

# Erwartungen von Hochschullehrenden an Lehrer\*innen in Hinblick auf die Verankerung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe

Brigitte Sorger, Marina Camber, Golriz Gilak, Petra Koder, Linda Wöhrer

## Abstract Deutsch

Der Beitrag versteht sich als Teilbericht zum Forschungsprojekt SpraBiLaPrim, das die Umsetzung von *Durchgängiger Sprachlicher Bildung* in der Hochschullehre der Primarstufenlehrer\*innenausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Verbund Nord-Ost) untersucht. Im Fokus der zwei präsentierten Teilskalen der quantitativen Untersuchung steht die Frage, wie Hochschullehrende (N = 193) die schulische Umsetzung sowie die erforderlichen Kompetenzen von Lehrer\*innen einschätzen.

Die Studie ergibt, dass Hochschullehrende an bildungssprachliche (Lehr-)Kompetenzen von Lehrer\*innen zwar hohe Ansprüche stellen und eine entsprechende Unterrichtsgestaltung als wichtig erachten, ihre eigene Hochschullehre jedoch in geringerem Maße methodisch aufbereiten.

## Schlüsselwörter

Durchgängige Sprachliche Bildung, Hochschullehre, Lehrkompetenz, Erwartungen, methodische Umsetzungen, Bildungssprache

## Abstract English

The article presents a partial report on the SpraBiLaPrim research project which examines the implementation of integrated language learning (*Durchgängige Sprachliche Bildung*) in higher education for primary school teachers at three University Colleges of Teacher Education in Vienna and Lower Austria. The two presented subscales of the quantitative survey focus on how university lecturers (N = 193) assess the implementation of the concept in school and what competencies teachers need for this.

The results show that university lecturers have high demands concerning the educational language skills of teachers and consider lesson planning, including language didactic measures, to be important. However, their own university teaching seems to be less representative for language training.

## Keywords

integrated language learning, online survey, educational language skills, higher education

## Zu den Autorinnen

Brigitte Sorger, HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>; Pädagogische Hochschule Wien, DiZeTIK, mit fachlichem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache, Durchgängige Sprachbildung, Bildungssprache.

Kontakt: [brigitte.sorger@phwien.ac.at](mailto:brigitte.sorger@phwien.ac.at)

Marina Camber, Dr.<sup>in</sup> Bakk. MA; Pädagogische Hochschule NÖ, mit fachlichem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache.

Kontakt: [marina.camber@ph-noe.ac.at](mailto:marina.camber@ph-noe.ac.at)

Golriz Gilak, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Institut für Ausbildung, fachlicher Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung und Elternpartnerschaft.

Kontakt: [golriz.gilak@kphvie.ac.at](mailto:golriz.gilak@kphvie.ac.at)

Petra Koder, Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup>; Pädagogische Hochschule NÖ, Deutschdidaktik, Transition KG-VS, Begabungsförderung, Philosophieren mit Kindern, Globales Lernen, Transformatives Lernen.

Kontakt: [petra.koder@ph-noe.ac.at](mailto:petra.koder@ph-noe.ac.at)

Linda Wöhrer, Mag.<sup>a</sup> BEd MA; Pädagogische Hochschule Wien, DiZeTIK, Hochschullehrperson für Bildungssprache Deutsch, Sprachsensibler Unterricht und Lesen in der Primarstufe.

Kontakt: [linda.woehrer@phwien.ac.at](mailto:linda.woehrer@phwien.ac.at)

## 1 Ausgangslage und Problemstellung

Seit mehr als zehn Jahren stellen standardisierte Kompetenzmessungen (PISA u. a.) einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schüler\*innen-

leistungen fest, wodurch dieser Faktor auch in die Initiativen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem (vgl. IQS – Bildungsberichte seit 2012) eine starke Position und differenzierte Betrachtung erhielt. Speziell der Zusammenhang von Leseleistung und Bildungserfolg im österreichischen Schulwesen wurden in der Folge untersucht (Schreiner 2016) und entsprechende Förderinitiativen gesetzt (Bifie 2017). Häufig werden diesbezüglich noch immer die (defizit-definierte) Mehrsprachigkeit (Bundeskanzleramt 2020) und der sog. Migrationshintergrund eher undifferenziert als Ursache genannt. Trotzdem stellt bereits 2015 der Nationale Bildungsbericht in Österreich fest, dass „Schwächen in der Unterrichtssprache ein Risiko für den Schulerfolg“ (IQS 2015, S. 30) darstellen. Diese Erkenntnis betrifft alle Schüler\*innen und die gesamte schulische Laufbahn, weshalb das österreichische Bildungsministerium auch den Fokus auf die sprachliche Dimension des Lernens verstärkt:

„Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich“ (BMBWF 2022).

(Forschungs-)Projekte zur Bildungsgerechtigkeit zeigen einen klaren Zusammenhang von Bildungserfolg und (bildungs)sprachlicher Kompetenz auf (vgl. Gogolin 2013; Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Ehmke et al. 2018) und fordern einen Paradigmenwechsel für den Unterricht, weg von der defizitorientierten Sprachförderung hin zum inhaltsorientierten Sprachlernen im Regelunterricht (vgl. Thürmann 2011, S. 2). Analog dazu sehen wir es als Begleitmaßnahme zu unserem Forschungsprojekt als sinnvoll, in Bezug auf die vielfältig verwendeten Begriffe einen Paradigmenwechsel einzuleiten und wollen das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung auch stärker begrifflich verankern. Ursprünglich entwickelt im Projekt FÖRMIG (2022) versteht man darunter eine Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen, wobei die Durchgängigkeit drei Dimensionen umfasst: Eine *bildungsbiographische Dimension* im Sinne eines allmählichen Aufbaus bildungssprachlicher Fähigkeiten in allen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zum Studium an der Bildungsbiographie entlang, eine *thematische Dimension* im Sinne einer koordinierten

Relevanz für alle Unterrichtsbereiche und schließlich eine *Mehrsprachigkeitsdimension*, die unterschiedliche Sprachen, Sprachvarietäten und Sprachregister berücksichtigt.

