



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Durchgängige Sprachbildung als Instrument zur  
Verbesserung der Bildungschancen in einem  
mehrsprachigen Schulkontext“  
Möglichkeiten und Perspektiven in der Primarstufe

verfasst von / submitted by

Barbara Thomic, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

## Inhalt

1 EINLEITUNG.....	1
2 SPRACHERWERB UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG.....	6
2.1 Ein- und mehrsprachiger Erwerb im Vergleich .....	7
2.1.1 Hypothesen zum Erstspracherwerb .....	9
2.1.2 Hypothesen zum mehrsprachigen Erwerb.....	11
2.2 Besonderheiten mehrsprachiger Erwerbssituationen .....	13
2.3 Bildungsbenachteiligende Faktoren in Bezug auf mehrsprachigen Erwerb .....	18
3 SOZIALE FAKTOREN UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG .....	24
3.1 Der Einfluss des sozioökonomischen Umfeldes .....	24
3.2 Schulsystem und Bildungsbenachteiligung .....	28
4 WELCHE SPRACHE SPRICHT DIE SCHULE?.....	30
4.1 Bildungssprache im schulischen Kontext.....	30
4.2 Konzepte zur Bildungssprache .....	33
4.3 Merkmale der Bildungssprache .....	36
5 FÖRDERUNG BILDUNGSSPRACHLICHER KOMPETENZEN IM UNTERRICHT	39
5.1 Das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ .....	40
5.2 Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung .....	41
6 BLICK IN DIE PRAXIS.....	44
6.1 Der Lehrplan der Volksschule im Kontext durchgängiger Sprachbildung .....	45
6.2 Schulbücher im Kontext durchgängiger Sprachbildung .....	51
7 ZWISCHENFAZIT .....	55
8 METHODISCHES VORGEHEN .....	57
8.1 Das Forschungsdesign .....	57
8.1.1 Teil 1 des Forschungsdesigns: Die Screening-Umfrage .....	60
8.1.2 Teil 2 des Forschungsdesigns: Die Einzelinterviews .....	65
8.1.3 Teil 3 des Forschungsdesigns: Expertinnen-/Experteninterview zur .....	69
Stellung durchgängiger Sprachbildung in der Ausbildung an der PH Wien .....	69
8.2 Datenanalyse .....	70
8.2.1 Datenanalyse Screening-Umfrage.....	70
8.2.2 Datenanalyse Einzelinterviews .....	75
8.2.3 Datenanalyse Expertinnen-/Experteninterviews .....	84
9 CONCLUSIO .....	90
10 AUSBLICK.....	99

LITERATURVERZEICHNIS.....	102
ABBILDUNGS-/TABELLENVERZEICHNIS .....	107
ABSTRACT .....	109
ANHANG.....	111
A Interviewfragen.....	111
B Interviewtranskriptionen.....	113
C Interviewauswertungen.....	154

# 1 EINLEITUNG

*„Verfügen Schülerinnen und Schüler nicht über alters- und schulformgemäß entwickelte bildungssprachliche Kompetenzen, wird ihnen das Lernen in allen schulischen Fächern erschwert.“*

(Nicole Marx 2016: 201)

Dieser auf den ersten Blick so simpel erscheinende Satz von Nicole Marx gewinnt bildungspolitisch eine höchst brisante Relevanz, wenn man als Pädagogin an einer von Mehrsprachigkeit geprägten Volksschule – in meinem Fall eine Schule im 10. Wiener Gemeindebezirk – ständig mit Bildungsungerechtigkeit konfrontiert ist. Sehr häufig erkenne ich im Rahmen meiner täglichen Unterrichtsarbeit einen Zusammenhang zwischen niedriger Bildungsbeteiligung und sprachlichen Kompetenzen. Das Thema für diese Arbeit entwickelte sich aus meiner langjährigen Beschäftigung mit dieser Problematik. Die Schule, an der ich unterrichte, wird wohl als *Brennpunktschule* bezeichnet. Spricht man heute von Brennpunktschulen, geht es selten um lösungsorientierte Fragen in Bezug auf gerecht verteilte Chancen. Der Terminus Brennpunktschule zeichnet ein sehr negatives Bild. Im Zuge dieser Arbeit, in dem der Begriff Brennpunktschule doch öfters vorkommen wird, möchte ich diesen daher ersetzen durch den Terminus *Indexschule*, der – angelehnt an den Chancen-Index – die soziale Belastung eines Schulstandortes beschreibt und jedenfalls weniger stigmatisierend ist als Brennpunktschule.<sup>1</sup>

In einer solchen Indexschule, in der ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in einem zweisprachigen Kontext aufwächst und zudem meist aus einem sozioökonomisch eher niedrigen Milieu stammt, wird das einleitende Zitat rasch zur traurigen Realität. Immer wieder scheitern Kinder nach der 4. Klasse Volksschule an der Gabelung zur Sekundarstufe I an ihren sprachlichen Voraussetzungen. Gleichwohl sie viele Grundlagen für eine erfolgreiche Absolvierung der AHS-Unterstufe mitbringen würden, bleibt ihnen dieser Weg verwehrt. Die Bildungsforschung ist sich mittlerweile darüber einig, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen dem Bildungserfolg und den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Zudem spielt die Zugehörigkeit zu einem tendenziell niedrigen sozioökonomischen Milieu in Bezug auf den Bildungserfolg eine Rolle. Auch hierzu gibt es zahlreiche Studien, die diesen Zusammenhang belegen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> vgl. Warum wir aufgehört haben, „Indexschule“ zu sagen. Teach for Austria. Abrufbar unter: In: <https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-Indexschulen-zu-sagen/> (3.1.1.2020)

<sup>2</sup> vgl. Bacher, Johann: In: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Herausgegeben von Barbara Herzog-Punzenberger. Abrufbar unter: [https://www.oew.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working\\_Papers/kmi\\_WP10.pdf](https://www.oew.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP10.pdf) (23.9.2020)

Ein Grund der Bildungsbenachteiligung ergibt sich unter anderem aus unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, die das oben beschriebene Umfeld prägen. Dazu gehört auch eine sprachliche Sozialisation. Kindern aus einem schwachen sozioökonomischen Umfeld fehlt häufig der Zugang zu Codes und sprachlichen Handlungsmustern (vgl. Schnoor 2018: 59-60). Diese Handlungsmuster und Codes ergeben ein Register, das man mit dem Begriff *Bildungssprache* belegen kann.

Schülerinnen und Schüler, die nun in einem zweisprachigen Umfeld aufwachsen und die gleichzeitig aus einem sozioökonomisch eher niedrigen Milieu kommen, sind demnach also gleich doppelt benachteiligt, wenn es um Bildungserfolg oder Bildungsbeteiligung geht, zum einen in Bezug auf die Bildungssprache Deutsch, zum anderen in Bezug auf bildungssprachliche Strukturen, zu denen sie aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation auch in ihrer Erstsprache wenig bis keinen Zugang haben.

Der Verlauf der individuellen Bildungsbiografien spiegelt bei Weitem nicht das wider, was diese Kinder an schulischen Leistungen erbringen können. Sie scheitern tatsächlich daran, dass ihnen oben genanntes bildungssprachliches Register verwehrt geblieben ist. Sie haben dazu weder in ihrer Familiensprache noch in der Schulsprache Deutsch ausreichend Zugang.

*„Die Beherrschung der für das jeweilige Segment des Bildungssystems typischen bildungssprachlichen Kompetenzen stellt [...] fraglos eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg an Schule und Hochschule dar.“*  
(Bärenfänger 2016: 23)

Damit kommen wir auch zu der Verantwortung, die das Bildungssystem in diesem Zusammenhang übernehmen muss, um Bildungschancen auszugleichen und den Bildungserfolg benachteiligter Kinder dementsprechend zu forcieren.

Es gibt vielfältige Unterrichtskonzepte, die Lehrkräfte dahingehend unterstützen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler sprachliche Fähigkeiten erwerben, die über eine informelle Alltagssprache hinausgehen. Auf diese Weise kann Einfluss auf das Lernen von Fachinhalten genommen werden (vgl. Beese 2014:24). Eines dieser Unterrichtskonzepte ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, auch durchgängige sprachliche Bildung genannt. Das Unterrichtskonzept wurde von Ingrid Gogolin et al. im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG, einem Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welches von 2004 bis 2009 lief, entwickelt und hat die sprachliche Bildung der Kinder im Fokus (vgl. Lange/Gogolin 2010:14).

Dabei soll die Sprachförderung durch eine Sprachbildung ersetzt werden. Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, die im gesamten Unterricht Bearbeitung finden, steht im Mittelpunkt.

Das bildungssprachliche Repertoire wird meistens erst in der Sekundarstufe aktiv eingefordert, diesbezügliche Lücken werden dann augenscheinlich. Aber das Register *Bildungssprache* muss über die gesamte Schulzeit Inhalt des sprachlichen Lernens sein. Daher muss das Konzept der durchgängigen Sprachbildung bereits in der Primarstufe umgesetzt werden, damit das Ziel, nämlich ein Ausgleich der Bildungsbenachteiligung aufgrund fehlender bildungssprachlicher Kompetenzen, am Ende der schulischen Laufbahn erreicht werden kann.

Meine persönliche Wahrnehmung diesbezüglich weicht aber von dem gezeichneten Bild ab. Das Thema *Durchgängige Sprachbildung* ist in der Primarstufe quasi noch nicht im allgemeinen Diskurs angekommen. Eine Umsetzung des Konzepts zur sprachlichen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler findet aus meiner Sicht so gut wie gar nicht statt. Die Bedeutung des Zugangs zu Bildungssprache wird vor allem in der Primarstufe nicht erkannt, auch nicht die Notwendigkeit, bildungssprachliche Kompetenzen von Anfang an im Rahmen des gesamten Unterrichts aufzubauen und auszubauen. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in der Primarstufe nimmt meines Erachtens bei weitem noch nicht die Rolle ein, die aus bildungspolitischer Sicht nötig wäre, um von Bildungsgerechtigkeit sprechen zu können.

Der Ansatz gegenständlicher Arbeit ist es, das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln aufzuarbeiten, wobei im Fokus stets die Bildungsgerechtigkeit steht. Ich möchte der Frage nachgehen, worin der Unterschied im ein- und zweisprachigen Spracherwerb liegt und welche Konsequenzen sich daraus für einen Unterricht ergeben, der dem Konzept durchgängiger Sprachbildung folgt. Es geht auch um die Feststellung, welcher Art die Probleme sind, wenn Kinder in einem sozioökonomisch niedrigen Milieu sprachlich sozialisiert worden sind und weder in der Familiensprache noch in der Schulsprache Deutsch Zugang zu Bildungssprache haben. Letztlich möchte die Arbeit aber auch aufzeigen, wo das Konzept durchgängiger Sprachbildung ansetzen muss, um sprachliche Barrieren aufgrund einer nicht optimalen sprachlichen Sozialisation ausgleichen zu können, welche Unterrichtsfächer sich dafür anbieten und wie das Konzept grundsätzlich im Unterricht durchgängig umgesetzt werden kann.

Auch wenn das Zusammenspiel der einzelnen Faktoren ein großes theoretisches Ganzes ergibt, so kann der tatsächliche Abbau von Bildungsungerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung nur erfolgen, wenn Lehrpersonen in den Klassen der Primarstufe das Konzept durchgängiger Sprachbildung auch im täglichen Unterricht konsequent umsetzen. Daraus ergeben sich zunächst einmal zwei Fragestellungen für diese Masterarbeit, mit deren Hilfe ermittelt werden soll, in welchem Ausmaß dies der Fall ist.

*„Wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in der Primarstufe in ausreichendem Maß umgesetzt? (Ein ausreichendes Maß wäre dann erreicht, wenn Unterricht dazu beiträgt, das bildungssprachliche Repertoire nachhaltig zu erweitern.)*

*Inwieweit findet das Konzept durchgängiger Sprachbildung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern Berücksichtigung?*

Basierend auf diesen Fragestellungen können folgende Hypothesen gebildet werden, die auf Beobachtungen aus meinem beruflichen Umfeld beruhen, was den Zugang von Kolleginnen und Kollegen zu gegenständlichem Thema betrifft.

Hypothese 1: Ein fundiertes Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung kann in der Primarstufe nicht als gesichert vorausgesetzt werden.

Hypothese 2: Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird im Unterricht der Primarstufe weder in Deutsch noch in anderen Fächern in einem ausreichenden Maß umgesetzt.

Was den Zugang zum Thema *Durchgängige Sprachbildung* betrifft, zeichnet sich bei Studierenden, die ich im Rahmen des Unterrichtspraktikums betreue, ein mitunter anderes Bild ab. Diese Beobachtung wirft noch eine weitere Fragestellung auf, nämlich: *„Ist das Thema durchgängiger Sprachbildung in der Lehrer\*innenausbildung präsent und bewirkt dies eine erhöhte Umsetzung des Konzepts im Unterricht?“*

Aufgrund dieser Fragestellung kann noch eine weitere Hypothese gebildet werden.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht.

Bevor ich mich der Beantwortung der gestellten Fragen widme und herausarbeite, ob meine aufgestellten Hypothesen zutreffen oder nicht, werde ich einen theoretischen Überblick geben über die Unterschiede des ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs, wobei der Fokus auf bildungsbenachteiligenden Faktoren eines zweisprachigen Erwerbs gelegt ist. Außerdem soll der Begriff Bildungssprache genauer umrissen bzw. die Merkmale derselben

herausgearbeitet werden, um deutlich zu machen, worin die Probleme bestehen, die zu einer Bildungsungerechtigkeit führen. Im Anschluss daran möchte ich das Modell *Durchgängiger Sprachbildung* im Detail vorstellen und auf das Potenzial dieses Konzepts für den Unterricht eingehen. In einem Blick in die Praxis werden die systemischen Rahmenbedingungen analysiert, inwieweit sie eine Umsetzung des Konzepts in der Primarstufe zulassen. Außerdem möchte ich einen Überblick geben, in welchen Fächern durchgängige Sprachbildung umgesetzt werden kann und dazu auch ein paar Beispiele nennen. Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen werde ich im Forschungsteil der Arbeit zunächst mit Hilfe einer Screening-Umfrage ermitteln, wie weit das Thema *Durchgängige Sprachbildung* in der Kollegenschaft der Primarstufe bekannt ist. Danach möchte ich anhand von Interviews mit Kolleginnen und Kollegen erfahren, ob sich die aufgestellten Hypothesen als richtig erweisen. Außerdem soll eine Befragung der Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule Einblick geben, inwieweit die Ausbildung die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung begünstigt.

Letztlich muss das Ziel dieser Arbeit sein, dass die Notwendigkeit der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im Unterricht der Primarstufe erkannt und Möglichkeiten zur Anwendung aufgezeigt werden, um der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit zweisprachigem Hintergrund bestmöglich vorzubeugen und damit gerechte Chancen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen.



## 2 SPRACHERWERB UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Im Jahr 2009 veröffentlichte der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie die Studie „Visible Learning“. In dieser Metastudie wurden verschiedenste Forschungsarbeiten zum Thema *Schulisches Lernen* zusammengetragen und miteinander in Bezug gesetzt. Die einzelnen Items wurden in verschiedene Kategorien unterteilt und sollten verdeutlichen, welchen Einfluss die jeweiligen Faktoren auf den Erfolg schulischen Lernens haben. So wurden z.B. Aspekte wie *Elternhaus*, *Lehr- und Lernmethoden*, *Schuleffekte* oder *Lehrpersonen* analysiert und bewertet, inwieweit sie schulischen Lernerfolg begünstigen. Eine der gebildeten Kategorien war die der *Schülereffekte*. Im Rahmen der Studie stellte sich heraus, dass die *Kognitiven Entwicklungsstufen nach Piaget* neben der *Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus* den Lernprozess in höchstem Maße begünstigen.<sup>3</sup> Jean Piaget geht davon aus, dass sich das Denkvermögen eines Kindes in Phasen entwickelt, die aufeinander aufbauen. So nennt er die erste Stufe der Entwicklung *sensomotorische Phase*. Sie beginnt mit der Geburt und endet mit 2 Jahren. Darauf folgt die zweite, die *präoperationale Phase* von 2-7 Jahren. Als dritte Entwicklungsstufe sieht Piaget die *konkret-operationale Phase* von 7-12 Jahren, auf die schließlich ab 12 Jahren die *formal-operationale Phase* folgt (vgl. Hattie 2020:42).

John Hatties Studie besagt also, dass Schülerinnen und Schüler, deren Denkvermögen entsprechend den Stufen nach Piaget entwickelt ist, in Bezug auf ihr schulisches Lernen größtmögliche Vorteile entwickeln. Wie kommt es dann, dass Lehrpersonen der Primarstufe an Indexschulen häufig mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind, die trotz einer entsprechenden kognitiven Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I nicht ins Gymnasium wechseln, sondern die Mittelschule besuchen? Vergleicht man einen Schuljahrgang einer Volksschule im 10. Wiener Gemeindebezirk, die man durchaus als Indexschule bezeichnen kann, mit einer Volksschule im 23. Bezirk, die von Kindern einer „sozial höher gestellten Elternschaft“ besucht wird, fällt diese Tatsache besonders ins Auge. Während in der Indexschule, in der die meisten Kinder in einem mehrsprachigen Kontext aufwachsen, lediglich rund 25% ins Gymnasium wechseln, sind es in der Vergleichsschule rund 85%.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> vgl. Hattie-Rangliste: Einflussgrößen und Effekte in Bezug auf den Lernerfolg. In: Visible Learning. Abrufbar unter: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> (29.10.2020)

<sup>4</sup> Informationen stammen aus den jeweiligen Direktionen der Schulen.

Diese Wahrnehmung wird unter anderem durch Werte der Statistik Austria untermauert. Im Schuljahr 2018/19 wechselten österreichweit 29 234 Kinder von der Primarstufe in die AHS-Unterstufe. Lediglich 6 976 davon waren, wie es in der Statistik heißt, Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache, während in der Vergleichsgruppe von Kindern mit deutscher Umgangssprache 22 258 von der Primarstufe in die AHS-Unterstufe wechselten.<sup>5</sup> Die vom Bildungsministerium für das Schuljahr 2017/18 veröffentlichten Zahlen bestätigen diesbezüglich noch einmal, was bereits in den Werten der Statistik Austria sichtbar ist. So besuchten österreichweit 119 591 Kinder die AHS-Unterstufe. Davon waren lediglich 24 031 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.<sup>6</sup>

Als Begründung dafür hört man in einem kollegialen Austausch unter Lehrkräften wohl häufig den gleichen Satz „*Grundsätzlich bringt das Kind alle Eigenschaften mit, die es fürs Gymnasium benötigt, aber die Sprache....*“ Die Gymnasialreife fordert den Kindern schon einiges ab. So wird eine hohe Lernmotivation und Leistungsbereitschaft, ein altersadäquates Sozialverhalten, eine entsprechende Arbeitshaltung und ausgeprägte kognitive Fähigkeiten betreffend z.B. die Auffassungsgabe, die Merkfähigkeit oder das logisch-abstrakte Denken erwartet. Aber, und das ist für eine mehrsprachige Schülerin oder einen mehrsprachigen Schüler oft die Hürde, es werden auch sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt.<sup>7</sup>

Inwieweit die Mehrsprachigkeit Einfluss nimmt auf die Bildungsbiografie und ob sie bildungsbenachteiligende Konsequenzen hat, das möchte ich in den folgenden Kapiteln näher beleuchten.

## 2.1 Ein- und mehrsprachiger Erwerb im Vergleich

Um begriffliche Verwirrungen auszuschließen, sollen zunächst einmal die Termini *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* voneinander abgegrenzt werden, wobei die beiden Begriffe in ihrem Grundzusammenhang kaum getrennt werden können. Grundsätzlich kann man von einer *Zweisprachigkeit* sprechen, wenn es darum geht, eine individuelle Lebenssituation zu beschreiben, *Mehrsprachigkeit* kommt dann zum Tragen, wenn es um gesellschaftliche Konstellationen geht. Spricht ein Individuum nun aber mehr als zwei Sprachen, müsste korrekt auch in diesem Zusammenhang von Mehrsprachigkeit gesprochen

---

<sup>5</sup> vgl. Statistik Austria: Bildung in Zahlen. Tabellenband (2020). Abrufbar unter: [file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/bildung\\_in\\_zahlen\\_201819\\_-\\_tabellenband.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/bildung_in_zahlen_201819_-_tabellenband.pdf) (30.1.2021)

<sup>6</sup> vgl. Statistisches Taschenbuch – Schule und Erwachsenenbildung 2018. Abrufbar unter: [file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/stat\\_tb\\_2018.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/stat_tb_2018.pdf) (31.1.2021)

<sup>7</sup> vgl. Fit fürs Gymnasium. Anforderungen und Empfehlungen. Abrufbar unter: <https://www.studienkreis.de/infothek/journal/uebertritt-ans-gymnasium/> (29.10.2020)

werden. Eine scharfe Trennlinie zu ziehen ist dabei jedoch fast nicht möglich (vgl. Kolpe 2012:38).

In Bezug auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit spielt der sprachliche Input, der von den Eltern ausgeht, eine bedeutende Rolle und lässt folgende Kategorisierung zu. Nach Suzanne Romaine (1995) können sechs Typen von Mehrsprachigkeit beschrieben werden.

- (1) Eine Person – eine Sprache: Die Eltern haben zwei verschiedene Muttersprachen, jeder Elternteil spricht mit dem Kind die eigene Sprache.*
- (2) Eine Sprache – eine Umgebung: Die Eltern sprechen verschiedene Sprachen, aber beide mit dem Kind die Nicht-Umgebungssprache, das Kind hört die Umgebungssprache nur außerhalb der Familie.*
- (3) Wie (2), aber die Eltern haben dieselbe Muttersprache.*
- (4) Zwei Sprachen zuhause, die beide nicht die Umgebungssprache sind.*
- (5) Ein Elternteil beschließt, mit dem Kind eine Sprache zu sprechen, die nicht seine Muttersprache und nicht die Umgebungssprache ist.*
- (6) Gemischter Typ: Die Eltern sind ebenso wie die Umgebung bilingual.*

(Busch 2017:45)

Die Zuordnung zu diesen Gruppen fällt bei den Schülerinnen und Schülern, um die es in gegenständlicher Arbeit geht, nicht immer leicht. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass die meisten Kinder mit „nur“ zwei Sprachen konfrontiert sind, so sind die einzelnen Sprachbiografien mitunter doch vielfältiger. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, möchte ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit dem Terminus *Mehrsprachigkeit* arbeiten, um alle individuellen sprachlichen Situationen abdecken zu können. Gleichzeitig findet auch die gesellschaftliche Konnotation in der Begrifflichkeit Berücksichtigung.

Der Diskurs um Mehrsprachigkeit und um alle damit verbundenen Faktoren, wie z.B. Vor- und Nachteile eines mehrsprachigen Erwerbsprozesses, ist von einer stark monolingualistischen Sichtweise geprägt, in der Einsprachigkeit als der Normalfall angesehen wird (vgl. Busch 2017: 48). Umso wichtiger ist es daher, bei der Aufarbeitung des Themas ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass diese monolinguale Sichtweise die Lebenswelt der betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht widerspiegelt. Das Thema muss daher – wie in vorliegender Arbeit – aus einem multilingualen Blickwinkel bearbeitet werden.

In einer Publikation „Zur Frage nach Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter“ – ein Text, der erst 2007 auf Deutsch erschien – zeigte der russische Psychologe Lev Vygotsky schon früh auf, dass Mehrsprachigkeit nicht als statisch angesehen werden kann, sondern vielmehr als ein sich dynamisch verändernder Prozess gesehen werden muss. Vygotsky geht davon aus, dass die Sprachen eines Kindes nicht „*mechanisch miteinander in Konflikt geraten und nicht*

*den simplen Gesetzen der gegenseitigen Hemmung unterworfen sind“* (vgl. Busch 2017:47-48).

Mehrsprachig aufwachsende Kinder können, so der Psychologe und Bilingualismusforscher Francois Grosjean (1985), nicht als zwei Monolinguale in einer Person gesehen werden, sondern ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln sich ganzheitlich. Ihre Progression kann daher auch nicht mit der sprachlichen Entwicklung eines einsprachigen Kindes verglichen werden. Die sprachliche Kompetenz wird in der Mehrsprachigkeit je nach Bedürfnissen und Gegebenheiten der Umgebung hervorgebracht. Beide oder mehrere Sprachen sind in einem stetigen und voneinander abhängigen Wandel begriffen (vgl. Busch 2017:48-49).

Ein- und mehrsprachige Erwerbssituationen unterscheiden sich grundlegend voneinander. Zu den jeweiligen Erwerbsprozessen gibt es verschiedene wissenschaftliche Ansätze, die Spracherwerb erklären. Im Folgenden werden die wichtigsten wissenschaftlichen Theorien zum Thema in ihren Grundzügen vorgestellt. Das Wissen um diese Unterschiede scheint meines Erachtens für das Verständnis um die Wichtigkeit der sprachlichen Förderung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts von großem Interesse.

### 2.1.1 Hypothesen zum Erstspracherwerb

Erstspracherwerb läuft in bestimmten Phasen ab, die offensichtlich aber kaum beeinflussbar sind. Diese Spracherwerbsphasen können wie folgt definiert werden:

Zeitraum	Erwerbsbereich
Vorgeburtlich	Wahrnehmung der Mutterstimme
Nachgeburtlich	Unterscheidung von Stimmen und Geräuschen Unterscheidung der Mutterstimme von anderen Stimmen
Ab 5. Monat	Sprachspezifisches Lallen, Intonation, Artikulationsmuster
Ab 8. Monat	Lautverdoppelung: dada, baba, mama; Lautliche Kontraste
12.-18. Monat	Wortartige Gebilde; Einwortäußerungen; Zweiwortäußerungen
Ab 28. Monat	Komplexe Äußerungen

Tab. 1: Spracherwerbsphasen (Grießhaber 2010:11)

Die Wissenschaft versucht zu erklären, wie Spracherwerb funktioniert und warum die Phasen genauso ablaufen. Im Bereich des Erstspracherwerbs gibt es drei klassische Theorien, die den Erwerbsprozess aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten (vgl. Grießhaber 2010:9-10).

Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich der *Behaviorismus*. Großen Einfluss auf diese Strömung hatten zunächst einmal die Arbeiten des Psychologen John B. Watson (1925). Behavioristische Ansätze beschreiben und analysieren messbare Prozesse. Abläufe, die sich nicht messen lassen, wie z.B. mentale Prozesse, werden aus der wissenschaftlichen Analyse ausgenommen. Spracherwerb wird als „*Verhaltensformung*“ verstanden. Im Rahmen des Lernprozesses *werden erwünschte Reaktionen auf Stimuli verstärkt, während unangemessene Reaktionen ignoriert werden, damit sie sich nicht verfestigen* (Grießhaber 2010:11). Basierend auf Watsons Grundlagen entwickelte Leonard Bloomfield 1933 eine *behavioristisches Spracherwerbstheorie*. Im Zentrum steht dabei das Stimulus-Response-Modell, auch Reiz-Reaktions-Modell genannt. Babys bilden Laalllaute. Über den Vorgang der Verstärkung werden diese zu Worten geformt. Das Lautbild wird dabei Stück für Stück an das Vorbild der Erwachsenen angepasst (vgl. Grießhaber 2010:11-12).

*„Dieser Prozess kann aus Sicht des sprachlernenden Kindes als Imitation von Erwachsenenäußerungen betrachtet werden. Das Kind beobachtet Erwachsene und ahmt deren Verhalten nach, bis durch den Verstärkungsprozess der Erwachsenen ein zufriedenstellendes Resultat erzielt wurde.“*

(Grießhaber 2010:13)

Neben den Begriffen Stimulus (S) und Response (R) definiert Bloomfield auch noch die Begriffe des Ersatzstimulus (s) bzw. des Ersatzresponses (r). Darunter werden nichtverbale Handlungen verstanden (vgl. Grießhaber 2010:12).

B. F. Skinner baute Bloomfields Ansatz 1957 zu einer *behavioristischen Sprachlerntheorie* aus und ging dabei noch einen Schritt weiter. Für ihn war nicht ausschließlich das Reiz-Reaktions-Prinzip ausschlaggebend für sprachliches Lernen, sondern auch die auf eine Reaktion folgenden Konsequenzen durch Umgebungseinflüsse.<sup>8</sup>

Das behavioristische Paradigma wurde durch den *Nativismus* abgelöst. Noam Chomsky (1959) kritisierte Skinners Ansatz der behavioristischen Sprachlerntheorie. Chomsky sieht Sprache als ein viel komplexeres Gefüge als der Behaviorismus. Das Stimulus-Response-Modell scheint ihm deshalb unzureichend. Außerdem geht Chomsky davon aus, dass Kinder deutlich mehr an sprachlichen Äußerungen produzieren als ihnen die Umwelt anbietet. Daher greift für ihn der behavioristische Ansatz nicht. Im Zentrum Chomskys Annahme steht, dass es angelegte universelle sprachliche Strukturen gibt. Der Mensch ist sowohl mit einem angeborenen Sprachlernmechanismus ausgestattet als auch mit einer

---

<sup>8</sup> B.F. Skinner. In: Wikipedia. Abrufbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/B.\\_F.\\_Skinner](https://de.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner) (2.11.2020)

Universalgrammatik. Im Spracherwerbsprozess wird eine konkrete Sprache aktiviert. Im Kontakt mit seiner Umwelt muss das sprachlernende Kind nur mehr erkennen, auf welchen Teil der universellen sprachlichen Strukturen es zurückgreifen muss. Noam Chomsky leitet aus empirischen Untersuchungen ab, dass Kinder mit einem „*Language Acquisition Device*“, kurz LAD, ausgestattet sind. Auf diesen kann nur während einer bestimmten Phase der Entwicklung zurückgegriffen werden (vgl. Griebhaber 2010:15).

Der nativistische Ansatz wurde zu Beginn der 1980er Jahre vom *Interaktionismus* abgelöst. Jerome Brunner (1983) konzentrierte sich auf die Bedeutung der Interaktion für den Spracherwerb. Für ihn können die Syntax der Sprache, die Semantik sprachlicher Äußerungen und die Pragmatik, also die Verwendung von Sprache beim Handeln, nicht unabhängig voneinander erworben werden. Im Gegensatz zu Chomskys „*Language Acquisition Device*“ verwendet er den Begriff „*Language Acquisition Support System*“, kurz LASS, und sieht dieses System als Tool zur Unterstützung des Spracherwerbs. Brunner hält fest, dass kognitive Prozesse bei Kindern auf das Erreichen von Zielen ausgerichtet und stets sozial und kommunikativ orientiert sind. Daher benötigt es für Brunner immer zwei Beteiligte, die in den Spracherwerbsprozess miteinbezogen sind, denn Sprache ist von sich aus als soziale Aktivität zu sehen (vgl. Griebhaber 2010:19-20).

Grundsätzlich sind sich der behavioristische und der interaktionistische Ansatz doch sehr ähnlich, denn für beide Ansätze müssen Erwachsene und Kinder miteinander in Interaktion treten. Jedoch gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen Behaviorismus und Interaktionismus.

*„Der fundamentale Unterschied liegt darin, dass die Kinder im Behaviorismus direkt Wörter und sprachliche Regeln lernen, während in Bruners Konzeption Strukturen der Kommunikation, die sog. „frames“, als Basis der Interaktion von den Kindern mit Hilfe der Erwachsenen erworben werden.“*

(Griebhaber 2010:20)

### 2.1.2 Hypothesen zum mehrsprachigen Erwerb

Der Erwerb der Zweitsprache unterscheidet sich vom Erwerb der Erstsprache schon allein dadurch deutlich, dass er in der Interaktion mit anderen L2-Sprechenden bzw. mit anderen L2-Lernenden stattfindet. *Die kommunikativen Bedingungen sind somit integraler Bestandteil des Erwerbsprozesses* (Griebhaber 2010:128).

In Bezug auf den mehrsprachigen Erwerb gab es im Laufe der Zeit etliche Hypothesen, die aufgestellt, angepasst und wieder verworfen wurden. Der Grund dafür liegt in der hohen

Komplexität der Thematik. Drei Erwerbstheorien haben sich in der Forschung dennoch durchgesetzt (vgl. Griebhaber 2010:127).

Die älteste Theorie zum Thema Mehrsprachigkeitserwerb, die *Kontrastivhypothese*, entstand in den Vereinigten Staaten zur Zeit des Zweiten Weltkriegs, als viele Englisch sprechende Erwachsene sich plötzlich andere Sprachen aneignen mussten. Systematische Beobachtungen und Vergleiche der Lernerfolge ließen erkennen, dass viele Fehler von der Aussprache des Lernenden abhingen. Die *Kontrastivhypothese* entwickelte sich auf Basis der behavioristischen Lern- und Lehrtheorien (→ siehe 2.1.1 Behaviorismus). Der Fokus liegt auf dem Kontrast strukturalistischer Grammatik in der L1 und L2. Sprache wird dabei als ein System von „*habits*“ verstanden (vgl. Griebhaber 2010:130-131).

*„Sprache ist ein Ersatzresponse r statt einer nonverbalen Reaktion R. Sprache wirkt als Ersatzstimulus s. Für den L2-Erwerb bedeutet dies, dass auf einen Stimulus S nicht mehr die erssprachliche Ersatzrespons r1, sondern die neue Ersatzresponse r2 erworben werden muss. Zwei- und Fremdspracherwerb bedeutet demnach im Rahmen der behavioristischen Kontrastivhypothese, eine neue sprachliche Ersatzresponse auf einen Stimulus zu erwerben.“*

(Griebhaber 2010:130)

Mehrsprachlicher Erwerb wird als Transfer von „*habits*“ verstanden, wobei es zu zwei Arten des Transfers kommen kann. Bei einer Strukturgleichheit von L1 und L2 spricht man von einem positiven Transfer, es werden korrekte Äußerungen gebildet. Bei Strukturdifferenzen zwischen L1 und L2 kommt es zu einem negativen Transfer, es werden inkorrekte Äußerungen gebildet. Unterricht muss demnach so gestaltet sein, dass Lernende zur Produktion möglichst korrekter L2-Muster befähigt werden. Bereits im Erwerbsprozess ist es nötig, Fehler in L2-Mustern zu vermeiden (vgl. Griebhaber 2010:131). Der Zusammenhang mit Unterricht, auch wenn dieser nicht als expliziter Fremdsprachenunterricht in den Schulen stattfindet, wird hierbei deutlich sichtbar.

Aus der Kritik an der Kontrastivhypothese entwickelte sich Anfang der 1970er Jahre die *Identitätshypothese*. Der Einfluss der Erstsprache wird in dieser Hypothese klar bestritten. Die Identitätshypothese stützt sich auf den nativistischen Ansatz (→ siehe 2.1.1 Nativismus). Es wird angenommen, dass ausschließlich die Strukturen der Zielsprache den Erwerbsprozess der L2 bestimmen. Von der angenommenen Identität der L2 leitet sich auch der Name der Theorie ab. Für das Lernen der L2 muss sich der Lernende aktiv die Strukturen der Zielsprache erschließen. Die Lernstrategien im Erwerb zielsprachlicher Strukturen erfolgen auch über die Bildung von abweichenden Formen, so genannten „*creative constructions*“. Diese werden allerdings nicht als Fehler bezeichnet (Griebhaber 2010:134).

Dies ist sicher ein wichtiger Punkt, der in unterrichtlicher Tätigkeit mit Fokus auf Sprachförderung Berücksichtigung finden muss.

1972 stellte Larry Selinker die *Interlanguage-Hypothese* vor. Auf Basis der bisher genannten Hypothesen betrachtete er den L2-Erwerb aus psycholinguistischer Sicht. Er fokussierte bei den Vermutungen, die er in Bezug auf die Hypothese aufstellt, auf die neuronale Entwicklung. Für Selinker steht fest, dass Kinder im Erstspracherwerb auf eine neuronale Struktur zurückgreifen können, die sogenannte *latente Sprachstruktur*, welche den Lernenden nur während der kindlichen Entwicklung bis ca. zur Pubertät zur Verfügung steht. Im weiteren Verlauf steht dieses Instrument nach Selinkers Annahme im Spracherwerbsprozess nicht mehr zur Verfügung. In Bezug auf diesen Prozess spricht Selinker von einer sogenannten Lernersprache, der *Interlanguage* (vgl. Griebhaber 2010:137-138).

*„Er [Selinker] betrachtet Äußerungen von Lernern nicht mehr als mehr oder weniger unvollkommene oder fehlerhafte Zielsprachenäußerungen, sondern als Äußerungen eines Lerners, die in sich instabil sind und sich sowohl von ausgangssprachlichen als auch zielsprachlichen Normen unterscheiden. Mit diesem Konzept ist es möglich geworden, Äußerungen von Lernern in ihrer eigenen Funktionalität und Regelmäßigkeit zu beschreiben und den Erwerbsfortschritt nicht mehr nur als Verminderung der Distanz zur Zielsprache zu verstehen, sondern als Ausdifferenzierung eines eigenen instabilen Regelsystems“*

(Griebhaber 2010: 138)

Auch wenn die Hypothesen des Ein- und Mehrsprachenerwerbs tatsächlich nur in ihren Grundzügen dargestellt werden konnten, ist der Bezug zum eigentlichen Thema doch klar ersichtlich. Die Erwerbsprozesse laufen völlig unterschiedlich ab. Man kann und darf ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht „über einen Kamm scheren“. Diese Vereinheitlichung würde zwangsläufig zu einer Bildungsbenachteiligung führen. Um im Unterricht bewusst dagegen zu steuern, ist es hilfreich, über Charakteristika des Mehrspracherwerbs Bescheid zu wissen.

## **2.2 Besonderheiten mehrsprachiger Erwerbssituationen**

Es gibt unterschiedliche Grundlagen, an denen man Mehrsprachigkeit festmachen kann. Grundsätzlich geht man davon aus, dass Mehrsprachigkeit zunächst einmal nicht gleichzusetzen ist mit der Tatsache, dass die gesprochenen Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht werden. Eine erstsprachenähnliche Kompetenz in mehr als einer Sprache ist eher selten, aber nicht unmöglich zu erreichen. Meisten nutzen mehrsprachige



Sprecherinnen und Sprecher ihre sprachlichen Repertoires in unterschiedlichen Situationen und mit divergierenden Kompetenzen (vgl. Garibova In: Roche/Terrasi-Haufe:33).

*„Viele Definitionen von Mehrsprachigkeit beruhen auf der uneinheitlichen Bestimmung von Grundbegriffen wie: Kompetenzstufen (ausbalanciert, dominant, passive Mehrsprachigkeit, Semilingualismus, und so weiter), Funktion (aktive Verwendung versus passives Wissen), Alter (frühe versus späte Mehrsprachigkeit), Kontext des Erlernens (natürlicher versus schulischer, oder elitärer versus migrantischer), Haltung (selbst- versus fremdbestimmt), Anwendung (primär versus sekundär), und so weiter. Soziolinguistische Bestimmungen berücksichtigen daneben auch Aspekte des Ausdrucks von Identität, der Spracherhaltung, der Verhaltenswahl, und so weiter.“*

(Garibova In: Roche/Terrasi-Haufe:33)

Hat man den Fokus auf den Bildungschancen und der Bildungsbeteiligung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus Indexschulen, scheint vor allem der chronologische Ablauf des Spracherwerbs interessant. Kinder, die sehr früh, also während der ersten 2-3 Jahre mit zwei Sprachen aufwachsen, werden als *simultan zwei(mehr)sprachig* bezeichnet. Kinder, die in dieser Zeit ihre Familiensprache(n) erlernen und erst ab dem dritten Lebensjahr mit der Umgebungssprache konfrontiert werden, werden dagegen mit dem Terminus *sukzessiv zwei(mehr)sprachig* belegt.<sup>9</sup> Man kann davon ausgehen, dass die in gegenständlicher Arbeit im Fokus stehenden Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zur zweiten Kategorie gehören, zumindest in Bezug auf das Erlernen von Familiensprache(n) und Umgebungssprache.

Neben den beiden Kategorien *simultaner* und *sukzessiver* Spracherwerb, kann man, wie bereits aus der Aufzählung von Jala Garibova hervorgeht, unzählige Unterscheidungen in Bezug auf den mehrsprachigen Erwerb treffen. Einer für diese Arbeit sicherlich auch interessanter Aspekt bezieht sich auf den ungesteuerten Erwerb der Sprache, der ebenfalls in sehr unterschiedlichen Ausprägungen von statten gehen kann und sich von einem gesteuerten Sprachlernen, wie er z.B. in einem bewussten Fremdsprachenunterricht stattfindet, unterscheidet.

Die häufigsten Erwerbssituationen sollen hier aufgezeigt werden, weitere Konstellationen sind allerdings durchaus denkbar.

---

<sup>9</sup> vgl. Frühkindliche Zweisprachigkeit. In: Bielefelder Institut für zweisprachige Entwicklung. Abrufbar unter: <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html> (29.10.2020)

- (1) Der ungesteuerte Erstsprachenerwerb findet im Herkunftsland statt. Das Kind kommt vor dem Schulbeginn in das Aufnahmeland und lernt hier im Alltag noch vor dem Schulbesuch die Umgebungssprache – die Zweitsprache – ungesteuert. Mit dem Eintritt in die *Schule* wird die Umgebungssprache *gesteuert* erlernt.
- (2) Der ungesteuerte Spracherwerb findet im Herkunftsland statt. Das Kind kommt mit dem Schulbeginn in das Aufnahmeland. Es erlernt die Umgebungssprache *gesteuert in der Schule*. Parallel dazu erwirbt es diese im Alltag ungesteuert. Zudem kommen in der Schule noch weitere Schulfremdsprachen dazu.
- (3) Der ungesteuerte Spracherwerb hat im Herkunftsland stattgefunden und wurde dort in der Schule als gesteuerter Spracherwerb fortgesetzt. Zusätzlich erlernte das Kind während der Schulzeit im Herkunftsland auch noch Fremdsprachen. Beim Wechsel ins Schulsystem des Aufnahmelandes erwirbt das Kind die Umgebungssprache *gesteuert in der Schule*. Parallel dazu erwirbt es diese im Alltag ungesteuert.
- (4) Das Kind wächst im Herkunftsland bereits zweisprachig auf, wobei keine/eine der Sprachen die des Aufnahmelandes ist.
- (5) Das Kind wächst zweisprachig im Aufnahmeland auf, wobei eine der erworbenen Sprachen die des Aufnahmelandes ist.
- (6) Das Kind wächst im Aufnahmeland zweisprachig auf, wobei keine der Sprachen die Umgebungssprache ist. Diese wird erst *gesteuert in der Schule* erworben.
- (7) Die Sprache des Herkunftslandes ist eine/ist keine Fremdsprache, die in der Schule des Aufnahmelandes vermittelt wird.
- (8) Das Kind kann seine im Herkunftsland erworbene Sprache im Aufnahmeland in der Schule weiter erwerben (vgl. Kolpe 2012:34).

Die Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen dieser Arbeit im Zentrum stehen, diesen Gruppen zuzuordnen, ist problematisch. Allein schon deshalb, weil in vielen Familien mit Migrationshintergrund eine Herkunftssprache gesprochen wird, die sich von der im Herkunftsland gesprochenen Sprache *graduell* unterscheidet, denn Sprache lebt und entwickelt sich durch die Beeinflussung der Mehrheitssprache und die Anpassung der Sprache an die Umstände. Man könnte die Unterschiede in der Sprache vergleichen mit regionalen Varietäten (vgl. Kolpe 2012:32).

Erfahrungsgemäß sind an Indexschulen, wenn überhaupt vorhanden, eher selten Kinder zu finden, die der Gruppe (5), (7) oder (8) angehören. Wenn Kinder, wie in Kategorie (4) beschrieben, im Herkunftsland zweisprachig aufwachsen, dann bezieht sich diese Zweisprachigkeit im Fall der Indexschulen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht darauf, dass

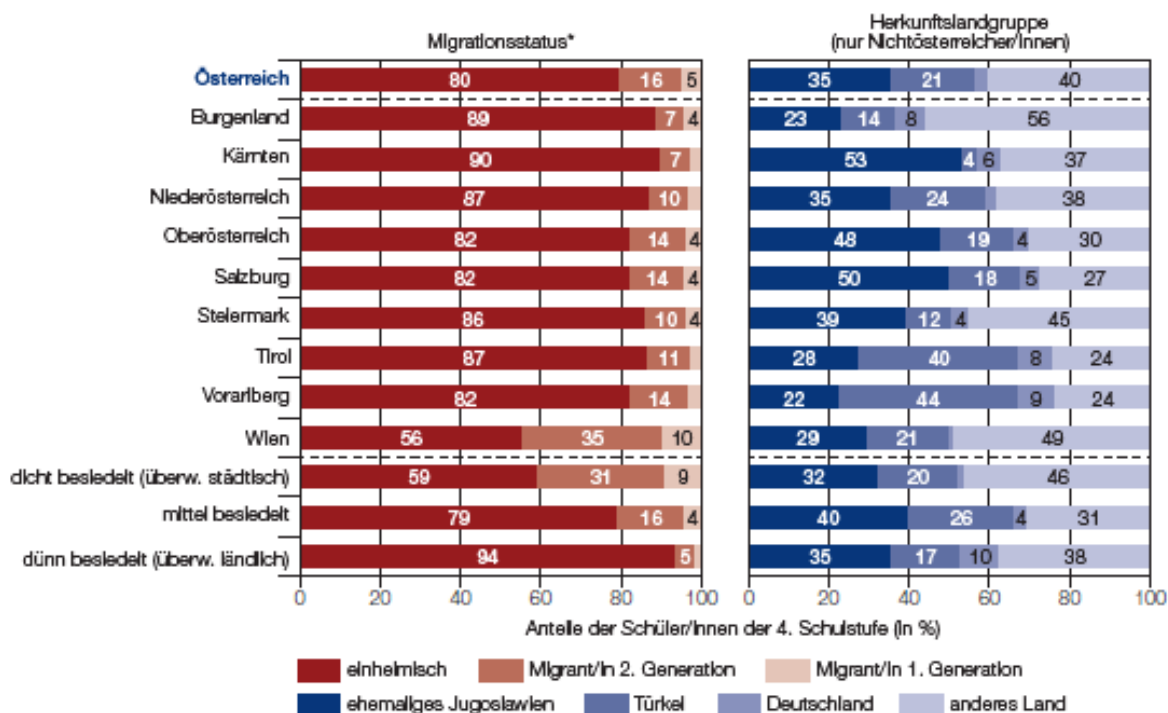
eine Sprache davon die des Ziellandes ist. Ebenso selten sind in der Primarstufe auch Kinder der Kategorie (3) anzutreffen. Diese „*Quereinsteiger*“, die bereits im Herkunftsland beschult und alphabetisiert wurden und auch schon weitere Fremdsprachen erlernt haben, sind eher für die Sekundarstufe relevant.

In den Klassen gibt es selbstverständlich Kinder, die in die Kategorien (1) und (2) fallen, d.h. die Kinder erlernen eine Erstsprache im Herkunftsland ungesteuert und kommen vor oder mit Schulbeginn in das Aufnahmeland, wo sie mit der Umgebungssprache bis zum Eintritt in die Bildungsinstitution Kontakt haben und diese mehr oder weniger ungesteuert erwerben. Erst in der Schule wird diese gesteuert erworben. Die meisten Schülerinnen und Schüler fallen allerdings in die Kategorie (6). Sie erwerben eine Erstsprache (selten zwei Sprachen) im Aufnahmeland, diese ist (sind) allerdings nicht die Umgebungssprache. Diese erwerben sie gesteuert mit Schuleintritt.

Eine statistische Übersicht aus dem Bildungsbericht 2018 verdeutlicht dies. Die vorliegende Statistik bezieht sich zwar auf den Migrationsstatus, welcher nicht zwingend etwas über die sprachliche Prägung aussagen muss, aber doch einen Hinweis auf die Verteilung oben genannter Gruppen gibt. Die Statistik arbeitet mit den Begriffen „*Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation*“. Von Migrantinnen und Migranten in der ersten Generation spricht man dann, wenn die Person selbst im Ausland geboren wurde. Die Kinder von zugewanderten Personen, die bereits selbst in Österreich zur Welt kamen, werden als Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation bezeichnet.<sup>10</sup> Im Jahr 2015 waren in der 4. Klasse Volksschule 35 % der Schülerinnen und Schüler, wie es in der Statistik heißt, *Migrant/Innen der 2. Generation*. Das bedeutet, sie gehören der Gruppe (6) an. 10 % der Kinder waren *Migrant/Innen der 1. Generation*. Das besagt, sie würden den Gruppen (1) und (2) zugerechnet werden können.

---

<sup>10</sup> vgl. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Statistik Austria. Abrufbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) (2.2.2012)



Anmerkungen: \*Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.  
 Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015).

Abb. 1: Migrationsstatus und Herkunftsland von Volksschulkindern  
 aus: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018:43

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler, die in einem mehrsprachigen Kontext aufwachsen, in der Schule – wie es in der Kategorisierung nach Garibova heißt – die Sprache des Aufnahmelandes gesteuert erlernen. Hier kommt allerdings bereits eine entscheidende Frage auf, nämlich ob mehrsprachige Kinder beim Eintritt in die Schule die Sprache des Aufnahmelandes tatsächlich *gesteuert* präsentiert bekommen. Gesteuerter Spracherwerb erfolgt bewusst, ist explizit und wird von Lehrkräften innerhalb einer Institution vermittelt.<sup>11</sup> Im Rahmen des normalen Unterrichtsgeschehens in der Primarstufe wird Deutsch sicherlich bewusst und explizit durch die Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet, jedoch geht man dabei klar von einem in diesem Alter monolingual-deutschsprachigen Kompetenzprofil aus. Bereits der Pädagoge und Bildungsreformer Adolph Diesterweg stützte sich in seinen methodischen Konzepten darauf, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer kindlichen Sprachentwicklung *der deutschen Sprache mächtig sind*, wenn sie in die Schule kommen. Daher muss diese nicht mehr in ihren Grundzügen vermittelt werden, sondern die Schule kann sich auf das Erläutern

<sup>11</sup> vgl. Spracherwerb. In: Visuellpädagogik. Abrufbar unter:  
<http://www.visuellpädagogik.ch/spracherwerb/index.html> (30.10.2020)

sprachlicher Gesetze und den sicheren Gebrauch richtiger Formen konzentrieren (vgl. Kolpe 2012:61).

Kinder, die beim Eintritt in die Schule diese sprachliche Kompetenz noch nicht aufweisen und vom Bildungssystem als „unzureichend“ oder „mangelhaft“ eingestuft werden, erleben „bestenfalls“ in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen gesteuerten Spracherwerb. Die Anführungszeichen beziehen sich hierbei sowohl auf die Frage der Sinnhaftigkeit dieser Förderprogramme als auch auf die im System eher unwahrscheinliche Tatsache einer aufbauenden, gezielt-gesteuerten Sprachvermittlung im Rahmen dieser Kurse. Laut einer Studie der Universität Wien geben 39,8% der Deutschförderklassenlehrkräfte an, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die Hilfe bekommen, die sie benötigen würden. 26,1% der Lehrpersonen in Deutschförderkursen sind diesbezüglich der gleichen Auffassung. Ein Grund dafür liegt aus Sicht der Förderkräfte darin, dass nicht ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist vor allem aber, dass Kolleginnen und Kollegen, die in Deutschförderkursen unterrichten, sich zu 12,3% für diese Arbeit als nicht ausreichend qualifiziert sehen, im Bereich der Deutschförderklassen trifft dies sogar auf 21,5% zu. Sowohl in den Deutschförderklassen als auch in den Deutschförderkursen unterrichten rund 40% auf „Vorschlag der Schulleitung“, wie es in der Studie heißt und nicht aus eigenem Wunsch.<sup>12</sup>

Zeigen die Schülerinnen und Schüler eine Sprachkompetenz, die im Bildungssystem als „ausreichend“ eingestuft wird, entfällt in der Praxis jegliche Sprachförderung im Rahmen des Unterrichts. Trotzdem sind die Kinder möglicherweise nicht auf demselben sprachlichen Niveau wie deutschsprachige Kinder. Man kann an diesem Punkt also bereits von einer Bildungsbenachteiligung sprechen. Weitere Faktoren können diese Benachteiligung durchaus verschärfen.

### **2.3 Bildungsbenachteiligende Faktoren in Bezug auf mehrsprachigen Erwerb**

In der aktuellen Forschung geht man von einigen als gesichert geltenden Fakten in Bezug auf die Mehrsprachigkeit aus. Daniela Kolpe (2012) fasste diese in ihrem Buch „*Der Spracherwerb von Migrantenkindern*“ sehr übersichtlich zusammen. Sie geht dabei auf einen Zweitspracherwerb ein, der sich auf den Erwerb der Umgebungssprache bezieht. Ich möchte für diese Übersicht daher bei dem Terminus *Zweitsprache* bleiben, auch wenn, wie

---

<sup>12</sup> vgl. Universität Wien: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer\*innen. Abrufbar unter: Ergebnisse\_DFK\_Dez\_2020.pdf (univie.ac.at) (1.2.2021)

bereits angedeutet, die Sprachbiografien einzelner Schülerinnen und Schüler mitunter vielfältiger sind.

- Die Zweitsprache kann phonologisch korrekt erworben werden, wenn die Aneignung vor dem elften Lebensjahr stattfindet. Wird sie akzentfrei erworben, begünstigt das die Integration. Ab 11 Jahren ist häufig ein Akzent zu bemerken, ab 15 Jahren ist der Akzent der Normalfall.
- Der Zeitrahmen, der zum Erlernen eines aktiven Wortschatzes in einer fremden Sprache am günstigsten ist, wird im Alter von 6-11 Jahren gesehen, da die Spontanität und die Bereitschaft zu sozialen Kontakten höher sind und somit mehr Sprechanlässe genutzt werden. Daher wird zu diesem Zeitpunkt in deutlich kürzerer Zeit gelernt als im Alter von 13-19 Jahren.
- Mit dem 5. Lebensjahr nimmt die optimale Phase in Bezug auf den Erwerb einer zweiten Sprache ab.
- Das alltagssprachliche Niveau der monolingualen Kinder wird in der Regel sehr schnell erlernt. Um eine gehobene Sprachkompetenz (siehe Kapitel 4.1 Bildungssprache im schulischen Kontext) zu erwerben, benötigt es zwischen 5 und 7 Jahren. Die Sprachkompetenz bleibt aber auch dann unter der eines „Muttersprachlers“.
- Studien belegen, dass es bis zu 8 Jahren dauert, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem mehrsprachigen Kontext aufwachsen, die Unterrichtssprache gut beherrschen.
- Der Lernerfolg wird gemindert, wenn im Umfeld eine ablehnende Haltung gegenüber der Zweitsprache vorhanden ist. Ebenso vermindert die Ablehnung der eigenen Sprache bzw. eine favorisierende Haltung gegenüber einer Sprache den Lernfortschritt.
- Eine ausgeprägte Sprachkompetenz in der Erst- bzw. Familiensprache ist eine grundlegende Voraussetzung zum Erlernen der Zweitsprache.
- Damit die fremde Sprache grammatisch korrekt erworben werden kann, muss eine elaborierte Kenntnis der Erstsprache vorliegen.
- Der Zweitspracherwerb soll durch die Bewusstmachung von Strukturen in der Zielsprache unterstützt werden, um so genannten Fossilisierungstendenzen (die Stagnation der sprachlichen Entwicklung) vorzubeugen.
- Grundsätzlich sind explizit gemachte Anweisungen hilfreich, um den Zweitspracherwerb zu unterstützen, da dadurch die Aufmerksamkeit des Lernenden

auf die speziellen Formen und Strukturen der Sprache gelenkt werden können (vgl. Kolpe 2012:45-47).

In dieser Auflistung lassen sich bereits mehrere bildungsbenachteiligende Faktoren festmachen, wenn es um Schule und Mehrsprachigkeit geht. Allein schon der Umstand, dass die optimale Phase des Sprachlernens mit 5 Jahren bereits abnimmt, scheint ein Hinweis auf Bildungsbenachteiligung zu sein, denn das Bildungssystem sieht sich für ein sprachliches Lernen außerhalb des schulischen Lehrplans nicht zuständig.

Besonders interessant scheinen die Punkte, in denen es um die Dauer des Spracherwerbs geht. Um die Sprache der Schule grundsätzlich erwerben zu können, kann man von einer Zeitspanne von 7 bis 8 Jahren ausgehen (vgl. Kolpe 2012:46). Schülerinnen und Schüler, die in einem migrationsbedingten mehrsprachigen Kontext aufwachsen, besuchen häufig nur für das verpflichtende letzte Jahr den Kindergarten und starten so aus sprachlicher Sicht natürlich auf einem anderen Niveau als monolingual-deutschsprachige Kinder. Bedenkt man nun auch, dass das Pflichtschulsystem in Österreich 9 Jahre umfasst, scheinen die 8 Jahre des Erwerbs der Schulsprache sehr knapp bemessen, um sich entsprechend den Fähigkeiten an Bildung beteiligen zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch eindeutig benachteiligt.

Ausgehend von einer fundierten alltagssprachlichen Basis benötigen die Kinder zudem nochmals 5 bis 8 Jahre, um eine gehobenere Sprachkompetenz zu erreichen (vgl. Kolpe 2012:46). Allein schon durch die Tatsache, dass Bildung in den letzten Jahren sehr stark dadurch geprägt ist, dass Ergebnisse von Lernprozessen anhand von Bewertungsinstrumenten, wie z. B. den Bildungsstandardüberprüfungen, gemessen werden, zeigt, dass sprachliche Kompetenzen und Lernerfolge in einem engen Zusammenhang stehen. Bildungssprachliche Kompetenzen gewinnen im Bereich der Leistungsmessung zunehmend an Bedeutung (vgl. Bärenfänger 2016:21-22). Auch hier können also in Bezug auf Mehrsprachigkeit bildungsbenachteiligende Faktoren festgemacht werden.

Die Ergebnisse der Studien „Großstadt-Grundschule“, durchgeführt von Ingrid Gogolin 1997, hat hervorgebracht, dass die sprachliche Grundüberzeugung der Schule in einem *monolingualen Selbstverständnis* verankert ist (vgl. Kolpe 2012:60). Deutsch ist die Unterrichtssprache, in der Inhalte unterschiedlicher Fächer vermittelt werden. Der monolinguale Habitus des Bildungssystems spiegelt sich unter anderem auch in der seit Jahren geführten Debatte um die Pausensprache Deutsch wider. Dass also in einem derartigen Umfeld der Lernerfolg der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler vermindert

wird, weil gegenüber der Zweitsprache eine ablehnende Haltung vermittelt und somit möglicherweise sogar die negative Einstellung gegenüber der eigenen Sprache geprägt wird, liegt nahe (Quelle Thomic).

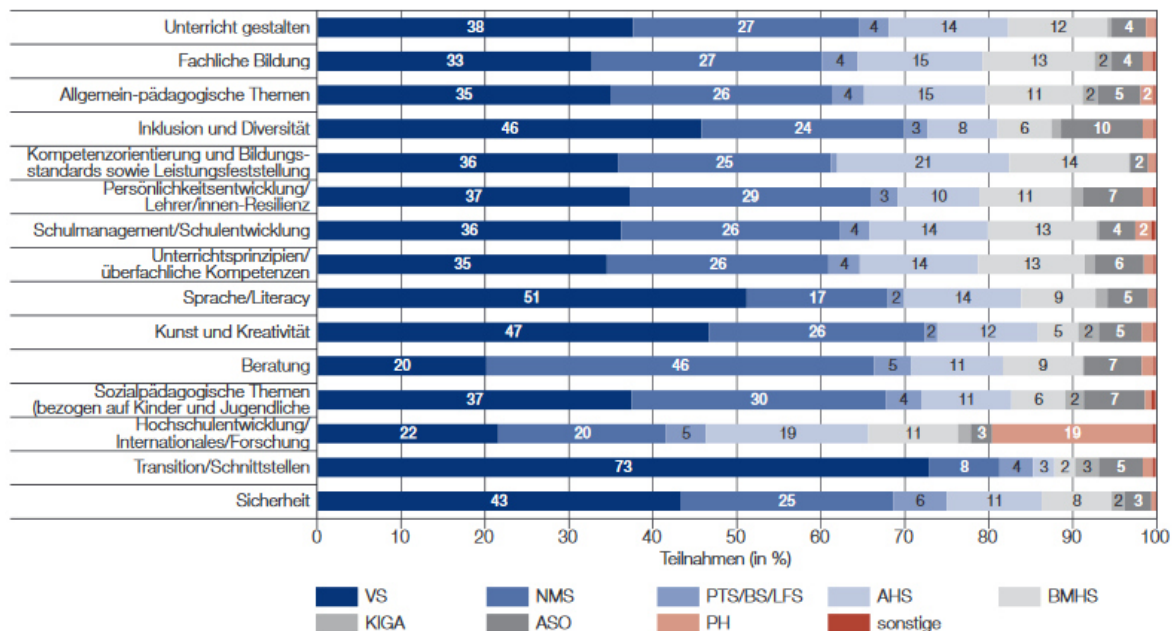
Wie in der am Beginn des Kapitels erwähnten Auflistung geht Kolpe davon aus, dass eine ausgeprägte sprachliche Kompetenz in der Erstsprache Grundvoraussetzung für den Erwerb einer weiteren Sprache ist bzw. dass elaborierte Kenntnisse der Erstsprache für das Erlernen grammatischer Strukturen in der Zweitsprache nötig sind. Ein weiterer diesbezüglicher Ansatz, der *usage-based Ansatz*, bezieht sich auf die Rolle des Inputs im Spracherwerb, d.h. der Spracherwerb ist auch von der Verwendung der Sprache abhängig. Hier wird davon ausgegangen, dass eine sehr ergiebige linguistische Umgebung beitragen kann zu einer komplexen, gut ausgeprägten Sprache. Die Vernetzung unterschiedlicher Systeme steht im Vordergrund dieser dynamischen Spracherwerbstheorie (vgl. Kees de Bot. In: Roche/Terrasi-Haufe 2018:147). Unabhängig davon, welcher Ansatz nun präferiert wird, viele Eltern wünschen sich für ihre Kinder die Ausbildung der Mehrsprachigkeit. Neben dem Erwerb der deutschsprachigen Kompetenzen wäre es für die Eltern auch von Bedeutung, dass die Kinder ihre Herkunftssprachen beherrschen. Allerdings sind sich Eltern auch über die Rolle des Deutschen im Klaren. Zugunsten der Unterrichtssprache Deutsch bzw. weiterer in der Schule gelearter Fremdsprachen, verzichten Eltern oft auf den Ausbau der Familiensprache, um den Bildungsweg ihrer Kinder nicht zu behindern (vgl. Kolpe 2012:63). Der monolinguale Habitus des Bildungssystems zieht also weite Kreise und bewirkt in diesem Fall auch indirekt Bildungsbenachteiligung.

