

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachsensibler GWB-Unterricht: Vignettenforschung zur sprachdiagnostischen Kompetenz und zu Handlungsoptionen von GWB-Lehrpersonen

verfasst von | submitted by
Julia Hafenscher BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 199 510 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung
Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Heidrun Edlinger

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 PROBLEMSTELLUNG	2
1.2 OPERATIONALISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	4
2. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN.....	6
2.1 SPRACHE UND LERNEN	6
2.2 SPRACHREGISTER	7
2.2.1 Alltagssprache	8
2.2.2 Bildungssprache.....	9
2.2.3 Schulsprache.....	10
2.2.4 Fachsprache.....	10
2.3 SPRACHE IM FACHUNTERRICHT GEOGRAFIE UND WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG.....	11
3. SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT	14
3.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG.....	14
3.2 QUALITÄTSMERKMALE EINES SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHTS	15
3.2.1 Qualitätsmerkmale für eine durchgehende Sprachförderung (OECD 2010).....	15
3.2.2 Qualitätsmerkmale nach Gogolin et al. (2020).....	16
3.2.3 Scaffolding	18
3.2.4 Prinzipien im sprachsensiblen Unterricht nach Josef Leisen (2024)	20
3.2.5 Bedeutung von Lernmaterialien	21
4. PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG IN DER LEHRER*INNENBILDUNG	23
4.1 PROFESSIONALISIERUNGSTHEORIEN	24
4.2 SPRACHDIAGNOSTISCHE KOMPETENZANFORDERUNGEN AN LEHRPERSONEN	25
4.3 UMSETZUNG DIAGNOSEBASIERTER SPRACHBILDUNG AUF INSTITUTIONELLER EBENE	29
5. FORSCHUNGSDESIGN	31
5.1 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	33
5.2 DATENERHEBUNG	34
5.2.1 Fallvignetten	34
5.2.2 Qualitatives Interview.....	43
5.2.3 Leitfaden	44
5.2.4 Stichprobe.....	45
5.2.5 Interviewsituation.....	46
5.3 DATENAUSWERTUNG	46
5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).....	46
5.3.2 Kategoriesystem	48
5.3.3 Auswertung der Interviews mittels MAXQDA (2024).....	51
6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	52
6.1 SPRACHDIAGNOSTISCHE KOMPETENZEN VON GWB-LEHRPERSONEN MIT BLICK AUF DIE TEXTVIGNETTEN.....	52
6.1.1 Textvignette 1 - Sprachebene (Vermischen von Alltags- und Bildungssprache)	52
6.1.2 Textvignette 2 - Textebene (Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Sachtexten und Aufgabenstellungen)	53
6.1.3 Textvignette 3 - Mündliche Sprachanwendung (Schwierigkeiten beim Formulieren ganzer Sätze) ...	54
6.1.4 Textvignette 4 - Nicht-textuelle Darstellungsformen (Schwierigkeiten beim Verständnis und bei der Interpretation von nicht-textuellen Darstellungsformen).....	55
6.2 SPRACHLICHE HERAUSFORDERUNGEN DER SCHÜLER*INNEN IM GWB-UNTERRICHT	56
6.2.1 Sprachregister.....	56
6.2.2 Satzebene	58
6.3 SPRACHLICHE STOLPERSTEINE IM GWB-UNTERRICHT	59

6.3.1 Sprache der GWB-Lehrperson.....	59
6.3.2 Operatoren	63
6.3.3 Diskontinuierliche Texte.....	65
6.3.4 Schulbuch/Materialien	67
6.4 HANDLUNGSOPTIONEN FÜR EINEN SPRACHSENSIBLEN GWB-UNTERRICHT	68
6.4.1 Methodische Ebene im GWB-Unterricht.....	68
6.4.2 Fächerübergreifende Ebene.....	70
6.5 PROFESSIONALISIERUNG VON GWB-LEHRPERSONEN MIT BLICK AUF EINEN SPRACHSENSIBLEN GWB-UNTERRICHT	72
6.5.1 Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht	72
6.5.2 Sprachdiagnostische Kompetenzen	73
6.6 ZUSÄTZLICHE (EINFLUSS-)FAKTOREN	75
6.6.1 Allgemeine Rahmenbedingungen.....	75
6.6.2 Berufserfahrung Lehrperson	76
6.6.3 Schultyp	77
7. DISKUSSION.....	79
7.1 SPRACHDIAGNOSTISCHE KOMPETENZEN VON LEHRPERSONEN MIT BLICK AUF DIE TEXTVIGNETTES	79
7.2 SPRACHLICHE HERAUSFORDERUNGEN DER SCHÜLER*INNEN IM GWB-UNTERRICHT	81
7.3 SPRACHLICHE STOLPERSTEINE IM GWB-UNTERRICHT	83
7.4 HANDLUNGSOPTIONEN FÜR EINEN SPRACHSENSIBLEN GWB-UNTERRICHT	87
7.5 PROFESSIONALISIERUNG VON GWB-LEHRPERSONEN MIT BLICK AUF EINEN SPRACHSENSIBLEN GWB-UNTERRICHT	88
7.6 ZUSÄTZLICHE (EINFLUSS-)FAKTOREN	91
8. FAZIT UND AUSBLICK.....	94
9. LITERATURVERZEICHNIS	99
10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	107
11. ANHANG.....	108

1. Einleitung

Die Heterogenität von Schulklassen ist ein wesentliches Merkmal, welches aus dem Klassenzimmer nicht mehr wegzudenken ist. Besonders im Bereich der Sprache ist diese ausgesprochen vielfältig. In Österreich haben 26,3% der Schüler*innen eine zusätzliche oder andere Umgangssprache als Deutsch. Ein deutlich höherer Anteil an Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zeigte sich im Schuljahr 2023/24 in der Bundeshauptstadt Wien. Demnach wiesen 50% über alle Schultypen hinweg eine andere Erstsprache als Deutsch auf. Der höchste Anteil ist mit 75,8% an Wiener Mittelschulen sowie mit 60,5% an Wiener Volksschulen zu beobachten (vgl. Statistik Austria 2024). Davon ausgehend ist es als Lehrperson unabdingbar, ein Bewusstsein sowie Praktiken zu entwickeln, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik förderlich sind. Daher ist ein sprachsensibler Unterricht besonders für Schüler*innen, die in Familien mit Migrationsbiografie oder in einem „*spracharmen Umfeld*“ (Carnevale & Wojnesitz 2014: 11) aufwachsen, von Relevanz (vgl. ebd.: 11 ff.). Das österreichische Schulsystem unterstreicht die Wichtigkeit der genannten Merkmale im Zuge der fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien und rückt den Bereich der Sprache vor allem durch die Unterrichtsprinzipien *Interkulturelle Bildung* und *Leseerziehung* in den Vordergrund (vgl. BMBWF 2024).

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2022 zeigen einen großen Leistungsunterschied von Schüler*innen mit und ohne Migrationsbiografie. Im EU-Vergleich zeigt sich, dass die genannte Schüler*innengruppe mit -65 Punkten deutlich geringere Kompetenzen im Vergleich zu Mitschüler*innen mit deutscher Erstsprache aufweisen (vgl. OECD 2023: 227). Derartige Defizite lassen sich nicht nur beim Lesen beobachten, sondern auch in den Fachbereichen Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. ebd.: 216). Dies verdeutlicht den Zusammenhang von Sprache und Lernen sowie die Relevanz einer fächerübergreifenden Sprachbildung abermals. Schwarze (2017: 16) beschreibt mangelnde Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache als zentrale Herausforderung, die das erfolgreiche Vermitteln von Fachinhalten stark beeinträchtigen.

Ahrenholz (2010: 4 f.) betont jedoch, dass bildungssprachliche Begriffe häufig nicht nur für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache, sondern auch für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung darstellen. Besonders der GWB-Unterricht ist

durch eine Vielzahl von Fachbegriffen und sprachlichen Strukturen gekennzeichnet, die das Verständnis sowie den Lernprozess hemmen können (vgl. Schwarze 2017: 19). Da Sprache und Lernen stets miteinander verbunden sind, stellt ein sprachsensibler Unterricht einen wichtigen Grundpfeiler für den Fachunterricht dar (vgl. Wey 2022: 199). Davon ausgehend bedarf es sprachdiagnostische Kompetenzen und Handlungsoptionen seitens österreichischer Lehrpersonen, um dem Ziel, Sprachenlernen in allen Unterrichtsfächern, gerecht zu werden.

Das nachstehende Zitat, welches die Vielfalt von Sprache und von unserer Gesellschaft widerspiegelt, soll die ausgeführten Gedanken abschließen und auf die Vielfalt von Sprache verweisen.

„Meine Vatersprache ist Albanisch. Meine Muttersprache ist Albanisch. Meine Geschwistersprache ist Albanisch. Meine Opasprache ist Albanisch. Meine Omasprache ist Albanisch. Meine Schulsprache ist Deutsch. Meine Freunde sind Ausländer und sprechen verschiedene Sprachen: Deutsch, Kurdisch, Albanisch, Afghanisch, Togo, ...“. (Wildemann 2019: 44).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die Praktiken und Vorschläge, Sprachbildung im Klassenzimmer zu fördern und Mehrsprache als Ressource zu nutzen, sehr vielseitig sind und sowohl die Theorie als auch Praxis die Notwendigkeit einer derartigen Förderung im Sinne einer *Interkulturellen Bildung* (vgl. BMBWF 2024) erkannt haben.

1.1 Problemstellung

Die Diskriminierungslinie „Erstsprache“ nimmt in Schulen nach wie vor eine wesentliche Rolle ein. Gesellschaftspolitische Auswirkungen von Migration, wie beispielsweise ein vermehrter Anteil an Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in österreichischen Klassenzimmern, entfachen abermals politische und gesellschaftliche Debatten und bringen grundlegende Meinungsverschiedenheiten an den Tag (vgl. Schlaak 2016: 11 f.). Wie soll das österreichische Schulsystem mit Kindern, die dem deutschzentrierten Regelunterricht aufgrund von sprachlichen Gegebenheiten nicht folgen können, umgehen? Inwiefern beeinflussen mangelnde Fähigkeiten der Unterrichtssprache den Lernerfolg von Schüler*innen?

Lengyel (2016) erwähnt diesbezüglich unterschiedlichste Ansätze, die auf einen angemessenen Umgang mit sprachlicher Heterogenität abzielen. Derartige Werkzeuge schließen den sogenannten Language-Awareness-Ansatz, der die mehrsprachige Sprachbewusstheit in den Vordergrund rückt und metasprachliches Wissen aufbauen soll, sowie bilinguals Lernen und Techniken des Scaffoldings mit ein (vgl. ebd.: 512-518). Wildemann und Bien-Miller (2022) sprechen von einem sprachintegrativen (Deutsch-)Unterricht, der die Erst- oder Zweitsprache der Schüler*innen in den Unterricht miteinbezieht und dadurch ebenso die Sprachbewusstheit seitens der Schüler*innen stärken soll (vgl. ebd.: 160). Außerdem muss bedacht werden, dass sich Mehrsprachigkeit nicht nur auf das Beherrschen einer zusätzlichen, anderen Sprache als Deutsch bezieht. Die Unterscheidung zwischen „Innerer Mehrsprachigkeit“ und „Äußerer Mehrsprachigkeit“ zeigt auf, dass alle Menschen mehrsprachig sind, da Kommunikation stets in verschiedenen Registern stattfindet und Schüler*innen somit erlernen müssen, diese in den passenden Situationen zu verwenden. So zählen beispielsweise Dialekte, bestimmte Fachsprachen oder die Bildungssprache, welche in der Schule Anwendung findet, zur inneren Mehrsprachigkeit. Die äußere Mehrsprachigkeit wiederum stellt das Beherrschen verschiedener Nationalsprachen dar, beispielweise Deutsch und Kroatisch (vgl. Dirim 2016: 32 f.).

Bereits genannte Erkenntnisse verdeutlichen, dass ein hohes Maß an Expertise seitens der Lehrpersonen notwendig ist, um sprachförderliche Methoden im Unterricht einzusetzen. Diesbezüglich kommt insbesondere der Lehrer*innenbildung eine wichtige Rolle zu. Wo, wenn nicht im Zuge der Ausbildung, sollen zukünftige Lehrpersonen für einen professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen qualifiziert werden (vgl. Skintey 2022: 117 f.). Die angeführten Erkenntnisse lassen strukturelle Probleme vermuten, die bereits im Zuge der Ausbildung entstehen und wesentliche Herausforderungen im Schulalltag nach sich ziehen. So zeigt eine Befragung von bereits berufstätigen Lehrpersonen im Bundesland Burgenland, dass 56% der befragten Lehrer*innen angeben, für die Implementierung von sprachsensiblen Praktiken nicht ausreichend ausgebildet zu sein und sich infolgedessen durch das absolvierte Studium bzw. die absolvierte Ausbildung auf die sprachliche Heterogenität der Schüler*innenschaft nicht vorbereitet fühlen (vgl. Wegner & Vetter 2014: 108 f.).

Ferner stellen Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen ein zentrales Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts dar. Die Untersuchung von sprachdiagnostischen Kompetenzen ist insbesondere in der Deutsch-Fachdidaktik, vor allem

im DaF/DaZ Bereich (u.a. Geist 2014; Ruberg & Rothweiler 2018; Schwarze et al. 2016), sowie im Primarstufen- und vorschulischen Bereich (u.a. BMBWF 2021; Fried 2008) angesiedelt. Im Bereich der GWB-Fachdidaktik wird dem sprachsensiblen Fachunterricht zwar eine immer stärkere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Wey & Schubert 2022: 203), jedoch der Fokus vermehrt auf didaktische Methoden im Unterricht (u.a. RAA 2012; Woerfel & Giesau 2018) und somit nicht auf die Diagnostik von sprachlichen Herausforderungen gelegt. Da diese allerdings ein notwendiger erster Schritt ist, um einen sprachsensiblen Unterricht zu gewährleisten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 9), stellt die sprachdiagnostische Kompetenz von GWB-Lehrpersonen ein zentrales Anliegen der vorliegenden Masterarbeit dar. Daher werden folgende **Forschungsfragen** im Zuge der Arbeit behandelt:

F1: Inwieweit fühlen sich Lehrpersonen im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet?

F2: Inwieweit verfügen Lehrpersonen über sprachdiagnostische Kompetenzen, um sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht zu erkennen?

1.2 Operationalisierung der Forschungsfragen

Um die beiden Forschungsfragen zu beantworten, ist es unabdingbar, einen Theorie- und Praxisbezug herzustellen sowie Eindrücke von Lehrpersonen, die aktiv im GWB-Unterricht stehen, zu sammeln. Demnach stellt der Austausch mit GWB-Lehrer*innen aus unterschiedlichen Schulsettings einen zentralen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Wie der Titel bereits verrät, geschieht dies anhand von Vignetten, welche als Grundlage der durchgeführten Interviews dienen. Vignetten beschreiben eine kurze, möglichst reale Unterrichtssituation, die der interviewten Person vorgelegt wird, und anschließend von dieser beurteilt werden soll. Bei der Vignettenforschung handelt es sich um eine Methode, die im bildungswissenschaftlichen Bereich häufig eingesetzt wird, da sie eine spontane Reaktion der Lehrperson auf die beschriebene Situation hervorrufen soll (vgl. Stiehler et al. 2012: 1). Ziel ist es daher, mittels der Textvignetten verschiedene Situationen abzubilden, die authentischen Unterrichtssituationen im GWB-Unterricht entsprechen. Davon ausgehend kann die Reaktion sowie das diagnostische Handeln der interviewten Lehrperson eingeordnet und die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns befindet sich im Kapitel 5. Vorab ist es jedoch notwendig,

einen Blick in sprachwissenschaftliche Grundkonzepte zu werfen, da diese für das Verständnis der vorliegenden Arbeit unabdingbar sind. Ebenso ist es für die Operationalisierung der Forschungsfragen unverzichtbar zu definieren, was unter einem sprachsensiblen Fachunterricht verstanden wird und welche Qualitätsmerkmale im Zuge der Auswertung herangezogen werden. Ebenso werden theoretische Ansätze zur Professionalisierungsforschung mit einem besonderen Fokus auf sprachliche Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen präsentiert, um eine theoriebasierte Beantwortung der Forschungsfragen zu garantieren. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die nachstehenden Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern einen Überblick über relevante theoretische Ansätze für das vorliegende Forschungsinteresse präsentieren. Die folgenden Kapitel verdeutlichen daher die Fülle an unterschiedlichen Ansätzen und Handlungsoptionen sowie Ansichten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung mit einem besonderen Augenmerk auf Erkenntnisse der GWB-Fachdidaktik.