Wichtige Akteur\*innen im Kontext von Vermittlung einer solchen bildungssprachlichen Kompetenz sind naturgemäß die Lehrer\*innen (an allen Schultypen und in allen Schulstufen), die bislang nicht spezifisch hierfür ausgebildet wurden. Neben Initiativen im Rahmen der Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung (u. a. über das ÖSZ<sup>1</sup>) sowie der Anpassungen von Ausbildungscurricula gibt es in den deutschsprachigen Ländern seit einigen Jahren auch eine Diskussion, welche (bildungs)sprachlichen Kompetenzen Studierende selbst mitbringen bzw. entwickeln müssen, um sprachsensiblen Unterricht gestalten zu können (vgl. Sinn & Vollmer 2019, S. 70). Dem würde auch eine Maßnahme zur Verbesserung von leistungsschwachen Schulen entsprechen, die die OECD im Katalog zur „*Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung*“ fordert: „Die LehrerInnenausbildung auf die Bedürfnisse der benachteiligten Schulen ausrichten, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte mit den Kompetenzen und Kenntnissen ausgestattet werden, die sie für ihre Arbeit an diesen Schulen benötigen“ (OECD 2012, S. 135). Häufig sind es gerade Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler\*innen mit Migrationsbiografie und sozioökonomisch benachteiligten Schichten, die spezifisch geschulte und hochqualifizierte Lehrer\*innen benötigen würden, um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden. Die für diese Schulen erforderlichen (bildungs)sprachlichen Kompetenzen von Lehrer\*innen gilt es deshalb in der Ausbildung als Standard einzuführen.

Wie aktuell die Diskussion um entsprechende Qualifikationen und der dazugehörigen Festlegung von Kompetenzrastern und -beschreibungen ist, zeigt z.B. das EFSZ-Projekt (2022) „*A Guide to Teacher Competences for Languages in Education (2016–2019)*“, in dem 40 entsprechende Referenzwerke erfasst und als Ressource für die Lehrer\*innenbildung zur Verfügung gestellt wurden.

Allen Konzepten gemeinsam ist die Verantwortung, die daraus für die Ausbildung erwächst. Sie muss neben Fachkompetenz und Wissensvermittlung auch auf entsprechende pädagogische Vorbilder und eine persönliche Lehrphilosophie eingehen, diese reflektieren und im Sinne eines Kompetenzmodells ausbauen (vgl. Schart & Legutke 2012, S. 8ff.). Generell ist davon aus-

---

<sup>1</sup> Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

zugehen, dass Studierende Bilder aus ihrer eigenen schulischen Laufbahn mitbringen und diese während ihrer Ausbildung reflektieren und verändern. Auf diesen Prozess haben die Hochschullehrenden durch ihre fachliche und methodische Vorbildfunktion großen Einfluss, da im Rahmen der Ausbildung zentrale Grundlagen im Bereich der Haltungen, des Wissens und des Handelns für den Lehrberuf gelegt werden (vgl. Koch-Priewe 2018, S. 21f.).

Eine Basiskompetenz von Lehrprofession in Bezug auf die Bildungssprache ist die Fähigkeit von Lehrer\*innen, sprachlich reflektiert zu agieren und konkrete unterrichtliche Maßnahmen (wie z. B. Aufgabenstellungen oder Scaffolding-Angebote) auch im Fachunterricht zu entwickeln. Um eine positiv-reflektierte Haltung der Studierenden und künftigen Lehrer\*innen zu erhalten, ist ein entsprechender Umgang mit dem Thema in der gesamten Ausbildung erforderlich. Deshalb kann die Haltung von Hochschullehrenden zur Rolle der Bildungssprache und zur Positionierung von sprachlichen Aspekten im gesamten Unterricht der Primarstufe als zentraler Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung derselben im künftigen Schulalltag gesehen werden. Im Sinne des Kompetenzmodells nach Dreyfus und Dreyfus (1986, zitiert nach Koch-Priewe 2018), in dem sich Lehrkompetenz in fünf Stufen entwickelt, tragen Hochschullehrende durch die sich daraus ergebende Vorbildrolle eine besondere Verantwortung in der Entwicklung des Professionsbildes von Lehrpersonen und den Aspekten, die dasselbe umfasst.

Ein Forschungsprojekt des Hochschulverbunds Nord-Ost in Österreich (PH Wien, PH NÖ, KPH Wien/Krems) geht der Frage nach, inwiefern die Sprachbildung als Basiskompetenz in allen Studienbereichen der Ausbildung zur Primarstufenlehrperson: Fachdidaktik, BiWi (bildungswissenschaftliche Grundlagen) und PPS (Pädagogisch-Praktische Studien = Schulpraxis) gesehen wird bzw. verankert ist.