Neben den zwei führenden Positionen, nämlich dass 1) eine frühe Sprachtrennung jede gegenseitige Beeinflussung ausschließt bzw. dass 2) die Systeme im bilingualen Spracherwerb anfangs nicht geschlossen sind und sich somit gegenseitig beeinflussen, gibt es noch eine Position des „*Mittelweges*“. Dieser Ansatz geht davon aus, dass bilingual aufwachsende Kinder früh die beiden Sprachsysteme trennen und trotzdem gleichzeitig eine Beeinflussung beider Sprachen stattfindet (vgl. Müller et al 2011:121). In diesem Spannungsfeld ist Kolpes Ansatz verortet, wonach die Bewusstmachung von Strukturen der Zielsprache den Zweitspracherwerb ebenso begünstigt wie explizit gemachte Anweisungen, die als Hilfestellung im Erwerbsprozess dienen. Ob diese beiden Punkte im täglichen Unterrichtsgeschehen Berücksichtigung finden, sei dahingestellt. 2004 bescheinigte die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der deutschen Lehrerschaft allerdings, dass sie nicht hinreichend darauf vorbereitet ist, „den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, das selbstregulierte Lernen zu



fördern, die Schüler durch aktive Methoden zu motivieren oder komplexe Projekte für das Lernen zu initiieren“ (OECD 2004 In: Ayadi 2011:55).

Einen weiteren Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht die Unterstützung bekommen, die sie in Bezug auf sprachbildenden Unterricht benötigen, geben auch Daten aus dem Bildungsbericht 2018, welche sich mit dem Fortbildungsangebot für Pädagoginnen und Pädagogen auseinandersetzen. So entfallen im Schuljahr 2015/16 auf den Bereich „Sprache/Literacy“ lediglich 1902 Lehrveranstaltungen. Bereiche, wie z.B. „Unterricht gestalten“ oder „Allgemein-pädagogische Themen“, sind mit 6282 bzw. 5276 Lehrveranstaltungen in der Fortbildung schon deutlich stärker vertreten. Inwieweit der mit 6557 Lehrveranstaltungen angegebene Bereich „Fachliche Bildung“ einschlägige Themen umfasst ist nicht näher definiert.<sup>13</sup> (Anmerkung: Geht man davon aus, dass es in der Primarstufe sieben Unterrichtsfächer gibt, wird der Anteil sprachlicher Themen dementsprechend gering sein.). Betrachtet man nun die Verteilung der Teilnahmen an den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen, so kann daraus wohl geschlossen werden, dass sich nur ein geringer Teil der Lehrerschaft auf dem Wege der Fortbildung mit sprachlichen Themen – und hier ist noch nicht einmal festgemacht, ob diese tatsächlich den genannten Bedürfnissen entsprechen – auseinandersetzt.



Anmerkungen: Freiwillige Teilnahmen ohne Dienstauftrag nicht dargestellt. KIGA = Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.  
Quelle: PH-Online. Berechnung: D. Kemethofer. Darstellung: BIFIE.

Abb. 2: Teilnahme an Fortbildungsveranstaltung nach Schulsparte (2015/16)  
aus: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018:93

<sup>13</sup> vgl. Nationaler Bildungsbericht 2018. Fortbildungsangebot nach Themen.S 93.  
Abrufbar unter: <file:///E:/Nationaler%20Bildungsbericht%202018.pdf> (2.2.2021)

Eine rein empirische Erfahrung lässt nach langjähriger Tätigkeit an einer Wiener Indexschule Ähnliches vermuten, vor allem dann, wenn Unterricht in Kontext einer (mehr)sprachlichen Förderung gesehen wird. Dies wiederum bewirkt eine systemische Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Kindern.

### 3 SOZIALE FAKTOREN UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Im schulischen System können also mehrere Faktoren festgemacht werden, von denen man sagen kann, dass sie auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bildungsbenachteiligende Auswirkungen haben. In der Folge wird der Zugang zu einer den Fähigkeiten eines Kindes entsprechenden schulischen Laufbahn mitunter stark beeinflusst. Es gibt jedoch noch einen weiteren Bereich, der im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung Beachtung finden muss. Auch die soziale Herkunft und die dadurch geprägte sprachliche Sozialisation werden in Studien, wie z.B. der PISA-Studie, als Grundlage für eine Bildungsbeteiligung gesehen.

#### 3.1 Der Einfluss des sozioökonomischen Umfeldes

Im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Umfeld kann man von einem Milieu sprechen. In einem Milieu wird sowohl *kommunikativ-generalisiertes* als auch *handlungspraktisches Erfahrungswissen* erworben (vgl. Nohl 2010:149-150). Die Erfahrungen, die durch die Teilhabe an einem bestimmten Milieu gemacht werden, betreffen unterschiedlichste Lebenssituationen. Dieses quasi kollektive Erfahrungs- und Orientierungswissen und das gemeinsame Verständnis der Welt verbinden die Angehörigen eines Milieus. Auf dieser Basis fußt die Teilnahme am Alltagsgeschehen. Auch wenn die Zugehörigkeit zu einem Milieu grundsätzlich reflektiert werden kann, haben die Angehörigen eines Milieus, unabhängig davon, um welches Milieu es sich handelt, im Normalfall aber keinen reflexiven Zugang dazu (vgl. Sturm 2013:21).

Dass das sozioökonomische Umfeld in einem starken Ausmaß Einfluss nimmt auf die Bildungsbeteiligung, zeigt sich z.B. in der PISA-Studie. Die PISA-Studie ist eine internationale Vergleichsstudie und beinhaltet unter anderem auch die Gegenüberstellung von Leseleistungen. Die Studie arbeitet mit so genannten „*Klumpenstichproben*“. Dabei werden je 25 getestete Schülerinnen und Schüler, welche zufällig ausgewählt worden sind, zur Auswertung zusammengefasst. Das soziale Milieu wird dabei über die Berufstätigkeit der Eltern ermittelt. Dieses Verfahren soll darüber Aufschluss geben, inwieweit der Berufsstand der Eltern und das sozioökonomische Umfeld Einfluss haben auf die Leseleistung eines Kindes.

*„Entlang der EGP-Klassen, der „Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen“, die nach ihren Autoren benannt sind, werden Berufe nach der Art der Tätigkeit, der Weisungsbefugnis und der beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten klassifiziert. Hieraus erfolgt die Klassenbildung. Über eine rein ökonomische Betrachtung in Form von Einkommen sollen so familiäre Zugänge zu Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung -in ihrem Zusammenspiel- aufgezeigt werden.“* (Sturm 2013:71-72)

Die sich daraus ergebenden insgesamt elf Berufs-Klassen wurden für den PISA-Test zu sechs Klassen zusammengefasst, nämlich in (1) *Obere Dienstklasse*, (2) *Untere Dienstklasse*, (3) *Routinedienstleistungen, Handel und Verwaltung*, (4) *Selbständige*, (5) *Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktion* und (6) *Un- und angelernte Arbeiter bzw. Landarbeiter*. Bei der Auswertung der PISA-Studie in Deutschland ergab sich im Jahr 2009 anhand vorliegender Berufsklassifizierung der Eltern ein Bild, das den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Umfeld und Bildungsbeteiligung bestätigt. Demnach besuchen Kinder von Eltern der *Oberen Dienstklasse* zu über 55% das Gymnasium, während Kinder der Klasse *Un- und angelernte Arbeiter und Landwirte* es lediglich zu 15% ins Gymnasium schaffen (vgl. Sturm 2013:72-73).

Eine ähnliche Bewertung der Situation für Österreich findet man in der Auswertung des PISA-Tests 2009 durch das Bundesinstituts für Bildungsforschung, kurz BIFIE.

*„Die Leistung der Schüler/innen in Österreich wird zu einem erheblichen Teil durch den Sozialstatus der Familie bestimmt. Je höher der Sozialstatus und je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto bessere Leistungen erbringen die Jugendlichen im Schnitt.“<sup>14</sup>*

Doch das BIFIE gibt auch an, dass bei der PISA-Testung 2009 die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die größten Leseprobleme hatte. Die Differenz von 68 Punkten zu den Leseleistungen der Kinder mit Deutscher Erstsprache macht Österreich neben Italien und Belgien damit zu einem der drei OECD-Länder mit dem größten Leistungsunterschied zwischen den Gruppen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Zurückzuführen ist dieses Ergebnis laut Studie wiederum auf die familiäre Situation, die den Sozialstatus widerspiegelt.<sup>15</sup>

Ähnliches geht aus einer Studie von Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher aus dem Jahr 2009 hervor, nämlich dass bei der PISA-Studie in Österreich Kinder mit Migrationshintergrund in einem überdurchschnittlichen Maße schlecht abgeschnitten haben. Den Autorinnen zufolge ist dieses Ergebnis ebenfalls zurückzuführen auf *„den sozialen Status und die Verfügung über kulturelles Kapital seitens der Familie.“<sup>16</sup>*

---

<sup>14</sup> Bundesinstitut für Bildungsforschung-BIFIE: Internationale Studien-Pisa 2009. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2009/> (1.10.2020)

<sup>15</sup> vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung-BIFIE: Internationale Studien-Pisa 2009. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2009/> (1.10.2020)

<sup>16</sup> vgl. Bildungsstand und -verwertung der Bevölkerung mit Migrationsgeschichte. Abrufbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/empirische\\_forschung/bildungsstruktur.php](https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/empirische_forschung/bildungsstruktur.php) (1.10.2020)

Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und sozioökonomisch benachteiligtem Umfeld drängt sich förmlich auf, wenn man diese beiden Darstellungen der Ergebnisse des PISA-Tests liest und die Probleme, die an Indexschulen besonders brisant sind, dabei im Fokus hat. In nachfolgender Statistik kann man deutlich erkennen, dass die Eltern, die das Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Indexschulen prägen, durch ihren tendenziell eher geringen Bildungsstand in ein sozioökonomisch schwaches Milieu eingeordnet werden können.<sup>17</sup>

<b>5 Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 2019 nach Migrationshintergrund</b>					
Bevölkerung nach Migrationshintergrund	Insgesamt	Pflichtschule	Lehre, BMS	AHS, BHS, Kolleg	Universität, FH, Akademien <sup>1)</sup>
Bevölkerung insgesamt (in 1.000)	4.903,6	13,5%	49,1%	17,3%	20,0%
Kein Migrationshintergrund	3.635,2	9,4%	54,8%	16,6%	19,2%
Mit Migrationshintergrund					
Insgesamt	1.268,4	25,3%	33,0%	19,5%	22,3%
Erste Generation	1.135,9	26,0%	31,1%	19,8%	23,3%
Zweite Generation	132,5	19,4%	49,1%	16,8%	14,7%
EU-Staaten vor 2004/EFTA	171,7	4,6%	35,9%	15,3%	44,2%
EU-Beitrittsstaaten 2004	189,9	5,8%	35,1%	31,3%	27,9%
EU-Beitrittsstaaten ab 2007	148,8	23,4%	36,5%	22,1%	18,0%
Ehem. Jugoslawien (außerhalb der EU)	335,4	27,8%	44,7%	16,6%	11,0%
Türkei	172,4	58,0%	25,7%	10,6%	5,7%
Sonstige Staaten	250,2	29,5%	16,6%	21,9%	32,0%

Abb. 3 Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 2019 nach Migrationshintergrund  
aus: BMEIA-Statistisches Jahrbuch "migration & integration 2019": 53

Hat man bei der Interpretation der Statistik die Gruppen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund *Türkei, ehemaliges Jugoslawien und EU-Beitrittsstaaten nach 2007* im Fokus, die in sogenannten Indexschulen besonders häufig vertreten sind, so kann man Folgendes herauslesen:

- In allen drei Gruppen ist der höchste abgeschlossene Bildungsstand in einem sehr geringen Ausmaß eine universitäre oder akademische Ausbildung bzw. eine Fachhochschule.
- Auch die AHS, BHS oder ein Kolleg werden nur von einer geringen Anzahl an Personen aus den genannten Gruppen absolviert.

<sup>17</sup> vgl Statistisches Jahrbuch „migration und integration 2020“: Abrufbar unter:  
file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/WO  
WAF1TU/Statistisches\_Jahrbuch\_Migration\_und\_Integration\_druckversion.pdf (1.10.2020)

- Generell ist der Anteil an Personen, die als höchsten Bildungsstand den Pflichtschulabschluss haben, sehr hoch. Unter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund *Türkei* liegt dieser Anteil mit 58% sogar bei mehr als der Hälfte.

Bedenkt man den am Beginn dieses Kapitels beschriebenen Einfluss des Milieus auf die Teilnahme am Alltagsgeschehen, so kann man, bezugnehmend auf die Schülerinnen und Schüler von Indexschulen, davon ausgehen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Bildungsstand der Familien mit Migrationshintergrund, dem daraus resultierenden sozioökonomischen Umfeld und dem Bildungserfolg.

Der Integrationsbericht des *Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten* von 2019 bringt nun aber noch eine weitere Variable in den Diskurs zur Bildungsbenachteiligung ein. Der Bericht zeigt auf, dass in den Mittelschulen Österreichs der Anteil an Kindern, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist, bei 32% liegt, in Wien sogar bei 74%. In der allgemeinbildenden höheren Schule, also der AHS, liegt der Anteil an Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, österreichweit lediglich bei 20 %. In Wien liegt dieser Anteil bei 39%.<sup>18</sup>

Dass in dem Bericht Wien eigens ausgewiesen ist, hat sicherlich mit der speziellen Bildungssituation der Bundeshauptstadt zu tun. Ein noch einmal verschärftes Bild würde sich höchstwahrscheinlich ergeben, wenn nur bestimmte Schulbezirke analysiert werden würden bzw. Familien- oder Umgangssprachen, die eher selten dem Umfeld von Indexschulen, sondern vielmehr einer anderen sozialen Lebenswelt zugeordnet werden können (z.B. Diplomatenfamilien, Familien von UNO-Mitarbeiterinnen...), aus der Studie herausgenommen werden würden.

Für das vorliegende Thema ist an dieser Auswertung im Rahmen des Integrationsberichtes besonders interessant, dass dabei weder das sozioökonomische Umfeld noch der Migrationshintergrund per se als Referenzwert gesehen werden, sondern die Umgangssprache, die in den Familien gesprochen wird. Das in Bezug auf Bildungsbenachteiligung bereits erwähnte Spannungsfeld von sozialer Herkunft, Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund wird dadurch um den Faktor Sprache erweitert.

---

<sup>18</sup> vgl. BMEIA-Integrationsbericht 2019. Abrufbar unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/integrationsbericht/> (11.10.2020)

### 3.2 Schulsystem und Bildungsbenachteiligung

Ganz im Sinne eines (*linguistischen*) *Paternalismus* (vgl. Dorostkar in Gogolin/Nauck 2000:65) könnte natürlich an dieser Stelle argumentiert werden, dass das Bildungsproblem gelöst würde, wenn sich die betroffenen Familien unter anderem auch sprachlich besser integrieren und dadurch die Bildungssituation ihrer Kinder optimiert würde. Dies entspräche einem Defizitansatz, das heißt, man weist den Familien mit Migrationshintergrund quasi die Schuld an der geringen Bildungsbeteiligung zu, ja es wird mitunter sogar die Unfähigkeit unterstellt, bildungsfördernde Handlungen setzen zu können, allein aufgrund der Migrations- und Sprachprägung. Diesen moralistisch geprägten Grundgedanken trägt vermutlich ein großer Teil der Gesellschaft mit. Gerade auch in der aktuellen Bildungsdiskussion steht dieser Defizitansatz sehr häufig im Zentrum der Debatte. Familien mit Migrationshintergrund hätten wenig Interesse an einer sprachlichen Integration und wären somit selbst dafür verantwortlich, dass ihre Kinder nicht den entsprechenden schulischen Erfolg haben, um z. B. ein Gymnasium besuchen und eine höhere schulische Laufbahn einschlagen zu können. Sprache scheint in jedem Fall ein zentrales Thema im Diskurs rund um Bildungsbeteiligung zu sein.

Daraus ergibt sich nun die Frage, ob Pädagoginnen und Pädagogen in den Klassen, aber auch Verantwortliche in übergeordneten Funktionen, sich der großen Verantwortung bewusst sind, die sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern haben, die im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit aufwachsen, und ob sich das Bildungssystem in seiner Gesamtheit gegen einen Moralismus stellt, der unter dem Deckmäntelchen des Erhalts des Bildungsniveaus an unseren Schulen Kinder, deren sprachliche Kompetenzen erst wachsen und reifen müssen, ausgrenzt.

Die bisher genannten Faktoren, die mit Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang gebracht werden können, liegen auf den ersten Blick tatsächlich eher im außerschulischen Bereich, vor allem in der durch Mehrsprachigkeit gekennzeichneten jeweiligen Familienbiografie. Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb muss dringend kritischer hinterfragt werden, welche Rolle das Bildungssystem hier einnimmt und worin das Unterstützungsangebot des Bildungssystems liegt, damit Schülerinnen und Schüler über sprachliche Grenzen hinweg an Bildung teilhaben können. Denn bei den Daten, die bezüglich Bildungsbeteiligung bzw. Bildungserfolg mit dem Fokus auf Sprache nicht nur aus der PISA-Testung, sondern auch aus diversen anderen Testungen, wie z.B. den Bildungsstandardüberprüfungen, hervorgehen, scheint es doch höchst unwahrscheinlich, dass das System selbst hier keinen Anteil an der Bildungsbenachteiligung hat.

Im Diskurs über Bildungsungerechtigkeit und Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund fällt immer wieder der Begriff der *institutionalisierten Diskriminierung* (vgl. Gomolla/Radtke 2000:321).

Der Begriff geht zurück auf das Konzept des *Institutionalisierten Rassismus*, das Anfang der Sechzigerjahre in den USA intensiv diskutiert wurde. Das Konzept des institutionalisierten Rassismus verfolgt den Ansatz, dass Institutionen und institutionelle Strukturen auf die Diskriminierung Einfluss nehmen, indem sie in einem sozialen Selbstverständnis handeln, das von der Mehrheitsgesellschaft geprägt und akzeptiert ist und so die soziale Schlechterstellung einer Minderheit unterstützt (vgl. Gomolla/Radtke 2000:323-324).

Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke entwickelten aus diesem Denkansatz den Begriff *Institutionalisierte Diskriminierung*. Der Begriff bezieht sich im Schulsystem auf eine systematische Schlechterstellung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Gomolla/Radtke 2000:323).

Muss sich das Bildungssystem dem Vorwurf einer institutionalisierten Diskriminierung stellen? Nimmt sich das System aus einer Verantwortung heraus, indem es Maßnahmen setzt, die nicht wirklich hinterfragen, warum sich die Problematik bei der PISA-Testung, aber auch bei unzähligen anderen systemischen Überprüfungen (Bildungsstandardüberprüfungen, standardisierte Lesetests usw.) so darstellt und müsste der Zusammenhang zwischen Sprache und schulischer Leistung nicht viel mehr Beachtung finden?

Der sich immer wieder aufdrängende Zusammenhang zwischen Familiensprache, schulsystemischen Testungen, schulischen Leistungen und schullaufbahnbezogenen Datensätzen, ergibt ein immer eindeutigeres Bild, wo das Bildungssystem ansetzen kann und muss, um Bildungsbenachteiligung zu verhindern, nämlich die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.



## 4 WELCHE SPRACHE SPRICHT DIE SCHULE?

Es ist eine bestimmte sprachliche Kompetenz, die vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres sozioökonomischen Umfelds und der damit verbundenen sprachlichen Sozialisation fehlt. Sprache und Bildung sind untrennbar miteinander verbunden. Unterschiedlichste Parameter spielen dabei eine Rolle. Unter anderem steht auch das Verhältnis zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache im Fokus, wenn es um Bildungspolitik und Unterricht geht (vgl. Tschirner/Bärenfang/Möhring 2016:9). Dabei stellt sich die Frage, welcher sprachliche Bereich es ist, in den das Bildungssystem investieren muss, damit eine höhere Bildungsbeteiligung von Kindern an Indexschulen möglich wird.

### 4.1 Bildungssprache im schulischen Kontext

Zu Beginn der Grundschulzeit können Kinder im Unterricht noch erfolgreich auf ihre Alltagssprache zurückgreifen, da die Unterrichtskommunikation im Normalfall in dieser stattfindet. Diese alltagssprachliche Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch einen dialogischen und mündlichen Austausch geprägt ist. Zu den Merkmalen der Alltagssprache gehört Emotionalität ebenso wie subjektive Bewertung (vgl. Michalak 2015:48-49). Die Alltagssprache ist eingebettet in einen konkreten und informellen Kontext. Die Qualifikation, sich dieses sprachliche Register anzueignen, verläuft ungesteuert in natürlichen Gesprächssituationen und Sprechkontexten (vgl. Beese: 2014:25-26). Fehlende Vokabeln oder mangelhafte sprachliche Strukturen können durch Mimik, Gestik und Umschreibungen ersetzt werden. Häufig wird in der Alltagssprache auch auf deiktische Mittel zurückgegriffen, das heißt, die sprachlichen Mittel werden durch Zeigegesten komplettiert, z.B. „*wie das da*“ (vgl. Lange/Gogolin 2010: 12).

Im Laufe der Schulzeit verändert sich die Kommunikationssituation deutlich. Die von den Schülerinnen und Schülern geforderte Sprache entwickelt sich in eine immer komplexere Sprachfähigkeit, die von Schriftlichkeit geprägt ist und deren Ziele der Erkenntnisgewinn, der Wissenszuwachs und die Wissensaneignung sind (vgl. Michalak 2015:48-49). So genannte bildungssprachliche Kompetenzen, auf deren Besonderheiten und Merkmale im Verlauf dieses Kapitels noch genauer eingegangen wird, rücken immer mehr in den Vordergrund des schulischen Interesses.

Das Fehlen dieser bestimmten sprachlichen Kompetenz ist den Schülerinnen und Schülern mitunter überhaupt nicht bewusst. Dies ergab sich z.B. im Rahmen der *SPREEG-*

*Untersuchung* - die Abkürzung SPREEG steht für *Sprachenerhebung Essener Grundschulen*. Die *Universität Duisburg Essen* führte eine quantitative Spracherhebung an allen Grundschulen Essens durch. Es wurde dabei eine Bedarfsfeststellung bezüglich des Förderunterrichts und des muttersprachlichen Unterrichts erhoben, die völlig losgelöst von Herkunft oder Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler durchgeführt wurde. Ziel der Untersuchung war es, dass sich die Grundschulen einen Überblick über das Sprachprofil der Schule verschaffen konnten. Es ging in der Befragung der Schülerinnen und Schüler um Themen z.B. im Zusammenhang mit der Familiensprache, den sprachlichen Präferenzen oder dem situationsbezogenen Sprachgebrauch.<sup>19</sup>

Unter anderem gaben die Schülerinnen und Schüler auch eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Sprachkompetenz ab, und zwar sowohl die einsprachig deutschen als auch die mehrsprachigen Kinder. Die Kinder beider Gruppen schätzten ihre Kompetenzen in allen Fertigkeiten – Schreiben, Lesen, Sprechen und Verstehen – als grundsätzlich sehr gut ein, wobei das Lesen und Schreiben tendenziell als etwas schwächere Kompetenz gesehen wurde als das Sprechen und Verstehen. Das resultiert daraus, dass beim Sprechen und Verstehen auf Alltagssprache zurückgegriffen werden kann, wohingegen im Bereich Lesen und Schreiben von den Schülerinnen und Schülern eine komplexere Sprachkompetenz vorausgesetzt wird. Ebenso wie die einsprachig deutschen Kinder haben auch die mehrsprachigen Kinder ihre generell sehr gute Einschätzung im Bereich Sprechen und Verstehen dabei – wie die Autorinnen und Autoren der Studie vermuten – auf jene Bereiche bezogen, in denen sie sich auf ihre alltagssprachlichen Kompetenzen stützen können. Für die Kinder ist der Unterschied demnach noch nicht erkennbar, worin die Grenzen ihrer alltagssprachlichen Kompetenzen liegen, wo sie sich von den bildungssprachlichen Kompetenzen abheben und welchen Einfluss das auf ihre schulische Entwicklung haben könnte (vgl. Beese 2014:14). Zwar eignen sich Kinder, die in einem zweisprachigen Kontext aufwachsen, im Alter von sechs bis elf Jahren einen aktiven Wortschatz im Vergleich zu den 13- bis 19jährigen relativ schnell an, da sie eine deutlich höhere Bereitschaft und Spontanität zeigen, was die Kontaktaufnahme und die Wahl der Kommunikationssituationen betrifft. Dennoch bleiben die Zuwächse dabei auf einer alltagssprachlichen Ebene. Um sich bildungssprachliche Kompetenzen anzueignen, bedarf es für diesen Prozess nach Jim Cummins bis zu fünf Jahren, Tove Skutnabb-Kangas´ Einschätzung nach sogar bis zu sieben Jahren (vgl. Kolpe 2011:45).

---

<sup>19</sup> Projekt SPREEG. In: Universität Duisburg Essen. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/spreeg.shtml> (13.10.2020)

Das Schulsystem erwartet aber nun genau diese sprachliche Kompetenz von den Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen des Unterrichts müssen sie sich mit Themenbereichen und Inhalten beschäftigen, in denen sie mit den gegebenenfalls sogar sehr guten Alltagssprachlichen Kompetenzen nicht mehr ans Ziel kommen. Es werden unbekannte und abstrakte Themen behandelt. Die Ausprägung der Sprache, die in der Bildungseinrichtung dabei vorausgesetzt wird, unterscheidet sich deutlich vom Alltagssprachlichen Repertoire. Für das Verstehen ganz vieler Aufgaben sind bestimmte sprachliche Fähigkeiten eine Voraussetzung. Es geht dabei darum, Aufgabenstellungen zu erfassen, zu durchdenken und Ergebnisse zu formulieren, und zwar unabhängig von einer Interaktionssituation (vgl. Lange/Gogolin 2010:9).

In manchen Fächern fordert dann auch noch eine, wenn man so will, besondere Ausprägung der Bildungssprache die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler. Es ist eine spezielle Fachsprache, die bestimmten Schulfächern zugrunde gelegt ist. Hierbei wird ein eigener Fachwortschatz eingesetzt, der in ganz speziellen Satz- und Textstrukturen seine Anwendung findet (vgl. Beese 2014:27).

Unterschiedliche Fachbereiche verlangen ebenso wie unterschiedliche Segmente des Bildungssystems verschiedene bildungssprachliche Kompetenzen. Je höher die Schulstufe, desto mehr kommt die bildungssprachliche Komponente zum Tragen. Wenn man an dieser Stelle noch einmal zurückkommt auf die PISA-Testung, so kann man herauslesen, dass unter anderem auch die Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern von Schülerinnen und Schülern mit einem zweisprachigen Hintergrund deutlich hinter denen von einsprachig deutschen Kindern liegt. Der Schluss liegt nahe, dass die Sprache sich auch in diesem Bereich als Lernhindernis darstellt (vgl. Tschirner 2016:22-24).

*„Bei allen Lernaktivitäten ist Sprache dabei zunächst ein Lernmedium, innerhalb dessen neues Wissen und neue Fertigkeiten erworben werden. Ohne sprachlich vermittelte Kommunikation ist kein Lernen vorstellbar, Bildungssprache stellt somit eine Lernvoraussetzung dar.“*

(Tschirner 2016: 23)

## 4.2 Konzepte zur Bildungssprache

Was ist aber nun genau diese sprachliche Kompetenz, dieses sprachliche Register, das sich von einer Alltagssprache klar zu unterscheiden scheint? Wie kann man Bildungssprache abgrenzen von Alltagssprache?

Es gibt unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema Bildungssprache. Bis dato konnte jedoch weder im deutsch- noch im englischsprachigen Raum eine konsensfähige Definition des Begriffs gefunden werden. Es wird vielmehr ein mehr oder weniger ähnliches Phänomen konzeptionell verarbeitet (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:14).

Erstmals sprach der Philosoph Moses Mendelssohn gegen Ende des 18. Jahrhunderts von einer, wie er es nannte, „*Büchersprache*“. Unter diesem Begriff verstand Mendelssohn eine Sprache bzw. ein Register, das gekennzeichnet war, u.a. von der Verwendung abstrakter Wörter. Diese Büchersprache war nur für einen geringen Teil der Bevölkerung verständlich, der „*gemeine Haufen*“ hatte zu diesem sprachlichen Register keinen Zugang, so Mendelssohns Definition des Begriffs. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde jedoch nach und nach der Begriff „*Bildungssprache*“ gebräuchlicher, der bis heute als Bezeichnung eines bestimmten Registers Verwendung findet (vgl. Juska- Bacher/Beckert 2015:8).

Unterschiedliche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler versuchten in den letzten Jahrzehnten, dieses Register zu beschreiben, die Grenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprache festzulegen und ihre diesbezüglichen Konzepte zu formulieren. Im englischen Sprachraum wurden in der Soziolinguistik für die beiden sprachlichen Varianten Alltags- und Bildungssprache bereits früh Begriffe geprägt.

So verwendete Basil Bernstein 1959 zunächst einmal die Bezeichnungen „*formal*“ und „*public language*“, bevor er 1964 die Begriffe „*elaborated code*“ bzw. „*restricted code*“ prägte. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu fokussierte 1977 auf den Zusammenhang zwischen sprachlichen Codes und sozialen Schichten. Er verwendete dabei die Begriffe „*bourgeois parlance*“ und „*common parlance*“. Sprache wird bei Bourdieu zu einem „*kulturellen Kapital*“. Im deutschen Sprachraum bezeichnete der Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas 1977 die drei Abstufungen der Sprache als *Alltagssprache*, *Bildungssprache* und *Wissenschaftssprache*. Das bildungssprachliche Register zeichnet sich für Habermas durch einen differenzierten Wortschatz aus, der auch schriftlich Anwendung findet. Es verhilft Menschen, sich ein bestimmtes Orientierungswissen verschaffen zu können (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:8-9).

Mit dem immer lauter werdenden Diskurs über Bildungsgerechtigkeit stieg das Interesse an einer klar gefassten Trennlinie zwischen den beiden sprachlichen Registern.

Peter Koch und Wulf Oesterreicher entwickelten 1985 ein Konzept, bei dem sie Sprache auf zwei Ebenen verorten. Es gibt dabei eine mediale Achse, auf der Sprachprodukte mündlich oder schriftlich sein können. Andererseits passiert Sprache auf einer konzeptionellen Achse, deren Pole mit „*konzeptioneller Schriftlichkeit*“ vs. „*konzeptioneller Mündlichkeit*“ dargestellt werden. Sprachprodukte sind auf einem Kontinuum zwischen diesen Polen zu verstehen. Bildungssprache ist dabei klar in dem Bereich der konzeptionellen-medialen Schriftlichkeit angesiedelt (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:15-16).

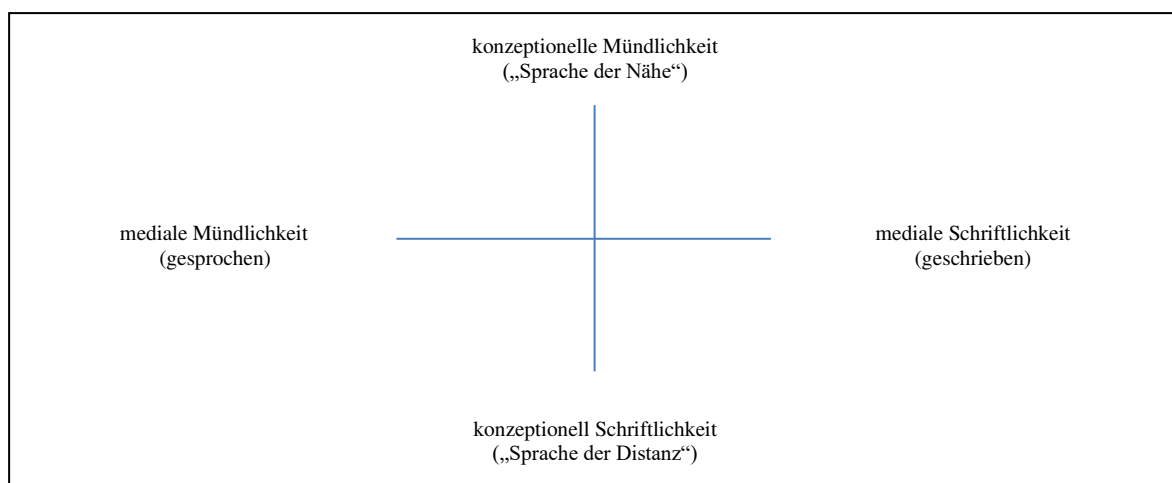


Abb. 4: Vereinfachte Darstellung von Koch/Oesterreicher (1985)

Nach: Juska-Bacher-Beckert 2015:16

Eine im aktuellen Diskurs weit verbreitete Anwendung finden auch die Begriffe, die Jim Cummins (2000) in Bezug auf die Formen des Sprachgebrauchs geprägt hat. Er verwendet den Begriff „*Cognitive Academic Language Proficiency*“, kurz auch CALP genannt, für ein bildungssprachliches Register, dem er den Begriff „*Basic Interpersonal Communicative Skills*“, kurz BICS, gegenüberstellt. „Unter CALP versteht Cummings die Fähigkeit, kognitiv anspruchsvolle Inhalte sprachlich explizit zu verhandeln“ (Riebling 2013:35). Für Cummings können Schülerinnen und Schüler (Fach)Leistungen nur unter der Voraussetzung erbringen, dass sie nicht nur über BICS, sondern auch und vor allem über CALP verfügen. Nach Cummings werden BICS verhältnismäßig schnell erworben, der Aufbau von CALP hingegen nimmt viele Jahre in Anspruch (vgl. Riebling 2013:35). Ähnlich komplex wie das Modell von Koch und Oesterreicher, allerdings wiederum für den englischsprachigen Raum, ist jenes der amerikanischen Linguistin Robin Scarcella aus dem Jahr 2003. Auch in ihrem Konzept stehen sich „*academic English*“ und „*ordinary English*“ in einem Kontinuum

gegenüber. Scarcella unterscheidet dabei in eine linguistische, eine kognitive und eine soziokulturell-psychologische Dimension. Sie spricht in ihrem Modell den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken an, denn die sozio-kulturelle Dimension umfasst Bereiche wie Werte, Normen, Einstellungen, Motivationen, Praktiken und Gewohnheiten. Sieht man Bildungssprache im Sinne Pierre Bourdieus als „*kulturelles Kapital*“, so gewinnt diese Dimension an Bedeutung (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:18).

Vergleichbar mit dem Modell von Scarcella heben Helmut Vollmer und Eike Thürmann 2013 in ihrem Konzept der Bildungssprache bezogen auf den deutschsprachigen Raum die *gesellschaftliche Schlüsselfunktion* der Sprache hervor. Bildungssprache wird hierbei als das *Medium des Lehrens und Lernens im institutionellen Bildungskontext* gesehen. Bildungssprachliche Kompetenzen stehen für sie in einem ständigen Fluss (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:19). Erwähnt sei auch noch Helmuth Feilke (2012), der eine weitere Perspektive in den Diskurs rund um Bildungssprache einbringt. Er unterscheidet zwischen einem Inhalts- und einem Beziehungsaspekt. Für Feilke ist Bildungssprache weitgehend auf schriftliche Kommunikationssituationen bezogen. Damit im Zusammenhang stehen Sprachformen, die vom Situationskontext weitgehend abgelöst sind (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:17).

Zum Abschluss des Überblicks über unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung von Bildungssprache möchte ich noch die Ausführungen von Mechthild Dehn (2011) stellen, da im Zentrum ihrer Untersuchungen die Altersgruppe der Schulanfängerinnen und Schulanfänger steht, die ja in gegenständlicher Arbeit im Fokus sind. Dehn geht davon aus, dass Bildungssprache in einem engen Zusammenhang mit einem gelungenen Schriftspracherwerb steht.

„**Schriftkultur**“, synonym zu „*Literalität*“ und „*literacy*“ (vgl. Barton 1994) mit Bezug auf „Zweckformen“ wie „*literarische Formen*“ verwendet, bedeutet für die Autorin den Gebrauch von Schrift, mithin „*literale Praktiken*“ und „*literarische Sozialisation*“. Sie ist im Gegensatz zu Alltagskommunikation mit „**schriftförmiger Rede**“ und fachsprachlich orientierter, mediumsunabhängig „*konzeptionell eher schriftlich[er]*“ Unterrichtssprache gleichzusetzen.“

(Dehn 2011 in: Juska-Bacher/Beckert 2015:16)

Der Versuch einer chronologischen Darstellung, wie sich diese unterschiedlichen Konzepte mit Bildungs- und Alltagssprache auseinandergesetzt haben, zeigt deutlich auf, dass sich der Diskurs von seinen gesellschaftspolitischen Anfängen über einen soziolinguistischen Ansatz hin zu einem eher bildungspolitisch geprägten Thema entwickelt hat. Waren bei Mendelssohn die Merkmale der, wie er es nannte, *Büchersprache* noch sehr vage als „*dem*

*gemeinen Haufen nicht verständlich*“ formuliert (vgl. Juska-Bacher/Beckert 2015:8), so ist das sprachliche Register Bildungssprache heute Gegenstand einer differenzierten Fachdiskussion und von eindeutigen Merkmalen gekennzeichnet.

#### 4.3 Merkmale der Bildungssprache

*„Mit Bildungssprache wird zumeist die Sprache bezeichnet, die im Unterricht der Schule erworben bzw. vermittelt werden muss, damit Schülerinnen und Schüler fachliche Aufgaben überhaupt sprachlich bewältigen können. Im Kontext Schule und Unterricht stellt die Bildungssprache die gemeinsame Schnittmenge von Wörtern und Satzstrukturen dar, die fachunabhängig für alle Fächer gilt. Hierzu zählt beispielsweise ein Wortschatz, der in allen Fächern benutzt wird, aber nicht zur Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler gehört (Konstante, darstellen, eigentümlich usw.) und komplexe Satzstrukturen und Satzverknüpfungen, die zum Register der konzeptionellen Schriftlichkeit gehören (Unter langsamer Hinzugabe von Schwefelsäure.....Stimmt das Parlament zu, so erhalten die Abgeordneten...).“*

(Beese 2014:27)

Bildungssprache umfasst unterschiedliche Bereiche, so z.B. auch Textsorten, die sich deutlich unterscheiden von jenen, die in einer Alltagssprachlichen Kommunikationssituation Anwendung finden (vgl. Beese 2014: 27).

Die Autoren der unterschiedlichen Konzepte (vgl. 4.1 Konzepte zur Bildungssprache), wie Bildungs- und Alltagssprache dargestellt werden können, haben auch die Merkmale der Bildungssprache, jeweils leicht abgewandelt, definiert. Die daraus entstandenen Punkte werden in der folgenden Übersicht dargestellt.

Dimension bzw. Ebene	Merkmale von Bildungssprache: dimensional relevante Aspekte
Soziokultur und Individualpsychologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- soziale und kulturelle Normen und Werte</li> <li>- Überzeugungen</li> <li>- Einstellungen</li> <li>- Motivationen</li> <li>- Interessen</li> <li>- Verhalten; Praktiken; Habitus</li> </ul>
Kognition	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen</li> <li>- anspruchsvollere Denkopoperationen („higher order thinking“)</li> <li>- kognitive und mentallinguistische Strategien</li> </ul>
Textuelle bzw. diskursive Dimension	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontextreduktion</li> <li>- Kommunikationsbedingungen auf Objektivität und Reflexion gerichtet</li> <li>- Versprachlichungsstrategien auf Kompaktheit, Informationsdichte und Elaboriertheit hin orientiert</li> <li>- klare Festlegung von Sprecherrolle und Sprecherwechsel</li> <li>- hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Aufsatz)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung)</li> <li>- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)</li> <li>- Modus der Repräsentation: Konjunktiv, Deklarativsätze, unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passiv)</li> <li>- Sachverhalte hypotaktisch darstellen</li> </ul>
Inhalt	- kognitiv anspruchsvolle Inhalte
Textorganisation bzw. Texthandlungen	- charakteristische Sprachfunktionen wie Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Analysieren, Erörtern
Lexik	<p>Generell</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gebrauch sowohl eines allgemeinen/fächerübergreifend eingesetzten als auch eines fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatzes</li> <li>- differenzierende, spezifizierende Lexik (z.B. Präfixverben wie „erhitzen“, „sich entfalten“, „sich beziehen“; nominale Zusammensetzungen wie „Winkelmesser“; normierte Fachbegriffe wie „rechtwinklig“, „Dreisatz“)</li> <li>- hohe lexikalische Dichte (z.B. lexikalische Subjekte statt Pronomen; ausgebauten Nominalphrasen (s.u.) und Nominalisierungen wie „Die Entstehung der Säure...“)</li> </ul> <p>Die Merkmale im Einzelnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Komposita</li> <li>- Nominalisierungen</li> <li>- Funktionsverbgefüge</li> <li>- Nominalisierungsverbgefüge</li> <li>- bestimmte Sprechaktverben</li> <li>- Modalverben</li> <li>- Modalpartikeln</li> <li>- Modalisierungen (z.B. Konjunktiv- oder Konzessivkonstruktionen)</li> <li>- konditionale und modale Adjektive und Adverbien</li> <li>- Anzahl und Vielfalt von Satzkonnektoren</li> </ul>
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- komplexe Syntax</li> <li>- komplexe Nebensatzgefüge</li> <li>- lange Nominalphrasen</li> <li>- Passivkonstruktionen</li> <li>- Deagentivierung z.B. mit „man“ oder „lassen“ Konstruktionen</li> <li>- generischer Artikelgebrauch, generisches Präsens, generisches Passiv</li> <li>- komplexe Adverbiale</li> <li>- Präpositionaladverbiale</li> <li>- komplexe Attribute</li> <li>- Partizipialattribute</li> <li>- explizite Konnexion</li> </ul>

Tab. 2: Übersicht über Dimensionen und Merkmale von Bildungssprache  
Nach: Juska-Bacher/Beckert 2015:22-23



Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich das im schulischen Kontext von den Schülerinnen und Schülern geforderte sprachliche Register der Bildungssprache klar von den Alltagssprachlichen Kompetenzen abhebt, dass der Bildungssprache ganz eindeutige linguistische Merkmale zugeordnet werden können, und dass ein bildungssprachliches Defizit im schulischen Kontext eindeutig eine Benachteiligung mit sich ziehen kann.

An dieser Stelle komme ich also nochmals zurück auf die Frage, ob das Bildungssystem sich der großen Verantwortung bewusst ist, die es gegenüber den Schülerinnen und Schülern hat, die im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit aufwachsen (siehe Kapitel 3.2). Denn es gibt Möglichkeiten, das Thema Bildungssprache im Rahmen des Unterrichts aufzugreifen, Defizite auszugleichen und damit die sprachliche Barriere, der diese Kinder gegenüberstehen, um ein wesentliches Stück abzubauen (Quelle Thomic).

## 5 FÖRDERUNG BILDUNGSSPRACHLICHER KOMPETENZEN IM UNTERRICHT

Tatsächlich gibt es konkrete Unterrichtskonzepte, die genau da ansetzen, wo es im Sinne eines Ausbaus von Bildungsgerechtigkeit aus sprachlicher Sicht dringend nötig wäre. Diese Konzepte gehen davon aus, dass bildungssprachliche Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern im Zuge des Regelunterrichts durch eine permanente und durchgängige Beschäftigung mit der Thematik aufgebaut bzw. ausgebaut werden können (siehe Kapitel 4.2). Es hat sich im Zusammenhang mit der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen der Begriff der *Sprachbildung*, in der Literatur mitunter auch *sprachliche Bildung* genannt, durchgesetzt (Quelle Thomic).

Aufgrund einer historischen Entwicklung im Zuge einer inhaltlichen Wandlung muss man eine klare Trennlinie ziehen zwischen den Begriffen der *Sprachförderung* und der *Sprachbildung*. Lange Zeit wurde lediglich der Terminus *Sprachförderung* verwendet, wenn es darum ging, sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen oder Schülern weiterzuentwickeln. In den letzten Jahren ist der Begriff der Sprachförderung allerdings zunehmend negativ behaftet, da er sehr defizitorientiert ist und den Anschein erweckt, es ginge bei der Förderung um die Bearbeitung spezifischer Probleme und Rückstände. Auch inhaltlich gibt es deutliche Unterschiede zwischen den beiden Begrifflichkeiten. Sprachförderung bezeichnet im aktuellen Diskurs tatsächlich ganz gezielte sprachliche Fördermaßnahmen für Kinder, bei denen besondere sprachliche Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen diagnostiziert wurden. Sprachförderung steckt sich kompensatorische Ziele und umfasst die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, wie z. B. den Wortschatz oder grammatische Grundstrukturen. Sprachförderung findet im schulischen Kontext häufig für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache statt und kann dabei integrativ oder in Kleingruppen erfolgen, Stichwort Deutschförderklassen. Geht es bei der Förderung tatsächlich um diagnostisch abgesicherte klinische Befunde, so spricht man von *Sprachtherapie*. Diese gehört allerdings nicht in die Förderbereiche des Schulsystems. Sehr wohl aber gehört in diesen Bereich die *Sprachbildung* bzw. *sprachliche Bildung*, die sich im Gegensatz zur Sprachförderung ganz gezielt mit der integrativen Weiterentwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen beschäftigt. Sprachbildung ist ein systematisch angeregter Sprachentwicklungsprozess, der es sich zum Ziel macht, sprachliche Förderstrategien in den Unterricht zu integrieren und damit das sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler zu erweitern (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 16-17). In diesem Bereich gibt es bereits einige Konzepte, die sich dem

sprachbildenden Unterricht widmen und die im Folgenden Aufriss gestrafft dargestellt werden.

### 5.1 Das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“

Unter sprachbildendem Unterricht wird ein Unterricht verstanden, der unter Berücksichtigung des jeweiligen Faches, methodisch am Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen arbeitet, und zwar mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler sich *mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen* schaffen können. Diesbezüglich wurden unterschiedliche Konzepte und Modelle entwickelt, wie z.B. *Language awareness*, *Language across the curriculum (LAC)*, *Sheltered Instructions (SI)* oder *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (vgl. Riebling 2013:55-57).

Ich möchte in vorliegender Arbeit auf ein Modell im Besonderen eingehen, nämlich auf das *Konzept der durchgängigen Sprachbildung*. Dieses Konzept geht zurück auf Ingrid Gogolin. Sie hat sich intensiv mit dem Aufbau bildungssprachlicher Kompetenz im Rahmen des Unterrichts auseinandergesetzt. Im Zuge des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Laufzeit 2004-2006) wurden unterschiedliche Ansätze ausprobiert und erprobt, die sich für den Einsatz im Unterricht zur Bildung sprachlicher Fähigkeiten bestmöglich eignen.

*„Für Bildungserfolg entscheidend ist, dass die Kinder in der Schule lernen, auf die Unterschiede zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu achten und diese Unterschiede auch aktiv einsetzen in ihrem Sprachverhalten, aber auch in ihrem Sprachverstehen. Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.“*

(Gogolin. In: Lange/Gogolin 2010:14)

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung beruht auf zwei wesentlichen Faktoren, die beide bereits im Namen enthalten sind. Es geht zum einen um eine Durchgängigkeit, zum anderen um die Bildungssprache, die Gegenstand der Sprachbildung ist (vgl. Lange/Gogolin 2010:15).

In Bezug auf den ersten Teil des Namens, die *Durchgängigkeit*, möchte das Konzept sämtliche Fächer, aber auch alle Bildungseinrichtungen mitnehmen, die am Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen beteiligt sind. Durchgängigkeit bezieht sich auf die Umsetzung der Inhalte auf zwei unterschiedlichen Ebenen, der vertikalen und der horizontalen Ebene. Die vertikale Schnittstelle betrifft die beteiligten Institutionen, die ein

Kind im Zuge seiner Schullaufbahn besucht. Die Kontinuität der sprachlichen Bildung soll auch beim Wechsel von einer Ebene in die nächste gegeben sein und nicht nur innerhalb einer Bildungseinrichtung. Die horizontale Schnittstelle verbindet alle Fächer und Lernbereiche, die in Zusammenarbeit die bildungssprachlichen Kompetenzen erweitern sollen. Es geht hierbei darum, dass die einzelnen Fächer miteinander gezielt und geplant ein Konzept zur Sprachbildung erarbeiten (vgl. Lange/Gogolin 2010:18).

Was den zweiten Teil des Namens betrifft, nämlich die *Sprachbildung*, so bezeichnet dieser eine Ausrichtung, die sich, im Gegensatz zur gezielten Sprachförderung, die an allgemeinen sprachlichen Defiziten arbeitet, auf einen ganz bestimmten Teilbereich der Sprache fokussiert, nämlich das Register Bildungssprache. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung sieht sich nicht als additive Förderung, die losgelöst vom täglichen Unterrichtsgeschehen angeboten wird, sondern als integrative Maßnahme, die sich auf den gesamten Unterricht bezieht. Die Gestaltung von Sprachbildung soll dabei *nach einem Gesamtkonzept* ausgerichtet sein, das *über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist* (vgl. Gogolin/Lange In: Fürstenau/Gomolla 2011:107).

Das grundlegende Anliegen des Programms ist der *kumulative Aufbau* von bildungssprachlichen Fähigkeiten, die im schulischen Kontext von Bedeutung sind. „*Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens*“ während der gesamten Schulzeit der Kinder und Jugendlichen. Daher ist eine zentrale Forderung des Konzepts eine *planvolle Förderung* der sprachlichen Fähigkeiten, um so die Grundvoraussetzungen für eine gelungene Schullaufbahn zu ermöglichen (vgl. Gogolin/Lange In: Fürstenau/Gomolla 2011:118).

## 5.2 Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung

Eine Arbeitsgruppe hat im Rahmen des Modellversuchs FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) Qualitätsmerkmale ausgearbeitet, „*die Eigenschaften benennen, die bei der Umsetzung eines bildungssprachlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind*“ (Gogolin 2011:7). Die sich aus dieser Arbeit ergebenden Qualitätsmerkmale wurden als Ziele formuliert.

- *Qualitätsmerkmal 1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.*

- *Qualitätsmerkmal 2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.*
- *Qualitätsmerkmal 3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.*
- *Qualitätsmerkmal 4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.*
- *Qualitätsmerkmal 5: Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Sprachbildungsprozess.*
- *Qualitätsmerkmal 6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung (Gogolin 2011:13).*

Die formulierten Merkmale ergeben nur gemeinsam ein großes Ganzes, das zum gewünschten Ziel, nämlich dem Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen, führt. Teilbereiche abzudecken, verspricht wenig Erfolg. Jedoch sollen die Merkmale nicht einfach nacheinander „abgearbeitete“ werden. Sie stehen in einer gegenseitigen Abhängigkeit zueinander. Zu manchen Zeiten treten zu bearbeitende Felder häufiger auf als andere, was sich aber je nach Unterrichtssituation und Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ändern kann (vgl. Gogolin 2011:10).

Wenn sprachliche Barrieren den Fluss des Lernens nicht behindern, wenn Aufgaben gelöst werden können, weil sie inhaltlich verstanden wurden, wenn eine sprachliche Überforderung ausbleibt, weil Hilfestellungen, auf die Schülerinnen und Schüler jederzeit zurückgreifen können, zur Verfügung stehen und wenn die eigene Sprachbiographie als Bereicherung und nicht als Defizit erkannt wird, wird sich auch die Einstellung zum Lernen verändern.

*Denn es geht „(...) nicht zuletzt darum zu verwirklichen, was ohne jeden Zweifel zu den wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gehört: ein positives, motivierendes und kognitiv herausforderndes Klima zu schaffen, in dem sie [Schülerinnen und Schüler] besonders gut lernen können, weil sie lernen wollen.*

(Gogolin 2011:10)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konzept der durchgängigen Sprachbildung auf einer horizontalen und einer vertikalen Ebene basierend auf sechs ausformulierten Qualitätsmerkmalen ein ausgezeichnetes Unterrichtskonzept darstellt, um bildungssprachliche Kompetenzen auszubauen und damit sprachliche Barrieren und Bildungsbenachteiligung zu verringern.

Ob und in welchem Ausmaß das Konzept *durchgängiger Sprachbildung* in der Primarstufe - denn das ist der in gegenständlicher Arbeit fokussierte Bereich des Bildungssystems - Einzug gefunden hat, inwieweit sich die Forderung nach einer Umsetzung des Konzepts mit den systemischen Voraussetzungen, z.B. Lehrpläne, Unterrichtsprinzipien usw., decken, welche Möglichkeiten der Umsetzung sich dabei anbieten und inwiefern Schulbücher diese Umsetzung unterstützen, möchte ich im folgenden Kapitel in einem *Blick in die Praxis* durchleuchten.

## 6 BLICK IN DIE PRAXIS

Bereits im Barock sprach Johann Amos Comenius im Rahmen der „Großen Didaktik“ vom Begriff des „*Curriculum*“. In Deutschland wird diese Bezeichnung mit dem Terminus *Lehrplan* gleichgesetzt und synonym verwendet.<sup>20</sup> In Österreich ist im schulischen Kontext eindeutig der Begriff *Lehrplan* gebräuchlich. Der Terminus *Curriculum* wird hier tendenziell eher im universitären Bereich verwendet. Nachdem es in gegenständlicher Arbeit um den Primarbereich geht und in diesem Kapitel auch dezidiert der *Lehrplan der Volksschule* behandelt wird, soll in weiterer Folge dieser Terminus Verwendung finden.

Ein Lehrplan ist grundsätzlich dazu gedacht, Lerninhalte zusammenzustellen, die zur Erreichung von Bildungszielen nötig sind. Diese Lerninhalte werden in einer geordneten und systematisierten Art und Weise aufgearbeitet. Auf Basis dieser Darstellungen sollen didaktische Überlegungen stattfinden und die Umsetzung der Lern- und Lehrziele ermöglicht werden. Im Rahmen eines Lehrplans werden transparente Ziel-Inhaltsbestimmungen formuliert. Im Zusammenhang damit werden Umsetzungsmethoden bzw. Evaluierungsverfahren festgelegt, die zur Erreichung der Lehrziele geeignet sind. Lehrplänen sind zwei grundsätzliche Funktionen zugrunde gelegt. Zum einen haben sie eine Legitimationsfunktion, zum anderen eine Orientierungsfunktion. Lehrpläne legitimieren bestimmte unterrichtliche Tätigkeiten, sie haben einen Rechtscharakter, auf dessen Basis die Auswahl der Lehrinhalte fußt. Gleichzeitig setzen Lehrplänen für die unterrichtliche Tätigkeit einen Rahmen, in dessen Bereich sich die zu behandelnden Themen befinden. Die rechtlichen Vorgaben und Verbindlichkeiten stehen dabei stets in einem Spannungsverhältnis zu den pädagogisch-didaktischen Freiräumen, die ein so genannter *Rahmenlehrplan* zulässt.<sup>21</sup>

Im Folgenden Kapitel soll nun aufgezeigt werden, wie das Konzept durchgängiger Sprachbildung in den Lehrplan der Volksschule eingepasst und somit im Rahmen der rechtlichen Vorgaben und Verbindlichkeiten als zusätzliches Unterrichtsprinzip in die tägliche Unterrichtsarbeit aufgenommen werden kann.

---

<sup>20</sup> vgl. Andree Adolph (2013): Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem. Abrufbar unter: <https://d-nb.info/1069096628/34> (5.11.2020)

<sup>21</sup> ebd.

## 6.1 Der Lehrplan der Volksschule im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Der *Lehrplan der Volksschule* gilt als wesentliches Steuerungselement zur Erreichung der Bildungs- und Lehrziele. Er legt eine grundlegende Zielorientierung und die Rahmenbedingungen für kindgerechtes schulisches Lernen fest.

*„Der Lehrplan der Grundschule <sup>22</sup> ist ein Lehrplan mit Rahmencharakter. Dieser äußert sich in der allgemeinen Festlegung des Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben und des Lehrstoffs für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie der fächerübergreifenden Lernbereiche. Der Lehrplan bildet die Grundlage für die eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Unterrichts durch die Lehrerin bzw. durch den Lehrer.*

(Lehrplan der Volksschule 2011:18)

Der Lehrplan der Volksschule besteht aus neun Teilen, die durch ein Vorwort und einen Anhang ergänzt werden. Ich möchte mich in der folgenden Analyse auf jene Teile des Lehrplans konzentrieren, in denen Punkte festgemacht werden können, die die Übernahme des Konzepts durchgängiger Sprachbildung in das tägliche Unterrichtsgeschehen ermöglichen und unterstützen.

Als ein *Allgemeines Bildungsziel* wird im Lehrplan die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten, sowohl im Bereich der Kommunikation als auch der Ausdrucksfähigkeit, formuliert (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:16). Außer im Bereich „*Deutsch, Lesen, Schreiben*“ finden sich sonst kaum Vermerke auf sprachbezogene Inhalte. Der Lehrplan trifft, was die Sprache anbelangt, nicht die Unterscheidung, die in dieser Arbeit bereits angesprochen wurde und die in der Literatur durchgängig Verwendung findet, nämlich die der Alltagssprache versus Bildungssprache.

Im Lehrplan wird der Terminus *Standardsprache* benutzt und eigentlich keinem Gegenpol gegenübergestellt. So wird im Bereich *Deutsch* unter den Bildungs- und Lehraufgaben das Hinführen zu *einem möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache* eingefordert (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:151). Bis zum Ende der Volksschulzeit sollte eine *zunehmende Sicherheit im Gebrauch der Standardsprache* erreicht werden (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:163). Der Terminus *Bildungssprache*, so wie er im Kapitel 4 bereits im Detail dargestellt wurde, findet sich in diesem Sinne im Lehrplan nicht.

---

<sup>22</sup> Verwirrend ist hierbei der Gebrauch unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Auch wenn das Werk „Lehrplan der Volksschule“ heißt, wird im Text der Begriff Grundschule verwendet. Diese beiden Termini dürfen als ident angesehen werden.



Die Trennlinie zwischen Standardsprache und Bildungssprache zu ziehen, ist tatsächlich nicht ganz einfach.

*„Die Standardsprache ist eine Sprachgebrauchsform für den öffentlichen Sprachgebrauch, welcher der überregionalen Verständigung dient und einen hohen Prestigewert besitzt. Aufgrund ihrer Funktion als Sprache der Öffentlichkeit unterliegt sie vor allem in den Bereichen der Aussprache, Grammatik und Rechtschreibung einer Normierung.“*<sup>23</sup>

Sprachlicher Standard ist nach Christa Dürscheid (2019) in diesem Zusammenhang zu verstehen als *die Pflicht, nicht die Kür, ist das etwas Langweilige, aber doch Praktische*. Standardsprache ist die Sprachform, die man wählen würde, wenn man einem Nicht-Sprachkundigen einen Weg beschreibt oder sich in einer offiziellen Situation sprachlich (auch schriftlich) äußern muss. Beherrscht man den Standard, so kann man sich in unterschiedliche Gruppen einfügen und am gemeinsamen sprachlichen Rahmen orientieren. Standardsprache kann der Umgangssprache gegenübergestellt werden und wird mitunter auch synonym mit dem Begriff *Hochsprache* verwendet (vgl. Dürscheid/Schneider 2019:8-10). Führt man den Gedanken von Christa Dürscheid weiter und nimmt man Standardsprache als die Pflicht, so könnte demzufolge Bildungssprache als die Kür verstanden werden, die eben über diesen lebenspraktischen Rahmen hinausgeht.

Daher kann zusammenfassend gesagt werden, dass es sich bei Standardsprache und Bildungssprache um unterschiedliche sprachliche Register handelt. Während Standardsprache als Sprachform gesehen werden kann, die von einer sprachlichen Gemeinschaft als überregionales Sprachprodukt aufgegriffen wird, in dessen Rahmen eine gemeinsame Kommunikation gesichert stattfinden kann, ist Bildungssprache deutlich mehr auf inhaltliche Komponenten bezogen, wobei sprachliche Mittel dabei präzise gewählt sein müssen, um in einer von raum-zeitlicher Distanz geprägten Kommunikation eine gemeinsame universale Bedeutung konstruieren zu können (vgl. Lange/Gogolin 2010:12).

Auch wenn der Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen so im Lehrplan der Volksschule nicht dezidiert ausgewiesen ist, sondern dieser von standardsprachlichen Kompetenzen spricht, möchte ich im Folgenden einen Interpretationsspielraum aufzeigen, der durchaus eine Umsetzung durchgängiger Sprachbildung im Rahmen des Unterrichts ermöglicht, ja sogar einfordert, liest man den Lehrplan quasi durch die *Brille durchgängiger Sprachbildung*. An welchen Punkten des Lehrplans kann durchgängige Sprachbildung

---

<sup>23</sup> Definition Standardsprache. In: Linguistic Terminology. Abrufbar unter: <https://gsw.phil-fak.uni-duesseldorf.de/diskurslinguistik/index.php?title=Standardsprache> (5.11.2020)

anknüpfen? Durch das Aufzeigen dieser Möglichkeiten soll dargestellt werden, dass im Rahmen der Vorgaben durchgängige Sprachbildung durchaus und vor allem systemkonform konsequent umgesetzt werden kann.

#### ○ *Allgemeine Bestimmungen*

Im Punkt 4 der *Allgemeinen Bestimmungen* geht es um die Gliederung der Bildungsangebote nach Unterrichtsgegenständen. Deziert wird darin hervorgehoben, dass bei der unterrichtlichen Tätigkeit von den Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Kinder ausgegangen werden muss. Lernanlässe werden als situationsbezogen und fächerübergreifend gesehen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:20).

→ Durchgängige Sprachbildung soll über die Fachgrenzen hinweg an konkrete Situationen geknüpft im Rahmen des Unterrichts stattfinden und dabei auf die individuelle Lernsituation eingehen. Hier decken sich die Vorgaben des Lehrplans klar mit den Grundzügen des Konzepts zur sprachlichen Bildung, vor allem dann, wenn es um die vertikale Ebene durchgängiger Sprachbildung, also die Vernetzung einzelner Fächer, geht.