Die vorliegende Masterarbeit folgt daher der Idee, in erster Linie sprachwissenschaftliche Grundlagen (siehe Kapitel 2) zu präsentieren, die als wichtige Grundvoraussetzung für die weiteren Gedanken des Forschungsvorhabens dienen. Darauf aufbauend folgen Begriffsbestimmungen sowie Qualitätsmerkmale eines sprachsensiblen Unterrichts (siehe Kapitel 3), um die Anforderungen eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie an GWB-Lehrpersonen zu erörtern. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen zumal als wesentlicher Baustein bei der Erstellung der Textvignetten, die bei der Durchführung der Interviews zum Einsatz kommen. Im nächsten Schritt erfolgt ein Überblick ausgewählter Professionalisierungstheorien, die für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz sind (siehe Kapitel 4). Im Rahmen des 4. Kapitels wird zudem insbesondere der Frage nachgegangen, welche sprachdiagnostischen Kompetenzen seitens GWB-Lehrpersonen notwendig sind, um einen sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen. Der Aufbau orientiert sich demnach mit Blick auf die theoretischen Inhalte an der Idee, den Gedankengang und Wissensaufbau der Autorin nachzuverfolgen. Kapitel 5 präsentiert anschließend das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse präsentiert (siehe Kapitel 6) und diskutiert (siehe Kapitel 7). Die Arbeit schließt mit einem Fazit sowie mit einem Ausblick ab (siehe Kapitel 8).

2. Sprachwissenschaftliche Grundlagen

Um eine Grundlage für das formulierte Forschungsinteresse zu schaffen, bedarf es im ersten Schritt einen Überblick über theoretische Konzepte im Bereich der Sprachwissenschaften, die für die Durchführung sowie für das Verständnis der vorliegenden Arbeit unabdingbar sind. Da Sprache und Lernen stets miteinander verknüpft sind (vgl. Becker-Mrotzek 2013: 5), stellt Sprache für den Wissenserwerb im GWB-Unterricht eine zentrale Grundvoraussetzung dar. Davon ausgehend beschäftigen sich die nachstehenden Kapitel mit dem Zusammenhang von Sprache und Lernen und präsentieren Sprachregister, die diesbezüglich relevant sind. Dies ist notwendig, um potenzielle sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen zu verstehen, die für die Erstellung der Fallvignetten sowie für die Durchführung der Vignettenforschung als Grundvoraussetzung dienen. Des Weiteren bedarf es nachstehende Kenntnisse für die Interpretation der Forschungsergebnisse und eine fachgerechte Einordnung dieser.

2. 1 Sprache und Lernen

Sprache und Lernen kann nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Ganz im Gegenteil gilt die Sprache als Medium des Lernens und stellt somit einen unabdingbaren Bestandteil von Lernprozessen dar. Becker-Mrotzek (2013) unterstreicht den Zusammenhang und hält fest, dass ein Wissenserwerb im Unterricht ohne Sprache nicht realisierbar ist. *„Sprache ist in der Schule konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach, das gilt für den Physikunterricht ebenso wie für den Geschichts- oder den Biologieunterricht. Inhalte werden primär über Sprache vermittelt und mittels Sprache gelernt.“* (ebd.: 5). Dies verdeutlicht, dass Sprachbildung nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichtes ist, sondern in allen Fachrichtungen von Relevanz ist. Sprachliche Bildung ist daher als übergreifendes Bildungsanliegen zu sehen, welches eine wichtige Voraussetzung ist, um allen Schüler*innen den Erwerb von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. BMBWF 2021: 10).

Sprache ist somit stets mit Lernprozessen verknüpft und daher für den Schulerfolg von Lernenden entscheidend (vgl. Schnitzer 2020: 110). Die Anforderungen an Schüler*innen sind demnach sehr vielfältig. So formulieren Woerfel & Giesau (2018) eine Vielzahl von sprachlichen Handlungen, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht notwendig sind. Hierzu zählen unter anderem die Fähigkeiten zu argumentieren, diskutieren und zu beschreiben. Diese sind wichtig, da sie wichtige Grundvoraussetzungen für eine Teilnahme am Unterricht sowie für das Verständnis der Inhalte darstellen (vgl. ebd.: 1 f.). Ebenso bedarf es die Fertigkeit,

sich sprachlich auszudrücken, um am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und um oben genannte Operatoren erfüllen zu können (vgl. Rost-Roth et al. 2017: 69).

Diesbezüglich muss auf den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verwiesen werden. Das Sprechen mag für Schüler*innen leichter realisierbar sein, da die Inhalte, also das Gesprochene, mit Gestik und Mimik ergänzt oder verstärkt werden kann. So bedarf es beispielsweise im Zuge der mündlichen Reproduktion nicht immer Fachbegriffe, da die Inhalte mit sogenannten Zeigewörtern (z.B. dort, der, das) ersetzt werden können. Der schriftliche Sprachgebrauch wiederherum setzt eine sprachliche sowie grammatikalische Korrektheit voraus. Während kleine sprachliche Inkorrektheiten im mündlichen Sprachgebrauch kaum Beachtung finden, scheinen bereits minimale Schwierigkeiten im schriftlichen Sprachgebrauch von Relevanz (vgl. Jeuk 2021: 54 f.).

Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang von Lernerfolg und Lernfreude beobachten, welcher ebenso Auswirkungen auf die akademische Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schüler*innen sowie auf das Unterrichts- und Klassenklima haben (vgl. Mittag et al. 2002: 158 f., 163 f.) Des Weiteren ist eine gezielte Förderung der sprachlichen Mittel sowie die Rücksicht auf unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen von Lernenden nicht nur für die Teilnahme aller Schüler*innen am Unterricht unverzichtbar, sondern stellt auch einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Klassengefüge dar (vgl. Budke & Kuckuck 2017: 9). In Anbetracht des Zieles, eine inklusive und diskriminierungskritische Schule zu schaffen, unterstreichen abschließend angeführte Punkte die Notwendigkeit und positiven Auswirkungen eines sprachsensiblen Fachunterrichts abermals.

2.2 Sprachregister

Die Grundidee zwischen unterschiedlichen Sprachregistern zu differenzieren, leitet sich von Jim Cummins (1979), dessen Ansatz zwischen zwei Sprachebenen unterscheidet, ab. Der Autor unterscheidet zwischen folgenden beiden Bereichen: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS beschreibt grundlegende Kommunikationsfertigkeiten, die ihre Anwendung primär im Alltag finden. Demnach steht die Mündlichkeit im Fokus, die durch Füllwörter und teilweise unvollständige Sätze gekennzeichnet ist. Zusätzlich spielt die Mimik, der Tonfall sowie die Körperhaltung eine entscheidende Rolle und ergänzt Äußerungen, die in den Bereich der BICS

hineinfallen. Im Gegensatz dazu beschreibt der zweite Bereich Sprachfähigkeiten, die meist in einem akademischen Kontext verwendet werden. Davon ausgehend stehen Kompetenzen in diesem Bereich eng mit schulischem Lernen im Zusammenhang. An dieser Stelle kann vorweggenommen werden, dass die Idee der CALP mit jener Definition der Bildungssprache, welche im Zuge des vorliegenden Kapitels noch ausführlicher thematisiert wird, gleichgesetzt werden kann. Im Gegensatz zu Äußerungen in alltäglichen Sprachsituationen steht hier die grammatikalische Korrektheit im Vordergrund (vgl. Schwarze 2017: 18 f.). Auch M.A.K. Halliday (2004) folgt dem Ansatz, zwischen unterschiedlichen Sprachregistern zu unterscheiden. Im Zuge der sogenannten „Functional Grammar“ beschreibt der Autor, dass Sprache abhängig von der jeweiligen Situation unterschiedliche Anwendungen findet. Demnach folgen Sprecher*innen in informellen Kontexten anderen Sprachregeln als in formellen Kontexten (vgl. Gogolin & Lange 2011: 110).

2.2.1 Alltagssprache

Die Alltagssprache findet ihre Anwendung in alltäglichen Interaktionen, die sich in der Regel auf gegenwärtige Situationen beziehen. Daher bedarf es zwischen den Sprecher*innen meist keine ausführlichen Beschreibungen, da der Kontext klar ist und sich die Gesprächspartner*innen in derselben Position, nämlich im Hier und Jetzt, befinden (vgl. Gogolin & Lange 2011: 112). Die Alltagssprache wird daher häufig auch Allgemeinsprache genannt. Davon ausgehend wird sie vorrangig im mündlichen Sprachgebrauch angewendet und durch Handlungen oder Gestiken ergänzt. So beschreiben Gogolin et al. (2011) eine Unterrichtssituation im Chemieunterricht zwischen Lehrperson und Schüler*innen, die sich lediglich auf die Anwendung der Alltagssprache reduziert: „Jetzt kippen wir das da rein.“ (ebd.: 8). Durch das zusätzliche Hineinleeren der Flüssigkeit bedarf es keine zusätzliche Kommunikation, da die nächsten Schritte klar sind. Außerdem verlangt die Situation kein Vokabular, welches in den Bereich der Fach- oder Bildungssprache fällt. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass die Alltagssprache für schulische Erfolge nicht ausreichend ist, sondern vor allem die Bildungssprache über eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht entscheidet (vgl. Gogolin & Lange 2011: 110). Während bei Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der Erwerb von alltagssprachlichen Kompetenzen lediglich 6 Monate bis 2 Jahre einnimmt, lässt sich im Bereich der Bildungssprache eine Zeit von 5 bis 8 Jahren beobachten, so Gogolin und Lange (2011: 110 f.).

2.2.2 Bildungssprache

Unter dem Begriff Bildungssprache versteht man jene Sprache, die in Bildungskontexten Verwendung findet. Bildungssprachliche Kompetenzen beziehen sich meistens auf den schriftlichen Sprachgebrauch und orientieren sich selbst bei mündlicher Sprachanwendung an schriftlichen Regeln. So steht der formelle Charakter dieses Sprachregisters stark im Vordergrund. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zur Alltagssprache ist, dass die Inhalte des Gespräches meist fern von dem realen Kontext sind. Es geht also nicht um Situationen, die das Hier und Jetzt betreffen. Demnach bedarf es einer präzisen Beschreibung sowie eines ausgewählten Vokabulars, dass die Gesprächspartner*innen dem Gespräch bzw. den Gedanken folgen können (vgl. Gogolin & Lange 2011: 111 f.).

Wie bereits erwähnt, stellen Kompetenzen der Bildungssprache eine wichtige Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht dar. Daraus kann abgeleitet werden, dass der Bildungserfolg von Schüler*innen von Kompetenzen in diesem sprachlichen Register abhängt. Bildungssprache hat demnach einen normativen Charakter, der mit dem Erreichen von gesellschaftlichen Zielen und Standards eng verbunden ist. Die Bedeutung des Begriffes geht daher weit über den Verwendungsort – die Schule – hinaus und nimmt eine selektive Funktion ein. Durch diese Festlegung von Normen und Standards im Bereich der Sprache werden folglich auch Schulerfolge determiniert (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 25 f.). Das Fehlen von bildungssprachlichen Kompetenzen verhindert somit eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht sowie langfristig eine Chance auf Bildung (vgl. Schwarze 2017: 16). Riegler (2020: 90) betont, dass ebenso die Schüler*innen durch die Lehrperson über die Unterschiede von Alltags- und Bildungssprache in Kenntnis gesetzt werden müssen, um diese im Unterricht gezielt anwenden und erlernen zu können.

Mögliche Stolpersteine stellen unter anderem Nominalisierungen, Komposita, Passivformen oder das Partizip 1 dar (vgl. RAA 2012: 24). Insbesondere kompetenzorientierte Operatoren für Aufgabenstellungen des Anforderungsbereiches II und III (interpretieren, analysieren, begründen oder beurteilen, bewerten, erörtern) setzen ein hohes Maß an bildungssprachlichem Vokabular und komplexen Strukturen voraus, um die Aufgabenstellungen zu absolvieren (vgl. BMUK 2012: 106 f.; Wey & Schubert 2023: 202). Im Bereich der Bildungssprache bedarf es daher ein spezifisches sowie präzises Vokabular, dass sich vorwiegend an der Schriftsprache orientiert (vgl. Schroeter-Brauss et al. 2013: 132).

Die nachstehende Tabelle (Abbildung 1) von Ehmoser et al. (2018: 17) stellt alltags- und bildungssprachliche Aussagen gegenüber und verdeutlicht den Unterschied der beiden Sprachregister:

Alltagssprache	Bildungssprache
Sie bauen dort Häuser, wo die Grundstücke billig sind und wo es Öffis gibt.	Das Errichten von Immobilien wird durch Faktoren wie Grundstückspreise und Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel bestimmt.
Wenn ich schneller laufe, dann komme ich schneller ans Ziel.	Durch die kontinuierliche Erhöhung der Geschwindigkeit beim Laufen kann das Ziel schneller erreicht werden.
Ich muss das tun, was im Vertrag steht und ich brauche das OK vom Bauamt.	Es ist ausschlaggebend, dass die Vertragskonditionen eingehalten und baubehördliche Genehmigungen eingeholt werden.

Abbildung 1: Gegenüberstellung Alltags- und Bildungssprache (Ehmoser et al. 2018: 17)

2.2.3 Schulsprache

Unter der Schulsprache wird jenes Sprachregister verstanden, welches ausschließlich in der Schule Verwendung findet. Während das Register der Bildungssprache allgemein als Voraussetzung für den Wissenstransfer gilt und in allen Bildungskontexten relevant ist, bezieht sich die Schulsprache lediglich auf den Gebrauch im Schulalltag (vgl. Michalak et al. 2015: 50). Ähnlich wie bei der Bildungssprache kann auch hier ein starker Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Schüler*innen beobachtet werden, da Leistungen stark mit der Beherrschung des Sprachregisters zusammenhängt. Wie bereits bei der Bildungssprache erwähnt, lässt sich auch bei der Schulsprache ein normativer Charakter feststellen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 25 f.). Zusammenfassend können zwischen der Bildungs- und Schulsprache einige Parallelen beobachtet werden. Ortner et al. (2009) beschreibt die Schulsprache, die als Teil der Bildungssprache gesehen werden kann, folgendermaßen: „*Im schulischen Kontext lebt die Bildungssprache vor allem als Schulsprache.*“ (ebd.: 2229). So findet die Schulsprache ihre Anwendungen in Situationen, die ausschließlich im Schulkontext stattfinden und häufig für didaktische Zwecke dienen (vgl. ebd.: 2229).

2.2.4 Fachsprache

Unter der Fachsprache versteht man jenes Sprachregister, welches von Fachleuten in einem bestimmten, meist wissenschaftlichen Bereich, verwendet wird. Die Anwendung der Fachsprache lässt sich daher häufig im universitären Kontext beobachten. Nichtsdestotrotz ist

sie auch im schulischen Bereich relevant. So wird sie von Gogolin et al. (2011: 112) gemeinsam mit der Schulsprache als Teil der Bildungssprache gesehen und zeigt daher einige Überschneidungen mit der Bildungssprache.

Die Fachsprache stellt jedoch für viele Schüler*innen eine große Herausforderung im jeweiligen Fachunterricht dar, da individuelle Charakteristika das Verständnis sowie die Anwendung beeinträchtigen können (vgl. Ehmoser et al. 2018: 17). An dieser Stelle sind beispielsweise Fachbegriffe oder Komposita zu nennen. Im GWB-Unterricht können diesbezüglich Wörter wie „Immobilienblase“ oder „Plattentektonik“ genannt werden. Aber auch bestimmte Textsorten oder diskontinuierliche Texte, welche vor allem in Schulbüchern der Sekundarstufe II vorkommen, können das Verständnis erschweren (vgl. Riegler 2020: 91). Der Autor betont, dass sich diese Herausforderung besonders an berufsbildenden Schulen beobachten lässt, da der Fächerkanon sehr vielfältig ist. Den Schüler*innen wird daher ein besonders hohes Maß an fachsprachlichen Kompetenzen abverlangt (vgl. ebd.: 90 f.).

