erstreckt sich insgesamt über zwei Semester: Im Wintersemester behandeln die Proseminare „Sprachsensibler Unterricht“ und „Transkulturalität und Bildungsgerechtigkeit“ die linguistisch-empirische und pädagogisch bzw. gesellschaftlich ausgerichtete Perspektive. Die Lehrveranstaltungen des Sommersemesters widmen sich der praktischen Umsetzung insofern, als in der Kooperation „Lernbrücke“ mit der Diakonie Salzburg Schüler:innen der Sekundarstufe in einer 1:1-Betreuung begleitet werden. Das dazu angebotene Proseminar „Methoden und Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts“ dient als didaktische Begleitlehrveranstaltung, wo einerseits Unterrichtssituationen innerhalb der „Lernbrücke“ reflektiert und andererseits sprach-sensible Unterrichtsmaterialien für die aktuelle Förder- ebenso wie die spätere Unterrichtspraxis erstellt werden².

In dieser Form wurde das Projekt von 2017 bis 2023 angeboten. Konkretes Ziel des bestehenden Ausbildungsangebots ist es, die sog. DaZ-Kompetenz, d. h. die oben erläuterte Befähigung für sprachsensiblen Unterricht zu befördern und damit angehende Lehrkräfte besser auf den Unterrichtsalltag in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen und auf sprachförderliches Handeln in ihren jeweiligen Fächern vorzubereiten. Die Lehrveranstaltungen werden in einer Zusammenarbeit von Lehrenden unterschiedlicher Fächer (Germanistik und Erziehungswissenschaft) der Universität Salzburg und für die fachdidaktische Begleitung der Praxisphase durch den Einbezug einer Lehrbeauftragten (im Sinne einer abgeordneten Lehrkraft) über die Pädagogische Hochschule Salzburg angeboten. Die Praxisphase wird durch die Zusammenarbeit mit der Lernbrücke des Diakoniewerks als gemeinnützige Organisation ermöglicht. Dabei werden Schüler:innen der Sekundarstufe in einer wöchentlichen Lernbegleitung bei der (sprachlichen) Bewältigung der schulischen Lernaufgaben unterstützt. Die angehenden Lehrkräfte können sich im Rahmen dieser intensiven Zusammenarbeit mit Schüler:innen in

2 Die Lehrveranstaltungen sind grundsätzlich an BA-Studierende des Lehramtsstudiums ab dem 5. Semester gerichtet, die bereits erste schulische und unterrichtsbezogene Praxiserfahrungen gemacht haben. Sie stehen aber auch für MA-Studierende offen, die zuvor keine entsprechenden Ausbildungsanteile absolviert haben.

Form der additiven Förderung, des regelmäßigen fächerübergreifenden Austausches mit anderen Studierenden und der fachdidaktischen Begleitung und Reflexion auf zukünftiges sprachförderliches Handeln im Klassenkontext vorbereiten.

5 Zentrale Erkenntnisse

5.1 Entwicklung von DaZ-Kompetenz

Um die Kompetenzveränderungen zu dokumentieren, die bei Studierenden durch die im Themenmodul bereitgestellten Lerngelegenheiten in Bezug auf ihre Fähigkeiten, sprachförderlich zu handeln, eintreten sollten, und um die Notwendigkeit für solche Lernangebote zu untermauern, haben wir in anfänglichen Durchläufen des Themenmoduls in den Studienjahren 2017/2018 und 2018/2019 die Kompetenzentwicklung von insgesamt $n = 23$ Studierenden aus dem Themenmodul erhoben und mit einer Gruppe von $n = 29$ Studierenden aus traditionellen fachdidaktischen, praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen der Fächer Geographie, Psychologie & Philosophie und Mathematik verglichen. Wir haben dafür die DaZ-Kom-Kurzversion (vgl. Ehmke et al., 2018) in einem Prä-/Post-Test-Design jeweils zu Beginn und zum Abschluss des Themenmoduls bzw. zu Beginn und am Ende ihrer Praxisphase eingesetzt. Es handelt sich dabei um eine Kompetenzmessung, die in 40 Minuten 9 Aufgabenunits bzw. Fallvignetten mit jeweils mehreren offenen und geschlossenen Items zu den oben beschriebenen Kompetenzbereichen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik erhebt. In der Kurzversion können insgesamt 56 Punkte erreicht werden, davon 20 im Bereich Fachregister, 17 im Bereich Mehrsprachigkeit und 19 im Bereich Didaktik.