Punkt 5 der *Allgemeinen Bestimmungen* bezieht sich auf die Unterrichtsplanung. Darin wird klar festgehalten, dass die Planung des Unterrichts *Ausdruck der eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers* ist. Der Lehrplan dient dabei als Grundlage. Lehrpersonen haben ihrer unterrichtlichen Arbeit eine Planung zugrunde zu legen, die als kontinuierliches Konzept die Vorgangsweise für das gesamte Schuljahr definiert. Aktuelle Ereignisse und Lernanlässe sind dabei unbedingt miteinzubeziehen und können daher eine zu Beginn des Schuljahres gesteckte Planung mittelfristig ergänzen. In jedem Fall sollen die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler in der Planung Widerspiegelung finden (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:21).

→ Vor allem wenn man die Durchgängigkeit der Sprachbildung im Fokus hat, sieht man, dass die systemischen Vorgaben einer kontinuierlichen Arbeit kompatibel sind mit den Interessen durchgängiger Sprachbildung.

Punkt 8 der *Allgemeinen Bestimmungen* beschreibt die Unterrichtsprinzipien, welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben definieren, die nicht direkt einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können. Dazu gehört z.B. die Gesundheitserziehung, die Verkehrserziehung oder die Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau. Zwei der geforderten Unterrichtsprinzipien sind in Bezug auf durchgängige Sprachbildung wiederum

von Interesse, nämlich die *Sprecherziehung* und das *Interkulturelle Lernen* (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:24).

→ Sprecherziehung beinhaltet vielfältige Aufgabenstellungen und kann im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in unterschiedlichsten Fächern genutzt werden.

→ Das interkulturelle Lernen hat wiederum Einfluss auf die Bewertung der eigenen Sprache. Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt wurde, kann eine ablehnende Haltung gegenüber der Erstsprache das sprachliche Lernen negativ beeinflussen, ebenso geschieht das durch eine negative Haltung der Umwelt gegenüber der eigenen Sprache. Durch die Aufwertung der eigenen Sprache wird der individuelle Sprachbildungsprozess begünstigt. Das ermöglicht wiederum, wie dies in Qualitätsmerkmal 1 zum Konzept durchgängiger Sprachbildung festgehalten ist, das Miteinbeziehen der gegebenenfalls vorhandenen bildungssprachlichen Kompetenzen in der Familiensprache.

Die im Punkt 9 der *Allgemeinen Bestimmungen* genannten Entscheidungsfreiräume beziehen sich auf die Methodenfreiheit ebenso wie auf die Methodenwahl. Der Rahmencharakter des Lehrplans ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern Freiräume bezüglich der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung des Unterrichts und der Festlegung der Unterrichtsmittel und -methode. Hierbei ist der Lernstand der Klasse ebenso wie einzelner Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Das soziale und kulturelle Umfeld muss in die Überlegungen miteinbezogen werden. Außerdem soll durch eine entsprechende Planung eine Überlastung bzw. Überforderung der Lernenden verhindert werden. Es sollen exemplarische Lehrstoffe gewählt werden, die geeignet erscheinen, Einsichten, Erkenntnisse und Fähigkeiten auf andere Sachverhalte zu übertragen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:25).

→ Fasst man all diese Punkte in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung zusammen, so kann festgehalten werden, dass im Zuge der genannten Entscheidungsfreiräume auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen und bildungssprachliche Lernkomponenten durchgängig in den Unterricht eingebaut werden können.

#### ○ *Sachunterricht*

Im Bereich Sachunterricht findet man so gut wie gar nichts, was auf ein Sprachlernen im Fach verweisen würde. Nichtsdestotrotz sollen Lernprozesse derart organisiert sein, dass Fähigkeiten sowie Kenntnisse und Einsichten grundgelegt werden. Schülerinnen und

Schüler sollen dabei auch fachgemäße Arbeitsweisen erwerben und Lernformen kennenlernen, die sie zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit befähigen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:127).

→ Sprachliches Lernen wird im Sachunterricht nicht zum Thema gemacht, aber betrachtet man die Vorgaben des Lehrplans mit der Brille durchgängiger Sprachbildung, so kann man da schon mehrere Punkte festmachen, die dem Konzept entsprechen. Gerade im Bereich Sachunterricht könnte man sagen, auszubauende Fähigkeiten wären da z.B. das fachsprachliche Formulieren oder das Beschreiben von Experimenten. Hat man im Sachunterricht den Fokus auf dem Rahmenlehrplan, kann man ein großes Potenzial für bildungssprachliche Arbeit erkennen. So können z.B. typische Textsorten bearbeitet werden, das wissenschaftliche Lesen und Schreiben angebahnt oder ein Fachwortschatz ebenso wie eine fachspezifische Ausdrucksweise vermittelt werden (vgl. Beese 2014:96-110).

- *Mathematik*

Der Lehrplan für Mathematik fordert unter anderem ein, dass rationale Denkprozesse an geistigen Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Klassifizieren usw. geschult werden und dabei vor allem das logische Denken und das Problemlöseverhalten berücksichtigt werden sollen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:192).

→ All die genannten Grundtätigkeiten sind an sprachliche Handlungen geknüpft, die nur durchführbar sind, wenn man entsprechende (fach-)sprachliche Mittel zur Verfügung hat. Der Aufbau der mathematischen Kompetenzen wird im Lehrplan zwar eher aus inhaltlicher Sicht betrachtet. Ein anderer, ergänzender Zugang wird jedoch aufgezeigt, wenn man die Vorgaben eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts miteinbezieht. Kompetenzorientierung ist seit der Einführung der Bildungsstandardüberprüfungen in verschiedenen Unterrichtsfächern zum Thema geworden. Grundsätzliches Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts ist es, *„eine Verbindung und Verknüpfung des kognitiven Wissens und Könnens mit motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten und Fähigkeiten wie auch mit dem verantwortungsvollen und reflexiven Beurteilen und Nutzen von Kompetenzen zu erzielen“*<sup>24</sup>. Für den Mathematikunterricht im Speziellen bedeutet das, dass es nicht ausschließlich um die Vermittlung neuer mathematischer Inhalte geht, sondern dass sich Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht mit Inhalten beschäftigen

---

<sup>24</sup> Dimensionen und Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts. In: BIFIE. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (25.11.2020)

sollen. Das Augenmerk liegt nicht mehr beim Lösen mathematischer Probleme allein, vielmehr sollen Lernende Mathematik erfahren, indem sie Wege zur Lösung ausprobieren und über Lösungsansätze diskutieren können. Ein erklärtes Ziel ist dabei das Kommunizieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen dahin geführt werden, dass sie Inhalte und Lösungswege verbalisieren und erklären können.<sup>25</sup>

→ Ergänzt man nun also die Vorgaben des Lehrplans um die Forderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts, so finden sich auch hier unzählige Möglichkeiten konsequent am Konzept durchgängiger Sprachbildung zu arbeiten.

- *Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“*

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle noch der Lehrplanzusatz für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache erwähnt. Geht man davon aus, dass gerade in diesem Teil des Lehrplans durchgängige Sprachbildung in einem besonderen Maße eingefordert wird, kann man wohl von einer Fehleinschätzung sprechen.

Der Lehrplanzusatz ist in Verbindung zu sehen mit dem Lehrplan für „*Deutsch, Lesen und Schreiben*“ in der Grundstufe I bzw. „*Deutsch, Lesen*“ in der Grundstufe II und dient als Basis für das Lehren und Lernen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Hierbei sollen den Schülerinnen und Schülern Differenzierungs- und Individualisierungsangebote für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden. Der Lehrplanzusatz ist nicht für einzelne Schulstufen formuliert, sondern versteht sich als mehrjähriges Lernkonzept (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:27-28).

→ Dass der Lehrplanzusatz sich am Lehrplan für Deutsch orientiert und dabei eine differenzierende Arbeit vorschlägt, entspricht nicht dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Dieser Ansatz schließt eine bildungssprachliche Erweiterung der Kompetenzen wohl eher aus. Bestenfalls kann man die Individualisierungshilfen im Sinne eines *Scaffoldings* als dem Konzept entsprechend sehen. Nichtsdestotrotz ist vor allem der Punkt des mehrjährigen Lernkonzepts im Sinne der durchgängigen Sprachbildung, die in ihrer Konzeption ja auch auf die vertikale Ebene, also das Lernen über die gesamte Schullaufbahn hinweg, ausgelegt ist.

---

<sup>25</sup> vgl. Kompetenzorientierter Unterricht – Volksschule – Mathematik. In: BIFIE Bildungsstandards. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis S. 83. Abrufbar unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist\\_vs\\_sek1\\_kompetenzorientierter\\_unterricht\\_2011-03-23.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf) (25.11.2020)

Grundsätzlich kann aber der gesamte Lehrplanzusatz als nicht mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung kompatibel angesehen werden, denn eines der Unterrichtsziele ist der Erwerb der deutschen Standardsprache. Bildungssprachliche Kompetenzen werden darin nicht erwähnt (vgl. Lehrplan der Volksschule 2011:181). Die für durchgängige Sprachbildung definierten Qualitätsmerkmale fordern hingegen ein frühzeitiges Angebot an sach- und fachsprachlichen Mitteln, selbst bei Quereinsteigern.

Auch wenn der Lehrplanzusatz für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in Bezug auf durchgängige Sprachbildung deutliche Mängel aufweist, so kann zusammenfassend doch festgehalten werden, dass der Lehrplan per se grundsätzlich in vielen Bereichen ausreichend Spielraum lässt, um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in die tägliche Unterrichtsarbeit zu übernehmen und dadurch eine Möglichkeit zu schaffen, Bildungsbenachteiligung auszugleichen.

## 6.2 Schulbücher im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Aber nicht nur der Lehrplan und seine Vorgaben bestimmen das Unterrichtsgeschehen. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit Schulbüchern, die großen Einfluss haben auf die unterrichtliche Tätigkeit. Sie werden mitunter als der „*heimliche Lehrplan*“ bezeichnet. Schulbücher sind quasi *die zum Leben erweckten Lehrpläne*. Das Schulbuch ersetzt bisweilen sogar die Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer, man hält sich häufig streng an die stoffliche und zeitliche Vorgabe des Schulbuchs.<sup>26</sup>

Daher ist ein Blick auf das Schulbuch sicherlich auch von Interesse, wenn man bei diesem kurzen Ausflug in die Praxis der Frage nachgeht, inwieweit durchgängige Sprachbildung im Unterricht der Primarstufe Einzug genommen hat.

Ines Busch-Lauer (2016) sieht Lehrbücher als eine eigenständige Textsorte, die durch unterschiedliche Merkmale geprägt ist. Sie hält fest, dass sich Bildungssprache in Lehrbüchern nicht nur auf der Satzebene oder darunter manifestiert, sondern auch auf der Text- und Stilebene. Nicht nur wird im Lehrbuch Stoff aufbereitet und mit Bildern und schematischen Darstellungen versehen, es werden auch zahlreiche metakommunikative Elemente eingesetzt. Um Aufgaben durchführen zu können, muss das Verständnis der Aufgabenstellung gesichert sein (vgl. Busch-Lauer In: Tschirner et al 2016: 84-86). Basierend auf meiner langjährigen Tätigkeit in der Primarstufe und auf fundierter Kenntnis

---

<sup>26</sup> vgl. Ettman, Reinhardt (2008): Lehrplan und Schulbuch. In: Lehrplanarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Fachlehrplans für PuP. Abrufbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/11584007.pdf> (25.11.2020)

vieler Schulbücher in diesem Bereich kann ich aber festhalten, dass ich kein Schulbuch kenne, das per se dieser Forderung nachkommt.

Eine weitere entscheidende Frage, wenn es um Schulbücher geht, ist auch, ob das Schulbuch kontinuierlich Vorschläge beinhaltet, wo sprachbildender Unterricht ansetzen kann. Wäre das gegeben, würden Lehrkräfte möglicherweise leichter „mitgenommen“ werden, da ihr eigener Vorbereitungsaufwand sich verringern würde. Punkt 11 im *Brünner Kriterienkatalog* nach Jenkins (1997) heißt Unterrichtsmaterialien. Dabei wird unter anderem der Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung bewertet (vgl. Jenkins 1997: 182–193). Ebenso findet sich im *Verfahrensvorschlag zur Lehrwerksprüfung* nach Funk (2004) der Punkt 3.3., in welchem es um die Qualifikation der Lehrenden für die Arbeit mit dem Lehrmittel geht. Ein genannter Indikator zur Erreichung des Qualitätsmerkmals ist dabei, dass das Konzept klar erkennbar bzw. klar beschrieben ist und dadurch der Vorbereitungsaufwand als angemessen hoch eingeschätzt werden kann.<sup>27</sup> Zurück kommend auf oben genannte Erfahrung und Kenntnis der Schulbücher im Primarstufenbereich, muss ich auch hierbei festhalten, dass mir kein Buch bekannt ist, das diesem Kriterium entspricht. Sprachbildende Aufgabenstellungen müssen von Lehrkräften an das Schulbuch angepasst werden.

Einen sprachbildenden Ansatz in Schulbüchern findet man bestenfalls in Bezug auf Deutsch und Englisch. Da gibt es einige Sachunterrichtsbücher, die dem Konzept *CLIL - Content and Language Integrated Learning* (vgl. Kapitel 5.1) folgen. Bezogen auf bildungssprachliche Aspekte der deutschen Sprache konnte ich bis dato keinen Ansatz sprachbildender Arbeit in am österreichischen Markt approbierten Schulbüchern finden.

Somit können Schulbücher in Bezug auf sprachbildenden Unterricht nicht zur Unterstützung herangezogen werden. Die Vorbereitung desselben liegt zur Gänze in der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen. Bedenkt man nun, dass in der TALIS-Studie 2018 nur 27% der Lehrpersonen angeben, dass sie – neben allen zu bewältigenden Aufgaben – ausreichend Zeit für die Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunden haben<sup>28</sup>, ist es fraglich, ob diese zusätzliche Anforderung an den Unterricht umgesetzt wird.

---

<sup>27</sup> vgl. Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen –ein Verfahrensvorschlag. Abrufbar unter: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf) (2.2.2012)

<sup>28</sup> vgl. TALIS Band 2 (2018): belastungsquellen von lehrpersonen S 34. Abrufbar unter: [https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/761f1a457f2df05bbc3b2d4633da81b280448504/TALIS-2018\\_Band2\\_Gesamt\\_final.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/761f1a457f2df05bbc3b2d4633da81b280448504/TALIS-2018_Band2_Gesamt_final.pdf) (3.2.2021)

## Exemplarische Kurzanalyse eines Mathematikbuchs

Richtet man den Blick an dieser Stelle wieder auf bildungssprachliche Kompetenzen, dann müssten diese quasi in der Aufgabenstellung miteingebettet sein, um durchgängige Sprachbildung zu gewährleisten. Geht es in einer Mathematikaufgabe z.B. um Längenmaße und das In-Bezug-Setzen derselben, wäre eine typische mathematische Aufgabenstellung für die 4. Klasse folgendermaßen formuliert.

„Ein Kleinwagen ist durchschnittlich 3m 90cm lang. Wie lange ist diese [abgebildete] Autoschlange ungefähr, wenn die Autos etwa 130cm Abstand halten.“<sup>29</sup>

Ruft man sich die Merkmale der Bildungssprache (vgl. Kapitel 4.3) in Erinnerung, so findet man alleine in dieser scheinbar einfachen Aufgabenstellung neben mathematischen Inhalten auch sprachliche Aspekte, die im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung bearbeitet werden könnten, um, wie Busch-Lauer fordert, zu einem besseren Verständnis der Fragestellung zu gelangen. Der Kleinwagen und die Autoschlange wären in diesem Beispiel Komposita, die, auch wenn auf sehr einfachem Niveau gebildet, durchaus zu Verständnisproblemen führen könnten. Ein Kleinwagen ist nicht einfach ein kleiner Wagen. Und was ist ein Wagen überhaupt? Auch wenn den Kindern die Begriffe *Auto* und *Schlange* bekannt sind, eine *Autoschlange* muss dann doch als Metapher gelesen werden. Auch die kleinen Wörter *ungefähr*, *etwa* oder *durchschnittlich* können nicht als gesichertes sprachliches Wissen vorausgesetzt werden.

Eine tatsächliche Lehrbuchanalyse, die sich wissenschaftlich mit den unterschiedlichsten Bereichen eines Lehrwerks auseinandersetzt, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Trotzdem habe ich zur Verdeutlichung der Problematik eine kurze Analyse bezüglich der Möglichkeiten, die sich zur Arbeit an den bildungssprachlichen Kompetenzen bieten würden, anhand eines aktuellen Mathematikbuchs der 3. Klasse durchgeführt. Diese „Minianalyse“ erhebt allerdings keinerlei Anspruch darauf, als Lehrwerksanalyse gesehen zu werden.

Sprachliche Bildung Mathematik 3. Klasse	
Tabellen	Begriffe wie Spalte, Zeile, horizontal, vertikal, diagonal
Zahlenfelder	links von, rechts von, oberhalb, unterhalb, zwei Kästchen weiter, drei Kästchen darüber...
zweigeteilte Verben	fortsetzen, eintragen, ausrechnen, ab-/ aufrunden
Halbieren/ Verdoppeln	die Hälfte, das Doppelte, halb so viel, um die Hälfte mehr/weniger...

<sup>29</sup> vgl. Grurl/Liemer-Mair/Schoeller: Matheforscherinnen 4, Teil A, 40 S



Relationszeichen	Größer als, kleiner als, gleich groß wie...
Sachaufgaben	Lexikalische Arbeit, Frage-Antwort
Geometrie	Lexikalische Arbeit: parallel, Schnittpunkt...
Arbeitsanweisungen	Imperativ, Arbeitsanweisungen wie ankreuzen, unterstreichen, markieren...
Schätzen	Lexikalische Arbeit: Schätzen, Schätzwert, Schätzung...
„kleine Wörter“	ungefähr, maximal, mindestens, möglichst viele...
Beschreiben/ Erklären...	Ich löse Aufgaben mithilfe... Handlungen erklären: Ich glaube, dass...Ich nehme an, dass... Wissenschaftliches Erklären: ein Mathematiker würde das so erklären...

Tab. 3: Sprachliche Bildung Mathematik 3 (Quelle Thomic)

Es bietet sich also eine Vielzahl an Möglichkeiten, um neben der mathematischen Kompetenz auch die bildungssprachliche Kompetenz zu erhöhen. Mit einer einfachen Abarbeitung des Lehrbuches werden bildungssprachliche Kompetenzen nicht aufgebaut. Viel zu oft wird über die bildungssprachlichen Inhalte im Mathematikunterricht einfach „hinweggearbeitet“. Sie werden als selbstverständlich vorausgesetzt. Bedenkt man aber, wie sehr sich Lehrerinnen und Lehrer am Schulbuch orientieren, wäre hier möglicherweise großes Potenzial verborgen, um auch über das Schulbuch Bildungsbenachteiligung zu bekämpfen. Der Ruf nach entsprechenden Lehrwerken, die durchgängig nicht nur fachliche, sondern auch bildungssprachliche Kompetenzen stärken, ist im aktuellen Bildungsdiskurs aber noch nicht wirklich zu vernehmen.

Nachdem das Schulbuch per se diese Möglichkeiten nicht ausschöpft, müssten Lehrerinnen und Lehrer ihren Blick ganz bewusst auf eine sprachensible Unterrichtsplanung richten. Eine sprachbewusste Lehrkraft müsste dem Grundsatz *„Bildungssprache ist Ziel und nicht Voraussetzung des Unterrichts“* folgen und Methoden einer sprachbewussten Unterrichtsplanung aufgreifen, wie z.B. einen Planungsrahmen in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, der beschreibt, welche sprachlichen Felder im Zuge des fachlichen Lernens mitgenommen werden können. (vgl. Tajmel/Hägi 2017:72-75).

Inwieweit nun das Konzept durchgängiger Sprachbildung in den Planungen und der Unterrichtsarbeit Einzug genommen hat, ob an das Konzept angepasste Schulbücher die Umsetzung desselben erleichtern würden und welche Rahmenbedingungen es für Lehrerinnen und Lehrer überdies benötigt, damit durchgängige Sprachbildung Teil des Unterrichts sein kann, möchte ich im Forschungsteil dieser Arbeit, der anschließend an ein kurzes Zwischenfazit folgt, ermitteln.

## 7 ZWISCHENFAZIT

Auch wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen tagtäglich sehr engagiert darum bemühen, für ihre Schülerinnen und Schüler Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, so ist die Bildungsbenachteiligung an Indexschulen doch ein präsent Thema, obwohl viele Schülerinnen und Schüler die kognitiven Voraussetzungen und eine entsprechende Motivation und Arbeitshaltung ebenso mitbringen wie Kinder aus monolingual-bildungsnahen Familien.

Das Bildungssystem lässt diese Bildungsbenachteiligung zu, indem es sich nicht mit der Frage auseinandersetzt, welche Hürden und sprachlichen Barrieren mehrsprachige Kinder auf ihrem Bildungsweg zu bewältigen haben. Die Schwierigkeiten liegen oftmals darin, dass Kinder, die in einem mehrsprachigen Kontext aufwachsen und durch ein sozioökonomisches Umfeld auch sprachlich geprägt sind, in weiten Bereichen nicht auf die Sprache der Schule, die Bildungssprache, zugreifen können. Bildungssprache, ein sprachliches Register, das von klaren Merkmalen gekennzeichnet ist, erschließt sich Kindern aus Indexschulen mit einem mehrsprachigen Erwerbsprozess nicht in dem Ausmaß, wie das in der Referenzgruppe bei Kindern mit deutscher Muttersprache und bildungsaffinen Eltern der Fall ist. Ein viel genaueres Hinsehen seitens des Bildungssystems wäre hier von Nöten, um den Schülerinnen und Schülern die gebotene Unterstützung zukommen lassen zu können.

Die Bildungsbenachteiligung erfolgt häufig gleich in doppelter Hinsicht. Zum einen ist ihnen aufgrund des niedrigen Bildungsstands der Eltern Bildungssprache in ihrer Familiensprache häufig nicht zugänglich, zum anderen wachsen viele Kinder in einem mehrsprachigen Erwerbsprozess auf, der zunächst einmal den Fokus auf alltagssprachlich-kommunikative Kompetenzen legt.

Bildungssprache ist vor allem mit fortschreitender Schullaufbahn die Sprache, die in der Schule vorausgesetzt wird. Vermittelt wird sie dabei allerdings nicht. Das Bildungssystem bietet diesbezüglich keine Unterstützung an. Weder der Lehrplan noch Schulbücher sehen eine Erweiterung der bildungssprachlichen Kompetenzen in ihrer Zuständigkeit. Es bleibt also den Pädagoginnen und Pädagogen überlassen, den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen aktiv im täglichen Unterrichtsgeschehen zu thematisieren und ganz selbstverständlich und konsequent daran zu arbeiten. Konzepte, die diese Art der Arbeit unterstützen, gibt es. Vor allem das Konzept *durchgängiger Sprachbildung*, begründet von Ingrid Gogolin, bietet sich hier besonders gut an. Qualitätsmerkmale eines sprachbildenden Unterrichts wurden formuliert und Pädagoginnen und Pädagogen können ihren Unterricht diesbezüglich entwickeln. Überdies gibt es bereits ein Angebot an ausgearbeiteten Möglichkeiten, welche die Planung des sprachbildenden Unterrichts unterstützen. Es bleibt

die Frage offen, inwieweit Pädagoginnen und Pädagogen sich der Wichtigkeit des Themas bewusst sind. Ob und in welchem Ausmaß das Konzept durchgängiger Sprachbildung als Instrument zum Abbau von Bildungsungerechtigkeit tatsächlich an Österreichs Volksschulen eingesetzt wird, soll im folgenden Teil dieser Arbeit ermittelt werden.

## 8 METHODISCHES VORGEHEN

Basierend auf den theoretischen Ausführungen können nun die bereits zu Beginn der Arbeit gestellten Fragen wieder aufgenommen und die daraus resultierenden Hypothesen überprüft werden. Die diesbezügliche Vorgehensweise wird im Folgenden detailliert beschrieben.

### 8.1 Das Forschungsdesign

Die sich im Zuge vorliegender Masterarbeit ergebende erste Frage beschäftigt sich damit, ob das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in der Primarstufe in ausreichendem Maß umgesetzt wird. Ein ausreichendes Maß wäre dann erreicht, wenn Unterricht dazu beiträgt, das bildungssprachliche Repertoire nachhaltig zu erweitern. Die sich aus dieser Fragestellung ergebende Hypothese 1 lautet: *Ein fundiertes Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung kann in der Primarstufe nicht als gesichert vorausgesetzt werden.* Um diese Hypothese zu überprüfen, wird zunächst einmal ein weiter angelegtes Screening-Verfahren in Form eines kurzen Fragebogens eingesetzt. Zum einen soll dadurch ein Überblick geschaffen werden, inwieweit das Thema *Durchgängige Sprachbildung* in Österreichs Schulen angekommen ist und, ob es im Unterricht umgesetzt wird. Zum anderen kann durch diese Umfrage ein Pool an Probandinnen und Probanden für die weiterführende Befragung ermittelt werden.

Anschließend an die Screening-Umfrage wird in Interviews mit Kolleginnen und Kollegen das Thema aufgegriffen, in welchem Ausmaß und in welcher Art und Weise auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern eingegangen bzw. wie dieses umgesetzt wird. Im Zuge dieser Interviews möchte ich Hypothese 2 überprüfen, die besagt, dass *das Konzept der durchgängigen Sprachbildung im Unterricht der Primarstufe weder in Deutsch noch in anderen Fächern in einem ausreichenden Maß umgesetzt wird.* Ein ausreichendes Maß wäre dann erreicht, wenn Unterricht dazu beiträgt, das bildungssprachliche Repertoire nachhaltig zu erweitern

Gleichzeitig kann in den Interviews mit den Kolleginnen und Kollegen auch ermittelt werden, ob der Zeitpunkt der Ausbildung der Befragten sich auf den Zugang zum Thema *Durchgängige Sprachbildung* auswirkt. Daher kann im Rahmen der Interviews Hypothese 3 zumindest teilweise bearbeitet werden. Diese ist folgendermaßen formuliert: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht.*

Die mit den Kolleginnen und Kollegen geführten Befragungen werden als Expertinnen- und Experteninterviews gesehen. Nichtsdestotrotz möchte ich sie im Zuge dieses

Forschungsdesigns mit dem Titel *Einzelinterviews* belegen, um sie so sprachlich von den Interviews mit zwei Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule Wien abgrenzen zu können.

Das Hauptaugenmerk zur Bearbeitung von Hypothese 3 liegt auf zwei Interviews mit Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Beide Interviewpartner\*innen sind in der Ausbildung im *Schwerpunkt Sprachliche Bildung* tätig. Die Interviews haben zum Ziel, einen tieferen Einblick zu erlangen, welchen Stellenwert sprachbildender Unterricht in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen heute einnimmt und inwieweit diese Entwicklung auf den Unterricht Einfluss nimmt.

Das Forschungsdesign dieser Arbeit besteht demnach aus drei Teilen: der Screening-Umfrage, den Einzelinterviews und dem Experteninterview. Zum besseren Überblick hier noch einmal eine schematische Darstellung des Forschungsdesigns.

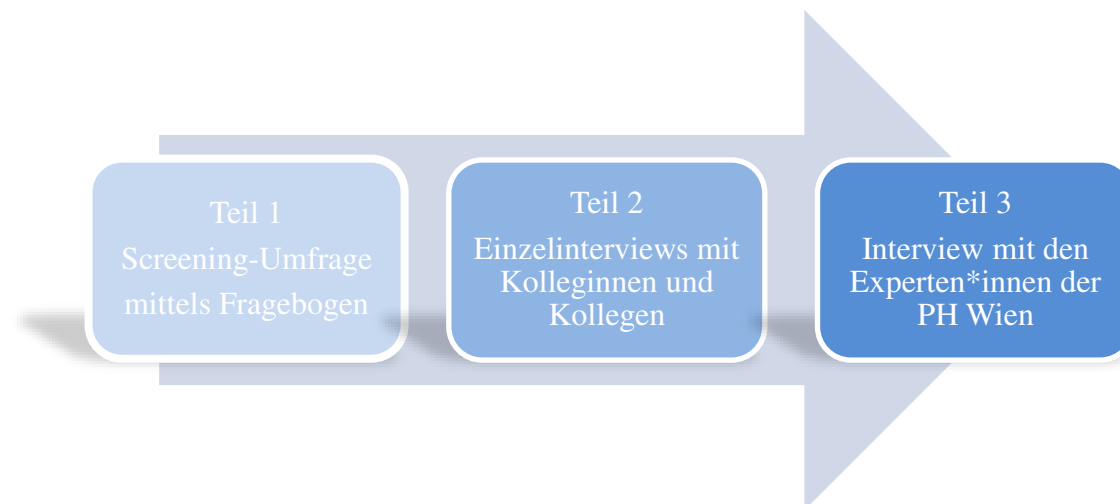


Abb. 5: Schematische Darstellung: Aufbau des Forschungsdesigns (Quelle: Thomic)

Während die Screening-Umfrage in Form eines kurzen Fragebogens der *quantitativen Forschung* zugerechnet werden kann, handelt es sich bei den Einzelinterviews und den Expertinnen-/Experteninterviews um Untersuchungsmethoden der *qualitativen Forschung*.

Der *quantitative Ansatz* ist ein in der Naturwissenschaft entwickelter Forschungsansatz, der – übertragen auf die Sozialforschung – methodische Vorgehensweisen wählt, die auf Messbarkeit und Quantifizierung beruhen. Die Ursache-Wirkung-Zusammenhänge werden dabei ausgespart (vgl. Wichmann 2019:7). Die häufigste Untersuchungsmethode in der quantitativen Forschung ist der Fragebogen. Im Gegensatz dazu geht der *qualitative Ansatz* davon aus, dass sich *der Mensch nicht mit den gleichen Prinzipien und Forschungsmethoden erforschen lässt wie die Natur* (vgl. Wichmann 2019:7). Es geht dabei vielmehr um einen

*interpretativistischen Ansatz*, der davon ausgeht, dass Menschen die Wirklichkeit interpretieren, dass es dadurch nicht nur eine Wirklichkeit gibt und dass menschlichen Handlungen Bedeutungen zugemessen werden (vgl. Wichmann 2019:11). Zu den qualitativen Forschungsmethoden gehört z.B. das Interview.

Werden die beiden Untersuchungsmethoden miteinander kombiniert, so spricht man von einem Forschungsdesign, das dem so genannten *Mixed-Methods-Ansatz* entspricht. Seit den 1980er Jahren diskutierten Forscherinnen und Forscher darüber, ob eine Verbindung der bislang in Verwendung stehenden Methoden der qualitativen und quantitativen Untersuchung gegebenenfalls zu einem besseren Verständnis von Problemen führen könnte (vgl. Kuckartz 2014:19).

Ein Mixed-Methods-Design muss eine Reihe von Kriterien erfüllen. Wichtig ist dabei unter anderem, dass eine eindeutige Begründung für die Methodenintegration vorliegt (vgl. Kuckartz 2014:21).

Die Begründung für das in dieser Arbeit gewählten Mixed-Methods-Design liegt in den unterschiedlichen Zugängen der Befragung, bedingt durch die aufgestellten Hypothesen. Bei der Bearbeitung von Hypothese 1 geht es darum, durch wenige Fragestellungen in Bezug auf die Anwendung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung einen Überblick zu schaffen, ob und in welchem Ausmaß dieses umgesetzt wird. Es werden statistische Daten erhoben, die messbar sind und von denen eine Generalisierung abgeleitet werden kann (vgl. Mayer 2013:26). Dagegen ist bei der Bearbeitung von Hypothese 2 und 3 der Fokus darauf zu legen, wie die Probandinnen und Probanden, die Expertinnen und Experten die Wirklichkeit interpretieren. Es handelt sich dabei um ein dialog-konsensorientiertes Wahrheits- und Realitätsverständnis, in dem die Interpretation der Daten sich auf Einzelfälle bezieht (vgl. Mayer 2013:26).

Ein weiteres Kriterium des Mixed-Methods-Designs ist, dass die erworbenen Datensätze miteinander in Verbindung gebracht und in einer tabellarischen oder graphischen Darstellung aufgezeigt werden können (vgl. Kuckartz 2014:21). Dieser Forderung wird im Kapitel 8.2, der Datenanalyse, nachgekommen.

In vorliegendem Forschungsdesign stehen die einzelnen Teile der Untersuchung miteinander in einem Zusammenhang. So können die Einzelinterviews einerseits mit der größer angelegten Screening-Umfrage in Verbindung gesehen werden, da sich im Zuge der Umfrage neben der eigentlichen Befragung auch potenzielle Probandinnen und Probanden

für die Einzelinterviews herausfiltern lassen. Warum dies von Bedeutung ist, wird in Kapitel 8.1.2 (Teil 2 des Forschungsdesigns: Die Einzelinterviews) genauer erörtert.

Andererseits bilden die Einzelinterviews eine Einheit mit den Expertinnen-/Experteninterviews, da aus beiden Items Informationen zur Bearbeitung von Hypothese 3 lukriert werden können. In folgender Darstellung soll die Verknüpfung der Teilbereiche des vorliegenden Forschungsdesigns noch einmal graphisch verdeutlicht werden. Anschließend daran werde die einzelnen Bereiche des Forschungsdesigns detaillierter dargestellt.

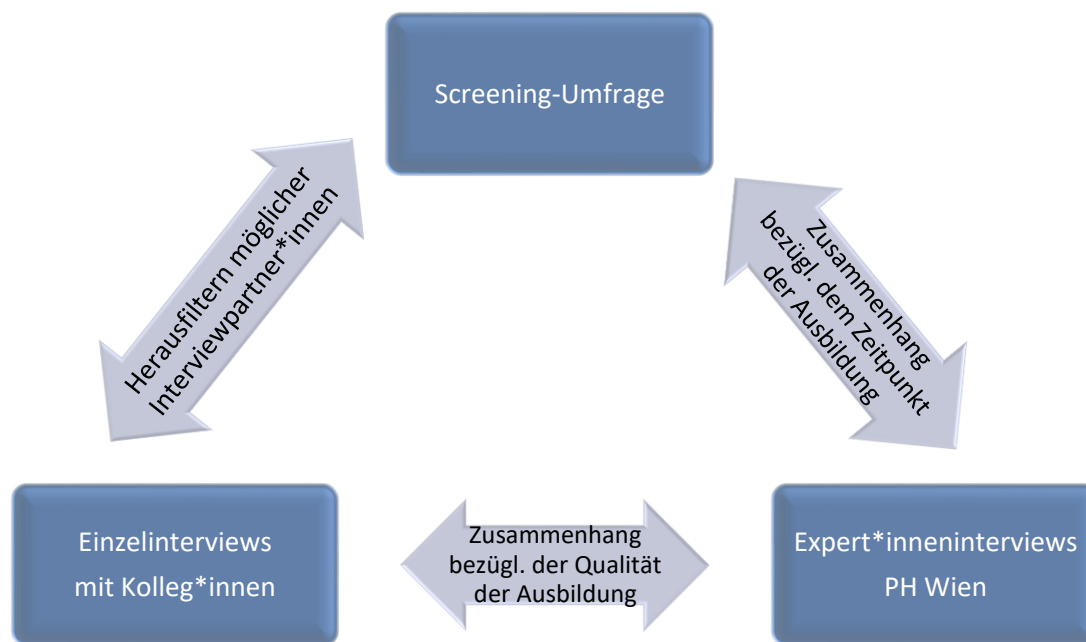


Abb. 6: Schematische Darstellung.: Verknüpfung der Teilbereiche des Forschungsdesign (Quelle: Thomic)

### 8.1.1 Teil 1 des Forschungsdesigns: Die Screening-Umfrage

Die Screening-Umfrage, die in diesem Fall in Form eines kurzen Fragebogens (vgl. Anhang) abgehalten wird, zählt zu den quantitativen Untersuchungsmethoden. Es geht dabei darum, einen statistischen Wert zu erheben, der messbar ist und über Häufigkeiten und Verteilungen Aufschluss gibt (vgl. Wichmann 2019:7).

#### Grundsätzliches zum Thema Screening-Umfrage

Ein Screening findet im Regelfall im Rahmen einer Fragebogenerhebung statt. Es soll durch den Verlauf der Befragung sichergestellt werden, dass mit der Fragestellung die gewünschte Zielgruppe erreicht wird. In manchen Bereichen erweist es sich als sinnvoll, wenn Screening-Fragen zu Beginn der Befragung stehen, um zu gewährleisten, dass Ausschlusskriterien Beachtung finden und der Verlauf der Befragung nicht im Leeren

endet.<sup>30</sup> Die Beantwortung der einführenden Frage bestimmt den weiteren Verlauf der Befragung. Geht es tatsächlich um Ausschlusskriterien, so können Probandinnen und Probanden, die nicht zur Zielgruppe gehören, bereits an dieser Stelle der Umfrage aus der Befragung verabschiedet werden.

Man spricht von zwei unterschiedlichen Arten, nämlich den *verhaltensspezifischen* und den *branchenspezifischen Screening-Fragen*. Verhaltensspezifische Screening-Fragen kommen dann zum Einsatz, wenn das Verhalten der Befragten für die Umfrage von Interesse ist. Geht es z.B. um das Fernsehverhalten, könnte die einführende Screening-Frage „*Wie viele Stunden verbringen sie täglich vor dem Fernseher?*“ lauten. Probandinnen und Probanden, die diese Frage mit der Antwortmöglichkeit „*0 Stunden*“ beantworten, würden zum abschließenden Punkt der Umfrage, der Verabschiedung und den Dankesworten weitergeleitet werden, da sie nicht der gesuchten Zielgruppe angehören und daher auch weiterführende Fragen zum Thema *Fernsehverhalten* nicht beantworten werden können. Die branchenspezifischen Screening-Fragen zielen darauf ab, sich auf bestimmte Tätigkeiten oder Branchen zu konzentrieren. Geht es z.B. in einer Befragung um *Marketingprodukte*, werden alle Testpersonen, die branchenfremd sind, durch die Screening-Frage aus der Befragung herausgenommen.<sup>31</sup>

Screening-Fragen sollten immer einfach gestellt sein und maximal sieben Antwortmöglichkeiten bieten. Sehr häufig ist für die Screening-Frage eine Entscheidungsfrage (Ja/Nein-Antwort) am effizientesten, nämlich dann, wenn die Screening-Frage quasi nur als Zugang zur Umfrage fungieren soll. Manchmal reicht eine Screening-Frage zu Beginn der Umfrage nicht aus. Es können daher mehrere Fragen dazu dienen, die formulierte Zielgruppe zu ermitteln.<sup>32</sup>

Ziel der verhaltensspezifischen Screening-Umfrage, die zu Beginn gegenständlicher methodischer Arbeit steht, ist es, zunächst einmal ein möglichst umfangreiches Datenmaterial zu erheben. Im Zuge der Umfrage werden mehrere Fragestellungen analysiert. Zunächst einmal kann der Bezug zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und dem Bekanntheitsgrad des Konzepts durchgängiger Sprachbildung erhoben werden. Aufgrund der Ausschlusslogik des Screenings – Probandinnen und Probanden, denen das Konzept nicht bekannt ist, werden zum Abschluss der Umfrage weitergeleitet – kann in der

---

<sup>30</sup> vgl. Screening-Fragebogen zur Realisierung einer vorab definierten Stichprobe. Abrufbar unter: <https://sp-mybook.de/content/lehrbuecher/3410-mark/screening-fragebogen/> (2.12.2020)

<sup>31</sup> vgl. 5 Tipps für den Gebrauch von Screening Fragen in Umfragen. Abrufbar unter: <https://www.surveymonkey.de/curiosity/5-tips-for-using-screening-questions-in-your-survey/> (2.12.2020)

<sup>32</sup> vgl. 5 Tipps für den Gebrauch von Screening Fragen in Umfragen. Abrufbar unter: <https://www.surveymonkey.de/curiosity/5-tips-for-using-screening-questions-in-your-survey/> (2.12.2020)



Folge untersucht werden, inwieweit das Konzept auch im Unterricht Anwendung findet. Als positiver Nebeneffekt kann durch die Umfrage auch ein Pool an möglichen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ermittelt werden. Für die Einzelinterviews ist das Ausschlussverfahren in diesem Fall von Bedeutung. Mit einer Lehrperson, der das Konzept der durchgängigen Sprachbildung nicht bekannt ist, erübrigt sich ein Interview, dessen Ziel es ist, die Umsetzung des Konzepts im Unterricht zu hinterfragen.

### Probandinnen und Probanden der Screening-Umfrage

Um ein möglichst differenziertes Bild zu bekommen, inwieweit an den österreichischen Volksschulen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist und ob es im Unterricht umgesetzt wird, werden eben nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen aus Wiener Schulen befragt, sondern die Screening-Umfrage wird auch auf die Bundesländer ausgeweitet. In Wien ergeht der Screening-Fragebogen an Kolleginnen und Kollegen unterschiedlichster Schulstandorte, die durchaus nicht alle als Indexschulen bezeichnet werden können. Außerdem werden Lehrerinnen und Lehrer aus Linz und aus Salzburg Stadt befragt, womit der städtische Bereich abgedeckt wäre. In Tirol, Vorarlberg und Salzburg Land wird der Zugang zu durchgängiger Sprachbildung eher im ländlichen Umfeld ermittelt. Dabei wird neben der Grundeinstellung zum Thema *Durchgängige Sprachbildung* auch der Zeitpunkt der Ausbildung eruiert, um aus diesen Angaben bereits Rückschlüsse ziehen zu können, die zur Bearbeitung von Hypothese 3 herangezogen werden können.

### Datenerhebung der Screening-Umfrage

Im Vorfeld der Screening-Umfrage wurden an den genannten Standorten Kolleginnen und Kollegen, die sich auf Anfrage bereit erklärt haben, das Vorhaben zu unterstützen, über gegenständliche Befragung informiert. Sie wissen, dass die Umfrage im Rahmen einer Masterarbeit stattfindet, deren Thema ihnen bekannt ist. Der Link zum Screening-Fragebogen, welcher über die Umfrage-Plattform *Findmind*<sup>33</sup> erstellt wird, kann in der Folge zusammen mit einem erklärenden Begleitschreiben (siehe Anhang) an die Mittelspersonen verschickt werden. In einem Art Verteiler-System geben diese den Fragebogen an ihnen bekannte Pädagoginnen und Pädagogen weiter. Die teilnehmenden Personen füllen den Fragebogen anonym aus. Ihre Teilnahme ist nun im System gespeichert, von wo aus Datensätze erhoben werden können. Dass Kolleginnen und Kollegen vor Ort in

---

<sup>33</sup> vgl. Findmind: Online Umfragen. Quizzes. Kundenfeedback. Evaluation. Abrufbar unter: <https://www.findmind.ch/> (11.1.2021)

die Verteilung des Online-Fragebogens miteinbezogen werden, hat zum Vorteil, dass ein breiteres Feld an Pädagoginnen und Pädagogen erreicht werden kann.

Die Screening-Umfrage umfasst zum einen die Frage nach dem Zeitpunkt der Ausbildung, zum anderen den Informationsstand bezüglich durchgängiger Sprachbildung. Im Falle einer positiven Angabe diesbezüglich wird weiters nach der Intensität der Anwendung im Unterricht gefragt. In einem der Umfrage beigegebenen Begleitbrief wird die Bereitschaft, an einem Interview zum Thema teilzunehmen, abgefragt. Die folgende schematische Darstellung soll den Ablauf der Screening-Umfrage noch einmal veranschaulichen:

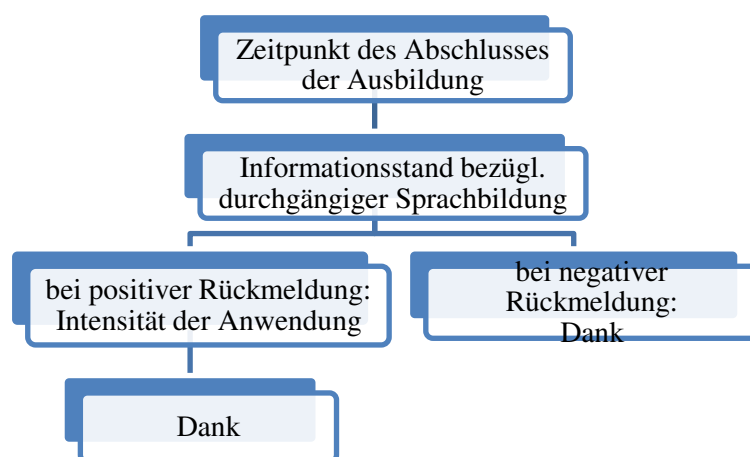


Abb. 7: Schematische Darstellung des Verlaufs der Screening-Umfrage (Quelle: Thomici)

### Gütekriterien zur Bearbeitung der Screening-Umfrage

Gütekriterien, nach denen quantitative Untersuchungen wie vorliegende Screening-Umfrage überprüft werden können, sind die *Objektivität*, die *Reliabilität* und die *Validität*.

Unter Objektivität versteht man, dass unterschiedliche Personen, die eine konkrete Untersuchung durchführen, unter gleichen Bedingungen zum gleichen Ergebnis kommen würden (vgl. Wichmann 2019:39). Der im Anhang befindliche Kurzfragebogen zur Screening-Umfrage kann definitiv von unterschiedlichen Untersuchungsleiterinnen und Untersuchungsleitern für eine Befragung herangezogen werden. Die daraus ableitbaren Ergebnisse werden dabei denen der ersten Umfrage entsprechen. Das Gütekriterium kann daher als erfüllt angesehen werden.

Die Reliabilität, also die Zuverlässigkeit der Untersuchung, überprüft, ob bei einer wiederholten Durchführung der Studie bei mehr oder weniger gleichbleibenden Begleitumständen vergleichbare Ergebnisse geliefert werden können (vgl. Wichmann 2019:39). Auch hier kann man davon ausgehen, dass bei dieser Umfrage, wenn sie zu einem

späteren Zeitpunkt noch einmal durchgeführt werden würde, die Studienergebnisse vergleichbar wären. Zu berücksichtigen wäre dabei aber unbedingt, dass die Gruppe der Befragten sich so wie in gegenständlichem Forschungsdesign zusammensetzt. Würde man bei einer Wiederholung der Studie z. B. die Befragung ausschließlich unter Kolleginnen und Kollegen führen, die sich im Rahmen einer Fortbildung intensiv mit dem Thema *Sprachbildender Unterricht* befassen, könnte man nicht von einer Reliabilität ausgehen.

Die Validität, also die Gültigkeit, hinterfragt, ob die Untersuchung auch das misst, was sie messen soll (vgl. Wichmann 2019:39). Im Falle der vorliegenden Arbeit kann man von einer Kriteriumsvalidität sprechen.

*„Die Kriteriumsvalidität beschreibt den Grad der Übereinstimmung des mit einem Fragebogen erzielten Ergebnisses mit den Ergebnissen für ein Außenkriterium. Bei dem Kriterium handelt es sich um einen Maßstab, der von dem zur Beurteilung eingesetzten Verfahren unabhängig ist und eine häufig im Alltag vorgenommene Beurteilung widerspiegelt (z.B. Ausbildungserfolg, Lehrerurteil). So könnte man z.B. eine Religiositätsskala an der Anzahl der Kirchenbesuche pro Jahr oder eine Skala zum Umweltverhalten an der Spendenbereitschaft für oder Mitgliedschaft in entsprechenden Organisationen validieren“<sup>34</sup>*

Das in vorliegender Arbeit definierte Außenkriterium ist die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung als Qualitätsmerkmal für Unterricht in einem von Mehrsprachigkeit geprägten Schulumfeld.

Das Ziel der Screening-Umfrage ist es zum einen, herauszufiltern, wie die Häufung und Verteilung in Bezug auf das Wissen und die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung aussieht, zum anderen soll der Zusammenhang zwischen Zeitpunkt der Ausbildung und Wissen um das Konzept in statistischen Werten erfasst werden. Der dazu in Anwendung gelangte Fragebogen, welcher im Anhang ersichtlich ist, kann dahingehend jederzeit überprüft werden.

Unter Berücksichtigung der beiden erwähnten Punkte – der Validierung anhand eines Außenkriteriums und der Nachvollziehbarkeit bzw. Überprüfbarkeit der Fragestellungen – kann auch dieses Gütekriterium als erfüllt betrachtet werden.

---

<sup>34</sup> Rammstedt, Beatrice (2004): Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Fragen. Abrufbar unter: Zur Bestimmung der Güte von Fragebogen (gesis.org) (30.1.2021)

### 8.1.2 Teil 2 des Forschungsdesigns: Die Einzelinterviews

Die Interviews, welche zur Beantwortung der Frage, in welchem Ausmaß bzw. in welchen Unterrichtsfächern durchgängige Sprachbildung im Unterricht stattfindet, geführt werden, gehören zu den qualitativen Untersuchungsmethoden.

In der qualitativen Forschung geht man davon aus, dass Menschen auf der Grundlage ihres Vorwissens die Wirklichkeit interpretieren. Es können, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, nicht einfach nur Daten abgefragt werden. Es bedarf einer Annäherung des Forschers bzw. der Forscherin an die subjektive Wahrnehmung der Befragten durch den Diskurs. Der offene Charakter qualitativer Untersuchungsmethoden ist dabei unabdingbar. Bei der qualitativen Forschung wird die Theorie aus einer empirischen Untersuchung heraus entwickelt (vgl. Mayer 2013:23-24).

#### Probandinnen und Probanden der Einzelinterviews

Die Zielgruppe für die sechs Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen geführt werden, ist wie folgt definiert: *Die Probandinnen und Probanden gegenständlicher Untersuchung müssen das Konzept durchgängiger Sprachbildung zumindest in dessen Grundzügen kennen und mit Formen der Umsetzung wenigstens ansatzweise vertraut sein.*

Im Rahmen der Screening-Umfrage konnten sechs Probandinnen und Probanden ermittelt werden, denen das Konzept durchgängiger Sprachbildung geläufig ist. Dieser Aspekt ist für die Interviews von wesentlicher Bedeutung. Lehrpersonen, die dem Konzept mit Unwissen gegenüberstehen, können die zur Diskussion stehenden Punkte nicht beantworten und entsprechen daher nicht der definierten Zielgruppe. Die Probandinnen und Probanden sind derart ausgewählt, dass sowohl der Zeitpunkt der Ausbildung als auch die Tätigkeit an unterschiedlichen Schulstandorten sich in der Befragung niederschlagen. So kann ein möglichst differenziertes Bild der Sachlage wiedergegeben werden. Allerdings konnten nur Kolleginnen, keine Kollegen, für die Interviews gefunden werden, deren schulisches Umfeld von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Möglicherweise kann daraus der Schluss gezogen werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die in einem sprachlich heterogenen Umfeld tätig sind, sich eher dem Thema Sprachbildung zuwenden, da sie in ihrer täglichen Arbeit den Bedarf an Hilfestellung erkennen.

Vier Pädagoginnen unterrichten in Wien. Zwei Interviewpartnerinnen aus dieser Gruppe sind in einer Indexschule tätig, die anderen beiden unterrichten an Schulen, die zwar von

sprachlicher Heterogenität geprägt sind, nicht aber als Indexschulen bezeichnet werden können. Zwei weitere Kolleginnen unterrichten in Salzburg Stadt.

### Datenerhebung zu den Einzelinterviews

Die Datenerhebung zu den Interviews erfolgt, je nach Wunsch der Gesprächsteilnehmerin bzw. des Gesprächsteilnehmers, online oder im persönlichen Gespräch.

Die Datenerhebung wird mittels Leitfadeninterview (siehe Anhang) durchgeführt, das heißt, dem Gespräch liegen offen formulierte Fragen zugrunde. Die Leitfragen dienen als Orientierungshilfe in der Gesprächssituation. Neben der klaren Strukturierung des Interviews auf Basis der Leitfragen soll auch sichergestellt werden, dass wichtige Aspekte der Erhebung nicht übersehen werden. Zudem gewährleisten die im Leitfaden formulierten Fragen eine Vergleichbarkeit der in den unterschiedlichen Interviews erhobenen Daten (vgl. Mayer 2013:37).

Das Interview kann als *semistrukturiert* bezeichnet werden. Es liegt also kein starrer Fragenkatalog vor, der Punkt für Punkt abgearbeitet wird, sondern die Fragen können, je nach Interviewsituation, freier formuliert und damit dem Gesprächsverlauf angepasst werden. Weiters handelt es sich um eine *problemzentrierte* Interviewführung, da die Befragten möglichst frei zu Wort kommen und dabei, gelenkt durch die Leitfragen, trotzdem auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert bleiben (vgl. Mayring 2002:66-67).

Die geführten Interviews werden in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die dafür gewählte qualitative Technik ist die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*. Dabei wird die jeweilige Abstraktionsebene der Zusammenfassung genau festgelegt und das erhobene Material wird auf diese Ebene transformiert. Die Transformationsebenen können im Anschluss schrittweise verallgemeinert werden (vgl. Mayring 2010:67).

Im ersten Schritt werden bei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse zunächst einmal die Analyseeinheiten bestimmt, das heißt, das erhobene Material wird genau beschrieben und es werden Fragestellungen, so genannte Kategorien, festgelegt. Anschließend werden die Inhalte des Interviews in eine knappe, beschreibende Form umgeschrieben. Dieser Vorgang wird *Paraphrasierung* genannt. Nicht wichtige oder nicht inhaltstragende Textteile werden auf diese Weise aussortiert. Inhaltstragende Textpassagen werden dabei auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Im nächsten Schritt werden alle Paraphrasen, die sich innerhalb einer Kategorie ergeben haben, verallgemeinert. Dieser Schritt heißt *Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*. Auf diese Weise kristallisieren sich inhaltsgleiche Paraphrasen heraus, die wiederum zu einer inhaltstragenden Einheit zusammengefasst werden können. Dieser

Vorgang wird *Reduktion* genannt. Am Ende der Reduktionsphase ist genau darauf zu achten, dass die neu zusammengefassten Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren. Gegebenenfalls kann in einem weiteren Schritt das Abstraktionsniveau auf eine noch höhere Ebene gebracht werden. Die Interpretationsschritte können dabei nochmals durchlaufen werden. Auf diese Art kann das Ausgangsmaterial in einem noch knapperen Kategoriensystem dargestellt werden. Man spricht dabei von einer *zweiten Reduktion* (vgl. Mayring 2010:69). Am Ende einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse erhält man ein Kategoriensystem, dem sprachlich einheitliche Aussagen zugeordnet werden können, welche abschließend miteinander verglichen bzw. in Beziehung gesetzt werden können. Im Anschluss noch einmal eine schematische Darstellung der Vorgehensweise einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse:

Erster Durchgang der Zusammenfassung						
Fall	S.	Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	
A	12 6	1	Keine psychische Belastung durch Praxisschock gehabt	Kein Praxisschock als großen Spaß erlebt wegen	K1	Praxis nicht als Schock, sondern als großen Spaß erlebt wegen <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorheriger Lehrerfahrung;</li> <li>• Landschule ohne Disziplinschwierigkeiten;</li> <li>• keine unrealistische Erwartung gehabt;</li> <li>• gute Beziehung zu Schülern gehabt.</li> </ul>
A	12 6	2	Im Gegenteil, ganz begierig auf Praxis gewesen	Eher auf Praxis gefreut		
A	12 6	3	Uni=reine Fachstudium, hat mit Lehren wenig zu tun	An Uni wird keine Lehrerfahrung vermittelt		
A	12 6	4	Konnte aber schon vorher Praxiserfahrung sammeln	Schon vorher Lehrerfahrung		
A	12 6	5	Praxis hat großen Spaß gemacht	Praxis hat Spaß gemacht		
A	12 6	6	War stofflich einfach und faszinierend für die Schüler	Gut vermittelbarer Stoff als Bedingung	K2	Ohne diese Bedingungen Praxisschock schon denkbar
A	12 6	7	Darauf gewartet, endlich zu unterrichten	<del>Auf Praxis gefreut</del>		
A	12 6	8	Es gibt schon Enttäuschungen, dass die Schüler nicht so sind, wie man meint.	Schon auch Enttäuschungen		
A	12 6	9	Praxisschock war es bestimmt nicht	<del>Kein Praxisschock</del>		
A	12 7	10	Arbeitsbelastung nicht so groß (höchstens in Zweigschule)	Wenig Arbeitsbelastung		
A	12 7	11	Frustriertheit des Lehrers in Großstadtschule mit Disziplinschwierigkeiten der Schüler denkbar	Frustriertheit des Lehrers in Großstädten denkbar		

Tab.4: Auszug aus einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010:72)

## Gütekriterien zur Bearbeitung der Einzelinterviews

In der aktuellen Diskussion rund um Gütekriterien kommt die Wissenschaft nach und nach zu dem Schluss, dass sich die klassischen Maßstäbe der quantitativen Forschung, also Validität, Reliabilität und Objektivität, so nicht auf qualitative Forschung übertragen lassen. Es gibt hierbei unterschiedliche Ansätze, um Gütekriterien der qualitativen Forschung adäquat beschreiben zu können. Ich möchte im Folgenden auf den Ansatz von Philip Mayring zurückgreifen, der sechs Gütekriterien der qualitativen Forschung festgelegt hat, die wie folgt formuliert sind:

(1) *Verfahrensdokumentation*, (2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*, (3) *Regelgeleitetheit*, (4) *Nähe zum Gegenstand*, (5) *kommunikative Validierung* und (6) *Triangulation* (vgl. Mayring 2002: 144-148).

Die einzelnen Abschnitte der Datenerhebung werden wie folgt auf die Gütekriterien nach Mayring übertragen.

- 1) Verfahrensdokumentation: Die Interviews gegenständlicher Arbeit werden bis ins Detail beschrieben und dokumentiert, so dass der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist.
- 2) Argumentative Interpretationsabsicherung: Durch einen der qualitativen Forschung vorangestellten Theorieteil ist eine sinnvolle theoriegeleitete Interpretation der geführten Interviews gegeben.
- 3) Regelgeleitetheit: Qualitative Forschung muss modifizierbar sein, darf aber nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden. Sie muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten. Die in dieser Masterarbeit im Vorfeld festgelegte und genaue Beschreibung der Vorgehensweise in Bezug auf die Interviews (z.B. Leitfragen) sichert die geforderte Regelgeleitetheit ab.
- 4) Nähe zum Gegenstand: Die *Gegenstandsangemessenheit oder die Nähe zum Gegenstand ist ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung* (vgl. Mayring 2002:146). Eine möglichst nahe Anknüpfung an die Alltagswelt der beforschten Subjekte ist gefordert. Die Interessensübereinstimmung mit den Beforschten ist in vorliegender Arbeit deutlich zu erkennen und wird auch im Vorfeld klar kommuniziert. Daher kann auch dieses Gütekriterium als erfüllt angesehen werden.
- 5) Kommunikative Validierung: Legt man den Befragten die Ergebnisse der Interpretation vor und finden diese ihre Meinungen in den Analyseergebnissen wieder, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein. Daher wird diese Schleife der kommunikativen Validierung in gegenständlicher Masterarbeit eingebaut.

- 6) Triangulation: Ziel der Triangulation ist es, unterschiedliche Methoden, Interpretationen, Theorien usw. miteinander zu verbinden, um eine systematische Erweiterung der Erkenntnisse zu erreichen. Punktuell soll in dieser Masterarbeit versucht werden, die bei der Ausarbeitung aus den Interviews gewonnenen Aussagen unter dem Blickwinkel unterschiedlicher theoretischer Ansätze abschließend zu interpretieren und somit auch diesem Gütekriterium Rechnung zu tragen.

### 8.1.3 Teil 3 des Forschungsdesigns: Expertinnen-/Experteninterview zur Stellung durchgängiger Sprachbildung in der Ausbildung an der PH Wien

Dieser Teil des Forschungsdesigns widmet sich der Frage, welchen Stellenwert das Thema sprachbildender Unterricht – im Speziellen das Konzept durchgängiger Sprachbildung – in der Ausbildung zur Primarstufenlehrerin, zum Primarstufenlehrer an der Pädagogischen Hochschule Wien hat. Um hier einen Einblick zu erlangen, inwieweit die tatsächliche Anwendung des Konzepts durchgängiger sprachlicher Bildung im Unterricht in einem Zusammenhang mit den diesbezüglichen Anforderungen der Ausbildung steht, wird ein Expertinnen-/Experteninterview geführt. Ziel der Erhebung ist es, das Curriculum zu analysieren und im Gespräch herauszufiltern, welche Ansatzpunkte die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule bietet, um das Konzept durchgängiger Sprachbildung in der Folge im eigenen Unterricht einfließen lassen zu können.

#### Grundsätzliches zum Expertinnen-/Experteninterview

Die Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartner in einem Expertinnen-/Experteninterview sind nicht als Einzelpersonen zu verstehen, wie das z.B. in einem biographischen Interview der Fall wäre, sondern sie sind aufgrund ihres fachspezifischen Wissens im Bereich bestimmter Handlungsfelder als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Gruppe zu sehen. Das Expertinnen-/Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt (vgl. Mayer 2013:37).

Expertinnen und Experten verfügen aufgrund langjähriger Erfahrung über ein bereichsspezifisches Wissen, das sich deutlich davon unterscheidet, zu einem Thema „eine Meinung zu haben“. Das sachliche Interesse muss bei einem Expertinnen-/Experteninterview im Zentrum der Befragung stehen, wobei der Fokus auf der Erfassung von Strukturzusammenhängen liegt (vgl. Strasser 2005:4). Eine im Expertinnen-/Experteninterview häufig angewandte Form der Befragung ist das Leitfadeninterview. Der Leitfaden dient dabei zum einen dazu, dass sich die Forschenden durch eine kompetente Vorbereitung auf das Gespräch als fachkundig darstellen können. Zum anderen schließen vorgegebene Leitfragen aus, dass sich das Gespräch zu sehr von Thema und Sache entfernt.



Leitfragen übernehmen somit eine Steuerungsfunktion, die ein Abschweifen vom eigentlichen Interesse der Befragung weder den Befragenden noch den Befragten erlaubt (vgl. Mayer 2013:37).

### Datenerhebung und Gütekriterien zur Bearbeitung des Expertinnen-/Experteninterviews

Sowohl die Grundlagen zur Datenerhebung und Datenauswertung als auch die Festlegung der Gütekriterien, die bei der Bearbeitung des Expertinnen-/Experteninterviews herangezogen werden, entsprechen denen, die bereits in Kapitel 8.1.2 in Bezug auf die Einzelinterviews umfassend beschrieben und definiert wurden.

