

LISA FAST-HERTLEIN

Umfassende Sprachenbildung als Gesamtkonzept in der Schule. Theoretische Fundierung und aktuelle Entwicklungen

Abstract

The article describes the need for a concept of comprehensive language(s) education in the context of school development, which is planned, implemented and evaluated as a task for all those involved in school education. The topic is addressed on the basis of current specialist and research literature, highlighting the changing meaning of various technical terms in this context and the associated development of methodological concepts towards multilingual language-aware teaching as part of an overall concept. The presentation of current and planned developments in Austrian schools reflects the dynamics in the field and the explosive nature of education policy: The design of new curricula as a legal basis for the implementation of Sprachförderung (language support) as well as sprachliche Bildung (language education), including in the form of language-sensitive/language-aware teaching, the further development of the Deutschfördermodell (German language support model), various measures for the uniform qualification of teachers for German language support and comprehensive language education.

Key Words

Sprachliche Bildung, Gesamtkonzept, Kooperation, sprachbewusster Fachunterricht, Sprachförderung

1. Einleitung

Wenn es um Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler geht, ist umfassende Sprachenbildung oberstes Gebot. Denn Sprache ermöglicht – neben ihrer bedeutsamen identitätsstiftenden wie auch sozialen und gesellschaftlichen Funktion –, Informationen auszutauschen und sich die Welt zu erschließen. Für die Schule gilt: „Sprache ist gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts.“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7); und bereits 2011 hielten Krumm und Reich im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ diesbezüglich fest:

Mit den steigenden Anforderungen an das Bildungssystem ist in neuer Dringlichkeit bewusst geworden, dass jeder Unterricht, in den sprachlichen wie in den musischen, in den sozialwissenschaftlichen wie in den naturwissenschaftlichen Fächern, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt und zugleich zu deren Weiterentwicklung beiträgt. Ein bewusster Umgang mit der

Ressource Sprache ist daher ein bildungspolitisches Ziel ersten Ranges.
(Krumm & Reich, 2011, S. 3)

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über Begriffe und Konzepte, wobei der Bedeutungswandel von Fachtermini und die damit einhergehende Entwicklung von methodischen Konzepten und Ansätzen hin zu einem mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung aufgezeigt werden. Veranschaulicht wird die theoretische Fundierung durch aktuelle Entwicklungen in der österreichischen Bildungslandschaft: die Verankerung in den neuen Lehrplänen für den Pflichtschulbereich von 2023 sowie in den Curricula für das Lehramtsstudium, die Weiterentwicklung des Deutschfördermodells sowie die Einbettung von mehrsprachiger Bildung in ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung.

2. Theoretische Fundierung: Begriffe, Konzepte und Ansätze

Umfassende Sprachenbildung aller Kinder und Jugendlichen ist zentrale Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen und (hoch-)schulischer Institutionen; sie ermöglicht „den Zugang zu fachlichen Bildungszielen in allen Stufen des Bildungsprozesses“ (Becker-Mrotzek, Gogolin, Roth & Stanat, 2023, S. 24), um Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe durch die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen zu gewährleisten. Was heißt nun *Sprachbildung* oder *Sprachenbildung* genau? Und was ist unter dem Begriff *umfassend* zu verstehen?

2.1 Sprachbildung, sprachliche Bildung, Sprachenbildung

Im Zuge des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Universität Hamburg, 2004–2009) entwickelte sich das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Reich, 2013). Dieses Konzept zielt darauf ab, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten auf- und auszubauen, sowohl durchgängig in allen Fächern einer Schulstufe (horizontal) als auch durchgängig während der gesamten Bildungslaufbahn (vertikal) (Gogolin & Lange, 2011, S. 118–119; Tajmel, 2017, S. 73). Der Begriff ‚Sprachbildung‘ (bzw. ‚Sprachliche Bildung‘) ist dabei abzugrenzen vom Begriff der ‚Sprachförderung‘, der mittlerweile die diagnosegestützte sprachliche Förderung Lernender mit Sprachförderbedarf fokussiert. Die Sprachbildung wird zudem besonders mit dem Erlernen der Bildungssprache assoziiert (Tajmel, 2017, S. 72–73). An der von Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Kammeyer, Rauschenbach, Roßbach, Roth, Rothweiler und Stanat (2012) im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS (*Bildung durch Sprache und Schrift*) formulierten Unterscheidung wird weiterhin festgehalten (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Jostes, 2017):

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch

angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. [...]

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. (Schneider et al., 2012, S. 23)

Davon ausgehend nimmt Jostes (2017) eine Klärung und Abgrenzung der Begriffe Sprachliche Bildung und Sprachförderung vor. Sie bringt die Unterscheidung, die weniger als trennend, sondern vielmehr als integrierend zu sehen sei – Sprachförderung als spezielle Form der Sprachbildung (Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016 zit. nach Jostes, 2017, S. 118) –, prägnant auf den Punkt:

Während bei „*Sprachbildung*“ als allgemeinem didaktischen Prinzip die sprachliche Unterstützung des fachlichen Lernens im Zentrum steht, fokussiert „*Sprachförderung*“ (als spezielle Form von „*Sprachbildung*“) die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und nimmt fachliches Lernen auch zum Anlass für individuell abgestimmtes sprachliches Lernen bei sprachlichen Schwierigkeiten. (Jostes, 2017, S. 119)

Sprachliche Bildung wird hierbei gezielt in den pädagogischen Alltag von elementarpädagogischen Einrichtungen und Schulen integriert. Dabei fordern die Planung und Gestaltung „sprachlich bildender Kontexte“ (Schneider et al., 2012, S. 23) von den Pädagoginnen und Pädagogen neben einer sprachbewussten Haltung insbesondere die Kenntnis fundierter methodischer Herangehensweisen eines sprachbewussten Unterrichts sowie mehrsprachiger Bildung.

Der im Zusammenhang mit Sprachbildung von FörMig geprägte Begriff ‚durchgängig‘ wird in Österreich mittlerweile vielfach ersetzt durch ‚umfassend‘, insbesondere durch die Entwicklung des Konzepts „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ im Bundesland Vorarlberg. Das von Allgäuer-Hackl, Naphegyi, Sammer und Steinböck-Matt (2018) vorgestellte Konzept ist als gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen, „für eine durchgängige Begleitung der Sprachentwicklung“ (Allgäuer-Hackl et al., 2018, S. 3) (siehe auch Kapitel 4). Ergänzend zur durchgängigen Sprachbildung, also zum progressionsorientierten und fächerübergreifenden Zugang, wird hier der gesamtsprachliche Aspekt miteinbezogen, Sprachbildung also umfassend gesehen: Eine umfassende sprachliche Bildung berücksichtigt die innere und äußere Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen als Bildungsvoraussetzung wie auch als Bildungsressource (Gogolin, 2013). Äußere Mehrsprachigkeit umfasst unterschiedliche Einzelsprachen, während innere Mehrsprachigkeit die Fähigkeit zur Kommunikation in innersprachlichen Varietäten und Registern einer Einzelsprache beschreibt, also z.B. in Dialekt,

Umgangssprache, Jugendsprache, Alltagssprache, Bildungssprache oder Fachsprache (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12–14). Als förderliche Rahmenbedingungen einer umfassenden sprachlichen Bildung werden ergänzend dazu die Berücksichtigung des Zusammenwirkens der Beteiligten in Familie, Institution und Gesellschaft gesehen (vgl. Baustein „Umgang mit Vielfalt“).