2.3 Sprache im Fachunterricht Geografie und wirtschaftliche Bildung

„Der Erwerb geografischer Kompetenzen ist nicht sprachfrei möglich.“ (Wey 2021: 26). In diesem Sinne ist Sprache ein zentrales Werkzeug des GWB-Unterrichts. Die Sprache dient nicht nur der Kommunikation und Auswertung von Lerninhalten, sondern ist auch ein wesentlicher Teil der Leistungsfeststellung (vgl. Budke & Kuckuck 2017: 7). Die Autor*innen beschreiben, dass die Frage, welchen sprachlichen Hindernissen Schüler*innen im GWB-Unterricht begegnen, nicht einheitlich beantwortet werden kann und unterschiedliche Ansätze in der Fachliteratur vertreten sind (vgl. ebd.: 7 ff.). Im Wesentlichen können drei Dimensionen unterschieden werden, die in der Fachdidaktik Geografie und wirtschaftliche Bildung von besonderer Relevanz sind. Zum einen kann in den letzten Jahren ein verstärkter Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund beobachtet werden, die aufgrund fehlender bildungssprachlicher Kompetenzen mit Herausforderungen auf unterschiedlichster sprachlicher Ebene konfrontiert sind. Eine weitere Dimension, die sich in den letzten Jahren im Fachunterricht etabliert hat, ist der bilinguale Unterricht. Derartige Unterrichtskonzepte werden in der Regel in leistungsstarken Klassen durchgeführt, um Fremdsprachenkompetenzen und Fachlernen zu verknüpfen. Die dritte Dimension, sogenannte Kommunikationskompetenzen, betreffen alle Schüler*innen. Dabei steht die Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen über das Unterrichtsfach Deutsch hinweg im Fokus (vgl. ebd.: 9). Die Idee

entstand unter anderem auf Basis von PISA-Ergebnissen, die bei einigen Schüler*innen im deutschsprachigen Raum mangelnde sprachliche Kompetenzen aufdeckten (vgl. OECD 2023: 2016 f.). Des Weiteren verstärken demografische und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen die Forderung nach einer fächerübergreifenden Sprachförderung von Schüler*innen. Ziel ist es, Kommunikationskompetenzen auf mündlicher und schriftlicher Ebene zu fördern, die sowohl den rezeptiven, interaktiven und produktiven Sprachgebrauch widerspiegeln (vgl. Budke & Kuckuck 2017: 15 ff.).

Mit Blick auf die erste und dritte Dimension begegnen Schüler*innen im Unterrichtsfach Geografie und wirtschaftliche Bildung einigen Stolpersteinen, die das Verständnis sowie die Teilnahme am Unterricht erschweren können. Zusammenfassend lassen sich nach Schwarze (2017: 19) in der geografischen Fachsprache Schwierigkeiten auf folgenden Ebenen beobachten: (1) Lexik, (2) Morphologie, (3) Syntax und (4) Textsorten.

Parallelen hierzu konnten auch in der Arbeit von Anich & Stieger (2021) festgestellt werden. Im Zuge einer Schulbuchanalyse arbeiteten die Autor*innen vier Kategorien aus, die für Schüler*innen im GWB-Unterricht zu sprachlichen Herausforderungen führen können. Die größten Stolpersteine lassen sich mit 50% auf der Wortebene finden. Bei 201 von insgesamt 237 Fällen handelt es sich um komplexe Komposita, wie zum Beispiel „Oberflächentemperatur“ oder „Hauptsiedlungsraum“. Des Weiteren stellen Fachbegriffe, ambige Wörter, die also unterschiedliche Bedeutungen abhängig von dem jeweiligen Kontext besitzen, sowie Nominalisierungen potenzielle Hindernisse in Schulbuchtexten dar. Auf der Satzebene konnten mit 34% ebenso einige Stolpersteine gefunden werden. Diesbezüglich stellen vor allem Relativ- und Konditionalsätze sowie Passivkonstruktionen potenzielle Schwierigkeiten dar. Diese stellen, wie bereits eingangs erwähnt, klassische Merkmale der Bildungssprache dar, die für einige Schüler*innen eine Herausforderung darstellen. Auf Textebene (7%) und visueller Ebene (9%) fallen sprachliche Hindernisse in Schulbuchtexten eher gering aus. Dies ist darauf zurückzuführen, so die Autor*innen, dass bei Schulbuchtexten in der Regel auf erkennbare Kohärenz geachtet wird. Lediglich auf visueller Ebene wird eine unübersichtliche Darstellung von Texten (z.B. Mangel an Absätzen) im Zuge der Schulbuchanalyse kritisiert (vgl. ebd.: 35 f.).

Zusätzlich zu den bereits beschriebenen Sachtexten erfolgt die Informationsaufnahme im GWB-Unterricht häufig durch nicht-textliche Darstellungsformen, sogenannte

diskontinuierliche Texte (vgl. Wey 2021: 27). Dabei handelt es sich um zusätzliche Informationen in Form von Karten, Diagrammen oder Tabellen, die meist ergänzend zu Sachtexten abgebildet werden. Derartige Darstellungsformen sind in GWB-Büchern vor allem in der Sekundarstufe II sehr häufig zu finden und bergen eine Fülle von potenziellen sprachlichen Hindernissen für Schüler*innen (vgl. Riegler 2020: 91). Besonders herausfordernd ist, dass diese nicht selbsterklärend sind, sondern selbstständig von den Lernenden interpretiert werden müssen. Wie bereits erwähnt, stellen Operatoren, die die Schüler*innen zu Sprachhandlungen im Aufgabenbereich II und III führen sollen, oftmals Schwierigkeiten dar. An dieser Stelle ist insbesondere auf das Interpretieren oder Analysieren im Kontext von nicht-textlichen Darstellungsformen zu verweisen (vgl. Wey 2021: 29 ff.).

Eine Interventionsstudie von Wey & Schubert (2023) bestätigt die Wirksamkeit eines sprachsensiblen Unterrichts mit Blick auf den Lernerfolg von Schüler*innen. Im Zuge der Studie wurden Schüler*innen in Experimental- und Kontrollgruppen eingeteilt. Der Unterricht der Experimentalgruppe zeichnet sich durch einen sprachsensiblen GWB-Unterricht aus, der durch die Anwendung von Scaffolding und durch den Einbezug der Erstsprache der Lernenden gekennzeichnet ist. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Schüler*innen der Experimentalgruppe im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppe ein deutlich höherer Lernerfolg im Bereich des Fachwissens als auch der Fachsprache verzeichnet werden konnte (vgl. ebd.: 207 f.).

Mit Blick auf das vorliegende Forschungsinteresse leiten sich vier übergeordnete Kategorien ab, die als Basis der Textvignetten dienen. Demnach können im GWB-Unterricht auf Basis der Literatur (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 11 ff.) vor allem in folgenden Bereichen sprachliche Herausforderungen beobachtet werden: (1) Sprachebene, (2) Textebene, (3) Mündliche Sprachanwendung und (4) Nicht-textuelle Darstellungsformen. Es handelt sich dabei um übergeordnete Kategorien, die das Hauptanliegen der jeweiligen Unterrichtssituation beschreiben. Eine detaillierte Übersicht sowie Begründung der Auswahl befinden sich im Kapitel 5.2.1.

3. Sprachsensibler Fachunterricht

Das aktuelle Kapitel präsentiert die für die vorliegende Arbeit verwendete Definition eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie wesentliche Qualitätsmerkmale und Handlungsoptionen, die diesen kennzeichnen. Diese Erläuterungen sind unabdingbar, um im Zuge der Analyse einordnen zu können, welche Kriterien einen Unterricht sprachsensibel machen und welche Handlungsoptionen der Lehrperson obliegen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich hierbei um keine vollständige Aufzählung von Qualitätsmerkmalen und Handlungsoptionen im Bereich eines sprachsensiblen Fachunterrichts handelt. Für die vorliegende Arbeit wird daher ein Überblick von Konzepten präsentiert, die in der Fachliteratur der GWB-Fachdidaktik besonders häufig genannt werden und demnach auch für das Forschungsinteresse von großer Relevanz sind. So erläutert Kapitel 3.2 Qualitätsmerkmale, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Während die Qualitätsmerkmale der OECD (2010) sowie nach Gogolin et al. (2020) auch die schuladministrative Ebene berücksichtigen, steht beim Konzept des Scaffoldings die Makro- und Mikroebene des Unterrichts im Fokus (vgl. Wessel 2015: 48). Dies verdeutlicht abermals die Komplexität der Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts.

3.1 Begriffsbestimmung

„Der Begriff sprachsensibler Unterricht steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen.“ (Woerfel & Giesau 2018: 1). Ein sprachsensibler Unterricht stellt demnach keine organisatorische Sonderform (etwa in Form eines zusätzlichen Förderunterrichts) dar, sondern ist Regelunterricht und somit ein Grundbaustein einer durchgängigen Sprachbildung. Sprachliche Hilfestellungen sollen Schüler*innen unterstützen, Ziele des Regelunterrichts zu erreichen sowie im Unterricht sprachlich angemessen zu handeln. Wie bereits verdeutlicht, stellt Sprache einen wichtigen Bestandteil des Fachunterrichts dar und steht in engem Zusammenhang mit dem Erwerb von Fachwissen (vgl. Wey 2022: 199). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Bedeutung einer durchgehenden Sprachförderung in allen Fachrichtungen immer stärker in den Fokus rückt. Innerhalb der Fachliteratur bedient man sich auch den Begriffen *sprachbewusster* und *sprachaufmerksamer* Unterricht (vgl. Woerfel & Giesau 2018: 1) sowie dem Begriff der *Inklusiven Sprachbildung* (vgl. Rödel & Simon 2019: 38). Während Erstere als Synonym verwendet werden, bezieht sich Letzteres auf sprachförderliche Maßnahmen im Bereich der inklusiven Pädagogik und stellt demnach die

Heterogenitäts- und Diskriminierungsdimensionen von Sprache in den Vordergrund (vgl. ebd.: 38). Im Zuge dieser Arbeit wurde der Begriff *sprachsensibler Unterricht* gewählt, da im Bereich der betreffenden Fachdidaktik vorwiegend diese Begrifflichkeit verwendet wird und die Herausforderungen sowie Anforderungen des Unterrichtsfaches Geografie und wirtschaftliche Bildung mit der eingangs angeführter Definition umfasst sind. Wie bereits erwähnt, bringt dieser einige sprachliche Herausforderungen für Schüler*innen mit sich (vgl. Schwarze 2017: 19). Davon ausgehend soll nun auf wesentliche Merkmale und Methoden eines sprachsensiblen Unterrichts eingegangen werden, denen innerhalb der Fachliteratur eine große Bedeutung zugeschrieben wird.

3.2 Qualitätsmerkmale eines sprachsensiblen Unterrichts

Im Zuge des vorliegenden Kapitels werden Qualitätsmerkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts dargestellt. Dabei handelt es sich um Merkmale, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Zum einen werden Qualitätsmerkmale präsentiert, die eine fächerübergreifende sowie schuladministrative Ebene fokussieren (vgl. Gogolin et al. 2020; OECD 2010). Zum anderen werden Konzepte präsentiert, beispielsweise das Scaffolding, die die Makro- und Mikroebene des Unterrichts thematisieren (vgl. Wessel 2015: 48). Da nicht nur die Auswahl geeigneter Methoden, sondern auch eine adäquate Auswahl sprachsensibler Lernmaterialien sprachdiagnostische Kompetenzen seitens der Lehrperson voraussetzen, rückt das nachstehende Kapitel die erwähnten Konzepte in den Fokus.

3.2.1 Qualitätsmerkmale für eine durchgehende Sprachförderung (OECD 2010)

Die OECD (2010: 36-59) formuliert vier Qualitätsmerkmale, die für eine durchgehende Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern relevant sind (siehe Abbildung 2). Durch das Qualitätsmerkmal (1) soll eine frühe Sprachförderung im Kindergartenalter den Schuleintritt in die Primarstufe erleichtern. Des Weiteren bedarf es laut OECD (2) fest etablierte Sprachbildungsprogramme mit klar definierten Standards und Zielen, die erreicht werden sollen. Mit Blick auf das österreichische Schulsystem kann hier eine ähnliche Zielsetzung mit den bereits erwähnten Grundprinzipien (BMBWF 2024), die eine durchgehend Sprach- und Leseförderung in allen Unterrichtsfächern anstreben, beobachtet werden. Parallelen dazu lassen sich auch bei Merkmal (3), der stärkeren Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen, beobachten. Dieses fokussiert auf der gezielten Förderung der Bildungs- und

Fachsprache von Schüler*innen, die wie bereits ausgeführt häufig ein Hindernis im Fachunterricht ist (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 133). Abschließend hebt die OECD die (4) Wichtigkeit der sprachdidaktischen Weiterbildung von Lehrkräften hervor. Abbildung 2 präsentiert eine Übersicht der vier Qualitätsmerkmale für eine durchgehende Sprachförderung. Letzteres Qualitätsmerkmal geht mit aktuellen Entwicklungen der Lehrer*innenbildung einher. Besonders in den letzten Jahren ist die Anzahl an Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen sowie an Lehrveranstaltungen im universitären Kontext im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts deutlich gestiegen (vgl. Rost-Roth et al. 2017: 73 ff.). An dieser Stelle muss jedoch ergänzt werden, dass Weiterbildungen im Bereich der Sprachförderung in der Regel als Zusatzausbildung oder Interessensmodul angeboten werden und demnach meist keinen verpflichtenden Charakter haben. Lediglich im Zuge von Studien in der Germanistik können derartige Schwerpunkte im Pflichtcurriculum verankert sein. Auch hier lässt sich im deutschsprachigen Raum keine einheitliche Umsetzung beobachten (vgl. ebd.). Ebenso wird medial durch bildungsnahe Organisationen vermehrt auf die Relevanz von sprachförderlichen Maßnahmen im Bildungssystem hingewiesen (vgl. Nusche et al. 2010: 7 ff.).

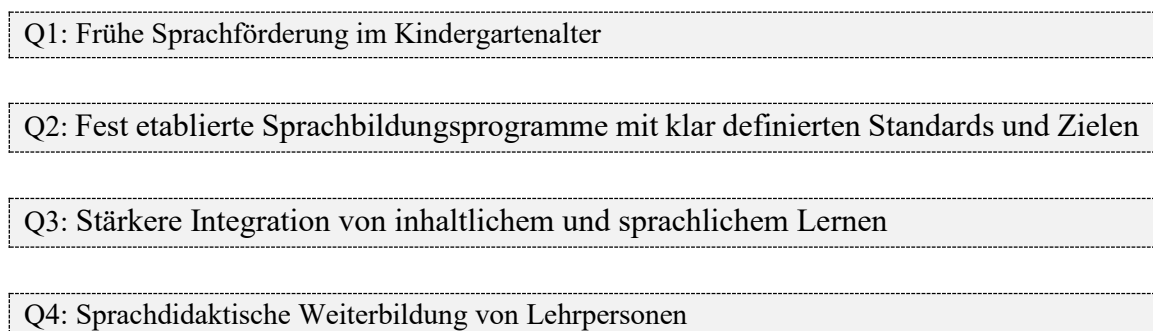


Abbildung 2: Qualitätsmerkmale für eine durchgehende Sprachförderung nach OECD (2010) (Eigene Darstellung)

3.2.2 Qualitätsmerkmale nach Gogolin et al. (2020)

Gogolin et al. (2020: 13) beschreiben sechs Qualitätsmerkmale, die für eine durchgängige, fächerübergreifende Sprachbildung notwendig sind (siehe Abbildung 3). Die Merkmale zeigen, dass Lehrer*innen eine entscheidende Rolle in der sprachlichen Förderung von Schüler*innen übernehmen. Diesbezüglich lassen sich Parallelen zu den bereits formulierten Qualitätsmerkmalen der OECD (2010) beobachten. Während diese die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen hervorheben, welche als wichtige Grundvoraussetzung für einen sprachsensiblen Unterricht dienen, rücken Gogolin et al. (2020) die praktischen und diagnostischen Kompetenzen von Lehrer*innen in den Fokus. Nicht zuletzt stellen Lehrpersonen ein wichtiges Sprachvorbild für Schüler*innen dar. Dies gilt insbesondere für

Schüler*innen, die zuhause wenig sprachliche Förderung erhalten (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 20). Daraus folgend sind Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts mit hohen Kompetenzanforderungen konfrontiert. So wird eine hohe Lehrer*innenprofessionalität im Bereich von theoretischem Wissen sowie auch im Bereich der praktischen Umsetzung und Diagnostik erwartet. Letzteres ist unabdingbar, um individuelle sprachliche Voraussetzungen zu erkennen und Handlungsoptionen für den Unterricht zu entwickeln (vgl. Gogolin et al. 2020: 8 ff.).