In Phase 1 des dreigliedrigen Forschungsdesigns wurde der IST-Stand zu Haltungen und methodischem Wissen betreffend die Vermittlung bildungssprachlicher Unterrichtskompetenz in einem Fragebogen mit sechs Teilskalen (TS) erhoben. Während TS 1 die soziodemografischen Daten erfasst und TS 2–4 auf die Hochschullehre fokussieren (vgl. Sorger, Camber et al. 2022), erfassen TS 5 und TS 6 die Vorstellungen der Hochschullehrenden zur Situation an Schulen und zu ihrem Bild, welche (bildungs)sprachlichen und (bildungs)sprachmethodischen Kompetenzen Lehrer\*innen an Grundschulen mitbringen müssen bzw. sollten. Die Ergebnisse dieser beiden Teilskalen, al-

so welche Erwartungen Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschulen an Lehrer\*innen in Hinblick auf die Berücksichtigung (bildungs)sprachlicher Kompetenzen ihrer Schüler\*innen hegen, werden im vorliegenden Beitrag behandelt.

## 2 Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Sicht von Hochschullehrenden zur Umsetzung der Durchgängigen Sprachlichen Bildung in der Schule zu beleuchten. Die in diesem Zusammenhang bearbeitete Forschungsfrage lautet: *„Wie wird aus Sicht von Hochschullehrenden das Konzept der Durchgängigen Sprachlichen Bildung in der Primarstufe umgesetzt und welche Kompetenzen benötigen Lehrer\*innen der Primarstufe aus Sicht der Hochschullehrenden zur Umsetzung?“*

Dahingehend wurden folgende Hypothesen zu den Erwartungen von Hochschullehrenden aufgestellt, die sich jeweils aus der Literatur ableiten lassen und durch mehrere Items in der Erhebung erfasst werden konnten:

- H1a: Sprachliche Bildung und der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen sind Grundlagen der Lehrer\*innenbildung und betreffen alle Unterrichtsfächer (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Sinn & Vollmer 2019; Scharf & Legutke 2012; Thürmann 2011).
- H1b: Sprachliche Fehler bzw. Rückmeldungen zur sprachlichen Performanz werden im Fachunterricht kaum behandelt (vgl. Thürmann 2011).
- H2: Fachliches Lernen wird mit sprachlichem Lernen verbunden (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Gogolin 2013).
- H3: Lehrer\*innen sind Sprachvorbilder für die Schüler\*innen, daher ist die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Lehrer\*innen wichtig (vgl. Kasberger & Kaiser 2021).
- H4: Im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts sollten Lehrer\*innen schwierige Aufgaben sprachlich entlasten können (vgl. Lütke 2017; Thürmann 2011).
- H5a: Lehrkräfte haben nur mangelndes Hintergrundwissen zu den Herkunftssprachen von Schüler\*innen (vgl. Bredthausen & Engfer 2018; Hägi-Mead et al. 2018) und berücksichtigen sie daher kaum im Unterricht (vgl. Mehlhorn 2020).

- H5b: Auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires von mehrsprachigen Kindern wird kaum Wert gelegt, vielmehr zählen im schulischen Kontext weiterhin nur die bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen (vgl. Gantefort & Maahs 2020).

### 3 Forschungsmethode und Vorgangsweise

Im Rahmen des Projekts *Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe* (SpraBiLaPrim) im Verbund Nord-Ost in Österreich wurde im Juni 2021 eine quantitative Fragebogenerhebung an den Pädagogischen Hochschulen Wien, Niederösterreich und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt. Die Stichprobe der in LimeSurvey vollzogenen Befragung setzt sich aus Hochschullehrenden aller drei Hochschulen zusammen.

Die Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Items wurden im Rahmen eines Pre-Testing-Verfahrens, an dem einzelne Hochschullehrende österreichischer Pädagogischer Hochschulen teilnahmen, überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.

Im Vorfeld wurde in einer Pilotphase mit einzelnen Hochschullehrenden anderer Hochschulen eruiert, welche Items des aus sechs Teilskalen (TS) bestehenden Fragebogens adäquat sind und welche einer etwaigen Adaptierung bedürfen.

Insgesamt haben 193 Personen an der finalen Fragebogenerhebung teilgenommen, wovon nur 140 (72,53 %) den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Davon entfallen 25 Personen auf Fachdidaktik Deutsch, 63 Personen auf andere Fachdidaktiken, 22 Personen auf BiWi (bildungswissenschaftliche Grundlagen) und 30 Personen auf PPS (Pädagogisch-Praktische Studien = Schulpraxis). Sofern eine TS abgeschlossen wurde, wurden die Daten in diesem Abschnitt auch berücksichtigt – daher können die Angaben zu den einzelnen TS voneinander abweichen (TS 5 = 142, TS 6 = 140).

Die Items aus TS 5 und 6 wurden durchgängig mittels vierstufiger Likert-Skala (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme wenig zu, 3 = stimme überwiegend zu, 4 = stimme zu) erhoben, um die *Tendenz zur Mitte* auszuschließen.

Zwecks Multiperspektivität werden in diesem Beitrag bei Bedarf die Ergebnisse mit den Teilskalen 2 – 4 verglichen, die sich mit dem Thema Hochschullehre und der (bildungs)sprachlichen Vermittlung durch Hochschulleh-

rende sowie ihrem methodischen Wissen befassen (vgl. Sorger, Camber et al. 2022).