Der Begriff ‚Sprachliche Bildung‘ bzw. ‚Sprachbildung‘ hat sich ebenso weiterentwickelt, oft wird mittlerweile der Begriff ‚Sprachenbildung‘ verwendet, um der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Äußerungsformen von Sprache(n), unterschiedlichen Erstsprachen/Familiensprachen, der Verwendung unterschiedlicher Sprachregister etc. gerecht zu werden (z.B. vom Europäischen Fremdsprachenzentrum ECML, das 2010 die „Grazer Erklärung zur Sprachenbildung“ mitunterzeichnet hat; siehe auch Boeckmann, Schrammel, Gilly, Gučanin-Nairz & Theurl, 2024).

Was tun aber nun Lehrpersonen, wenn sie sprachliche Bildung umsetzen? Göbel, Gantefort und Ehmke (2023) führen den Begriff des ‚sprachbildenden Handelns‘ ein, wenn Lehrpersonen „in sprachlich heterogenen Klassen einen lernförderlichen Unterricht sowie günstige Sprachlernbedingungen und ein unterstützendes Klima für Lernende mit unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen [...] gestalten“ (Göbel, Gantefort & Ehmke, 2023, S. 219).

2.2 Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit

In ihrem Beitrag „Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit“ definieren Becker-Mrotzek et al. (2023) als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung, aktiv zwischen unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksweisen bewusst und gezielt unterscheiden und wählen zu können: „Ein übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung ist daher, die Fähigkeit der Lernenden zur Differenzierung zwischen den sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, und zur Auswahl der passenden Mittel je nach sprachlichem, kulturellem und sozialem Kontext zu erhöhen.“ (Becker-Mrotzek et al., 2023, S. 14) Das heißt, sie sollen befähigt werden, ihr Sprachverhalten kontextadäquat differenziert zu gestalten, was im schulischen Kontext insbesondere das bewusste Sprachhandeln im Register der Bildungs- und Fachsprache bedeutet. Dabei spielt mediale Schriftlichkeit eine besondere Rolle.

Das sprachliche Verhalten, das wir im sozialen Kontakt und in alltäglichen Gesprächssituationen erwerben und anwenden, nennt sich Alltagssprache. ‚Bildungssprache‘ (Habermas, 1977) als Medium der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs steht nicht im Gegensatz zur Alltagssprache. Vielmehr berühren, überschneiden und ergänzen sie einander. Trotzdem haben die beiden Register spezifische Merkmale und Funktionen: Alltagssprache ist situationsgebunden und dialogisch geprägt. Sie wird in der Regel mündlich praktiziert, wie z.B. im Gespräch mit Freunden. Aber auch kommunikative Texte wie Kurznachrichten weisen diese sogenannte konzeptionelle Mündlichkeit auf. Ihre Merkmale stehen also nach Koch und

Oesterreicher (1985) „funktional für Kommunikationsbedingungen der Nähe (wie Privatheit, Vertrautheit, Emotionalität, Situations- und Handlungseinbindung, physische Nähe etc.“ (zit. N. Jostes, 2017, S. 106–107).

Bildungssprache hingegen ist schriftsprachlich geprägt, enthält komplexe sprachliche Strukturen, ein hohes Maß an Informationsdichte und meist fachsprachliches Vokabular. Bildungssprache ist also sehr stark von schriftsprachlichen Regeln bestimmt, egal ob sie geschrieben oder gesprochen wird (konzeptionelle Schriftlichkeit). Eine Aufgabe des schulischen Unterrichts liegt darin, die Schülerinnen und Schüler von einer konzeptionell mündlichen zu einer konzeptionell schriftlichen Sprachverwendung zu führen, damit sie sowohl mündlich als auch schriftlich sprachhandeln können, also berichten, erzählen, zusammenfassen, instruieren, beschreiben, vergleichen, erklären, begründen und argumentieren (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Die mediale Schriftlichkeit kommt ins Spiel, wenn schriftliche Texte die Grundlage für die Wissensvermittlung darstellen. Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler spielt dabei eine zentrale Rolle beim Verstehen und Weiterverarbeiten von fachlichen Inhalten. Das Leseverstehen ist allerdings erheblich beeinträchtigt, wenn der entsprechende Wortschatz nicht vorhanden ist (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

2.3 Sprachsensibler und sprachbewusster Unterricht

Im schulischen Bereich hat sich der Ansatz des ‚sprachsensiblen Unterrichts‘ als bedeutsame Möglichkeit erwiesen, alle Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Leisen (2011) hat sprachsensiblen Unterricht 2011 wie folgt definiert:

Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. (Leisen, 2011, S. 14)

Leisen (2010; 2013) hat mit seinem „Handbuch Sprachförderung im Fach“ den sprachsensiblen Fachunterricht ausgehend vom Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe etabliert und mit seinen Lernhilfen praxisnah aufbereitet. Er benennt als Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts das ‚sprachbezogene Fachlernen‘ und das ‚fachbezogene Sprachlernen‘ und hebt die methodische Seite mit seinen „Methoden-Werkzeuge[n] zur Sprachförderung“ (Leisen, 2015, S. 268) hervor. Der Begriff ‚sprachsensibel‘ fokussiert auf die verwendeten Materialien (Wildemann & Fornol, 2016). Weger (2024) präzisiert, dass es sich dabei ausschließlich um die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch handelt und so ein „defizitärer Blick auf mehrsprachig-deutschsprachige Schüler*innen“ (Weger, 2024, S. 39) geworfen wird.

Für ein erweitertes Verständnis hat sich mittlerweile der Begriff ‚sprachbewusst‘ etabliert. Lehrpersonen aller Unterrichtsgegenstände müssen laut Tajmel (2017) über eine ‚kritisch-reflexive Sprachbewusstheit‘ (Tajmel, 2017, S. 10) verfügen, damit

die Lernenden fachliche Inhalte nachhaltig erfassen, speichern und verarbeiten und somit fachliche Ziele erreichen können. Tajmel und Hägi-Mead (2017) unterscheiden vier Ebenen von Sprachbewusstheit:

1. Auf der affektiven Ebene beschäftigen sich sprachbewusste Lehrpersonen gern mit Sprache und wollen sich u.a. mit der Sprache im eigenen Fach auseinandersetzen.
2. Auf der kognitiv-linguistischen Ebene kennen sprachbewusste Lehrpersonen z.B. Diagnoseverfahren und sprachdidaktische Ansätze.
3. Auf der rechtlich-sozialen Ebene ist sich die sprachbewusste Lehrperson u.a. ihrer Zuständigkeit und Verantwortung für sprachliche Bildung bewusst.
4. Auf der hegemonialen Machtebene weiß die sprachbewusste Lehrperson um Sprache als Mittel zur Selektion und Exklusion (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Festman (2021) ergänzt in ihrer Definition von sprachbewusstem Unterricht die Interaktionskompetenz der Lehrperson: „*Sprachbewusstes Unterrichten* bedeutet, dass sich die Lehrperson spezifisch mit ihrem eigenen Sprachverhalten und Sprachgebrauch auseinandersetzt und gezielt Bildungssprache verwendet, um den Kindern ein Sprachvorbild zu sein.“ (Festman, 2021, S. 32)

In diesem Sinne ist sprachbewusster Unterricht zu sehen als methodisch-didaktischer Ansatz für die Umsetzung einer Sprachenbildung für alle Schülerinnen und Schüler. Dabei sind folgende Punkte grundlegend:

- Lehrpersonen kennen die sprachlichen Anforderungen ihres Fachs.
- Sie kennen die sprachlichen Ausgangslagen aller Schülerinnen und Schüler.
- Sie integrieren und fördern das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden.
- Sie handeln und interagieren im Unterricht sprachbewusst.
- Sie reflektieren die eigene Sprachverwendung und ihre Rolle als Sprachvorbild.
- Sie bieten den Lernenden einen reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input.
- Sie wissen um das verbindende Element der Sprachhandlungen in allen Unterrichtsgegenständen.
- Sie arbeiten fächerübergreifend am Auf- und Ausbau der dafür notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler.