In Abbildung 1 werden die Ergebnisse der beiden Gruppen jeweils im Test vor und nach Absolvierung des Themenmoduls bzw. einer fachdidaktisch begleiteten Praxisphase in der Kontrollgruppe dargestellt. Die Themenmodulgruppe startet mit einem etwas höheren Mittelwert von 27,13 ($SD = 4,87$) in die dann gebotenen Lerngelegenheiten als die Vergleichsgruppe mit 24,03 ($SD = 5,45$). Dieser Unterschied lässt sich durch die grundsätzlich unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Gruppen erklären, waren doch in der Themenmodulgruppe mehr weibliche Studierende, mehr mit Studienfach Deutsch und auch mehr, die bestimmte DaZ-bezogene Lerngelegenheiten angeben konnten. Dabei handelt es sich um Charakteristika, die insgesamt als bedeutsame Prädiktoren für DaZ-Kompetenz identifiziert wurden (Ehmke & Hammer, 2018, S. 142).

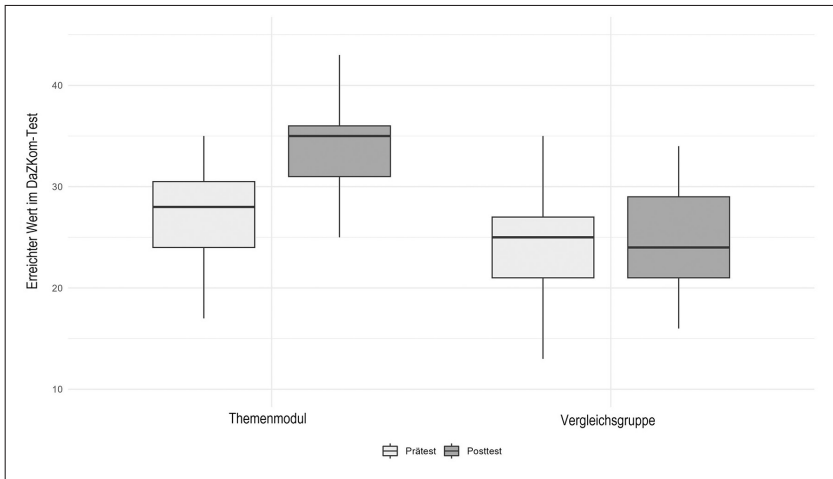


Abb. 1: Erreichte Werte im DaZ-Kom-Test der Themenmodul- und Vergleichsgruppe

Wichtiger ist jedoch der jeweilige Lernzuwachs der beiden Gruppen. Die Themenmodulgruppe kann nach der Absolvierung des Themenmoduls im Mittel um 6,35 Punkte zulegen, während sich die Vergleichsgruppe im Mittel nur um 0,34 Punkte verbessert und somit trotz erfolgter und fachspezifisch begleiteter Praxiserfahrungen aus DaZ-Kom-Perspektive gewissermaßen stagniert. Insgesamt unterscheiden sich die Lernzuwächse in den beiden Gruppen hochsignifikant (Wilcoxon-Rangsummentest: $W = 514$, $p < .001$).

Bei einer genauen Betrachtung der drei untersuchten Testdimensionen (Abbildung 2), fällt auf, dass die Teilnehmer:innen der Themenmodulgruppe in allen drei Dimensionen Lernzuwächse aufweisen, aber besonders stark im Bereich der Didaktik. Im Bereich des Fachregisters und der Mehrsprachigkeit können die Studierenden ebenfalls zugewinnen.