Qualitätsmerkmal Q1, so die Autor*innen, setzt voraus, dass Lehrpersonen sich der unterschiedlichen sprachlichen Register bewusst sind, diese unterscheiden und gezielt im Unterricht einsetzen können (vgl. ebd.: 14 f.). An dieser Stelle kann auf die eingangs erläuterten sprachwissenschaftlichen Grundlagen verwiesen werden, deren theoretisches Wissen für die Umsetzung des Qualitätsmerkmals unabdingbar ist. Ziel ist es, bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler*innen zu erweitern und Relationen zwischen den Registern herzustellen. Das Merkmal bezieht sich auch auf eine Unterrichtsplanung, die auf sprachliche Heterogenitätsmerkmale Rücksicht nimmt. Letzteres setzt sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen voraus, um den Sprachstand sowie den individuellen Förderbedarf von Schüler*innen festzustellen. Diese Fähigkeiten gehen mit den Anforderungen von Q2 einher (vgl. ebd.: 16). Das dritte Qualitätsmerkmal (Q3) nimmt Bezug auf eine Erweiterung des Wortschatzes der Schüler*innen. Diesbezüglich steht insbesondere der bildungssprachliche Wortschatz, beispielsweise Operatoren, im Fokus (vgl. ebd.: 18 ff.). Auch Q4 steht mit dem Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen im Zusammenhang. Demnach bedarf es ausreichend Gelegenheiten im Unterricht, um die erlernten Fähigkeiten zu festigen und die Sprachanwendung des neu erlernten Vokabulars zu üben (vgl. ebd.: 22 f.). Qualitätsmerkmal 5 setzt an der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen an, individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen zu erkennen und auf diese einzugehen. Davon ausgehend bedarf es ein an die Sprachkompetenz der jeweiligen Schüler*innen angepasstes Angebot an Materialien und Hilfestellungen (vgl. ebd.: 24). Das letzte Qualitätsmerkmal (Q6) setzt voraus, dass Lehrer*innen den Lernenden kriteriengeleitete Rückmeldungen geben, um den Lernfortschritt aufzuzeigen und weitere individuelle Unterstützungsmaßnahmen zu formulieren (vgl. ebd.: 25).

Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Q4: Die Schüler*innen erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Q5: Die Lehrkräfte unterstützen Schüler*innen in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Q6: Die Lehrkräfte und die Schüler*innen überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Abbildung 3: Qualitätsmerkmale für den Unterricht nach Gogolin et al. (2020: 13) (Eigene Darstellung)

3.2.3 Scaffolding

Die Fachliteratur schreibt dem Scaffolding, welches Schüler*innen bei sprachlichen Herausforderungen durch gezielte Hilfestellungen seitens der Lehrperson unterstützen soll, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Eichner et al. 2019: 240 ff.). Während der Begriff erstmalig in den 1970er Jahren durch Wood, Bruner und Ross (1976) im Kontext des Erstspracherwerbs eingeführt wurde, wird im Zuge dieser Arbeit auf die Bedeutung im schulischen Bereich, also vorwiegend bezüglich des Zweitspracherwerbs, Bezug genommen. Diesbezüglich kann Scaffolding als *“Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht”* (Kniffka 2010: 1) verstanden werden. So können beispielsweise Begriffe und Strukturen aus bildungssprachlichen Registern mittels zusätzlicher Erläuterungen ergänzt werden. Auch das Visualisieren von Aufgabenstellungen stellt eine zusätzliche Stütze für Schüler*innen dar und ermöglicht eine intensivere Verzahnung von Sprach- und Fachlernen im Unterricht (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009: 133). Gibbons (2002) betont, dass das alltagssprachliche Register und das aktuelle Verständnis von Schüler*innen als Fundament dienen, um unbekannte Sprach- und Wissensbereiche zu erschließen. Demnach ist es auch möglich, dass der Mangel an bildungssprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen längere Zeit unbemerkt bleibt bzw. nicht als Einschränkung wahrgenommen wird, da es Schüler*innen häufig gelingt, diese mit alltagssprachlichen Kompetenzen zu kompensieren (vgl. ebd.: 1 f.). Das Scaffolding kann daher bildlich als Baugerüst verstanden werden, welches schrittweise aufgebaut und durch

zusätzliche Hilfsstützen gehalten wird. Demnach geht es nicht ausschließlich um geeignete Hilfestellungen für Schüler*innen, sondern auch um den Erwerb von neuen sprachlichen Mitteln. Gibbons (2002) zieht folgende Metapher: „*As each bit of the new building is finished, the scaffolding is taken down. The scaffolding is temporary, but essential for the successful construction of the building.*” (ebd.: 10). Folglich setzt Scaffolding stets Aufgaben voraus, die leicht über den sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen liegen und mittels zusätzlicher Hilfestellungen bewältigt werden können. Wie auch bei den bereits beschriebenen Ansätzen, kommt die Notwendigkeit von Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen, um das sprachliche Niveau der Schüler*innen zu beurteilen, zum Vorschein. Diese sind insbesondere beim sogenannten Makro-Scaffolding notwendig, welches mit einer Bedarfs- und Lernstandsanalyse die ersten Schritte des Scaffoldings darstellen. Auch die Unterrichtsplanung wird als Teil des Makro-Scaffoldings gesehen, welches als Rahmenvoraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung im Sinne des vorliegenden Ansatzes dienen. Der vierte und letzte Schritt bezieht sich auf die Unterrichtsinteraktion zwischen Lehrperson und Schüler*in. Dabei handelt es sich um das sogenannte Mikro-Scaffolding (vgl. Kniffka 2010: 2 ff.).

Die nachstehende Grafik (Abbildung 4) zeigt eine Umsetzungsmöglichkeit des Scaffoldings im GWB-Unterricht nach Kniffka und Neuer (2008: 129). Dabei handelt es sich um ein Beispiel zur Einführung der Himmelsrichtungen mit Hilfe des Kompasses. Die Schüler*innen probieren anfangs den Kompass aus und unterhalten sich mündlich in Partner*innenarbeit über die Beobachtungen. Zu Beginn bedienen sich die Schüler*innen dem Alltagssprachlichen Register und erweitern Schritt für Schritt ihr fachsprachliches Vokabular und Formulierungen. Die Lehrperson führt daher Fachbegriffe, wie beispielsweise „Windrose“, ein, welche im Zuge der nächsten Unterrichtsschritte wiederholt und gefestigt werden. Zusätzlich zur mündlichen Sprachanwendung werden die Schüler*innen folgend an schriftliche Aufgabenstellungen herangeführt, die abermals geübt werden. So kann sowohl auf fachlicher als auch auf sprachlicher Ebene ein Kompetenzerwerb erzielt werden (vgl. ebd.: 129 ff.). Die beiden Autor*innen betonen, dass durch den gleichzeitigen Erwerb der beiden Bereiche, „*nicht nur der Graben zwischen dem Gefühl 'mehr zu wissen als ich in Deutsch sagen kann' und dem, was tatsächlich (fachsprachlich) ausgesprochen werden kann*” (ebd.: 133), bewältigt werden kann.

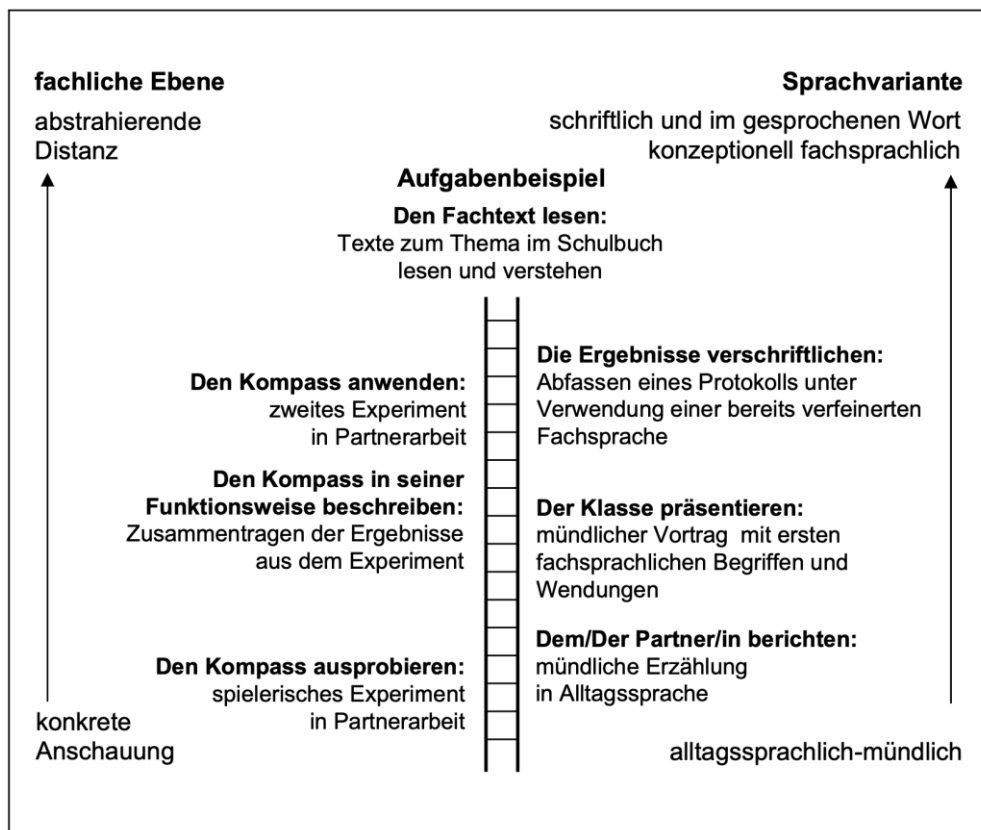


Abbildung 4: Umsetzungsmöglichkeit des Scaffoldings im GWB-Unterricht (Kniffka und Neuer 2008: 129)

3.2.4 Prinzipien im sprachsensiblen Unterricht nach Josef Leisen (2024)

Leisen (2024) formuliert folgende vier Prinzipien, die für einen sprachsensiblen Fachunterricht entscheidend sind: (1) *Bildungssprachliches Sprachbad*, (2) *Wechsel der Darstellungsformen*, (3) *Kalkulierte sprachliche und kognitive Herausforderung* und (4) *drei didaktische Ansätze*. „*Bildungssprache lernt man, indem man umfänglich von Bildungssprache umspült wird, indem man im Unterricht in ein Bildungssprachbad eintaucht.*“ (ebd.), so der Autor. Unter dem Begriff kann daher ein Unterricht verstanden werden, der die Schüler*innen sowohl sprachlich als auch kognitiv aktiviert und bei sprachlichen Herausforderungen anleitet und unterstützt. Leisen (2024) bezeichnet letzteres als „Schwimmhilfen“, die an das Prinzip des Scaffoldings und dessen Baugerüst erinnern. Wie bei den bereits vorgestellten Ansätzen, rückt also auch hier der Zusammenhang des simultanen Wissenserwerb auf sprachlicher sowie auf fachlicher Ebene in den Vordergrund.

Ähnlich wie bei der dargestellten Umsetzung des Scaffoldings, geht auch Leisen (2024) von einer schrittweisen Steigerung der Abstraktionsstufe im Laufe des Unterrichts aus. So sollen den Schüler*innen Inhalte im ersten Schritt durch eine (I) *gegenständliche Darstellung* (z.B. in

Form eines Experiments, Erkunden des Kompasses) nähergebracht werden. Durch eine sukzessive Annäherung auf eine (II) *bildliche Darstellung*, (III) *sprachliche Darstellung* und (IV) *symbolische Darstellung*, soll eine (V) *mathematische Darstellung*, zum Beispiel in Form einer Formel oder eines Gesetzes, erreicht werden. Der Wechsel zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen soll den Kompetenzzuwachs der Bildungssprache fördern und den Schüler*innen vielfältige Möglichkeiten bieten, um die Inhalte zu verstehen.

Das dritte Prinzip, (3) *kalkulierte sprachliche und kognitive Herausforderungen*, beschreibt, dass es weder zu einer Unter- noch zu einer Überforderung seitens der Schüler*innen kommen darf. Aufgabenstellungen müssen daher so gewählt oder formuliert werden, dass sie leicht über den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen liegen und somit durch zusätzliche Hilfestellungen („Schwimmhilfen“) bewältigt werden können. Leisen (2024) betont, dass dies von Schüler*in zu Schüler*in stark abweichen kann und daher ganz individuell auf sprachliche und fachliche Bedürfnisse eingegangen werden muss.

Der Autor formuliert folgende (4) *drei didaktische Ansätze*, um kalkulierte Herausforderungen zu überwinden: (I) *defensiver Ansatz*, (II) *offensiver Ansatz*, und (III) *stärkender Ansatz*. Während sich der (I) *defensive Ansatz* durch eine Sprachvereinfachung an den aktuellen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen orientiert, soll die Herausforderung beim (II) *offensiven Ansatz* durch Sprachhilfen überwunden werden. Die größte Herausforderung, also der größte Schritt, lässt sich bei letzterem Ansatz beobachten. Ziel ist es, dass Schüler*innen gezielte Strategien entwickeln, um die Herausforderung bewältigen zu können. Dies kann beispielsweise durch die Erweiterung des Wortschatzes erfolgen (vgl. ebd.).

3.2.5 Bedeutung von Lernmaterialien

Das Lehrbuch stellt einen wesentlichen Bestandteil des Fachunterrichts dar und fungiert daher häufig als Leitmedium. Innerhalb der Schulbuchverläge gibt es in Österreich noch keine konkreten Vorschriften bezüglich einer sprachsensiblen Gestaltung von Lehrbüchern. Nichtsdestotrotz werden sprachliche Hilfestellungen, wie zum Beispiel in Form von Glossarboxen, verstärkt eingesetzt. Jedoch mangelt es vor allem in Schulbüchern der SEK II häufig an einer sprachsensiblen Gestaltung von Schulbüchern, da in dieser Schulstufe oftmals auf grafische Unterstützungen verzichtet wird (vgl. Riegler 2020: 91). Dies setzt das Bewusstsein von Lehrpersonen voraus, mögliche sprachliche Herausforderungen zu erkennen

(vgl. Moraitis & Oleschko 2012: 18) und besonders Aufgabenstellungen auf ihre Geeignetheit zu überprüfen (vgl. ebd.: 27). Letzteres ist insbesondere mit Blick auf Operatoren, welche eng mit der Sprache zusammenhängen, von großer Bedeutung. *„Im weitesten Sinne versteht man unter dem Begriff „Operator“ eine Anweisung, die zu einer oder mehreren sprachlichen Handlungen führen soll. Die Arbeitsanweisungen werden mit Hilfe von Verben ausgedrückt, die, je nach Wahl des Operators, auf einen bestimmten Anforderungsbereich hinzielen.“* (ebd.: 32). Die Definition verdeutlicht, dass es unabdingbar ist, Operatoren gezielt anzuwenden und Schüler*innen die Bedeutung dieser zu erklären. Moraitis & Oleschko (2012) sprechen davon, dass Operatoren vorab *„decodiert“* (ebd.: 37) werden müssen und schlussendlich zum *„Schlüssel sprachsensiblen Unterrichts“* (ebd.: 37) werden können.