Ein wichtiger methodisch-didaktische Ansatz dabei ist das ‚Scaffolding‘, worunter nach Gibbons (2002) die zeitlichbefristete Unterstützung von Lernenden durch sprachliche Hilfen (engl. *scaffold* = Gerüst) zu verstehen ist (mehr dazu siehe u.a. bei Quehl & Trapp, 2013).

Weitere im Feld verwendete Begriffe veranschaulichen, wie groß der Definitionsbedarf ist und wie intensiv Begriffe diskutiert und einzelne Bedeutungsnuancen auf die Waagschale gelegt werden: Schmörlzer-Eibinger, Dorner, Langer und Helten-Pacher (2013) verwenden den Begriff ‚sprachaufmerksamer‘ Fachunterricht und verstehen darunter die bewusste Verwendung von Sprache bei der Vermittlung von Fachinhalten sowie die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und

Schüler. Der Begriff ‚sprachintensiv‘ legt den Fokus noch gezielter auf den intensiven Gebrauch von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, z.B. die Redezeit einzelner Lernender oder die sprachliche Begleitung von Handlungen durch die Lehrperson (Festman, 2021). Das Zentrum Sprachliche Bildung der Bildungsdirektion für das Bundesland Oberösterreich hat die Verwendung des Begriffs ‚sprachprofessionell‘ beschlossen, um auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen in einem sprachbewussten Unterricht hinzuweisen. Das österreichweite Bildungsnetzwerk voXmi wiederum diskutiert aktuell die Begriffe ‚sprach:ensensibel‘ und ‚sprach:enbewusst‘, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Blick zu rücken. Der Doppelpunkt drücke, vergleichbar zu seinem Einsatz im Genderbereich, das Kontinuum aus, in dem sich Mehrsprachigkeit entfaltet, und nehme Abstand von einer Vorstellung *einer* Sprache vs. *zwei* oder *mehreren* Sprachen und dahinterliegenden Einsprachigkeitskonzepten (V. Plutzer, persönliche Kommunikation, 03.06.2025).

Gerade die Notwendigkeit des Miteinbeziehens aller sprachlichen Ausgangslagen, also die Berücksichtigung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, zeigt sich im Kompositum ‚mehrsprachig-sprachbewusster‘ Unterricht, das Weger (2024) verwendet und wie folgt erklärt:

Der Begriffsteil *sprachbewusst* soll dabei auf den Ansatz des sprachbewussten Unterrichts verweisen, der durch seine Bezüge zum *Language-Awareness-Ansatz* und zum *Scaffolding* grundsätzlich bereits sowohl mehrsprachige Ressourcen als auch bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache berücksichtigt. Da der sprachbewusste Unterricht aber zu Unrecht häufig auf die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache reduziert wird, soll der Begriffsteil *mehrsprachig* explizit auf den aktiven und gleichwertigen Einbezug der sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen verweisen und bezieht sich dabei stark auf den methodisch-didaktischen Ansatz des *Translanguagings*. (Weger, 2024, S. 59)

Dieser Zugang verbindet nun die oben getrennt angeführten Ansätze einer mehrsprachigen Bildung und eines sprachbewussten Unterrichts. Das ‚sprachliche Repertoire‘ aller Schülerinnen und Schüler wird wahrgenommen, wertgeschätzt und aktiv in den Unterricht eingebunden und gefördert. Um dies noch zu verstärken, wird vielfach vom ‚gesamten sprachlichen‘, ‚gesamtsprachlichen‘ oder ‚mehrsprachlichen‘ Repertoire gesprochen.

Das BMB (Bundesministerium für Bildung) verwendet nach wie vor den Terminus ‚sprachsensibler Unterricht‘¹.

2.4 Fachsensibler Sprachunterricht

Eine vertiefte Vermittlung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen für erfolgreiches Fachlernen umfasst neben dem sprachbewussten Fachunterricht auch einen ‚fachsensiblen Unterricht‘ in den Sprachenfächern (Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Erstsprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht). Während der

¹ <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html>

sprachbewusste Fachunterricht das Fachlernen und die dafür notwendige umfassende Sprachhandlungsfähigkeit fokussiert (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), richtet der fachsensible Sprachunterricht den Blick auf das Sprachenlernen entlang von fachlichen Inhalten. In Abgrenzung zum CLIL-Ansatz (*Content and Language Integrated Learning*), der das Fachlernen in einer Fremdsprache beschreibt, geschieht das Aufgreifen von Fachinhalten im fachsensiblen Sprachunterricht in der Umgebungs- und Unterrichtssprache (Deutsch, DaZ) oder in der Erst- oder Familiensprache mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (Erstsprachenunterricht).²

3. Aktuelle Entwicklungen

Sprachliche Bildung als zentrale Aufgabe der Schule, um allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu fachlichen Bildungszielen zu ermöglichen (Becker-Mrotzek et al., 2023), ist im österreichischen Bildungssystem auf vielen Ebenen angekommen. Aktuelle Entwicklungen zeigen auf, dass eine verstärkte und möglichst flächendeckende Umsetzung angestrebt wird.

3.1 Sprachliche Bildung in den Lehrplänen 2023 für Primarstufe und Sekundarstufe I

Die österreichischen Lehrpläne für den Pflichtschulbereich von 2023 tragen dieser Aufgabe Rechnung, wenn sie „Sprachliche Bildung und Lesen“ als übergreifendes Thema verankern, das für alle Lehrpersonen verpflichtend in jedem Unterricht umzusetzen ist. Darin werden Kompetenzziele formuliert, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I erreichen sollen. Sie enthalten z.B. konkret Sprachhandlungsfähigkeit in Hinblick auf Operatoren, wie dies der Lehrplan für die Volksschule festhält: „Die Schülerinnen und Schüler können Vorgänge, Phänomene und Prozesse unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz beschreiben, erklären und begründen“ (BMBWF, 2023a, S. 14).

Der Lehrplan für die Mittelschule/AHS-Unterstufe führt diesbezüglich Folgendes an: „Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte, Vorgänge, Phänomene, Prozesse und Argumente unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz erklären, begründen und beurteilen“ (BMBWF, 2023b, S. 14; BMBWF, 2023c, S. 17).

Ergänzend dazu lautet der Grundsatz 7 der allgemeinen didaktischen Grundsätze: „Sprachsensibler Fachunterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt“ (BMBWF, 2023a, S. 6; BMBWF, 2023b, S. 5–6; BMBWF, 2023c, S. 8). In den sich seit 2024 in Entwicklung befindenden neuen Lehrplänen für die AHS-Oberstufe wird der sprachensible Ansatz erweitert um den mehrsprachig-sprachbewussten Zugang, wenn in Grundsatz 7 der allgemeinen didaktischen Grundsätze gefordert wird:

² Siehe dazu auch den Beitrag von Magdalena Dorner-Pau und Daniela Rotter im vorliegenden Band.