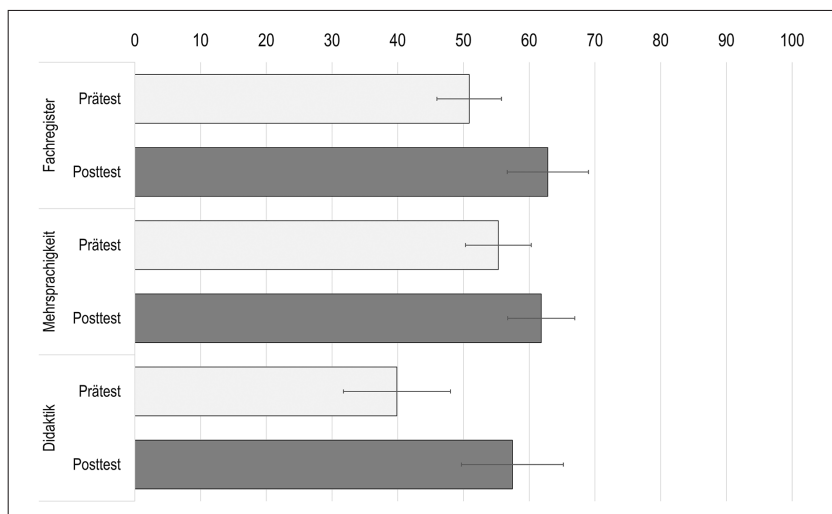


Abb. 2: Anteil der erreichten Punkte im Prä-/Posttest-Vergleich der verschiedenen Dimensionen

Die als Anteile des jeweiligen Maximums in den verschiedenen Bereichen (Fachregister 20 Punkte, Mehrsprachigkeit 17 Punkte, Didaktik 19 Punkte) dargestellten Werte veranschaulichen, dass die Personen durch die Absolvierung des Themenmoduls ihre Kompetenzen deutlich verbessert haben und sich auf dem Entwicklungsweg zu kompetent auf den verschiedenen Dimensionen sprachbildend handelnden Lehrkräften befinden. Für Studierende im BA-Studium lässt sich diese Progression als wichtiger Schritt für einen besseren Umgang mit Sprache im Fach und sprachlicher Diversität von Schüler:innen betrachten.

Da durch das Themenmodul offenbar eine wichtige Entwicklung angestoßen wird, interessierte uns in weiterer Folge, wie die angehenden Lehrkräfte dies selbst wahrnehmen und vor allem, wie sich die aufgebauten Kompetenzen in der Praxis weiterentwickeln. Dafür möchten wir nun ausgewählte Ergebnisse aus der schriftlichen Evaluation und einem Gruppeninterview mit Studierenden aus dem Studienjahr 2021/22 (im Folgenden Evaluation 2022)³ und aus Interviews des Frühsommers 2023 mit früheren Absolvent:innen (Einzelinterviews 2023) präsentieren.

³ Wir möchten uns ausdrücklich bei Dr. Fabio Nagele, MA für die Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Aufbereitung des Gruppeninterviews sowie der Evaluation des Themenmoduls 2021/22 bedanken.

5.2 Reflexionsergebnisse

Die qualitativen Reflexionsergebnisse zum Themenmodul umfassen drei Bereiche. Zuerst soll thematisiert werden, welche Erwartungen und Motive die Studierenden mitbrachten. Im Anschluss geht es um die erreichten Lernzuwächse und die daraus resultierende Kompetenzerweiterung, während im letzten Abschnitt die langfristige Perspektive des Unterrichtsalltags hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität sowie der angewandten sprachsensiblen Methodik in den Fokus gerückt wird⁴.

Tab. 1: Erwartungen an das Themenmodul (Evaluation 2022)

Studierende/r	Welche Erwartungen hatten Sie an das Themenmodul?
1	Ich wollte (er-)lernen, wie ich meinen Fachunterricht sprachsensibel gestalten kann und welche Methoden sich dabei besonders eignen. Zudem war es mir auch wichtig, Erfahrungen im Bereich der Einzelförderung zu sammeln.
2	Für mich stand die Erweiterung meines Horizonts im Vordergrund, dabei insbesondere der Aspekte des sensiblen Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.
3	Zentral war für mich, durch das Themenmodul zu erfahren, wie das Lernen der Sprache im Fachunterricht gefördert werden kann.
4	Meine Erwartungen waren, eine Lösung zu finden, wie ich sprachlich minder begabten Kindern, sei es aus Migrationskontext, sei es aus Gründen der verminderten sprachlichen Intelligenz, den Stoff ihres Unterrichts zugänglich machen kann.