## 8.2 Datenanalyse

### 8.2.1 Datenanalyse Screening-Umfrage

An der via *Findmind*<sup>35</sup> Online geführten Screening-Umfrage nahmen 100 Probandinnen und Probanden teil. Die Erhebung bestand aus zwei bis drei Fragen, abhängig von der Antwortlogik, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Umfrage navigierte. Am Beginn der vorliegenden Datenanalyse soll kurz noch einmal ein Überblick über die Interviewfragen und den Zweck der Fragestellung gegeben werden.

Mittels der ersten Frage wurde der Zeitpunkt der Ausbildung eruiert. Die zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten beinhalteten „*Ausbildung vor 2015 abgeschlossen*“ oder „*Ausbildung nach 2015 abgeschlossen*“. Der Grund für diese Teilung liegt darin, dass mit dem Studienjahrgang 2015/16 die so genannte *Neue Lehrer\*innenausbildung* in Kraft getreten ist, in der Kolleginnen und Kollegen in einem vierjährigen Bachelorstudium mit anschließendem Master auf die Arbeit in den Klassen vorbereitet werden.<sup>36</sup> Die Ausbildung zum Bachelor besteht seitdem aus den Studienfachbereichen *Primarstufenpädagogik und -didaktik*, *Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen* und einem frei wählbaren *Schwerpunkt*. Das hierbei zur Verfügung stehende Angebot umfasst fünf Bereiche, nämlich *Inklusions-/Sonderpädagogik*, *Kreativität*, *Medienbildung und Informatische Grundbildung*, *Science and Health* und *Sprachliche Bildung*.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Findmind-Online Umfragen [www.findmind.ch](http://www.findmind.ch)

<sup>36</sup> vgl. Messner, Elgrid: PädagogInnenbildung neu. Abrufbar unter: [https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275) (10.2.2021)

<sup>37</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Wien. Studienangebot Primarstufe. Abrufbar unter: [https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac\\_prim](https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim) (14.2.2021)

Genau da setzt die Teilung in der Befragung an, denn es ist in Bezug auf Hypothese 3, in der es um die Frage geht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen

Unterricht gibt, von Interesse, ob sich durch die neu gestaltete Ausbildung nach 2015 auch in Bezug auf sprachbildenden Unterricht etwas verändert hat.

Die zweite Frage der Screening-Erhebung beschäftigt sich mit dem Wissen um das Konzept durchgängiger Sprachbildung. Die Probandinnen und Probanden wurden befragt, ob ihnen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt sei. Bei einer negativen Beantwortung der Frage wurden die Befragten direkt zur Danksagung und Verabschiedung weitergeleitet. Wurde die Frage positiv beantwortet, folgte eine Weiterleitung zu Frage 3.

Mittels der dritten Frage sollte erfasst werden, ob das Konzept durchgängiger Sprachbildung auch im eigenen Unterricht Anwendung findet. Im Hintergrund der Befragung lief dabei auch eine statistische Berechnung mit, aus der abgeleitet werden kann, wann die Befragten ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Damit kann ein Rückschluss gezogen werden, ob die neue Lehrer\*innenausbildung Einfluss nimmt auf die Anwendung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung.

Der Link, um an der Umfrage teilnehmen zu können, wurde über Kolleginnen und Kollegen, die über das Thema der Masterarbeit Bescheid wussten, weitergegeben. Diese Mittelspersonen sind in verschiedenen Bezirken Wiens, aber auch in Niederösterreich, Salzburg Stadt, Salzburg Land, Tirol und Vorarlberg ansässig, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die 100 teilnehmenden Probandinnen und Probanden ein breites Spektrum an in Österreich unterrichtenden Pädagoginnen und Pädagogen abdecken.

Im Folgenden werden nun die Daten zu den einzelnen Fragen präsentiert und interpretiert.

Die Frage „*Wann haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen?*“ wurde – bezogen auf den Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung – relativ ausgeglichen beantwortet. Beinahe die Hälfte (47%) der Befragten schloss die Ausbildung vor 2015 ab, knapp über der Hälfte der Befragten (53%) beendete ihre Ausbildung nach 2015.



Abb. 8: Zeitpunkt des Abschlusses-Screening-Umfrage (Quelle: Thomic)

Die Frage „Ist Ihnen das Konzept der durchgängigen Sprachbildung bekannt?“ wurde von 66% der Probandinnen und Probanden verneint, von 34% wurde die Frage bejaht. Es kann somit festgehalten werden, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung rund zwei Drittel der Befragten nicht geläufig ist. Lediglich ein Drittel der Probandinnen und Probanden ist demnach mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung vertraut.

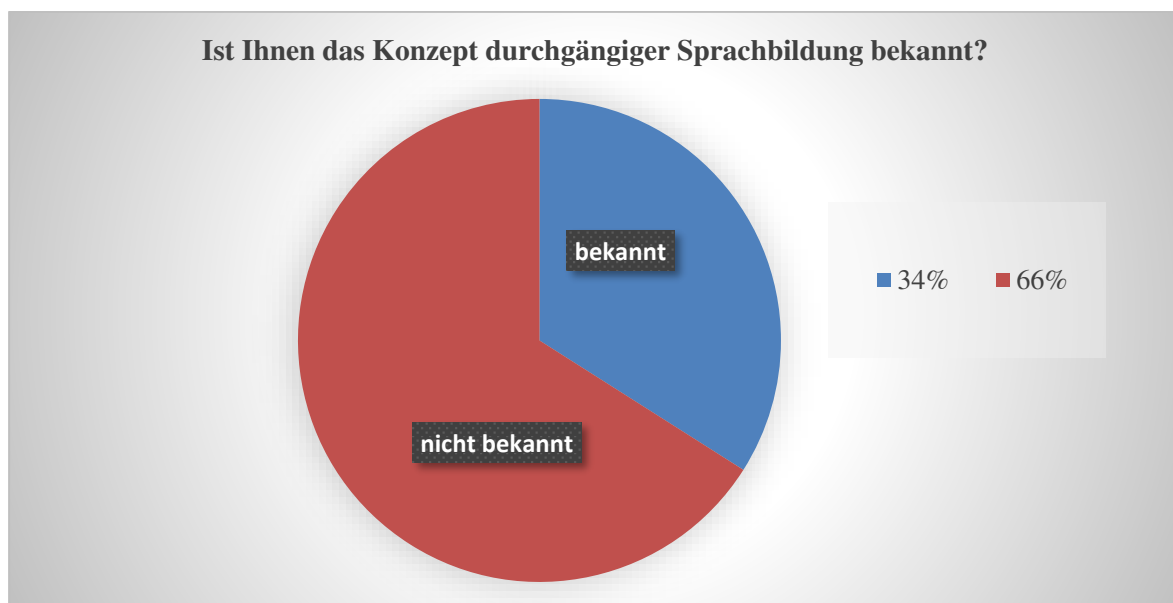


Abb. 9: Bekanntheit des Konzepts-Screening-Umfrage (Quelle: Thomic)

Aufgrund der in der Befragung mitgelaufenen Antwortlogik kann hier nun auch der Zusammenhang zwischen Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung und Bekanntheit des Konzepts durchgängiger Sprachbildung hergestellt werden. Von den 47 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ihre Ausbildung vor 2015 abgeschlossen haben, gaben 15 Personen an, das Konzept zu kennen. Das sind innerhalb dieser Gruppe rund 32 %, denen das Konzept

geläufig ist. Demnach kennen 32 Personen ( $\approx 68\%$ ) der genannten Gruppe das Konzept durchgängiger Sprachbildung nicht.

Unter den 53 Probandinnen und Probanden, die ihre Ausbildung nach 2015 abgeschlossen haben, war das Konzept 19 Personen bekannt, das sind rund 36% aller Befragten dieser Gruppe. Die restlichen 34 Probandinnen und Probanden ( $\approx 64\%$ ) kennen das Konzept durchgängiger Sprachbildung nicht.

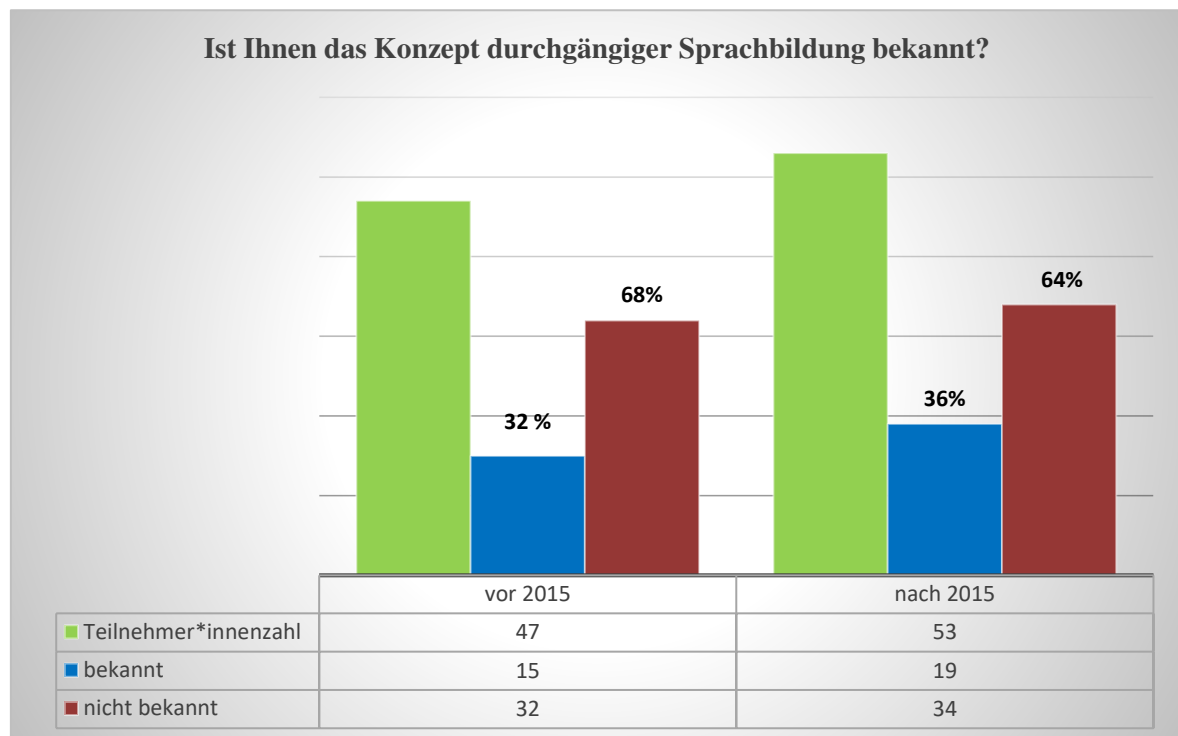


Abb. 10: Zusammenhang Zeitpunkt der Ausbildung-Bekanntheit des Konzepts  
(Quelle: Thomic)

Von den 34 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, denen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist, haben 28 Probandinnen und Probanden ( $\approx 82\%$ ) angegeben, dass sie das Konzept durchgängiger Sprachbildung auch in ihrem eigenen Unterricht anwenden. Aufgerechnet auf die Gesamtheit der Befragten, die an vorliegender Umfrage teilgenommen haben, sind es demnach rund 28% der Pädagoginnen und Pädagogen, die das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht realisieren.

Lediglich 6 Befragte ( $\approx 18\%$ ), denen das Konzept bekannt ist, setzen es im eigenen Unterricht nicht um.

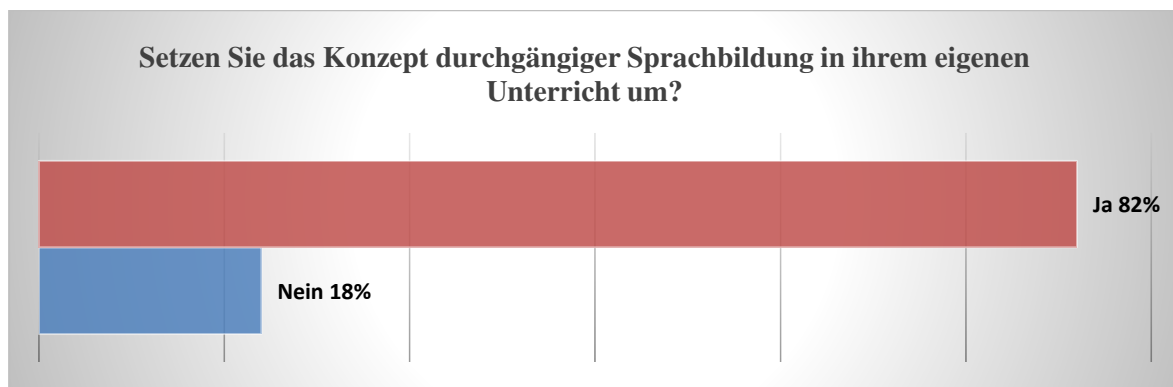


Abb. 11: Umsetzung des Konzepts in der Gruppe derer, denen das Konzept bekannt ist.  
(Quelle: Thomic)

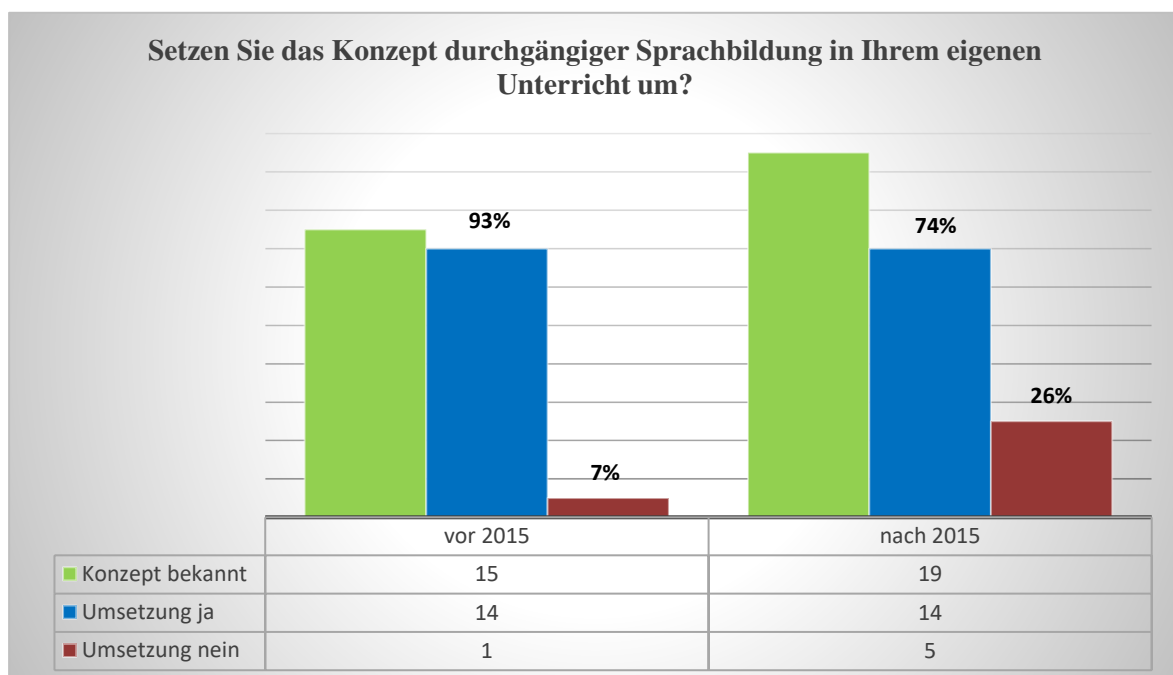


Abb.12: Übersicht: Umsetzung des Konzepts im eigenen Unterricht (Quelle: Thomic)

Diese Daten können ebenfalls mit dem Zeitpunkt der Ausbildung in Zusammenhang gebracht werden. Von den 15 Befragten, die ihre Ausbildung vor 2015 abgeschlossen haben, gaben 14 Personen ( $\approx 93\%$ ) an, das Konzept umzusetzen. Lediglich eine Person ( $\approx 7\%$ ) führte an, das Konzept nicht im eigenen Unterricht anzuwenden. Insgesamt waren in der Gruppe derer, die ihre Ausbildung nach 2015 abgeschlossen haben und denen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist, 19 Personen. 14 Probandinnen und Probanden dieser Gruppe ( $\approx 74\%$ ) hielten fest, dass sie das Konzept auch im eigenen Unterricht umsetzen würden. 5 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ( $\approx 26\%$ ) gaben an, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung in ihrem Unterricht nicht zur Anwendung käme.

Zusammenfassend können in Bezug auf die Datenauswertung der Screening-Umfrage folgende Feststellungen getroffen werden:

1. Nur etwa einem Drittel der Befragten ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung geläufig, zwei Drittel kennen das Konzept nicht.
2. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, denen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist, setzen rund 82% dasselbe in ihrem eigenen Unterricht um. Lediglich 18% kennen das Konzept zwar, übertragen es aber nicht auf ihren Unterricht.
3. Aufgerechnet auf die Gesamtheit der Befragten fließt durchgängige Sprachbildung bei rund 28% der Lehrerinnen und Lehrer in den Unterricht mit ein.
4. Der Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung spielt in Bezug auf den Bekanntheitsgrad des Konzepts durchgängiger Sprachbildung keine Rolle.
5. Geht es allerdings um die Anwendung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht, so wird dieses von Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre Ausbildung vor 2015 beendet haben, deutlich häufiger, nämlich um 19% mehr, umgesetzt.

#### 8.2.2 Datenanalyse Einzelinterviews

Die Kolleginnen, die sich für gegenständliche Einzelinterviews zur Verfügung gestellt haben, wissen allesamt zumindest in den Grundzügen über das Konzept durchgängiger Sprachbildung Bescheid. Die Fragen für das Leitfadeninterview mit den Kolleginnen (siehe Anhang) stützen sich auf die im Theorieteil aufgezeigten Ausführungen. Da es sich bei den Interviewpartnerinnen in allen sechs Fällen um Pädagoginnen handelt, kann in der nachfolgenden Datenanalyse von einer genderneutralen Sprache Abstand genommen werden. Die Interviews fanden situationsbedingt durch Covid-19 in Form einer Online-Konferenz statt.

Basierend auf den Leitfragen ergeben sich sieben grundlegende Kategorien, anhand derer die Datenanalyse für die Einzelinterviews mit den Pädagoginnen durchgeführt wurde.

**Kategorie 1:** Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.

**Kategorie 2:** Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt?

**Kategorie 3:** Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: In welchem Ausmaß wird es umgesetzt? Gründe für die Nichtumsetzung. Für welche Schülerinnen und Schüler wird es umgesetzt?

**Kategorie 4:** Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an?

**Kategorie 5:** Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?

**Kategorie 6:** Das Thema *Durchgängige Sprachbildung* in der Fort- und Weiterbildung.

**Kategorie 7:** Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.

**Datenanalyse Kategorie 1:** Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.

Wie bereits im Theorieteil angesprochen (vgl. Kapitel 5:S 39), muss bezüglich Sprachförderung und Sprachbildung eine klare Trennlinie gezogen werden. Im schulischen Kontext sprach man lange Zeit ausschließlich von Sprachförderung. Sprachförderung bezieht sich im aktuellen Diskurs auf die Bearbeitung spezifischer sprachlicher Probleme und Rückstände. Der Ansatz ist stark defizitorientiert. Im Gegensatz dazu fokussiert Sprachbildung ganz gezielt auf die integrative Weiterentwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen. Sprachbildung ist ein systematisch angeregter Sprachentwicklungsprozess, der es sich zum Ziel macht, sprachliche Förderstrategien in den Unterricht zu integrieren und damit das sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler zu erweitern (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 16-17). Insofern ist es von großer Wichtigkeit im Rahmen der Befragung der Kolleginnen herauszufinden, ob ihnen dieser Unterschied tatsächlich bewusst ist. Denn nur in diesem Fall können die weiterführenden Fragestellungen gewertet werden, wenn es beispielsweise darum geht, in welchem Ausmaß durchgängige Sprachbildung im eigenen Unterricht stattfindet oder welche Fächer sich für die Umsetzung des Konzepts eignen.

Alle sechs Probandinnen geben an, dass ihnen der Unterschied zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht bewusst ist. In der Sprachförderung sehen die Kolleginnen eine Erweiterung der alltagssprachlichen Kompetenzen, wohingegen sprachbildender Unterricht eine gehobenere sprachliche Kompetenz betrifft. Eine Interviewpartnerin gibt an, dass die Maßnahmen an die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Für zwei Probandinnen bezieht sich Sprachbildung stark auf den Aufbau lexikalischer Kompetenzen, vor allem wenn es um Fachvokabular in Deutsch und Mathematik geht. Eine Kollegin sieht in der Umsetzung von Sprachbildung im eigenen Unterricht die Verwirklichung einer Unterrichtshaltung. Für eine Interviewpartnerin führt vor allem das Fehlen von Sprachanlässen im familiären Umfeld zu mangelnden bildungssprachlichen Kompetenzen. Die gleiche Kollegin sieht eine Gefahr darin, dass eine

in den Klassen dringend erforderliche Sprachförderung die Sprachbildung verdrängen könnte.

#### Datenanalyse Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt?

Bei der Bearbeitung vorliegender Kategorie fällt zunächst einmal auf, dass fünf der sechs Interviewpartnerinnen das Konzept durchgängiger Sprachbildung nicht aus der eigenen Ausbildung oder der laufenden Fort- und Weiterbildung kennen. Lediglich eine Kollegin gibt an, dass das Thema *Durchgängige Sprachbildung* im Studium in Grundzügen angerissen wurde, wobei die Kollegin noch nicht die aktuelle Lehrer\*innenausbildung inklusive Schwerpunktqualifikation durchlaufen hat. Vier der Probandinnen lernten sprachbildende Konzepte im Zuge der Ausbildung zur Sprachförderlehrerin bzw. Deutschklassenlehrerin kennen. Eine Kollegin kam im Zuge eines DaF/DaZ-Studiums mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung in Berührung. Nach einem Erstkontakt setzten sich vier Probandinnen mit dem Thema aktiv auseinander, um diesbezügliches Wissen zu erlangen.

Hier noch einmal eine zusammenfassende Darstellung:

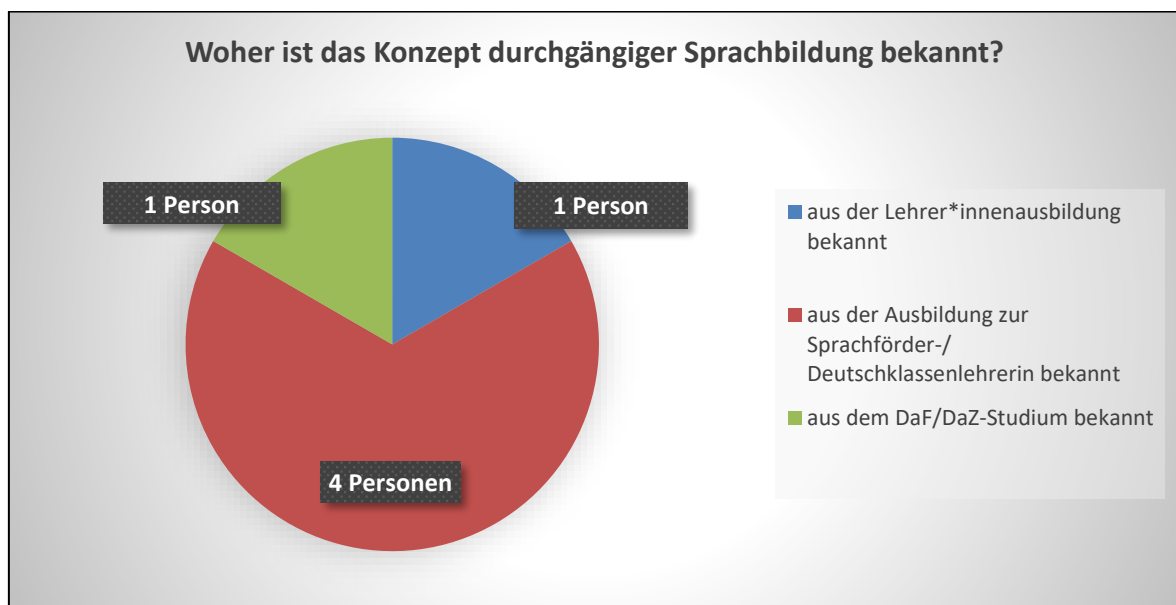


Abb. 13: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt? (Quelle: Thomic)

#### Datenanalyse Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: In welchem Ausmaß wird es umgesetzt? Gründe für die Nichtumsetzung. Für welche Schülerinnen und Schüler wird es umgesetzt?

In dieser Kategorie wird in drei Unterbereiche eingeteilt:

Der Bereich 3.1 beinhaltet, in welchem Ausmaß das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht umgesetzt wird. Hierzu gab eine Kollegin an, dass durchgängige



Sprachbildung im eigenen Unterricht nicht bewusst umgesetzt wird, wiewohl Sprache ein ständiges Thema darstellt. Eine Probandin führte an, dass durchgängige Sprachbildung im eigenen Unterricht in einem geringen Ausmaß umgesetzt wird. Vier Probandinnen hielten fest, dass durchgängige Sprachbildung im eigenen Unterricht in einem mittleren Ausmaß einfließen würde. Es kann festgehalten werden, dass keine Kollegin das Konzept durchgängiger Sprachbildung eigenen Angaben zufolge im Unterricht in einem hohen Ausmaß umsetzt, auch wenn alle Probandinnen angaben, dass eine Auseinandersetzung mit Sprache in irgendeiner Form im Unterricht permanent stattfinden würde.

Auch hierzu eine schematische Darstellung:

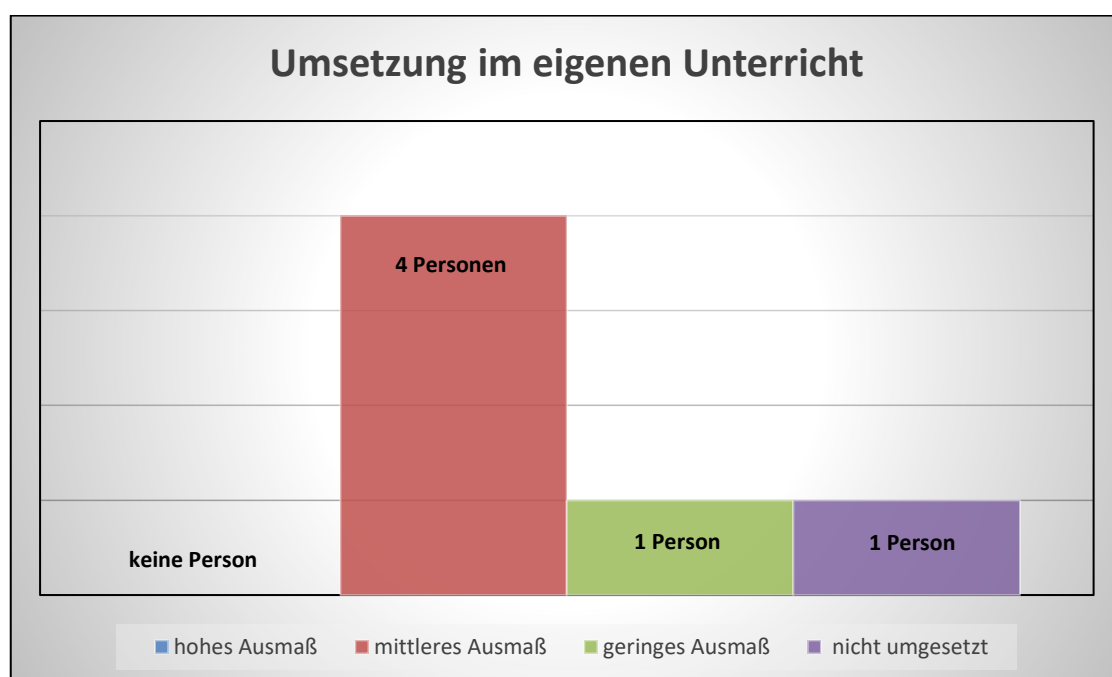


Abb. 14: Umsetzung des Konzepts im eigenen Unterricht. (Quelle: Thomic)

Welche Gründe es dafür gibt, dass dem Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht nicht ausreichend Platz eingeräumt wird, widmet sich der Bereich 3.2. Vor allem drei Punkte wurden hier mehrmals genannt. Zum einen wurde von zwei Kolleginnen darauf verwiesen, dass das Konzept zu wenig bekannt ist, als dass es routiniert in den Unterricht einfließen könnte. Zwei Interviewpartnerinnen erwähnten ein generelles Zeitproblem. Drei Probandinnen sehen den erhöhten Planungsbedarf als problematisch an. Zwei andere Kolleginnen gaben in Bezug auf den Planungsaufwand allerdings an, dass für sie durchgängige Sprachbildung eher nicht planbar ist, sondern sich diese aus den Unterrichtssituationen ergeben würde, wobei die Entwicklung der Kinder die Themenbereiche vorgeben würde. Weiters wurden von einer Kollegin noch die Klassengröße, die mangelnde Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler und

die zu geringen Deutschkenntnisse als Grund für eine fehlende Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung genannt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass folgende Punkte als Begründung für eine nicht ausreichende Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung genannt wurden:



Abb. 15: Hierarchische Darstellung: Gründe für eine mangelnde Umsetzung des Konzepts  
(Quelle: Thomic)

Für den Bereich 3.3, welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern durch die Umsetzung des Konzepts erreicht werden sollen, gab es eine eindeutige Aussage. Alle Probandinnen gaben an, dass vom Konzept durchgängiger Sprachbildung alle Schülerinnen und Schüler profitieren würden, unabhängig von ihrer Erstsprache.

#### Datenanalyse Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an?

Drei Kolleginnen geben an, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern umgesetzt werden kann. Eine Interviewpartnerin sieht vor allem Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Zeichnen als jene Fächer, in denen das Konzept gut realisiert werden kann. Für zwei Probandinnen bieten sich lediglich die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zur Durchführung an.

Im Folgenden eine graphische Übersicht, welche Fächer sich nach Aussage der Kolleginnen für die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung besonders anbieten:

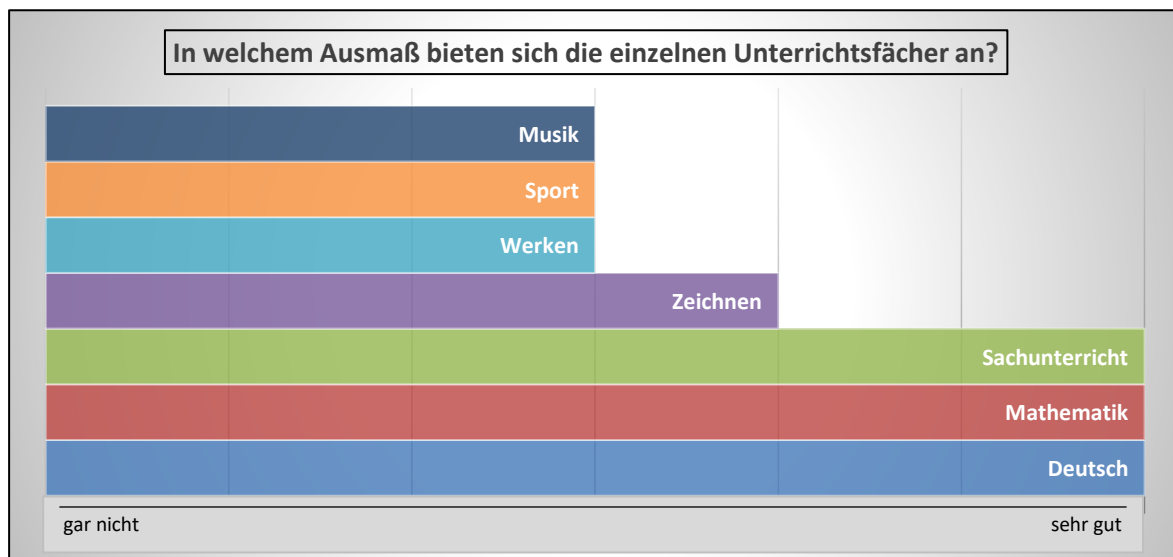


Abb. 16: In welchem Ausmaß bieten sich die einzelnen Fächer zur Umsetzung des Konzepts an? (Quelle: Thomic)

#### Datenanalyse Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?

Bereits aus der Screening-Umfrage zu Beginn gegenständlicher Analyse konnte abgelesen werden, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung in den Klassen eine geringe Umsetzung erfährt. Gründe dafür wurden von den Kolleginnen bereits in Kategorie 3 genannt. Es ist also auch interessant zu erfragen, wodurch die Pädagoginnen und Pädagogen ermuntert werden könnten, sich gegenüber dem Thema *Sprachbildung* im eigenen Unterricht zu öffnen.

Bezüglich der Fragestellung aus Kategorie 5 sind sich die Kolleginnen in zwei Bereichen absolut einig: Für alle sechs Probandinnen wäre es zum einen wichtig, dass ein Bewusstsein für und ein Wissen um das Thema *Sprachbildung* geschaffen wird. Dabei wäre es für vier Kolleginnen vor allem erforderlich, das Thema in die Fortbildung mitaufzunehmen. Zwei Interviewpartnerinnen sehen hier auch die Ausbildung gefordert.

Der zweite Punkt, den alle sechs Kolleginnen neben der Schaffung eines Bewusstseins in Bezug auf eine erfolgreiche Umsetzung sprachbildenden Unterrichts als hilfreich erachten, ist die Aufnahme des Themas in die Schulbücher, auch für den DaZ-Bereich, und eine diesbezügliche Anpassung derselben. Diese Aussage steht in einem engen Zusammenhang mit einer weiteren Forderung, die zwei Probandinnen genannt haben, nämlich eine Entlastung der Lehrkräfte, um ihnen für die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung mehr Raum zu geben.

Zwei Kolleginnen sind der Auffassung, dass sich das Schulsystem per se auf das Thema einlassen müsste und eine Auseinandersetzung mit sprachbildendem Unterricht einfordern müsste. Eine Probandin würde diese Auseinandersetzung sogar im Lehrplan verankert sehen wollen.

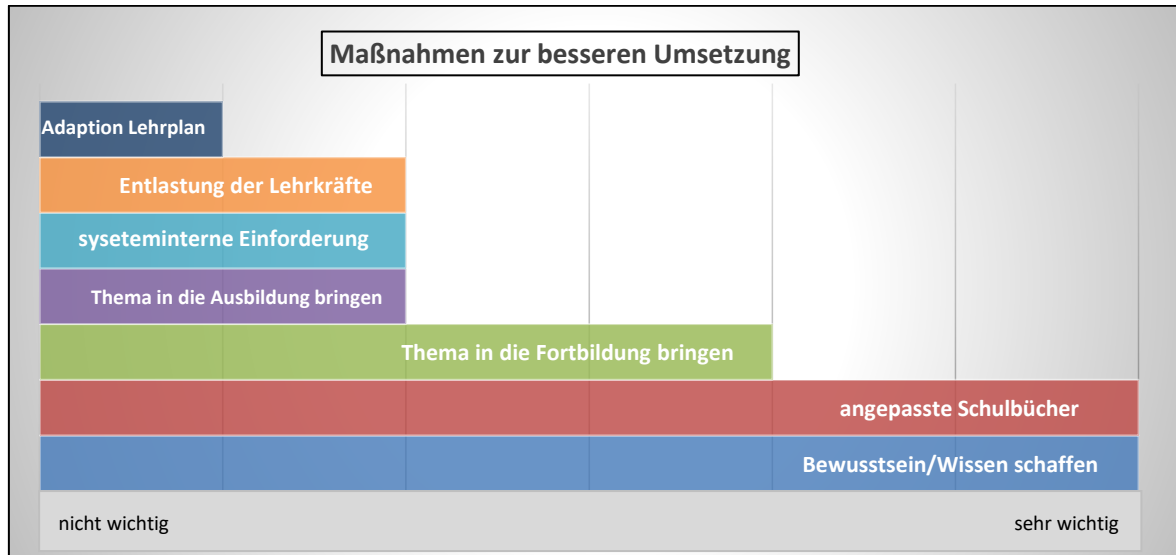


Abb. 17: Maßnahmen zur besseren Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung s (Quelle: Thomic)

#### Datenanalyse Kategorie 6: Das Thema *Durchgängige Sprachbildung* in der Fort- und Weiterbildung.

Wie bereits in der vorangegangenen Kategorie erwähnt, erachten die Kolleginnen die Aufnahme des Themas *Sprachbildung* in die Fort- bzw. Weiterbildung als einen wesentlichen Punkt, wenn es um Maßnahmen geht, die ergriffen werden müssen, damit das Konzept durchgängiger Sprachbildung eine breitere Umsetzung in den Klassen erfährt.

In Bezug auf die diesbezügliche Fortbildungslage geben alle sechs Interviewpartnerinnen an, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung im allgemeinen Fortbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschulen aus ihrer Sicht gänzlich ausgespart ist.

#### Datenanalyse Kategorie 7: Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.

In diesem Bereich gibt es ebenfalls eine 100%ige Übereinstimmung. Alle sechs Probandinnen sehen in der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung eine Möglichkeit, Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Zusammenfassend können in Bezug auf die Datenauswertung der Einzelinterviews folgende Feststellungen getroffen werden:

1. Alle Probandinnen unterscheiden grundsätzlich zwischen sprachfördernden und sprachbildenden Maßnahmen. Dies dient als Grundlage für die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung.
2. Vier der sechs befragten Kolleginnen, also gut zwei Drittel, kennen das Konzept durchgängiger Sprachbildung aus der Zusatzausbildung zur Sprachförderlehrerin bzw. Deutschklassenlehrerin. Eine Person kennt das Konzept aus einem DaF/DaZ-Studium. Ebenfalls eine Probandin gab an, im Zuge der eigenen Ausbildung mit dem Konzept in Grundzügen in Berührung gekommen zu sein.
3. Eine Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht findet bei keiner der Kolleginnen in einem hohen Ausmaß statt. Rund zwei Drittel, also vier Kolleginnen, gaben an, dass sie das Konzept in einem mittleren Ausmaß umsetzen. Bei einer Probandin findet die Umsetzung in einem geringen Ausmaß statt. Eine Befragte gab an, das Konzept im eigenen Unterricht nicht umzusetzen.
4. Als Gründe für die Nichtumsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht wurde an erster Stelle der erhöhte Planungsaufwand genannt, gefolgt von einer generellen Zeitproblematik und der mangelnden Routine in der Umsetzung. Für einzelne Kolleginnen sind auch die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder, die geringen Deutschkenntnisse und die Klassengröße ein Hemmfaktor.
5. Alle Probandinnen geben an, dass vom Konzept durchgängiger Sprachbildung alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse profitieren.
6. Zwei Befragte sehen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht für die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung als am geeignetsten an. Für eine Probandin bietet sich zusätzlich zu diesen Fächern noch Zeichnen zur Umsetzung des Konzepts an. Drei Befragte sehen eine Umsetzung des Konzepts in allen Unterrichtsfächern als möglich an.
7. Die wichtigsten Maßnahmen, die aus Sicht der Kolleginnen getroffen werden müssen, damit das Konzept durchgängiger Sprachbildung breiter umgesetzt wird, sind die Schaffung eines Bewusstseins für das Thema und die Anpassung der Schulbücher an das Thema. Diese Aussage bestätigen alle sechs Kolleginnen. Weiters wäre es für vier Kolleginnen wichtig, dass das Thema Sprachbildung in die Fortbildung aufgenommen werden würde. Für zwei Befragte wäre es auch wichtig, das Thema in die Ausbildung aufzunehmen, ebenso wie eine systeminterne Einforderung, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen bzw. eine Entlastung der

Lehrkräfte. Eine Kollegin sieht auch in einem an das Thema adaptierten Lehrplan eine Möglichkeit zur Verbesserung.

8. Alle sechs Kolleginnen geben an, dass Sprachbildung in der Fortbildung nicht thematisiert wird.
9. Durchgängige Sprachbildung wird von allen sechs Befragten als Möglichkeit gesehen, Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Hier noch einmal die wichtigsten Aussagen der sechs Einzelinterviews im Überblick:

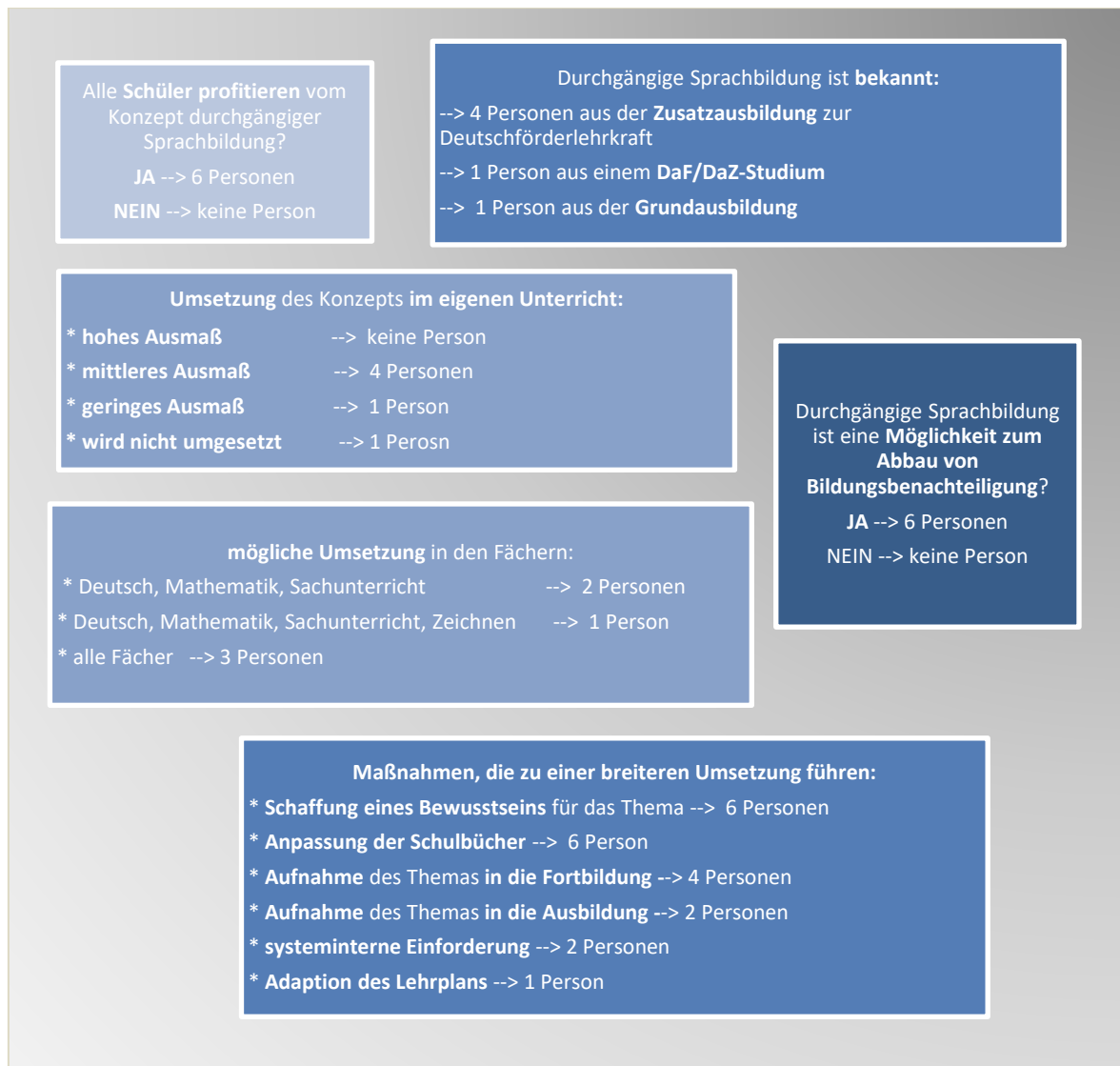


Abb. 18: Überblick Aussagen Einzelinterviews (Quelle: Thomie)

Die Datenauswertung wurde den Probandinnen im Sinne einer kommunikativen Validierung (vgl. Mayring 2002: 144-148) vorgelegt. Alle Interviewpartnerinnen sehen ihre Meinung in der Analyse wiedergegeben.

### 8.2.3 Datenanalyse Expertinnen-/Experteninterviews

In der nachfolgenden Datenanalyse werden die Begriffe Expert\*in und Expert\*innen eingesetzt, um einerseits die Anonymisierung der Interviews zu gewährleisten und andererseits einer gendergerechten Sprache gerecht zu werden.

Im Vorfeld der Expertinnen-/Experteninterviews stand zunächst einmal die Aufgabe, die an der Pädagogischen Hochschule Wien für sprachbildenden Unterricht zuständigen Personen zu erheben. Beide ermittelten Experten\*innen sind an der Pädagogischen Hochschule im Bereich der Schwerpunktausbildung *Sprachliche Bildung* tätig und somit mit gegenständlichem Thema inhaltlich vertraut und befasst.

Der erste Schritt in der Vorbereitung auf das Experteninterview war eine Analyse des Curriculums der Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule.<sup>38</sup> Dabei lag der Fokus vor allem auf Verweisen, welche sprachbildenden Unterricht betreffen. Aus dieser Recherche und aus den im Theorieteil aufgezeigten Ausführungen ergaben sich die Fragen für das Leitfrageninterview (siehe Anhang). Die Interviews fanden situationsbedingt durch Covid-19 in Form einer Online-Konferenz statt.

Basierend auf den Leitfragen ergeben sich sechs grundlegende Kategorien, anhand derer die Datenanalyse für die Expertinnen/Experteninterviews durchgeführt wurde.

**Kategorie 1:** Curriculare Grundlagen in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.

**Kategorie 2:** Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden in der Grundausbildung in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.

**Kategorie 3:** Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* bzw. in den anderen Schwerpunkten in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.

**Kategorie 4:** In der Schwerpunktausbildung *Sprachliche Bildung* gibt es einen Unterschied zwischen sprachfördernden und sprachbildenden Konzepten.

**Kategorie 5:** Grundlagen sprachbildenden Unterrichts, die im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* vermittelt werden.

**Kategorie 6:** Forderungen, um durchgängiger Sprachbildung an Österreichs Schulen mehr Raum zukommen zu lassen.

---

<sup>38</sup> vgl. Curriculum Primarstufe Pädagogische Hochschule  
[https://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff\\_5/Curriculum\\_Primarstufe\\_genehmigt\\_Mai2015.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf) (5.1.2021)

## Datenanalyse Kategorie 1: Curriculare Grundlagen in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Studium an der Pädagogischen Hochschule ein achtsemestriges Studium ist. Die ersten vier Semester umfassen eine Grundausbildung. Ab dem fünften Semester wählen die Studierenden unter den Schwerpunkten *Sprachliche Bildung*, *Science and Health*, *Kreativität* und *Inklusion*. Seit dem Studienjahr 2020/21 gibt es auch noch den Schwerpunkt *Medienbildung und informatische Kommunikation*. Beide Expert\*innen sind in der Lehre im Schwerpunktbereich *Sprachliche Bildung* tätig. Nach Aussage der Expert\*innen gibt es an der Pädagogischen Hochschule unterschiedliche Lehrende, die sich mit dem Thema Bildungssprache/Sprachbildung befassen. Ein/e Expert\*in kann sich vorstellen, dass das Curriculum bei Bedarf an sich verändernde Anforderungen angepasst werden kann, auch wenn dies im Moment nicht geplant ist.

Für eine(n) der beiden Expert\*innen stellt die Erstellung eines Curriculums die Darstellung eines Machtverhältnisses von Hochschullehrenden und deren Themen dar. Die Expert\*innen geben an, dass im Fachbereich Deutsch, vor allem in der Grundausbildung, vorwiegend fachdidaktische Grundlagen vermittelt werden und dass der Themenbereich Deutsch als Zweitsprache hier großteils ausgespart bleibt. Dies wird von einem/einer Expert\*in insofern sehr kritisch gesehen, als es den monolingualen Habitus des Systems widerspiegelt.

Beide Expert\*innen sehen das Curriculum der Pädagogischen Hochschule weitgehend als Grundlage für eine „Allrounderausbildung“, auch wenn das Angebot an Veranstaltungen, die grundsätzlich der Spezialisierung dienen, in den Schwerpunktbereichen sehr umfangreich ist.

## Datenanalyse Kategorie 2: Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden in der Grundausbildung in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt

Beide Expert\*innen geben an, dass in der Grundausbildung im Fach Deutsch vorwiegend fachdidaktische Grundlagen vermittelt werden, wie z. B. Grundlagen des Erstlese- und des Schreibunterrichts. Hier geht die Fachdidaktik davon aus, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Erstsprache spricht. Die Expert\*innen sind sich darüber einig, dass der Aspekt der Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einem sehr geringen Ausmaß in die fachdidaktischen Grundlagen miteinbezogen wird. Mit diesbezüglichen Inhalten werden Studierende in der Grundausbildung nur in Ansätzen konfrontiert. Beide Expert\*innen geben an, dass eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema erst in der Schwerpunktausbildung *Sprachliche Bildung* stattfindet. Auch hier stimmen die Aussagen



überein, wonach es wünschenswert wäre, sprachbildende Unterrichtskonzepte bereits in der Grundausbildung zu vermitteln. Ein(e) Expert\*in ist der Ansicht, dass eine spezialisierte Grundausbildung durchaus auch an einzelnen Pädagogischen Hochschulen, nämlich dort, wo der Bedarf in der schulischen Lebenswelt gegeben ist, eingefordert werden sollte.

### Kategorie 3: Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden im Schwerpunkt Sprachliche Bildung bzw. in den anderen Schwerpunkten in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.

Auch hier sind sich die Expert\*innen einig, dass sich die Schwerpunktausbildung deutlich von der Grundausbildung unterscheidet. Für den Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* sehen beide Expert\*innen, dass sprachbildende Konzepte im Fokus stehen. Der Blick der Studierenden auf sprachbildenden Unterricht wird im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* geschärft, sprachbildende Unterrichtsmethoden werden vermittelt und die Sprachbewusstheit der Studierenden wird geweckt. Laut Angaben beider Expert\*innen gibt es im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* ausreichend Lehrveranstaltungen, die sich mit dem Thema Bildungssprache/sprachbildender Unterricht auseinandersetzen. Ein(e) Expert\*in sieht hier auch eine deutliche Verbesserung zu früheren Ausbildungsformen. Im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* werden laut Angaben der Expert\*innen sprachbildende Konzepte nicht nur für den Fachbereich Deutsch erarbeitet, sondern auch für andere Fachbereiche. Dadurch, so ein(e) Expert\*in, wird das Wissen um die Wichtigkeit sprachbildender Unterrichtskonzepte von Studierenden des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung* auch auf andere Fachbereiche übertragen.

Die Expert\*innen sind auch einer Meinung, wenn es um die anderen Schwerpunkte und das Thema Sprachbildung geht. Hier sehen beide, dass das Thema Sprachbildung/Bildungssprache viel zu wenig bis gar keine Berücksichtigung findet. Die Expert\*innen geben an, dass ihnen kaum diesbezügliche Lehrveranstaltungen bekannt sind. Sie sind sich einig darüber, dass sprachsensibler Unterricht und sprachbildende Konzepte in allen Fachbereichen als Lehrinhalt aufscheinen müssten.

### Kategorie 4: In der Schwerpunktausbildung Sprachliche Bildung gibt es einen Unterschied zwischen sprachfördernden und sprachbildenden Konzepten.

Beide Expert\*innen stimmen darin überein, dass sprachbildender Unterricht grundsätzlich allen Kindern einer Klasse zugutekommt. Inwieweit in der Schwerpunktausbildung *Sprachliche Bildung* allerdings zwischen sprachbildendem und sprachförderndem Unterricht unterschieden wird, darüber sind die Expert\*innen unterschiedlicher Auffassung. Während ein(e) Expert\*in angibt, dass zwischen den beiden Bereichen keine klare Trennung gemacht wird, sieht der/die andere Expert\*in sehr wohl, dass im Schwerpunkt zwei

unterschiedliche Konzepte vermittelt werden. Für diese(n) Expert\*in stehen sich in der Ausbildung Konzepte im Bereich Diagnose und Förderung und Konzepte zur Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen gegenüber.

#### Kategorie 5: Grundlagen sprachbildenden Unterrichts, die im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* vermittelt werden.

Die Expert\*innen sind einer Meinung darüber, dass im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* umfangreiche Techniken und Methoden vermittelt werden, die als Grundlage für einen sprachbildenden Unterricht herangezogen werden können. Auch aus didaktischer Sicht wird das Thema Sprachbildung ausführlich bearbeitet. Bildungssprache ist für beide Expert\*innen in der Schwerpunktausbildung in letzter Zeit vermehrt in den Fokus gerückt. Ein umfangreiches linguistisches Wissen wird sowohl theoretisch als auch praxisbezogen vermittelt und hilft bei der Umsetzung von sprachbildenden Unterrichtskonzepten, so die Expert\*innen.

#### Kategorie 6: Forderungen, um durchgängiger Sprachbildung an Österreichs Schulen mehr Raum zukommen zu lassen.

Einig sind sich die Expert\*innen darüber, dass es ein wichtiger Schritt in diese Richtung wäre, wenn nicht nur Lehrende im Fachbereich Deutsch, sondern auch Lehrende der anderen Fachbereiche sich intensiv mit dem Thema Sprachbildung auseinandersetzen würden. Dadurch könnte ein breiteres Bewusstsein für sprachensensiblen Unterricht geschaffen werden. Ein(e) Expertin sieht dabei nicht unbedingt einen erhöhten Bedarf an Lehrveranstaltungen, sondern wünscht sich, dass das Thema in vorhandenen Lehrveranstaltungen integriert wird. Ein(e) Expert\*in geht davon aus, dass die Vermittlung sprachensensibler Inhalte abhängig ist vom Wissen der Hochschullehrenden in Bezug auf das Thema Sprachbildung. Beide Expert\*innen bestätigen, dass von Seiten des Ministeriums eine verstärkte Beschäftigung mit dem Thema Sprachbildung bereits eingefordert wurde. Ein(e) der Expert\*innen erachtet diesbezüglich auch hausinterne Maßnahmen als sinnvoll. Beide Expert\*innen sehen in der Aufstockung des Hochschulpersonals eine Möglichkeit, die Studierenden besser und durchgängiger betreuen zu können und damit auch das Thema Sprachbildung vermehrt in den Fokus zu rücken.

Als weiteren wichtigen Punkt sehen die Expert\*innen, dass das Thema Sprachbildung auch in der Fort- und Weiterbildung Einzug findet. Dies findet, nach Angaben der Expert\*innen, im Moment noch nicht ausreichend statt, auch wenn es eine klare Tendenz in diese Richtung gibt. Für ein(e) Expert\*in müsste das Thema Sprachbildung auch in den Schulpraktischen Studien aufgegriffen werden.

Für beide Expert\*innen wäre es überdies von großer Wichtigkeit, dass sich die Fachdidaktik Deutsch bereits in der Grundausbildung verstärkt dem Thema Deutsch als Zweitsprache und somit auch dem Thema Sprachbildung widmet. Die Expert\*innen sind sich darüber einig, dass die Tatsache, wie viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Klassen sitzen, sowohl im Fachbereich Deutsch als auch in den anderen Fachbereichen in den Fokus gerückt werden muss. Ein(e) Expert\*in fordert klar die Öffnung des öffentlichen Bildungssystems in diese Richtung, denn für ihn/sie sind fehlende und nicht vom System ausgeglichene bildungssprachliche Kompetenzen ein diskriminierender Faktor in Bezug auf Bildungschancen. Für ihn/sie stellt sich auch die Frage, ob das System eine derartige Veränderung tatsächlich anstrebt.

Ein(e) Expert\*in gibt weiters noch an, dass Junglehrer\*innen sich sehr stark an Schulbüchern orientieren und diese wiederum Sprachbildung so gut wie gar nicht im Fokus haben. Auch diese Tatsache begünstigt sprachensensiblen Unterricht nicht.

In der nachfolgenden Grafik soll nun in einem zusammenfassenden Überblick noch einmal verdeutlicht werden, welche Maßnahmen aus Sicht der Expert\*innen dazu beitragen würden, dass an den Schulen durchgängige Sprachbildung vermehrt umgesetzt werden könnte.

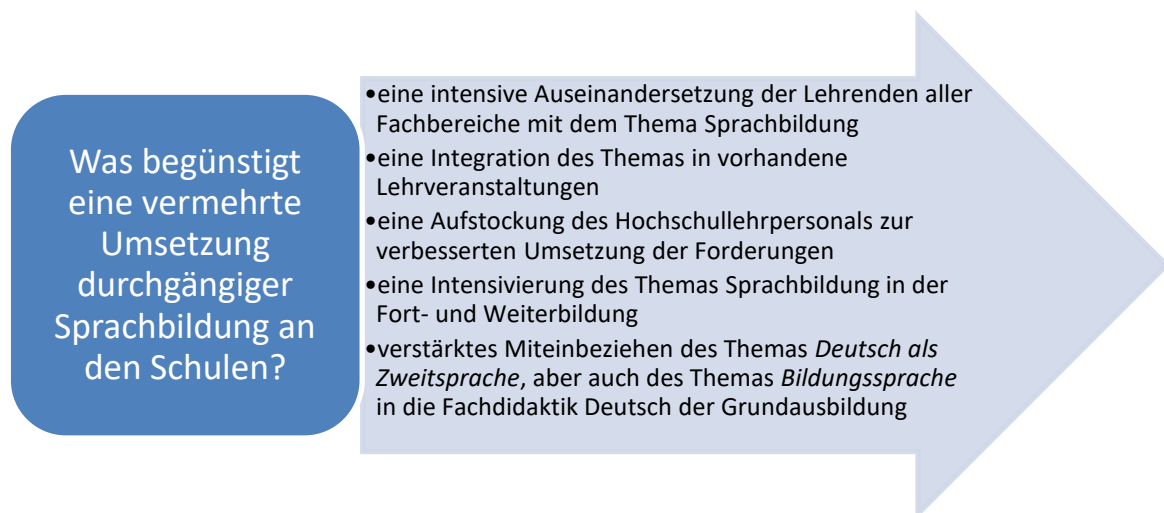


Abb. 19: Überblick: Was begünstigt die vermehrte Umsetzung durchgängiger Sprachbildung?  
(Quelle: Thomic)

Zusammenfassend können in Bezug auf die Datenauswertung der Expert\*inneninterviews folgende Feststellungen getroffen werden:

1. Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule zielt auf eine Ausbildung zum „Allrounder“ ab.
2. In der Grundausbildung werden in Deutsch fachdidaktische Grundlagen vermittelt. Der Themenbereich Deutsch als Zweitsprache wird in der Grundausbildung ausgespart.
3. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung findet im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* intensiv statt. Es wird in der Schwerpunktausbildung zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.
4. In den anderen Schwerpunkten findet viel zu wenig bis gar keine Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung statt.
5. Die Expert\*innen fordern eine intensive Auseinandersetzung der Lehrenden aller Fachbereiche der Pädagogischen Hochschule mit dem Thema Sprachbildung ein.
6. Eine Integration des Themas in vorhandene Lehrveranstaltungen würde dazu beitragen, dass Studierende aller Fachbereiche sich mit der Thematik auseinandersetzen würden. Hierfür wäre eine Aufstockung des Hochschullehrpersonals zur verbesserten Umsetzung der Forderungen günstig.
7. Weiters wäre eine Intensivierung des Themas Sprachbildung in der Fort- und Weiterbildung wünschenswert.
8. Auch ein verstärktes Miteinbeziehen des Themas *Deutsch als Zweitsprache*, aber auch des Themas *Bildungssprache* in die Fachdidaktik Deutsch der Grundausbildung, würde dazu beitragen, dass bei Studierenden ein Bewusstsein für das Thema geschaffen wird.

Die Datenauswertung wurde den Expert\*innen im Sinne einer kommunikativen Validierung (vgl. Mayring 2002: 144-148) vorgelegt. Beide Expert\*innen sehen ihre Meinung in der Analyse wiedergegeben.

## 9 CONCLUSIO

Abschließend können nun die Erkenntnisse aus der Analyse der drei Datensätze – Screening-Umfrage, Einzelinterviews mit Kolleginnen und Expert\*inneninterviews – zusammengeführt und mit den zu Beginn aufgestellten Hypothesen abgeglichen werden. Die Datensätze stehen in einer engen Korrelation. Über die Screening-Umfrage wurde der Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung ermittelt. Diese Information gibt einen Einblick darüber, inwieweit die neue Lehrer\*innenausbildung die Umsetzung des Konzepts begünstigt. Diesbezügliche Inhalte wurden ebenfalls in den Interviews mit den Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule erhoben. Außerdem konnten durch die Screening-Umfrage auch Interviewpartner und Interviewpartnerinnen für die Einzelinterviews ermittelt werden. Die Einzelinterviews wiederum beinhalteten auch Fragen zur Ausbildung und zur Fort- und Weiterbildung, wodurch die Korrelation zu den Expert\*inneninterviews hergestellt wurde.

Unter Berücksichtigung der Beziehungen zwischen den Datensätzen untereinander werden im Folgenden die zu Beginn aufgestellten Hypothesen überprüft.

Hypothese 1 lautet: *Ein fundiertes Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung kann in der Primarstufe nicht als gesichert vorausgesetzt werden.*

Sieht man sich die Ergebnisse der Screening-Umfrage an, so kann festgehalten werden, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung lediglich rund 34% der Befragten bekannt ist. Der Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung spielt in Bezug auf den Bekanntheitsgrad des Konzepts durchgängiger Sprachbildung dabei keine signifikante Rolle. Bereits aus diesem Datensatz ist abzuleiten, dass ein fundiertes Wissen um das Konzept durchgängiger Sprachbildung in der Primarstufe nicht als gesichert vorausgesetzt werden kann, denn rund zwei Drittel der Lehrerschaft geben an, keinerlei Zugang zu dem Thema zu haben.

Diese Erkenntnis wird auch durch die Aussagen der Kolleginnen in den Einzelinterviews untermauert, wonach das Konzept lediglich bei einer Kollegin aus dem Studium – und da nur in Ansätzen – bekannt ist. Vier Kolleginnen, also rund zwei Drittel der Probandinnen der Einzelinterviews, kamen mit durchgängiger Sprachbildung über die Ausbildung zur Sprachförderlehrer\*in bzw. Deutschklassenlehrer\*in in Kontakt. Daraus kann abgeleitet werden, dass jenes Drittel der Pädagoginnen und Pädagogen aus der Screening-Umfrage, dem das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist, dieses nicht im überwiegenden Ausmaß über die Grundausbildung kennengelernt hat. Wird durchgängige Sprachbildung

also nicht über die Ausbildung an die Lehrerinnen und Lehrer herangetragen, liegt der Schluss nahe, dass ein fundiertes Wissen rund um das Konzept in der Primarstufe nicht gegeben ist.