Auch zusätzliche Materialien, die im Unterricht verwendet werden, müssen auf eine sprachensible Gestaltung überprüft werden. Hierfür bedarf es die Kompetenz seitens der Lehrperson, sprachliche Herausforderungen zu erkennen. Backhaus et al. (2023) sprechen von einer Bedarfsanalyse, welche für eine zielgruppenspezifische Materialauswahl und -gestaltung unabdingbar ist. Diese widmet sich der Frage, welche sprachlichen Vorkenntnisse seitens der Schüler*innen vorhanden sind und inwiefern an diese angeknüpft werden kann. Des Weiteren muss sich die Lehrperson der Frage stellen, welche Ziele die Schüler*innen erreichen sollen und mit Hilfe welcher Unterstützungsangebote dies erreicht werden kann (vgl. ebd.: 489). Eine *„Checkliste für ein gutes Arbeitsblatt im sprachsensiblen Unterricht“* (ebd.: 498) der Autor*innen kann bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien unterstützen.

Eine weitere Möglichkeit, um eine Orientierungshilfe bei der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts zu bieten, stellt die *“Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts”* von Thürmann & Vollmer (2013) dar. Die Checkliste soll Lehrpersonen insbesondere dabei unterstützen, sprachliche Herausforderungen zu erkennen und den Unterricht mit Hilfe von Reflexionsfragen sprachsensibel zu gestalten. So werden sechs Bereiche abgefragt, die für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung besonders relevant sind. Unter anderem kommt der Haltung der Lehrperson eine wichtige Rolle zu. Diesbezüglich kommen Fragen zum Einsatz, die sich auf die Sprache sowie die Sprechgeschwindigkeit der Lehrperson beziehen. Die Lehrperson hat die Möglichkeit die Aussagen anhand einer vierstufigen Antwortskala (trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu) einzustufen und sich ein Bild über die eigene Sprachverwendung im Unterricht zu machen (vgl. ebd.: 1 ff.). Mit Blick auf die bereits erwähnte Wichtigkeit von Lehrpersonen als Sprachvorbild (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014:

20), scheint dies ein geeignetes Tool, um sich einen Eindruck über die individuelle Rolle als Lehrperson zu machen. Diese ist, wie auch bei den Kriterien der OECD (2010) bereits verdeutlicht, für einen sprachsensiblen Unterricht besonders wichtig. Des Weiteren können Lernmaterialien auf ihre sprachliche Angemessenheit oder die Häufigkeit von Interaktionsmöglichkeiten für Schüler*innen im Unterricht überprüft werden (vgl. Thürmann & Vollmer 2013: 6-9).

Die angeführten Punkte verdeutlichen, dass bei der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts eine Vielzahl von Parametern berücksichtigt werden müssen. Dem Bewusstsein sowie der Kompetenzen der Lehrpersonen kommen bei allen Ansätzen eine wichtige Rolle zu. Besonders der Diagnosekompetenz von Lehrer*innen kann eine hohe Bedeutung zugeschrieben werden, da es notwendig ist, sprachliche Herausforderungen im Unterricht sowie individuelle Schwierigkeiten von Schüler*innen vorab zu erkennen. Mit Blick auf Kriterien und Umsetzungsmöglichkeiten kann diese als Fundament gesehen werden, um sprachsensiblen Unterricht überhaupt zu ermöglichen. Demnach beschäftigt sich das nachstehende Kapitel mit der Beschreibung und Beurteilung von Lehrer*innenprofessionalität sowie speziell mit Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Sprache.

4. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung

„Was die Komplexität und Vielfalt der Aufgaben angeht, dürfte der Beruf des Lehrers [sic!] kaum zu übertreffen sein.“ (Stern 2009: 65). Die Anforderungen an Lehrpersonen, welche Kompetenzen Schüler*innen übermitteln werden müssen und wie ein erfolgreicher Fachunterricht auszusehen hat, sind demnach sehr hoch. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass Schule und somit Lernen in institutionelle Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Anforderungen eingebettet sind. Demzufolge stehen nicht nur fachliche Lernziele, sondern auch die Vermittlung eines vielfältigen Allgemeinwissens sowie von Werteorientierungen im Fokus. Zusätzlich wird die Komplexität des Lehrberufes durch die Heterogenität von Schüler*innen und durch unterschiedliche Klassenkompositionen erhöht (vgl. ebd.: 65 ff.). Die entscheidende Rolle von Lehrpersonen im Lernprozess wird auch von Hattie (2012: 22 f.) im Zuge seiner Metastudie belegt. Davon ausgehend stellt die Professionalisierungsforschung ein breites Forschungsfeld dar, welches sich mit der Frage nach der Bestimmung und Definition von pädagogischer Professionalität beschäftigt. Auf Basis dieser Erkenntnis stellt das aktuelle Kapitel drei wesentliche Professionalisierungstheorien vor,

die den theoretischen Fokus zur Beantwortung des vorliegenden Forschungsinteresses verdeutlichen. Da, wie bereits erwähnt, das Bündel an Anforderungen an Lehrpersonen sehr komplex ist, wird im Zuge der vorliegenden Arbeit ein stärkerer Fokus auf sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an Lehrer*innen gelegt. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle zukommt (vgl. Skintey 2022: 117 f.). Daher präsentiert das vorliegende Kapitel abschließend einen Überblick über die Umsetzung diagnosebasierter Sprachbildung auf institutioneller Ebene.

4.1 Professionalisierungstheorien

Terhart (2011: 202) beschreibt drei wesentliche Ansätze, denen zur Beschreibung und Bestimmung von Lehrer*innenprofessionalität in der bildungswissenschaftlichen Forschung eine zentrale Rolle zukommen. Demnach lassen sich der (I) strukturtheoretische Bestimmungsansatz, der (II) kompetenztheoretische Bestimmungsansatz und der (III) berufsbiographische Bestimmungsansatz unterscheiden. Letzterer Ansatz geht davon aus, dass Lehrpersonen einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess im Laufe ihrer Berufsbiographie durchlaufen. Demnach ist der Lehrer*innenberuf durch eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung und -weiterentwicklung gekennzeichnet, die durch Erfahrungen im beruflichen Alltag entstehen. Im Gegensatz dazu beschreibt der (I) strukturtheoretische Bestimmungsansatz ein Spannungsfeld von unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen von Lehrpersonen, die im Widerspruch zueinanderstehen. So kann das widersprüchliche Gegenüber von Nähe und Distanz zu Schüler*innen oder die Einheitlichkeit und Differenzierung von individuellen Anforderungen und Leistungen von Schüler*innen als Beispiel genannt werden. Der (II) kompetenztheoretische Bestimmungsansatz geht davon aus, dass eine Lehrperson dann professionell handelt, wenn verschiedene Anforderungsbereiche mit hohen Kompetenzen erfüllt werden können. So fallen beispielsweise das Diagnostizieren und Beraten in die Aufgabenbereiche von Lehrpersonen. Der Ansatz setzt daher voraus, dass die Aufgabenbereiche und dafür notwendigen Kompetenzen auf Grundlage von empirischen Forschungsergebnissen entstehen und präzise beschrieben sind. Demnach zeichnet sich eine hohe Professionalität durch das Erfüllen von diesen Aufgabenbereichen aus (vgl. ebd.: 206 ff.).

Die angeführten Punkte verdeutlichen, dass die Frage nach der Bestimmung und Beschreibung von Lehrer*innenprofessionalität nicht pauschal beantwortet werden kann, sondern ein

komplexes Bündel von unterschiedlichen Anforderungsbereichen darstellt. Diesbezüglich kommt dem Berufseinstieg eine besonders zentrale Rolle zu, da der Einstieg in den Lehrer*innenberuf „von einer sprunghaft ansteigenden Komplexität von gleichzeitig zu meisternden beruflichen Aufgaben geprägt“ (Keller-Schneider & Hericks 2017: 303) ist. Zusätzlich können neue Anforderungen an Schule und Unterricht durch technologische Neuerungen sowie gesellschaftspolitische Entwicklungen beobachtet werden. Derartige Erkenntnisse gelten unter anderem als Auslöser für die 2015 etablierte *LehrerInnenbildung NEU* (vgl. Lehrer*innenbildung 2010: 16 ff.).

Mit Blick auf die Fülle von Anforderungen an Lehrpersonen, soll in der vorliegenden Arbeit ein Fokus auf sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen gelegt werden. Auch diese werden im Zuge der Empfehlungen der Expert*innengruppe *LehrerInnenbildung NEU* nicht unerwähnt gelassen. So sehen die Expert*innen die Notwendigkeit, durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre einen stärkeren Fokus auf die Bereiche Sprache, Kultur und Diversität zu legen (vgl. ebd.: 36). Demnach beschäftigt sich das nachstehende Kapitel mit sprachdiagnostischen Kompetenzanforderungen, die für die Bewältigung der soeben genannten Aufgabenbereiche unabdingbar sind. Ebenso stellt dies ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit dar, um das Forschungsinteresse auf theoriebasierten Erkenntnissen durchzuführen und um festzulegen, welche sprachdiagnostischen Kompetenzen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts seitens GWB-Lehrer*innen notwendig sind. Demnach steht mit Blick auf die soeben beschriebenen Professionalisierungstheorien vor allem der kompetenztheoretische sowie der berufsbiographische Bestimmungsansatz im Fokus.

4.2 Sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen

„Unter diagnostischer Kompetenz wird unter anderem die Fähigkeit verstanden, in komplexen Unterrichtssituationen individuelle Lernstände von Schüler*innen zutreffend einzuschätzen, sodass adaptive unterrichtliche Entscheidungen daraus abgeleitet werden können.“ (Wirth et al. 2023: 363). Diagnosekompetenzen stellen daher eine wesentliche Grundvoraussetzung für ein professionelles und zielgerichtetes Lehrer*innenhandeln dar (vgl. Aufschnaiter et al. 2015: 739). Studien zeigen (u.a. Alderson 2011; Döll 2023; Gold & Schulz 2014), dass sich Lehrpersonen aufgrund der Vielfalt von sprachdiagnostischen Verfahren bei der Auswahl und Anwendung dieser häufig nicht kompetent wahrnehmen. Mit Blick auf die Fülle der unterschiedlichen Testverfahren im Bereich der Sprache, die von Einstufungstests bis hin zu

Sprachbegabungstests reichen, ist dies nicht verwunderlich (vgl. Bärenfänger et al. 2021: 307 ff.). Dies verdeutlicht abermals die Wichtigkeit, Diagnosekompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen zu verankern und diese auch zu üben.

Davon ausgehend sind Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts mit hohen Kompetenzanforderungen konfrontiert. So wird eine hohe Lehrer*innenprofessionalität im Bereich von theoretischem Wissen sowie auch im Bereich der praktischen Umsetzung und Diagnostik erwartet (vgl. u.a. Gogolin et al. 2020: 8 ff.; Ruberg & Rothweiler 2018: 56). Hascher (2008) unterstreicht die Wichtigkeit von diagnostischen Kompetenzen im Lehrberuf: *„Je besser Lehrpersonen diagnostizieren können, desto besser können sie [...] ihre Schülerinnen und Schüler im Lernen unterstützen.“* (ebd.: 71). Davon ausgehend ist der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Sprachdiagnostik im Zuge der Lehramtsaus- und Fortbildung zwingend notwendig (vgl. Bredel 2005: 109), damit Lehrpersonen über das notwendige theoretische Wissen sowie über Fertigkeiten für die Umsetzung von sprachdiagnostischen Instrumenten und Handlungsoptionen verfügen (vgl. Hopp et al. 2010: 614).

Jürgens & Lissmann (2015) beschreiben die Diagnostik und Förderung als *„zwei Seiten ein und derselben Medaille“* (ebd.: 189), die nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen. Davon ausgehend stellen Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen ein zentrales Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts dar. Demnach soll im Zuge des vorliegenden Kapitels auf sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen von Lehrpersonen genauer eingegangen werden.

Ausgangspunkt einer Sprachdiagnostik ist stets eine Fremdbeobachtung (in der Regel durch Lehrpersonen), die eine grundlegende Methode darstellt und im Unterricht durchgängig angewendet werden kann (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2008: 74). Davon zu unterscheiden sind standardisierte Sprachdiagnoseverfahren, die häufig bereits im Zuge der Primarstufe zur Sprachstandsfeststellung herangezogen werden und deren Qualität empirisch überprüft ist. Grundlegend kann zwischen Sprachdiagnoseverfahren differenziert werden, die sich nach (1) der Zielsetzung (z.B. grammatikalische Strukturen, Wortschatz, Syntax), (2) der jeweiligen Altersgruppe der Lernenden, (3) der Qualität der Diagnoseverfahren oder (4) dem Kontext unterscheiden (vgl. Petermann et al. 2016: 20 ff.).

Um ein geeignetes Diagnoseverfahren im Unterricht anzuwenden, bedarf es einer Reihe an sprachdiagnostischen Kompetenzen seitens der Lehrperson. Abbildung 5 zeigt fünf Schritte, die wesentliche Grundvoraussetzungen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts darstellen.

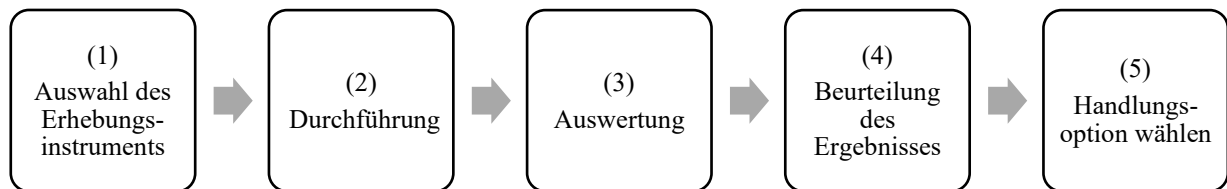


Abbildung 5: Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen angelehnt an Bredel 2005: 109 f. & Hopp et al. 2010: 614 (Eigene Darstellung)

Hopp et al. (2010) beschreiben ein ähnliches Bündel an Kompetenzen und verdeutlichen ebenfalls die Komplexität der Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich der Sprachdiagnostik:

„Sprachförderkompetenz im Bereich Sprachstandsdiagnostik bedeutet, dass pFk [pädagogische Fachkräfte] grundlegende Methoden und Verfahren kennen und in der Lage sind, abhängig von der Funktion der durchzuführenden Diagnostik und nach Bereich der geplanten Förderung geeignete Instrumente auszuwählen. Idealerweise können pFk geeignete Schlussfolgerungen für die Auswahl, Planung und die Erfolgskontrolle von Sprachförderung ziehen, aber auch die Grenzen von sprachstandsdiagnostischen Instrumenten (z.B. Messfehler) kritisch reflektieren.“
(Hopp et al. 2010: 619)

Das Zitat zeigt, dass Lehrpersonen mit einer hohen Kompetenzanforderung im Bereich der Sprachdiagnostik konfrontiert sind. Lehrende müssen sprachliche Hindernisse von Schüler*innen im Sinne einer Selektionsfunktion nicht nur identifizieren, sondern auch förderdiagnostische Maßnahmen setzen und diese idealerweise überprüfen (vgl. ebd.: 619). Wie bereits eingangs angeführt, sehen sich einige Lehrpersonen diesbezüglich nicht umfassend ausgebildet und sind mit den Anforderungen, einen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten, überfordert (vgl. Beck-Mrotzek et al. 2012: 12). Fest steht, dass eine fächerübergreifende Sprachbildung auf Basis einer umfangreichen Diagnose aufbauen muss und daher für einen sprachsensiblen Fachunterricht unabdingbar ist (vgl. Döll 2023: 22).