Die genannten Erwartungen zeigen, dass die Sprache im Unterricht von den Studierenden grundsätzlich als herausfordernd wahrgenommen wird. Antwort 3 referiert besonders auf den essentiellen Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen (vgl. Zauner et al., 2019, S. 320), während Antwort 2 die Relevanz von Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und Ressource für den sprachsensiblen Unterricht hervorhebt. An ähnliche Erwartungen konnten sich überdies auch die Personen aus den Einzelinterviews im Rückblick erinnern.

⁴ Die Interviewpartner:innen setzen sich für die Gruppendiskussion und Evaluation vom Frühjahr 2022 aus vier Studierenden aus diesem Ausbildungszyklus zusammen, während die Einzelinterviews im Frühjahr 2023 mit vier Absolvent:innen geführt wurden, die das Ausbildungsangebot in den vorangehenden Studienjahren besucht hatten und die inzwischen als Lehrpersonen in unterschiedlichen Sekundarstufen-Kontexten arbeiten. So ist eine Lehrperson als Integrationslehrerin in einer Mittelschule, zwei Lehrpersonen sind als Deutsch- und Fachlehrpersonen in einer Mittelschule und eine Lehrperson ist als Deutsch- und Fachlehrperson in einer gymnasialen Langform (5. bis 12. Schulstufe) tätig. Zum Zweck der erleichterten Lesbarkeit wurden die Antworten der Interviewten sprachlich bereinigt und punktuell komprimiert.

In Anlehnung an solche Erwartungen war es von Interesse zu erfragen, ob und welche Berührungspunkte es vor der Absolvierung des Themenmoduls mit sprachsensiblen Vorgehensweisen gab.

Tab. 2: Vorwissen (Einzelinterviews 2023)

Lehrperson	Inwieweit waren Sie vor dem Themenmodul mit dem Bereich des sprachsensiblen Unterrichts vertraut?
1	Ich hatte kein Vorwissen. Im Verlauf des Themenmoduls erkannte ich allerdings einige Methoden aus dem Bereich der Inklusiven Pädagogik wieder.
2	Ich hatte kein Vorwissen.
3	Ich konnte mir den Begriff „sprachsensibler Unterricht“ im Groben erklären. Die Tragweite und Tiefe dessen war mir vorab nicht bewusst.
4	Ich hatte selbst erarbeitetes Vorwissen durch einen Auslandsaufenthalt, wo sich die Frage stellte, wie man Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bestmöglich unterstützt. Mein Ansatz bestand damals aus dem Try-and-Error-Prinzip.

Diese Auswertung belegt die tendenziell intuitive Einordnung des sprachsensiblen Unterrichtens in das pädagogisch-didaktische Konzept der Befragten. Antwort 1 und 4 erweisen sich insofern als interessant, als Verknüpfungspunkte zur Didaktik für Deutsch-als-Zweitsprache sowie zur Inklusiven Pädagogik hergestellt werden. Beide Bereiche stehen in der Praxis im wechselseitigen Austausch und Einfluss, um einen inklusiven und zugleich qualitativen Fachunterricht für die Schüler:innen gewährleisten zu können (vgl. Leisen, 2013, S. 6).

Denkt man die Antworten zum Vorwissen in einem größeren Zusammenhang, muss die kritische Frage gestellt werden, ob es gemäß dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2009, S. 118f.) nicht zielführend wäre, sprachsensiblen Unterricht in die Regelstudienpläne aller Unterrichtsfächer zu integrieren, um allen angehenden Lehrer:innen ein theoriebasiertes und souveränes Sprachagieren in ihrer Unterrichtspraxis zu ermöglichen. In verschiedenen deutschen Bundesländern (z.B. NRW seit 2009) sind Ausbildungsanteile zum Aufbau der notwendigen Kompetenzen für einen professionellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt bereits integraler Bestandteil in allen lehrerbildenden Studiengängen. In Österreich sieht die aktuelle Reform der Lehrer:innenausbildung das Themenfeld Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung auch als verpflichtenden Bestandteil vor.

