

# Der Beitrag der Hochschullehre zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz von Lehramtsstudierenden

Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt SpraBiLaPrim

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

## Einleitung

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## Theoretischer Rahmen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Methodik Projektphase 2: Gruppengespräche**

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

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

Zitiert werden die Belegstellen in diesem Beitrag durch einen vierteiligen Code.<sup>1</sup>

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

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

### *Leitfragen der Gruppengespräche in Phase 2*

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

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

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

---

1 PH\_Bereich\_Gesprächspartner\*in\_Zeile, also beispielsweise NÖ\_FD\_2\_Z15 (Niederösterreich\_Fachdidaktik\_Gesprächspartner\*in 2\_Zeile 15) oder W\_PPS\_3\_Z4 (Wien\_Pädagogisch-Praktische Studien\_Gesprächspartner\*in 3\_Zeile 4). Die Belegstellen können auch Orthografie- und Grammatikfehler beinhalten, da sie aus Originalaussagen stammen.

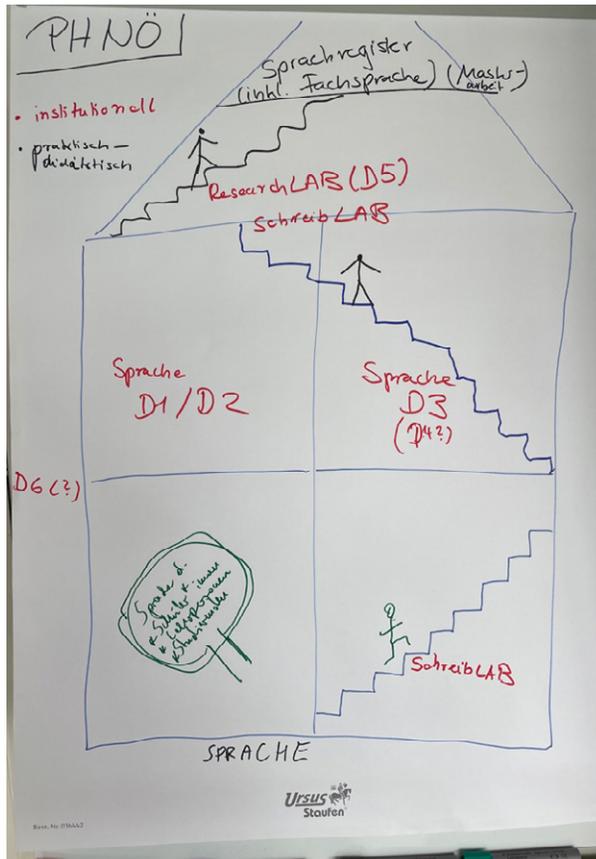


Abb. 1: Plakat PH NÖ\_Sprachdidaktiken (SD)

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



Abb. 2: Jamboard PH Wien\_ andere Fachdidaktiken (FD)

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

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

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

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

### ***Kategorien***

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

## **Ergebnisse Phase 2: Rahmenbedingungen und Gestaltung der Hochschullehre**

### ***Auswertung***

#### *Rahmenbedingungen*

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

#### Curriculum/Struktur

Das Thema Sprache (im weitesten Sinn) ist auch eines, das im Curriculum verankert sein muss. Vielfach wird erwähnt, dass Lehrveranstaltungen verstärkt den Fokus sprachlicher Kompetenzerweiterungen verfolgen müssen: „Auch zum Beispiel wie die Lehrveranstaltungen gestaltet sind. Also ich finde gerade im Schwerpunkt Sprachliche Bildung sind unglaublich viele Lehrveranstaltungen mit wenig Stundenzahl und wenig ECTS. Wo ich auch jetzt eigentlich gar keine Seminararbeit [...] verlangen kann, weil das liegt über den ECTS-Punkten“ (W\_SD\_4\_Z478–484). Es wird seitens der Hochschullehrenden auch konkretisiert, dass Studierende konkret auf sprachliche Aspekte in ihrem täglichen Tun vorbereitet werden müssen: „Zumindest irgendwo muss es gut verankert sein, dass Studierende lernen, Lernaufgaben zu geben. Also Lernaufgaben zu stellen oder zu formulieren“ (W\_FD\_1\_Z557–560). Außerdem wird auch die Notwendigkeit einer zukünftigen (Um-)Gestaltung/Überarbeitung des Curriculums thematisiert und dahingehend auch die Verankerung von sprachlicher Bildung. In diesem Zusammenhang wird eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich einer sprachlichen Vorbildwirkung betont. Generell wird