Folgende Schwerpunkte wurden in den Teilskalen 5 und 6 erhoben:

- Teilskala 5: Bildungssprachliche Kompetenzen in der Primarstufe. Erfragt wird die Einschätzung der Hochschullehrenden in Bezug auf die Umsetzung der *Durchgängigen Sprachbildung* und die Verantwortung für dieselbe an Schulen.
- Teilskala 6: Bildungssprachliche Kompetenzen von Lehrer\*innen in der Primarstufe. Erhoben wird, welche sprachlichen Kompetenzen aus Sicht von Hochschullehrenden bei einem\*r Lehrer\*in der Primarstufe besonders wichtig sind.

Als Auswertungsmethode wurden hierbei statistische Verfahren (mittels SPSS, MS Excel) durch uni- und bivariate Analysen gewählt. Die Auswertung der Daten erfolgte z. T. in Zusammenarbeit mit Studierenden des Bachelorseminars Lehramt Sekundarstufe im Verbund.

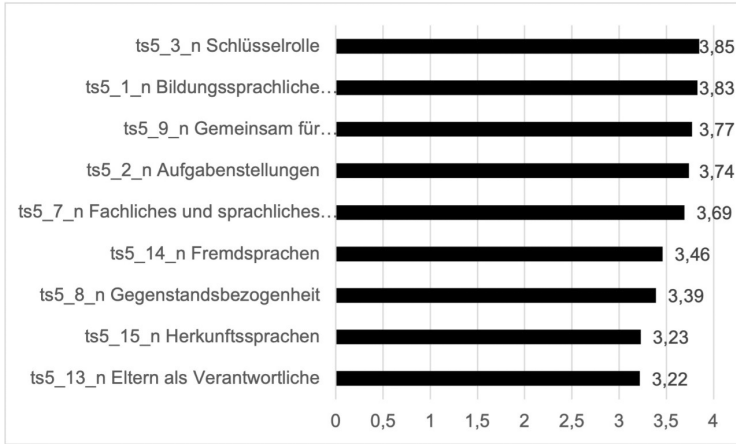
#### 4 Darstellung der Ergebnisse aus Teilskala 5

Die Rückmeldungen der TS 5 beziehen sich auf 142 vollständige Datensätze mit 15 Items. Sie erfassen Aspekte der Umsetzung des Konzepts der Durchgängigen Sprachlichen Bildung von Schüler\*innen und wie diese Umsetzung nach Einschätzungen von Hochschullehrenden an den Schulen erfolgt.

Im Rahmen der folgenden Ausführungen sollen die Aussagen nach dem Grad der Zustimmung dargestellt werden. Betrachtet werden jene Faktoren, die den Hochschullehrenden am wichtigsten erscheinen, um das Konzept der Durchgängigen Sprachlichen Bildung an der Schule umzusetzen.

Die höchste Zustimmung bei den Hochschullehrenden besteht darin, dass Sprache eine Schlüsselrolle in Bezug auf das Lernen in allen Unterrichtsgegenständen/Lernbereichen zukommt ( $M = 3,85$ ). Auch der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch und den Lernleistungen der Schüler\*innen in allen Unterrichtsgegenständen/Lernbereichen (Sachunterricht, Deutsch-Lesen-Schreiben, Mathematik, Bildnerische Erziehung, u. a.) wird als Notwendigkeit erfasst ( $M = 3,83$ ). Der Blick in die Teilskala 4 zeigt, dass 80 % der Befragten in ihren Lehrveranstaltungen die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen bei Schüler\*innen thematisieren.





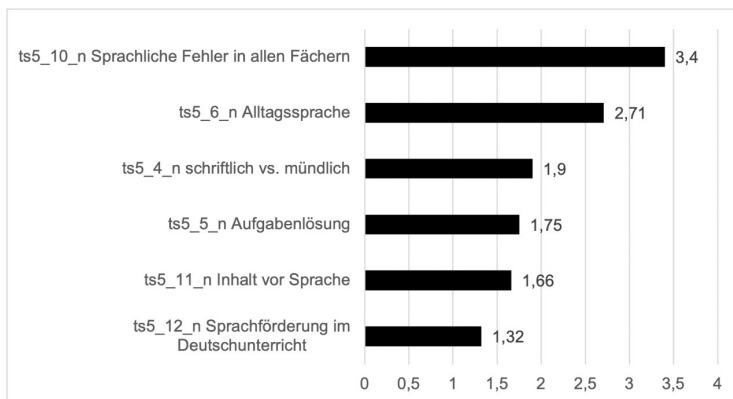
Übersicht 1: Zustimmungswerte der Teilskala 5 (Quelle: eigene Darstellung)

Wie in Übersicht 1 ersichtlich, wird die Verantwortung für sprachliche Entwicklung allen Lehrer\*innen (auch Teamlehrer\*in oder Werklehrer\*in) zugesprochen ( $M = 3,77$ ). Demnach sollen bei Aufgabenstellungen stets die sprachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen berücksichtigt werden ( $M = 3,74$ ), um somit zu verdeutlichen, dass fachliches und sprachliches Lernen einander bedingen ( $M = 3,69$ ).

Weniger bedeutungsvoll scheint die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen in den Fremdsprachen ( $M = 3,46$ ) zu sein. Dass der schulische Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch bestmöglich gegenstandsbezogen, also an den Sachinhalten der unterschiedlichen Fachgegenstände orientiert sein soll, wird mit  $M = 3,39$  trotz thematischer Ähnlichkeit mit dem bereits dargestellten Item ts5\_7\_n weniger befürwortet. Auf die hochschulische Lehre bezogen finden beide Items, die Gegenstandsbezogenheit ( $M = 3,89$ ) und die Verbindung von sprachlichen und fachlichen Inhalten in allen Bereichen der Lehramtsausbildung ( $M = 3,65$ ), im Rahmen der Teilskala 3 einen höheren Zuspruch.