Der Unterricht schafft sprachanregende Situationen und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Sprache in einem wertschätzenden Umfeld auszuprobieren und zu trainieren. Individuelle Sprach(lern)erfahrungen und das individuelle (mehr-)sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler werden dabei aktiv eingebunden und gefördert. (Entwurfssfassung 2025)

3.2 Qualifikation der Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung

Lehrpersonen benötigen für die Realisierung eines (mehrsprachig-)sprachbewussten Unterrichts entsprechende Kompetenzen. Welche dies genau sind, stellen u.a. Göbel, Gantefort und Ehmke (2023) in ihrem Beitrag „Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln?“³ vor.

Der Band „Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung“ (Schrammel, Boeckmann & Gilly (Hrsg.), 2024) zeigt den 2024 aktuellen Stand in Österreich auf und stellt u.a. die Situation in der Ausbildung von Lehrpersonen in der Primarstufe dar. Auf Basis der Ergebnisse eines kooperativen Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschulen (PH) Steiermark, Tirol und Vorarlberg unter Nutzung des Kompetenzmodells und Testverfahrens DaZKom⁴ formulieren die Autorinnen und Autoren folgendes Desiderat:

Für die Entwicklung zukünftiger Curricula heißt das: Einerseits sollten SP-Angebote [Anmerkung: SP=Studienschwerpunkt z.B. zu Sprachenbildung und DaZ] bestehen bleiben bzw. ausgebaut werden, vor allem aber sollte ihre Attraktivität erhöht werden. Zusätzlich herrscht eindeutiger Nachbesserungsbedarf im Pflichtbereich der Studien. Denn für die Entwicklung von DaZ-Wissen braucht es spezifische Lerngelegenheiten, während Überzeugungen offenbar auch von LVen aus anderen Studienfachbereichen beeinflusst werden. (Boeckmann et al., 2024, S. 74)

Mit den 2025/26 bzw. 2026/27 in Kraft tretenden Lehramtscurricula für die Ausbildung von Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe wird darauf reagiert. Durch die gesetzlichen Vorgaben für die neuen Curricula in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung wurde erstmals verpflichtend vorgesehen, dass alle Pädagogischen Hochschulen den Themenbereich im Umfang von 6–12 ECTS-AP im Pflichtbereich der Lehramtsstudien für die Primar- und Sekundarstufe verankern (Bundeskanzleramt, 2024). Weiters müssen alle Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des Lehramtsstudiums Primarstufe verpflichtend eine „erweiterte

³ „Für einen professionellen sprachsensiblen Unterricht müssen Lehrkräfte demnach über Kompetenzen in den Bereichen (1) Fachregister (Fokus auf Sprache), (2) Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozesse) und (3) Didaktik (Fokus auf Lehrprozesse) verfügen (Ohm, 2018).“ (Göbel, Gantefort & Ehmke, 2023, S. 223)

⁴ „DaZKom verfolgt die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich DaZ, die Lehrer*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v. a. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im regulären Unterricht angemessen fördern zu können (Ohm, 2018).“ (Boeckmann et al., 2024, S. 64)

Lehrbefähigung“ (Bundeskanzleramt, 2024) zum Themenbereich im Umfang von 60 ECTS-AP anbieten, die sich über das Bachelor- und Masterstudium erstreckt. Für die Sekundarstufe wird ein wählbares Unterrichtsfach (96 ECTS-AP) angeboten, allerdings nicht von allen Pädagogischen Hochschulen/Universitäten. Damit wurde erstmals der gesetzliche Rahmen einer Standardisierung von spezifischen Lehramtsstudien geschaffen, die sich fachlich in Entwicklung befinden (z.B. auf Grundlage von Kompetenzprofilen, siehe dazu Kapitel 3.3).

Im Bereich einer spezifischen Weiterbildung war bisher für Deutsch als Zweitsprache ein ähnlicher, bundesweit standardisierter Qualifizierungsrahmen ausständig. Mit dem Studienjahr 2026/27 wird an allen Pädagogischen Hochschulen ein vom BMB beauftragtes bundesweit einheitliches Curriculum für einen Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ im Ausmaß von 30 ECTS-AP umgesetzt.

Im Bereich des sprachbewussten Unterrichts wurde 2026 das Curriculum des schon seit Jahren vom Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM, PH Steiermark) bundesweit angebotenen Hochschullehrgangs „Sprachbewusster Unterricht. Qualifikationsangebot für Lehrende in der PädagogInnenbildung“ (12 ECTS-AP) überarbeitet und wird ab Studienjahr 2026/27 als Hochschullehrgang „Sprachbewusster Unterricht. Qualifikationsangebot für Lehrende an Schulen und Hochschulen“ im Ausmaß von 10 ECTS-AP angeboten.

3.3 Kompetenzprofile für die Qualifikation von Lehrpersonen

Durchgängige und umfassende Sprachenbildung beginnt in den vorschulischen elementarpädagogischen Institutionen. Für die Qualifikation von Elementarpädagoginnen und -pädagogen im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung steht das *Kompetenzprofil Sprachliche Bildung – Kompetenzprofil für Elementarpädagog*innen (SprabiKompP-Elementar)* zur Verfügung, das vom BIMM 2024–2025 im Auftrag des BMBWF entwickelt wurde. Das Kompetenzprofil gibt einen Überblick über die Kompetenzbereiche, die für die professionelle Gestaltung der sprachlichen Bildung und Förderung auf der Elementarstufe zentral sind.⁵ Daran anschließende Kompetenzprofile für den Pflichtschulbereich sowie die höhere Schule sind in Entwicklung. Ein Kompetenzprofil, das die für die Deutschförderung notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen darstellt, steht seit 2019 (letzte überarbeitete Fassung: Mai 2024) zur Verfügung: *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (DaZKompP)* (BMBWF & BIMM, 2019–2024). Auch hier werden Kompetenzbereiche dargestellt und aufgeschlüsselt, die für die professionelle Gestaltung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache zentral sind.⁶ Sie dienen der fachlichen

⁵ Kompetenzbereiche Sprache(n) & Spracherwerb, Sprachdiagnostik, Sprachförderung, Sprachenbewusstheit, Diversität & Sprache(n), Kommunikation & Kooperation, siehe: <https://bimm.at/wp-content/uploads/2025/04/sprabikompeelementar042025.pdf>

⁶ Kompetenzbereiche Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb, Sprachdiagnostik DaZ, Didaktik und Methodik DaZ, Sprachbewusster (Fach-)Unterricht, Rechtlich-organisatorische

Orientierung bei der Planung von Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung (mehr dazu siehe Boeckmann et al., 2024). Für den Kompetenzbereich 6 „Schriftwerb und literale Förderung“ wurden im *AlphakompP (Alphabetisierung – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen*, BMBWF & BIMM, 2024) konkrete Kompetenzbeschreibungen formuliert. Darüber hinaus war das BIMM maßgeblich an der Entwicklung eines Kompetenzprofils für die Darstellung von Kompetenzen von Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts (*ESUKompP*, BMBWF & BIMM, 2020–2023) beteiligt.⁷

Das Kompetenzprofil für den Bereich Lesen (*LesenKompP*, BMBWF & Koordinationsstelle Lesen, 2022) dient der stärkeren Verankerung von Lesedidaktik, Lesemethodik und diagnostischen Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.⁸