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

### Mentor\*innen an den Schulen

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

[...] bei unseren Lehrenden draußen weiß ich nicht, inwiefern die Konzeption des sprachsensiblen Unterrichts wirklich schon angekommen ist. Also das kann ich nicht einschätzen. Aber der Trend ist ja jetzt schon über Jahre hinweg stetig gestiegen. Aber da würde ich meine Hand nicht dafür ins Feuer legen, inwiefern das wirklich in den Klassenräumen dieses Wissen schon angekommen ist. (W\_FD\_2\_Z877-883)

Auch dahingehend, dass die Hochschullehrenden selbst wenig Einblick in das Know-how der Mentor\*innen bei sprachlich heterogenen Klassen haben: „Letztlich können wir uns ja auch nur drauf verlassen, wir sind ja nicht ständig vor Ort, dass auch überprüft wird, ob die sprachlichen Kompetenzen an die Gruppe angepasst sind. Ob die Schüler, Schülerinnen dort abgeholt werden, wo sie stehen. Ob es eine Hinführung zur Bildungssprache gibt und so weiter“ (W\_PPS\_2\_Z655–659). In einer Gruppendiskussion wird auch thematisiert, dass die sprachlichen Anforderungen an die Studierenden auch mit den Mentor\*innen besprochen werden müssen und hier die Hochschule eine Verantwortung trägt, dies deutlich zu kommunizieren.

### Schulpraxis

Die Relevanz der Schulpraxis wird von den Hochschullehrenden hervorgehoben und gar als wichtigster Bereich empfunden, wo sich das im Studium erlangte Wissen bündelt und zur Anwendung kommt. Dahingehend wird von mehreren Seiten die Notwendigkeit nach mehr Schulpraxis bekräftigt, obwohl das Stundenausmaß eher stagniert: „[...] für mich müsste die Schulpraxis einen viel, viel höheren Stellenwert haben und vor allem ein deutlich höheres zeitliches Ausmaß. Dass sie wirklich sehen, was brauchen Kinder? Wie spreche ich mit Kindern? Wie stelle ich Aufgaben? Wie formuliere ich diese Dinge, auch Richtung, Haltungen usw.“ (NÖ\_FD\_4\_Z281–284). Die Schulpraxis wird auch als eine Möglichkeit im Studium gesehen, um Feedback zu erhalten und selbst-reflexiv das eigene Tun zu beleuchten. In den Gruppendiskussionen kam der Appell seitens der Hochschullehrenden, hier kompetente Personen aus dem sprachlichen Schwerpunkt<sup>2</sup> zurate zu ziehen, um mit den Studierenden sprachliche Aspekte im Unterricht genauer

---

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

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

[...] also da wird das deutlich, da lässt sich [...] also da gibt's kein Rechtschreibprogramm, das ich drüber laufen kann, weil da gibt's niemanden, der was Korrektur lesen kann und mich ausbessert oder da gibt's niemand, der mir einen Text schreibt, sondern da stehe ICH in der Klasse und dann wird das alles deutlich, was ich kann oder nicht kann. (NÖ\_PPS\_2\_Z519–523)

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

### *Gestaltung der Hochschullehre*

Unterschiedliche Aspekte, wie die Hochschullehre sprachsensibel gestaltet werden bzw. auf einen sprachsensiblen Unterricht vorbereiten kann, wurden diskutiert. Generell werden aber eher Forderungen an die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen der Studierenden gestellt, von Sprachrichtigkeit über Dialektgebrauch bis zur Mehrsprachigkeit. Besonders betont wird die Eigenverantwortung der Studierenden und ihre Haltung, womit auf den ersten Blick eher wenig Handlungsbedarf für die Hochschullehrenden einhergeht, außer „der Verantwortung auch zu überprüfen, ob die Studieninhalte erfüllt wurden“ (W\_PPS\_2\_Z425–427). Trotzdem ergaben sich vier Fokusthemen mit jeweils mehreren (längeren) Aussagen (PH Wien: 4 bis 19, PH NÖ: 1 bis 21), die im folgenden Teil zusammengefasst werden.