Auch Bärenfänger et al. (2021) beschreiben ähnliche Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich der sprachdiagnostischen Kompetenzen. Die Autor*innen formulieren vier Punkte, die für eine nachvollziehbare und effektive Sprachdiagnostik unverzichtbar sind. So ist es im ersten Schritt notwendig, geeignete Testverfahren zu kennen und diese ordnungsgemäß anzuwenden. Demnach bedarf es methodische Kompetenzen, um aus der bereits genannten Fülle von sprachdiagnostischen Testverfahren das individuell passende Verfahren auszuwählen. Der dritte Punkt beschreibt den anschließenden Austausch mit Schüler*innen über das Testergebnis, sodass Lernende sich über ihr Ergebnis bewusst sind und unter anderem Fördermaßnahmen gemeinsam beschließen können. Schlussendlich ist es wichtig, die im Zuge der Sprachdiagnostik gewonnenen Ergebnisse im Sinne der Motivation zu nutzen. Die Autor*innen halten fest, dass die Kompetenzdiagnostik als wesentlicher Teil des Lernprozesses zu verstehen ist. So sollen Schüler*innen auf Basis der besprochenen Lernziele motiviert werden, diese zu erreichen, Lernfortschritte wahrzunehmen und den gesamten Lernprozess im Unterricht zu verbessern (vgl. ebd.: 316 f.).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass das Lösen der Textvignetten ein Bündel an sprachdiagnostischen Kompetenzen voraussetzt. Bärenfänger et al. (2021) fassen die notwendigen Kompetenzen als „*umfassendes Fachwissen, Erfahrung sowie handwerkliche Fähigkeiten*“ (ebd.: 316) zusammen. Zur Beantwortung des Forschungsinteresses, inwieweit Lehrpersonen über sprachdiagnostische Kompetenzen verfügen, um sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht zu erkennen, ist es notwendig, Qualitätsmerkmale für die Auswertung der Ergebnisse festzulegen. Die Erkenntnisse des vorliegenden Kapitels verdeutlichen, dass seitens der Literatur die Frage nach den Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich der Sprachdiagnostik ähnlich beantwortet wird. Nichtsdestotrotz erheben die erwähnten Kriterien keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Auf Basis der in Abbildung 5 ausgearbeiteten fünf Schritte, werden folgende drei Anforderungskategorien untersucht: (1) Theoretisches Wissen über sprachdiagnostische Verfahren, (2) Kompetenzen zur Auswahl und Anwendung eines geeigneten Verfahrens, (3) Beurteilung und Auswahl geeigneter Handlungsoptionen. Die genannten Überkategorien fassen die wesentlichen sprachdiagnostischen Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen mit Blick auf die ausgearbeitete Literatur zusammen und dienen daher als Leitlinien, um die Aussagen der durchgeführten Interviews einzuordnen sowie das Forschungsinteresse zu beantworten.

4.3 Umsetzung diagnosebasierter Sprachbildung auf institutioneller Ebene

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es nach wie vor wenig repräsentativ angelegte Studien im Bereich der Bildungswissenschaften gibt, die sich mit Sprachdiagnosekompetenzen von Lehrpersonen und der Professionalisierung dieser auseinandersetzen (vgl. Döll 2023: 21 f.). Im deutschsprachigen Raum lässt sich vorrangig das Interesse beobachten, die Auswirkungen integrativer und additiver Sprachförderangebote miteinander zu vergleichen. Der Fokus liegt diesbezüglich in erster Linie auf die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich und sieht daher von einer integrativen Sprachbildung im Sinne des hier beschriebenen sprachsensiblen Fachunterrichts ab (vgl. ebd.). Demnach ist es nicht verwunderlich, dass die im Unterrichtsalltag durchgeführten Maßnahmen häufig nicht auf Basis einer umfassenden Sprachdiagnostik aufbauen, sondern auf Erfahrungswerte, die im Zuge der Lehrer*innentätigkeit gesammelt werden, beruhen. Der nachstehende Interviewausschnitt einer qualitativ angelegten Pilotstudie von Argentero (2018) zu sprachdiagnostischen Kompetenzen von Primarstufenlehrer*innen verdeutlicht dies:

„Sonst mache ich und andere Kollegen das mehr so nach Gefühl, aber notieren, das nicht gesondert. Wir schreiben natürlich schon Förderpläne, das machen wir schon alle, aber das ist gerade am Schulanfang, dass man halt ein bisschen genauer zuhört, aber nicht nach einem bestimmten Schema oder Instrument, also das man sich einfach notiert: „aha da gehört der Artikel gefördert oder mehr der Wortschatz gefördert.“ Also solche Sachen halt.“ (Argentero 2018: 152)

Davon ausgehend kritisiert Bredel (2005), dass ein stärkerer Fokus auf derartige Kompetenzen im Zuge der Ausbildung gelegt werden muss. So ist es aufgrund der Vielfalt von Diagnoseverfahren unabdingbar, sich ausführlich damit zu beschäftigen und einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Die Autorin stellt den Vorschlag der Ablegung eines Zertifikates im Laufe des Studiums in den Raum. Dieses würde Teilnehmer*innen zu Expert*innen in der Sprachstandserhebung machen, die auf institutioneller Ebene im Schulalltag als Ansprechpersonen agieren (vgl. ebd.: 109 f.). Abgesehen davon plädiert die Autorin für zusätzliche Fort- und Weiterbildungsangebote (vgl. ebd.: 113), die notwendig sind, um die Implementierung von Sprachstandserhebungen in einer „testfernen Bildungslandschaft“ (ebd.: 113) voranzutreiben.

Auch Kasberger & Peter (2019) sehen Handlungsbedarf. Das österreichische Schulsystem kennzeichnet sich durch ein Angebot an separierenden Sprachfördermaßnahmen, so zum Beispiel in Deutschförderklassen und -kursen für Schüler*innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen. Eine integrative Sprachförderung, die im Regelunterricht stattfindet und wie sie im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts verstanden wird, wird lediglich im Zuge der didaktischen Grundsätze thematisiert (vgl. ebd.: 128 f.). Seitens der Literatur wird abermals auf fehlende Ressourcen verwiesen. So kommen sprachdiagnostische Maßnahmen im Schullalltag nicht nur aufgrund von personellen, sondern auch finanziellen und zeitlichen Ressourcen häufig zu kurz (vgl. ebd.: 131 f.; Döll 2023: 30 f.).

Saalmann et al. (2021) schlagen das Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung vor. Darunter wird die kollegiale Zusammenarbeit an einem Schulstandort verstanden, welche unterschiedliche personelle Ressourcen der tätigen Lehrpersonen gezielt einsetzt. Die Idee entstand auf Basis unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen im Kollegium, die, so die Autor*innen, sinnvoll genutzt werden sollten (vgl. ebd.: 18). Diesbezüglich lassen sich Parallelen zu dem bereits erwähnten Vorschlag von Bredel (2005), einzelne Lehrpersonen durch ein Zertifikat zu Expert*innen zu ernennen, erkennen. So besteht das Konzept aus folgenden fünf Schritten: (1) *Festlegung von Zuständigkeiten*, (2) *Beobachtung/Diagnose*, (3) *Festlegung individueller Sprachbildungsziele*, (4) *Unterrichtsplanung* und (5) *Umsetzung* (vgl. Saalman et al. 2021: 15 f.). Während Schritt 1-3 gemeinsam im Team durch beauftragte Kolleg*innen am Schulstandort durchgeführt werden, betreffen Schritt 4 bis 5 lediglich die Lehrperson des jeweiligen Fachunterrichts. An dieser Stelle ist wichtig zu ergänzen, dass die Sprachbildungsziele, welche im Schritt 3 formuliert werden, nicht ausschließlich in einem separierten Unterrichtssetting stattfinden. Separierte Unterrichtsformen werden zwar nicht komplett ausgeschlossen, sollten jedoch lediglich als Ergänzung zum Regelunterricht gesehen werden. Der Name des Konzeptes lässt bereits erahnen, dass die fächerübergreifende Zusammenarbeit am jeweiligen Schulstandort im Fokus steht (vgl. Saalman et al. 2021: 15). Demnach kann es als Teil der Schulentwicklungsaufgabe gesehen werden (vgl. Döll 2023: 25 ff.).

Mit Blick auf die Forschungsfrage lässt sich daher zusammenfassend ableiten, dass diagnostische Entscheidungen im Schulalltag häufig auf Erfahrungswerte basieren und somit in der Regel nicht auf einer systematischen Vorgangsweise gestützt sind. Demnach verlassen sich Lehrende häufig auf ihre Intuition oder auf Erfahrungswerte, die sie im Laufe ihrer

beruflichen Laufbahn sammeln konnten. Lehrpersonen fühlen sich häufig nicht ausreichend ausgebildet, um sprachensible Unterrichtsmaßnahmen gezielt umzusetzen (vgl. Argentero 2018: 152). Zusätzlich mangelt es an strukturellen Rahmenbedingungen, die eine durchgehende Umsetzung von Sprachdiagnostik im Schulalltag ermöglichen (vgl. Döll 2023: 25 ff.). Ebenfalls kann durch den Blick in die Literatur verdeutlicht werden, dass nach wie vor ein erheblicher Forschungsbedarf im Bereich der Sprachdiagnostik besteht. Während der sprachensible Unterricht zwar eine immer größer werdende Bedeutung in der Fachliteratur einnimmt, wird die vorhergehende Sprachdiagnostik in den unterschiedlichen Fachrichtungen kaum thematisiert. Dies zeigt, dass nicht nur im Bereich der Fachliteratur, sondern auch im Bereich der Aus- und Weiterbildung Aufholbedarf besteht (vgl. ebd.: 21 f.).

5. Forschungsdesign

Auf Basis der theoretischen Grundlagen werden im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit folgende Annahmen formuliert:

These 1: GWB-Lehrpersonen fühlen sich durch ihre Ausbildung im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht nicht ausreichend ausgebildet.

These 2: GWB-Lehrpersonen verfügen über sprachensible Handlungsoptionen, die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit durch Erfahrungswerte erworben werden.

These 3: GWB-Lehrpersonen verfügen über keine sprachdiagnostischen Kompetenzen, um sprachliche Herausforderungen von Schüler*innen zu erkennen.

These 4: GWB-Lehrpersonen handeln im Bereich der Sprachdiagnostik vorrangig durch erfahrungsgeleitete und intuitive Vorgehensweisen.

Hypothese 1: Wenn GWB-Lehrpersonen zusätzlich das Fach Deutsch unterrichten, fühlen sie sich im Hinblick auf sprachdiagnostische Kompetenzen im Vergleich zu ihren Kolleg*innen umfassender ausgebildet.

Hypothese 2: Wenn GWB-Lehrpersonen zusätzlich das Fach Deutsch unterrichten, ist mehr Bewusstsein bezüglich der Wichtigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorhanden.

Mit Blick auf den Forschungsstand kann davon ausgegangen werden, dass GWB-Lehrpersonen über keine sprachdiagnostischen Kompetenzen verfügen, die im Sinne der ausgearbeiteten Merkmale für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts notwendig sind (vgl. u.a. Alderson 2011; Döll 2023; Gold & Schulz 2014). Empirische Ergebnisse lassen vermuten, dass deren Handeln in erster Linie auf Erfahrungswerte beruht. Auch im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen legt der Forschungsstand nahe, dass sich GWB-Lehrpersonen nicht ausreichend ausgebildet fühlen und auch hier Erfahrungswerte durch die eigene Unterrichtspraxis im Vordergrund stehen (vgl. u.a. Argentero 2018; Baer et al. 2011; Schneider 2021).

Diese Annahmen werden mittels qualitativer Methoden anhand von Textvignetten überprüft. Die folgenden Kapitel widmen sich daher dem Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit und präsentieren die methodische Vorgehensweise (5.1), die Datenerhebung (5.2) sowie die Datenauswertung (5.3). Abbildung 6 veranschaulicht einen Überblick der einzelnen Schritte des Forschungsvorhabens. Der erste Schritt, die Konstruktion der Fallvignetten, erfolgt unter Einbeziehung von theoretischen Grundlagen, die dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit entsprechen. Zudem wird ein GWB-Bezug hergestellt, um eine authentische Unterrichtssituation zu konzipieren (vgl. Stiehler et al. 2012: 1). Des Weiteren werden sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an die befragten GWB-Lehrpersonen sowie der Erwartungshorizont der jeweiligen Textvignette formuliert. Die vier entwickelten Fallvignetten stellen die Grundlage für die qualitativen Interviews dar und entsprechen somit dem zweiten Schritt des Forschungsdesigns. Eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise erfolgt im Kapitel 5.1 – 5.2. Der dritte Schritt, die Datenauswertung (siehe Kapitel 5.3) wird mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt und durch den Einsatz der Computersoftware MAXQDA (2024) unterstützt.

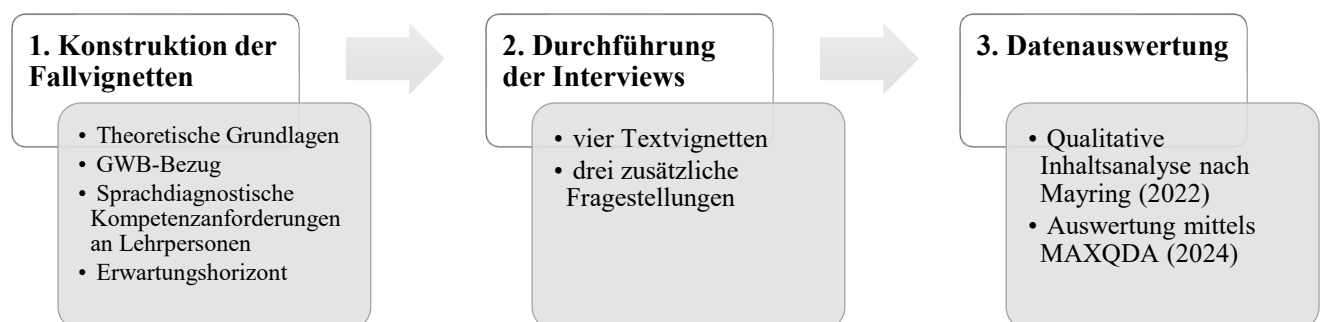


Abbildung 6: Überblick Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

5.1 Methodische Vorgehensweise

Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll das Bewusstsein und Wissen sowie die sprachliche Diagnosekompetenz von GWB-Lehrpersonen untersucht werden. Davon ausgehend stellt die Durchführung von qualitativen Interviews mit GWB-Lehrpersonen ein wichtiges Vorgehen dar. Um einen uneingeschränkten Einblick in das Bewusstsein und die Diagnosekompetenz von Lehrer*innen zu schaffen und auf eventuelle Unterschiede innerhalb der Schulformen (MS, AHS, BMHS) aufmerksam zu machen, werden Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulformen befragt. Ebenso werden Lehrpersonen mit unterschiedlichen Dienstjahren für die Befragung herangezogen, um auf eventuelle Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die erst seit kürzerer Zeit oder bereits länger im Lehrberuf stehen, hinzuweisen. Der Kontakt zu den Interviewteilnehmer*innen entstand durch persönliche Ausbildungs- und Unterrichtserfahrung. Die Lehrpersonen wurden daher gezielt kontaktiert und um eine Interviewteilnahme gebeten. Hierbei wurde auf eine ausgeglichene Verteilung bezüglich der Schultypen sowie bezüglich der Jahre an Unterrichtserfahrung geachtet. Letzteres führte in vergleichbaren Studien im Bereich der Lehrer*innenprofessionalität (u.a. Argentero 2018; Baer et al. 2011; Schneider 2021) durchaus zu unterschiedlichen Einschätzungen der befragten Lehrpersonen und ist daher auch für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz. Da das vorliegende Forschungsvorhaben primär auf die sprachdiagnostischen Kompetenzen und die Wahrnehmung der eigenen Aus- und Fortbildung im Hinblick auf einen sprachsensiblen Unterricht abzielt, können keine unmittelbaren Zusammenhänge bezüglich des Geschlechts der Befragten gezogen werden. Abgesehen davon handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine erste explorative Studie, die erste Erkenntnisse über das Wissen, die Einschätzungen und die Herausforderungen von Lehrpersonen im Bereich eines sprachsensiblen GWB-Unterrichts präsentiert. Sollten diesbezüglich Erkenntnisse herausgearbeitet werden, die Rückschlüsse auf eine geschlechtsspezifische Einschätzung zulassen, könnte dies einen Forschungsschwerpunkt in einer weiterführenden Untersuchung darstellen.