3.4 Mehrsprachige Bildung

Eine Verankerung der mehrsprachigen Bildung in den Lehrplänen für den Pflichtschulbereich von 2023 lässt sich aus Grundsatz 1 der allgemeinen didaktischen Grundsätze herauslesen: „Lehrerinnen und Lehrer nehmen Schülerinnen und Schüler individuell wahr und ermöglichen individuelle Lernprozesse“ (BMBWF, 2023a, S. 4; BMBWF, 2023b, S. 4; BMBWF, 2023c, S. 6–7). In der Beschreibung des Grundsatzes werden verschiedene sprachliche Vorkenntnisse genannt, die von allen Lehrpersonen im Unterricht zu berücksichtigen sind. Innere wie auch äußere Mehrsprachigkeit sind in Form von mehrsprachiger Bildung einzubeziehen, wenn es heißt: „An diese Unterschiede muss im Unterricht angeschlossen werden, um sie für die Stärkung der individuellen Lernmotivation und Leistungsfähigkeit nutzbar zu machen.“ (BMBWF, 2023a, S. 4; BMBWF, 2023b, S. 4; BMBWF, 2023c, S. 6) In diesem Sinne verschränkt sich im Idealfall ein sprachbewusster Fachunterricht mit dem Unterricht in den Sprachenfächern, also Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (als konkrete Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch), Unterricht in den Fremdsprachen wie auch in den Erstsprachen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Für Letzteres wurden im Zuge der Lehrplanreform von 2023 neue Lehrpläne für die

Rahmenbedingungen, Schriftspracherwerb und literale Förderung, Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Reflexion, Sprachenbewusstheit, siehe: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>

⁷ Kompetenzbereiche Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb, Erstsprachen lehren und lernen, Differenzieren und individualisieren, Sprachsensibler (Fach-)Unterricht, Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen, Alphabetisierung, Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Selbstreflexion, siehe: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>

⁸ Kompetenzbereiche Grundlagenwissen, Schriftspracherwerb, basales und weiterführendes Lesen, Didaktik und Methodik des Leseunterrichts, Pädagogische Diagnose und Förderung, Sprachliche Bildung und Lesen in allen Fächern/Domänen, Lesemotivation und Lesekultur, Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen, siehe: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1d7ffc3d-1fd4-4d1d-bf1c-64d7fce16fc4/lesenkomp.pdf>

Primarstufe und die Sekundarstufe I verordnet und das Fach umbenannt von vormals ‚Muttersprachlicher Unterricht‘ in ‚Erstsprachenunterricht‘ (BMBWF, 2023a, S. 113–116; BMBWF, 2023b, S. 139–143; BMBWF, 2023c, S. 284–288). Der Erstsprachenunterricht leistet auf Basis der neuen Lehrpläne einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Kompetenz- sowie Identitätsentwicklung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (mehr dazu siehe Ogris, Schrammel, Hartmann, Bicsar, Lanzmaier-Ugri, Chevalier & Wutti, 2024).

3.5 Deutschförderung

Die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler steht seit einigen Jahren im Fokus bildungspolitischer Entwicklungen und Entscheidungen. Mit dem Schuljahr 2018/19 wurden für Schülerinnen und Schüler im sogenannten außerordentlichen Status⁹ in allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen die Förderformate ‚Deutschförderklasse‘ und ‚Deutschförderkurs‘ (SchUG § 4 und SchOG § 8h) eingeführt. Mit der Einführung der neuen Förderformate trat ein Lehrplan für Deutschförderklassen in Kraft (BMBWF, 2018). Mit MIKA-D (*Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*, BIFIE, 2019) wurde für die Zuweisung zum entsprechenden Förderformat ein standardisiertes Testinstrument eingeführt.¹⁰

Sowohl die Förderformate Deutschförderklasse und Deutschförderkurs wie auch MIKA-D stehen seit Einführung in der Kritik von Schule und Wissenschaft (vgl. z.B. die Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D, 2019, sowie die Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells von Spiel, Popper & Holzer, 2022). Dieser Kritik wird Rechnung getragen, wenn zum einen MIKA-D weiterentwickelt wird und ab dem Schuljahr 2026/27 in erweiterter Version zur Verfügung steht.¹¹ Zum anderen trat im Februar 2026 eine Gesetzesänderung in Kraft, die u.a. Änderungen in der Durchführung der Deutschförderung von Schülerinnen und Schülern im außerordentlichen Status vorsieht: Neben anderen

⁹ Laut Bundesgesetz verfügen Schülerinnen und Schüler im außerordentlichen Status über „zu geringe Deutschkenntnisse, um dem Unterricht zu folgen“ (vgl. SchUG § 4: „Aufnahme als außerordentlicher Schüler“ sowie SchOG § 8h: „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“).

¹⁰ Mehr dazu unter: https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html

¹¹ Siehe Vortrag an den Ministerrat vom 04.11.2025, verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8f7e1023-b546-4317-aa39-796b6ad2a7b9/29_14_mrv.pdf

Maßnahmen¹² wurde das sogenannte „Standardmodell“ der Deutschförderung¹³ um eine flexible schulautonome Deutschförderung ergänzt (BMB, 2026: Einfügungen in SchOG § 8h).¹⁴ Diese Änderung wurde im Feld mehrheitlich positiv aufgenommen (siehe Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf¹⁵). Kritisch gesehen wurde dabei u.a. die Tatsache, dass die Umsetzung der flexiblen Deutschförderung an ein eingereichtes Konzept der Schule inkl. Darlegung geplanter Evaluierung der Zielerreichung gebunden ist, das Standardmodell jedoch keiner solchen Evaluierung unterliegt und auch bisher vom Bildungsministerium selbst noch nicht evaluiert worden ist (z.B. Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien¹⁶).

Die schon seit 2016 für die Deutschförderung gesetzlich verankerte Verpflichtung zur unterrichtsbegleitenden Sprachstandsdiagnose für die zielgerichtete Ableitung der Förderplanung (siehe SchOG § 8e bzw. SchOG § 8h) wird hingegen im Feld nicht hinterfragt. Die Arbeit mit Diagnoseinstrumenten für die Beobachtung des individuellen Sprachstands wird schon sehr lange als Voraussetzung gesehen, um Schülerinnen und Schüler zielgerichtet fördern zu können, wie z.B. Dirim 2009 formuliert:

Der mit den Ergebnissen der ressourcendiagnostischen Informationssammlung angereicherten Sprachstandsdiagnose sollte [...] ein individueller Förderplan folgen, mit dem die Individualisierung des Lernens ermöglicht wird, Lernprozesse beschrieben und beurteilt werden können und mit dem eine Reflexion der Lernprozesse stattfinden kann. (Dirim, 2009, S. 23)

Dafür steht in Österreich seit 2014 das Diagnoseinstrument USB DaZ (*Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*, Fröhlich, Döll & Dirim, 2014; 2019) zur Verfügung, das vom BMBWF seit 2019 empfohlen wird.¹⁷ Die Gesetzesänderung sieht die Möglichkeit vor, dass der Bundesminister für Bildung mit Verordnung festlegt, welches Diagnoseinstrument geeignet ist (BMB, 2026: Ergänzung, SchOG § 8h Abs. 4), was sehr wahrscheinlich zu einer Verpflichtung von USB DaZ als einzusetzendes Diagnoseinstrument führen wird. USB DaZ ist neben dem empfohlenen Einsatz in der Sprachförderung ebenso für den Einsatz im Regelunterricht im Rahmen von sprachlicher Bildung gedacht, da eine Berücksichtigung

¹² Wie z.B. erweiterte Aufstiegs- und Aufnahmebedingungen sowie eine verpflichtende Sommerschule für Schülerinnen und Schüler im außerordentlichen Status (§ 12 Abs. 6a).