Ziele der Hochschullehre: Vorbereitung auf die Schulrealität

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

[...] da geht es aus meiner Sicht auf der einen Seite um die Sprache der Studierenden per se, aber auch um sie zu sensibilisieren auf die Situation in Schulklassen. Mit welcher Situation sie bezüglich Sprache konfrontiert sein können. Auch da wiederum sehr unterschiedlich, weil unsere Studierenden nicht nur im Ballungsraum Wien unterrichten werden und das ein sehr diffiziles Feld ist. (W\_PPS\_1\_Z265–272)

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

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

Aber was mir auch aufgefallen ist tatsächlich, dass das das Berufsbild nicht assoziiert, dass Volksschule was mit Sprache zu tun hat. [...] Und eine Teilnehmerin an der STEOP, mit der ich ein informierendes Gespräch wegen Sprache hatte, hat mir gesagt, naja sie hat eh schon zwei Fächer studiert im betriebswirtschaftlichen Bereich und da hat das nie jemanden interessiert und warum das jetzt von Interesse sei, wie sie schreibe und wie sie sich ausdrücke und wie ihre Handschrift ist und wie viele Fehler sie macht. Dann habe ich ihr gesagt, dass das eben zum Berufsbild gehört und da war sie echt erstaunt. (NÖ\_SD\_1\_Z308–320)

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

### Aufgabenstellungen

Aufgabenstellungen sind ein wichtiges Mittel, um Unterrichtsziele umzusetzen. Zur sprachsensiblen Gestaltung gehören Faktoren wie Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Überprüfbarkeit (Operatoren), entsprechend muss das Formulieren von Aufgabenstellungen auch trainiert und reflektiert werden. In der Fragebogenerhebung (Phase I) des Projektes SpraBiLaPrim erhielt die Aussage „Ein\*e Lehrer\*in muss Aufgabenstellungen eindeutig und verständlich formulieren können“ sehr hohe Zustimmung unter den Hochschullehrenden (Sorger et al., 2022b, S. 39). In einem gewissen Widerspruch dazu standen die eher niedrigen Zustimmungswerte zur Frage, ob das Formulieren von Aufgabenstellungen/Arbeitsaufträgen auch in der Hochschullehre geübt werde (Sorger et al., 2022a, S. 10). Ein etwas differenzierteres Bild dazu ergaben die Gruppengespräche, in denen zumindest Einigkeit bestand, dass in der Schulpraxis die Aufgabenstellungen ein wichtiger Aspekt seien, der geplant, trainiert und „befeedbackt“ werde. Einzelne Hochschullehrende geben auch an, sich ihrer Vorbildwirkung bewusst zu sein: „Also ich denke, bei den Aufgabenstellungen ist es mir immer zentral wichtig, selbst gute Aufgabenstellungen zu geben“ (W\_SD\_4\_Z951–953)“ oder in Projekten Selbsterfahrungen mit der Komplexität dieser Kompetenzentwicklung gemacht zu haben: „[...] Wie schwierig es ist, in möglichst kurzen Sätzen zum Beispiel Forschungsaufträge an Kinder zu stellen. [...] Und wie oft wir dann umformulieren oder neue Ideen / Also das fällt auch den Lehrer\*innen, den fertigen, oft sehr schwer.“ (W\_FD\_1\_Z513–517)

Auch rezeptiv werden die Aufgabenstellungen qualitativ überprüft:

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

vielleicht Schlüsselwörter schon in den Textaufgaben in Mathematik zum Beispiel, die unverständlich sind. (W\_PPS\_4\_Z624–631)

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

[...], dass in den Aufgabenstellungen zur Schulpraxis, da zumindest, auch wenn man nicht den sprachlichen Bildungsschwerpunkt gewählt hat, die sprachliche Bildung einfließen sollte. Und nicht nur, dass ich die Lernziele korrekt formulieren kann, sondern dass ich vielleicht auch eine Unterrichtssequenz oder zweimal versuche, sprachbewusst aufzubereiten. (W\_BW\_5\_Z594–600)

Generell besteht also in Bezug auf die Bedeutung von sprachlich gut formulierten Aufgabenstellungen und die Notwendigkeit, dieses Formulieren zu üben, Einigkeit. Umsetzungen erfolgen aber eher individuell, ein strukturiertes Vorgehen und z. B. die Anwendung von Qualitätskriterien findet sich in der Hochschullehre aber nicht, sehr wohl aber eine hohe Bereitschaft unter den Hochschullehrenden: „Ich habe mir jetzt auch für mich drüber Gedanken gemacht, vielleicht in Zukunft auch mehr kommunikative Aufgabenstellungen zu bieten, um auch spontan dann so Sprachanlässe in meiner Lehre einzubauen“ (NÖ\_BW\_3\_Z453–455). Gerade diese Sensibilität und Offenheit könnte ein niederschwelliger und wirksamer Ansatz zu einer stärkeren Verankerung der Querschnittsmaterie sprachliche Bildung in der Hochschullehre sein.