Hier sehen auch die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule Handlungsbedarf, denn sie geben an, dass das Curriculum der Pädagogischen Hochschule noch immer auf eine „Allrounderausbildung“ abzielt. Für die Expert\*innen wird das Thema Sprachbildung in der Grundausbildung gänzlich vernachlässigt und in den weiterführenden Schwerpunkten, so es sich nicht um den Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* handelt, praktisch nicht erörtert. Somit kann noch einmal mehr festgehalten werden, dass über die Ausbildung ein Bewusstsein für das Thema *Sprachbildung* nicht grundgelegt wird.

Sowohl die Interviewpartnerinnen in den Einzelinterviews als auch die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule plädieren dafür, dass in der Lehrerschaft zunächst einmal genau dieses Bewusstsein für das Thema Sprachbildung geschaffen werden muss, welches im Moment eben noch gar nicht vorhanden ist. Neben der Forderung der Expert\*innen, das Thema Sprachbildung vermehrt einerseits in die Grundausbildung, andererseits aber auch in die Schwerpunktausbildung aufzunehmen, ist es ein zentrales Anliegen, sowohl der Expert\*innen als auch der Kolleginnen, dass das Thema auch in die Fortbildung einfließen muss. Dies ist ein weiterer Aspekt zur Bestätigung der Hypothese, da auch alle Probandinnen angeben, dass ihnen einschlägige Fortbildungsangebote nicht bekannt wären. Auch daraus kann geschlossen werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Durchgängige Sprachbildung* in der Primarstufe nicht in einem ausreichenden Maß stattfindet, denn die Fortbildung ist ein zentrales Steuerungselement, wenn es um die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen geht.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

- Rund zwei Drittel der Lehrerschaft der Primarstufe sind mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung nicht vertraut.
- Unter der Lehrerschaft der Primarstufe gibt es kein Bewusstsein für das Thema *Sprachbildung*.
- Rund zwei Drittel der Befragten lernten das Konzept durchgängiger Sprachbildung nicht in der Grundausbildung kennen und setzten sich nach einem Erstkontakt selbständig und aktiv mit dem Thema auseinander, da es in der Fortbildung nicht aufgegriffen wird.

- Auch die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule geben an, dass das Thema *Sprachbildung* in der Grundausbildung gänzlich ausgespart bleibt und in der weiterführenden Schwerpunktausbildung lediglich im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* aufgenommen wird.
- Sowohl die Expert\*innen als auch die Probandinnen der Einzelinterviews fordern eine Aufnahme des Themas Sprachbildung in die Fortbildung.

Hypothese 1, wonach ein fundiertes Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in der Primarstufe nicht als gesichert vorausgesetzt werden kann, muss demnach als belegt angesehen werden. Diese Tatsache ist für die Schülerinnen und Schüler höchst bedauernswert, sehen doch alle befragten Kolleginnen das Konzept durchgängiger Sprachbildung als eine Möglichkeit, Bildungsbenachteiligung für alle Kinder einer Klasse – unabhängig von ihrer Erstsprache – auszugleichen.

Offensichtlich spielt dabei die Relevanz des Themas in der Ausbildung ebenso wie in der Fortbildung eine bedeutende Rolle, worauf in der Analyse bezüglich Hypothese 3 noch genauer eingegangen wird.

Der nächste Schritt widmet sich aber zunächst der Überprüfung von Hypothese 2.

Hypothese 2 lautet: *Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird im Unterricht der Primarstufe weder in Deutsch noch in anderen Fächern in einem ausreichenden Maß umgesetzt.*

Im Rahmen der Screening-Umfrage wurde ermittelt, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung rund einem Drittel der Lehrerschaft bekannt ist. Ein sehr hoher Anteil dieser Kolleginnen und Kollegen – rund 82% – setzt das Konzept in seinem eigenen Unterricht tatsächlich um. Legt man diesen Prozentsatz von rund 82% derer, die mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung vertraut sind und es im eigenen Unterricht umsetzen, allerdings auf die Gesamtheit der Befragten um, kann festgehalten werden, dass lediglich rund 28% aller Pädagoginnen und Pädagogen das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht realisieren.

Bei fünf Interviewpartnerinnen der Einzelinterviews ist durchgängige Sprachbildung fixer Bestandteil des Unterrichts. Zwar setzt keine der Befragten das Konzept in einem hohen Ausmaß um, jedoch vier Befragte in einem mittleren, und eine Kollegin in einem geringen Ausmaß. Gründe für die nicht durchgängige Umsetzung des Konzepts wurden in diesem

Zusammenhang klar festgemacht. Die größte Problematik stellt der erhöhte Planungsbedarf dar, den die Kolleginnen in der Vorbereitung ihres sprachbildenden Unterrichts sehen. Hierbei spielt die mangelnde Routine in Bezug auf durchgängige Sprachbildung durchaus eine wichtige Rolle, ebenso wie der generelle Zeitmangel, dem sich die Kolleginnen ausgesetzt fühlen. Weiters wurden Gründe wie die Klassengröße, die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und die meist zu geringen Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler genannt. An dieser Stelle möchte ich noch einmal zurückkommen auf die theoretische Abhandlung, denn in den klar formulierten Qualitätsmerkmalen durchgängiger Sprachbildung findet man unter *Qualitätsmerkmal 5: Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Sprachbildungsprozess* die Forderung, dass Lehrkräfte auch bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern frühzeitig darauf achten, fach- und bildungssprachliche Mittel anzubieten, um die Durchgängigkeit der Sprachbildung zu gewährleisten (vgl. Gogolin 2011:24). Bei einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema könnten wohl zumindest diese Bedenken beseitigt werden.

Alle sechs Kolleginnen der Einzelinterviews sehen die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht als die für die Umsetzung des Konzepts am besten geeigneten an. Für das Fach Zeichnen – im Lehrplan als Bildnerische Erziehung benannt – sehen vier Befragte eine Möglichkeit zur Umsetzung. Für Musik, Sport und Werken können sich drei Probandinnen vorstellen, dass das Konzept durchgängiger Sprachbildung einfließen kann. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf die Grundzüge des Konzepts durchgängiger Sprachbildung verweisen, das sich ja auf zwei Ebenen abspielt. Zum einen gibt es die vertikale Ebene, die sich auf alle beteiligten Institutionen, die ein Kind im Zuge seiner Schullaufbahn besucht, bezieht. Zusätzlich muss die horizontale Ebene Berücksichtigung finden, welche alle Fächer und Lernbereiche verbindet, um so in Zusammenarbeit die bildungssprachlichen Kompetenzen zu erweitern (vgl. Lange/Gogolin 2010:18). Es muss also festgehalten werden, dass, selbst wenn die Kolleginnen und Kollegen sprachbildenden Unterricht abhalten, eine Durchgängigkeit, also eine alle Unterrichtsfächer umspannende Sprachbildung, lediglich bei 50% der Befragten verortet werden kann.

Maßnahmen, die eine bessere Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung gewährleisten würden, konnten im Rahmen der Einzelinterviews deutlich festgemacht werden. Alle sechs Kolleginnen sind sich darüber einig, dass die Ausbildung eines breiten Bewusstseins für das Thema und die Vermittlung eines umfangreichen Wissens rund um das Thema Sprachbildung die Situation verändern kann. Auch die Expert\*innen der



Pädagogischen Hochschule stimmen dieser Forderung zu, wobei dies aus ihrer Sicht über ein vermehrtes Angebot in der Grund- und Schwerpunktausbildung zu erreichen wäre.

Pädagoginnen und Pädagogen bilden sich über das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen fachlich weiter. Rund zwei Drittel der Kolleginnen sehen es deshalb als absolut notwendig an, das Thema Sprachbildung in die Fortbildung zu bringen. Ich verweise an dieser Stelle noch einmal darauf, dass alle Kolleginnen bei der Befragung festgehalten haben, dass das Thema Sprachbildung in der regulären Fortbildung aus ihrer Sicht nicht präsent ist. Auch die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule sind sich diesbezüglich einig und fordern zur Verbesserung der Situation die Aufnahme des Themas Sprachbildung in die Fortbildung.

Neben der Schaffung eines Bewusstseins für das Thema und eines umfangreichen Wissens um das Thema Sprachbildung und der Aufnahme des Themas in die Aus- und Fortbildung, sehen rund ein Drittel der befragten Kolleginnen in einer systeminternen Einforderung des Themas Potenzial zur Verbesserung der Situation. So, wie die Kolleginnen eine vermehrte systeminterne Auseinandersetzung in den Schulen einfordern, wünschen sich die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule dies für das eigene Haus. Die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen müssten sich in allen Fachbereichen, und eben nicht nur im Fachbereich Deutsch, des Themas Sprachbildung annehmen, um dadurch bei den Studierenden ein fundiertes, fächerübergreifendes, alle Schwerpunkte umfassendes Bewusstsein, aber auch Wissen zum Thema Sprachbildung grundlegen zu können.

Schließlich wurde auch noch von einer Befragten die Adaption des Lehrplans als Möglichkeit genannt, die Pädagoginnen und Pädagogen dazu zu bringen, sich vermehrt mit dem Thema auseinanderzusetzen. Wie bereits in *Kapitel 6.1 Der Lehrplan der Volksschule im Kontext durchgängiger Sprachbildung* erörtert wurde, finden sich in diesem so gut wie keine Hinweise auf durchgängige Sprachbildung. Durch eine Aufnahme des Themas Sprachbildung in den Lehrplan würde auch wieder über die Ausbildung ein Bewusstsein für die Inhalte geschaffen. Wichtig wäre dabei allerdings, dass der Lehrplan sich dabei nicht auf Deutsch beschränken würde, sondern Sprachbildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip erkennen ließe.

Ein letzter Punkt, der in Bezug auf eine verbesserte Umsetzung durchgängiger Sprachbildung im Unterricht in den Interviews genannt wurde, und zwar wiederum von allen sechs Kolleginnen, ist die Forderung nach angepassten Schulbüchern. Hier möchte ich noch einmal auf *Kapitel 6.2 Schulbücher im Kontext durchgängiger Sprachbildung*

zurückkommen. In diesem Kapitel wurde bereits ausgeführt, dass in den gängigen Schulbüchern sprachensensibler Unterricht nicht thematisiert wird. Die Vorbereitung desselben obliegt den Lehrkräften (vgl. Tajmel/Hägi 2017:72-75). Wie bereits erwähnt, sehen die befragten Kolleginnen den erhöhten Planungsbedarf als Hauptursache dafür, dass sie durchgängige Sprachbildung in ihrem Unterricht nicht ausreichend umsetzen. Man kann also davon ausgehen, dass an das Thema Sprachbildung angepasste Schulbücher, die den Lehrkräften diese Vorbereitungsarbeit abnehmen, indem sie Möglichkeiten zum sprachensensiblen Unterricht anbieten, zu einer Verbesserung der Situation beitragen können. Dies korreliert wiederum mit der Aussage von rund einem Drittel der Interviewpartnerinnen, wonach eine Entlastung der Lehrkräfte eine Verbesserung der Situation mit sich bringen würde.

Zusammenfassend kann in Bezug auf Hypothese 2 Folgendes festgehalten werden:

- Nur rund 28% der gesamten Lehrerschaft setzt das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht um.
- Höher ist der Anteil in der Umsetzung bei den Kolleginnen und Kollegen, denen das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt ist. Fasst man die Daten aus der Screening-Umfrage (rund 82%) und den Einzelinterviews (rund 84%) zusammen, kommt man in der Gruppe der Lehrkräfte, denen das Konzept bekannt ist, in Bezug auf die Umsetzung im eigenen Unterricht auf einen durchschnittlichen Wert von 83%.
- Durchgängige Sprachbildung wird von keiner der sechs Kolleginnen in einem hohen Ausmaß realisiert, jedoch von rund zwei Drittel in einem mittleren und von einer Kollegin in einem geringen Ausmaß.
- Hauptsächlich wird das Konzept durchgängiger Sprachbildung in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht umgesetzt, deutlich weniger in den Nebenfächern wie Zeichnen, Werken, Musik oder Sport. Von einer im Sinne des Konzepts geforderten Durchgängigkeit kann nicht gesprochen werden.
- Als Gründe für eine mangelnde Umsetzung wird der erhöhte Planungsbedarf, gefolgt von mangelnder Routine und einem generellen Zeitproblem genannt. Auch die Klassengröße, die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und sehr geringe Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler werden diesbezüglich erwähnt.
- Als wichtigste Maßnahme werden die Schaffung eines Bewusstseins rund um das Thema Sprachbildung und eine Adaptierung der Schulbücher genannt, wenn es darum geht, eine breitere Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung in

den Klassen zu erreichen. Ebenso wichtig scheint die Aufnahme des Themas in die Ausbildung und in die Fortbildung zu sein. Eine systeminterne Einforderung, sich mit dem Thema zu beschäftigen, wäre sowohl innerhalb der Schulen als auch innerhalb der Pädagogischen Hochschulen erstrebenswert. Lehrkräfte müssten zudem entlastet werden. Eine mögliche Adaption des Lehrplanes könnte ebenfalls Einfluss nehmen auf die verbesserte Umsetzung durchgängiger Sprachbildung an den Schulen.

Wenn also lediglich 28% der gesamten Lehrerschaft das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht umsetzen, wie bereits in Bezug auf Hypothese 1 festgehalten werden konnte, kann Hypothese 2, wonach das Konzept durchgängiger Sprachbildung im Unterricht der Primarstufe weder in Deutsch noch in anderen Fächern in einem ausreichenden Maß umgesetzt wird, grundsätzlich ebenfalls als bestätigt angesehen werden. Untermuert wird dies dadurch, dass auch die Kolleginnen und Kollegen, die das Konzept im eigenen Unterricht realisieren, dieses bestenfalls in einem mittleren bis geringen Ausmaß umsetzen. Diese Umsetzung erfolgt wiederum bei der Hälfte der Kolleginnen nicht in allen Unterrichtsfächern. Somit kann von einer Durchgängigkeit nicht gesprochen werden. Hypothese 2 muss folglich gleichfalls als belegt angesehen werden.

Der wesentliche Grund für eine mangelnde Umsetzung des Konzepts wird vor allem in einem fehlenden Bewusstsein bezüglich des Themas gesehen. Ob der Zeitpunkt der Ausbildung diesbezüglich eine Rolle spielt, soll abschließend in der Überprüfung von Hypothese 3 analysiert werden.

Hypothese 3 lautet: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht.*

Im Rahmen der Screening-Umfrage konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung ermittelt werden. Rund 32% der Kolleginnen und Kollegen, die ihre Ausbildung vor 2015 abgeschlossen haben, ist das Konzept bekannt. Von den Pädagoginnen und Pädagogen, die nach 2015 ihr Studium absolviert haben, liegt der Anteil derer, die das Konzept durchgängiger Sprachbildung kennen, bei rund 36%. Insgesamt ist, wie bereits erwähnt, lediglich 34% der Befragten das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt. Die geringe Differenz innerhalb der einzelnen Gruppen lässt die Folgerung zu, dass der Zeitpunkt der Ausbildung in Bezug auf die Realisierung durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht keinen Einfluss hat.

Der Schluss liegt nahe, dass der Grund dafür in der Ausbildung per se liegt. Das Thema ist weder in früheren noch in aktuellen Curricula ausreichend aufgegriffen worden. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, dass fünf von sechs Kolleginnen aus den Einzelinterviews angaben, das Konzept nicht über die ursprüngliche Ausbildung kennengelernt zu haben. Sie trafen durch weiterführende Ausbildungen (Sprachförderlehrkraft, Deutschklassenlehrkraft) oder durch ein Studium (DaF/DaZ) auf das Konzept durchgängiger Sprachbildung. Vier Befragte gaben an, sich nach einem Erstkontakt mit dem Thema selbständig und aktiv auseinandergesetzt zu haben, da das Thema in der Fortbildung nicht präsent ist.

Auch die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule hielten fest, dass Sprachbildung weder in der Grundausbildung des neuen Studiums noch in den Schwerpunkten – Ausnahme Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* – tatsächlich aufgegriffen wird. Sie sind sich darüber einig, dass, wenn das Thema verstärkt in die Klassen getragen werden soll, es einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema nicht nur im Fachbereich Deutsch, sondern auch in den anderen Fachbereichen bedarf. Sprachbildung muss einen höheren Stellenwert im Curriculum der Pädagogischen Hochschule erlangen, und zwar ab der Grundausbildung und in allen Fachbereichen. Eine Integration des Themas in vorhandene Lehrveranstaltungen ist unumgänglich. Aus Sicht der Expert\*innen wäre hierfür zunächst einmal eine intensive Auseinandersetzung der Lehrenden aller Fachbereiche mit dem Thema Sprachbildung von Nöten. Hausinterne Maßnahmen, welche nicht näher definiert wurden, müssten gesetzt werden. Von Seiten des Ministeriums gibt es bereits Forderungen zu einer Vermehrten Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung, so die Expert\*innen. In der Auseinandersetzung des Hochschullehrpersonals mit dem Thema Sprachbildung liegt gleichzeitig auch die Chance, die Fortbildung dahingehend zu erweitern und auch über diesen Weg eine Verbesserung der Situation zu erwirken.

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass Hypothese 3, welche besagt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht, weder durch die Datenanalyse der Screening-Umfrage noch durch die Erkenntnisse aus den Einzel- und Expert\*inneninterviews bestätigt wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Pädagoginnen und Pädagogen unabhängig vom Zeitpunkt ihrer Ausbildung durchgängige Sprachbildung in ihrem Unterricht realisieren, weil sie mit dem Thema im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit anderwärtig in Kontakt gekommen sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen grundsätzlich Einfluss nimmt auf das Bewusstsein für und das Wissen um

durchgängige Sprachbildung. Um diese These zu bestätigen, müsste die Fragestellung dahingehend abgewandelt werden, inwieweit es einen ursächlichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildung in Bezug auf Sprachbildung und der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht gibt. Dies zu ermitteln wäre wohl Inhalt einer weiterführenden Studie.

## 10 AUSBLICK

Das Thema Sprachbildung und somit auch das Konzept durchgängiger Sprachbildung ist aktuell in der Lehrerschaft der Primarstufe unzureichend bekannt und findet folglich zu wenig Einzug in den Klassenzimmern. Und das, obwohl alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse davon profitieren können und einer Bildungsbenachteiligung durch mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen entgegengewirkt werden könnte.

Sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung ist das Thema Sprachbildung so gut wie gar nicht präsent, was dazu führt, dass Pädagoginnen und Pädagogen kein Bewusstsein um die Wichtigkeit des Themas haben, ebenso wenig wie ein ausreichendes Wissen um die Umsetzung sprachbildenden Unterrichts.

Lediglich für den Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* im Rahmen der neuen Lehrer\*innenausbildung treffen obige Aussagen, wonach das Thema Sprachbildung in der Ausbildung vernachlässigt wird, nicht zu. Hier stellten die Expert\*innen ganz klar fest, dass das Thema Sprachbildung im Schwerpunkt eine zentrale Stellung einnimmt. Für die Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung* ihre Ausbildung abgeschlossen haben bzw. abschließen werden, kann auf Basis der Aussagen der Expert\*innen zumindest festgehalten werden, dass sie ein sehr umfangreiches Wissen um das Thema haben und man davon ausgehen kann, dass sie ein Bewusstsein rund um Sprachbildung entwickelt haben. Inwieweit sie darauf aufbauend durchgängige Sprachbildung in ihren eigenen Unterricht einfließen lassen, wurde im Rahmen vorliegender Arbeit nicht ermittelt und kann daher nicht beurteilt werden. Trotzdem gibt diese Tatsache Anlass zur Hoffnung, dass das Thema Sprachbildung von den jungen Kolleginnen und Kollegen zunehmend in die Schulen getragen wird.

Um die aktuelle Sachlage zu verändern, fordern die Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema seitens der Hochschullehrenden. Für die Kolleginnen in den Klassen wäre eine systeminterne Einforderung der Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung ein wichtiger, vielleicht erster Schritt, um das Thema vermehrt in die Klassenzimmer zu bringen.

Hier stellt sich die Frage, ob das überhaupt möglich gemacht werden kann. Ich antworte mit einem klaren *Ja*. In meiner langjährigen Berufslaufbahn habe ich Paradigmenwechsel dieser Art bereits mehrmals erlebt. Ich möchte hier nur das Stichwort *Kompetenzorientierter Unterricht* nennen. Seit dem Jahr 2008/09 zielt kompetenzorientierter Unterricht darauf ab,

im Unterricht sogenannte Bildungsstandards zu erreichen.<sup>39</sup> Sorgte dieses Thema anfangs in der Lehrerschaft für Unmut, Verwunderung und Unverständnis, so ist es heute aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen nicht mehr wegzudenken. Vor allem zwei Punkte können für dieses zwar anfangs langsame, aber letztendlich erfolgreiche Umdenken festgemacht werden. Zum einen fand eine massive systeminterne Einforderung statt, sich als Pädagogin, als Pädagoge mit dem Thema auseinanderzusetzen. Das Thema *Bildungsstandards/ Kompetenzorientierter Unterricht* war aus dem Fortbildungsplan der Pädagogischen Hochschule nicht mehr wegzudenken. Es gab Informationsoffensiven von Seiten des Ministeriums. Broschüren wurden an Schulen geschickt und im Rahmen von schulinternen Fortbildungen besprochen. Jahresplanungen mussten auf kompetenzorientierte Inhalte umgestellt werden. Schulleiterinnen und Schulleiter waren in der Pflicht, die Kolleginnen und Kollegen dazu anzuhalten, sich mit dem Thema intensiv auseinanderzusetzen.

Zudem fand zu dieser Zeit ein weiterer wichtiger Prozess statt. Die Schulbücher wurden an kompetenzorientierten Unterricht angepasst. Schulbücher, die den Standards nicht entsprachen, wurden nicht mehr approbiert und fielen aus dem Schulbuchprogramm. Die Umstellung auf kompetenzorientierte Schulbücher bewirkt wiederum eine massive Veränderung des Unterrichtsgeschehens.

Würde man Gleiches für sprachbildenden Unterricht anstreben, müssten folgende Schritte gesetzt werden.

1. Das Schulsystem, aber auch die Pädagogischen Hochschulen, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen bzw. die Lehrenden dazu anhalten, sich mit dem Thema Sprachbildung auseinanderzusetzen. Unabhängig davon, ob diese Auseinandersetzung in der Ausbildung oder in der Fortbildung stattfindet, der Auftrag dazu muss von „oberster Stelle“ gegeben werden. Diesbezüglich gibt es erfreuliche Perspektiven, so die Aussagen der Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule. Sie sehen deutliche Bestrebungen des Ministeriums, dem Thema *Sprachbildung/ Bildungssprache* an den Hochschulen einen höheren Stellenwert einzuräumen. Eine diesbezügliche Anpassung des Curriculums wäre wünschenswert.
2. Wenn das Thema Sprachbildung an den Hochschulen vermehrt Einzug findet, hat das zwangsweise einen Einfluss auf die Fortbildung. Und auch diesbezüglich hat

---

<sup>39</sup> Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. In: BIFIE Journal. Abrufbar unter: [file:///C:/Users/barba/AppData/Local/Temp/bifie\\_journal\\_1-2017-01.pdf](file:///C:/Users/barba/AppData/Local/Temp/bifie_journal_1-2017-01.pdf) (30.3.2012)

ein(e) Expert\*in angegeben, dass es noch in diesem Schuljahr einen groß angelegten Workshop zum Thema Sprachbildung geben soll. Kolleginnen und Kollegen, die diese Fortbildung besuchen, sollen, so der/die Expert\*in, in der Schule die Rolle einer Multiplikatorin, eines Multiplikators einnehmen.

3. Wird das Thema vom Ministerium tatsächlich in einer hohen Intensität vorangetrieben, dann kann man davon ausgehen, dass auch Schulbuchverlage nachziehen und ihre Schulbücher an die neue Situation anpassen werden.
4. Angepasste Schulbücher, die den Pädagoginnen und Pädagogen die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung erleichtern und sie gewissermaßen durch das Thema führen, indem sie Angebote zu sprachbildendem Unterricht in das Gesamtwerk integrieren, können einen Prozess initiieren, der Unterricht vermehrt in Richtung durchgängige Sprachbildung bringen könnte.

Wünschenswert wäre dies vor allem für die Schülerinnen und Schüler, die von einem durchgängigen sprachbildenden Unterricht profitieren können. Die Chance, Bildungsbenachteiligung abzubauen, liegt in der Hand der Pädagoginnen und Pädagogen. Ein probates Mittel dazu ist eine durchgängige Sprachbildung, die bereits in der Primarstufe unabdingbarer Bestandteil des Unterrichts ist.

Grundsätzlich ist es möglich, Unterricht zu verändern, dies wurde im Laufe der Zeit schon vielfach bewiesen. Es bleibt zu hoffen, dass sich das Konzept durchgängiger Sprachbildung als Instrument zum Abbau von Bildungsbenachteiligung im gesamten Schulwesen, aber vor allem im Sinne einer vertikalen Durchgängigkeit, ehebaldigst auch im Primarstufenbereich als Unterrichtsprinzip, als Unterrichtshaltung manifestiert.



# LITERATURVERZEICHNIS

## Gedruckte Quellen

Ayadi, Murad (2011): Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern. Grin Verlag, Norderstedt

Bärenfänger, Olaf (2016): Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/ Möhring, Jupp (Hg.) (2016): Deutsch als fremde Bildungssprache. Stauffenburg Verlag, Tübingen

Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung-Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann. Münster

Beese, Melanie et al (2014): Sprachbildung in allen Fächern. Klett-Langenscheidt, München

Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien

Busch-Lauer, Ines (2016): Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/ Möhring, Jupp (Hg.) (2016): Deutsch als fremde Bildungssprache. Stauffenburg Verlag, Tübingen

Dorostkar, Niku (2000): Linguistischer Paternalismus und Moralismus. Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über „Sprachigkeit“. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Leske+Budrich, Opladen

Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (2019): Standardsprache und Variation. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen

Garibova, Jala (2018): Mehrsprachigkeit: Historische und kommunikative Aspekte. In: Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen

Gogolin, Ingrid et al. (2011): Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Förmig Materialien Band 3. Waxmann 2011, Münster / New York / München / Berlin

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Leske+Budrich, Opladen

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, Duisburg

Hattie, John (2020): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht an tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis -österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Studien Verlag, Innsbruck, Wien

Juska-Bacher, Britta/Beckert, Christine (2015): Bildungssprache am Schulanfang. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Kees de Bot, Cornelis (2018): Dynamische Systemtheorie. In: Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen

Kolpe, Daniela C. (2012): Der Spracherwerb von Migrantenkindern. Saarbrücken. AV Akademikerverlag

Kuckartz, Udo (2014). Mixed Methods. Springer VS. Wiesbaden

Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin

Lehrplan der Volksschule (2011)

Marx, Nicole et al (2016): Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/ Möhring, Jupp (Hg.) (2016): Deutsch als fremde Bildungssprache. Stauffenburg Verlag, Tübingen

Mayer, Horst Otto (2013). Interview und schriftliche Befragung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. München

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Michalak, Magdalena (2015): Sprache im Fachunterricht. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen

Nohl, Arndt-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. In: Schnoor, Brigitte (2019): soziale Herkunft und Bildungssprache. Springer Verlag, Wiesbaden

Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin

Schnoor, Brigitte (2018): Soziale Herkunft und Bildungssprache. Springer Verlag, Wiesbaden

Sturm, Tanya (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Ernst Reinhardt Verlag, München

Tajmel, Tanja/Hägi-Maed, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Förmig Material Band 9. Waxmann, Münster/New York

Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/ Möhring, Jupp (Hg.) (2016): Deutsch als fremde Bildungssprache. Stauffenburg Verlag, Tübingen

Wichmann, Angela (2019): Quantitative und qualitative Forschung im Vergleich. Springer Verlag. Wiesbaden

## Elektronische Quellen

Andree Adolph (2013): Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem. Abrufbar unter: <https://d-nb.info/1069096628/34> (5.11.2020)

Bacher, Johann: In: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Herausgegeben von Barbara Herzog-Punzenberger. Abrufbar unter: [https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working\\_Papers/kmi\\_WP10.pdf](https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP10.pdf) (23.9.2020)

Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Statistik Austria. Abrufbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) (2.2.2012)

B.F. Skinner. In: Wikipedia. Abrufbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/B.\\_F.\\_Skinner](https://de.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner) (2.11.2020)

Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. In: BIFIE Journal. Abrufbar unter: [file:///C:/Users/barba/AppData/Local/Temp/bifie\\_journal\\_1-2017-01.pdf](file:///C:/Users/barba/AppData/Local/Temp/bifie_journal_1-2017-01.pdf) (30.3.2012)

Bildungsstand und -verwertung der Bevölkerung mit Migrationsgeschichte. Abrufbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/empirische\\_forschung/bildungsstruktur.php](https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/empirische_forschung/bildungsstruktur.php) (1.10.2020)

BMEIA-Intergrationsbericht 2019. Abrufbar unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/integrationsbericht/> (11.10.2020)

Bundesinstitut für Bildungsforschung-BIFIE: Internationale Studien-Pisa 2009. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2009/> (1.10.2020)

Curriculum Primarstufe Pädagogische Hochschule. Abrufbar unter: [https://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff\\_5/Curriculum\\_Primarstufe\\_genehmigt\\_Mai2015.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf) (5.1.2021)

Definition Standardsprache. In: Linguistic Terminology. Abrufbar unter: <https://gsw.phil-fak.uni-duesseldorf.de/diskurslinguistik/index.php?title=Standardsprache> (5.11.2020)

Dimensionen und Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts. In: BIFIE. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (25.11.2020)

Ettman, Reinhardt (2008): Lehrplan und Schulbuch. In: Lehrplanarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Fachlehrplans für PuP. Abrufbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/11584007.pdf> (25.11.2020)

Findmind: Online Umfragen. Quizzes. Kundenfeedback. Evaluation. Abrufbar unter: <https://www.findmind.ch/> (11.1.2021)

Fit fürs Gymnasium. Anforderungen und Empfehlungen. Abrufbar unter: <https://www.studienkreis.de/infothek/journal/uebertritt-ans-gymnasium/> (29.10.2020)

Frühkindliche Zweisprachigkeit. In: Bielefelder Institut für zweisprachige Entwicklung. Abrufbar unter: <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html> (29.10.2020)

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen –ein Verfahrensvorschlag. Abrufbar unter: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf) (2.2.2012)

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/ Mechthild Gomolla (2011): Migration und schulischer Wandel. Abrufbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92659-9#toc> (6.7.2020)

Grurl/Liemer-Mair/Schoeller: Matheforscherinnen 4, Teil A. Westermann Verlag Österreich

Hattie-Rangliste: Einflussgrößen und Effekte in Bezug auf den Lernerfolg. In: Visible Learning. Abrufbar unter: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> (29.10.2020)

Kompetenzorientierter Unterricht –Volksschule – Mathematik. In: BIFIE Bildungsstandards. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis S. 83. Abrufbar unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist\\_vs\\_sek1\\_kompetenzorientierter\\_unterricht\\_2011-03-23.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf) (25.11.2020)

Messner, Elgrid: PädagogInnenbildung neu. Abrufbar unter: [https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=551691&pCurrPk=5275) (10.2.2021)

Nationaler Bildungsbericht 2018. Abrufbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf> (20.4.2021)

Pädagogische Hochschule Wien. Studienangebot Primarstufe. Abrufbar unter: [https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac\\_prim](https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim) (14.2.2021)

Projekt SPREEG. In: Universität Duisburg Essen. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/spreeg.shtml> (13.10.2020)

Rammstedt, Beatrice (2004): Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Fragen. Abrufbar unter: Zur Bestimmung der Güte von Fragebogen (gesis.org) (30.1.2021)

Screening-Fragebogen zur Realisierung einer vorab definierten Stichprobe. Abrufbar unter:  
<https://sp-mybook.de/content/lehrbuecher/3410-mark/screening-fragebogen/> (2.12.2020)

Spracherwerb. In: Visuellpädagogik. Abrufbar unter:  
<http://www.visuellpaedagogik.ch/spracherwerb/index.html> (30.10.2020)

Statistik Austria: Bildung in Zahlen. Tabellenband (2020). Abrufbar unter:  
[file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/bildung\\_in\\_zahlen\\_201819\\_-\\_tabellenband.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/bildung_in_zahlen_201819_-_tabellenband.pdf)  
(30.1.2021)

Statistisches Jahrbuch „migration und integration 2020“: Abrufbar unter:  
[file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/WOWAF1TU/Statistisches\\_Jahrbuch\\_Migration\\_und\\_Integration\\_druckversion.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/WOWAF1TU/Statistisches_Jahrbuch_Migration_und_Integration_druckversion.pdf)  
(1.10.2020)

Statistisches Taschenbuch –Schule und Erwachsenenbildung 2018. Abrufbar unter:  
[file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/stat\\_tb\\_2018.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/stat_tb_2018.pdf) (31.1.2021)

TALIS Band 2 (2018): belastungsquellen von lehrpersonen S 34. Abrufbar unter:  
[https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/761f1a457f2df05bbc3b2d4633da81b280448504/TALIS-2018\\_Band2\\_Gesamt\\_final.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/761f1a457f2df05bbc3b2d4633da81b280448504/TALIS-2018_Band2_Gesamt_final.pdf) (3.2.2021)

Universität Wien: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer\*innen. Abrufbar unter: [Ergebnisse\\_DFK\\_Dez\\_2020.pdf](#) (univie.ac.at) (1.2.2021)

Warum wir aufgehört haben, „Indexschule“ zu sagen. Teach for Austria. Abrufbar unter:  
In: <https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-Indexschulen-zu-sagen/> (3.1.1.2020)

5 Tipps für den Gebrauch von Screening Fragen in Umfragen. Abrufbar unter:  
<https://www.surveymonkey.de/curiosity/5-tips-for-using-screening-questions-in-your-survey/> (2.12.2020)

## ABBILDUNGS-/TABELLENVERZEICHNIS

### Abbildungsverzeichnis

Abb 1: Migrationsstatus und Herkunftsland von Volksschulkindern. Aus: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018:43

Abb. 2: Teilnahme an Fortbildungsveranstaltung nach Schulsparte (2015/16). Aus: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018:93

Abb. 3 Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 2019 nach Migrationshintergrund. Aus: BMEIA-Statistisches Jahrbuch "migration & integration 2019": 53

Abb. 4: Vereinfachte Darstellung von Koch/Oesterreicher (1985. Nach: Juska-Bacher-Beckert 2015:16

Abb. 5: Schematische Darstellung: Aufbau des Forschungsdesigns (Quelle: Thomic)

Abb. 6: Schematische Darstellung.: Verknüpfung der Teilbereiche des Forschungsdesign (Quelle: Thomic)

Abb. 7: Schematische Darstellung des Verlaufs der Screening-Umfrage (Quelle: Thomic)

Abb. 8: Zeitpunkt des Abschlusses-Screening-Umfrage (Quelle: Thomic)

Abb. 9: Bekanntheit des Konzepts-Screening-Umfrage (Quelle: Thomic)

Abb. 10: Zusammenhang Zeitpunkt der Ausbildung-Bekanntheit des Konzepts (Quelle: Thomic)

Abb. 11: Umsetzung des Konzepts in der Gruppe derer, denen das Konzept bekannt ist. (Quelle: Thomic)

Abb. 12: Übersicht: Umsetzung des Konzepts im eigenen Unterricht (Quelle: Thomic)

Abb. 13: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt? (Quelle: Thomic)

Abb. 14: Umsetzung des Konzepts im eigenen Unterricht. (Quelle: Thomic)

Abb. 15: Hierarchische Darstellung: Gründe für eine mangelnde Umsetzung des Konzepts (Quelle: Thomic)

Abb. 16: In welchem Ausmaß bieten sich die einzelnen Fächer zur Umsetzung des Konzepts an? (Quelle: Thomic)

Abb. 17: Maßnahmen zur besseren Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung (Quelle: Thomic)

Abb. 18: Überblick Aussagen Einzelinterviews (Quelle: Thomic)

Abb. 19: Überblick: Was begünstigt die vermehrte Umsetzung durchgängiger Sprachbildung? (Quelle: Thomic)

## **Tabellenverzeichnis**

Tab 1: Spracherwerbsphasen (Grießhaber 2010:11)

Tab. 2: Übersicht über Dimensionen und Merkmale von Bildungssprache. Nach: Juska-Bacher/Beckert 2015:22-23

Tab 3: Sprachliche Bildung Mathematik 3 (Quelle Thomic)

Tab.4: Auszug aus einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010:72)

## ABSTRACT

### DEUTSCH

An Schulen, die stark von sprachlicher Heterogenität geprägt sind, ist man sehr häufig mit eingeschränkter Bildungsgerechtigkeit konfrontiert. Neben dem sozialen Umfeld spielt der mehrsprachige Spracherwerbsprozess, der sich vom einsprachigen Erwerb deutlich unterscheidet, eine wesentliche Rolle. Diese Tatsache findet im Schulsystem zu wenig Berücksichtigung, vor allem auch im Hinblick auf bildungssprachliche Kompetenzen. Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das klar definiert ist. Das Schulsystem sieht sich für den Aufbau dieser Kompetenzen nicht zuständig, wiewohl es Möglichkeiten gäbe, die Schülerinnen und Schüler in ihrem bildungssprachlichen Lernen zu unterstützen. Ein Ansatz, der diesem Anliegen nachgeht, ist die *Durchgängige Sprachbildung*. Das Konzept wurde von Ingrid Gogolin entwickelt und zielt auf eine Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen ab. Hierbei wird sowohl die vertikale Ebene, die Durchgängigkeit über das gesamte Schulsystem hinweg, als auch die horizontale Ebene, die Durchgängigkeit bezogen auf alle Unterrichtsfächer, berücksichtigt. Inwieweit die Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe mit durchgängiger Sprachbildung bereits heute vertraut sind, wo und in welcher Form das Konzept im Unterricht Umsetzung findet und welchen Beitrag die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer dazu leistet, wird in der gegenständlichen Arbeit beleuchtet. Im Fokus steht dabei stets das Potenzial durchgängiger Sprachbildung zur Verbesserung der Bildungschancen im mehrsprachigen Schulkontext.



## ENGLISH

Limited educational justice is an omnipresent factor at schools characterised by linguistic heterogeneity. The social environment plays a crucial role here, together with multilingual language acquisition which shows eminent differences to monolingual language acquisition. This notion has been widely neglected in the school system, especially with regards to competences related to educational language. This language adheres to a linguistic register that has been explicitly defined. The school system does not consider itself to be in charge of building these skills, even though there would be a number of ways available to support students' educational language acquisition. One of these options to assist students would be the notion of *Durchgängige Sprachbildung* [*Continuous Language Education*]. Ingrid Gogolin developed this concept by aiming at the encouragement of educational language competences. The main emphasis is placed on both the vertical axis – the continuity across the whole school system – and the horizontal axis – the continuity across all subjects. It is the main focus of this thesis to investigate how teachers on the primary education level are already accustomed to the concept of *Continuous Language Education*, if so, how far and in what way they are already applying it to their everyday teaching and in how far this application can be traced back to teacher training. The main aim of research has always been the emphasis on the potential of *Continuous Language Education* for the improvement of educational opportunity at multilingual schools.

# ANHANG

## A Interviewfragen

### Interviewfragen Einzelinterviews

- Begrüßung
- Bezugnahme auf die Screening-Umfrage und die Bereitschaft, an dem Interview teilzunehmen.
- Können Sie mir das schulische Umfeld beschreiben, in dem Sie momentan tätig sind?
- Ist Ihnen das Konzept *Durchgänge Sprachbildung* nach Ingrid Gogolin bekannt?
- Woher kennen Sie das Konzept?
- Würden Sie sagen, dass es für Sie einen Unterschied gibt zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht? Wenn ja, wie würden Sie diesen beschreiben?
- Setzen Sie das Konzept durchgängiger Sprachbildung im Unterricht um?
- In welchem Maße geschieht das, wenn Sie das auf einer Skala von 1-10 bewerten würden?
- Welche Gruppe von SchülerInnen wollen sie damit erreichen?
- Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung besonders gut an? Warum?
- Welche Maßnahmen würden helfen, damit das Konzept flächendeckender Einzug findet?
- Finden sich im Fort- und Weiterbildungsangebot der PH diesbezügliche Angebote?
- Ist durchgängige Sprachbildung eine Möglichkeit, um Bildungsbenachteiligung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache abzubauen?
- Wann haben Sie Ihre Ausbildung beendet?

## B Interviewfragen Expert\*inneninterviews

- Begrüßung
- Würden Sie sagen, dass in der Primarstufenausbildung die Unterscheidung zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht ein Thema ist?
- Ist es auch Teil der Ausbildung, den angehenden Kolleginnen und Kollegen zu vermitteln, dass es nicht nur um den Abbau von sprachlichen Defiziten, sondern auch um den Aufbau von sprachlichen, vor allem bildungssprachlichen, Kompetenzen geht?
- Welche Rolle spielt die Vermittlung des Themas „sprachbildender Unterricht“ im Vergleich zum Bereich „sprachfördernder Unterricht“ in der Ausbildung, wenn man dieses Verhältnis in einem Prozentrang angeben würde?
- Welche Konzepte stehen im Zentrum der Vermittlung, wenn es um sprachbildenden Unterricht geht? Ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung ein Thema in der Ausbildung?
- Andere sprachbildende Konzepte, wie z.B. CLIL (nicht auf Englisch bezogen) oder Sprache im Fach, werden die in Bezug auf die Bildungssprache Deutsch vermittelt?
- Kann man da davon ausgehen, dass die Ausbildung auch sprachbildende Konzepte wie das der durchgängigen Sprachbildung vermittelt?
- Ist aus Ihrer Sicht das Thema Sprachbildung /Bildungssprache (z.B. durch Konzepte wie Sprache im Fach, Content Language Integrated Learning...) mit der Grundausbildung ausreichend abgedeckt?
- Ich arbeite auch als Mentorin im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Natürlich bespreche ich mit den Studierenden das Konzept durchgängiger Sprachbildung, das Thema Bildungssprache oder Sprache im Fach. Dabei ist meine Wahrnehmung, dass auch?
- Wie erklären Sie sich die Tatsache, dass Studierende im 7. oder 8. Semester mit Sprachbildung im Unterricht wenig bis gar nichts anfangen können?
- Wo könnte man aus Ihrer Sicht in der Ausbildung ansetzen, um dem Thema mehr Raum zu geben, so dass Konzepte wie die durchgängige Sprachbildung von den Kolleginnen und Kollegen im Berufsalltag quasi als selbstverständlicher Teil des täglichen Unterrichtsgeschehens eingebaut werden und somit zum Abbau von Bildungsbenachteiligung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beitragen?

## B Interviewtranskription

### 1 Transkript Einzelinterviews 1 + 2: Interviewerin = I Befragte/r = B1/B2

- 2 **I:** Auf diesem Computer aufzeichnen und sicherheitshalber mit dem Handy auch noch.  
3 Ok. Ja. Ich bedanke mich ganz, ganz herzlich dafür, dass Ihr zur Verfügung steht. Weil  
4 das ist gar nicht so leicht. Ich habe diese Umfrage jetzt mit 106 Personen gemacht. Und  
5 weniger als die Hälfte sagen überhaupt, dass Ihnen dieses Konzept ein Begriff ist. Und  
6 das ist ganz, ganz schwierig. Also ich gehe davon aus, nachdem Ihr sagt, Ihr stellt Euch  
7 da zur Verfügung, dass Euch dieses, das die durchgängige Sprachbildung irgendwie-.  
8 Also das Ihr wisst, worum es da geht. Ja? Super. Meine erste Frage ist: woher kennt Ihr  
9 das Konzept? Also wie seid Ihr darangekommen? Wann ist es Dir das erste Mal  
10 untergekommen, Eva?
- 11 **B1:** Ich kenne es aus der Zeit, wo ich noch sehr viel BFD unterrichtet habe. Und da hat  
12 unsere -.
- 13 **I:** Also BFD ist Sprachförderung, oder?
- 14 **B1:** Sprachförderung. Und da hat unsere Chefin gesagt: „Warte mal, da gibt es jetzt  
15 etwas Tolles. Macht ihr das eh schon oder nicht?“ Und da habe ich mich dann einfach  
16 mal ein bisschen schlau gemacht und habe da nachgelesen.
- 17 **I:** Aber Du musstest schon sozusagen aktiv werden und sagen, das gibt es, ich  
18 erkundige mich aber selber.
- 19 **B1:** Ja. Also ich bin dann selbst tätig geworden.
- 20 **I:** Ok.
- 21 **B1:** Es ist nicht so gewesen, dass wir ein Angebot gekriegt haben für irgendeine  
22 Fortbildung oder was. Sondern ich bin selbst tätig geworden.
- 23 **I:** Ok. Wie war das bei Dir, Andrea?
- 24 **B2:** Ja, bei mir war das -. Ich bin dadurch-. Ich habe das Deutsch als Zusatz  
25 nachgemacht vor fünf Jahren. Da bin ich, also darauf gekommen, darauf gestoßen. Aber  
26 dann natürlich bin ich auch durch die Eva so dazu gekommen.
- 27 **I:** Ok. Also das heißt, Du hast auch sozusagen aktiv dich dann mit der Sache  
28 auseinandergesetzt.

29 **B2:** Genau.

30 **I:** Ok. Und seitdem wendet Ihr, oder verwendet Ihr das Konzept im Unterricht, irgendwie?

31 **B1:** Ja, also mein Schwerpunkt im Unterricht ist die existenzielle Pädagogik. Da bietet  
32 es sich fast an, dass man das wirklich im Hintergrund immer mitlaufen lässt.

33 **I:** Ok.

34 **B1:** In diesen philosophischen, fast philosophischen und sehr achtsamen Gedanken  
35 auch zur Sprache und zu Fremdsprache und zum Fremdsprachenerwerb.

36 **I:** Ok. Bei Dir läuft es auch im Unterricht immer mit?

37 **B2:** Naja, ich bin ja ganz viel bei der Eva in der Klasse und ich unterrichte Deutsch als  
38 Zusatz.

39 **I:** Ok.

40 **B2:** Da bin ich bei der Eva. Und da machen wir das dann gemeinsam.

41 **I:** Ok, gut.

42 **B2:** Bei einer anderen Lehrerin bin auch noch in der vierten Klasse, da mache ich das  
43 genau gleich.

44 **I:** Aber Ihr würdet schon sagen, dass diese durchgängige Sprachbildung sich von so  
45 einem Sprachförderunterricht schon unterscheidet, bei Euch im Unterricht?

46 **B1:** Natürlich. Extrem unterschieden. Da geht es um eine Haltung. Wie ich damit  
47 umgehe. Und zwar durchgängig. Bei allem, was ich unterrichte.

48 **I:** Ok. Das ist ja schön. Und Du-. Also in dem Fall wird es auch in alle Fächer mit  
49 reingenommen und wann immer es sich etwas bietet?

50 **B1:** Ja.

51 **I:** Bereitest Du das, oder bereitet Ihr das gezielt vor? Zu sagen, ich habe jetzt eine  
52 Sachunterrichtsstunde, da kommt dann eine Tabelle vor und da mach ich das jetzt mit.  
53 Oder ergibt sich das aus dem Unterricht heraus?

54 **B1:** Also eigentlich ergibt es sich bei mir aus dem Unterricht heraus. Und ich schaue wie  
55 die Kinder auf Sachen reagieren. Und wenn mir vorkommt, das nächste Mal zum  
56 Wiederholen, da braucht es mehr, dann tun wir etwas vorbereiten. Aber eigentlich kommt

57 es aus dem Unterricht. Aber ich habe ja in meiner Klasse nur zwei Kinder mit deutscher  
58 Muttersprache.

59 **I:** Da ergibt es sich quasi eh immer.

60 **B1:** Immer. Da ergibt es sich immer. Jeden Tag.

61 **I:** Ist das bei Dir auch so Andrea? Also das du sagst-.

62 **B2:** Ja, genau. Meistens ergibt es sich aus dem Unterricht, also -.

63 **I:** Aus der Situation?

64 **B1:** Genau.

65 **I:** Und die Zeit nehmt Ihr Euch dann auch? Zu sagen: das ergibt sich jetzt. Mein Plan  
66 wäre zwar, dass ich bis zum Ende der Stunde das fertig habe. Aber Ihr nehmt Euch die  
67 Zeit dann, und sagt, das wird jetzt eingebaut.

68 **B1:** Natürlich. Weil, da kann man nicht einfach so tun, als ob nichts da wäre. Da muss  
69 ich einfach darauf reagieren. Und das geht das ja sowieso fast nicht. Weil da wäre ja  
70 kein befriedigender Unterricht. Da darüber fahren und im Hintergrund weiß ich eigentlich,  
71 da gibt es jetzt ein Versäumnis. Da ist jetzt was nicht klar. Das ist jetzt-. Also das geht  
72 gar nicht. Außerdem mache ich sehr oft ein Sprachenfest. Das ist mir sehr wichtig. Ich  
73 habe das Letzte vor zwei, vor drei Jahren gemacht. Und ich verbinde das dann immer  
74 mit Essen, und mit Sprache, und mit Musik, und mit Tanz, und mit Literatur und mit  
75 Texten. Und es bietet sich da auch an -. Also ich arbeite da sehr viel mit Märchen. Und  
76 wenn ich dann zum Beispiel ein Märchen in der Muttersprache haben, dann probieren  
77 wir ja auch immer, etwas zu verstehen in anderen Sprachen. Und was ist ähnlich. Und  
78 da kommen wir darauf, dass das Rumänische und Italienische eigentlich ähnlich ist. Und  
79 dann suchen wir uns so die Wörter heraus und die Kinder kriegen das einfach in dieser  
80 Haltung, verbunden mit der existenziellen Pädagogik, kriegen da schon so einen Sensor  
81 und sagen: „Ah, das klingt so ähnlich.“ Und weißt eh, haben wir schon gesagt, oder, ja.

82 **I:** Super. Super. Also das heißt Euer schulisches Umfeld ist Sprachen aller Nationen?  
83 (**B1:** Ja.) Ok. Also bei mir ist das ähnlich. Also ich unterrichte in Wien im zehnten Bezirk.  
84 Bei mir ist das ganz ähnlich. Also ich habe drei Österreicher, also deutschsprachige  
85 Kinder in der Klasse, und da -. Und wenn Ihr da mit diesem sprachbildenden Konzept  
86 arbeitet, geht es da auch um Bildungssprache, also die deutsche Bildungssprache?

87 **B1:** Ja.

88 **I:** Ja?

89 **B1:** Auch. Sehr viel sogar. Also ich mag das überhaupt gern. Ich mag den Herrn  
90 Liessmann sehr gern. Ich habe seinerzeit in meiner Masterarbeit ganz viel von Herrn  
91 Liessmann geschrieben. Da habe ich einfach den Zugang. Weil ich einfach den  
92 philosophischen Zugang, auch zu Unterricht und zu Bildung, extrem liebe. Ich habe sehr  
93 philosophischen Unterricht, weil wir ganz viel über Themen philosophieren, und reden,  
94 und Schlüsse ziehen und alles Mögliche. Ich sage zu den Kindern: „Glaubt Ihr mir ja  
95 nichts. Tut es immer kontrollieren.“ Das ist dieser philosophische Zugang. Zum Beispiel  
96 heuer ist in der dritten Klasse Salzburg, die Stadt wird unterrichtet. Nonntal war ja  
97 Bildungszentrum von Europa, irgendwann einmal, und dann reden wir eben halt über  
98 Bildung. Was hat das bedeutet zu der Zeit? Und was bedeutet das heute? Und wenn du  
99 ein Kind in der Zeit gewesen wärst, wärst du dann in Nonntal in die Schule gegangen  
100 oder nicht? Und so weiter, und so weiter. Und das tun wir dann so behandeln. Genauso  
101 die Römerzeit. Alles mögliche. Also der Zugang auch zu Zeiten. Dass sie einen Überblick  
102 haben. Wann war das Mittelalter? Die Renaissance? So grobe Einheiten. Ich finde, das  
103 gehört einfach zur Bildung. Das man grobe Einheiten hat. Aha, ich kann mich da ein  
104 bisschen orientieren. Nicht genau, aber ich kann mich da ein bisschen orientieren.

105 **I:** Ja, und kann das auch sprachlich in dem Fall umsetzen dann oder verarbeiten, ja.  
106 Und, Andrea, wenn Du sagst, Du bist eher in der Förderung tätig. Ist da Bildungssprache  
107 auch ein Thema? Oder bist Du mehr so im, da wo es Defizite gibt, am Aufarbeiten? Oder  
108 setzt Du auch bei diesen Kindern so mit, ich sage mal, bildungssprachlichen Dingen an?  
109 Das sie auch, wie, ich weiß nicht, wenn wir die Tabelle nehmen, waagerecht, senkrecht,  
110 diagonal und so. Oder wird da wirklich nur aufgearbeitet, wo es fehlt?

111 **B2:** Naja, beides.

112 **I:** Beides, ok.

113 **B2:** Es wird aufgearbeitet, was fehlt.

114 **I:** Ja.

115 **B2:** Und natürlich manche, die das schon besser können -. Es sind ja nicht alle am  
116 gleichen Stand. Da probiere ich dann schon eben, so wie waagerecht und senkrecht und  
117 Bildungssprache. Aber manche brauchen einfach einmal die Aufarbeitung. Die müssen  
118 überhaupt erst die einfachsten Wörter lernen.

119 **I:** Ja.

120 **B1:** Also mir ist ja aufgefallen. Jetzt tun wir momentan gerade Grammatik. Und da sage  
121 ich meistens: „Kinder, ihr dürft euch auch Verben merken. Das sind die Zeitwörter.  
122 Tunwörter, das sagen wir jetzt nicht mehr. Und ihr dürft euch auch Verben merken.“  
123 Kinder, die eigentlich gar nicht Deutsch können – die merken sich dann Verben. Weil  
124 das ist cool.

125 **B2:** Das müssen sie nicht, das dürfen sie.

126 **B1:** Woran das liegt? Da sage ich immer ganz gern: „Das braucht ihr noch nicht zu  
127 wissen. Das kommt später noch.“

128 **I:** Genau.

129 **B1:** „Das musst du dir jetzt noch nicht merken.“

130 **I:** Lustig ist das.

131 **B1:** Das dürfen wir nicht zu oft sagen.

132 **I:** Sonst wird es unglaublich?

133 **B1:** Nicht, dass sie sonst denken: Aha, ich brauche mir gar nichts merken.

134 **I:** Also so in einer Skala von eins bis zehn. In welchem Ausmaß würdet Ihr sagen, hat  
135 dieses Konzept der durchgängigen Sprachbildung Platz in eurem Unterricht? Könntet Ihr  
136 das bewerten? Oder prozentuell? Wieviel Zeit wird dem Konzept gegeben?

137 **B2:** Schon die Hälfte.

138 **I:** Die Hälfte. Ja?

139 **B1:** Mehr. Also eigentlich ist es durchgängig. Eigentlich haben wir das immer. Es ist  
140 ganz, ganz wenig, dass man Anderes tut. Weil das ist ja wirklich immer da. Es ist immer  
141 da. Und weil man es praktiziert, dann kann man gar nicht anders. Das hat sich schon so.

142 **I:** Fest gesetzt im Kopf?

143 **B2:** Richtig, ein Selbstläufer. Der wird dann-.

144 **I:** Es ist schön, wenn man das hört. Weil im Zuge meiner Masterarbeit, also ich studiere  
145 DaF/DaZ im Master an der Uni Wien, da bin ich darauf gekommen, dass meine  
146 Kolleginnen noch wenig Zugang dazu haben, obwohl wir in einer so schwierigen Schule



147 sind. Das ist sehr schön zu hören, dass das eben so viel Raum hat an manchen Orten.  
148 Super. Cool.

149 **I:** Würdet Ihr auch sagen, dass das Konzept passend ist für die deutschsprachigen  
150 Kinder an Eurer Schule? Das die da auch profitieren davon? Oder, die erreicht man auch  
151 damit?

152 **B1:** Natürlich.

153 **I:** Ja?

154 **B1:** Natürlich. Und wie. Auf alle Fälle, ja.

155 **I:** Ja.

156 **B1:** Alle profitieren von diesem Konzept.

157 **I:** Super.

158 **B2:** Ja, alle profitieren. Und auch, ich denke mal, wir als Lehrer. Es ist oft ganz spannend.  
159 Weil, die kommen auf Sachen, wo ich denke, das habe ich auch noch nie gehabt. Also  
160 das ergänzt sich einfach. Wirklich.

161 **I:** Super. Super. Ich bin darauf gekommen, das Konzept ist nicht sehr bekannt. Das ist  
162 also eher so dieser Defizitansatz. Die Kinder können das und das nicht und an dem  
163 arbeiten wir. Aber, dass man so Sprachbildung betreibt, die sich einfach durchzieht durch  
164 alles, das ist wirklich in wenigen Köpfen drin. Ihr macht es. Was würde aus Eurer Sicht  
165 helfen, damit es irgendwie flächendeckender wird? Was müsste passieren, damit ganz  
166 viele Kolleginnen und Kollegen sagen: mit dem Konzept kann ich arbeiten? Da möchte  
167 ich einsteigen. Auf den Zug möchte ich aufspringen.

168 **B1:** Ich glaube, da geht es um ganz viel Bewusstsein. Weil, wie gesagt, ich unterrichte,  
169 und ich habe immer schon ganz anders unterrichtet wie viele andere Lehrer. Und war oft  
170 manchmal der Exot, in den Neunzigerjahren. Weil ich einfach gespürt habe, es braucht  
171 etwas anderes. Oder mehr. Ich glaube, da geht es ganz viel um Bewusstseinsarbeit.  
172 Nämlich auch prinzipiell. Also der Zugang zu Bildung, ich denke mal, dass Bildung nicht  
173 Bildungsstandard sind. Und Zugang zu Bildung ist einfach auch: ich bilde mich. Das Bild,  
174 das ich von der Welt erhalte. Das ist ein sehr offener Zugang, ein sehr literarischer  
175 Zugang.

176 **I:** Aber wie könnte man jetzt Kolleginnen und Kollegen erreichen, die eben nicht so  
177 aufgeschlossen sind?

178 **B1:** Wo es sich auch anbietet, auch in der Lehrerbildung. Ich sage das meinen Studenten  
179 immer. Ich habe einige, die dann wirklich merken: hoppala, das taugt mir. Und die sagen,  
180 ja da tu ich weiter. Aber es kommt da wirklich auf den Einzelnen darauf an. Was ist meine  
181 Art zu unterrichten?

182 **I:** Aber in der Aus- und Fortbildung ist das ein Thema, das fehlt?

183 **B1:** Ja, in beiden, schon. Auf jeden Fall in der Ausbildung. Da sind Studenten, die das  
184 Gefühl hätten da dazu, dass ich die erwische und zwar ganz bewusst erwische.

185 **I:** Andrea, wenn Du sagst, Du bist in dem DaZ-Bereich tätig? Hast Du da auch junge  
186 Kolleginnen und Kollegen? Was sagst Du da bei denen? Ist das ein bisschen mehr  
187 präsent, das Thema? Oder, überhaupt generell in der Schule, kann man das so nicht  
188 sagen?

189 **B2:** Nein, das ist es nicht. Ich glaube, dass einfach die Lehrer so einen Druck haben,  
190 was sie vermitteln sollen, was sie machen sollen. Das da einfach immer nur das  
191 Notwendigste quasi den Kindern gelernt wird, weil der Druck so groß ist. Das müssen  
192 sie noch wissen in Mathematik und im Sachunterricht. Und dann bleibt wenig Zeit, weil  
193 sich niemand die Zeit nehmen möchte, dafür.

194 **I:** Ja.

195 **B2:** Es heißt eigentlich immer nur: das müssen Sie mit denen üben und das müssen sie  
196 noch können und das.

197 **I:** Ja. Und wenn dann das Bewusstsein nicht da ist, dass die Basis fehlt, wenn man die  
198 Sprache nicht dementsprechend beherrscht. Das war ein sehr interessanter Ansatz. Und  
199 ich hoffe, dass ich mit den Kolleginnen, mit denen ich noch spreche, auch Ähnliches  
200 herausfinden werde. Also ich habe mit einem Professor auf der PH Wien gesprochen.  
201 Der sagte, es ist ein großes Thema in der Ausbildung. Das ist spannend. Aber ich sehe  
202 bei meinen Studierenden auch, dass die meisten keine Ahnung davon haben.

203 **B1:** Kaum. Eigentlich keine Ahnung. Eigentlich nicht.

204 **I:** Ich meine, er hat allerdings zugegeben, im Schwerpunkt Sprache ist die sprachliche  
205 Bildung, da ist es mehr Thema. In der Grundausbildung ist das praktisch nicht  
206 vorhanden. Könntet Ihr Euch auch vorstellen, zum einen, wenn das jetzt in der  
207 Ausbildung ein bisschen mehr Thema wird. Aber das auch Schulbücher da irgendwie  
208 helfen könnten, dass Lehrer das eher zur Hand nehmen? Wenn da jetzt drinnen steht,  
209 man könnte in dem Bereich dieses oder jenes sprachbildende Thema aufgreifen.

210 **B1:** Ja, wenn da mehr in den Büchern steht, schon. Weil sehr viele Lehrer sind sehr  
211 buchtreu. Und die finden das dann als Animierung, dass sie einfach daran arbeiten. Weil  
212 ich glaube, es geht auch darum, ganz oft, zu selektieren. Dass ich für mich weiß, ich  
213 muss noch da noch und da noch und Andrea, Du musst da noch und da und so. Das  
214 integriere ich in das andere. Da habe ich jetzt das zu tun. Und meine Kinder wären gleich  
215 gescheit.

216 **I:** Also das Buch würde die Lehrer schon ein bisschen leiten, in diese Richtung?

217 **B2:** Ja. Auch der Lehrplan. Eigentlich richtet sich alles nach dem Lehrplan. Und wenn  
218 das da drinnen stehen würde. Dann würde das auch eingebaut in den Unterricht.

219 **B1:** Ja, das stimmt.

220 **I:** Ja, ok. Ok. Und in expliziten DaZ-Büchern, könntest Du Dir das auch vorstellen? Also  
221 in Deinem Unterricht, Andrea, sozusagen, dass man nicht mehr selbst daran denken  
222 muss, sondern, dass das sozusagen ein bisschen vorgeschlagen wird.