Die Übersicht 1 signalisiert ebenso eine Zustimmung, dass die bildungssprachliche Kompetenzentwicklung auch in den Herkunftssprachen gefördert werden soll ( $M = 3,23$ ). Gemessen an den anderen Items scheint das Thema zwar weniger von Interesse zu sein, dennoch sind die Zustimmungswerte nicht zu vernachlässigen, insbesondere hinsichtlich des aktuellen (marginalen) Stellenwerts von Herkunftssprachen im Bildungssystem (vgl. Mehlhorn

2020, S. 24). Der Mitverantwortung der Eltern in der Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder wird die geringste Beachtung in dieser Teilskala geschenkt ( $M = 3,22$ ). Übersicht 2 zeigt, dass die Kontrollitems der Teilskala 5 mit Ausnahme von ts5\_10\_n (Modalwert: 4; stimme zu) und ts5\_6\_n (Modalwert: 3; stimme überwiegend zu) abgelehnt wurden.



Übersicht 2: Kontrollitems der Teilskala 5 (Quelle: eigene Darstellung)

Überwiegend zurückgewiesen wurden Aussagen, wie die Limitierung der Sprachförderung auf den Deutschunterricht ( $M = 1,32$ ), die Fokussierung auf inhaltliche statt auf sprachliche Richtigkeit im Unterricht ( $M = 1,66$ ) sowie die Vernachlässigung der schriftlichen Kompetenzen (Klärung von Fragen, Aufgaben usw.) zugunsten eines mündlichen Sprachgebrauchs ( $M = 1,90$ ).

Widersprüchlich scheinen die Tendenzen bei der Bewältigung von Aufgabenstellungen ohne bildungssprachliche Kompetenzen ( $M = 1,75$ ) mit dem Item, welches gute alltagssprachliche Fähigkeiten als ausreichend für das Verständnis von Aufgabenstellungen darstellt. Letzteres zeigt einen vergleichsweise positiven Trend ( $M = 2,71$ ; Modalwert = 3; stimme überwiegend zu), da 63% der Rückmeldungen überwiegende und vollkommene Zustimmungen waren.

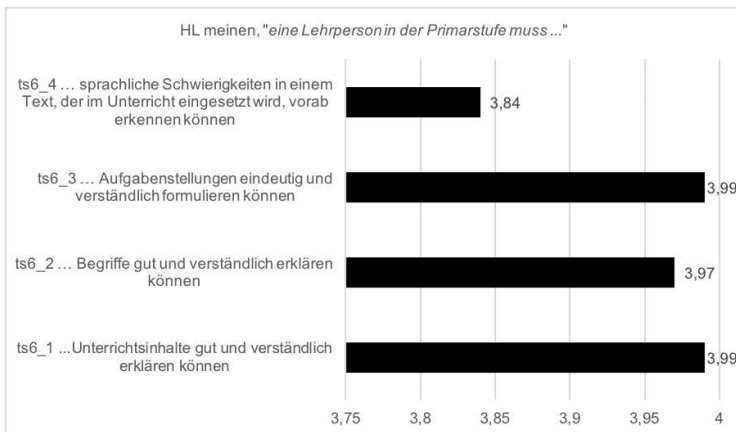
Die Aussage, dass in allen Unterrichtsgegenständen sprachliche Fehler von Lehrer\*innen korrigiert werden sollen, jedoch im Unterrichtsgegenstand Deutsch-Lesen-Schreiben an sprachlichen Fehlern gezielt gearbeitet werden kann, wird am stärksten befürwortet ( $M = 3,40$ ). Bezogen auf die Hochschullehre zeigt sich in der Teilskala 3 eine ähnlich positive Tendenz ( $M = 3,08$ ) eines Kontrollitems, worin der sprachlichen Korrektur, nicht aber der syste-

matischen Arbeit an sprachlichen Fehlern in allen Bereichen der Ausbildung zugestimmt wird.

## 5 Darstellung der Ergebnisse aus Teilskala 6

In Teilskala 6 wird erfragt, welche Kompetenzen sich Hochschullehrende von Lehrer\*innen der Primarstufe in Bezug auf Sprachliche Bildung erwarten. Die Rückmeldungen beziehen sich auf 140 erhobene Datensätze ( $N = 140$ ) mit 16 Items.

Dabei zeigen die erhobenen Daten (siehe Übersicht 3), dass die überwiegende Mehrheit der Hochschullehrenden meint, Lehrer\*innen in der Primarstufe sollten Unterrichtsinhalte ( $M = 3,99$ ), einzelne Begriffe ( $M = 3,97$ ) und auch Aufgabenstellungen ( $M = 3,99$ ) gut und verständlich erklären können. Annähernd gleich wichtig erachten sie die Fähigkeit von Lehrer\*innen, sprachliche Schwierigkeiten in Texten, die im Unterricht eingesetzt werden, vorab erkennen zu können ( $M = 3,84$ ).