Im nächsten Schritt und mit dem Wissen, dass die Studierenden nur eingeschränkt über Vorerfahrungen verfügen, sollen nun die Lern- und Kompetenzzuwächse der Befragten im Vordergrund stehen.

Tab. 3: Lernprozesse (Gruppendiskussion/Evaluation 2022)

Studierende/r	Welche Lernprozesse wurden bei Ihnen im Rahmen des Themenmoduls in Gang gesetzt?
Gruppendiskussion	
1	Es wurden neue Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt, zugleich aber auch die Chance, diese an einem konkreten Kind zu erproben (<i>Transkript, Zeile 24-28 und 44-46</i>).
2	Man erlernt die sprachensible Aufbereitung des Unterrichts und bekommt durch den Einzelunterricht unmittelbar Rückmeldung (<i>Transkript, Zeile 31-38</i>).
Evaluation	
3	Dass sprachsensibler Unterricht zentral für alle Schulfächer ist. Die sprachliche Förderung ist in allen Fächern relevant.
4	Dass das Erlernen der Sprache im Unterricht wohl möglich ist.

Deutlich erkennbar ist, dass das eingangs angesprochene, eher intuitiv-unspezifische Vorwissen vertieft werden konnte. Gerade die Antworten 2 und 3 spiegeln ein erhöhtes Bewusstsein wider, dass qualitativ hochwertiger Fachunterricht eine sprachliche und fachliche Herausforderung darstellt. Antwort 1 und 2 betonen den Erfahrungszuwachs, den das Lernbrücken-Praktikum ermöglichte, wo die erworbenen Inhalte unmittelbar angewendet und reflektiert werden konnten. Eine vergleichsweise ähnliche Fragestellung richteten wir an die in der Unterrichtspraxis stehenden Absolvent:innen. Tabelle 4 gibt einen Überblick auf deren rückblickende Antworten.

Tab. 4: Nutzen des Themenmoduls (Einzelinterviews 2023)

Lehrperson	Was war für Sie rückblickend gesehen der größte Nutzen des Themenmoduls?
1	Mir hat das Themenmodul die Augen geöffnet für die linguistische, didaktische und gesellschaftliche Dimension des Themas. Man verfällt häufig dem Trugschluss, dass Inhalte leicht verständlich sind und eine tolle methodische Aufbereitung jegliche Diskrepanzen lösen kann. Wirft man einen Blick auf die Strukturen im Hintergrund, merkt man schnell, mit welchen komplexen Sprachanforderungen man als Schüler:in umgehen muss.
2	Für mich war es ein Zugewinn an Wissen, aber auch Sicherheit in der Schule. Ebenso der Austausch in der Gruppe hat mich bereichert.

3	Ich empfinde die Sensibilisierung für den Einstieg in die Lehrtätigkeit als großen Gewinn. Allgemeinhin wird zwischen Dialekt und Standardsprache differenziert. Nur weil eine Lehrperson zweitere benutzt, bedeutet das nicht automatisch, dass die Schüler:innen besser folgen können.
4	Als vorteilhaft sehe ich einerseits den Methodenpool, aus dem ich passende Ansätze für meine jeweilige Lernergruppe nehmen kann. Andererseits hat sich mein Blick geschärft, auf individuelle Herausforderungen zu achten.

Deutlich erkennbar ist, dass sich diese Aussagen auf inhaltlicher Ebene mit denen der Studierenden decken, hierbei aber durch die Praxis bedingt verständlicherweise noch mehr in die Tiefe gehen. Antwort 2 spiegelt die Vielschichtigkeit des sprachsensiblen Unterrichts wider, zeigt im weiteren Verlauf individuelle Trugschluss-Muster auf, die durch die bewusste Reflexion umgangen werden können. Ähnlich operiert Antwort 3, bei der Rückschlüsse auf das Selbstmonitoring gezogen werden können, indem die Wahl von Standardsprache und Dialekt als überrepräsentiertes und missverständlich dargestelltes Problemfeld im Bereich von sprachsensiblen Unterricht gilt.