Die Datenerhebung erfolgt mittels qualitativen Interviews, die mit Hilfe von Fallvignetten durchgeführt werden. Dabei handelt es sich um eine Methode, die sich nicht nur ideal als Icebreaker für Intervieweinstiege, sondern auch als Reflexionsinstrument (vgl. Agostini et al. 2023: 35) sowie für die Erfassung von Lehrerprofessionalität eignet (vgl. Paseka & Hinzke 2014: 47). Die durchgeführten Interviews werden anschließend mittels der Qualitativen

Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) mit Hilfe der Software MAXQDA (2024) analysiert. Die nachstehenden Kapitel geben einen detaillierten Einblick in die durchgeführten Schritte.

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Fallvignetten

Fallvignetten kommen in unterschiedlichen Fachdisziplinen sowie in unterschiedlichen Formen zum Einsatz. Im Bereich der Schulforschung beschreiben Fallvignetten „*eine stimulierende Ausgangssituation, die die befragten Personen zu Beurteilungen oder zu weiterführenden Handlungsmöglichkeiten anregen soll*“ (Stiehler et al. 2012: 1). Es handelt sich daher also um kurze Textabschnitte, die eine möglichst reale Handlung im Unterricht darstellen. Der interviewten Person soll daher erleichtert werden, sich in diese Situation hinein zu versetzen und erste Reaktionen sowie Handlungsoptionen zu erläutern. Davon ausgehend ist es wichtig, Situationen zu wählen, die der Wirklichkeit, also im konkreten Fall möglichen sprachlichen Herausforderungen im GWB-Unterricht, nahekommen (vgl. ebd.: 1). Außerdem ist eine komprimierte Beschreibung der Situation wichtig, die keine Interpretationen enthält, sondern lediglich Beobachtbares beinhaltet. Ziel ist es, im Zuge der Datenauswertung Vergleiche zwischen den Problemlösungen der Befragten zu ziehen. Daher dürfen keine zu spezifischen Situationen, sondern solche, die mehrere Handlungsoptionen ermöglichen, gewählt werden (vgl. Paseka & Hinzke 2014: 52). Somit sollen komplexe Aussagen gewonnen werden, die das individuelle Bewusstsein einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung sowie die sprachliche Diagnosekompetenz der jeweiligen Lehrperson thematisieren (vgl. Rosenberger 2016: 207). Der Anwendung von Textvignetten kommt auch im Zuge der Lehrer*innenausbildung eine wichtige Rolle zu. So beschreiben Kolbe & Combe (2018: 895), dass das Arbeiten mit authentischen Unterrichtssituationen maßgeblich zur Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt.

Die Textvignetten werden anhand von literaturbasierten Kategorien erstellt. Auf Basis der erarbeiteten Literatur ergeben sich folgende übergeordnete Kategorien:

Textvignette 1: Sprachebene (Vermischen von Alltags- und Bildungssprache)
Textvignette 2: Textebene (Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Sachtexten und Aufgabenstellungen)
Textvignette 3: Mündliche Sprachanwendung (Schwierigkeiten beim Formulieren ganzer Sätze)
Textvignette 4: Nicht-textuelle Darstellungsformen (Schwierigkeiten beim Verständnis von nicht-textuellen Darstellungsformen)

Abbildung 7: Übersicht Kategorien der Textvignetten (Eigene Darstellung)

Die genannten Kategorien der vier Textvignetten leiten sich von sprachlichen Herausforderungen, die Schüler*innen im GWB-Fachunterricht häufig Schwierigkeiten bereiten, ab (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 11 ff.). Dabei handelt es sich um übergeordnete Kategorien, die das Hauptanliegen der jeweiligen Textvignette zusammenfassen. Mit Blick auf die beschriebenen Unterrichtssituationen zeigt sich jedoch, dass ein Bündel an Herausforderungen, die unterschiedlichen und somit mehreren Kategorien zugeschrieben werden können, abgebildet ist und mehrere Ebenen miteinander verwoben sind. Davon ausgehend bedarf es einer ausführlicheren Beschreibung sowie Begründung der theoretischen Grundlage der formulierten Textvignetten. Diese wird in den Kapiteln 5.2.1.1 – 5.2.1.4 genauer erörtert. Die nachstehenden Kapitel präsentieren daher die jeweilige Textvignette, gehen auf deren GWB-Bezug sowie theoretische Grundlage ein und erörtern, welche sprachdiagnostischen Kompetenzanforderungen seitens der Lehrperson notwendig sind.

Bei den Textvignetten handelt es sich um reale Unterrichtssituationen, die durch eigene Unterrichtserfahrungen sowie durch einen Austausch mit Kolleg*innen gesammelt wurden. Die nachstehenden Kapitel zeigen, dass es sich um Situationen aus unterschiedlichen Schultypen und Schulstufen handelt. Mit Blick auf die interviewten Lehrpersonen wird bei der Auswahl der Vignetten jedoch keine Differenzierung vorgenommen. Dies liegt in erster Linie daran, dass alle teilnehmenden Lehrer*innen eine pädagogische und didaktische Ausbildung absolvierten, die unabhängig vom Schultyp zu einem professionellen Umgang mit derartigen Unterrichtssituationen befähigt. Daher sind die Reaktionen auf die Textvignetten nicht an Lehrpersonen aus spezifischen Schultypen, sondern lediglich an die gleichwertige Ausbildung gebunden.

Zusammenfassend ist daher das Ziel, unterschiedliche sprachliche Situationen abzubilden, die authentischen Unterrichtssituationen aus dem GWB-Unterricht ähneln. Vorab erwähnte sprachdiagnostische Kompetenzen dienen als Grundlage des Interviews, um das diagnostische Handeln der befragten Lehrperson einzuordnen und um die Forschungsfragen zu beantworten.

Im Zuge des Interviews werden der teilnehmenden Lehrperson Problemsituationen aus dem beruflichen Alltag vorgelegt, für die eine Problemlösung gefunden werden soll (vgl. Paseka & Hinzke 2014: 46 f.). Der jeweilige Fall wird der Lehrperson in Form einer Textvignette, also in schriftlicher Form, präsentiert. Die jeweilige Fallvignette wird von der Interviewerin vorgelesen und der Lehrperson zusätzlich in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt, um das Verständnis sowie eine unmittelbare Antwort zu erleichtern. Das Gespräch wird nach dem Vorlesen der Vignette mit der Frage *„Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?“* eröffnet. Die jeweilige Reaktion der Lehrperson wird durch offene Fragen der Interviewerin ergänzt. Bei den nachstehenden Textvignetten handelt es sich um Situationen, die keinen vorgegebenen, sondern einen offenen Ausgang haben und daher unterschiedliche Handlungsoptionen seitens der Lehrperson ermöglichen (vgl. Paseka & Hinzke 2014: 18). Die Interviewteilnehmer*innen werden angeregt, ihre Gedanken Schritt für Schritt mit der Interviewerin zu teilen. Demnach verfolgt die Datenerhebung das Vorhaben der sogenannten Think-Aloud-Methode, die im Zuge von qualitativen Forschungsvorhaben innerhalb der Schulforschung häufig Anwendung findet. Durch die Verbalisierung der Gedanken kann ein tiefgehender Einblick in Entscheidungs- und Bewertungsprozesse geschaffen werden, welcher mit quantitativen Erhebungsmethoden nicht ermöglicht wird (vgl. Kindlinger & Hahn-Laudenberg 2023: 21). Das erwähnte Offenlegen von Entscheidungsfindungen ist insbesondere für das vorliegende Forschungsvorhaben mit Blick auf sprachdiagnostische Kompetenzen von hoher Relevanz. Ziel ist es, Überlegungen und professionalisierte Abläufe der Lehrpersonen nachzuvollziehen. Dieses Verständnis kann demnach mit Hilfe der beschriebenen Methode erleichtert werden.

5.2.1.1 Textvignette 1: Sprachebene (Vermischen von Alltags- und Bildungssprache)

Lehrperson: „Kannst du kurz die Charakteristika der Subtropen, welche wir in der letzten Stunde besprochen haben, erklären. Was macht das Subtropenklima aus? Wie wirkt sich das Klima auf die Vegetation aus?“

Schüler*in: Charakteristika? Also, ähm, naja, ich bin jetzt nicht ganz sicher.

Lehrperson: Charakteristika, genau. Die Eigenschaften, ein Synonym, also anderes Wort für Eigenschaften. Was sind wesentliche Eigenschaften der Subtropen?

Schüler*in: Naja, also es ist nicht ganz so heiß, aber halt auch nicht richtig kalt. Also man hält das schon aus draußen. Aber die Pflanzen dort sind, naja also, denen geht es nicht so gut, weil es regnet halt nicht viel. Die sind nicht so grün, sondern so braun, weil die kein Wasser bekommen. Wie bei uns im Sommer. Da ist auch alles so braun.

GWB-Bezug

Bei der beschriebenen Textvignette handelt es sich um ein Unterrichtsgespräch, welches in ähnlicher Form aus eigener Erfahrung im Zuge des GWB-Unterrichts in einer 1. Klasse Handelsschule stattfand. Im Rahmen eines Lehrer*in-Schüler*in-Gesprächs werden Inhalte der letzten Stunde erneut thematisiert. Thematisch werden in der Unterrichtseinheit die Klimazonen, insbesondere die subtropische Zone, behandelt. Die Lehrperson richtet eine Frage gezielt an eine*n Schüler*in, welche*r mit Hilfe von alltagssprachlichen Kompetenzen versucht, den Sachverhalt zu erklären.

Theoretische Grundlage

Die vorliegende Textvignette geht auf die bereits ausführlich beschriebene Thematik ein, dass Schüler*innen häufig nicht über ausreichende bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, um komplexe fachspezifische Zusammenhänge zu erklären (vgl. Budke & Kuckuck 2017: 7). Die Textvignette legt nahe, dass der*die Schüler*in nicht über das nötige Fachvokabular verfügt, um eine für die Lehrperson zufriedenstellende Antwort zu formulieren.

Sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an die Lehrperson

Ziel der Textvignette ist daher, die interviewte Person auf das Vermischen der beiden Sprachregister aufmerksam zu machen. Daher bedarf es in erster Linie die Fähigkeit, zwischen den beiden Sprachregistern zu unterscheiden und die Herausforderung mit Hilfe von Diagnosekompetenzen zu identifizieren. Im nächsten Schritt soll die dargestellte Unterrichtssituation auf mögliche Handlungsoptionen abzielen. Wie würde die interviewte Lehrperson reagieren? Welche Möglichkeiten bestehen, um den*die Schüler*in bei einer bildungssprachlichen Formulierung zu unterstützen? Das vorliegende Unterrichtsgespräch lässt die Reaktion einer Lehrperson bewusst offen, um eine Vielzahl an Handlungsoptionen zuzulassen.

Erwartungshorizont

Mit Blick auf die Textvignette wird erwartet, dass die Interviewteilnehmer*innen Schwierigkeiten im Bereich der Bildungs- und Fachsprache feststellen. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die befragten Lehrpersonen die Fragestellung der Lehrperson kritisieren und einen alltagssprachlicheren Wortschatz vorschlagen. Des Weiteren stellt die fachlich ungenaue Beschreibung einen wesentlichen Punkt dar, der vermutlich von den GWB-Lehrpersonen thematisiert wird.

5.2.1.2 Textvignette 2: Textebene (Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Sachtexten und Aufgabenstellungen)

Lehrperson: Lest bitte den Zeitungsartikel zur Gemeinsamen Agrarpolitik der Europäischen Union und beantwortet anschließend die Frage „Beschreibe einen Kritikpunkt der Gemeinsamen Agrarpolitik (GAP), der von europäischen Landwirt*innen häufig genannt wird.“ in deiner Mitschrift.

Schüler*in (zeigt nach wenigen Minuten auf): Entschuldigung, Frau Professorin, das versteh ich jetzt nicht. Soll ich jetzt schreiben, was die Bauern schlecht finden oder was allgemein schlecht ist? Was meinen Sie mit Kritikpunkt genau? Weil da steht ja das mit der Flächenprämie, was wir letztens besprochen haben. Aber was hat das genau mit dem zu tun? Irgendwie versteh ich die Frage nicht so ganz.

Lehrperson: Kritikpunkt bedeutet, dass jemand, also in unserem Fall die Landwirt*innen etwas kritisieren, also nicht gut finden. Lies dir nochmals die Definition der Flächenprämie in deinem Heft durch. Ich bin sicher, du kannst den Zusammenhang dann verstehen.

Schüler*in: Ja okay, also ich glaub ich versteh den ganzen Text nicht so richtig. Und bei der Frage weiß ich nicht so ganz, was ich sagen soll, wenn ich nicht weiß, um was es da überhaupt geht. Ich glaub, das hilft mir gerade irgendwie nicht wirklich weiter.

GWB-Bezug

Die Anregung zur Textvignette 2 stammt aus einer realen Unterrichtssituation in einer 2. Klasse Handelsakademie zum Thema Gemeinsame Agrarpolitik der Europäischen Union. Die Lehrperson gibt den Arbeitsauftrag, einen Zeitungsartikel selbstständig zu lesen und anschließend Kritikpunkte seitens europäischer Landwirt*innen zu beschreiben. Nach wenigen Minuten meldet sich ein*e Schüler*in, da die Inhalte des Sachtextes sowie die Aufgabenstellung nicht miteinander verknüpft werden können und sprachliche Herausforderungen bestehen.

Theoretische Grundlage

Die vorliegende Textvignette bezieht sich auf Stolpersteine beim Lesen und Verstehen von Sachtexten und Aufgabenstellungen. Die beschriebene Situation legt nahe, dass wesentliche Schwierigkeiten beim Verstehen des Textes sowie der Aufgabenstellung vorliegen. Ebenso fällt es dem*der Schüler*in schwer, eine Verknüpfung herzustellen und die Kritikpunkte selbstständig abzuleiten.

Ein weiteres Dilemma der Lehrperson könnte sein, den*die Schüler*in zwar unterstützen zu wollen, jedoch auch durch eine Vielzahl an Hilfestellungen, das selbstständige Arbeiten und Beantworten der Aufgabenstellung zu verhindern.

Sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an die Lehrperson

Davon ausgehend soll die interviewte Person durch die vorliegende Unterrichtssituation angeregt werden, Handlungsoptionen zu formulieren, die das Lesen und Verstehen des Sachtextes sowie der Aufgabenstellung vereinfachen. Im Sinne der Bedarfsanalyse (vgl. Backhaus et al. 2023: 489) bedarf es hierfür die Überlegung, wo die Schwierigkeiten liegen. Im nächsten Schritt sollen mögliche Handlungsoptionen aktiviert werden, die die Lehrperson anbieten könnte, um das Verständnis und die Bearbeitung der Aufgabenstellung zu erleichtern.

Erwartungshorizont

Mit Blick auf die zweite Textvignette kann erwartet werden, dass die Interviewteilnehmer*innen im Vergleich zur ersten Unterrichtssituationen nicht auf sprachliche Schwierigkeiten seitens des*der Schüler*in verweisen, sondern auf besondere Stolpersteine des GWB-Unterrichts eingehen. So kann diesbezüglich die Herausforderung von Operatoren thematisiert werden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die befragten Lehrpersonen auf die Formulierung der Fragestellung Bezug nehmen und methodische Vorschläge, beispielsweise im Sinne des Scaffoldings, einbringen, die den*die Schüler*in bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung individuell unterstützen. Des Weiteren kann angedacht werden, dass hinsichtlich des Zeitungsartikels auf mangelnde Lesekompetenzen verwiesen wird.

5.2.1.3 Textvignette 3: Mündliche Sprachanwendung (Schwierigkeiten beim Formulieren ganzer Sätze)

Lehrperson: Hat noch jemand eine Frage zu den Auswirkungen des Klimawandels?

Schüler*in: Ähm, also, ja, ich, ich versteh noch nicht so ganz (...) also da gibt es ja diese Eisschmelze (...) wie wird das dann, also (...), was passiert da dann? Ist der Gletscher dann, ähm, also, geht der weg oder was passiert da?

Lehrperson: Meinst du, was mit dem Gletscher passiert, wenn die Temperatur immer weiter steigt? Kannst du das noch etwas genauer erklären?

Schüler*in: Naja, nein, also, nein, egal. (...) Sie haben ja gesagt der schmilzt und so. Weil (...), also ich mein, jetzt ist der weg und was passiert dann mit den (...) also das Meer und so. Das Wasser. Wird das dann höher oder so?