Übersicht 3: Vorstellungen von Hochschullehrenden zu Kompetenzen von Lehrenden bezüglich Sprache in der Primarstufe (Quelle: eigene Darstellung)

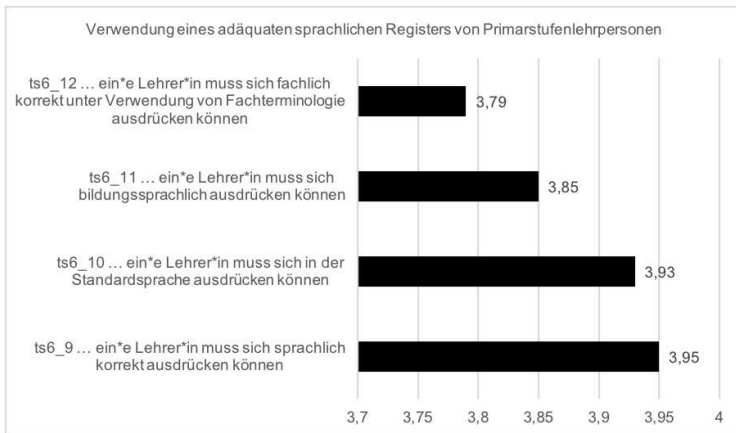
Etwas niedriger ist die Zustimmung zur Frage, ob sprachlich schwierige Texte durch geeignete Unterstützungen (Scaffolds) aufbereitet werden können. Hier liegt der Mittelwert bei 3,79, wobei Hochschullehrende aus den BiWi ( $M = 3,81$ ) und der Fachdidaktik Deutsch ( $M = 3,88$ ) deutlich mehr Zustimmung signalisieren als jene aus den anderen Fachdidaktiken ( $M = 3,72$ ) und den PPS ( $M = 3,77$ ). Hypothese 4, bei der wir davon ausgehen, dass Hoch-

schullehrende der Meinung sind, Lehrer\*innen müssen schwierige Aufgaben sprachlich entlasten können, wurde durch die Rückmeldungen bekräftigt. Wir gingen davon aus, dass Hochschullehrende entsprechend diesen Erwartungen auch in ihrer Lehre auf ebendiese Kompetenzen eingehen. Dem widersprechen jedoch teilweise die Ergebnisse aus Teilskala 4 (Items 4\_3, 4\_4, 4\_8 und 4\_9), die erfragten, inwiefern die Hochschullehre gezielt das schriftliche/mündliche Formulieren von Aufgabenstellungen/Arbeitsaufträgen bzw. den gezielten Aufbau von Methoden zur sprachlichen Hilfestellung fördert. Hier sind die Mittelwerte bei allen Items deutlich niedriger. Ähnliches lässt sich für die Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen durch die Hochschullehrenden bei Arbeitsaufträgen und der Auswahl der Aufgaben (Teilskala 3\_11) festhalten. Da sprachliche Entlastungs- bzw. Unterstützungsformen von den Hochschullehrenden jedoch insgesamt nur marginal eingesetzt werden und stattfinden, ist fraglich, wie Studierende diese Fähigkeiten erlernen sollen.

Ob sich Lehrer\*innen, nach Meinung von Hochschullehrenden, mündlich und schriftlich verständlich ausdrücken können sollen, erfragen zwei weitere Items. Die Wichtigkeit beider sprachlicher Fähigkeiten ist deutlich erkennbar, wobei die mündlichen Fähigkeiten ( $M = 3,91$ ) noch zentraler gesehen werden als die schriftlichen ( $M = 3,89$ ). Besonders hoch in beiden Bereichen ist die Zustimmung in der Gruppe der Hochschullehrenden der PPS ( $M = 3,97$ ). Vergleichsweise gering bewerten Hochschullehrende anderer Fachdidaktiken die mündlichen Fähigkeiten ( $M = 3,87$ ) und interessanterweise die Fachdidaktiker\*innen für Deutsch die schriftlichen Fähigkeiten ( $M = 3,8$ ) von Primarstufenlehrer\*innen. Hinzu kommt, dass noch weniger Einigkeit hinsichtlich des Anpassen-Könnens von mündlichen Äußerungen an das Sprachniveau der Schüler\*innen ( $M = 3,27$ ) herrscht. Denn hier zeigen die Daten, dass gerade die Fachdidaktiker\*innen für Deutsch diese Anpassungsfähigkeit am wenigsten erwarten ( $M = 3,08$ ), wohingegen die Mittelwerte bei allen anderen Befragungsgruppen deutlich höher sind (BiWi  $M = 3,43$ ; andere Fachdidaktiken  $M = 3,19$  und PPS  $M = 3,37$ ). Interessanterweise ist in der Fachgruppe Deutsch die Erwartungshaltung in beiden Bereichen (mündliche/schriftliche Fähigkeiten) niedriger, was die Zuständigkeit aller Fachbereiche beim Erlernen dieser Fähigkeiten verstärkt.

Einhergehend damit, wollten wir die Verwendung eines adäquaten sprachlichen Registers im Primarstufenunterricht aus Sicht der Hochschullehrperso-

nen ergründen. Die Ergebnisse der vier hierfür relevanten Items sind in Übersicht 4 dargestellt.