Antwort 1 und 4 deuten die professionalisierte Handlungskompetenz an, indem einerseits ein Gefühl von Sicherheit im Hinblick auf die Lehrersprache vermittelt wird, während andererseits Methoden je nach Bedürfnissen der Schüler:innen variiert werden können.

Abschnitt drei der Interviewergebnisse widmet sich der langfristigen Perspektive, wie die Absolvent:innen die im Themenmodul erworbenen Kompetenzen in ihre Schul- und Unterrichtspraxis integrieren. Zuerst soll im Fokus stehen, wie sich sprachsensibles Lehrerhandeln langfristig betrachtet in den Unterrichtsalltag der Absolvent:innen eingegliedert hat.

Tab. 5: Einfluss Unterrichtspraxis (Einzelinterviews 2023)

Lehrperson	In welcher Hinsicht hat die Absolvierung des Themenmoduls Ihre Unterrichtspraxis beeinflusst?
1	Ich kann besser mit den sprachlichen Barrieren umgehen. Als Inklusionslehrperson mache ich immer wieder die Erfahrung, dass gerade Schüler:innen mit Migrationshintergrund eher an der Bildungssprache scheitern, als an den fachlichen Inhalten.
2	Ich überdenke meine Aufgabenstellungen kritischer, wodurch meine Schüler:innen rückmelden, dass sie die Unterrichtsinhalte besser verstehen.

3	Durch das Themenmodul bin ich nachhaltig sensibilisiert und kann theoriegestützt meine Lehrersprache und Arbeitsmaterialien gestalten. Gerade als Junglehrer habe ich somit das Gefühl, ich kann zielgerichteter mit den Schüler:innen kommunizieren.
4	Ich denke sehr viel über Bildungs- und Schulsprache nach und hinterfrage vorgefertigte Arbeitsmaterialien. Ich achte intensiv auf meine mündliche Lehrersprache.

In den Antworten werden die angemessene Instruktionssprache in mündlicher und schriftlicher Form sowie die Divergenz von Alltags- und Bildungssprache angesprochen. Als positiv zu interpretieren sind diese Ergebnisse insofern, als das Bewusstsein für die Relevanz des sprachsensiblen Unterrichts mit dem zeitlichen Abstand von einem bis fünf Jahren offensichtlich den Übergang in die Unterrichtspraxis der Absolvent:innen geschafft hat.

Mithilfe der nächsten Fragestellung soll näher darauf eingegangen werden, welche konkreten Maßnahmen die Lehrpersonen ergreifen, um mit der sprachlichen und fachlichen Diversität im Schulalltag umzugehen.

Tab. 6: Umgang mit Heterogenität (Einzelinterviews 2023)

Lehrperson	Wie gehen Sie mit sprachlicher und fachlicher Heterogenität in Ihrem Fachunterricht um?
1	Ich sehe genau und laufend hin, ob es sich um sprachliche und/oder fachliche Diskrepanzen handelt. Dabei wende ich verschiedene Methoden an, um dem momentanen Leistungsstand meiner Schüler:innen bestmöglich gerecht zu werden.
2	Ich versuche, meine Planungen so flexibel wie möglich zu gestalten, um sie an die Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen zu können. Zudem bitte ich meine Teamteachingkolleg:innen, mir laufend Rückmeldung zu meiner sprachsensiblen Lehrersprache zu geben.
3	Am Schulstandort nutzen wir die Möglichkeit bei herausfordernden Inhalten, die Lernergruppe nach (grobem) Leistungsniveau zu trennen. Auch bei Arbeitsblättern differenziere ich hinsichtlich der Bedürfnisse meiner Schüler:innen.
4	Im Leseunterricht wähle ich Texte aus, die auch in vereinfachter Version verfügbar sind. Ich wende auch Lesetandems an, wo Schüler:innen sich gegenseitig unterstützen.

Die Antworten der Befragten weisen vielfältige Ansätze auf und referieren implizit wiederholt auf das Prinzip des Scaffoldings, wo Schüler:innen mit temporären Unterstützungsmaßnahmen gefördert werden (vgl. Gibbons, 2002).