223 **B2:** Richtig. Das wäre hilfreich.

224 **I:** Das wäre hilfreich. Super. Zum Abschluss: Glaubt ihr, die Umsetzung des Konzepts  
225 durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung abbauen?

226 **B1:** Ja, unbedingt. Das kann es sicher. Wenn es wirklich umgesetzt wird.

227 **B2:** Das glaube ich schon auch. Ganz sicher. Wichtig ist dabei nur die konsequente  
228 Arbeit an Sprache. Dann schon. Ja.

229 Na, dann bedanke ich mich bei Euch beiden ganz, ganz herzlich für dieses Gespräch.  
230 Ich muss ja natürlich sozusagen den Gütekriterien entsprechen und würde vielleicht  
231 dann meine Zusammenfassung des Gesprächs Euch schicken. Damit Ihr das einmal  
232 noch durchgehen könntet, und sagen könntet: ja, das ist das, was wir mehr oder weniger  
233 gesagt haben. Oder das ist das, das spiegelt meine Meinung wider. Aber das dauert  
234 wahrscheinlich seine Zeit, bis ich soweit bin. Wenn wir den Montag überstanden haben  
235 mit den Eltern und Tests und so dann geht es, glaube ich gut weiter. Liebe Grüße nach  
236 Salzburg. Und danke fürs Mitmachen.

237 **B1:** Tschau.

238 **B2:** Tschau

1 **Transkript Einzelinterview 3: Interviewerin = I Befragte/r = B3**

2 **I:** Herzlichen Dank zunächst einmal, dass du mir für dieses Interview zur Verfügung  
3 stehst. Du kennst dich ja mit, also du kennst das Konzept durchgängiger Sprachbildung,  
4 davon kann ich also ausgehen, nachdem du dich auf meine Anfrage, also gemeldet hast.

5 **B3:** Ja, ja, das tue ich. Ich kenne das Konzept.

6 **I:** Gut, also, du bist.....Also, lass mich mit dieser Frage beginnen. Würdest du sagen,  
7 dass es für dich einen Unterschied gibt zwischensprachförderndem und  
8 sprachbildendem Unterricht? Und wenn ja, wie würdest du den dann beschreiben?

9 **B3:** Naja, ich glaube... Ich würde schon sagen, ja. Also für mich ist sprachbildender  
10 Unterricht schon was Anderes wie sprachfördernder Unterricht. Sprachförderung würde  
11 ich jetzt in den Deutschklassen und so sehen. In den Förderkursen, da wo so...also da  
12 wird an den grundlegenden Dingen der Sprache gearbeitet. Also, wenn ein Kind so gar  
13 nicht Deutsch kann. Das mache ich aber nicht im Unterricht, da sind die Kolleginnen  
14 gefragt. Die vom Deutschförderunterricht. Und Sprachbildung ist für mich mehr so...also,  
15 da wird an den vorhandenen Dingen gearbeitet. Würde ich sagen.

16 **I:** Gut! Woher kennst du dieses, also das Konzept durchgängiger Sprachbildung?

17 **B3:** Das Konzept kenne ich aus meinem Studium. Ich studiere DaF/DaZ, also den Master  
18 auf der Uni mache ich. Und da habe ich das Konzept kennengelernt...

19 **I:** Das heißt, also im Schulsystem ist dir das Konzept so noch nicht wirklich  
20 untergekommen?

21 **B3:** Nein, praktisch gar nicht. Nicht wirklich.

22 **I:** Interessant! Also über das Studium... Setzt du das Konzept jetzt auch in deinem  
23 Unterricht um, also arbeitest du, also in deinem Unterricht, damit?

24 **B3:** Naja, ich versuche es. Ich bin da... also, durchgängig, das kann ich leider nicht so  
25 sagen. Also, ich muss sagen,..ich versuche es umzusetzen, aber es gibt Zeiten, da  
26 bleibt's ...wie soll ich sagen...also, da habe ich einfach keine Zeit dafür-.

27 **I:** Ok, also es ist eine Zeitfrage. Gibt's sonst noch Gründe, warum du nicht durchgängiger  
28 an Sprachbildung arbeitest?

29 **B3:** Ich finde das Konzept super. Also, ich würde schon gerne und manchmal denke ich  
30 so nachher, warum hast da jetzt nicht an diesem oder einem anderen Thema sprachlich  
31 gearbeitet, also Sprachbildung gemacht. Aber es ist einfach immer so viel los...so viele  
32 Anforderungen. Ich habe jetzt gerade eine 4.Klasse, da hetzt man eh nur von Schularbeit  
33 zu Schularbeit. Ja, es ist dieses, das musst noch machen und das. Und es bedarf halt

34 schon einer Vorbereitung. Manchmal kann man schon so aus dem Stehgreif das  
35 machen. Aber meistens müsste man sich zumindest im Kopf darauf vorbereiten. Also,  
36 dass man's dann nicht wieder vergisst.

37 **I:** Auf einer Skala von 1-10, in welchem Maße geschieht das bei dir im Unterricht?

38 **B3:** Na ja, also ich würde sagen.- Also, ich glaube ich wäre bei 5, ja, 5, das kann ich  
39 schon sagen.

40 **I:** Und welche Kinder möchtest du mit dieser Sprachbildung erreichen?

41 **B3:** Alle, weil das ist ja an der Sprachbildung das Gute, also das Schöne, dass es für  
42 alle Kinder so viel bringt, also auch bei uns in der Schule. Weil auch die österreichischen  
43 Kinder, die haben ja bei uns auch oft eine Sprache, da fehlt ja auch ganz viel. Die wissen  
44 auch vieles nicht. Man kann mit allen arbeiten. Jeder kann sich...also für jeden ist was  
45 dabei, jeder kann sich was mitnehmen.

46 **I:** Das ist ein schöner Ansatz. Cool. Welche Fächer eignen sich besonders gut für  
47 Sprachbildung? Warum würdest du das so sagen?

48 **B3:** Naja, ich denke, also ich versuche es überall umzusetzen. Wenn ich zum Beispiel  
49 in Werken, also ich habe technisches Werken, wenn ich da mit Werkzeug arbeite, dann  
50 benenne ich das einmal ordentlich. Also, das gehört zwar eh zum Werken. Aber dann  
51 kann man vielleicht auch noch so mit zweigeteilten Verben...ich schlage den Nagel ein.  
52 Du schlägst den Nagel ein. Also, so versuche ich dann zu sprechen. Aber auch in Mathe.  
53 Überhaupt mit dem ganzen Bildungsstandardsachen. So Tabellen, oder  
54 Schätzaufgaben. Da ist so viel, was sprachlich zu bewältigen ist. Also, in Mathe kommt's  
55 auch oft vor. In Textaufgaben auch. Oft ganz schwierig, wenn die Kinder dann, also,  
56 nicht rechnen können, weil sie Tischtuch oder Weidezaun, also wenn's um Umfänge  
57 geht, nicht verstehen. Im Sachunterricht, da kann man auch viel machen. Also, da bin  
58 ich jetzt oft so mit wir sind jetzt Forscher und Forscherinnen. Versuche den Vorgang  
59 genau zu beschreiben, also bei Experimenten und so. Meine Schüler können so Sätze  
60 wie „Ich vermute, dass...“ in dem Zusammenhang schon gut formulieren. Und in Deutsch  
61 auch, weil da bietet sich's einfach auch oft an, dass man über den normalen Stoff  
62 arbeitet. Also, wenn es um weil- oder dass-Sätze geht und so. In Zeichnen eigentlich  
63 auch. Da sprechen wir oft über Bildbeschreibungen. So dieses ganz genaue Betrachten  
64 und das konkrete Beschreiben. Ich glaube,... ja also in diesen Fächern mache ich  
65 Sprachbildung.

66 **I:** Jetzt stelle ich immer wieder fest, dass die meisten Kolleginnen und Kollegen das  
67 Konzept durchgängiger Sprachbildung, also Sprachbildung überhaupt wenig...also  
68 eigentlich gar nicht kennen. Was würde dazu beitragen, dass sich das verändern

69 könnte? Also, dass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen das Konzept kennenlernen  
70 und umsetzen würden?

71 **B3:** Zuerst einmal denke ich, die Lehrer müssten überhaupt einmal das kennenlernen,  
72 also sie müssten überhaupt wissen, was das ist Sprachbildung und wie man das einsetzt  
73 und so. Die Lehrer müssten ein Bewusstsein haben dafür, dass sie den Kindern helfen  
74 könnten. Aber ich glaube, dass im System Schule, dass das gar noch nicht ...also dass  
75 es das noch nicht so recht gibt. Das ist kein Thema. Daher interessiert sich auch keiner  
76 dafür. Wenn ich darüber mit jemandem sprach, dann ist immer so...na geh, schon wieder  
77 was, was wir noch mehr machen sollen....Und die Kolleginnen sind eh schon so  
78 überlastet. Und die Direktoren oder, wie soll ich sagen, das System fordert das ja nicht  
79 ein. Die Bücher, die könnten da was ändern, weil die meisten kleben ja an ihrem Buch.  
80 Wenn Schulbücher das Thema aufgreifen würden, dann... Also, denk einmal an die  
81 Bildungsstandards. Keiner hat davon was gewusst. Aber plötzlich ist es in.... , also es  
82 ist so wichtig geworden. Man musste da immer nachweisen, dass man daran gearbeitet  
83 hat und dann haben sie alle Bücher angepasst. Und jetzt, jetzt ist das ein Thema, das  
84 für alle...also, ich glaube schon, dass sich alle Lehrer jetzt da umgestellt haben.

85 **I:** Also, wenn ich zusammenfasse: ein Bewusstsein schaffen, nicht nur bei den Lehrern,  
86 sondern im System allgemein. Und Bücher, die das Thema aufgreifen würden. Und ...

87 **B3:** Ja, das stimmt...und natürlich auch Entlastung, nicht immer so viel Druck, alles muss  
88 gemacht werden. Die Lehrer brauchen mehr Zeit und so, also Spielraum dafür.

89 **I:** Gibt es das Thema Sprachbildung in der Fort- und Weiterbildung?

90 **B3:** Nein, nein, also ich habe dazu noch nie was gesehen in der Weiterbildung. Nein,  
91 habe ich nicht. Das wäre aber sicher auch super! Weil wie in Englisch, wo du eine Zeit  
92 lang immer nur CLIL gehört hast, da könnte man sicher auch was erreichen. Also dieses  
93 Bewusstsein schaffen.

94 **I:** Das stimmt. Genau. Für jemanden wie dich, der du ja mit Sprachbildung arbeitest,  
95 siehst du darin eine Chance, Bildungsbenachteiligung abzubauen? Also, speziell auch  
96 für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache?

97 **B3:** Ja, ja, absolut. Weil, also ich meine du kennst das, da hast Kinder, die sind gescheit  
98 und alles, aber trotzdem können sie nicht ins Gymnasium gehen, weil halt so viel fehlt.  
99 Die haben...also, weil die so wenig Sprache haben. Da glaube ich schon, dass man da  
100 was erreichen kann. Doch, das kann Benachteiligung schon abbauen. Sicher.

101 **I:** Schön wäre es! Ja. Das wäre gut.

102 B3: Ich glaube, ich muss mich da jetzt wieder mehr drauf konzentrieren...also, gleich  
103 morgen geht's weiter!

104 I: Da können sich deine Schüler freuen! Herzlichen Dank für das Gespräch und gutes  
105 Gelingen!

106 **B3:** Gerne! Danke.

1     **Transkript Einzelinterview 4: Interviewerin = I   Befragte/r = B4**

2     **I:** Herzlichen Dank dafür, dass du mir für dieses Interview zur Verfügung stehst,  
3     liebe Lisa.

4     **B4:** Sehr gerne.

5     **I:** Meine erste Frage an dich ist: Würdest du sagen, dass du einen Unterschied  
6     machst in deinem Unterricht zwischen sprachförderndem und sprachbildendem  
7     Unterricht?

8     **B4:** Also in meinem Unterricht weiß ich es jetzt nicht, aber Sprachförderung baue  
9     ich auf jeden Fall ein. Also das ist für mich die Erweiterung der Alltagssprache, ja,  
10    indem ich einfach viele Sprechkanäle einfließen lasse und den Alltagswortschatz  
11    der Kinder fördere. Bei der Sprachbildung muss ich mich selber an der Nase  
12    nehmen. Wenn ich das richtig verstehe, ist das der Aufbau von Fachbegriffen in  
13    gewissen Fächern, also zum Beispiel in Mathematik, in Deutsch. Das mache ich  
14    in Deutsch sehr wohl, weil da wird es ja auch vorgegeben von den Büchern. Aber  
15    in Mathematik mache ich das nicht, mache ich das noch nicht.

16    **I:** Okay. Woher kennst du das Konzept durchgängiger Sprachbildung?

17    **B4:** Woher kenne ich das? Das ist mir-, in den Seminaren für die  
18    Deutschförderklasse wurde das erwähnt, also in Fortbildungen für die  
19    Deutschförderklasse. Und dann habe ich mich selber damit beschäftigt.

20    **I:** Okay. Und ein bisschen hast du es schon angesprochen, also du setzt das  
21    Konzept teilweise um, kann ich das so zusammenfassen?

22    **B4:** Genau. Also in Deutsch und natürlich auch im Sachunterricht setze ich es um,  
23    ja, weil das ja auch ein-, quasi die Themengebiete das vorgeben. Aber in  
24    Mathematik zum Beispiel muss ich da noch mehr daran denken.

25    **I:** Okay. Also wenn du so auf einer Skala von eins bis zehn das bewertest, wie sehr  
26    das durchgängig in deinem Unterricht einfließt, wo würdest du dich da sehen?

27    **B4:** Fünf, fünf.

28    **I:** Und welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern möchtest du erreichen mit  
29    diesem Konzept?



30 **B4:** Mit der sprachlichen Bildung? (I: Ja.) Prinzipiell möchte ich alle Kinder damit  
31 erreichen, weil sie das ja auch in ihrer gesamten Schullaufbahn benötigen, diese  
32 Begriffe.

33 I: Okay. Und welche Fächer bieten sich aus deiner Sicht besonders gut an für diese  
34 durchgängige Sprachbildung?

35 **B4:** Also auf jeden Fall die Hauptfächer, unter Anführungszeichen, also Deutsch,  
36 Sachunterricht und Mathematik würde ich jetzt an oberster Stelle sehen, ja.

37 I: Okay. Und wenn du sagst, du musst dich selber bei der Nase nehmen, welche  
38 Maßnahmen würden dann helfen, damit du dieses Konzept so durchgängiger  
39 umsetzt oder auch Kolleginnen öfter auf sprachbildenden Unterricht zurückgreifen  
40 würden?

41 **B4:** Also zum einen sollte es mehr Fortbildungen zu diesem Thema geben.

42 I: Also du findest, in der Fort- und Weiterbildung ist diese nicht vorhanden?

43 **B4:** In der Volksschule nicht. Das habe ich erstmalig bei der  
44 Deutschförderklassenfortbildung gehört. Ich sehe es auch in den-, es könnte  
45 besser in den Lehrerhandbüchern beschrieben werden, direkt darauf hingewiesen  
46 werden, mehr darauf hingewiesen werden.

47 I: Also über Schulbücher quasi?

48 **B4:** Genau, über Schulbücher zum Beispiel. Und ja, es müsste präsenter gemacht  
49 werden, präsenter den Kolleg\*innen und mir in Erinnerung gerufen werden, was  
50 wir vielleicht eh wissen, aber im Schulalltag tritt das in den Hintergrund, weil wir oft  
51 froh sind, wenn die Kinder uns irgendeine Antwort geben und nicht den fachlich  
52 korrekten Ausdruck. Auch ein großes Problem ist, dass mit der steigenden  
53 Klassengröße einfach keine Zeit bleibt, den einzelnen Redebeiträgen der Kinder  
54 Beachtung zu schenken. Denn wenn ein Kind spricht, wollen drei andere was von  
55 mir. Und abgesehen davon, haben die Kinder so ein geringe  
56 Aufmerksamkeitsspanne, dass sie es nicht aushalten, zuzuhören, wenn viele  
57 Kinder hintereinander sprechen.

58 I: Du hast also das Gefühl, dass du an zu vielen Baustellen arbeitest?

59 **B4:** Ja, weil vor allem diese Fachbegriffe sind so weit über dem Niveau auf dem  
60 wir uns hier bewegen. Wenn ich beispielsweise erklären muss, was eine Uhr ist,

61 oder was ein Mistkübel ist...Ich weiß nicht, wo ich beginnen soll. Weil gar nichts  
62 vorhanden ist. Es ist gar keine Sprache vorhanden.

63 I: Also in der Fort- und Weiterbildung, das hast du schon gesagt, da ist das Thema  
64 nicht präsent?

65 **B4:** Nein, also diesen Begriff habe ich überhaupt-, also diesen sprachbildenden  
66 Unterricht habe ich bisher nur einmalig gehört.

67 I: Und das in der Ausbildung (I: Genau.) zum Deutschförderlehrer. Würdest du  
68 sagen, dass, wenn das Konzept durchgängig angewendet wird, das eine  
69 Möglichkeit wäre, um Bildungsbenachteiligung abzubauen, vor allen Dingen für  
70 Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache haben?

71 **B4:** Ja, das denke ich schon, denn im normalen Unterricht, wie soll ich das jetzt  
72 sagen, tritt es so in den Hintergrund, dass die Kinder vielleicht Dinge nicht machen  
73 können, weil ihnen eben die Begriffe fehlen. Und diese Fachbegriffe müssen ja von  
74 fast allen Kindern erlernt werden, ja. Und wenn man von Anfang an Fachbegriffe  
75 einführt, kann das natürlich den benachteiligten Kindern helfen, in der  
76 weiterführenden Schullaufbahn zurechtzukommen.

77 I: Okay, gut. Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Gespräch.

78 **B4:** Danke schön.

79 I: Und wünsche noch weiterhin viel Erfolg bei der Anwendung des Konzeptes.

80 **B4:** Danke schön.

## Transkript Einzelinterview 5: Interviewerin = I    Befragte/r = B5

I: Liebe Lara, herzlichen Dank, dass du mir zur Verfügung stehst für dieses Interview. Zu Beginn würde ich gerne mal fragen, gibt es für dich einen Unterschied zwischen sprachförderndem Unterricht und sprachbildendem Unterricht und wenn ja, wie würdest du den beschreiben?

**B5:** Ja, also die Sprachförderung ist für mich, jemanden in der Sprache zu fördern, indem man das deutsche Wort lernt. Und der sprachbildende Unterricht ist dann schon in die Begabungsförderung der Sprache

I: Okay, gut. Du hast ja gesagt, du kennst das Konzept durchgängiger Sprachbildung, deshalb stehst du mir auch für dieses Interview zur Verfügung. Wo hast du das Konzept kennengelernt?

**B5:** Im Studium wurde es mal angeschnitten, aber weil im Studium eher die Sprachförderung im Zentrum gestanden ist, hat man sich damit eher weniger auseinandergesetzt. Als ich dann die Sprachförderung an der Schule übernommen habe, bin ich darüber gestolpert im Internet bei der Recherche und habe mich dann ein bisschen eingelesen. Das hat aber mit der Sprachförderung nicht wirklich was zu tun gehabt, also habe ich es dann, ja, nur durchgelesen.

I: Und hast du schon diese Schwerpunktausbildung gemacht auf der TH, dass du den sprachlichen Bildungsschwerpunkt gehabt hast oder noch diese Allrounder Ausbildung?

**B5:** Ich hatte noch die 180 ECTS Allrounder Ausbildung.

I: Okay, und bist trotzdem mit dem Konzept schon im Zuge der Ausbildung in Kontakt gekommen. (B: Ja.) Aha, okay. Setzt du das Konzept auch in deinem eigenen Unterricht um?

**B5:** Bewusst nicht. Also bewusst wird es nicht umgesetzt. Ich versuche zwar immer wieder darauf zu achten, dass die Sprache im Zentrum steht, aber bewusst umgesetzt ist es nicht.

I: Okay. Und könntest du Gründe festmachen, warum du es nicht machst, für dich selber?

**B5:** Ich glaube, es fehlt die Routine. Es fehlt wirklich die Ausbildung, die gezielte, mit ja, gezielte Ausbildung eigentlich, die fehlt.

31 I: Okay. Du weißt nicht wirklich, wie?

32 **B5:** Wie, ja, genau.

33 I: Okay. Für welche Fächer würdest sich das Konzept anbieten aus deiner Sicht?

34 **B5:** Meiner Meinung nach eigentlich für alles. Es würde in jedem Fach sicher  
35 funktionieren.

36 I: Und welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern, glaubst du, kann man  
37 mitnehmen, wenn man dieses Konzept anwendet?

38 **B5:** Ich glaube schon, dass es für alle Kinder gut, also dass man alle Kinder  
39 mitnehmen kann. Ob es jedes Kind dann auch wiederum aktiv verwendet  
40 irgendwann einmal ist dann die andere Geschichte.

41 I: Okay. Wenn dieses Konzept in unseren Klassenzimmern mehr Einzug finden  
42 sollte, was sind aus deiner Sicht Maßnahmen, die das begünstigen würden? Also  
43 was brauchen die Kolleginnen und Kollegen, damit sie dieses Konzept in ihrem  
44 eigenen Unterricht einbauen und umsetzen können?

45 **B5:** Sie haben halt die Ausbildung gar nicht. Und die Fortbildungen und eine  
46 genauere Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung, damit man sich da  
47 schon näher damit auseinandersetzt, wo man das wirklich einbringen kann und  
48 wie.

49 I: Also es ist aus deiner Sicht schon auch ein Planungsaufwand?

50 **B5:** Auf jeden Fall, ja, das glaube ich schon, weil, solange es noch keine Routine  
51 ist.

52 I: Und würdest du sagen, Bücher. Also wenn Bücher dieses Thema aufnehmen  
53 würden und es würde im Rahmen der Arbeit mit dem Buch irgendwie angeregt  
54 werden, hier könnte man jetzt sprachliche Bildung machen, würde das einen  
55 Vorteil bringen?

56 **B5:** Das glaube ich schon, wenn die Lehrer dafür offen sind, ja. Es gibt ja solche  
57 und solche und auch die Klassen. Also es, in meiner Klasse traue ich es jedem  
58 Kind zu, ja. In anderen Klassen, glaube ich, eher weniger, dass die Lehrer da offen  
59 sind, damit zu arbeiten.

60 I: Okay. In der Fort- und Weiterbildung, also nicht in der Ausbildung, sondern Fort-  
61 und Weiterbildung siehst du, dass dieses Thema vorhanden ist?

62 **B5:** Ich muss sagen, da-, wenn ich nicht gezielt danach suche, weiß ich es nicht,  
63 ja. Das kann ich jetzt nicht beantworten.

64 I: Okay, also, aber es ist nicht so präsent, dass du sagen würdest, da habe ich  
65 schon hin und wieder eine Veranstaltung gesehen?

66 **B5:** Nein, es ist nicht so präsent.

67 I: Okay, gut. Und eine letzte Frage: Glaubst du, dass, wenn dieses Konzept in den  
68 Klassen wirklich durchgängig umgesetzt wird, dass das  
69 Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken könnte?

70 **B5:** Ja, das glaube ich schon.

71 I: Okay, gut. Dann danke ich dir ganz herzlich für dieses Gespräch.

72 **B5:** Danke.

1      **Transkript Einzelinterview 6: Interviewerin = I    Befragte/r = B6**

2      **I:** Liebe Michaela, herzlichen Dank dafür, dass du dir die Zeit nimmst, mir für dieses  
3      Interview zur Verfügung zu stehen.

4      **B6:** Sehr gerne.

5      **I:** Darf ich zuerst einmal eine grundsätzliche Frage stellen, ob du in deinem  
6      Unterricht den Unterschied zwischen sprachförderndem und sprachbildendem  
7      Unterricht irgendwie erkannt hast oder kennst oder ob du da einen Unterschied  
8      machst?

9      **B6:** Also ich mache keinen Unterschied daraus, weil viele Kinder bei uns einfach  
10     sind mit nichtdeutscher Muttersprache, die brauchen sehr viel Sprachförderung.  
11     Und da geht die Sprachbildung einfach ein bisschen unter.

12     **I:** Wie würdest du die Sprachbildung und die Sprachförderung unterscheiden?

13     **B6:** Also Sprachförderung ist für mich, für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache  
14     einfach der Wortschatz. Und Sprachbildung ist für mich, das beginnt schon  
15     eigentlich im Babyalter, im-, sobald man mit dem Kind spricht auch eigentlich, was  
16     viele jetzt nicht machen, weil viele-. Mir ist sehr aufgefallen, viele Eltern  
17     beschäftigen sich nicht mit ihren Kindern, ja, sprechen wenig mit ihren Kindern und  
18     da geht die Sprachbildung halt einfach schon verloren. Es ist einfach dieses, wenn  
19     du-, wie du mit einem Kind sprichst. Auch den Kindern Sprechanlass zu geben,  
20     solche Sachen. Und das kommt halt leider sehr kurz in der Schule, ja, weil sehr  
21     viel Wortschatzarbeit einfach gemacht wird.

22     **I:** Also wird mehr Sprachförderung als Sprachbildung gemacht?

23     **B6:** Mehr Sprachförderung als -bildung, ja.

24     **I:** Du hast dich ja also bereiterklärt an dem Interview teilzunehmen, weil dir das  
25     Konzept der durchgängigen Sprachbildung bekannt ist, ja. Woher kennst du das  
26     Konzept?

27     **B6:** Ich habe vor vielen Jahren eine Ausbildung zur Sprachförderung gemacht,  
28     nicht zur Sprachbildung, nur zur Sprachförderung, aber deswegen ist es mir so in  
29     groben Zügen bekannt.

30     **I:** Und setzt du das Konzept in deinem Unterricht auch um?

31 **B6:** Nicht so viel, nicht so gerne oder nicht so in dem Ausmaß, in dem ich es gerne  
32 machen würde, weil einfach die Zeit fehlt.

33 **I:** Okay, also der Zeitfaktor ist ein Problem. (B: Ja.) Andere Gründe, warum du es  
34 nicht umsetzt oder warum du es nicht anwendest?

35 **B6:** Ja, unter, ich denke-. Ich glaube, ich hätte es mehr umgesetzt. Ich habe zwar  
36 diese Ausbildung zur Sprachförderlehrerin gemacht, das war aber eine sehr kurze  
37 Ausbildung. Würde das aber im Studium mehr behandelt werden, glaube ich,  
38 würde ich es mehr einfließen lassen, weil ich dann auch mehr Input hätte, da was  
39 zu tun.

40 **I:** Okay. Vorbereitung ist auch ein Thema, warum du sagst, das habe ich jetzt-,  
41 nehme ich nicht so sehr wahr im Unterricht. Weil das mehr Vorbereitung bedarf?

42 **B6:** Es bedarf sehr viel Vorbereitung und ich versuche, in der ersten Klasse sehr  
43 viel auf Deutsch einzugehen. Sonst ist aber ab der zweiten Klasse die  
44 Vorbereitung, wie du sagst, für die anderen Gegenstände auch schon so  
45 umfangreich, dass es da einfach zu kurz kommt.

46 **I:** Okay, es ist also ein Mehraufwand? (B: Ja.) Kann man das so sagen, ja?

47 **B6:** Ja, natürlich. Natürlich

48 **I:** Für welche Fächer, würdest du sagen, eignet sich dieses Konzept durchgängiger  
49 Sprachbildung besonders gut?

50 **B6:** Also auf jeden Fall mal für Deutsch, ja. Mathematik lässt sich natürlich auch  
51 sehr gut mit den ganzen mathematischen Begriffen, vor allem vielen Kinder fehlt  
52 da der Wortschatz einfach, dass-. Sie wissen nicht, was ist eine Spalte, was ist  
53 eine Zeile, was ist eine Kugel, was ist der Unterschied zwischen Kugel und Kreis,  
54 solche Sachen. Also Mathematik und Deutsch sind für mich die Hauptthemen, wo  
55 man das gut einbauen könnte. Wobei, im Sachunterricht sehe ich auch eine  
56 Möglichkeit, das gut einzubauen, da den guten Wortschatz aufzubauen.

57 **I:** Okay, gut. Welche Schülerinnen und Schüler möchtest du erreichen oder glaubst  
58 du, kann dieses Konzept erreichen, wenn man es durchgängig umsetzt?

59 **B6:** Ja, es sollte eigentlich alle Schüler erreichen. Wenn es gut umgesetzt wird,  
60 sollte es alle Schüler erreichen, sowohl die mit nichtdeutscher Muttersprache als  
61 auch die Kinder, die schon eigentlich gut sprechen, denen einfach viel  
62 Sprech Anlass zu geben. Also die kann man natürlich auch erreichen.

63 I: Okay, gut. Damit das Konzept also von vielen Kolleginnen und Kollegen  
64 umgesetzt werden würde, was für Maßnahmen würde es aus deiner Sicht  
65 brauchen oder was würde dabei helfen, dass dieses Konzept in unseren  
66 Klassenzimmern mehr Umsetzung findet?

67 B6: Auf jeden Fall Fortbildungen dazu, weil es gibt so gut wie keine Fortbildung,  
68 Weiterbildung auf der PH, wo das Thema so ausführlich behandelt wird und nur  
69 dieses Thema behandelt wird eigentlich. Mit ist keine Fortbildung nämlich bekannt,  
70 wo das-.

71 I: Okay. Sind-?

72 B6: Ja. Also ich denke, wenn man Fortbildungen anbieten würde oder eine  
73 SCHILF anbieten würde, vielleicht auch ein gemeinsames Projekt einmal als  
74 Schule.

75 I: Du meinst grundsätzlich jetzt einmal so ein Bewusstsein schaffen für dieses  
76 Konzept.

77 B6: Ja, genau.

78 I: Und was könnte sonst noch hilfreich sein, hättest du noch irgendwelche  
79 Vorschläge?

80 B6: Vielleicht ein gemeinsames Sprachenprojekt, ja, aber sonst-.

81 I: Könntest du dir vorstellen, dass, wenn Bücher, Lehrbücher auf dieses Konzept  
82 mehr eingehen würden, dass es dann auch dazu führen würde, dass Kolleginnen  
83 und Kollegen damit arbeiten?

84 B6: Würde ich sagen ja. Es ist nur eine Sache, dass das, ich meine, das muss man  
85 erst-, muss erstmal bekannt werden, dass es so etwas gibt beziehungsweise  
86 müssen dann Kollegen, die schon ein bisschen faul sind, dazu gebracht werden,  
87 das auch sich zu Gemüte zu führen.

88 I: Okay, und da würde das Buch aber helfen?

89 B6: Das Buch würde auf jeden Fall helfen, weil man hätte natürlich dann auch  
90 etwas, wo man sich anhalten kann, ja.

91 I: Gut. Eine letzte Frage: Glaubst du, dass dieses Konzept der durchgängigen  
92 Sprachbildung Bildungsbenachteiligung entgegenwirkt?



93 **B6:** Bildungsbenachteiligung entgegenwirkt? Ja. Ja, würde definitiv der Fall sein,  
94 weil ich bin der Meinung oder ich sehe es ganz oft auf der Straße, dass viele  
95 Mütter, ich habe es vorher schon gesagt, einfach mit dem Telefon in der Hand und  
96 die Kinder sind-, sie sprechen nicht mit ihren Kindern, ja. Und zuhause heißt es  
97 auch, beschäftige dich alleine. Wo ich hingegen denke, dass bei bildungsnäheren  
98 Familien, die sprechen viel mit ihren Kindern. Ich habe das auch selbst in meiner  
99 Klasse erlebt, da hatte ich eine Familie, die sehr-. Die gehen mit dem Kind ins  
100 Museum, sprechen viel mit ihrem Kind, sprechen auch am Schulweg viel mit ihrem  
101 Kind und der hatte wirklich eine ganz ausgezeichneten-, einen ganz  
102 ausgezeichneten Wortschatz, also wirklich-, ja.

103 **I:** Okay, also es wäre ein Instrument, um Bildungsbenachteiligung  
104 entgegenzuwirken?

105 **B6:** Ja.

106 **I:** Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview und wünsche dir noch  
107 viel Erfolg in der Umsetzung des Konzeptes.

108 **B6:** Danke

1 **Transkript Experten\*inneninterview 1: Interviewerin = I Befragte/r = B7**

2 **I:** Ich würde vielleicht beginnen noch einmal ganz kurz zu erzählen, wie es zu dieser  
3 Masterarbeit kommt. Oder was das Thema der Masterarbeit ist. Also ich unterrichte  
4 selbst im 10. Bezirk an einer Schule mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit einer  
5 anderen Familiensprache als Deutsch. Und die Situation an der Schule hat mich dazu  
6 gebracht, irgendwann das Masterstudium DaF/DaZ an der Uni Wien zu beginnen, um  
7 irgendwie weiterhelfen zu können. Oder die Probleme ein bisschen besser zu  
8 hinterfragen. Und im Rahmen meiner Ausbildung bin ich auf das Konzept der  
9 durchgängigen Sprachbildung von Ingrid Gogolin gestoßen. Und da habe ich irgendwie  
10 gesehen, das wäre möglich, diese Bildungsungleichheit ein bisschen auszugleichen.  
11 Deshalb beschäftigt sich meine Arbeit mit diesem Thema. Also der Fokus liegt eben  
12 darauf: Wie würde es ausschauen, wenn man das Konzept wirklich in die  
13 Klassenzimmer bringen könnte, die so sehr von der Mehrsprachigkeit geprägt sind,  
14 und würde das Bildungsbenachteiligung abbauen? Ein großes Thema ist zum Beispiel  
15 der Übertritt ins Gymnasium für uns. Und als Lehrerin mache ich die Beobachtung,  
16 dass Kolleginnen und Kollegen ganz, ganz wenig mit diesem Thema anfangen können.  
17 Und ich mache im Rahmen meiner Tätigkeit als Mentorin für die schulpraktischen  
18 Studien auch diese Erfahrung, dass Studierende eigentlich keinen besonders großen  
19 Zugang zu dem Thema haben. Und deshalb wollte ich da einmal so ein bisschen einen  
20 Blick darauf werfen: Wie schaut es in der Praxis genau aus? Wie schaut es in der  
21 Ausbildung aus mit diesem Thema? Ich habe mir im Vorfeld das Curriculum  
22 angeschaut, wie Sie mir das empfohlen haben, also mit den vier Semestern  
23 Grundausbildung und dann dem gewählten Schwerpunkt, Inklusion, Science und  
24 Health, sprachliche Bildung und Kreativität. Und meine erste Frage wäre: Inwieweit  
25 sind Sie als Experte - also ich habe mich zunächst erst einmal an das Institut der  
26 sprachlichen Bildung gewandt - und die haben alle Sie als Experte für  
27 Mehrsprachigkeit empfohlen, so bin ich bei Ihnen gelandet - wie weit sind Sie in der  
28 Beschreibung der Module oder mit der Befüllung der Module involviert? Oder gibt es  
29 das seit 2015, seitdem das Curriculum Grundlage ist, so oder wird da noch etwas  
30 daran geändert?

31 **B7:** Also ich habe nicht dieses Curriculum erstellt und war auch nicht beteiligt. Da war  
32 ich noch nicht in der PH. Da war ich noch selbst Volksschullehrer in Wien im zweiten  
33 Bezirk, auch in einer Klasse mit 100% Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus  
34 sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen. Also das habe ich nicht mitgemacht.  
35 Aber ich glaube, Sie interviewen dann noch die Frau Sorger. Ich glaube sie war da  
36 schon beteiligt, soweit ich weiß. Also das glaube ich schon. Das glaube ich zu wissen,

37 dass der Schwerpunkt von der Brigitte sehr stark auf der Bildungssprache liegt und das  
38 ist etwas, das sehr stark auch eingeflossen ist tatsächlich in dieses neue Curriculum.  
39 Im Prinzip gibt es natürlich immer wieder Überlegungen, das zu ändern oder einen  
40 neuen Weg zu gehen. Das wird es sicher geben. Es ist jetzt erst einmal neu für die  
41 erste Generation. Die ist jetzt gerade erst einmal fertig geworden mit diesem neuen  
42 240 ECTS Bachelor. Also ich denke schon, dass es da wieder ein neues Curriculum  
43 geben wird und dass das angepasst wird. Wann das geschieht, weiß ich nicht.  
44 Angedacht ist es sicher, weil es natürlich gewisse Themen immer wieder gibt, die  
45 aufpoppen. Aber man muss auch sagen, so ein Curriculum in der Hochschuldidaktik ist  
46 natürlich auch eine Darstellung des Machtfelds von Hochschullehrenden, die ihre  
47 Themen einbringen oder ihre wichtigen Themenfelder auch abstecken. Das heißt, es  
48 gibt natürlich gewisse Vorgaben des Bundesministeriums, aber dann ist es nicht so,  
49 dass sich das dann innerhalb des Hochschulkollegiums so widerspiegelt, dann in dem  
50 Curriculum. Man könnte sich natürlich schon überlegen, warum nicht generell  
51 Deutschdidaktik in einer Stadt, in der der Großteil, also 60% der Schülerinnen, nicht  
52 Deutsch als Erstsprache spricht, nicht generell eine Deutschdidaktik gemacht wird,  
53 durchgeführt wird in der Erstausbildung ab dem ersten Semester, die für Deutsch als  
54 Zweitsprache ist. Das muss man sich so fragen. Aber wenn Sie Ingrid Gogolin kennen,  
55 dann wissen Sie, ist auch das eine Darstellung des monolingualen Habitus in gewisser  
56 Weise. Also ich glaube auch, dass hier in diesem Machtfeld der monolinguale Habitus  
57 sich sehr zeigt. Und man scheinbar, zu Beginn jedenfalls, für den ersten Teil des  
58 Studiums eigentlich eine Deutschdidaktik macht und auch noch in der Lehre, die eher  
59 darauf fokussiert, dass es zahlreiche Kinder mit Deutsch als Erstsprache gibt, die es so  
60 vielleicht - was heißt vielleicht? - die es so in den Schulen gar nicht gibt. Also mit  
61 Basissachen, die da so zu Beginn sind. Und dann kommt der Schwerpunkt. Aber der  
62 Schwerpunkt ist, glaube ich, etwas anderes.

63 **I:** Ja, das ist mir auch aufgefallen. Das ist mir nämlich aufgefallen beim Durchschauen  
64 der Modulbeschreibungen, dass es in der Grundausbildung sehr vage formuliert ist.  
65 Also ich meine, da heißt es zum Beispiel im dritten Semester einmal: Die Fachdidaktik  
66 wird ausgeführt und angewendet mit dem Schwerpunkt „Kinder mit anderer  
67 Erstsprache“. Das deutet nicht auf sehr viel hin oder berücksichtigt den Kontext von  
68 Mehrsprachigkeit.

69 **B7:** Das sind so Wörter „berücksichtigen im Kontext von Mehrsprachigkeit“. Wenn von  
70 Mehrsprachigkeit die Rede ist, geht es dann darum, dass es eine Biliteracy ist oder  
71 geht es eigentlich wieder darum, dass wir ein schöneres Wort verwenden für  
72 Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Oder vielleicht noch ein schöneres Wort

73 verwenden und Mehrsprachigkeit hinschreiben. Also da sehe ich schon so ein  
74 bisschen die Gefahr. Also die Linguistikkritik von Ihnen....

75 **I:** Sprachbildende Konzepte in dem Sinn? Wird das in der Grundausbildung überhaupt  
76 vermittelt? Wissen Sie das-

77 **B7:** Soweit ich weiß, wird das schon vermittelt. Also fachdidaktische Sachen gibt es  
78 schon. Also ich weiß aus eigener Erfahrung, dass die Studentinnen beispielsweise mit  
79 Focus on Meaning, mit Lernszenarien-Techniken konfrontiert werden, weil sie kommen  
80 dann zu mir in den Schwerpunkt und haben das schon gehört im ersten Studium. Und  
81 bekommen dann von mir eben dann eher den Input von Hölscher zu Lernszenarien-  
82 Technik. Und da geht es um Methoden. Also, wie gesagt, Frau Thomic, es ist jetzt vor  
83 allem der Schwerpunkt sprachliche Bildung, da, wo wirklich sprachliche Bildung auch  
84 Thema wird. Aber nicht, und das kann man durchaus kritisieren oder wahrnehmen,  
85 nicht zu Beginn des Studiums, nicht unbedingt in der ersten Hälfte des Studiums so  
86 stark, wie es dann im zweiten Teil ist. Aber das ist die Sinngebung des  
87 Schwerpunktweges. Also im Vergleich zu den Zeiten vom alten Bachelor 180 ECTS  
88 wissen die Studierenden, die ich hinausschicke, die die sprachliche Bildung gemacht  
89 haben, schon sehr viel, muss ich sagen. Also, das ist anders als früher.

90 **I:** Die, auf die ich mich beziehe, die waren jetzt in den letzten Jahren in der Ausbildung.  
91 Es war allerdings nur eine Studentin dabei, die tatsächlich den Schwerpunkt  
92 Sprachliche Bildung gewählt hat. Aber so von der Grundausbildung her ist es mir so  
93 vorgekommen, da ist ganz wenig da. Würden Sie sagen, dass die Grundausbildung  
94 unterscheidet zwischen den Begriffen „Sprachförderndem“ und „Sprachbildendem  
95 Unterricht“?

96 **B7:** Ich fürchte nein. Also ich fürchte nein. Prinzipiell habe ich ein bisschen ein Problem  
97 mit dem Begriff „Sprachförderung“. Wo soll man etwas fördern, wenn noch nichts da  
98 ist? Also ich glaube, dass das alles ein sprachbildender Unterricht ist. Und wenn Sie im  
99 zehnten Gemeindebezirk arbeiten, wissen Sie ganz genau, es gibt hier  
100 sozioökonomisch benachteiligte Kinder, die Erstsprache Deutsch haben, die  
101 Schwierigkeiten haben mit dieser Sprache, die einfach auch Schwierigkeiten haben,  
102 weil es sich hier um eine Schule der Mittelschichtsinstitution handelt, die mit diesen  
103 Codes auch kooperiert. Also, ich weiß nicht, wie Sie dazu stehen, Frau Thomic, aber  
104 ich könnte mir vorstellen, dass der MIKA-D-Test tatsächlich nur für Kinder angewandt  
105 wird, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Das halte ich für ein starkes Stück, muss ich  
106 ganz ehrlich sagen! Das hätte ich gerne einmal auch in der Peer-Albin-Hanson-  
107 Siedlung ausprobiert, ob das tatsächlich so funktioniert.

108 **I:** So weit ist es nicht gekommen. Der Vorgänger vom MIKA-D war hier in Österreich  
109 für alle Schüler angedacht gewesen. Und das ist leider nicht mehr dazu gekommen.

110 **B7:** Also, das ist schon ein starkes Stück, muss ich ganz ehrlich sagen! Und ich war  
111 auch in diesen Bifi-Sitzungen. Das ist jetzt neu unbenannt. Und da habe ich schon  
112 gefragt, woher sie denn dieses Wissen nehmen, dass Kinder mit Erstsprache Deutsch  
113 das locker können, was andere Kinder, die nicht die Erstsprache Deutsch haben,  
114 anwenden können müssen. Also, da sind wir aber auch schon mitten im Thema. So  
115 etwas wie Deutschförderklassen, muss ich ganz ehrlich sagen, finde ich schon arg,  
116 dass da jetzt so offen gesagt wird vom Bundesministerium: Naja, also Bewegung und  
117 Sport und Musik können die Kinder eh miteinander gemeinsam machen. Also  
118 hinsichtlich der durchgängigen Sprachbildung, muss ich ganz ehrlich sagen, sage ich  
119 meinen Studierenden schon-. Vor allem, das ist ja das Ding an der PH Wien, die  
120 machen ja eine Allrounderausbildung. Das ist ja nicht so, dass das wie in Hamburg ist,  
121 wo ja FörMig herkommt, wo sie keine Allrounderausbildung machen. Sie sind  
122 spezialisiert in Hamburg in ihrer Primarstufenlehrausbildung, in ihrer  
123 Grundschullehrerausbildung auf Mathematik und Sachunterricht oder so etwas. Sie  
124 werden in Österreich zu Allroundern ausgebildet. Das heißt, es gibt überhaupt keinen  
125 Grund-, überhaupt keinen Grund-, nicht Sprache in allen Fächern anzuwenden. Was  
126 wäre das für ein schlechter Unterricht, wenn in Bewegung und Sport und im  
127 Musikunterricht oder im Werken, technisches Werken, textiles Werken, wenn da nicht  
128 gesprochen werden würde? Also da lass ich dazu auch anhalten, den Studierenden zu  
129 sagen, das ist ganz wichtig, dass sie Sprache produzieren, also selbst mit Erstklässlern  
130 in der ersten Schulstufe. Wenn ich da durchgehe und da wird geschnitten, da muss ich  
131 dazu sprechen. Natürlich muss ich Unterricht machen, wo gesprochen wird, wo  
132 Sprachhandlungen sind, wo man das rezipieren kann als Schülerin.

133 **I:** Aber Sie haben dann sozusagen erst die Studierenden, die den Schwerpunkt  
134 „Sprachliche Bildung“ gewählt haben?

135 **B7:** Richtig. Die habe ich seit Anbeginn und in zahlreichen Seminaren. Ich habe schon  
136 alle möglichen Seminare gemacht in diesem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“, weil  
137 ich eben - deswegen wurde ich auch für Sie als Interviewpartner gewählt - multipel  
138 einsetzbar bin. Und multipel habe ich glaube ich schon von diesen - wie viele  
139 Seminare sind es denn? So 14 glaube ich - habe ich mindestens schon sieben  
140 verschiedene gemacht.

141 **I:** Aber, wenn Sie sagen, es sind keine Fachkräfte in dem Sinne, also wie es in  
142 Deutschland ist, (B: Spezialisiert.) sondern Allrounder. Würde es dann nicht noch mehr

143 Sinn oder absolut Sinn machen, das Thema von Beginn an zu behandeln? Weil es ist  
144 ja nicht so, dass der Lehrer in Österreich jetzt nur Sprache unterrichtet, jetzt Englisch  
145 oder Deutsch, sondern er ist ein Allrounder, da wir nach wie vor kein Fachlehrersystem  
146 haben.

147 **B7:** Nein. Darauf kann ich nur Ja sagen. Man muss aber natürlich auch sehen, dass  
148 dieses Konzept der durchgängigen Sprachbildung, wie es von der Universität Hamburg  
149 kommt, von Neumann und Gogolin, ja eigentlich aus dem Konzept des Programms  
150 Förderung für Schülerinnen mit Migrationshintergrund ist. Und das ist ganz explizit  
151 eigentlich an die Sekundarstufe gerichtet. Also an die Lehrerinnen der Fachdidaktik in  
152 der Biologie, die eben glauben, sie können jetzt Pipette, Bunsenbrenner und  
153 dergleichen sagen und alle wissen, worum es geht. Also das da Sprachbildung  
154 notwendig ist....Ich brauch ihnen ja nicht das Konzept der durchgängigen  
155 Sprachbildung.... Also das es dort stattfindet. Das muss man schon sehen. Dieses  
156 Problem hätte man jetzt in der österreichischen Primarstufe nicht, weil wir hier eine  
157 Allrounderausbildung generell machen. So möchte ich das sagen. Aber ich pflichte  
158 Ihnen bei, da müsste der Sprachaspekt von Vornherein drin sein. Es muss einfach das  
159 Auge darauf sein. Ich meine, es gibt Fächer, wo das schon seit Jahrzehnten in der  
160 Primarstufenausbildung ist. Ich weiß nicht, ob Sie an der PH Wien studiert haben, aber  
161 wenn Sie zum Beispiel ein Seminar von der Frau Roth gemacht haben, da geht es ja  
162 bei Rhythmik auch immer um Bewegung. In den Ausführungen, in den Büchern, die sie  
163 macht, geht es schon auch um Mathematikunterricht und um Deutschunterricht. Also,  
164 ich meine, das ist jetzt nicht ein ausgefeiltes Konzept. Jetzt nicht zu vergleichen mit  
165 FörMig. Aber da kommt das ja schon herein. Was mache ich denn mit der Rhythmik?  
166 Wie kann ich denn die im Unterricht einsetzen? Diesen Blick müsste man einfach viel  
167 stärker haben. Und eine große Gefahr, die ich ganz ehrlich sehe, ist einfach, was man  
168 sicher auch nachvollziehen kann, dass viele junge Studierende, die dann in den Beruf  
169 einsteigen, viel zu viel auf ihre komischen Bücher schauen, die sie bekommen, diese  
170 Lehrbücher. Weil ich meine, die sind wirklich Mittelschicht pur. Da ist kein einziges  
171 Buch, das sie haben, für Deutsch als Zweitsprache. Und diese Bildungsstandards, das  
172 ist das Unsäglichste, was es überhaupt gibt. Ich meine, in den Mathematikbüchern  
173 heutzutage wird mehr gequasselt als gerechnet wird. Also das ist entsetzlich! Das ist  
174 ganz, ganz schlimm. Da müssen sie echt sitzen und weiß ich Gott was.... Da müssen  
175 sie „Alles klar“ nehmen beispielsweise. Weil da wird noch relativ viel gerechnet. Wenn  
176 es um Mehrsprachigkeit geht, muss es auch ganz ehrlich eine Unterscheidung geben  
177 darüber, ob sie die Arithmetik beherrschen und ob sie Sachrechenaufgaben  
178 beherrschen können. Und die arithmetischen Aufgaben bitte, sie müssen auch  
179 multiplizieren können, auf Türkisch wie auf Deutsch. Da spricht doch nichts dagegen.

180 Vor allem sie müssen doch bitte auch nicht auf Deutsch wie die Frau Lehrerin denken.  
181 Und schon gar nicht wie Waupi und Raupi in der Zahlenreise. Also das macht mir die  
182 größten Sorgen!

183 **I:** Ja, ja. Also ich kann zusammenfassend sagen: Sie bestätigen diesen Eindruck, dass  
184 in der Grundausbildung das Thema einfach ignoriert wird oder kaum behandelt wird.

185 **B7:** Ich fürchte, dass in den ersten vier Semestern der Blick auf Kinder mit Deutsch als  
186 Zweitsprache noch nicht so stark geschärft ist wie er geschärft sein sollte in einer  
187 Stadt, die amtlich die zweitgrößte deutschsprachige Stadt Europas ist. Da fehlt mir ein  
188 bisschen der Blick. Und ich glaube, dass es in der Ausbildung in urbanen Räumen  
189 schon sehr notwendig wäre, sich damit wirklich auch zu beschäftigen. Ich meine, mir ist  
190 es vollkommen klar, dass die PH Tirol wohl andere Probleme hat als wir haben. Oder  
191 dass die PH Tirol vielleicht nicht so viele Kinder hat mit einer anderen Erstsprache als  
192 Deutsch oder die PH Steiermark. Das kann schon sein. Aber es ist kein Problem, dass  
193 die PH Wien hat. Das wäre auch eine Spezifikation von den verschiedenen  
194 pädagogischen Hochschulen in Wien. Ich sehe schon die Chance, das wahrzunehmen.  
195 Und vor allem, wenn man bildungspolitisch ganz bewusst schon in den 70er-Jahren in  
196 einen Bezirk wie Favoriten gesetzt wurde, der für sich genommen, die viertgrößte Stadt  
197 Österreichs ist. Dann ist das eigentlich ein Auftrag, der auch der Stadt dient, der dem  
198 Bezirk dient, dass sie da verankert sind. Wenn Sie mich fragen.

199 **I:** Also Sie setzen auf Hoffnungen darauf, dass sich das durchsetzt im Laufe der Zeit?  
200 Dass das Curriculum dahingehend auch angepasst oder geändert wird?

201 **B7:** Das glaube ich schon. Und ich baue auch darauf. Das kommt natürlich immer  
202 darauf an, genauso wie es in der Schule darauf ankommt, wen sie als Lehrer haben,  
203 kommt es in der Hochschule darauf an, was für einen Hochschullehrer sie haben. Das  
204 spielt ja genau das gleiche....dieses Phänomen spiegelt sich in der Hochschule auch  
205 wider. Natürlich, wenn sie ein Curriculum haben, wo das drinsteht, kommen dann  
206 natürlich weniger Personen infrage, die das machen können und die dann eher  
207 natürlich das unterrichten, was da ist. Das ist vollkommen klar. Ich bin hoffnungsvoll,  
208 dass sich das noch an der Pädagogischen Hochschule Wien ändert und generell in der  
209 Lehrerbildung in Österreich. Dass da mehr ein Fokus daraufgelegt wird, dass es viele  
210 Kinder gibt, die sich Deutsch sukzessive als Zweitsprache aneignen. Und vor allem, ich  
211 meine, man muss den Fokus legen auf die öffentliche Schule. Ich meine, ich schaue  
212 jetzt nicht auf das Privatschulwesen, auf die Bilingual Schools, also die Schulen der  
213 Oberschicht. Also, ich meine die Mehrsprachigkeit, sprechen ja eh. Das ist jetzt kein  
214 Problem der Stadt Wien und nicht der Bundesrepublik Österreich in gewisser Weise.

215 Aber ich meine nur, das ist ein anderes Feld. Da geht es um eine andere Klientel, die  
216 dorthin geht.

217 I: Ja, ja. Grundsätzlich, wenn wir jetzt weggehen von der Grundausbildung. Im  
218 Schwerpunkt Sprachliche Bildung, sprachbildender Unterricht, bildungssprachliche  
219 Kompetenzen...das ist durchaus ein Thema, das Konzepts von Gogolin oder CLIL,  
220 auch in Bezug auf Deutsch?

221 **B7:** Absolut, absolut! Also das ist sehr stark. Das kommt sehr, sehr stark. Und es wird  
222 vor allem, was glaube ich die Pädagogische Hochschule früher nicht so stark gemacht  
223 hat, auch wirklich geschaut, dass die Studierenden im Schwerpunkt Sprachliche  
224 Bildung wissen, was linguistisch abgeht, was Linguistik heißt. Was wird bei MIKA-D  
225 abgefragt? Worum geht es da bei der Verbzweistellung? Was ist da wichtig? Dass die  
226 jungen Studierenden tatsächlich mit einem Wissen hineinkommen, das sie dann  
227 umsetzen können. Sie werden vertraut mit MIKA-D gemacht, sie wissen, was der USB  
228 DaZ ist. Sie wissen, was sie können und was sie nicht können. Unterscheiden  
229 zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik. Lernen Methoden kennen wie  
230 Focus on Forms, Focus on Meaning. Haben ein Gespür dafür, vor allem, was mir  
231 wichtig im Sinne der Migrationspädagogik ist, dass man hier diskriminierungsreflexiv  
232 mit den Schülerinnen umgeht und ganz genau weiß, dass man selbst aus einer  
233 anderen - meistens aus einer anderen Schicht - stammt, wenn man in die öffentliche  
234 Volksschule, an sogenannten Brennpunktschulen kommt als die Kinder, die da vor  
235 einem sitzen. Was das heißt, was sie mitnehmen, was die sprachlich mitnehmen,  
236 welche Koeffizienten da alle zusammenspielen. Weil ich glaube, dass es auch wichtig  
237 ist für den Selbstschutz von jungen Schülerinnen, von jungen Studentinnen, dass sie  
238 nicht unbedingt gleich ins Burnout gehen, weil sie mit zu idealisierten Vorstellungen  
239 hineingehen. Also auch im Sinne, wo man annimmt, dass sie im Lernen sind und eher  
240 Zeit brauchen und einen lehrerzentrierten Unterricht. Auch die Vorteile eines  
241 lehrerzentrierten Unterrichts auch in den Mittelpunkt zu stellen. Und auch tatsächlich zu  
242 sagen, dass offene Unterrichtsformen, unsichtbare Pädagogik viele Schülerinnen, die  
243 in Deutsch als Zweitsprache nicht zu finden sind, tatsächlich benachteiligt. Dass es  
244 mehr lehrerzentrierten Unterricht auch braucht. Nicht alleine, aber auch braucht. Also  
245 irgendwer muss dann noch etwas zeigen als Lehrerinnen. Wenn die Lehrerinnen dann  
246 nichts mehr zeigt und nur noch als Facilitators daneben sitzen, und dann hoffen, dass  
247 die Kinder im Nachhinein daraufkommen, was sie da alles gelernt haben, so kann es  
248 nicht funktionieren. Weil das ist dann der ärgste Mittelschichts-Unterricht, den man sich  
249 vorstellen kann.



250 **I:** Und vor allen Dingen - in unserem speziellen Fall - sprechen, weil das ist ja das  
251 Sprachvorbild.....

252 **B7:** Das ist ein ganz, ganz großes Thema. Das wird auch irrsinnig besprochen,  
253 natürlich. Und auch in dem Schwerpunkt...Das natürlich in der Schule - und das schon  
254 in der Primarstufe ab der Grundstufe zwei - vorwiegend schriftlich-konzeptionell  
255 beurteilt wird. Und das wird dann noch viel schlimmer. Und da ist Gott sei Dank der  
256 USB DaZ da, der ja sehr stark auch immer mit mündlichen Sprachhandlungen  
257 einhergeht. Und dann lehren wir, oder jedenfalls ich in meinen Seminaren auch  
258 Sachen: Wie bringe ich denn die Kinder zum Sprechen? Und auch diese Wertigkeit zu  
259 haben, dass das Sprechen enorm wichtig ist. Und wenn wir das mit CLIL oder so etwas  
260 sagen.... Also wenn ich jetzt anlässlich MIKA-D über Situationsbilder, also  
261 Wimmelbilder spreche, dann ist es schon so, dass ich ihnen auch sage: Sie müssen  
262 jetzt daran denken, es ist jetzt ein sprachenneutrales Material. Das können sie einsetzen  
263 für den Deutschunterricht, für den Muttersprachenunterricht und für den  
264 englischen Unterricht. Und ich sage ihnen Wiederholung ist ein wesentliches  
265 Kennwerk. Wenn sie ein Wimmelbild in der ersten Klasse gemacht haben auf Deutsch,  
266 die Schülerinnen in Ihrer Klasse kennen das, dann spricht doch bitteschön nichts  
267 dagegen, dass in der dritten Schulstufe genau das gleiche Material im  
268 Englischunterricht eingesetzt wird. Weil der Wiedererkennungseffekt da ist, weil die  
269 Schülerinnen wissen, um was es da geht bei diesem Bild, weil sie dieses Bild schon  
270 kennen. Das ist ja sozusagen eine Wiederholung im Sinne von einer Wieder- Holung.  
271 Und das ist ja vor allem im Englischunterricht, beim Storytelling ganz entscheidend,  
272 weil es natürlich darum geht, dass sie eigentlich rezeptiv aufnehmen und versuchen zu  
273 verstehen, um was es geht. Und wenn sie das Bild kennen, dann funktioniert das ja  
274 auch. Also ich meine, warum muss ich..Ich kann den Grüffelo auf Deutsch machen und  
275 ich kann ihn in Englisch in der dritten Schulstufe auch machen. Ich meine, es geht  
276 nicht darum, ständig etwas Neues zu präsentieren und alles als Surprise darzulegen.  
277 Sondern, dass die Kinder kapieren, um was es geht und wirklich die Wörter lernen und  
278 sich merken.

279 **I:** Darf ich Sie noch etwas fragen? Mir ist im Laufe meines Studiums jetzt bewusst  
280 geworden, dieser große Unterschied zwischen einem Defizitansatz einer  
281 Sprachförderung und diesem positiven Ansatz in der Sprachbildung auch in dem  
282 Konzept. Also jetzt habe ich aber im Curriculum gelesen, im Schwerpunkt Science und  
283 Health heißt es - und das ist auch der einzige Punkt, den ich gefunden habe in den  
284 anderen Modulen, die sich mit Sprache auseinandersetzen - setzt sich mit dem Thema  
285 Sprachförderung in naturwissenschaftlich-mathematischen Grundschulunterricht  
286 auseinander. Und das finde ich etwas schwierig, dass da wieder „Sprachförderung“

287 steht. Glauben Sie, den Studierenden - also in der Grundausbildung offensichtlich  
288 nicht, aber in den Schwerpunkten - ist es bewusst, dass man Sprache auf Gebieten  
289 fördern muss, die jetzt nicht wahnsinnige Defizite haben, aber es eben um diesen  
290 Zugang zur Bildungssprache Deutsch geht?

291 **B7:** Also so einen Plausch hatte ich mit einer Kollegin von mir und sie hat mir gesagt,  
292 dass Studierende, die Affinität zum Schwerpunkt Sprachliche Bildung haben,  
293 beispielsweise in den normalen Sachunterrichtseminaren ganz anders an die  
294 Herausforderungen gegangen sind, an solche naturwissenschaftlichen Kisten, weil sie  
295 gleich gesagt haben, Kinder brauchen da Wörter und dergleichen mehr. Ja, das kann  
296 ich Ihnen..... Ob das wirklich so geschehen ist oder ob man mir da eine Geschichte  
297 erzählt hat, das weiß ich natürlich nicht. Ich hoffe mal, es entspricht der Wahrheit. Also  
298 es gibt scheinbar schon Studierende, die sich da Gedanken machen und das anders  
299 angehen. Zum Begriff „Sprachförderung“ selbst! Ja, ich hoffe, dass nicht wirklich  
300 Sprachförderung dahintersteckt, wenn Förderung draufsteht. Es gibt auch Wörter, die  
301 sich lange halten wie auch der Migrationshintergrund. Ich meine, es sagt auch keiner  
302 mehr Ausländerkinder. Irgendwann einmal ändert sich dann Gott sei Dank auch der  
303 Sprachwortschatz und der Sprachschatz und die Sprache ist dynamisch. Also hoffe  
304 ich, dass sich das einmal ändert. Aber es ist schon einmal gut. Ich glaube, das war  
305 auch etwas - das können Sie Brigitte Sorger dann übrigens fragen, weil sie hat zum  
306 Beispiel diese Wissenschaftskiste für den offenen Unterricht mit Sprachmaterialien im  
307 Zuge des DaZ-Lehrgangs an der PH Wien sozusagen auch bestückt. Damit die  
308 Schülerinnen das sehen, worum es da geht. Natürlich vor allem bei Experimenten geht  
309 es sehr stark darum, ob sie so etwas machen. Ich meine, Sie kennen ganz sicher  
310 auch den Film mit Thomas Quehl „Eine Pfütze am Himmel ist keine Pfütze!“. Kennen  
311 Sie den Film?

312 **I:** Nein, kenne ich nicht.