¹³ Unter dem „Standardmodell“ wird die bisherige Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen in Form von Deutschförderkursen und Deutschförderklassen verstanden.

¹⁴ Mehr dazu unter: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

¹⁵ <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVIII/ME/66?selectedStage=101>

¹⁶ <https://www.parlament.gv.at/PtWeb/api/s3serv/file/a0d20ac8-5d09-47d8-a182-54b720901c1c>

¹⁷ Siehe Informationserlass, Geschäftszahl: BMBWF-27.903/0074-I/3/2019, verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:40dc9aa5-abf6-41c7-b238-51fed287c075/usb_daz_erlass.pdf

der sprachlichen Ausgangslagen in jedem Unterricht, wie in Kapitel 2.4 dargelegt, den Lernerfolg mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler begünstigt – vgl. dazu auch das Modell der ‚kollegialen Sprachbildungsarbeit‘, das die Diagnose vorhandener sprachlicher Fähigkeiten als essenziell für eine erfolgreiche Umsetzung von Lernarrangements ansieht (Dannerer, Dirim, Döll, Grabenberger, Perner & Weichselbaum, 2021).

Mit den neuen Lehrplänen für den Pflichtschulbereich von 2023 kam zum Lehrplan für Deutschförderklassen der ausständige Lehrplan für Deutschförderkurse hinzu („Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Deutschförderkurs“, BMBWF, 2023a, S. 63–66; BMBWF, 2023b, S. 38–42; BMBWF, 2023c, S. 57–60). Der Lehrplan für Deutschförderklassen wurde für Primarstufe und Sekundarstufe I unverändert übernommen. Für Schülerinnen und Schüler im ordentlichen Status steht seither der „Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler“ zur Verfügung (BMBWF, 2023a, S. 60–63; BMBWF, 2023b, S. 35–38; BMBWF, 2023c, S. 54–57), wobei eine Deutschförderung für Schülerinnen und Schüler mit dem MIKA-D-Ergebnis ‚ausreichend‘ (ordentlicher Status) nicht gesetzlich vorgesehen ist. Im Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter „Deutschförderung an österreichischen Schulen“ (BMBWF, 2024) wird die sogenannte ‚Deutschförderung für ordentliche Schülerinnen und Schüler‘ jedoch dezidiert als Teil eines Deutschfördermodells eingefordert und in die Hand der Schulleitungen gelegt: „Grundsätzlich gibt es für o. Schülerinnen und Schüler spezielle Fördermöglichkeiten, die im Rahmen der Schulautonomie durchgeführt werden können, und DaZ-Förderung, die in bestehenden Förderformaten umgesetzt werden kann.“ (BMBWF, 2024, S. 14)

Seit 2024 werden die Lehrpläne für die AHS-Oberstufe neu entwickelt. Der auch für diese Schulform bereits verordnete Lehrplan für Deutschförderklassen wird um neue verbindliche Vorgaben für den Unterricht in Deutschförderkursen und in der DaZ-Förderung im ordentlichen Status ergänzt. Eine Bezeichnungsänderung von „Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler“ (analog zu den Lehrplanzusätzen im Pflichtschulbereich) in „Lehrplan Unverbindliche Übung Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler“ (Entwurfassung 2025) bringt mit sich, dass eine Berücksichtigung der sprachlichen Lernausgangslagen im Regelunterricht in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen stärker verankert werden muss (siehe dazu Kapitel 3.1), ebenso in den didaktischen Grundsätzen des Unterrichtsgegenstandes Deutsch.

Darüber wurden 2025 die im Schuljahr 2023/24 eingerichteten ‚Orientierungsklassen‘ (SchUG § 4) für neu zugezogene Schülerinnen und Schüler ohne schulische Vorerfahrung gesetzlich verankert. Im Mittelpunkt dieses Orientierungsunterrichts, der maximal sechs Monate dauern soll, stehen die Vermittlung grundlegenden Wissens über das Funktionieren des Systems „Schule“ in Österreich, erster

Vorläuferfähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch und von Grundwerten und Grundregeln für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft.¹⁸

In allen Lehrplänen und Lehrplanzusätzen für DaZ stehen die Festigung von alltags-sprachlichen Kompetenzen wie auch der Auf- und Ausbau von bildungs- und fach-sprachlichen Kompetenzen im Fokus. Auch wird der Bezug zu fachlichen Inhalten dezidiert eingefordert, um einen Aufbau von Bildungssprache im DaZ-Unterricht zu unterstützen, z.B. im Lehrplan „Deutsch in der Deutschförderklasse“ in der Volksschule und Mittelschule/AHS-Unterstufe:

So ist kompetenzorientiertes Lernen einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum fachlichen Lernen. Letzteres kann durch die konkrete Erarbeitung der sprachlichen Grundlagen eines Unterrichtsgegenstands (wie Fachwortschatz und fachsprachliche Strukturen) auf die Teilnahme vorbereiten. (BMBWF, 2023a, S. 119f.; BMBWF, 2023b, S. 146; BMBWF, 2023c, S. 308)

Die Deutschförderung im außerordentlichen wie auch im ordentlichen Status wird als Teil eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung gesehen und eine dafür notwendige Kooperation zwischen den Lehrpersonen für eine umfassende sprachliche Bildung eingefordert, z.B. im „Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler“ für Volksschule und Mittelschule/AHS-Unterstufe: „Für einen ganzheitlichen Aufbau von Sprachhandlungskompetenzen sind eine enge inhaltliche Abstimmung bzw. Kooperation aller beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und die Unterstützung durch die Schulleitung unabdingbar.“ (BMBWF, 2023a, S. 60; BMBWF, 2023b, S. 35; BMBWF, 2023c, S. 54)

Parallel dazu findet sich eine Verankerung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Deutschförderung und des Regelunterrichts in Lehrplänen anderer Unterrichtsgegenstände einzig im Lehrplan für den Sachunterricht der Volksschule. Mit Bezug auf das übergreifende Thema „Sprachliche Bildung und Lesen“ heißt es dort: „Sprachliche Bildung und Lesen im Sachunterricht erfolgt durch konsequente Verknüpfung von Sachlichkeit und Sprachlichkeit nach dem Prinzip des fachsensiblen Sprachunterrichts – sprachsensiblen Fachunterrichts.“ (BMBWF, 2023a, S. 77).

3.6 Gesamtkonzept zur Sprachenbildung

Die Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslagen aller Schülerinnen und Schüler in jedem Unterricht wie auch das Wissen um daraus resultierende Anforderungen und Hürden im fachlichen Lernen sind die Basis umfassender Sprachenbildung. Dies beginnt allerdings bereits mit einer grundlegenden Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen gegenüber Sprache(n) und Sprachverhalten. Eine Förderung von Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch in einer Schule mit oftmals noch „*monolingualem Habitus*“ (Gogolin, 1994) allein im Rahmen von DaZ-Unterricht

¹⁸ Mehr dazu unter: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/ok.html>

reicht nicht, um mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern Bildungserfolg zu ermöglichen. Ergänzend zum DaZ-Unterricht ist eine umfassende sprachliche Bildung notwendiges Mittel, damit mehrsprachige Schülerinnen und Schüler fachliche Bildungsziele erreichen und Bildungschancen ermöglicht werden. Umfassende sprachliche Bildung sieht darüber hinaus die Kompetenzentwicklung und -erweiterung aller Lernenden vor, da sie sowohl äußere wie auch innere Mehrsprachigkeit berücksichtigt.