#### Fachsprache

Die Hochschullehrenden sehen in der Vermittlung von Fachsprache und Fachterminologie eine essenzielle Komponente, die als wesentlicher Teil eines Primarstufenstudiums angesehen wird, außerdem wird diese Kompetenz den Hochschullehrenden selbst auch abverlangt: „Also ich würde mir erwarten von Erwachsenen, auch wenn sie den Kindern dann vermitteln, das ist der Begleiter und das ist was weiß ich was für ein Fall, dann möchte ich trotzdem, dass sie die Terminologie kennen, unter der sie auch Literatur finden würden“. (NÖ\_SD\_1\_Z628–638), auch im Sinne einer Professionalisierung: „Also, die Fachterminologie finde ich [...] einen sehr wichtigen Punkt [...] Wenn ich jetzt auch, [...] was ich zuerst gesagt hab, also wenn ich Eltern gegenüber die Dinge wirklich auch fachlich benennen kann, dann werde ich natürlich auch als Lehrperson viel kompetenter angesehen.“ (NÖ\_PPS\_2\_Z552–555) Ferner wird auch mehrfach erwähnt, dass die richtige Verwendung der Fachterminologie auch kontextgebunden und zielgruppenadäquat erfolgen muss: „[...] bei der Fachterminologie würde ich noch gerne anmerken, dass die Studierenden aus meiner Sicht unterscheiden müssen, mit wem und in welchem Setting und welchen Kontext sie sprechen“ (W\_SD\_1\_Z834–848).

#### Good practice

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

und durch gutes Suchen kann man sich diese auch ermitteln“ (NÖ\_SD\_3\_Z673–675) und die wertvolle Unterstützung durch das Schreibzentrum (W)/SchreibLAB (NÖ) betont. Eine Lenkungsmöglichkeit, andere Sprachen in die Lehre einzubringen, sind auch Einladungen von mehrsprachigen Expert\*innen oder der aktive Einbezug der Mehrsprachigkeit der Studierenden: „Wenn ich jetzt türkische Studierende habe, und die dann sagen: Ok, sie haben jetzt einmal versucht, ein Buch zweisprachig oder zu übersetzen in der Gruppe. Und dann merke ich, dass sie richtig aufleben und dass die anderen Studierenden sagen: Boah das ist voll interessant, erzähl“ (W\_BW\_5\_Z424–428).

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

[...] ein wissenschaftlicher Text, den müssen Studierende lesen können. Und ich merke immer, dass sie Schwierigkeiten dabei haben. Und vielleicht sollte ich da dann zum Beispiel zwei verschiedene Varianten dieser Textarbeit anbieten. Wo ich sage: Ok, das ist jetzt eine normale Textarbeit und das ist eine sprachbewusste Textarbeit. [...] Aber das ist – vielen Dank für den sozusagen Input durch das Gespräch jetzt. (W\_BW\_5\_Z404–413)

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

## Fazit

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

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

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

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

## Literatur

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

- Qualitätssicherungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive*. [www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle\\_Kompetenzen\\_von\\_PaedagogInnen\\_Zielperspektive.pdf](http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf)
- Sinn, C. & Vollmer, H. (2019). Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 69–82. <https://doi.org/10.25656/01:19064>
- Sorger, B., Camber, M., Koder, P., Kurtagic-Heindl, D. & Wöhrer, L. (2022a). SpraBiLaPrim: „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ – Phase 1. *RE&E-SOURCE*, (1), 1–15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1018>
- Sorger, B., Camber, M., Gilak, G., Koder, P. & Wöhrer, L. (2022b). Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer\*innen im Hinblick auf die Verankerung (bildungssprachlicher) Kompetenzen in der Primarstufe. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 29–46). LIT. [https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH\\_Wien\\_Forschungsperspektiven\\_14.pdf](https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH_Wien_Forschungsperspektiven_14.pdf)
- Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf)
- Vollmer, H. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 107–132). Narr Francke Attempo.
- Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (2023). In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022. \*mit.sprache.teil.haben*, Bd. 5. *Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 19–40). ESV. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4>