Übersicht 4: Verwendung eines adäquaten sprachlichen Registers von Primarstufenlehrpersonen aus Sicht der Hochschullehrenden (Quelle: eigene Darstellung)

Der korrekte sprachliche Ausdruck ( $M = 3,95$ ) wird über alle Fachgrenzen hinweg als wesentlich erachtet. Auch die Verwendung von Standardsprache von Primarstufenlehrer\*innen im Unterricht wird als elementar gesehen, wenngleich erneut die Gruppe der Fachdidaktik Deutsch dieser Aussage die geringste Zustimmung erteilt ( $M = 3,8$ ). Dass sich Lehrer\*innen in Deutsch bildungssprachlich ausdrücken können sollen, unterstreichen insbesondere die Gruppen der BiWi ( $M = 3,95$ ) und der PPS ( $M = 3,90$ ). Die Fachdidaktiken (Fachdidaktik Deutsch  $M = 3,84$  und andere Fachdidaktiken  $M = 3,83$ ) schließen sich dem wiederum nur bedingt an, was darauf hindeuten könnte, dass ihnen auch bildungssprachliche Fähigkeiten in anderen Sprachen wichtig sind. Dem sprachlichen Register *Fachsprache* und der korrekten Verwendung von Fachterminologie kommt insgesamt die geringste Bedeutung zu ( $M = 3,79$ ), wobei auch die BiWi ( $M = 3,95$ ) dies wiederum deutlicher erwarten als die anderen Gruppen der Hochschullehrenden.

Mit drei weiteren Items erheben wir die Vorstellungen von Hochschullehrenden in Bezug auf Sprachenvielfalt von Schüler\*innen und dem damit verbundenen Interesse und der Hinwendung von Lehrer\*innen in der Primarstufe. Am wichtigsten erscheint es Hochschullehrenden, dass Lehrer\*innen Interesse an den mitgebrachten Sprachen ihrer Schüler\*innen haben ( $M = 3,71$ ).

Deutlich geringer fiel die Zustimmung auf die Frage aus, ob Lehrer\*innen elementares Hintergrundwissen über andere Sprachsysteme ( $M = 3,15$ ) haben sollten. Die Ergebnisse zur Aussage, ob Lehrer\*innen einzelne Phrasen (z.B. Grußformen) in den Herkunftssprachen der Schüler\*innen verwenden können, zeigen mit einem Mittelwert von 2,68 zwar einen positiven Trend, die Bedeutung ist allerdings im Vergleich zu den beiden anderen genannten Aspekten bei allen Gruppen deutlich geringer. Die Gegenüberstellung mit Item 5\_15 aus Teilskala 5 (dass bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler\*innen auch in deren Herkunftssprachen gefördert werden sollen;  $M = 3,23$ ) machen deutlich, dass Hochschullehrende zwar der Ansicht sind, dass bildungssprachliche Kompetenzen auch in den Herkunftssprachen der Schüler\*innen wesentlich sind, die Zuständigkeit wird jedoch nicht unbedingt bei den Lehrer\*innen und deren persönlicher Auseinandersetzung mit anderen Sprachen als Deutsch gesehen. Ähnliches lässt sich auch für die Hochschullehrenden sagen, denn die Rückmeldungen aus Teilskala 4 (Item 4\_29) deuten darauf hin, dass auch sie sich nur teilweise zuständig fühlen, Fachbegriffe, die auch im Primarstufenunterricht relevant sind, in andere Sprachen zu übersetzen ( $M = 2,59$ ).

## 6 Interpretation und Diskussion

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Hochschullehrende davon ausgehen, dass Lehrer\*innen in der Primarstufe ein wichtiges Sprachvorbild für ihre Schüler\*innen sein sollten und daher bildungssprachlich kompetent in Deutsch agieren sollen (H3 bestätigt). Dabei spielen ihre eigenen (Fremd-)Sprachkenntnisse weniger eine Rolle als vielmehr der kompetente Umgang mit der Bildungssprache Deutsch. Generell werden die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Unterrichtsgegenständen der Primarstufe von den Hochschullehrenden als wichtig angesehen (H1a bestätigt), was die Schlussfolgerung zulässt, dass es nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts ist, die bildungssprachlichen Kompetenzen zu fördern. Die Befragten gehen davon aus, dass sprachliches und fachliches Lernen einander bedingen (H2 bestätigt). Das systematische Arbeiten an sprachlichen Fehlern soll jedoch nur im Deutschunterricht stattfinden (H1b bestätigt).

Lehrer\*innen sollen ferner in der Lage sein, bei Aufgabenstellungen Inhalte gut zu erklären und zu formulieren, sprachliche Schwierigkeiten in Texten zu antizipieren und zu entlasten (H4 bestätigt). Bei der Frage nach geeigneten

Unterstützungsmaßnahmen (Scaffolds), um bei sprachlich schwierigen Texten zu entlasten, signalisieren die Hochschullehrenden der Fachdidaktik Deutsch ( $M = 3,88$ ) die höchste Zustimmung (BiWi  $M = 3,81$ ; andere Fachdidaktiken  $M = 3,72$ ; PPS  $M = 3,77$ ). Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen wird auch für die Herkunftssprache der Schüler\*innen befürwortet (H5b widerlegt), die durch Lehrer\*innen mit entsprechender Ausbildung in den jeweiligen Sprachen stattfinden sollte. Weiter führen die Hochschullehrenden aus, dass Lehrer\*innen ein generelles Interesse an der Sprachenvielfalt der Schüler\*innen zeigen sollten, wobei dem Hintergrundwissen zu den Sprachen eine geringe Bedeutung zugeschrieben wird (H5a teilweise bestätigt).