Mit einem Gesamtkonzept zur Sprachenbildung werden diese Elemente im Schulentwicklungsplan sowie im Schulprofil verankert, was auf Rückhalt durch die Schulleitung hinweist. Dies ist für erfolgreiches sprachbildendes Handeln unabdingbar. Für gemeinsame Absprachen und die Zusammenarbeit im Team müssen dezidiert Zeitfenster im schulischen Alltag geschaffen werden. Gemeinsame Zielsetzungen im Rahmen einer diagnosegestützten Sprachbildungsplanung nehmen das gesamte Kollegium in die Pflicht.

Mehrsprachige Bildung und sprachbewusster Unterricht (bzw. mehrsprachig-sprachbewusster Unterricht) wirken besonders nachhaltig, wenn sie an der Schule auf allen Ebenen verankert sind und alle Beteiligten zusammenarbeiten: Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie außerschulische Institutionen, wie elementarpädagogische Einrichtungen oder Vereine. Ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung berücksichtigt die spezifischen Bedarfe am Schulstandort und wird im Rahmen der Schulentwicklung als Aufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligter geplant, umgesetzt und evaluiert. Im Hinblick auf die sprachliche Förderung und Bildung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler belegen auch die Ergebnisse der Evaluationsstudie, dass Schulleitungen und Lehrpersonen als Vorschläge für eine Verbesserung des Deutschfördermodells sowohl „Vermehrter Austausch und stärkere Zusammenarbeit im Team“ wie auch „DaZ-Ausbildung für alle Lehrpersonen“ (Spiel, Popper & Holzer, 2022, S. 22) nennen. Darüber hinaus ist auch die Kooperation mit jenen Ebenen, die Schulentwicklung begleiten, förderlich für die Entwicklung von Gesamtkonzepten, daher besonders mit Bildungsdirektionen (Qualitätssicherung und Schulaufsicht) und Pädagogischen Hochschulen (Pädagog/innenbildung sowie Schulentwicklungsbegleitung). Strukturell wäre das eine systematische Verankerung, die im Zuge regionaler und schulischer Entwicklungspläne abgestimmt erfolgen kann.

Im österreichischen Bundesland Vorarlberg wurde 2018 das Konzept der „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ entwickelt, das bereits in Kapitel 2.1 angesprochen worden ist. Es unterstützt Lehrpersonen in der Planung und Durchführung einer umfassenden Sprachentwicklungsbegleitung, dient aber mehr noch Schulen und Schulleitungen als Orientierungsrahmen für die Schulentwicklung auf allen Ebenen (Allgäuer-Hackl et al., 2018). Neben den Bausteinen *Innere Bilder und Konzepte*, *Deutsch* und *Sprach(en)bewusstsein/Sprachlernbewusstsein* stehen die *Mehrsprachigkeit* und der *Umgang mit Vielfalt* für eine Berücksichtigung des

gesamtsprachlichen Repertoires aller Schülerinnen und Schüler. Die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für eine umfassende Sprachbildung und -förderung wird von Allgäuer et al. (2018) als „Bestandteil der jeweiligen pädagogischen Grundlagen im Rahmen bereits laufender Entwicklungsprozesse“ gesehen (Allgäuer-Hackl et al., 2018, S. 5).¹⁹

In Österreich sind in den letzten Jahren viele Projekte und Initiativen entstanden und gestartet worden, die die Implementierung eines Gesamtkonzepts zum Ziel haben bzw. stark unterstützen.²⁰ Sprachenbildung als gesamtschulische Aufgabe erfolgt im besten Fall auf Basis der Kooperation von Schule, Bildungsdirektion (Schulaufsichtsbehörde) und Pädagogischen Hochschulen. Eine zentrale Funktion für die sprachenbezogene Zusammenarbeit sowie Weiterentwicklung am Standort kommt dabei sogenannten Sprachbildungskoordinatorinnen/Sprachbildungskoordinatoren zu. Das Projekt „Sprachbildungskoordinator:innen“ im österreichischen Bundesland Wien wurde von der Bildungsdirektion (Sprachförderzentrum Wien) initiiert. Seit dem Schuljahr 2023/24 werden Sprachbildungskoordinatorinnen/Sprachbildungskoordinatoren für den Pflichtschulbereich durch Fortbildungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschulen PH Wien²¹ und KPH Wien²² in Zusammenarbeit mit den

¹⁹ Das Konzept der 5 Bausteine bildet die theoretische Fundierung des 2025 veröffentlichten dreiteiligen Lehr- und Lernvideos „Sprache als Schlüssel. Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in der Schule“ des BIMM (<https://www.bimm.at/themenplattform/thema/gesamtkonzept-zur-sprachenbildung-in-der-schule/>). Im Auftrag des BMBWF wurde das Video für den Einsatz im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Pädagog/innenbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) entwickelt, um (angehende) Lehrpersonen für die Bedeutung eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung zu sensibilisieren (Fast-Hertlein, 2025).

²⁰ Eine Auswahl: die Website www.schule-mehrsprachig.at des ÖSZ, die seit vielen Jahren Wissenswertes zu Themen der Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Angebote zur Verfügung stellt und seit 2023 neu aufgestellt ist; die Website www.dazunterricht.at (DaZ-Unterricht gestalten) des BIMM, die seit 2021 die Umsetzung der Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache unterstützt; die Website www.literacy.at des ÖSZ (seit 2022) mit Angeboten und Informationen zum Lesen; das Bildungsnetzwerk voXmi (voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben, www.voxmi.at), das bereits seit 2008 sprachenfreundliche Bildungsinstitutionen miteinander vernetzt; das Projekt „Lesende Schule Vorarlberg. Gütesiegel für Sprachliche Bildung und Lesekompetenz“ der Bildungsdirektion Vorarlberg mit der pädagogischen Begleitung durch das Sprache.Lesen.Team sowie der wissenschaftlichen Begleitung durch die PH Vorarlberg (seit 2022/23, <https://sprachelesen.vobs.at/guetesiegel-lesende-schule> und <https://www.wissenschaftlichebegleitunglesendeschulen.com/>); die Fach- und Schulentwicklungsbegleitung ausgewählter Schulstandorte des ÖSZ seit 2024/25 (<https://www.oesz.at/im-fokus/details/die-ersten-schritte-auf-dem-weg-zu-einer-sprach-sensiblen-schulentwicklung/>), die u.a. mit dem webbasierten Tool Wegweiser des ECML arbeitet (<https://www.ecml.at/ecml-programme/programme2016-2019/roadmapfor-schools/tabid/2994/language/de-de/default.aspx>)

²¹ <https://phwien.ac.at/aktuelles/sprachbildungskoordinatorinnen-fur-alle-wiener-pflichtschulen-auftaktveranstaltung-an-der-ph-wien/>

²² <https://kphvie.ac.at/beatricemueller/sprachbildungskoordinatorinnen.html>

Schulleitungen qualifiziert und bei ihrer Tätigkeit begleitet. Eine Ausweitung des Projekts auf ganz Österreich wird angestrebt.