Antwort 1 betont die Notwendigkeit der laufenden Beobachtung und Diagnose der Lernenden, während Antwort 2 die Unterrichtsplanung und -umsetzung als schüler:innenzentriert darstellt. Gerade das angesprochene Peer-Feedback innerhalb des Lehrerkollegiums eignet sich für konstruktive Weiterentwicklung. Antwort 3 und 4 beziehen sich auf die Ausschöpfung der äußeren und inneren Differenzierung, sei es eine räumliche Trennung nach Leistungsniveaus oder die unterschiedliche Ausgestaltung der Arbeitsmaterialien, die sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren.

Im Rahmen des Themenmoduls absolvieren die Studierenden eine Lehrveranstaltung, die sich hauptsächlich der didaktischen Umsetzung und der sprachsensiblen Methodik widmet. Insofern erscheint es als Vertiefung zur Frage nach Differenzierungsansätzen relevant, welche Methoden im Praxispool der Absolvent:innen präsent sind.

Tab. 7: Sprachsensible Methoden (Einzelinterviews 2023)

Lehrperson	Mithilfe welcher Methode(n) arbeiten sie bevorzugt, um ihre Schüler:innen sprachsensibel zu unterstützen?
1	Bevorzugt arbeite ich mit wortschatzfördernden Methoden, etwa Glossaren oder Wortschatzlisten. Das nehme ich oft als grundlegende Hürde wahr. Auch Methoden zur Förderung des Leseverständnisses haben sich bewährt. Es zeigt sich häufig, dass alle Schüler:innen mit den bildungssprachlichen Inhalten konfrontiert werden.
2	Ich fokussiere mich auf die intensive Begriffsdefinition und die laufende Festigung des relevanten Fachwortschatzes.
3	Ich nehme Texte genau unter die Lupe und gebe herausfordernden Fachwortschatz in Fußnoten an.
4	Glossare mit Fachbegriffen auf Arbeitsblättern sind für mich mittlerweile Standard. Ich arbeite auch intensiv mit Lesestrategien. Zudem mache ich die Erfahrung, dass in der Unterstufe sich Mindmaps gut eignen, um Unterrichtsinhalte zu erarbeiten.

Die Antworten verdeutlichen, dass Fachwortschatz und Lese- bzw. Hörtexte als vorrangige Problemfelder wahrgenommen werden. Gerade die Wortebene wird als Basis der sprachsensiblen Didaktik gehandelt, da davon ausgehend erst jede weitere sprachliche und fachliche Vertiefung vonstatten gehen kann (vgl. Brandt & Gogolin, 2016, S. 36f.). Genannt werden in dieser Hinsicht die niederschweligen, aber durchaus wirksamen Methoden des Glossars bzw. der Fußnoten und der Wortschatzliste, die Schüler:innen mitunter selbst erweitern können. Der Feststellung, dass bildungssprachliche Schulbuch- und Lehrtexte für Schüler:innen

tendenziell schwierig zu verstehen sind (vgl. Michalak et al., 2015, S. 92), schließen sich die Antworten 1 und 4 an, indem verschiedene Ansätze zur Förderung des Leseverständnisses auf Textebene in das Methodenrepertoire miteinbezogen werden.

6 Ausblick

Das Themenmodul *Sprache im Unterricht* behandelt eine der grundlegenden Fragen von qualitativ-hochwertigem Fachunterricht: In welcher Art und Weise werden Lehrersprache eingesetzt und Unterrichtsmaterialien aufbereitet, um Lernenden eine aktive und gewinnbringende Partizipation zu ermöglichen? Das Angebot richtet sich an Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer, wobei der daraus entstehende überfachliche Austausch einer der Zugewinne auf Studierendenseite sein soll. Um der Verknüpfung von Theorie und Praxis gerecht zu werden, orientieren sich die ersten beiden Lehrveranstaltungen an den relevanten theoretischen Wissenschaftsfeldern, wohingegen die zwei darauf folgenden Lehrveranstaltungen die praktische Anwendung in den Fokus rücken.