Grundsätzlich ist hier von einer hohen Sensibilisierung für die Notwendigkeit von bildungssprachlichen Kompetenzen auszugehen, die sich in den Ergebnissen für den sprachsensiblen Umgang in allen Unterrichtsgegenständen manifestieren. Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass diese Sensibilisierung und die entsprechenden Methoden zur Umsetzung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bereits in der Ausbildung der Lehrer\*innen stattfinden müssen. Auch von den Studierenden würden 86,5 % der Hochschullehrenden höhere bildungssprachliche Kompetenzen erwarten (Teilskala 2, Item 2\_9) und müssten folglich in den Lehrveranstaltungen auch dementsprechend darauf eingehen. So sollte beispielsweise in der hochschulischen Lehre vermehrt geübt werden, wie sprachlich schwierige Texte für Schüler\*innen durch sprachliche Hilfestellungen (Scaffolds) entlastet werden können. Eine weitere Augenmerk kann dem Modelllernen gelten (vgl. z. B. Reitbrecht 2021; Wöhrer & Reitbrecht 2020) – und zwar in doppeltem Sinn und mit doppeltem Effekt: Wenn Hochschullehrende Modelllernen vermehrt in ihre Lehrveranstaltungen integrieren, hätten die Studierenden die Möglichkeit, dieses didaktische Handeln als Umsetzungsmöglichkeit für ihren späteren Unterricht auszuprobieren und gleichzeitig ihre eigenen bildungssprachlichen Kompetenzen auszubauen. Die Rückmeldungen zeigen jedoch, dass nur knapp mehr als die Hälfte der Hochschullehrenden Modelllernen (54,8 %, Teilskala 4, Item 4\_15) aktiv in ihre Lehre aufnimmt. Deshalb gilt es konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in gezielten Fortbildungsmaßnahmen für Hochschullehrende anzuregen und zu aktivieren.

## 7 Ausblick

Hochschullehrende haben bezüglich bildungssprachlicher (Lehr-)Kompetenzen von Lehrer\*innen hohe Ansprüche und erachten eine entsprechende Unterrichtsgestaltung als grundsätzlich sehr wichtig. Dem widerspricht jedoch die deutlich weniger starke Betonung des Themas in der Hochschullehre durch entsprechende Aufbereitung derselben bzw. durch Vorbildwirkung. Die Hochschullehrenden verfügen offensichtlich über ein zu geringes Methodenrepertoire hinsichtlich des Aufbaus gezielter bildungssprachlicher Kompetenz(en) bei Studierenden, weswegen Unterstützungsmaßnahmen in der Primarstufenausbildung in allen Fächern dringend zu verankern sind.

In den Projektphasen 2 (Gruppengespräche) und 3 (Expert\*innen-interviews) des Forschungsprojektes SpraBiLaPrim wird deshalb dem Aspekt der Verankerung von sprachsensiblen Methoden in der gesamten Ausbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Ziel ist es, interne Fortbildungen, best practice Beispiele und adaptierte Planungsinstrumente zu entwickeln. Die grundsätzlich positive Haltung der Hochschullehrenden soll dadurch in konkrete Maßnahmen münden, damit *Sprachliche Bildung* auch in der Hochschullehre zu einem *durchgängigen Prinzip* wird.

## Literatur

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Abrufbar unter: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf) (2022-01-05).
- BMBWF (2022). Sprachliche Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html?lang=en> (2022-01-05).
- Bife (2017). Wirkungsmonitoring Erhöhung des Bildungsniveaus. Abrufbar unter: <https://www.wirkungsmonitoring.gv.at/2016-BMB-UG-30-W0002.html> (2022-01-05).
- Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Online verfügbar unter [https://kups.u-b.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript\\_BredthauerEngfer-2.pdf](https://kups.u-b.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf), zuletzt geprüft am (2022-09-06).



- Bundeskanzleramt (2020). Integrationsbericht 2020. Abrufbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> (2022-01-05).
- EFSZ (ECML) (2022). A Guide to Teacher Competences for Languages in Education (2016–2019). Abrufbar unter: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx> (2022-01-05).
- Ehmke, T., Hammer, S. Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- FÖRMIG (2022). Durchgängige Sprachbildung. Abrufbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (2022-01-20).
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Abrufbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf) (2022-01-05).
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen 2012–2021). Bildungsberichterstattung. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung> (2022-01-05).
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021). Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? *Sprache im Beruf* 4, S. 141–165.
- 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). Münster: Waxmann.
- Lütke, B. (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 321–334). Münster: Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Deutsche Fassung: BM:UK (2013). Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen.

- Abrufbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/chancengerechtigkeit%20qualitt\\_25768-1.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/chancengerechtigkeit%20qualitt_25768-1.pdf) (2022-01-05).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014). *Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprachen in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.
- Reitbrecht, S. (2021): Schreibdidaktische Modellvideos: Lehrer\*innen schreiben für ihre Schüler\*innen. In: K. Staubach (Hrsg.): *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge* (S. 303–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Schreiner, C. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Österreich. Bifie. Abrufbar unter: <https://www.oefg.at/oeffentlichkeit/publikationen/online/hochschul-und-bildungspolitische-veranstaltungen/> (2022-01-05).
- Sinn, C. & Vollmer, H. (2019). Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37, S. 69–82.
- Sorger, B., Camber, M., Koder P., Kurtagic-Heindl. D. & Wöhler, L. (2022). Spra-BiLaPrim: „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ – Phase 1. *R&E-SOURCE 1/2022*. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1018> (2022-05-12).
- Thürmann, E. (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Abrufbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3827> (2022-01-05).
- Wöhler, L. & Reitbrecht, S. (2020): Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen. In: C. Fridrich, G. Frühwirth, R. Petz, R. Potzmann, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hg.), *Forschungsperspektiven 12* (S. 71–89).Münster u. Wien: LIT.