4. Fazit und Ausblick

Aktuelle Entwicklungen in der österreichischen Bildungslandschaft in den Bereichen Sprachförderung und Sprachenbildung zeugen davon, dass hier Wege beschritten werden, die von Wissenschaft und Forschung, aber auch von Personen in den Schulen und in der Schulaufsicht seit vielen Jahren gefordert, vorbereitet und angepriesen worden sind. Die Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt bei der Planung von Unterricht zu betrachten, sollte an und für sich kein Novum sein. Ihre sprachlichen Lernausgangslagen jedoch sind lange nicht in dem Ausmaß berücksichtigt worden, wie es mit Blick auf Bildungserfolg und Bildungschancen notwendig wäre. Kooperative Sprachbildungsplanung in Form eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung wird heute aufgrund gesellschaftlicher und dadurch schulgesellschaftlicher Veränderungen hin zu einer mehrsprachigen Schule verstärkt als erforderlich angesehen. Dies soll jedoch den Nutzen von sprachlicher Bildung für alle Lernenden nicht schmälern. Nichtsdestotrotz steht neben der Umsetzung aller angekündigter Maßnahmen, die insbesondere die Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, der Einbezug von Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik an den meisten Schulstandorten noch aus. Carré-Karlinger greift den eingangs von Krumm und Reich zitierten Wunsch nach einem bewussten Umgang mit der Ressource Sprache (Krumm & Reich, 2011) auf, wenn sie 13 Jahre später über den „Mut zur Veränderung“ spricht:

Solche Methoden brauchen Mut zur Veränderung und eine entsprechende Professionalisierung der Lehrpersonen, damit sich eine demokratische Schule, die sich den Grundwerten der Menschen- und Bürgerrechte verpflichtet, allmählich entfalten kann. Sie würden die Weiterentwicklung von forschungsbasierten Modellen einer koordinierten Sprachbildung benötigen, die mehrsprachige Kompetenzen in jedem Sprachunterricht, einschließlich des Unterrichts von Herkunft- oder Erstsprachen, nutzen und fördern. (Carré-Karlinger, 2024, S. 488)

Dieser Mut zur Veränderung betrifft (schul-)politische Entscheidungen sowie die Verankerung des Themas in der Pädagog/innenbildung. Darüber hinaus trägt jede Lehrperson durch ihre Einstellung und Haltung gegenüber Sprache(n) und Sprachverwendung sowie durch ihr Können und Wissen in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen zu Bildungserfolg und Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler bei.

Literatur

Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G., & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Basiswissen für Volksschulen*. Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.).

https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/web/material/sprache/5Bausteine/vs/A_Broschuere_5Bausteine_VS.pdf

- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-R., & Stanat, P. (2023). Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-R. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 10, S. 9–26). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28183>
- BIFIE=Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (Hrsg.) (2019). *MIKA-D. Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*.
- BMB=Bundesministerium für Bildung. (2026). Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge, des Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetzes sowie des Berufsreifeprüfungsgesetzes. https://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2026_I_2/BGBLA_2026_I_2.pdf
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2019–2024). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (2020–2023). *Erstsprachenunterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (ESUKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Lesen – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (LesenKompP)*. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:1d7ffc3d-1fd4-4d1d-bf1c-64d7fce16fc4/lesenkomp.pdf>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023a). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und*

Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 1. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig

BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023b). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage 1 zu Art. 3. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig*

BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023c). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 4. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdfsig*

BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.) (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. 3., akt. Aufl. BMBWF.

Boeckmann, K.-B., Schrammel, B., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V., & Theurl, P. (2024). Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache im Lehramt Primarstufe. Untersuchungen zur Umsetzung und Wirkung. In B. Schrammel, K.-B. Boeckmann & D. Gilly (Hrsg.), *Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung* (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 18, S. 61–77). Leykam Universitätsverlag. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0551-9-5>

Bundeskanzleramt (2024). *Änderung des Universitätsgesetzes 2002, des Hochschulgesetzes 2005, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des*

- Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes sowie des Waldfondsgesetzes. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_I_50/BGBLA_2024_I_50.pdf
- Carré-Karlinger, C. (2024). Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabeprozesse in der Bildungspraxis – methodische Hinweise. In J. Meier, V. Blaschitz & İ. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 478–489). Klinkhardt.
- Dannerer M., Dirim, İ., Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K. R., & Weichselbaum, M. (2021). *Variation im Deutschen. Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht* (FörMig Material, Bd. 11). Waxmann.
- Dirim, İ. (2009). Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 11–26). Waxmann.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Fast-Hertlein, L. (2019). Themenorientierte USB DaZ-Förderanregungen. Inhaltsbezogene DaZ-Förderung als Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung. In *Schwerpunkt Sprachliche Bildung* (ph.script. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre, Ausgabe 14/2019, S. 80–85). Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. https://phsalzburg.at/wp-content/uploads/2023/01/phscript14_Homepage.pdf
- Fast-Hertlein, L. (2025). „Sprache als Schlüssel. Einführung in ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in der Schule“: Lehr- und Lernvideo für die Hochschullehre. In *Gesamtsprachliche Ressourcen als Brücke zum Deutscherwerb* (F&E Edition, Ausgabe 31/2025). PH Vorarlberg. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_31/F_E_Edition_31_Online.pdf
- Fröhlich, L., Döll, M., & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. BMBF= Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Fröhlich, L., Döll, M., & Dirim, İ. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I* (2. Aufl.). BMBWF= Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2018/10/190718usbdazpublikationa4teil1bffinal.pdf>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Göbel, K., Gantefort, C., & Ehmke, T. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-R. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*

- (Sprachliche Bildung, Bd. 10, S. 219–232). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:28183>
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 7–18). Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung* (FörMig Material, Bd. 2). Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig Material, Bd. 3). Waxmann.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 36–51). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 103–126). Waxmann.
<https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/26710/Jostes.Mehrsprachigkeit.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte* (Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36, S. 15–43. de Gruyter.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*.
<https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus.
- Leisen, J. (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im Mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 143–162). Waxmann.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.

- Leisen, J. (2015). Fachliches und sprachliches Lernen. In H. Drumbli & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013. Hauptvorträge* (IDT 2013, Bd. 1, S. 249–274). Bozen University Press. <https://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/55%20Fachliches%20und%20sprachliches%20Lernen%20i-%20IDE%202013.pdf>
- Netzwerk SprachenRechte & Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) (2019). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a)*. https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_O-eDaF_final.pdf
- Ogris, K., Schrammel, B., Hartmann, E., Bicsar, A., Lanzmaier-Ugri, K., Chevalier, E., & Wutti, D. (2024). Der Erstsprachenunterricht in Österreich: Eine mehrperspektivische Studie zur Erhebung und Sichtbarmachung des Ist-Standes in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, N. Kraker, P. Riegler & G. Wagner (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 16 (S. 45–63). LIT. <https://doi.org/10.52038/9783643511652>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Quehl, T., & Trapp, U. (Hrsg.). (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig Material, Bd. 4). Waxmann.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 55–70). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Klett.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS)*. BMBF.
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B. & Gilly, D. (Hrsg.) (2024). *Sprachen.Vielfalt fördern. Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung*. Leykam Universitätsverlag. https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Studienreihe/PHSt_StBr-18.pdf
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abschlussbericht.

https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf

- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. (FörMig Material, Bd. 9). Waxmann.
- Weger, D. (2024). *Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln* (Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten, Bd. 3). Waxmann.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Kallmeyer.
- Wulff, N., & Nessler, S. (2019). Fachsensibler Sprachunterricht in der Vorbereitungs-klasse – auf dem Weg zur erfolgreichen Integration in den Fachunterricht. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 279–299). de Gruyter.

Lisa Fast-Hertlein, Mag.^a ist Professorin für Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und stellvertretende Leiterin des BIMM (Bundesweiter Schwerpunkt Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, www.bimm.at).