In dieser Konstellation treten Lehrende aus den Bereichen Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik/DaZ und Lehrer:innenbildung, Lehrpersonen, Mitarbeiter:innen von externen, sozial engagierten Einrichtungen mit Studierenden und Schüler:innen in den Austausch. Durch die Kooperation mit der Diakonie Salzburg wird den Studierenden darüber hinaus die Möglichkeit des sozialen Engagements im Rahmen ihrer Ausbildung ermöglicht. Diese öffnet die universitäre Ausbildung nach außen und bewirkt sowohl für die angehenden Lehrkräfte wie auch die Schüler:innen der Lernbrücke einen Mehrwert.

Die quantitativen Ergebnisse zu den DaZKom-Erhebungen ebenso wie die Reflexionsergebnisse von Studierenden und früheren Absolvent:innen belegen den unmittelbaren Lernzuwachs bzw. auch den langfristigen Effekt des Themenmoduls auf die eigene Unterrichtspraxis. Die Ergebnisse legen nahe, dass sowohl Studierende als auch Absolvent:innen ein gesteigertes Bewusstsein für die An- und Herausforderungen der Bildungssprache erworben haben. Dass sich der Kompetenzzuwachs nicht durch jede Praxisphase einstellt, legt insbesondere der DaZKom-Vergleich mit Studierenden außerhalb unseres Ausbildungsangebotes nahe. Dies ist ein eindeutiger Hinweis, dass das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung und Möglichkeiten des sprachsensiblen Unterrichtens auf allen Schulstufen wichtiger Bestandteil der Ausbildung für alle Unterrichtsfächer ist. Nur so können alle angehende Lehrer:innen den Nutzen eines souveränen und reflektierten sprachlichen Handelns erfahren und wesentliche Kompetenzen für sprachförderliches Unterrichten ausbilden.

Literatur

- Baltes, A. M., Hofer, M., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung: Service Learning an deutschen Universitäten*. Beltz.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(22), 250–259.
- Brandt, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Waxmann.
- Breit, S., Herzog-Punzenberger, B., Salchegger, S., & Schnell, P. (2019). Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven* (S. 179–198). Waxmann.
- Ehmke, T., & Hammer, S. (2018). Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom-Testinstruments. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 129–148). Waxmann.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Ender, A. (2019). Das sprachliche Repertoire von Jugendlichen: Unentbehrliche Flexibilität im Umgang mit Alltags- und Bildungssprache. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 115–134). Kallmeyer & Klett.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg, Diana (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2009). Bildungssprache Deutsch und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greiner, U., & Hallet, W. (2019). Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert. Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Kontext. Sprachkompetenz begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 18–39). Kallmeyer & Klett.
- Jostes, B., Caspari, D., & Lütke, B. (Hrsg.). (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Kasberger, G., & Strasser, M. (2019). Sprache im (Fach-)Unterricht. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 135–153). Kallmeyer & Klett.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15–43.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried, & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–206). Klinkhardt.
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T., & Haseldiek, K. (2014). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.

- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531–547.
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459.
- Stanat, P., & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards: Ansatzpunkte und Herausforderung. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 79–100). Springer VS.
- Strasser, M., Weger, D., & Ender, A. (2017). Von additiver Förderung im Studium zu integrativer Sprachförderung im Lehrberuf: ein Ausbildungsmodell. *Erziehung und Unterricht*, 167(5-6), 445–452.
- Suchaň, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Salzburg: BIFIE. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA_2018_Erstbericht_final.pdf
- Zauner, M., Weger, D., & Ferris, K. (2019). Sprachbewusster Unterricht: Prinzipien und Methoden für die Umsetzung. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 320–338). Kallmeyer & Klett.
- Wygotzki, L. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Ausgewählte Schriften Band 2). Pahl-Rugenstein Verlag.

Autorinnen

Ender, Andrea, Univ.-Prof.in Dr.in.

<https://orcid.org/0000-0002-5803-652X>

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gebrauch deutscher Varietäten in verschiedenen Erwerbskontexten sowie Fragen der sprachlichen Bildung
andrea.ender@plus.ac.at

Grieshofer, Petra, M.Ed.

BG/BRG Bad Ischl

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre im Bereich von Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule sowie Leitung des didaktischen Themenmodulkurs “Methoden und Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts”
petra.grieshofer@plus.ac.at