313 **B7:** Scaffolding. Nein? Dann müssen Sie den unbedingt anschauen. Wissen Sie was  
314 Scaffolding ist? Thomas Quehl. Ganz berühmt, über Sachunterricht in der Primarstufe,  
315 dritte Schulstufe. Und das mache ich zum Beispiel auch in einem meiner Seminare. Da  
316 geht es eben um das Thema „Wasserkreislauf in der dritten Schulstufe“ und wie er das  
317 aufbereitet. Ich schicke Ihnen das einmal. Das ist wirklich sehr interessant, wie er das  
318 macht und er ist ein sehr, sehr guter Lehrer. Ja, das ist in einem Buch-, da müsste ich  
319 jetzt schauen, ich glaube, ich habe es sogar da. Haben Sie Zeit kurz? Ich schaue mal  
320 nach ganz schnell.

321 **I:** Ja, gerne.

322 **B7:** Leider, leider, leider. Aber ich werde mal schauen. Warten Sie mal. Ich schaue mal  
323 im Internet, ob ich es finde und ich schicken Ihnen einen Link rüber. (I: Ja.) Leider,  
324 leider, leider finde ich es nicht.

325 **I:** Ich schreibe mir mal den Namen auf.

326 **B7:** Wir können etwas Schleichwerbung machen für..... Da schauen wir mal, was mir  
327 Google ausgespuckt hat. Da können Sie sich das anschauen. Das ist dann eben mit  
328 einer DVD noch dabei. (I: Ja, okay.) Und da geht es um sprachbildenden  
329 Sachunterricht in der Grundschule. Und da wird alles ganz genau erörtert und erläutert,  
330 auch das Konzept.

331 **I:** Das heißt, die...?

332 **B7:** Oh warten Sie, ich habe noch meine Kopfhörer nicht drin. Jetzt.

333 **I:** Bildungssprachliche Aspekte sind durchaus auch Teil der Ausbildung. Es geht nicht  
334 nur um die Förderung, sondern auch um diesen Zugang, wie kann ich Kindern helfen,  
335 die zwar gut Deutsch können, aber denen die Bildungssprache fehlt. Das ist durchaus  
336 Teil der Ausbildung im sprachlichen Schwerpunkt?

337 **B7:** Bildungssprache ist ein großer Teil. Brigitte Sorger hat dafür gesorgt, dass  
338 Bildungssprache ein großer Teil ist und da mache ich eher viele Seminare. Da habe ich  
339 einige Seminare, weil man muss da auch sagen, Bildungssprache fragt auch sehr  
340 wenig nach den Gelingensbedingungen. Und Bildungssprache ist auch ein großes  
341 Versprechen. Es wird mit Bildungssprache Bildung kommen und wenn du Bildung hast,  
342 dann ist sozialer Aufstieg schon fast hinten nach, ja. Also, ich glaube, da brauche ich  
343 Ihnen nicht zu sagen, dass das ein bisschen zu viel des Guten ist, was da  
344 hineingesteckt wird. Und da kann ich Ihnen schwer empfehlen, auch dieses Buch von  
345 El-Mafaalani „Mythos Bildung“. Schauen Sie da mal hinein, falls Sie das vielleicht  
346 schon kennen. Also da hat er auch Zitate, wo ich mir denke.... und das finde ich auch  
347 gut.... Wir hatten gestern sogar - organisiert von Brigitte Sorger -... Da ging es eben  
348 um Sprachsensiblen Unterricht: Eine Fach-, eine Fortbildung für alle Lehrerinnen  
349 Wiens-, eine Sensibilisierung für alle Lehrerinnen Wiens mit dem Thema  
350 „Sprachsensibler Unterricht“ auch bei der Bildungssprache. Und da ist schon der Dreh  
351 raus. Übrigens, das, was wir machen mussten, das war Auftrag des  
352 Bundesministeriums, Bildungssprache unter besondere Berücksichtigung der  
353 Mehrsprachigkeit. Da saßen wir dann auch da, ob es da um Biliteracy geht oder um  
354 Translanguaging. Oder steht Mehrsprachigkeit eigentlich nur für das Wort, dass da  
355 viele Daz-Lehrerinnen darunter sind? (I: Okay.) Das scheint mir schon noch wichtig,

356 dass man das so wahrnimmt. Und das möchte ich Ihnen hier im Chat noch schicken,  
357 das ist etwas, was mir schon auch....Was man mitbedenken muss bei all diesen  
358 Konzepten. Das ist schon immer die Frage ist, wie sich diese Modelle und Konzepte  
359 wirklich auf die soziale Ungleichheit auswirken. Und wie diese gelingen? Was für  
360 Gelingensbedingungen braucht es denn dafür? Also denken Sie an Jeuck, die  
361 berühmte Auflistung, was die Faktoren sind: Gelegenheit, Zeit und Motivation. Ja, wo  
362 teste ich dann meine Bildungssprache aus, wenn ich da in der Halbtags-Primarstufe  
363 untergebracht wurde von der Bildungsdirektion Wien?

364 I: Okay. Ein sehr interessanter Einblick in die Ausbildung. Sehr interessante  
365 Denkansätze. Wenn ich jetzt abschließend noch einmal diese Frage stelle: Wo müsste  
366 man ansetzen in der Ausbildung, damit dieses Konzept also auch im Hinblick auf  
367 Bildungssprache wirklich in der Primarstufe ankommen kann? So als ein  
368 selbstverständlicher Teil des täglichen Unterrichts, wie es viele andere Dinge jetzt  
369 schon sind? Gibt es da Punkte, wo Sie sagen, da könnte man ansetzen?

370 **B7:** Also meine Traumsituation wäre, wenn man ein gewisses Hochschullehrpersonal,  
371 eine Aufstockung von Hochschullehrpersonal hat, wo man sich auch sehr intensiv mit  
372 den Studierenden und dann auch wirklich über Jahre hinweg sie begleitet und vielleicht  
373 auch noch beim Berufseinstieg als zusätzlicher Praxisberater neben ihnen zum  
374 Beispiel als Mentorin oder so etwas. Also ich glaube schon, da müsste man am Ball  
375 bleiben. Und es gibt schon viele Kollegen, die tatsächlich Studierende vom ersten  
376 Semester bis zum letzten Semester begleiten in der Schulpraxis. Und ich glaube, dass  
377 man da schon sehr großen Einfluss auch nehmen kann darauf, auf diese Situation.  
378 Und es müsste da auch wirklich tatsächlich die Aufgabenstellungen in den  
379 pädagogisch-praktischen Studien darauf ausgerichtet sein. Mit Ihnen hat man sicher  
380 ein Glück als Mentorin. Aber ich muss auch sagen, im Bereich sprachliche Bildung  
381 werden wahrscheinlich mehr GEPS-Schulen dabei sein als Lehrerinnen, die  
382 unterrichten in Schulen, wo viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind. Weil  
383 sprachliche Bildung ist English as well and it is not Horizon 2020. Und ich meine,  
384 Horizon 2020 ist jetzt nicht unbedingt eins meiner brennendsten Thema in der  
385 Schulpolitik. Vor allem, weil wir ja auch schon 21 haben und Horst Tschaikner das  
386 gemacht hat. Und das heißt, ja, man müsste da ein bisschen begleiten einfach auch im  
387 Unterricht.

388 I: Und dafür in die Grundausbildung? Das ganze Thema in die Grundausbildung  
389 holen?

390 **B7:** In der Grundausbildung müsste es sein. Das ist Thema in der Grundausbildung,  
391 dass die Deutschdidaktik stärker aufbaut, überhaupt für Deutsch als Zweitsprache. Das  
392 ist sicher ein Kennmerk, und bei gleichzeitiger Behandlung diskriminierungsreflexiver  
393 Momente. Ich spüre schon noch immer bei interkultureller Pädagogik dieses  
394 Unbehagen: sei ein Individuum und bleibe doch authentisch anders. Dass wir da noch  
395 immer die Ayshe haben, die von der ersten bis zur vierten Schulstufe oder bis zur  
396 zwölften Schulstufe Referate machen muss über die Türkei, obwohl sie die Türkei nur  
397 als Urlaubsland kennt. Während Franz Josef und Hermine, die mit ihren Eltern schon  
398 viermal in Mauritius waren, nicht dauernd ein Referat über Mauritius machen müssen.  
399 Und sie kennen Mauritius schon sehr gut eigentlich. Also es ist nicht so, dass sie  
400 glauben würden, dass sie Mauritius schlecht kennen würden. Diese Gefahr sehe ich  
401 schon noch ein bisschen, also der Veränderung von Schülerinnen. Das ist schon, was  
402 mir eben schon auch auffällt. Nur weil jemand mehrsprachig ist, ist er nicht anders.  
403 Diese Betonung darauf, dass sie jetzt anders sind, dass sie die Bildungssprache nicht  
404 können, vor allem, wer sind diese „die“? Das fasziniert mich auch an dem Buch von  
405 Susanne Wiesinger. Es ist ein Buch von einer Lehrerin, die später Schulleiterin wurde,  
406 die eigentlich nicht wahrnehmen will, wie sich Favoriten in den letzten dreißig Jahren  
407 verändert hat. Also sie führt da einen Don Quijote Kampf mit sich selbst in gewisser  
408 Weise.

409 **I:** Okay. Das heißt, auch das System müsste so zusagen den Blick ändern auf die  
410 Dinge?

411 **B7:** Ach, das wäre schön, Frau Thomic. Aber das ist.....

412 **I:** In der Weiterbildung habe ich heuer, also letztes Jahr im September 20, das erste  
413 Mal eine Fortbildung auf der PH zu diesem Thema gesehen. Das wäre ein großer  
414 Workshop gewesen. Ich nehme mal an, da wären Sie dabei gewesen.

415 **B7:** Ja, das ist das. Ja, das ist genau das.

416 **I:** Das war das allererste Mal, wo ich mir gedacht habe: Jetzt hat das System die  
417 Wichtigkeit des Themas vielleicht mitgenommen, also in der Fort- und Weiterbildung.  
418 Weil man muss ja.....

419 **B7:** Frau Thomic, was ich hoffe, ist nicht, dass Bildungssprache dann eingesetzt wird  
420 als Kriterium, was mit Bildungsstandards zu erreichen ist. Also das es dann nicht  
421 darum geht. Weil wenn du die Bildungssprache nicht beherrscht in der vierten  
422 Schulstufe, dann kannst du dich schon mit NMS mit Standard und Nicht-Standard AHS  
423 beschäftigen. Viel Spaß dann noch und Tschüss! Ja, also, dass das so eine Art von

424 anti-mephistophelischer Kraft ist, die stets das Gute will und stets das Böse schafft.  
425 Wie auch bei Pisa: Denken Sie daran, die Einführung des ECTS und des europäischen  
426 Bachelors. Die Idee war, dass Studierende in ganz Europa studieren können. Dass sie  
427 den Bachelor machen und danach arbeiten gehen. Und wenn sie mit der  
428 Arbeitserfahrung kommen, dann erst den Master machen. Das hat in keiner einzigen  
429 Wissenschaftsdisziplin so hingehauen. Es hat eine Nivellierung in der  
430 Universitätsausbildung gegeben und eine einzige Titelgeilheit in Österreich. Das  
431 brauchen Sie nur in der Zeitung nachlesen. Also ich meine, das ist eben auch so eine  
432 anti-mephistophelische Kraft und das befürchte ich bei dieser Beschäftigung mit  
433 Bildungssprache auch, dass das jetzt der neue Standard ist. Es gibt schon seit zehn  
434 Jahren Bildungsstandards und es gibt Menschen, die unterrichten nach  
435 Bildungsstandards, obwohl es einen Lehrplan gibt. Es ist nach Lehrplan zu unterrichten  
436 und nicht nach Bildungsstandards. Und wenn ich Bildungsstandards will, dann muss  
437 ich dafür sorgen, dass Kinder diese Standards erreichen, sonst mach ich nur so und  
438 sag „Hupf!“. Wenn du nicht raufhupfst, dann schaffst du es nicht. Und dann haben wir  
439 Reproduktion sozialer Gesellschaft. Dann reproduziert sich die weiße Mittelschicht in  
440 der österreichischen Schule immer wieder und wir wissen auch, wer auf das  
441 Gymnasium kommt und niemand anderer. Und ich glaube nicht, dass das Interesse  
442 sehr groß ist in Wirklichkeit etwas zu ändern.

443 I: Das ist zwar jetzt nicht ein sehr schönes, aber doch sehr wahres Schlusswort, würde  
444 ich fast sagen wollen. Darf ich mich ganz, ganz herzlich noch bedanken für das  
445 Gespräch? Und darf ich Ihnen, wenn ich dann soweit bin, das wird möglicherweise ein  
446 bisschen dauern, weil die Situation doch auch sehr fordernd ist, die Zusammenfassung  
447 dieses Interviews schicken, damit Sie einmal darüber gehen und sagen (B: Bitte, gerne.),  
448 es ist ok im Sinn von einer Gütekriterien-Anpassung für das Interview. (B:  
449 Okay, ja.) Okay, ich bedanke mich ganz, ganz herzlich! Es war sehr interessant und ich  
450 habe auch ein paar ganz neue Denkanstöße mitgenommen. Danke!

451 **B7:** Okay. Wiedersehen.

452 I: Danke. Wiederschauen.

1 **Transkript Experten\*inneninterview 2: Interviewerin = I Befragte/r 8 = B8**

2 **I:** Gleich doppelt. Okay. Also das heißt, wenn die Studierenden dann die  
3 Grundausbildung absolviert haben, dann kommen sie zu Ihnen mit dem Schwerpunkt  
4 sprachliche Bildung?

5 **B8:** Genau. Also, das Bachelorstudium Primarstufe ist so aufgebaut, dass es ein  
6 achtsemestriges Studium ist, wo es eben ein viersemestriges Grundstudium gibt, dazu  
7 zählen so Fächer wie bildungswissenschaftliche Grundlagen, die pädagogisch-  
8 praktischen Studien, die Sie ja auch betreuen als, wie sagt man da, als Mentorin glaube  
9 ich. Genau, und dann gibt es eben so Grundlagenmodule zur Primarstufenpädagogik,  
10 Didaktik, eben auch im Fachbereich Deutsch, wo es auch um Grundlagen geht,  
11 Schriftspracherwerb, Methoden des Erstlesens- und des Schreibunterrichts,  
12 Sprachanwendung, et cetera. Nach diesem Grundstudium ist es eben so, dass die  
13 Studierenden sich nach dem vierten Semester entscheiden müssen, in welchen  
14 Schwerpunktbereich sie sich vertiefen wollen. Da gibt es einerseits mal den Schwerpunkt  
15 sprachliche Bildung, wo eben auch ich ganz viele Veranstaltungen darin habe. Sie  
16 können sich aber auch entscheiden zwischen den Schwerpunkten Kreativität, Science  
17 and Health, Inklusion, und neu dazugekommen seit diesem Studienjahr ist jetzt  
18 Medienbildung und informatische Kommunikation.

19 **I:** -Ja, das habe ich gesehen, spannend! Und, wenn die Studierenden sich für  
20 sprachliche Bildung entscheiden, dann geht es auch um diesen Bereich Sprachbildung,  
21 oder ist das mehr eine Vertiefung in der Richtung, also wie unterrichte ich Deutsch,  
22 Erstlesen, und so weiter? Also fachdidaktische Dinge?

23 **B8:** Nein. Also, im Bereich der sprachlichen Bildung, würde ich sagen, hat das wirklich  
24 einen-, da richten wir einen sehr großen Fokus darauf, das sieht man auch schon im  
25 Curriculum. Also, was uns wichtig ist, ist einerseits mal, dass wir versuchen, eine Art  
26 Language Awareness, also eine Sprachbewusstheit bei den Studierenden selbst mal  
27 anzubahnen, also, dass die dann mal überhaupt-, also, dass ihre Sprachbewusstheit  
28 einfach mal entwickeln und auf Besonderheiten der Sprache achten, um das dann auch  
29 weitergeben zu können eben den Lernenden in der Primarstufe. Und da kommen dann  
30 eben so Konzepte vor wie, weiß ich nicht, Makro- und Microscaffolding, also wo es zuerst  
31 immer eine Bedarfs-, beziehungsweise Lernstands-Analyse geht, um eben das als  
32 Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung herzunehmen, beziehungsweise dann  
33 natürlich auch die Microscaffolding-Elemente, wo wir darauf achten oder wo wir immer  
34 wieder mit den Studierenden Gespräche darüber haben, dass die Lehrersprache ganz  
35 zentral ist, also, dass die verlangsamt sein muss, dass die Lernenden, also halt die

36 Kinder in der Primarstufe, dass die einfach Zeit brauchen, wenn sie eine sprachliche  
37 Äußerung von sich geben. Und zwar nicht nur Kinder eben, das ist uns auch wichtig in  
38 diesem Konzept, dass das nicht eben nur Kinder betrifft, die Deutsch als Zweitsprache  
39 sprechen, sondern, dass das eben etwas ist, was für alle Kinder wesentlich ist. Und da  
40 eben auch, dass man versucht dann in späterer Folge mal die Aussagen von Kindern zu  
41 paraphrasieren, dass man da beispielsweise elaboriertere Syntax verwendet, et cetera.

42 **I:** Also es geht durchaus auch um bildungssprachliche Kompetenzen, die die Kinder  
43 erwerben sollen?

44 **B8:** Ja.

45 **I:** Okay. Also, wird ein Unterschied gemacht in der Ausbildung zwischen  
46 sprachfördernden Unterricht? Also, ich sage einmal, wenn du jetzt dann in die Klasse  
47 kommst, wirst du in einer Sprachförderklasse oder in einem Sprachförderkurs arbeiten,  
48 und diesem Aspekt sprachbildenden Unterrichts?

49 **B8:** Also, ich würde sagen, dass es-. Also, wie genau die Lehrfächerverteilung ist, das  
50 traue ich mich jetzt nicht sagen. Dann müssten wir nochmal konkret ins Curriculum auch  
51 schauen. Also, es werden ja eigentlich zwei Konzepte vermittelt. Einerseits die Konzepte  
52 Diagnose und Förderung, was in der Schule irgendwie heutzutage ganz wesentlich ist,  
53 dass man in der Lage ist, mit Sprachstanddiagnoseinstrumenten zu arbeiten, die da zu  
54 erheben, beziehungsweise dann auch geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten,  
55 Förderpläne zu schreiben, et cetera. Also das ist mal ein Bereich. Und der andere  
56 Bereich ist aber jener der durchgängigen Sprachbildung, also wo man einfach versucht,  
57 sprachliche Kompetenzen dann im umfassenden Sinne anzubahnen und zu vertiefen.

58 **I:** Ja. Das heißt, aus Ihrer Sicht sind Studierende, die den Schwerpunkt sprachliche  
59 Bildung gewählt haben, wirklich gut ausgerüstet, um diverse sprachbildende Konzepte  
60 dann umzusetzen in ihrem beruflichen Alltag?

61 **B8:** Ja, definitiv. Also ich würde sagen gerade im Schwerpunkt sprachliche Bildung gibt  
62 es auch wirklich Veranstaltungen, wie zum Beispiel Sprache und Forschen,  
63 entdeckendes Lernen, Mathematik- und Sachunterricht, also wo tatsächlich auch dann  
64 die Sprache in den Fachunterricht mehr oder weniger einfließt, beziehungsweise  
65 umgekehrt, also wo auch immer jetzt man anfangen will. Und da fokussieren wir natürlich  
66 darauf, dass die Lernenden, also, dass die Studierenden in der Lage sind,  
67 sprachensible Unterrichtsmethoden mehr oder weniger kennenzulernen,  
68 beziehungsweise diese dann auch umzusetzen und anzuwenden.



69 **I:** Okay. Und wenn die Studierenden nach der Grundausbildung zu Ihnen kommen,  
70 haben Sie dann das Gefühl, die haben da schon ein bisschen ein Fachwissen? Weil  
71 grundsätzlich ist ja in der Grundausbildung, die Module, das ist ja sehr vage beschrieben,  
72 was da im Bereich Sprache-. Da ist immer nur mit Berücksichtigung der Kinder mit  
73 Erstsprache und so. Haben Sie das Gefühl, die Studierenden, wenn sie in den  
74 Schwerpunkt sprachliche Bildung kommen, haben ein Basiswissen zu dem Thema?

75 **B8:** Also ich würde sagen wirklich ein sehr grundlegendes Wissen. Also, dass das jetzt  
76 schon irgendwie ein differenziertes Konzept ist, das könnte ich nicht sagen. Also da  
77 fühlen wir uns im Schwerpunkt eben dafür verantwortlich, dass das dann vertiefend  
78 ausgebaut wird. Von daher, ja, es wäre natürlich wünschenswert, wenn dem Thema, das  
79 ja ein sehr wesentliches ist, weil es ja nicht nur das Unterrichtsfach Deutsch betrifft,  
80 sondern ja alle Unterrichtsgegenstände. Wenn das noch mehr Berücksichtigung finden  
81 würde, und zwar eben nicht nur in den grundlegenden Kursen im Studium im Bereich  
82 Deutsch, sondern eben auch in anderen Fachbereichen. Also wenn da dieses Konzept  
83 schon das mehr einfließen würde, das wäre sicher wünschenswert.

84 **I:** Zumal wir ja auch noch nicht dieses Fachlehrersystem haben, ja, dass man sagt, wenn  
85 jemand den Bereich sprachliche Bildung genommen hat, dass er dann dort eingesetzt  
86 wird und bestmöglich arbeiten kann.

87 **B8:** Ja.

88 **I:** Okay. Die anderen Schwerpunkte, haben Sie da einen Einblick, ob die anderen  
89 Schwerpunkte da auch Grundlagen haben? Also ich habe mir das Kurrikulum ja  
90 angeschaut und ich habe tatsächlich nur in einem Bereich, im mathematisch-  
91 naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gefunden, setzen sich mit naturwissenschaftlich-  
92 mathematischen Sprachförderung auseinander.

93 **B8:** Genau. Also das ist auch wirklich das einzige, wo ich jetzt davon weiß. Also, ich bin  
94 mir nicht sicher, da müsste man wirklich nochmal auch genauer im Curriculum  
95 nachschauen. Im Schwerpunkt Science and Health gibt es zumindest eine  
96 Veranstaltung, die sich damit befasst. Von den anderen Schwerpunktbereichen kann ich  
97 Ihnen noch sagen, bei Medienbildung und digitale Grundbildung gibt es eben eine  
98 Lehrveranstaltung zu Deutschunterricht eben in der Primarstufe mit digitalen Medien,  
99 und da werden diese Konzepte auch vermittelt, also gerade auch sprachsensibler  
100 Unterricht beispielsweise. In die anderen Schwerpunkte habe ich ehrlich gesagt weniger  
101 Einblick. Dazu kann ich nicht so viel sagen.

102 **I:** Ja. Also, wenn man das zusammenfasst, würden Sie das so bejahen, dass in der

103 Grundausbildung zu wenig stattfindet, und in den anderen Schwerpunkten gar nichts bis  
104 sehr wenig zu dieser Thematik bearbeitet wird?

105 **B8:** Ja, also wie gesagt, in der Grundausbildung wäre es definitiv wünschenswert, wenn  
106 dieses Konzept-. Also ich weiß jetzt nicht, ob unbedingt mehr Lehrveranstaltungen dazu  
107 gebraucht werden müssen, sondern ich glaube es wäre auch eine gute Möglichkeit,  
108 bereits in bestehenden Lehrveranstaltungen dieses Konzept zu vermitteln. Das würde  
109 halt auch gleichzeitig bedeuten, dass die Hochschullehrpersonen dieses Konzept auch  
110 tatsächlich kennen und das weiß ich nicht, wie weit verbreitet das ist. Also im Bereich  
111 Deutsch, ganz klar würde ich sagen ja, aber auch in anderen Fachbereichen eben wäre  
112 es glaube ich wichtig, dass dieses Konzept immer weiter, ja, weiter und weitere  
113 Verbreitung findet und da auch dadurch dann an die Studierenden gelangt.

114 **I:** Das ist natürlich ein super Ansatz. Das heißt, der Sachunterrichtsdidaktiker würde so  
115 zusagen, wenn es um Unterrichte geht, diese sprachliche Bildung mitnehmen?

116 **B8:** Das wäre natürlich, weiß ich nicht, aus meiner Sicht ein sehr sinnvoller Aspekt, wenn  
117 da auch die verschiedenen Disziplinen einfach nochmal verschränkter miteinander  
118 zusammenarbeiten können. Das ist vielleicht für Sie auch ganz interessant. Ich meine  
119 ich weiß nicht, ob Sie da darüber Bescheid wissen, aber ich nehme mal an, dadurch,  
120 dass Sie im Dienst sich befinden, schon. Das Bundesministerium für Bildung,  
121 Wissenschaft und Forschung hat ja gerade Ressortschwerpunkte festgelegt, und einer  
122 der Ressortschwerpunkte ist ja die sprachliche Bildung. Das heißt, im Dienst stehende  
123 Lehrpersonen werden darauf sensibilisiert. Also es kommen immer Multiplikatorinnen  
124 von den Schulen und sollen dieses Konzept mehr oder weniger an die Schulen tragen.  
125 Das ist jetzt natürlich eine Weiterbildungsmaßnahme und bezieht sich jetzt nicht konkret  
126 auf die Ausbildung selbst. Was ich aber einen super Ansatz finde, also, dass da  
127 offensichtlich auch die Wichtigkeit irgendwie zunehmend in den Fokus rückt. Man  
128 versucht eben, auf die sprachliche Bildung konkret zu achten. Das heißt, da gibt es dann  
129 so Workshop-Reihen, also das sind zweitägige Veranstaltungen.

130 **I:** -Ja, da ist bis jetzt aber noch nicht abgehalten worden, oder?

131 **B8:** Für die Primarstufe ist das jetzt im Mai und dann im September/ Oktober.

132 **I:** Also, weil das war das erste Mal, dass ich in diesem Bereich eine Fortbildung auf der  
133 PH gesehen habe und hätte mich angemeldet, und das ist jetzt eben coronabedingt  
134 verschoben worden.

135 **B8:** -Aber die finden statt. (Lacht.) Das kann ich Ihnen versprechen.

136 **I:** (Lacht.) Hoffentlich im Mai dann wirklich-. Okay. Das heißt, aus Ihrer Sicht wäre diese  
137 Verschränkung mit den anderen Fächern ganz wichtig, aber auch nicht nur in der  
138 Ausbildung etwas also in die Tiefe zu gehen, was das Thema betrifft, sondern auch in  
139 der Fortbildung?

140 **B8:** Genau. Also, ich glaube das sind eben zwei Bereiche, wo man ansetzen kann, um  
141 das wirklich möglichst flächendeckend auch irgendwie umsetzen zu können und  
142 möglichst viele Lehrpersonen, dass die auch darüber Bescheid wissen. Was da vielleicht  
143 auch noch auch interessant ist für Sie. Also, meine Kollegin hat da gerade ein  
144 Forschungsprojekt, von der PH Wien ist sie die Projektleiterin. Also da gibt es gerade  
145 ein Forschungsprojekt im Verbund Nordost zu der sprachlichen Bildung in der  
146 Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen, wo wir uns eben genau das anschauen  
147 werden, also wie verbreitet sind sprachbildende Maßnahmen jetzt nicht nur im  
148 Unterrichtsfach oder in fachdidaktischen Fächern zu Deutsch, sondern eben auch in  
149 allen anderen Fachbereichen. Also das ist ein Projekt, das bis 2023 laufen wird, und da  
150 hoffen wir eben, dass wir da auch ganz viele Informationen eben auch aus anderen  
151 Fachbereichen bekommen und wie da gearbeitet wird. Da ist dann natürlich die Idee,  
152 auch möglicherweise hausintern Maßnahmen zu setzen, um eben das Prinzip der  
153 Sprachbildung einfach weiterzuverbreiten.

154 **I:** Das heißt, da haben Sie Hoffnung, dass die Kolleginnen und Kollegen an der PH, die  
155 mit dem Thema vertraut sind, die um die Wichtigkeit wissen, schon irgendwie was  
156 verändern könnten?

157 **B8:** Absolut, ja. Also ich meine, wir schauen jetzt mal, was bei dieser Studie überhaupt  
158 herauskommt. Also vielleicht passiert ja auch schon ganz viel, was wir möglicherweise  
159 gar nicht wissen, das wäre die Hoffnung. (Lacht.)

160 **I:** Wäre die Hoffnung. Es würde mich überraschen! Ich habe im Rahmen dieser  
161 Masterarbeit eine Umfrage mit über hundert Teilnehmerinnen und Teilnehmern  
162 gemacht, und das Konzept selber ist also wirklich nur einem Drittel der Lehrkräfte  
163 bekannt.

164 **B8:** Wie gesagt, also wir wollen es eigentlich nicht haben.

165 **I:** -Aber die Hoffnung stirbt zuletzt.

166 **B8:** Ja. (Lacht.) Genau.

167 **I:** Super, dann haben Sie mir ganz viel weitergeholfen, auch zu der Frage, was aus Ihrer  
168 Sicht nötig wäre, sind das auch zwei Aspekte, die ganz wichtig sind. Dann darf ich mich

169 ganz herzlich für dieses Interview bedanken. Und darf ich Ihnen, also wenn ich dann  
170 alles ausgewertet habe, Ihnen die Auswertung schicken im Zuge dieser Güterkriterien,  
171 dass Sie einmal drüberschauen und sagen, 'Da finde ich meine Meinung wiedergegeben  
172 oder eben nicht', was ich nicht hoffe. Okay.

173 **B8:** -Darum wollte ich eh bitten, einfach auch, weil es mich wirklich persönlich auch  
174 interessiert, ob ich dann, weiß ich nicht, Ausschnitte aus Ihrer Masterarbeit oder vielleicht  
175 sogar die fertige Masterarbeit lesen könnte, dasn würde mich das sehr freuen.

176 **I:** -Ganz gerne, weil das Thema ist-. Also, wenn man dafür brennt, dann brennt man  
177 dafür und dann ist das schon spannend, weil ich mir oft denke, die Kinder würden so viel  
178 gewinnen, wenn wir Lehrkräfte ein bisschen mehr Ahnung von den Dingen haben, ja.  
179 Jetzt ist das natürlich mein Interessensgebiet, weil es gibt natürlich Sachunterricht,  
180 Mathematik, da gibt es so viele Dinge und da denke ich mir immer, vielleicht wäre ein  
181 Fachlehrersystem in gewissen Bereichen doch geschickter.

182 **B8:** Ja, möglicherweise. Also, ich komme ja auch aus einem anderen System. Ich habe  
183 an einer amerikanischen Schule unterrichtet, und da ist tatsächlich dieses  
184 Fachlehrersystem, wie Sie sagen, auch in der Primarstufe bereits vorhanden. Das heißt,  
185 dass da wirklich so Specialists in ihrem eigenen Fach unterrichten. Wie das jetzt mit  
186 sprachlicher Bildung da zusammenhängt-zum Beispiel, wenn ich jetzt an einen Science-  
187 Lehrer denke, ich weiß es ehrlich gesagt nicht.

188 **I:** -Es müsste erst recht wieder alle über das Konzept Bescheid wissen, damit es  
189 funktioniert.

190 **B8:** -Ganz genau.

191 **I:** -Bestimmt.

192 **B8:** -Ganz genau, ja.

193 **I:** -Bestimmt. Nein, lasse ich Ihnen gerne zukommen, wenn es dann soweit ist. Im  
194 Moment stehe ich ein bisschen, weil in der Schule so viel los ist, aber ja. Dann bedanke  
195 ich mich ganz herzlich und ich melde mich bei Ihnen.

196 **B8:** Super! Ich wünsche Ihnen alles Gute, viel Erfolg für Ihre Arbeit.

197 **I:** Danke vielmals, Wiederschauen.

198 **B8:** Wiederschauen.

## C Interviewauswertungen

### Interviewauswertung B1

Kategorie 1: Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	45	Natürlich. Extrem unterschieden.	Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Befragte/r 1 sieht in der Umsetzung von Spracharbeit im Unterricht eine Widerspiegelung der Unterrichtshaltung.</li><li>Sprachfördernder und sprachbildender Unterricht werden deutlich unterschieden.</li></ul>
B1	45	Da geht es um eine Haltung. Wie ich damit umgehe.	Es geht um eine Unterrichtshaltung.	
B1	46	Und zwar durchgängig. Bei allem, was ich unterrichte.	Sprachliche Arbeit wird durchgängig umgesetzt.	
Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	10	Ich kenne es aus der Zeit, wo ich noch sehr viel BFD (= Sprachförderung) unterrichtet habe.	Das Konzept ist aus der Sprachförderung bekannt.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept ist aus der Sprachförderung bekannt.</li><li>Die nähere Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgte selbständig und aktiv.</li></ul>
B1	14 - 15	Und da habe ich mich dann einfach einmal ein bisschen schlau gemacht und habe da nachgelesen.	Informationen zum Konzept wurden eingeholt selbständig.	
B1	18	Also, ich bin dann selbst tätig geworden.		
B1	21	Sondern ich bin selbst tätig geworden.		
Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	30	Ja, also mein Schwerpunkt im Unterricht ist die existentielle Pädagogik.	Schwerpunkt ist existentieller Unterricht.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Im existenziellen Unterricht kann Sprachbildung gut eingebaut und umgesetzt werden, da Sprache ein permanentes Thema ist.</li></ul>
B1	30 - 31	Da bietet es sich fast an, dass man das wirklich im Hintergrund immer mitlaufen lässt.	Sprachförderung kann in dieser Art des Unterrichts durchgängig mitlaufen.	

B1	33 - 34	In diesen philosophischen, fast philosophischen und sehr achtsamen Gedanken auch zur Sprache und zu Fremdsprache und zum Fremdsprachenerwerb.	In dieser Art des Unterrichts geht es immer auch um sprachliche Aspekte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Umsetzung sprachbildenden Unterrichts spiegelt eine Haltung wider.</li> <li>• Sprachbildung ergibt sich aus dem Unterrichtsgeschehen.</li> <li>• Die Entwicklung der Kinder gibt dabei die Themen vor, denn ein situationsbezogenes Agieren ist wichtig.</li> <li>• Bereits behandelte Themen können sich auch wiederholen.</li> <li>• Das Konzept durchgängiger Sprachbildung wird im eigenen Unterricht in einem mittleren Ausmaß umgesetzt.</li> <li>• Alle Kinder profitieren von der Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung.</li> </ul>
B1	53	Also eigentlich ergibt es sich bei mir aus dem Unterricht heraus.	Sprachbildung ergibt sich aus dem Unterricht.	
B1	53 - 54	Und ich schaue wie die Kinder auf Sachen reagieren.	Die Entwicklung der Kinder gibt die Themen vor.	
B1	54 - 55	Und wenn mir vorkommt, das nächste Mal zum Wiederholen, da braucht es mehr, dann tun wir etwas vorbereiten.	Themen kommen wiederholt vor.	
B1	55 - 56	Aber eigentlich kommt es aus dem Unterricht.		
B1	59	Da ergibt es sich quasi eh immer. Jeden Tag.		
B1	67	Weil, da kann man nicht einfach so tun, als ob nichts da wäre. Da muss ich einfach darauf reagieren.	Reaktion auf Situationen ist wichtig.	
B1	68 - 69	Weil da wäre ja kein befriedigender Unterricht.		
B1	69 - 70	Da darüber fahren und im Hintergrund weiß ich eigentlich, da gibt es jetzt ein Versäumnis.		
B1	71	Außerdem mache ich sehr oft ein Sprachenfest.	Im Unterricht hat Sprache einen hohen Stellenwert.	
B1	74 - 76	Und wenn ich dann zum Beispiel ein Märchen in der Muttersprache haben, dann probieren wir ja auch immer, etwas zu verstehen in anderen Sprachen.		
B1	77 - 80	Und dann suchen wir uns so die Wörter heraus und die Kinder kriegen das einfach in dieser Haltung,		

		verbunden mit der existenziellen Pädagogik, kriegen da schon so einen Sensor und sagen: „Ah, das klingt so ähnlich.“		
B1	86	(Und wenn Ihr da mit diesem sprachbildenden Konzept arbeitet, geht es da auch um Bildungssprache, also die deutsche Bildungssprache?) Ja.	Die Arbeit an Bildungssprache ist ein permanentes Thema.	
B1	88	Sehr viel sogar.		
B1	94 - 97	Zum Beispiel heuer ist in der dritten Klasse Salzburg, die Stadt wird unterrichtet. Nonnental war ja Bildungszentrum von Europa, irgendwann einmal, und dann reden wir eben halt über Bildung.		
B1	138	(Also so in einer Skala von eins bis zehn. In welchem Ausmaß würdet Ihr sagen, hat dieses Konzept der durchgängigen Sprachbildung Platz in eurem Unterricht? Die Hälfte?) Mehr.	Durchgängige Sprachbildung wird in einem mittleren Maß umgesetzt.	
B1	138	Also eigentlich ist es durchgängig.	Sprachbildung geschieht durchgängig.	
B1	139 - 140	Es ist immer da. Und weil man es praktiziert, dann kann man gar nicht anders.	Sprachbildende Arbeit ist eine Unterrichtshaltung.	
B1	153	(Würdet Ihr auch sagen, dass das Konzept passend ist für die deutschsprachigen Kinder an Eurer Schule?) Natürlich. Und wie. Auf alle Fälle, ja.	Alle Kinder profitieren von durchgängiger Sprachbildung.	
B1	155	Alle profitieren von diesem Konzept.		
<b>Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	53	Also eigentlich ergibt es sich bei mir aus dem Unterricht heraus.	Sprachbildung ergibt sich aus dem Unterricht.	<b>K4</b>

B1	53 - 54	Und ich schaue wie die Kinder auf Sachen reagieren.		<ul style="list-style-type: none"><li>• Sprachbildung ergibt sich aus dem Unterricht und kann daher in allen Unterrichtsfächern aufgegriffen werden.</li><li>• Bei bestimmten Themen wird der Unterricht gezielt vorbereitet.</li></ul>
B1	54 - 55	Und wenn mir vorkommt, das nächste Mal zum Wiederholen, da braucht es mehr, dann tun wir etwas vorbereiten.	Bei bestimmten Themen wird der Unterricht aber auch gezielt vorbereitet.	
Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	167	Ich glaube, da geht es um ganz viel Bewusstsein.	Es muss ein Bewusstsein für das Thema geschaffen werden.	<b>K5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lehrerinnen und Lehrer müssten ein Bewusstsein um das Thema durchgängige Sprachbildung haben.</li><li>• Dieses Bewusstsein müsste sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung aufgebaut werden.</li><li>• Die Aufnahme des Konzepts durchgängiger Sprachbildung in Schulbücher würde die vermehrte Umsetzung begünstigen.</li></ul>
B1	170	Ich glaube, da geht es ganz viel um Bewusstseinsarbeit.		
B1	171 - 172	Nämlich auch prinzipiell. Also der Zugang zu Bildung, ich denke mal, dass Bildung nicht Bildungsstandard sind		
B1	172	Und Zugang zu Bildung ist einfach auch: ich bilde mich.		
B1	177	Wo es sich auch anbietet, auch in der Lehrerbildung.	Das Thema müsste in der Lehrer*innenausbildung aufgegriffen werden.	
B1	182	(Fehlt das Thema in der Aus- und Fortbildung?) Ja, schon. Auf jeden Fall in der Ausbildung.		
B1	209	Ja, wenn da mehr in den Büchern steht, schon.	Bücher müssten das Konzept durchgängiger Sprachbildung aufnehmen.	
B1	209 - 210	Weil sehr viele Lehrer sind sehr buchtreu.		
B1	210	Und die finden das dann als Animierung, dass sie einfach daran arbeiten.		
B1	210 - 211	Weil ich glaube, es geht auch darum, ganz oft, zu selektieren.		



Kategorie 6: Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	182	(Fehlt das Thema in der Aus- und Fortbildung?) Ja, in beiden, schon. Auf jeden Fall in der Ausbildung.	Das Thema fehlt in der Ausbildung.	<b>K6</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Die Auseinandersetzung mit dem Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> fehlt sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung.</li></ul>
B1	20 - 21	Es ist nicht so gewesen, dass wir ein Angebot gekriegt haben für Fortbildung oder was.	Das Thema fehlt in der Fortbildung.	
Kategorie 7: Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	225	Ja, unbedingt. Das kann es sicher.	Das Konzept durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Wenn das Konzept durchgängiger Sprachbildung konsequent umgesetzt wird, kann es Bildungsbenachteiligung ausgleichen.</li></ul>
B1	225	Wenn es wirklich umgesetzt wird.	Wichtig ist dabei eine konsequente Umsetzung.	

## Interviewauswertung B2

Kategorie 1: Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	110	(Und, Andrea, wenn Du sagst, Du bist eher in der Förderung tätig. Ist da Bildungssprache auch ein Thema? Oder bist Du mehr so im, da wo es Defizite gibt, am Aufarbeiten? Oder setzt Du auch bei diesen Kindern so mit, ich sage mal, bildungssprachlichen Dingen an?) Naja, beides.	Im Förderunterricht findet sowohl sprachbildender als auch sprachfördernder Unterricht statt.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Befragte/r B2 ist in der Sprachförderung tätig.</li><li>• Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.</li><li>• Die Maßnahmen werden an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder angepasst.</li></ul>
B2	112	Es wird aufgearbeitet, was fehlt.	Zum Teil werden Defizite abgebaut.	
B2	114	Und natürlich manche, die das schon besser können	Zum Teil wird an Bildungssprache gearbeitet.	
B2	115 - 116	Da probiere ich dann schon eben, so wie waagerecht und senkrecht und Bildungssprache.		
B2	116 - 117	Aber manche brauchen einfach einmal die Aufarbeitung. Die müssen überhaupt erst die einfachsten Wörter lernen		
Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	23 - 24	Ich habe das Deutsch Zusatz nachgemacht vor 5 Jahren.	Zusatzausbildung DaZ wurde gemacht.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Konzept wurde durch die Zusatzausbildung DaZ und eine Kollegin bekannt.</li><li>• Der/Die Befragte hat sich aktiv mit dem Konzept auseinandergesetzt.</li></ul>
B2	24	Da bin ich darauf gekommen, darauf gestoßen.	Im Rahmen dieser Zusatzausbildung wurde das Konzept vermittelt.	
B2	24 - 25	Aber dann natürlich bin ich auch durch die Eva so dazu gekommen.	Durch Kollegin wurde das Konzept vermittelt.	
B2	28	Genau (Hast du dich aktiv damit auseinandergesetzt?)	Kolleg*in hat sich aktiv mit dem Thema auseinandergesetzt.	

Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	36 - 37	(Bei Dir läuft es auch im Unterricht immer mit?) Naja, ich bin ja ganz viel bei der Eva in der Klasse und ich unterrichte Deutsch als Zusatz.	Der/Die Befragte unterrichtet hauptsächlich Deutsch als Zusatz.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Konzept durchgängiger Sprachbildung wird im Sprachförderbereich umgesetzt.</li><li>• Umsetzung findet in Kooperation mit der Klassenlehrerin statt.</li><li>• Die Inhalte sind nicht geplant, sondern ergeben sich aus dem Unterricht.</li><li>• Das Konzept wird im eigenen Unterricht in einem mittleren Ausmaß umgesetzt.</li><li>• Alle Kinder profitieren vom Konzept durchgängiger Sprachbildung.</li><li>• Das Konzept durchgängiger Sprachbildung erweitert auch das Unterrichtsspektrum der Kolleginnen und Kollegen.</li><li>• Das Konzept durchgängiger Sprachbildung ist im DaZ-Bereich nicht präsent.</li></ul>
B2	39	Da bin ich bei der Eva. Und da machen wir das dann gemeinsam.	Sprachbildender Unterricht wird mit Kollegin gemeinsam umgesetzt.	
B2	41 - 42	Bei einer anderen Lehrerin bin auch noch in der vierten Klasse, da mache ich das genau gleich.		
B2	61	Meistens ergibt es sich aus dem Unterricht.	Inhalte ergeben sich aus dem Unterricht.	
B2	136	(Also so in einer Skala von eins bis zehn. In welchem Ausmaß würdet Ihr sagen, hat dieses Konzept der durchgängigen Sprachbildung Platz in eurem Unterricht?) Schon die Hälfte.	Das Konzept wird im eigenen Unterricht in einem mittleren Ausmaß umgesetzt.	
B2	157	(B1: Alle profitieren von diesem Konzept) Ja, alle profitieren.	Alle Kinder profitieren von der Umsetzung des Konzepts.	
B2	157	Und auch, ich denke mal, wir als Lehrer	Auch Lehrpersonen profitieren von der Umsetzung des Konzepts.	
B2	188	(Ist das Thema im DaZ-Bereich präsent?) Nein, das ist es nicht.	Das Konzept ist im DaZ-Bereich nicht präsent.	
Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	61	Meistens ergibt es sich aus dem Unterricht.		<b>K4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Das Konzept ergibt sich aus dem Unterrichtsgeschehen und kann daher in allen Fächern thematisiert werden.</li></ul>

**Kategorie 5:** Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	188 - 189	Ich glaube, dass einfach die Lehrer so einen Druck haben, was sie vermitteln sollen, was sie machen sollen.	Der Druck auf die Lehrerschaft ist sehr hoch.	<p><b>K5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrerinnen und Lehrer müssten in ihrem Unterricht entlastet werden, damit mehr Raum und Zeit für das Konzept durchgängiger Sprachbildung geschaffen werden können.</li> <li>Eine Aufnahme des Konzepts durchgängiger Sprachbildung in den Lehrplan wäre sinnvoll.</li> <li>Die Anpassung Schulbücher an das Konzept durchgängiger Sprachbildung wäre sinnvoll.</li> <li>Die Anpassung der DaZ-Bücher an das Konzept durchgängiger Sprachbildung wäre sinnvoll.</li> </ul>
B2	189 - 190	Das da einfach immer nur das Notwendigste quasi den Kindern gelernt wird, weil der Druck so groß ist.		
B2	191 - 192	Und dann bleibt wenig Zeit, weil sich niemand die Zeit nehmen möchte, dafür.	Lehrpersonen stehen unter permanentem Zeitdruck.	
B2	194 - 195	Es heißt eigentlich immer nur: das müssen Sie mit denen üben und das müssen sie noch können und das.	Im Unterricht müssen zu viele Themen und Inhalte bearbeitet werden.	
B2	216	<i>(Also das Buch würde die Lehrer schon ein bisschen leiten, in diese Richtung?)</i> Ja. Auch der Lehrplan.	Eine Anpassung der DaZ-Bücher an das Konzept durchgängiger Sprachbildung wäre sinnvoll. Eine Aufnahme des Konzepts durchgängiger Sprachbildung in den Lehrplan wäre sinnvoll.	
B2	216 - 217	Eigentlich richtet sich alles nach dem Lehrplan. Und wenn das da drinnen stehen würde. Dann würde das auch eingebaut in den Unterricht.		
B2	222	<i>(Und das Thema in expliziten DaZ-Büchern, könntest du dir das auch vorstellen?)</i> Richtig. Das wäre hilfreich.	Eine Anpassung der DaZ-Bücher an das Konzept durchgängiger Sprachbildung wäre sinnvoll.	

<b>Kategorie 6:</b> Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2				<b>K6</b> → Keine Angaben zu dieser Kategorie
<b>Kategorie 7:</b> Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B2	226	Das glaube ich schon auch. Ganz sicher.	Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bei konsequenter Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann dieses Bildungsbenachteiligung ausgleichen.</li> </ul>
B2	226 - 227	Wichtig ist dabei nur die konsequente Arbeit an Sprache.	Um Bildungsbenachteiligung ausgleichen zu können, muss konsequent an sprachlicher Bildung gearbeitet werden.	

## Interviewauswertung B3

Kategorie 1: Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	9	Ich würde schon sagen, ja.	Es wird zwischen sprachbildendem und sprachförderndem Unterricht differenziert.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Es wird zwischen sprachbildendem und sprachförderndem Unterricht differenziert.</li><li>Sprachförderung betrifft die Erarbeitung grundlegender Inhalte und findet überwiegend in Deutschförderkursen bzw. Deutschklassen statt.</li><li>Durch sprachbildenden Unterricht werden bereits vorhandene Kompetenzen erweitert.</li></ul>
B3	9 - 10	Also für mich ist sprachbildender Unterricht schon was Anderes wie sprachfördernder Unterricht.		
B3	10 - 11	Sprachförderung würde ich jetzt in den Deutschklassen und so sehen.	Sprachförderung findet in den Deutschklassen statt.	
B3	11 - 12	In den Förderkursen, da wo so...also da wird an den grundlegenden Dingen der Sprache gearbeitet.	Sprachförderung findet in den Förderkursen statt. Es wird an grundlegenden Inhalten gearbeitet.	
B3	13 - 14	Das mache ich aber nicht im Unterricht, da sind die Kolleginnen gefragt.	Sprachförderung findet außerhalb der Klasse statt.	
B3	14 - 15	Und Sprachbildung ist für mich mehr so...also, da wird an den vorhandenen Dingen gearbeitet.	Sprachbildung erweitert bereits vorhandene Kompetenzen.	
Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	17	Das Konzept kenne ich aus meinem Studium.	Das Konzept durchgängiger Sprachbildung ist aus dem Studium DaF/DaZ an der Uni Wien bekannt.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept durchgängiger Sprachbildung ist aus dem DaF/DaZ-Studium bekannt.</li><li>Aus dem Schulsystem ist das Konzept nicht bekannt</li></ul>
B3	17 - 18	Ich studiere DaF/DaZ, also den Master auf der Uni mache ich		
B3	18	Und da habe ich das Konzept kennengelernt...		

B3	21	(Im Schulsystem untergekommen?) Nein, praktisch gar nicht.	Aus dem Schulsystem ist das Konzept nicht bekannt.	
<b>Kategorie 3:</b> Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	24	Naja, ich versuche es.	Es bestehen Bemühungen, das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht umzusetzen.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kolleg*in B3 versucht das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht möglichst oft umzusetzen.</li> <li>Das Konzept wird in einem mittleren Ausmaß umgesetzt (5 von 10 Punkte).</li> <li>Kolleg*in B3 ist von dem Konzept begeistert.</li> <li>Als Gründe, die dazu führen, dass das Konzept nicht in einem ausreichenden Maße umgesetzt wird, werden vor allem der Zeitfaktor und der Vorbereitungsaufwand genannt.</li> <li>Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von der durchgängigen Sprachbildung, auch deutschsprachige Kinder.</li> </ul>
B3	24 - 25	Ich bin da... also, durchgängig, das kann ich leider nicht so sagen.		
B3	25 - 26	Also, ich muss sagen,...ich versuche es umzusetzen, aber es gibt Zeiten, da bleibt's ...wie soll ich sagen...also, da habe ich einfach keine Zeit dafür	Aus verschiedenen Umständen heraus wird das Konzept nicht durchgängig umgesetzt.	
B3	29	Ich finde das Konzept super.	Das Konzept findet großen Anklang.	
B3	29 - 31	Also, ich würde schon gerne und manchmal denke ich so nachher, warum hast du jetzt nicht an diesem oder einem anderen Thema sprachlich gearbeitet, also Sprachbildung gemacht.		
B3	31 - 32	Aber es ist einfach immer so viel los...so viele Anforderungen	Ein großes Problem ist der Zeitfaktor.	
B3	33	Ja, es ist dieses, das musst noch machen und das		
B3	33 - 34	Und es bedarf halt schon einer Vorbereitung.	Die Umsetzung des Konzepts bedarf einer gewissen Vorbereitung.	
B3	35	Aber meistens müsste man sich zumindest im Kopf darauf vorbereiten.		
B3	38 - 39	(auf einer Skala von 1-10?)	Die Umsetzung findet in einem mittleren Ausmaß statt.	

		Also, ich glaube ich wäre bei 5, ja, 5, das kann ich schon sagen.		
B3	41 - 42	(Welche Gruppe von Kindern möchtest du erreichen?) Alle, weil das ist ja an der Sprachbildung das Gute, also das Schöne, dass es für alle Kinder so viel bringt, also auch bei uns in der Schule.	Mit dem Konzept können alle Kinder unterstützt werden.	
B3	42 - 43	Weil auch die österreichischen Kinder, die haben ja bei uns auch oft eine Sprache, da fehlt ja auch ganz viel.	Auch deutschsprachige Kinder können unterstützt werden.	
B3	44	Man kann mit allen arbeiten.		
B3	44 - 45	Jeder kann sich...also für jeden ist was dabei, jeder kann sich was mitnehmen.		
<b>Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	48	Naja, ich denke, also ich versuche es überall umzusetzen.	Grundsätzlich wird versucht, das Konzept in allen Fächern umzusetzen.	<b>K4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Folgende Fächer bieten sich für die Arbeit mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung an: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werken</li> <li>- Mathematik</li> <li>- Sachunterricht</li> <li>- Deutsch</li> <li>- Zeichnen</li> </ul> </li> </ul>
B3	48 - 50	Wenn ich zum Beispiel in Werken, also ich habe technisches Werken, wenn ich da mit Werkzeug arbeite, dann benenne ich das einmal ordentlich.	Der Werkunterricht bietet sich für die Umsetzung an.	
B3	50 - 52	Aber dann kann man vielleicht auch noch so mit zweigeteilten Verben...ich schlage den Nagel ein.		
B3	52	Aber auch in Mathe.	Der Mathematikunterricht bietet sich für die Umsetzung an.	
B3	53 - 54	Überhaupt mit dem ganzen Bildungsstandardsachen. So Tabellen, oder Schätzaufgaben. Da ist so viel, was sprachlich zu bewältigen ist.		



B3	54 - 55	Also, in Mathe kommt s auch oft vor. In Textaufgaben auch.		
B3	57	Im Sachunterricht, da kann man auch viel machen.	Der Sachunterricht bietet sich für die Umsetzung an.	
B3	57 - 58	Also, da bin ich jetzt oft so mit wir sind jetzt Forscher und Forscherinnen.		
B3	58 - 59	Versuche den Vorgang genau zu beschreiben, also bei Experimenten und so.		
B3	59 - 60	Meine Schüler können so Sätze wie „Ich vermute, dass...“ in dem Zusammenhang schon gut formulieren.		
B3	60 - 62	Und in Deutsch auch, weil da bietet sich s einfach auch oft an, dass man über den normalen Stoff arbeitet.	Der Deutschunterricht bietet sich für die Umsetzung an.	
B3	62 - 63	In Zeichnen auch.	Der Zeichenunterricht bietet sich für die Umsetzung an.	
B3	63	Da sprechen wir oft über Bildbeschreibungen		
B3	64 - 65	Ich glaube,... ja also in diesen Fächern mache ich Sprachbildung.		
<b>Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	71 - 73	Zuerst einmal denke ich, die Lehrer müssten überhaupt einmal das kennenlernen, also sie müssten überhaupt wissen, was das ist Sprachbildung und wie man das einsetzt und so.	Lehrerinnen und Lehrer müssten grundsätzlich über das Konzept durchgängiger Sprachbildung Bescheid wissen.	<b>K5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrerinnen und Lehrer müssten ein grundsätzliches Wissen um das Konzept haben.</li> <li>Es muss in der Lehrerschaft ein Bewusstsein für die Wichtigkeit des Themas geschaffen werden.</li> <li>Das Schulsystem müsste die Beschäftigung mit dem Thema einfordern.</li> </ul>
B3	73 - 74	Die Lehrer müssten ein Bewusstsein haben dafür, dass sie den Kindern helfen könnten.	Es müsste ein Bewusstsein für das Thema geschaffen werden.	
B3	74 - 75	Aber ich glaube, dass im System Schule, dass das gar noch nicht ...also dass es	Das System Schule fordert das Thema Sprachbildung nicht ein.	

		das noch nicht so recht gibt.		<ul style="list-style-type: none"><li>Lehrerinnen und Lehrer müssten entlastet werden, damit sie sich neuen Themen überhaupt widmen.</li><li>Den Lehrpersonen müsste mehr Zeit und Raum gegeben werden, wenn sie das Konzept umsetzen sollten.</li><li>Lehrbücher müssten sich des Themas Sprachbildung annehmen.</li></ul>
B3	75 - 76	Das ist kein Thema. Daher interessiert sich auch keiner dafür.		
B3	76 - 77	Wenn ich darüber mit jemandem sprach, dann ist immer so...na geh, schon wieder was, was wir noch mehr machen sollen.	Lehrerinnen und Lehrer sehen einen Mehraufwand.	
B3	77 - 78	Und die Kolleginnen sind eh schon so überlastet.		
B3	78 - 79	.. wie soll ich sagen, das System fordert das ja nicht ein.		
B3	79	Die Bücher, die könnten da was ändern, weil die meisten kleben ja an ihrem Buch.	Bücher, die sich mit dem Thema Sprachbildung befassen, wären hilfreich, da sich Lehrerinnen und Lehrer sehr stark an Büchern orientieren.	
B3	80	Wenn Schulbücher das Thema aufgreifen würden, dann...		
B3	87 - 88	...und natürlich auch Entlastung, nicht immer so viel Druck, alles muss gemacht werden.	Eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer wäre hilfreich.	
B3	88	Die Lehrer brauchen mehr Zeit dazu, also Spielraum dafür.	Lehrpersonen müssten mehr Zeit haben, um sich dem Thema widmen zu können.	
Kategorie 6: Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	90	Nein, nein, also ich habe dazu noch nie was gesehen in der Weiterbildung.	In der Fort- und Weiterbildung ist das Thema Sprachbildung nicht präsent.	<b>K6</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Thema Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung nicht präsent.</li><li>Mehr diesbezügliches Angebot ist erwünscht.</li><li>In anderen Fächern, z.B. Englisch, diene das Fort- und Weiterbildungsangebot dazu, neue Inhalte zu transportieren.</li></ul>
B3	90 - 91	Nein, nein habe ich noch nicht (gesehen).		
B3	91	Das wäre aber sicher auch super!	Ein verstärktes Fortbildungsangebot zum Thema ist wünschenswert.	
B3	91 - 93	Weil wie in Englisch, wo du eine Zeit lang immer nur CLIL gehört hast, da könnte	Im Englischunterricht wurde auch viel über die Fort- und	

		man sicher auch was erreichen. Also dieses Bewusstsein schaffen.	Weiterbildung verändert.	
<b>Kategorie 7:</b> Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B3	97	Ja, ja, absolut.	Bildungsbenachteiligung kann durch die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung vermindert werden.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung im Unterricht kann Bildungsbenachteiligung vermindern.</li> </ul>
B3	97 - 98	Weil, also ich meine du kennst das, da hast Kinder, die sind gescheit und alles, aber trotzdem können sie nicht ins Gymnasium gehen, weil halt so viel fehlt.		
B3	99	...also, weil die so wenig Sprache haben.		
B3	99 - 100	Da glaube ich schon, dass man da was erreichen kann.		
B3	100	Doch, das kann Benachteiligung schon abbauen. Sicher.		

## Interviewauswertung B4

Kategorie 1: Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	8 - 9	Also in meinem Unterricht weiß ich es jetzt nicht, aber Sprachförderung baue ich auf jeden Fall ein.	Im eigenen Unterricht wird nicht genau unterschieden. Sprachförderung findet jedenfalls statt.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Es wird grundsätzlich zwischen sprachbildendem und sprachförderndem Unterricht unterschieden, auch wenn diese Unterscheidung im eigenen Unterricht nicht relevant ist.</li><li>Sprachförderung ist die Erweiterung der Alltagssprache.</li><li>Sprachbildung ist der Aufbau von Fachbegriffen in z.B. Mathe und Deutsch.</li></ul>
B4	9 - 11	Also das ist für mich die Erweiterung der Alltagssprache, ja, indem ich einfach viele Sprechanlässe einfließen lasse und den Alltagswortschatz der Kinder fördere.	Sprachförderung ist die Erweiterung der Alltagssprache.	
B4	11 - 12	Bei der Sprachbildung muss ich mich selber an der Nase nehmen.	Sprachbildung findet im eigenen Unterricht nicht in einem ausreichenden Ausmaß statt.	
B4	12 - 13	Wenn ich das richtig verstehe, ist das der Aufbau von Fachbegriffen in gewissen Fächern, also zum Beispiel in Mathematik, in Deutsch.	Sprachbildung ist der Aufbau von Fachbegriffen in z.B. Mathe und Deutsch.	
Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	17 - 19	In den Seminaren für die Deutschförderklasse wurde das erwähnt, also in Fortbildungen für die Deutschförderklasse.	Das Konzept durchgängiger Sprachbildung wurde im Rahmen der Ausbildung zur Deutschförderklassen-Lehrerin kennengelernt.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept ist aus der Ausbildung zur Deutschklassenlehrerin bekannt.</li><li>Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema fand statt.</li></ul>
B4	43 - 44	Das habe ich erstmalig bei der Deutschförderklassenfortbildung gehört.		
B4	19	Und dann habe ich mich selber damit beschäftigt.	Es fand eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema statt.	

<b>Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	13 - 14	Das mache ich in Deutsch sehr wohl, weil da wird es ja auch vorgegeben von den Büchern.	Das Konzept wird in Deutsch umgesetzt.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das Konzept durchgängiger Sprachbildung wird im eigenen Unterricht in einem mittleren Ausmaß in Deutsch und Sachunterricht umgesetzt.</li> <li>In Mathematik wird das Konzept noch nicht umgesetzt.</li> <li>Alle Kinder profitieren von durchgängiger Sprachbildung.</li> <li>Problem bei der Umsetzung des Konzepts ist die Klassengröße, die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und die geringen Deutschkenntnisse</li> </ul>
B4	14 - 15	Aber in Mathematik mache ich das nicht, mache ich das noch nicht.	In Mathematik wird das Konzept noch nicht umgesetzt.	
B4	22 - 23	Also in Deutsch und natürlich auch im Sachunterricht setze ich es um, ja, weil das ja auch ein-, quasi die Themengebiete das vorgeben.	Auch im Sachunterricht wird das Konzept umgesetzt.	
B4	23 - 24	Aber in Mathematik zum Beispiel muss ich da noch mehr daran denken.		
B4	27	(Also wenn du so auf einer Skala von eins bis zehn das bewertest, wie sehr das durchgängig in deinem Unterricht einfließt, wo würdest du dich da sehen?) Fünf.	Das Konzept wird in einem mittleren Ausmaß umgesetzt.	
B4	30 - 31	Prinzipiell möchte ich alle Kinder damit erreichen, weil sie das ja auch in ihrer gesamten Schullaufbahn benötigen, diese Begriffe.	Alle Kinder profitieren von durchgängiger Sprachbildung.	
B4	52 - 54	Auch ein großes Problem ist, dass mit der steigenden Klassengröße einfach keine Zeit bleibt, den einzelnen Redebeiträgen der Kinder Beachtung zu schenken.	Ein Problem in der Umsetzung ist die Klassengröße.	
B4	54 - 55	Denn wenn ein Kind spricht, wollen drei andere was von mir.		
B4	55 - 57	Und abgesehen davon, haben die Kinder so ein geringe Aufmerksamkeitsspanne, dass sie es nicht aushalten, zuzuhören, wenn viele Kinder hintereinander sprechen.	Die Kinder haben wenig Aufmerksamkeitsspanne.	
B4	59 - 60	Ja, weil vor allem diese Fachbegriffe sind so weit über dem Niveau auf dem wir uns hier bewegen.	Die Deutschkenntnisse der Kinder sind sehr gering.	
B4	60 - 61	Wenn ich beispielsweise erklären muss, was eine Uhr ist, oder was ein Mistkübel ist		
B4	61 - 62	Ich weiß nicht, wo ich beginnen soll. Weil gar nichts vorhanden ist. Es ist gar keine Sprache vorhanden.		

Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	35 - 36	Also auf jeden Fall die Hauptfächer, unter Anführungszeichen, also Deutsch, Sachunterricht und Mathematik würde ich jetzt an oberster Stelle sehen, ja.	Deutsch, Mathematik und Sachunterricht bieten sich für die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung an.	<b>K4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Folgende Fächer bieten sich für die Arbeit mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung an:<ul style="list-style-type: none"><li>- Deutsch</li><li>- Mathematik</li><li>- Sachunterricht</li></ul></li></ul>
Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	42	Also zum einen sollte es mehr Fortbildungen zu diesem Thema geben.	Es sollte zu dem Thema mehr Fortbildungs=veranstaltungen geben.	<b>K5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> müsste in das Fortbildungsprogramm aufgenommen werden.</li><li>Lehrbücher müssten angepasst werden und das Thema aufnehmen.</li><li>Das Thema müsste in der Lehrerschaft präsenter gemacht werden.</li></ul>
B4	44 - 46	Es könnte besser in den Lehrerhandbüchern beschrieben werden, direkt darauf hingewiesen werden, mehr darauf hingewiesen werden.	In den Lehrerhandbüchern könnte auf Sprachbildung verwiesen werden.	
B4	48	Genau, über Schulbücher zum Beispiel.		
B4	48 - 52	Und ja, es müsste präsenter gemacht werden, präsenter den Kolleg*innen und mir in Erinnerung gerufen werden, was wir vielleicht eh wissen, aber im Schulalltag tritt das in den Hintergrund, weil wir oft froh sind, wenn die Kinder uns irgendeine Antwort geben und nicht den fachlich korrekten Ausdruck.	Das Thema müsste in der Lehrerschaft präsenter gemacht werden.	
Kategorie 6: Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	42	In der Volksschule nicht.	Das Thema ist in der Fort- und Weiterbildung der Volksschule nicht bekannt.	<b>K6</b>

B4	65 - 66	Nein, also diesen Begriff habe ich überhaupt-, also diesen sprachbildenden Unterricht habe ich ( <i>in der Fort- und Weiterbildung</i> ) bisher nur einmalig gehört.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Thema ist in der Fort- und Weiterbildung der Volksschule nicht bekannt.</li> </ul>
<b>Kategorie 7:</b> Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B4	71 - 73	Ja, das denke ich schon, denn im normalen Unterricht, wie soll ich das jetzt sagen, tritt es so in den Hintergrund, dass die Kinder vielleicht Dinge nicht machen können, weil ihnen eben die Begriffe fehlen.	Durchgängige Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Durchgängige Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.</li> <li>Dabei scheint die Arbeit auf einer lexikalischen Ebene von großer Bedeutung.</li> </ul>
B4	73 - 74	Und diese Fachbegriffe müssen ja von fast allen Kindern erlernt werden, ja.	Vor allem auf der lexikalischen Ebene kann viel erreicht werden.	
B4	74 - 76	Und wenn man von Anfang an Fachbegriffe einführt, kann das natürlich den benachteiligten Kindern helfen, in der weiterführenden Schullaufbahn zurechtzukommen.		

## Interviewauswertung B5

Kategorie 1: Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	5 - 6	Ja, also die Sprachförderung ist für mich, jemanden in der Sprache zu fördern, indem man das deutsche Wort lernt.	Sprachförderung zielt auf lexikalische Grundbedürfnisse ab.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.</li><li>• Sprachbildender Unterricht betrifft eine gehobenere sprachliche Kompetenz.</li></ul>
B5	6 - 7	Und der sprachbildende Unterricht ist dann schon in die Begabungsförderung der Sprache.	Sprachbildender Unterricht betrifft eine gehobenere sprachliche Kompetenz.	
Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	11 - 13	Im Studium wurde es mal angeschnitten, aber weil im Studium eher die Sprachförderung im Zentrum gestanden ist, hat man sich damit eher weniger auseinandergesetzt.	Das Thema <i>Durchgängige Sprachförderung</i> wurde im Studium in Ansätzen mit Fokus auf Sprachförderung vermittelt.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Konzept wurde im Zuge des Studiums (noch nicht die Schwerpunktausbildung) in Grundzügen angerissen, fokussierte dabei aber auf Sprachförderung.</li><li>• Im Rahmen der Sprachförderung wurde das Thema selbständig recherchiert.</li><li>• Es fand eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema statt.</li></ul>
B5	13 - 15	Als ich dann die Sprachförderung an der Schule übernommen habe, bin ich darüber gestolpert im Internet bei der Recherche und habe mich dann ein bisschen eingelesen.	Im Rahmen der Sprachförderung wurde das Thema selbständig recherchiert.	
B5	15 - 16	<del>Das hat aber mit der Sprachförderung nicht wirklich was zu tun gehabt, also habe ich es dann, ja, nur durchgelesen.</del>		
B5	20	Ich hatte noch die 180 ECTS Allrounder Ausbildung.	Die Ausbildung war noch nicht die jetzige Schwerpunktausbildung.	
B5	21 - 22	<del>(Okay, und bist trotzdem mit dem Konzept schon im Zuge der Ausbildung in Kontakt gekommen.) Ja.</del>		



Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	24	Bewusst nicht. Also bewusst wird es nicht umgesetzt.	Das Konzept wird nicht bewusst umgesetzt.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept durchgängiger Sprachbildung wird im eigenen Unterricht nicht bewusst umgesetzt, auch wenn Sprache durchaus im Zentrum des Unterrichts steht.</li><li>Gründe für die Nichtumsetzung sind mangelnde Routine, der erhöhte Planungsaufwand und die fehlende Ausbildung bezüglich des Konzepts.</li><li>Vom Konzept durchgängiger Sprachbildung könnten grundsätzlich alle Kinder profitieren.</li></ul>
B5	24 - 26	Ich versuche zwar immer wieder darauf zu achten, dass die Sprache im Zentrum steht, aber bewusst umgesetzt ist es nicht.	Sprache steht im Zentrum des Unterrichts, dennoch wird das Konzept nicht bewusst umgesetzt.	
B5	29	(Und könntest du Gründe festmachen, warum du es nicht machst, für dich selber?) Ich glaube, es fehlt die Routine.	Die Umsetzung des Konzepts scheitert an mangelnder Routine.	
B5	50 - 51	(Also es ist aus deiner Sicht schon auch ein Planungsaufwand?) Auf jeden Fall, ja, das glaube ich schon, weil, solange es noch keine Routine ist.	Die Umsetzung des Konzepts erfordert Planungsaufwand.	
B5	29 - 30	Es fehlt wirklich die Ausbildung, die gezielte, mit ja, gezielte Ausbildung eigentlich, die fehlt.	Zur Umsetzung des Konzepts fehlt die gezielte Ausbildung.	
B5	38 - 39	Ich glaube schon, dass es für alle Kinder gut, also dass man alle Kinder mitnehmen kann.	Vom Konzept durchgängiger Sprachbildung profitieren alle Kinder.	
B5	39 - 40	Ob es jedes Kind dann auch wiederum aktiv verwendet, irgendwann einmal, ist dann die andere Geschichte.	Es ist fraglich, ob alle Kinder für sich etwas mitnehmen könne.	
Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	34	Meiner Meinung nach eigentlich für alles.	Das Konzept ist in allen Fächern umsetzbar.	<b>K4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept durchgängiger Sprachbildung bietet sich in allen Fächern an.</li></ul>
B5	34 - 35	Es würde in jedem Fach sicher funktionieren.		

Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	45	Sie haben halt die Ausbildung gar nicht.	Es fehlt an der Ausbildung bezüglich des Themas.	<b>K5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> müsste in der Ausbildung präsenter sein.</li><li>• Das Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> müsste in der Fortbildung präsenter sein.</li><li>• Sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung muss ein Wissen um die Umsetzung und die Planung des Konzepts vermittelt werden.</li><li>• Lehrbücher müssten sich des Themas Sprachbildung annehmen.</li></ul>
B5	45 - 48	Und die Fortbildungen und eine genauere Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung, damit man sich da schon näher damit auseinandersetzt, wo man das wirklich einbringen kann und wie.	Das Thema müsste in die Fortbildung gelangen. Eine Auseinandersetzung, wie man das Konzept anwenden kann, wie man Unterrichtsplanung gestalten kann, wäre sinnvoll.	
B5	46	(Also wenn Bücher dieses Thema aufnehmen würden und es würde im Rahmen der Arbeit mit dem Buch irgendwie angeregt werden, hier könnte man jetzt sprachliche Bildung machen, würde das einen Vorteil bringen?) Das glaube ich schon, wenn die Lehrer dafür offen sind, ja.	Schulbücher müssten das Konzept durchgängiger Sprachbildung aufnehmen.	
Kategorie 6: Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	62	Ich muss sagen, da-, wenn ich nicht gezielt danach suche, weiß ich es nicht.	Das Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> ist in der Fortbildung nicht präsent.	<b>K6</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Thema <i>Durchgängige Sprachbildung</i> ist in der Fortbildung nicht präsent.</li></ul>
B5	66	Nein, es ist nicht so präsent.		
Kategorie 7: Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B5	70	Ja, das glaube ich schon.	Das Konzept kann Bildungsbenachteiligung abbauen.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Konzept kann Bildungsbenachteiligung abbauen.</li></ul>

## Interviewauswertung B6

<b>Kategorie 1:</b> Es wird zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht unterschieden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	9 - 10	Also ich mache keinen Unterschied daraus, weil viele Kinder bei uns einfach sind mit nichtdeutscher Muttersprache, die brauchen sehr viel Sprachförderung.	Im Unterricht wird kein Unterschied gemacht, weil die Schüler*innen viel Sprachförderung benötigen.	<b>K1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätzlich ist der Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprachbildung bekannt.</li> <li>• Sprachförderung bezieht sich hauptsächlich auf lexikalische Arbeit mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.</li> <li>• Sprachbildung beginnt viel früher, indem sich Eltern mit ihren Kindern beschäftigen.</li> <li>• Mangelnde Sprechanlässe führen zu einer fehlenden bildungssprachlichen Kompetenz.</li> <li>• In der Schule verdrängt nötige Sprachförderung die Sprachbildung.</li> </ul>
B6	10	Und da geht die Sprachbildung einfach ein bisschen unter.	Für Sprachbildung ist wenig Zeit.	
B6	13 - 14	Also Sprachförderung ist für mich, für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache einfach der Wortschatz.	Sprachförderung bezieht sich auf Wortschatzarbeit mit Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache.	
B6	14 - 15	Und Sprachbildung ist für mich, das beginnt schon eigentlich im Babyalter.	Sprachbildung beginnt sehr früh.	
B6	16 - 18	Mir ist sehr aufgefallen, viele Eltern beschäftigen sich nicht mit ihren Kindern, ja, sprechen wenig mit ihren Kindern und da geht die Sprachbildung halt einfach schon verloren.	Eltern beschäftigen sich häufig nicht mit ihren Kindern, dadurch bleibt die Sprachbildung auf der Strecke.	
B6	19 - 20	Auch den Kindern Sprechanlass zu geben, solche Sachen.	Es mangelt an Sprechanlässen.	
B6	20 - 21	Und das kommt halt leider sehr kurz in der Schule, ja, weil sehr viel Wortschatzarbeit einfach gemacht wird.	In der Schule verdrängt nötige Sprachförderung die Sprachbildung.	
B6	23	Mehr Sprachförderung als -bildung, ja.		

Kategorie 2: Woher ist das Konzept durchgängiger Sprachbildung bekannt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	27 - 29	Ich habe vor vielen Jahren eine Ausbildung zur Sprachförderung gemacht, nicht zur Sprachbildung, nur zur Sprachförderung, aber deswegen ist es mir so in groben Zügen bekannt.	Mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung kam man im Rahmen der Sprachförderlehrerinnen-Ausbildung in Berührung.	<b>K2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Konzept wurde im Rahmen der Ausbildung zur Sprachförderlehrerin vermittelt.</li><li>• Die Ausbildung zur Sprachförderlehrerin war sehr kurz.</li></ul>
	35 - 37	Ich habe zwar diese Ausbildung zur Sprachförderlehrerin gemacht, das war aber eine sehr kurze Ausbildung.	Diese Ausbildung war sehr kurz.	
Kategorie 3: Das Konzept durchgängiger Sprachbildung im eigenen Unterricht: in welchem Ausmaß wird es umgesetzt, Gründe für die Nichtumsetzung und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird es umgesetzt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	31 - 32	Nicht so viel, nicht so gerne oder nicht so in dem Ausmaß, in dem ich es gerne machen würde, weil einfach die Zeit fehlt.	Das Konzept wird im eigenen Unterricht nicht sehr häufig umgesetzt.	<b>K3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Im eigenen Unterricht wird das Konzept durchgängiger Sprachbildung in einem eher geringen Ausmaß umgesetzt.</li><li>• Gründe für die fehlende Umsetzung liegen darin, dass das Konzept in der Ausbildung kaum vermittelt wurde und somit das Wissen um das Konzept fehlt.</li><li>• Die Umsetzung des Konzepts bedarf einer intensiven Vorbereitung.</li><li>• Die Umsetzung des Konzepts wäre ein zusätzlicher Vorbereitungsaufwand.</li></ul>
B6	37 - 39	Würde das aber im Studium mehr behandelt werden, glaube ich, würde ich es mehr einfließen lassen, weil ich dann auch mehr Input hätte, da was zu tun.	Es fehlt das Wissen um das Konzept, da es im Studium nicht behandelt wurde.	
B6	42 - 43	Es bedarf sehr viel Vorbereitung und ich versuche, in der ersten Klasse sehr viel auf Deutsch einzugehen.	Die Umsetzung des Konzepts bedarf einer intensiven Vorbereitung.	
B6	43 - 45	Sonst ist aber ab der zweiten Klasse die Vorbereitung, wie du sagst, für die anderen Gegenstände auch schon so umfangreich, dass es da einfach zu kurz kommt.	Die Vorbereitung auf sprachbildenden Unterricht wäre ein zusätzlicher Aufwand.	
B6	46	<del>(Okay, es ist also ein Mehraufwand?)</del> Ja, natürlich!.		

Kategorie 4: Welche Fächer bieten sich für durchgängige Sprachbildung an.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	50	Also auf jeden Fall mal für Deutsch, ja.	Deutsch eignet sich für durchgängige Sprachbildung.	<b>K4</b> Folgende Fächer bieten sich für die Arbeit mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung an: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutsch</li> <li>- Mathematik</li> <li>- Sachunterricht</li> </ul> • Vom Konzept durchgängiger Sprachbildung profitieren bei guter Umsetzung alle Schülerinnen und Schüler.
B6	50 - 52	Mathematik lässt sich natürlich auch sehr gut mit den ganzen mathematischen Begriffen, vor allem vielen Kinder fehlt da der Wortschatz einfach,	Mathematik eignet sich für durchgängige Sprachbildung.	
B6	52 - 54	Sie wissen nicht, was ist eine Spalte, was ist eine Zeile, was ist eine Kugel, was ist der Unterschied zwischen Kugel und Kreis, solche Sachen.	Es gibt in Mathematik viele Themenbereiche, die bearbeitet werden können.	
B6	54 - 55	Also Mathematik und Deutsch sind für mich die Hauptthemen, wo man das gut einbauen könnte.		
B6	55 - 56	Wobei, im Sachunterricht sehe ich auch eine Möglichkeit, das gut einzubauen, da den guten Wortschatz aufzubauen.	Sachunterricht eignet sich für durchgängige Sprachbildung.	
B6	59	(Welche Schülerinnen und Schüler möchtest du erreichen oder glaubst du, kann dieses Konzept erreichen, wenn man es durchgängig umsetzt?) Ja, es sollte eigentlich alle Schüler erreichen.	Das Konzept kann alle Schüler*innen erreichen.	
B6	59 - 62	Wenn es gut umgesetzt wird, sollte es alle Schüler erreichen, sowohl die mit nichtdeutscher Muttersprache als auch die Kinder, die schon eigentlich gut sprechen, denen einfach viel Sprechanlass zu geben.	Eine gute Umsetzung ist die Basis dafür, dass alle Schüler*innen profitieren.	

Kategorie 5: Welche Maßnahmen würden eine breitere Umsetzung des Konzepts begünstigen?				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	67 - 69	Auf jeden Fall Fortbildungen dazu, weil es gibt so gut wie keine Fortbildung, Weiterbildung auf der PH, wo das Thema so ausführlich behandelt wird und nur dieses Thema behandelt wird eigentlich.	Das Thema müsste in die Fortbildung aufgenommen werden.	<b>K5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das Thema <i>Sprachbildung</i> müsste in der Fortbildung stärker vertreten sein.</li><li>• Das Thema <i>Sprachbildung</i> müsste schulinternen Fortbildungen vertreten sein.</li><li>• Es müsste in der Lehrerschaft ein grundsätzliches Bewusstsein geschaffen werden.</li><li>• Das Schulsystem müsste Kolleginnen und Kollegen dazu anhalten, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.</li><li>• Angepasste Schulbücher wären eine Unterstützung bei der Umsetzung des Konzepts.</li></ul>
B6	72 - 73	Also ich denke, wenn man Fortbildungen anbieten würde oder eine SCHILF anbieten würde, vielleicht auch ein gemeinsames Projekt einmal als Schule.	Das Thema müsste schulintern an Bedeutung gewinnen.	
B6	76	(Du meinst grundsätzlich jetzt einmal so ein Bewusstsein schaffen für dieses Konzept.) Ja, genau.	Es müsste ein grundsätzliches Bewusstsein für das Thema geschaffen werden.	
B6	79	Vielleicht ein gemeinsames Sprachenprojekt,		
B6	83 - 87	Es ist nur eine Sache, dass das, ich meine, das muss man erst-, muss erstmal bekannt werden, dass es so etwas gibt beziehungsweise müssen dann Kollegen, die schon ein bisschen faul sind, dazu gebracht werden, das auch sich zu Gemüte zu führen.	Kolleginnen und Kollegen müssten von Seiten des Schulsystems dazu angeregt werden, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.	
B6	83 - 85	Das Buch würde auf jeden Fall helfen, weil man hätte natürlich dann auch etwas, wo man sich anhalten	Angepasste Schulbücher wären eine Unterstützung.	
Kategorie 6: Das Thema Durchgängige Sprachbildung ist in der Fort- und Weiterbildung präsent.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	67 - 69	Auf jeden Fall Fortbildungen dazu, weil es gibt so gut wie	Das Thema ist in der Fortbildung nicht bekannt.	<b>K6</b>

		keine Fortbildung, Weiterbildung auf der PH, wo das Thema so ausführlich behandelt wird und nur dieses Thema behandelt wird eigentlich.		<ul style="list-style-type: none"><li>Das Thema ist in der Fortbildung nicht präsent.</li></ul>
B6	69	Mit ist keine Fortbildung nämlich bekannt.	Das Thema ist in der Fortbildung nicht präsent.	
<b>Kategorie 7:</b> Die Umsetzung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung kann Bildungsbenachteiligung ausgleichen.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B6	92 - 95	Ja, würde definitiv der Fall sein, weil ich bin der Meinung oder ich sehe es ganz oft auf der Straße, dass viele Mütter, ich habe es vorher schon gesagt, einfach mit dem Telefon in der Hand und die Kinder sind-, sie sprechen nicht mit ihren Kindern, ja.	Bildungsbenachteiligung kann durch das Konzept durchgängiger Sprachbildung abgebaut werden, da sich Eltern häufig zu wenig mit ihren Kindern beschäftigen.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Das Konzept kann Bildungsbenachteiligung abbauen.</li></ul>
B6	95 - 96	<del>Und zuhause heißt es auch, beschäftige dich alleine.</del>		
B6	96 - 97	Wo ich hingegen denke, dass bei bildungsnäheren Familien, die sprechen viel mit ihren Kindern.	Bildungsnahe Familien schaffen ihren Kindern einen Vorteil, indem sie viel mit ihnen sprechen.	
B6	104	<del>(Okay, also es wäre ein Instrument, um Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken?) Ja.</del>		

## Interviewauswertung B7

Kategorie 1: Curriculare Grundlagen in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	29	Also, ich habe dieses Curriculum nicht erstellt und war nicht beteiligt.	Nicht an der Erstellung des Curriculums beteiligt gewesen.	<b>K 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expert*in 1 war nicht mit der Erstellung des Curriculums befasst.</li> <li>• Es gibt unterschiedliche Lehrende an der PH, die sich mit dem Thema Bildungssprache/ Sprachbildung befassen.</li> <li>• Bildungssprache/ Sprachbildung ist ein wichtiges Thema im neuen Curriculum.</li> <li>• Eine Änderung des Curriculums ist momentan nicht geplant, aber durchaus möglich.</li> <li>• Das Curriculum wird an neue Anforderungen angepasst.</li> <li>• Die Erstellung eines Curriculums ist eine Darstellung des Machtfeldes von Hochschullehrenden und deren Themen.</li> <li>• Deutsch als Zweitsprache fehlt in der Deutschdidaktik.</li> <li>• Das Curriculum spiegelt den monolingualen Habitus des Systems wider.</li> <li>• Das Curriculum ist Grundlage für eine Allrounderausbildung, keine spezialisierte Fachausbildung, so wie das z.B. in Deutschland der Fall ist.</li> </ul>
B7	33	Also, das habe ich nicht gemacht.		
B7	34 - 35	Ich glaube, der Schwerpunkt von Brigitte Sorger liegt sehr stark auf Bildungssprache.	Es gibt auch andere Lehrende, die sich dem Schwerpunkt Bildungssprache/ Sprachbildung widmen.	
B7	37 - 38	..das ist etwas, das sehr stark eingeflossen ist tatsächlich in dieses neue Curriculum.	Bildungssprache/ Sprachbildung ist ein wichtiges Thema im neuen Curriculum.	
B7	38 - 39	Im Prinzip gibt es natürlich immer wieder Überlegungen, das zu ändern oder einen neuen Weg zu gehen.	Es gibt immer wieder Überlegungen, dass das Curriculum geändert/angepasst wird.	
B7	41 - 42	Also, ich denke schon, dass es da wieder ein neues Curriculum geben wird und dass das dann angepasst wird.		
B7	42 - 43	Wann das geschieht, weiß ich nicht.	Eine Änderung des Curriculums ist im Moment nicht geplant.	
B7	43 - 44	Angedacht ist es sicher, weil es natürlich gewiss Themen gibt, die aufpoppen.		
B7	44 - 46	Aber man muss auch sagen, so ein Curriculum in der Hochschuldidaktik ist natürlich auch eine Darstellung des Machtfeldes von Hochschullehrenden, die ihre Themen einbringen oder ihre wichtigen Themen abstecken.	Die Erstellung eines Curriculums ist eine Darstellung des Machtfeldes von Hochschullehrenden und deren Themen.	
B7		Man könnte sich natürlich schon	Deutsch als Zweitsprache fehlt im	



	49 - 53	überlegen, warum nicht generell Deutschdidaktik in einer Stadt, in der ....60% der Schüler*innen nicht Deutsch als Erstsprache spricht, ....nicht eine Deutschdidaktik gemacht wird, die für Deutsch als Zweitsprache ist.	Curriculum in der Deutschdidaktik.	
B7	53 - 55	Aber wenn Sie Ingrid Gogolin kennen, dann wissen Sie, ist auch das eine Darstellung des monolingualen Habitus in gewisser Weise.	Das Curriculum spiegelt den monolingualen Habitus des Systems wider.	
B7	55 - 56	Also, ich glaube, dass hier in diesem Machtfeld der monolinguale Habitus sehr zeigt.		
B7	119 - 120	Vor allem, das ist ja das Ding an der PH Wien, die machen ja eine Allrounderausbildung.	Das Curriculum ist Grundlage für eine Allrounderausbildung, keine spezialisierte Fachausbildung.	
B7	120 - 121	Das ist ja nicht so, dass das wie in Hamburg ist, wo ja FörMig herkommt, wo sie keine Allrounderausbildung machen.	In anderen Ländern gibt es eine spezialisierte Fachausbildung.	
B7	121	Sie sind spezialisiert in Hamburg.		
B7	123 - 124	Sie werden in Österreich zu Allroundern ausgebildet.		
B7	203	Ich baue auch darauf (Anpassung des Curriculums)		
<b>Kategorie 2: Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden in der Grundausbildung in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	56 -59	Und man scheinbar, zu Beginn jedenfalls, für den ersten Teil des Studiums eigentlich eine Deutschdidaktik macht und auch noch in der Lehre, die eher darauf fokussiert, dass es zahlreiche Kinder mit Deutsch	Zu Beginn des Studiums steht eine Fachdidaktik Deutsch, die darauf fokussiert, dass zahlreiche Kinder Deutsch als Muttersprache haben.	<b>K 2</b>

		als Erstsprache gibt, die es so .....in den Schulen gar nicht gibt.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Grundausbildung werden vorwiegend fachdidaktische Aspekte vermittelt.</li> <li>• Die Fachdidaktik Deutsch geht in der Grundausbildung</li> <li>• davon aus, dass der Großteil der Schüler*innen Deutsch als Erstsprache sprechen.</li> <li>• In Bezug auf Deutsch als Zweitsprache werden die Studierenden in der Grundausbildung mit sehr basalem Wissen konfrontiert.</li> <li>• Sprachliche Bildung wird erst im zweiten Teil des Studiums thematisiert, auch wenn grundsätzliche Techniken, wie z.B. Lernszenarien-Techniken, Focus on meaning...bereits in der Grundausbildung einfließen.</li> <li>• Die Pädagogischen Hochschulen müssten – je nach Bedarf - spezialisierter an das Thema herangehen.</li> <li>• Es wäre wichtig, dass Studierende von Beginn an Selektions- und Förderdiagnostik unterscheiden können.</li> </ul>
B7	59 -60	Also mit sehr viel Basissachen, die da so zu Beginn sind.	Anfänglich ist die Ausbildung sehr basal gehalten.	
B7	75	<del>Soweit ich weiß, wird das schon - also fachdidaktische Sachen gibt es schon.</del>		
B7	76 - 79	Also, ich weiß aus eigener Erfahrung, dass die Student*innen beispielsweise mit Focus on Meaning, mit Lernszenarien-Techniken konfrontiert werden, weil sie kommen dann zu mir im Schwerpunkt und haben das schon gehört.	Studierende werden in der Grundausbildung mit Basiswissen ausgestattet, wie z. B. Lernszenarien-Techniken.	
B7	82 - 85	Aber nicht, und das kann man durchaus kritisieren oder wahrnehmen, nicht zu Beginn des Studiums, nicht unbedingt in der ersten Hälfte des Studiums so stark, wie es dann im zweiten Teil ist.	Sprachliche Bildung ist im ersten Teil des Studiums bei weitem nicht so ein Thema wie im Schwerpunkt.	
B7	157 - 158	... da müsste der Sprachaspekt von vornherein drin sein.	Sprachliche Themen müssten intensiver behandelt werden in der Grundausbildung.	
B7	158 - 159	<del>Es muss einfach das Auge darauf sein.</del>		
B7	185 - 187	Ich fürchte, dass in den ersten vier Semestern der Blick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache noch nicht so stark geschärft ist, wie er geschärft sein sollte....	Themenbereich Deutsch als Zweitsprache wird im ersten Teil des Studiums nicht ausreichend berücksichtigt.	
B7	188 - 190	Und ich glaube, das ist in der Ausbildung in urbanen Räumen schon sehr notwendig, sich damit auch zu beschäftigen.	Es gibt österreichweit unterschiedliche Ansprüche an das Thema.	
B7	190 - 191	<del>Ich meine, mir ist es vollkommen klar, dass die PH Tirol wohl andere Probleme hat als wir haben.</del>		
B7	230 - 231	(Die Studierenden sollen) Unterschiede zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik kennenlernen.	Der Unterschied zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik muss zum Thema gemacht werden.	

B7	231 - 232	(Sie) lernen Methoden kennen wie Focus on Forms, Focus on Meaning.	Basale Grundlagen zum Thema Sprachbildung werden vermittelt.	
<b>Kategorie 3:</b> Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden im Schwerpunkt <i>Sprachliche Bildung</i> bzw. in den anderen Schwerpunkten in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	60 - 62	Aber der Schwerpunkt ist, glaube ich, etwas anders.	Die Ausbildung im Schwerpunkt unterscheidet sich von der Grundausbildung.	<b>K 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Schwerpunktausbildung unterscheidet sich deutlich von der Grundausbildung.</li> <li>• Schwerpunktausbildungen haben eine Spezialisierung zum Ziel.</li> <li>• Sprachliche Bildung ist ein wichtiges Thema im sprachlichen Schwerpunkt.</li> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung hat sich die diesbezügliche Ausbildung deutlich verbessert.</li> <li>• Der Blick auf sprachbildenden Unterricht wird in der Schwerpunktausbildung geschärft.</li> <li>• Das Wissen um die Wichtigkeit der sprachlichen Bildung wird in der sprachlichen Schwerpunktausbildung auch auf andere Fächer übertragen.</li> <li>• Die Studierenden schöpfen aus einem umfangreichen Angebot an Seminaren zum Thema Sprachbildung.</li> </ul>
B7	81 - 82	Es ist jetzt vor allem der Schwerpunkt sprachliche Bildung, da, wo wirklich sprachliche Bildung auch Thema wird.	Das Thema sprachliche Bildung wird vor allem im sprachlichen Schwerpunkt besprochen.	
B7	85	Aber das ist die Sinnggebung des Schwerpunktweges.	Schwerpunktaus= bildungen haben eine Spezialisierung zum Ziel.	
B7	86 - 88	Also im Vergleich zum alten Bachelor mit 180 ECTS wissen die Studierenden, die sprachliche Bildung gemacht haben, schon sehr viel, muss ich sagen.	Studierende aus dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung haben ein umfangreicheres Wissen über das Thema, als es Studierende früher hatten.	
B7	88	Also, das ist anders als früher.		
B7	135 - 137	Die (Studierenden) habe ich seit Anbeginn (des Schwerpunktes) und in zahlreichen Seminaren.	Es gibt ein großes Angebot an Seminaren und Veranstaltungen.	
B7	139 - 140	Ich habe mindestens sieben gemacht.		
B7	292 - 297	Eine Kollegin hat mir gesagt, dass Studierende mit einer Affinität zum Schwerpunkt Sprachliche Bildung, beispielsweise in den normalen Sachunterrichtsseminaren ganz anders an die Herausforderungen gegangen sind, an solche naturwissenschaftlichen Kisten, weil sie gleich gesagt haben, Kinder brauchen da Wörter und dergleichen mehr.	Studierende aus dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung haben einen geschärften Blick auf das Thema, auch in anderen Gegenständen.	

**Kategorie 4:** In der Schwerpunktausbildung *Sprachliche Bildung* gibt es einen Unterschied zwischen sprachfördernden und sprachbildenden Konzepten.

Fall	Zeilen-Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	95	Ich fürchte nein.	Kein Unterschied zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht.	<b>K 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>In der Ausbildung wird kein Unterschied gemacht zwischen sprachförderndem und sprachbildendem Unterricht.</li> <li>Sprachförderung Alle Kinder in einer Klasse profitieren von sprachbildendem Unterricht.</li> </ul>
B7	95 - 96	Prinzipiell habe ich ein bisschen ein Problem mit dem Begriff Sprachförderung.	Sprachförderung ist ein problematischer Begriff.	
B7	96	Wo soll man etwas fördern, wenn noch nichts da ist.		
B7	99 - 100	..es gibt hier sozioökonomisch benachteiligte Kinder, die Erstsprache Deutsch haben, die Schwierigkeiten haben mit dieser Sprache.	Sprachförderung/ Sprachbildung ist nicht nur wichtig für DaZ-Kinder.	
B7	112 - 114	Woher sie denn dieses Wissen nehmen, dass Kinder mit Erstsprache Deutsch das locker können, was andere Kinder, die nicht die Erstsprache Deutsch haben, anwenden können müssen.	Alle Kinder profitieren von sprachbildendem Unterricht.	
B7	299 - 300	Also, es gibt schon Studierende, die sich da Gedanken machen und das anders angehen.		

**Kategorie 5:** Grundlagen sprachbildenden Unterrichts, die im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* vermittelt werden.

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	223	Das kommt sehr, sehr stark.	Grundlegen sprachbildenden Unterrichts werden immer mehr zum Thema.	<b>K5</b>

B7	225 - 226	...dass die Studierenden im Schwerpunkt Sprachliche Bildung wissen, was linguistisch abgeht	Auch die linguistische Ausbildung wird erweitert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguistisches Wissen ist Teil der Ausbildung im Schwerpunkt.</li> <li>• Bildungssprache ist in der Schwerpunkt-Ausbildung ein zentrales Thema geworden und wird auch in Hinsicht auf problematische Aspekte beleuchtet.</li> <li>• Die Grundlagen eines sprachbildenden Unterrichts werden immer mehr zum Thema in der Ausbildung.</li> <li>• In der Ausbildung werden unterschiedliche Konzepte sprachbildenden Unterrichts vermittelt.</li> <li>• Theoretisches Wissen wird praxisbezogen vermittelt.</li> </ul>
B7	227	Worum geht es bei der Verbzweitstellung? Was ist da wichtig?		
B7	227 - 229	Also, dass die jungen Studierenden tatsächlich mit einem Wissen hineinkommen, das sie dann umsetzen können.	Das theoretische Wissen kann auch auf die Praxis übertragen werden.	
B7	261	Und wenn wir das mit CLIL oder so etwas sagen...	Unterschiedliche sprachbildende Konzepte werden vermittelt.	
B7	314 - 316	Scaffolding.....Und das mache ich auch in meinen Seminaren.		
B7	337 - 338	Brigitte Sorger hat dafür gesorgt, dass Bildungssprache ein großer Teil ist und da mache ich eher viele Seminare.	Bildungssprache wird zu einem wichtigen Thema gemacht.	
B7	340 - 341	Bildungssprache ist auch ein großes Versprechen.	Das Thema Bildungssprache bedarf eines sensiblen Vorgehens.	

**Kategorie 6: Mögliche Gründe für das Nichtgelingen, für Problematiken in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.**

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	167 - 170	Und eine große Gefahr, die ich ganz ehrlich sehe, ist einfach, was man sicher auch nachvollziehen kann, dass viele junge Studierende, die dann in den Beruf einsteigen, viel zu viel auf ihre komischen Bücher schauen, die sie bekommen, diese Lehrbücher.	Studierende verlassen sich zu sehr auf die Schulbücher.	<p><b>K6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende orientieren sich zu sehr an Schulbüchern. Diese wiederum berücksichtigen die Realität in Bezug auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht.</li> <li>• Mathematikbücher sind sprachorientiert, was eine zusätzliche Erschwernis bedeutet, wenn keine bildungssprachlichen</li> </ul>
B7	170 - 171	Weil ich meine, die sind ja wirklich Mittelschicht pur.	Schulbücher berücksichtigen die Realität in Bezug auf DaZ nicht.	
B7	171	Da ist kein einziges Buch, das sie haben, für Deutsch als Zweitsprache.		
B7	172 - 173	Ich meine, in den Mathematikbüchern heutzutage wird mehr gequasselt als gerechnet.	Mathematikbücher sind sehr sprachorientiert.	

B7	177 - 178	Es muss eine Unterscheidung geben darüber, ob sie Arithmetik beherrschen und ob sie Sachaufgaben beherrschen können.	Sprachproblematik wird dadurch verschärft.	<p>Kompetenzen vorhanden sind.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ob sprachensensible Inhalte ist in der Ausbildung vermittelt werden, ist abhängig von den Lehrenden an der Hochschule.</li><li>• Das Schulsystem ist schriftlich-konzeptionell ausgerichtet und benachteiligt dadurch Kinder, denen bildungssprachliche Kompetenzen fehlen.</li><li>• Bildungssprache darf nicht verwechselt werden mit Bildungsstandards.</li><li>• Das Bildungssystem hat kein Interesse an einer Veränderung.</li><li>• Es wird zu sehr auf eine interkulturelle „Andersartigkeit“ fokussiert.</li></ul>
B7	203 - 204	Das kommt natürlich immer darauf an, ....was für einen Hochschullehrer sie haben.	Vermittlung sprachensensibler Inhalte in der Ausbildung abhängig von Hochschullehrenden.	
B7	255 - 256	Das natürlich in der Schule, und das schon ab der Grundstufe II, vorwiegend schriftlich-konzeptionell beurteilt wird.	Schriftlich-konzeptionelle Ausrichtung des Schulsystems ist problematisch.	
B7	394 - 395	Ich spüre schon noch immer bei interkultureller Pädagogik dieses Unbehagen: sei ein Individuum und bleibe doch authentisch anders.	Die „Andersartigkeit“ von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch steht noch sehr im Zentrum der interkulturellen Pädagogik.	
B7	402 - 402	<del>Diese Gefahr sehe ich schon ein bisschen, also die Veränderung von Schüler*innen.</del>		
B7	419 - 420	Was ich hoffe, ist nicht, dass die Bildungssprache dann eingesetzt wird als Kriterium, was mit Bildungsstandards zu erreichen ist.	Bildungssprache wird oft mit Bildungsstandards gleichgesetzt.	
B7	432 - 433	<del>...und das befürchte ich bei dieser Beschäftigung mit Bildungssprache auch, dass das jetzt der neue Standard ist.</del>		
B7	441 - 442	Und ich glaube nicht, dass das Interesse sehr groß ist, in Wirklichkeit etwas zu ändern.	Es besteht kein großes Interesse an einer Veränderung.	
<b>Kategorie 7: Forderungen, um dem Konzept durchgängiger Sprachbildung an Österreichs Schulen mehr Raum zukommen zu lassen.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B7	207 - 209	Natürlich, wenn sie ein Curriculum haben, wo das drin steht, kommen dann natürlich weniger Personen in Frage, die das machen können und die dann eher das unterrichten, was da ist.	Steuerung über das Curriculum.	<p><b>K7</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Der Umgang mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch muss einen anderen Stellenwert bekommen.</li></ul>
B7	211 - 213	Dass da mehr ein Fokus daraufgelegt wird, dass es viele Kinder gibt, die sich Deutsch sukzessive als Zweitsprache aneignen.	Stärkere Berücksichtigung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.	

B7	213 - 214	Und vor allem, ich meine, man muss den Fokus legen auf die öffentliche Schule.	Das öffentliche Schulsystem muss sich dem Thema öffnen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das öffentliche Schulsystem muss sich diesem veränderten Zugang öffnen.</li> <li>• Der diskriminierende Faktor einer fehlenden bildungssprachlichen Kompetenz muss bewusstgemacht werden.</li> <li>• Didaktische Zugänge zum Umgang mit dem Thema Sprachbildung müssen überdacht werden, Stichwort <i>Lehrerzentrierter Unterricht</i>.</li> <li>• Das Sprechen muss wieder vermehrt ins Zentrum des Unterrichts gerückt werden.</li> <li>• Das Thema Sprachbildung muss auch in die Fort- und Weiterbildung gebracht werden.</li> <li>• Von Seiten des Ministeriums wird das Thema Sprachbildung immer mehr in den Fokus gerückt.</li> <li>• Eine Aufstockung des Hochschulpersonals wäre wünschenswert, um eine diesbezügliche Umsetzung voranzutreiben.</li> <li>• Sprachsensibler Unterricht muss auch Thema in den Schulpraktischen Studien sein.</li> <li>• Deutschdidaktik muss sich mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache bereits</li> </ul>
B7	232 - 234	(Sie) haben ein Gespür dafür, vor allem, was mir wichtig ist im Sinne der Migrationspädagogik, dass man hier diskriminierungsreflexiv mit den Schüler*innen umgeht.	Lehrkräfte müssen erkennen, dass sich das Fehlen von bildungssprachlichen Kompetenzen diskriminierend auswirkt.	
B7	234 - 236	Und ganz genau weiß, dass man selbst aus einer anderen, meistens aus einer anderen Schicht stammt, wenn man in die öffentliche Volksschule an so genannte Brennpunktschulen kommt, als die Kinder, die vor einem sitzen.		
B7	242 - 243	Auch die Vorteile eines lehrerzentrierten Unterrichts in den Mittelpunkt stellen.	Lehrerzentrierter Unterricht muss in Bezug auf das Thema Sprachbildung forciert werden.	
B7	243 - 246	Und auch tatsächlich zu sagen, dass offene Unterrichtsformen, unsichtbare Pädagogik, viele Schüler*innen, die in Deutsch als Zweitsprache nicht zu finden sind, tatsächlich benachteiligen.		
B7	246	Dass es lehrerzentrierten Unterricht auch braucht.		
B7	250 - 251	Weil das (wenn Lehrer*innen nur noch als Facilitators daneben sitzen) ist dann der ärgste Mittelschichtunterricht, den man sich vorstellen kann.		
B7	258 - 259	Und dann lehren wir, oder jedenfalls ich in meinen Seminaren: Wie bringe ich Kinder zum Sprechen?	Kinder müssen zum Sprechen erzogen werden.	
B7	260	Und auch die Wertigkeit zu haben, dass das Sprechen enorm wichtig ist.		
B7	347 - 350	Da ging es eben um sprachensensiblen Unterricht: eine Fach-, eine Fortbildung für alle Lehrer*innen Wiens-eine Sensibilisierung für alle Lehrer*innen Wiens mit dem Thema „Sprachensensibler Unterricht“, auch bei der Bildungssprache.	Das Thema wird auch in die Fort- und Weiterbildung gebracht.	

B7	351 - 352	Das war Auftrag des Bildungsministeriums, Bildungssprache unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.	Auftrag aus dem Ministerium zur Berücksichtigung des Themas.	in der Grundausbildung auseinandersetzen. • Sprachensensibler Unterricht muss in allen Fächern thematisiert werden. • Bewusstsein für sprachensensiblen Unterricht muss bereits in der Ausbildung geschaffen werden.
B7	370 - 375	Also, meine Traumsituation wäre, wenn man eine Aufstockung des Hochschulpersonals hat.	Aufstockung des Hochschulpersonals wäre sinnvoll, um Studierende besser begleiten zu können.	
B7	377 - 378	Ich glaube, dass man da (durch die konsequente Begleitung der Studierenden) schon sehr großen Einfluss nehmen kann.		
B7	379 - 380	Und es müsste da auch wirklich tatsächlich die Aufgabenstellung in den pädagogisch-praktischen Studien darauf ausgerichtet sein.	Sprachensensibler Unterricht muss auch Thema in den Schulpraktischen Studien sein.	
B7	387 - 388	Und das heißt, man müsste da auch ein bisschen begleiten einfach im (Praxis)Unterricht.		
B7	390	In der Grundausbildung müsste das Thema sein.	Deutschdidaktik muss sich mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache bereits in der Grundausbildung auseinandersetzen.	
B7	391 - 392	....dass die Deutschdidaktik stärker aufbaut überhaupt für Deutsch als Zweitsprache.		
B7	124 - 125	Das heißt, es gibt gar keinen Grund, nicht Sprache in allen Fächern anzuwenden.	Es spricht nichts dagegen, sprachensensibel zu unterrichten.	
B7	125 - 127	Was wäre das für ein schlechter Unterricht, wenn in Bewegung und Sport und im Musikunterricht oder in Werken, wenn da nicht gesprochen würde?	Sprache muss in allen Unterrichtsfächern zum Thema gemacht werden.	
B7	128 - 129	Ich halte Studierende dazu an...das ist ganz wichtig, dass sie Sprache produzieren.	Studierende müssen über die Wichtigkeit der Sprache im Unterricht Bescheid wissen.	
B7	130 - 132	Natürlich muss ich Unterricht machen, wo gesprochen wird, wo Sprachhandlungen sind, wo man das rezipieren kann.		



## Interviewauswertung B8

Kategorie 1: Curriculare Grundlagen in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	5 - 6	Also, das Bachelorstudium der Primarstufe ist so aufgebaut, dass das ein 8semsetriges Studium ist, wo es eben ein 4semsetriges Grundstudium gibt.	Bachelorstudium 8semestrig, davon 4 Semester Grundausbildung und 4 Semester Schwerpunkt= ausbildung	<b>K 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ausbildung ist unterteilt in eine Grundausbildung und eine Schwerpunktausbildung.</li> <li>• Es gibt fünf Schwerpunkte zur Auswahl: Sprachliche Bildung, Sience und Health, Kreativität, Inklusion und neuerdings auch Medienbildung und informatische Kommunikation.</li> <li>• Im Fachbereich Deutsch werden in der Grundausbildung fachdidaktische Grundlagen vermittelt.</li> <li>• Das Angebot an Veranstaltungen ist im Schwerpunkt Sprachliche Bildung umfangreich.</li> </ul>
B8	6 - 8	Dazu zählen Fächer wie bildungswissenschaftliche Grundlagen, pädagogisch-praktische Studien.		
B8	9 - 10	Dann gibt es Grundlagenmodule zur Primarstufenpädagogik, Didaktik, eben auch im Fachbereich Deutsch.	Im Fachbereich Deutsch gibt es Grundlagenmodule zur Didaktik.	
B8	10 - 12	Wo's auch um Grundlagen geht, Schriftspracherwerb oder Methoden des Erstlese- bzw. Erstschriftunterrichts, Sprachanwendung ect.	In den Grundlagenmodulen geht es um Schriftspracherwerb oder Methoden des Erstlese- bzw. Erstschriftunterrichts, Sprachanwendung	
B8	12 - 14	Nach dem Grundstudium müssen sich die Studierenden nach dem 4. Semester entscheiden, in welchen Schwerpunktbereich sie sich vertiefen wollen.		
B8	14 - 15	Da gibt's einerseits mal den Schwerpunkt Sprachliche Bildung.	Es gibt einen Schwerpunkt Sprachliche Bildung	
B8	15 - 16	Wo ich auch ganz viele Veranstaltungen darin habe.	Das Angebot an Veranstaltungen ist im Schwerpunkt Sprachliche Bildung umfangreich.	
B8	16 - 17	Sie können sich aber auch entscheiden zwischen den Schwerpunkten Kreativität, Sience and Health, Inklusion.	Weitere Schwerpunkte sind Sience and Health, Inklusion, Kreativität.	
B8	17 - 18	Neu dazugekommen in diesem Semester ist Medienbildung und informatische Kommunikation.	Neu ist der Schwerpunkt Medienbildung und informatische Kommunikation.	

**Kategorie 2: Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden in der Grundausbildung in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.**

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	75	Also, ich würde sagen, wirklich ein sehr, sehr grundlegendes Wissen.	In der Grundausbildung wird ein sehr grundlegendes Wissen vermittelt.	<b>K 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Grundausbildung werden sprachbildende Unterrichtskonzepte sowohl im Fach Deutsch als auch in anderen Unterrichtsfächern nicht ausreichend vermittelt.</li> <li>• Eine vertiefende Beschäftigung mit Sprachbildung findet nur im Schwerpunkt Sprachliche Bildung statt.</li> <li>• Ein umfangreicheres Angebot an sprachbildenden Konzepten in der Grundausbildung wäre wünschenswert.</li> </ul>
B8	75 - 76	Dass das jetzt schon ein differenziertes Konzept ist, das könnte ich nicht sagen.	Es werden keine differenzierten Konzepte vermittelt.	
B8	76 - 78	Da fühlen wir uns dann im Schwerpunkt verantwortlich, dass das dann vertiefend ausgebaut wird.	Diese werden erst im Schwerpunkt Sprachliche Bildung vermittelt.	
B8	78 - 82	Wenn das noch mehr Berücksichtigung finden würde, und zwar nicht nur in den grundlegenden Kursen in dem Studium im Bereich Deutsch, sondern auch in anderen Fachbereichen.	Sprachbildung findet sowohl im Bereich Deutsch als auch in den Fachbereichen in der Grundausbildung zu wenig Berücksichtigung.	
B8	82 - 83	Wenn das Konzept mehr einfließen würde, wäre das <del>sicher</del> wünschenswert.		
B8	105	In der Grundausbildung wäre es definitiv wünschenswert, wenn... (das Thema mehr bearbeitet werden würde)	Ein umfangreicheres Angebot in der Grundausbildung wäre wünschenswert.	

**Kategorie 3:** Konzepte sprachbildenden Unterrichts werden im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung* bzw. in den anderen Schwerpunkten in einem ausreichenden Ausmaß vermittelt.

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	23 - 24	Im Bereich der Sprachlichen Bildung, würde ich sagen, hat das wirklich einen...da richten wir einen sehr großen Fokus darauf.	Großer Fokus auf sprachbildende Konzepte im Schwerpunkt Sprachliche Bildung.	<b>K 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung liegt der Fokus auf sprachbildendem Unterricht.</li> <li>• Ein wesentlicher Punkt dabei ist, die Sprachbewusst der Studierenden zu wecken.</li> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung gibt es ausreichend Veranstaltungen, die sich mit sprachbildendem Unterricht auch in anderen Fächern als Deutsch auseinandersetzen.</li> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung werden sprachbildende Unterrichtsmethoden vermittelt.</li> <li>• Das Thema Sprachbildung müsste in allen Schwerpunkten mehr Berücksichtigung finden.</li> <li>• Sprachbildende Konzepte müssen auch in anderen Fachbereichen zum Inhalt gemacht werden.</li> </ul>
B8	24 -25	Das sieht man auch schon im Curriculum.		
B8	25 - 27	Also, was uns wichtig ist, ist einerseits mal, dass wir eine Language Awareness, also eine Sprachbewusstheit bei den Studierenden selbst mal anzubahnen.	Sprachbewusstheit der Studierenden soll geweckt werden.	
B8	27 - 29	Dass sie Sprachbewusstsein einfach mal entwickeln und auf Besonderheiten der Sprache achten, um das dann auch weitergeben zu können.		
B8	61 - 63	Gerade im Schwerpunkt Sprachliche Bildung gibt es auch wirklich Veranstaltungen wie z.B. Sprache und Forschen/ entdeckendes Lernen und Mathematik und Sachunterricht.	Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung gibt es Veranstaltungen, die sich nicht nur auf die Fachdidaktik Deutsch beziehen.	
B8	63 - 64	Also, wo dann auch die Sprache tatsächlich in den Sachunterricht einfließt.		
B8	65 - 68	Da fokussieren wir natürlich darauf, dass die Lernenden in der Lage sind, sprachensensible Unterrichtsmethoden kennenzulernen bzw. diese dann auch umzusetzen und anzuwenden.	Sprachensensible Unterrichtsmethoden werden im Schwerpunkt Sprachliche Bildung vermittelt.	
B8		Es wäre natürlich wünschenswert, wenn das Thema noch mehr Berücksichtigung finden würde, und zwar eben nicht nur in den grundlegenden Kursen im Studium im Bereich Deutsch, sondern eben auch in anderen Fachbereichen.	Es wäre wünschenswert, wenn das Thema nicht nur im Schwerpunkt Sprachliche Bildung so präsent wäre.	

B8	110 - 113	Also im Bereich Deutsch ganz klar, aber auch in anderen Fachbereichen wäre es wichtig, dass dieses Konzept immer weitere und breitere Verbreitung findet und dadurch auch an die Studierenden gelangt.	Es wäre wichtig, sprachbildenden Konzepte nicht nur im Fachbereich Deutsch, sondern auch in den anderen Fachbereichen Verbreitung finden würden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In den anderen Schwerpunkten gibt es, wenn überhaupt, ein sehr geringes Angebot bezüglich Sprachbildung.</li> </ul>
B8	95 - 96	Im Schwerpunkt Science und Health gibt es zumindest eine Veranstaltung, die sich damit befasst.	Im Schwerpunkt Science und Health gibt es zumindest eine Veranstaltung, die sich mit Sprachbildung befasst.	
B8	96 - 98	Von den anderen Schwerpunktbereichen kann ich Ihnen noch sagen, bei Medienbildung und digitale Grundbildung gibt es eine Lehrveranstaltung zu Deutschunterricht in der Primarstufe mit digitalen Medien.	Im Schwerpunkt Medienbildung und digitale Grundbildung gibt eine Veranstaltung, die sich mit Sprachbildung befasst. Sprachensensible Unterrichtskonzepte werden vermittelt.	
B8	99	Und da werden diese Konzepte auch vermittelt.		
B8	99- 100	Gerade auch sprachsensibler Unterricht.		
B8	100 - 101	In die anderen Schwerpunkte habe ich weniger Einblick.		

<b>Kategorie 4:</b> In der Schwerpunktausbildung <i>Sprachliche Bildung</i> gibt es einen Unterschied zwischen sprachfördernden und sprachbildenden Konzepten.				
Fall	Zeilen-Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	49 - 50	Ja, wie genau die Lehrfächerverteilung ist, das traue ich mich jetzt nicht sagen.	Lehrfächerverteilung in Bezug auf sprachbildenden und sprachfördernden Unterricht ist nicht bekannt.	<b>K 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Ausbildung werden sprachbildende und sprachfördernde Konzepte vermittelt.</li> <li>• Zum einen sind Sprachstanderhebungs-instrumente Thema, um Diagnose und Förderung gezielt einsetzen zu könne.</li> <li>• Zum anderen umfasst die Ausbildung den Bereich Sprachbildung.</li> <li>• Im Bereich Sprachbildung werden sprachliche Kompetenzen angebahnt und vertieft.</li> </ul>
B8	51	Es werden eigentlich zwei Konzepte vermittelt.	Vermittlung von zwei Konzepten.	
B8	51 - 52	Einerseits Konzepte zur Diagnose und Förderung.	Ein Bereich sind Konzepte zur Diagnose und zur Förderung.	
B8	52	Was in der Schule heutzutage ganz wesentlich ist.	Ein wichtiger Punkt für den Schulalltag.	
B8	53 - 54	Dass man in der Lage ist, mit Sprachstanddiagnose-Instrumenten zu arbeiten und diese zu erheben.	Das Wissen um Sprachstanddiagnose-Instrumente ist wichtig.	
B8	54 - 55	Um dann auch geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten, Förderpläne zu schreiben ect.	Fördermaßnahmen und Förderkonzepte müssen eingeleitet werden können.	
B8	56	Der andere Bereich ist jener der durchgängigen Sprachbildung.	Ein zweiter Bereich umfasst die sprachliche Bildung.	
B8	56 - 57	Also, wo man einfach versucht, sprachliche Kompetenzen in einem umfangreichen Sinne anzubahnen und zu vertiefen.	Es werden sprachliche Kompetenzen angebahnt und vertieft.	

<b>Kategorie 5:</b> Grundlagen sprachbildenden Unterrichts, die im Schwerpunkt <i>Sprachliche Bildung</i> vermittelt werden.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	29 - 30	Da kommen dann eben solche Konzepte vor wie Makro- und Mikroscaffolding.	Es werden Konzepte zum sprachbildenden Unterricht	<b>K 5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung werden sprachbildende Unterrichtskonzepte vermittelt.</li> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung werden Techniken vermittelt, die als Grundlage für sprachbildenden Unterricht dienen.</li> <li>• Im Schwerpunkt Sprachliche Bildung werden didaktische Grundlagen in Bezug auf Sprachbildung vermittelt.</li> <li>• Sprachbildender Unterricht ist auch für Kinder mit Erstsprache Deutsch gewinnbringend.</li> </ul>
B8	30 - 32	Wo es zuerst um eine Lernstandsanalyse geht, um eben das als Ausgangspunkt für eine Unterrichtsplanung herzunehmen.	Es werden Techniken vermittelt, die als Grundlagen für sprachbildenden Unterricht dienen.	
B8	32 - 35	Beziehungsweise dann natürlich auch die Mikroscaffoldingelemente, wo wir darauf achten, (...), dass die Lehrersprache ganz zentral ist.	Die Lehrersprache ist ein zentraler Punkt in der Ausbildung.	
B8	35	Also, dass die (Lehrersprache) verlangsamt sein muss.		
B8	36 - 37	Dass die Kinder in der Primarstufe einfach Zeit brauchen, wenn sie eine sprachliche Äußerung von sich geben.	Didaktische Grundlagen in Bezug auf sprachbildenden Unterricht werden vermittelt.	
B8	38 - 39	Und dass das nicht nur Kinder betrifft, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sondern dass das eben etwas ist, was für alle Kinder wesentlich ist.	Sprachbildender Unterricht ist auch für Kinder mit Erstsprache Deutsch wichtig.	
B8	39 - 41	Und da eben auch, dass man versucht in späterer Folge die Aussagen von Kindern zu Paraphrasieren.		
B8	41	Dass man dann beispielsweise elaboriertere Syntax verwendet.		

<b>Kategorie 6:</b> Mögliche Gründe für das Nichtgelingen, für Problematiken in Bezug auf sprachbildenden Unterricht.				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8				Es wurden keine relevanten Aussagen getätigt.

<b>Kategorie 7: Forderungen, um dem Konzept durchgängiger Sprachbildung an Österreichs Schulen mehr Raum zukommen zu lassen.</b>				
Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B8	106 - 108	Also ich weiß jetzt nicht, ob unbedingt mehr Lehrveranstaltungen dazu gemacht werden müssen, sondern ich glaube, es wäre auch eine gute Möglichkeit, in bereits bestehenden Lehrveranstaltungen das Konzept zu vermitteln.	Es benötigt nicht mehr Lehrveranstaltungen zu dem Thema, es könnte in bestehende Lehrveranstaltungen eingebaut werden.	<b>K7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Hochschullehrpersonal muss sich mit dem Thema Sprachbildung auseinandersetzen, so dass es in bestehende Lehrveranstaltungen integriert werden kann.</li> <li>• Alle Fachbereiche müssen sich dem Thema Sprachbildung widmen.</li> <li>• Es benötigt eine enge Zusammenarbeit aller Fachbereiche in Bezug auf Sprachbildung.</li> <li>• Von Seiten des Ministeriums gibt es Tendenzen das Thema Sprachbildung in den Fokus zu rücken.</li> <li>• Das Thema Sprachbildung muss in der Fort- und Weiterbildung in den Fokus rücken.</li> <li>• Es gibt diesbezüglich Ansätze, wie das Thema Sprachbildung an alle Kolleginnen und Kollegen herangetragen werden kann.</li> <li>• Ziel muss es sein, auch über den Weg der Fort- und Weiterbildung ein breites Bewusstsein</li> </ul>
B8	108 - 110	Das würde gleichzeitig bedeuten, dass die Hochschullehrpersonen dieses Konzept auch tatsächlich kennen.	Das Hochschullehrpersonal müsste sich mit sprachbildenden Konzepten auseinandersetzen.	
B8	110	<del>Da weiß ich nicht, wie weit verbreitet das ist.</del>		
B8	116 - 118	Das wäre aus meiner Sicht ein sehr sinnvoller Aspekt, wenn da auch noch einmal die einzelnen Disziplinen verschränkt miteinander zusammenarbeiten können.	Die einzelnen Fachbereiche müssten in Bezug auf Sprachbildung enger zusammenarbeiten.	
B8	120 - 122	Das Bundesministerium für Bildung hat gerade Ressortschwerpunkte festgelegt. Einer der Schwerpunkte ist ja die sprachliche Bildung.	Von Seiten des Ministeriums gibt es Tendenzen das Thema Sprachbildung in den Fokus zu rücken.	
B8	122 - 123	Das heißt, im Dienst stehende Lehrpersonen werden darauf sensibilisiert.	Man arbeitet daran, das Thema auch in die Weiter- und Fortbildung zu bringen.	
B8	123 - 124	Es kommen Multiplikatorinnen von den Schulen und sollen dieses Konzept an die Schulen tragen.	Sprachbildende Konzepte sollen durch Multiplikator*innen in die Fläche getragen werden.	
B8	125 - 126	<del>Das ist jetzt eine Weiterbildungsmaßnahme und bezieht sich nicht auf die Ausbildung selbst.</del>		
B8	126 - 128	<del>Was ich einen super Ansatz finde, dass da offensichtlich auch die Wichtigkeit irgendwie zunehmend in den Fokus</del>		

		rückt und man zunehmend auch versucht, auf die sprachliche Bildung zu achten.		<p>für das Thema Sprachbildung zu schaffen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laufende Projekte versuchen herauszufiltern, ob und in welchem Ausmaß Sprachbildender Unterricht an den Schulen bereits ein Thema ist.</li> <li>• Hausinterne Maßnahmen würden dazu beitragen, dass das Thema Sprachbildung eine breitere Resonanz erfährt.</li> </ul>
B8	128 - 129	Da gibt's dann so Workshop-Reihen, das sind zweitägige Veranstaltungen.		
B8	140 - 141	Ich glaube, das sind zwei Bereiche, wo man ansetzen kann, um das wirklich möglichst flächendeckend auch irgendwie umsetzen zu können.		
B8	142	Und dass möglichst viele Lehrpersonen darüber Bescheid wissen.	Ziel ist es ein breites Bewusstsein für das Thema zu schaffen.	
B8	144 - 149	Es gibt gerade ein Forschungsprojekt im Verbund Nord-Ost zur sprachlichen Bildung in der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen, wo wir uns eben genau das anschauen werden, nämlich wie verbreitet sind sprachbildende Maßnahmen, jetzt nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch, sondern auch in allen anderen Fachbereichen.	Es gibt laufende Projekte, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und in welchem Ausmaß sprachbildender Unterricht an den Schulen bereits stattfindet.	
B8	149 - 151	Also, das ist ein Projekt, das bis 2023 laufen wird und da hoffen wir auch, dass wir viele Informationen auch aus anderen Fachbereichen bekommen.		
B8	151 - 153	Da ist natürlich auch die Idee, möglicherweise hausintern Maßnahmen zu setzen, um das Prinzip der Sprachbildung weiterzuverbreiten.	Hausinterne Maßnahmen zur Verbreitung des Konzepts durchgängiger Sprachbildung könnten hilfreich sein.	
B8	157 - 158	Wir schauen jetzt einmal, was bei dieser Studie herauskommt, vielleicht passiert ja auch schon ganz viel, was wir möglicherweise gar nicht wissen.		