GWB-Bezug

Die beschriebene Unterrichtssituation basiert auf einem realen Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in aus einer 2. Mittelschulkasse. Im Zuge der Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Schüler*innen mit dem Klimawandel und deren Auswirkungen. Die Lehrperson fragt gegen Ende der Stunde, ob noch jemand eine Frage zu den Auswirkungen des Klimawandels hat. Die

Antwort zeigt, dass grundlegende Auswirkungen aufgrund von sprachlichen Herausforderungen nicht verstanden wurden.

Theoretische Grundlage

Die vorliegende Textvignette zeigt deutliche Schwierigkeiten bei der Formulierung von ganzen Sätzen. Dem*der Schüler*in gelingt es nicht, seine*ihre Gedanken verständlich zu formulieren. Davon ausgehend stehen in dieser Unterrichtssituation Schwierigkeiten bei der mündlichen Sprachanwendung im Fokus.

Sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an die Lehrperson

Der Lehrperson fällt es schwer, die Frage zu verstehen, versucht aber dennoch den*die Schüler*in zu ermutigen, die Frage erneut zu formulieren. Im Zuge der vorliegenden Textvignette bedarf es seitens der interviewten Person die Diagnosekompetenz, sprachliche Herausforderungen zu erkennen. In erster Linie handelt es sich um Schwierigkeiten im Bereich der Syntax, aber auch auf Wortebene steht der*die Schüler*in vor einigen Herausforderungen. Die Situation setzt daher voraus, dass die Lehrperson diese Problematik erkennt und im nächsten Schritt mögliche Handlungsoptionen formuliert, die der Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler*in dienen.

Erwartungshorizont

Ähnlich wie in Textvignette 1 kann auch in dieser Unterrichtssituation auf sprachliche Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes hingewiesen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die interviewten Lehrpersonen insbesondere auf die mündliche Sprachanwendung eingehen. Da der*die Schüler*in große Herausforderungen bei der Formulierung der Frage hat, können Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler*innen mit mangelnden Sprachkenntnissen eine Thematik im Zuge dieser Textvignette sein.

5.2.1.4 Textvignette 4: Nicht-textuelle Darstellungsformen (Schwierigkeiten beim Verständnis und bei der Interpretation von nicht-textuellen Darstellungsformen)

Lehrperson: Schaut euch bitte die beiden Bevölkerungspyramiden an. Auf der linken Seite seht ihr eine Bevölkerungspyramide aus Ägypten, auf der rechten Seite aus Österreich. Welche Unterschiede könnt ihr erkennen?

Schüler*in: Also, das zeigt irgendwie, wie viel Menschen da, also wie viele junge Menschen oder Kinder es gibt. Ich bin mir nicht ganz sicher, aber ich glaub das zeigt, ob die Menschen viele Kinder bekommen oder nicht.

Lehrperson: Okay, ja, also du meinst wahrscheinlich die Verteilung der Bevölkerung nach Alterskategorien. Das ist richtig. Welche Unterschiede kannst du denn erkennen?

Schüler*in: Naja, schwierig, also, da sind es halt mehr und da weniger.

Lehrperson: Was könnte das denn für die Gesellschaft bedeuten?

Schüler*in: Naja, also das weiß ich jetzt nicht so genau. Wahrscheinlich sind die Familien dort größer oder so. Aber was das genau bedeutet, weiß ich eigentlich nicht.

GWB-Bezug

Die beschriebene Unterrichtssituation der vierten Textvignette stammt ebenfalls aus eigener Erfahrung aus dem GWB-Unterricht einer 1. Klasse Handelsakademie. Im Zuge des Themas demografischer Wandel beschäftigen sich die Schüler*innen mit Veränderungen sowie Herausforderungen der aktuellen Bevölkerungsentwicklung und analysieren Bevölkerungsdiagramme aus unterschiedlichen Ländern. Bei der beschriebenen Unterrichtseinheit wurde die Aufgabe gestellt, zwei Bevölkerungsdiagramme miteinander zu vergleichen und Unterschiede zwischen den beiden Ländern aufzuzeigen.

Theoretische Grundlage

Die vorliegende Textvignette zeigt Herausforderungen bei dem Verständnis sowie bei der Interpretation von nicht-textuellen Darstellungsformen. Der*die Schüler*in hat in diesem Fall Schwierigkeiten, die beiden Bevölkerungsdiagramme miteinander zu vergleichen und die

wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zu formulieren. Zusätzlich wird versucht, den Sachverhalt mit Alltagssprachlichen Begriffen zu erklären, da es dem*der Schüler*in an Fachbegriffen fehlt.

Sprachdiagnostische Kompetenzanforderungen an die Lehrperson

Ziel dieser Textvignette ist zu erkennen, wo die Schwierigkeiten des*der Schüler*in liegen und wie auf diese seitens der Lehrperson reagiert werden kann. In erster Linie muss also erkannt werden, dass die Interpretation sowie das Zusammenfassen der wesentlichen Punkte der Abbildung eine große Herausforderung darstellen. Im nächsten Schritt müssen Überlegungen angestrebt werden, wie, beispielsweise mittels Scaffolding, der*die Schüler*in bei der mündlichen Beantwortung der Fragestellung unterstützt werden kann.

Erwartungshorizont

Hinsichtlich der vierten Textvignette kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewteilnehmer*innen auf die Schwierigkeiten von nicht-textuellen Darstellungsformen eingehen. Ähnlich wie bei Textvignette 2 stehen in erster Linie Stolpersteine des GWB-Unterrichts im Fokus. Auf vermeintlich sprachliche Schwierigkeiten wird daher seitens der befragten Lehrpersonen vermutlich nicht eingegangen. Des Weiteren stellt ebenfalls die Breite der Fragestellung einen möglichen Kritikpunkt dar.

5.2.2 Qualitatives Interview

Im Zuge des Interviews werden der teilnehmenden Lehrperson die geschilderten Problemsituationen aus dem beruflichen Alltag vorgelegt, für die eine Problemlösung gefunden werden soll. Der jeweilige Fall wird in Form einer Textvignette, also in schriftlicher Form, präsentiert. Da nachstehende Argumente keine Rückschlüsse auf signifikante methodische Vorteile bei der Verwendung von Videovignetten ziehen, wurden für die vorliegende Arbeit unter anderem aufgrund von praktikabler Rahmenbedingungen Textvignetten verwendet. Zum einen ermöglichen Textvignetten eine höhere Standardisierung der dargebotenen Unterrichtssituation, da sie „*komplexitätsreduzierende Eigenschaften*“ (Klock 2020: 186) aufweisen (vgl. ebd.). Zum anderen sind im Bereich des GWB-Unterrichts keine vergleichbaren Studien mit Videomaterialien vorhanden, die sich mit sprachdiagnostischen Kompetenzen von GWB-Lehrpersonen beschäftigen und die im Zuge dessen als theoretische Grundlage herangezogen werden können. Mit Blick auf empirische Ergebnisse kann daher

zusammengefasst werden, dass keine eindeutigen Vor- und Nachteile im Vergleich zwischen Text- und Videovignetten beobachtet werden können (vgl. Koehler et al. 2005; Kramer et al. 2017).

Die Textvignetten werden den befragten Lehrpersonen chronologisch (Textvignette 1-4) präsentiert. Wie bereits erwähnt, wird die jeweilige Fallvignette von der Interviewerin vorgelesen und der Lehrperson zusätzlich in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt (vgl. Paseka & Hinzke 2014: 53). Zur Interviewführung steht ein Leitfaden zur Verfügung, der zusätzliche Fragen rund um die Reaktion und Interpretation der Textvignette umfasst. Dabei handelt es sich um eine strukturierte Vorgehensweise, die einer teilstandardisierten Form folgt und garantieren soll, dass der Fokus auf der Beantwortung der Forschungsfragen liegt. Dies bedeutet, dass stets dieselben Fragen im Zuge der Interviews gestellt werden, jedoch die Reihenfolge der Fragen variieren darf. Der interviewenden Person kommt daher eine gewisse Freiheit zu, auf Gesprächssituationen zu reagieren und dadurch neue Blickwinkel einzufangen. Die leitfadengestützte Vorgehensweise hat außerdem im Gegensatz zu einem explorativen Interview das Ziel, einen konkreten Bereich einzugrenzen und eine gezielte Fragestellung zu thematisieren. Dadurch eignet sich die Erhebungsmethode ideal für die vorliegende Arbeit, um die Forschungsinteresse gezielt abzuarbeiten und zu beantworten (vgl. Kaiser 2021: 40 f.). Zusätzlich stellt die Erhebungsform eine sinnvolle Ergänzung zu den angewendeten Fallvignetten dar, um auf Wortmeldungen der Lehrpersonen flexibel einzugehen und um diese zu vertiefen. Das nachstehende Kapitel 5.2.3 geht nochmals konkreter auf den verwendeten Leitfaden ein. Die Gespräche werden nach erfolgter Einverständniserklärung durch die interviewte Person mit Hilfe eines Smartphones aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

5.2.3 Leitfaden

Das Interview startet mit einer kurzen Erklärung, was das Ziel des Interviews sowie der vorliegenden Arbeit ist, und mit der Nachfrage, ob die Aufnahme des Gespräches für die interviewte Person in Ordnung ist. Sobald dies bejaht wird, startet das Interview.

Im ersten Schritt wird die Textvignette präsentiert. Der Austausch zu der jeweiligen Unterrichtssituation wird mit der Frage *„Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?“* eröffnet. Die interviewte Lehrperson hat anschließend die Möglichkeit,

ihre Gedanken zu der Unterrichtssituation zu schildern. Für eine präzisere Nachfrage stehen weitere Rückfragen zur Verfügung, die, falls notwendig, seitens der Interviewerin gestellt werden können. Wie bereits angeführt, werden die weiteren drei Textvignetten chronologisch präsentiert und folgen dem gleichen Schema, wie die eben beschriebenen Abläufe. Im weiteren Schritt wurden drei spezifische Fragen formuliert, die nochmals konkret auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit abzielen:

- *„Fühlen Sie sich in der Lage, sprachliche Herausforderungen bei Schüler* zu erkennen?“*
- *„Fühlen Sie sich ganz allgemein durch Ihre Ausbildung auf mögliche sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht vorbereitet?“*
- *„Inwieweit fühlen Sie sich im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet?“*

Anschließend wird der interviewten Person mittels einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben, weitere Gedanken zum Thema sprachsensiblen GWB-Unterricht zu teilen. Abschließend werden einige personenbezogenen Fragen zu der interviewten Lehrperson gestellt. Folgende Eckdaten werden erhoben: (1) Geschlecht, (2) Alter, (3) Schultyp, in welchem aktuell unterrichtet wird, (4) Unterrichtserfahrung als Lehrperson, (5) studierte Unterrichtsfächer sowie (6) Erstsprache. Der gesamte Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

5.2.4 Stichprobe

Die nachstehende Tabelle (Abbildung 8) zeigt einen Überblick über die Stichprobe der vorliegenden Arbeit. Insgesamt werden sechs Interviews durchgeführt, die sich auf die nachstehenden drei Schultypen verteilen: Mittelschule (MS), Allgemeinbildenden höhere Schulen (AHS) sowie Berufsbildenden Mittlere und Höhere Schulen (BMHS). Alle befragten Lehrpersonen sind in der Bundeshauptstadt Wien tätig. Zwei der Interviewteilnehmer*innen identifizieren sich als weiblich, vier als männlich, keine der Teilnehmer*innen als divers.

Kürzel	Geschlecht	Alter	Unterrichtserfahrung	Schultyp	Studierte Unterrichtsfächer	Erstsprache
LP 1	w	26	3 Jahre	MS	GWB, Deutsch	Deutsch
LP 2	m	46	17 Jahre	MS	GWB, Sport	Deutsch
LP 3	w	42	16 Jahre	AHS	GWB, Deutsch	Deutsch
LP 4	m	27	2 Jahre	AHS	GWB, Englisch	Deutsch
LP 5	m	57	25 Jahre	BMHS	GWB, Chemie	Deutsch
LP 6	m	34	4 Jahre	BMHS	GWB, Geschichte	Deutsch

Abbildung 8: Übersicht Stichprobe (Eigene Darstellung)

5.2.5 Interviewsituation

Die Interviews wurden, wie bereits erwähnt, mit einer kurzen Erläuterung des Forschungsvorhabens gestartet. Nach erfolgter Zustimmung zu einer Audioaufnahme durch die Interviewteilnehmer*innen, startet das Interview mit der ersten Textvignette. Anschließend werden die Textvignetten chronologisch abgearbeitet und ergänzende Rückfragen zu den Textvignetten gestellt. Wie im Leitfaden bereits angeführt, schließen abschließende Fragen zur Kompetenzeinschätzung der Lehrperson sowie die Möglichkeiten, weitere Gedanken zum Thema sprachsensiblen GWB-Unterricht zu teilen, das Gespräch.

Die Teilnehmer*innen wurden gezielt per Mail kontaktiert und nach einer Teilnahme gefragt. Nach erfolgter positiver Rückmeldung wurde ein Termin für das Interview vereinbart. Die Interviews von LP 3-6 fanden vor Ort an der jeweiligen Schule statt. Die Interviews von LP 1 und 2 wurden online via Zoom durchgeführt. Die Gespräche wurden mit einem Smartphone aufgenommen und anschließend unverzüglich transkribiert sowie anonymisiert. Nach der Transkription wurden die Aufnahmen sofort gelöscht. Die durchschnittliche Interviewdauer beträgt rund 22 Minuten. Alle Gespräche konnten ohne Störungen oder sonstigen Zwischenfällen durchgeführt werden.

5.3 Datenauswertung

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022)

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) handelt es sich um eine „*qualitativ orientierte kategoriegeleitete Textanalyse*“ (Mayring 2019: 1), die sowohl qualitative als auch quantitative Elemente beinhaltet. Davon ausgehend kann die Qualitative Inhaltsanalyse auch den Mixed-Method-Ansätzen zugeordnet werden. Dies ist jedoch, so der Autor, abhängig von

der gewählten Form der Kategoriebildung (vgl. ebd.: 17). Das kategoriegeleitete Vorgehen ist das wesentliche Element der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Textabschnitte werden somit im Zuge des Auswertungsprozesses selektiv den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Alle Textaussagen oder -abschnitte, die nicht in eine der Kategorien fallen, sowie die Gesamtaussage werden daher nicht berücksichtigt. Ein Vorteil der geschilderten Methode ist vor allem, dass die Durchsicht von umfangreichen Textmaterialien dadurch zeiteffizient passiert (vgl. ebd.: 1 f.). Es handelt sich daher um ein streng regelgeleitetes und systematisches Vorgehen, welches nach einem Ablaufmodell durchgeführt wird. Das Ablaufmodell legt die jeweiligen Analyseschritte sowie die Reihenfolge dieser fest und wird für das konkrete Forschungsinteresse formuliert. Dies wird seitens qualitativen Vertreter*innen häufig als nicht qualitatives Verfahren kritisiert. Ziel ist jedoch, so der Autor, den Analyse- und Entscheidungsprozess offenzulegen und die Ergebnisse der Analyse nachvollziehbar zu gestalten. (vgl. ebd.: 51).

Wie bereits erwähnt, stellt das Categoriesystem einen wesentlichen Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse dar, wodurch ein nachvollziehbares Vorgehen im Zuge der Auswertungsphase garantiert wird. Bei der Kategoriebildung wird zwischen der induktiven und deduktiven Vorgehensweise unterschieden. Die deduktive Kategorienbildung basiert auf theoretischen Grundlagen und wird daher bereits vorab gezielt auf das jeweilige Forschungsanliegen abzielend entwickelt. Dies kann, so wie in der vorliegenden Arbeit, beispielsweise auf Basis des Forschungsstandes erfolgen (vgl. ebd.: 85 f.). Im Gegensatz dazu erfolgt die induktive Kategorienbildung erst im Zuge der Datenauswertung und wird direkt aus dem Material abgeleitet. Vor allem bei der induktiven Kategoriebildung, kann ein rein qualitatives Verfahren beobachtet werden (vgl. ebd.: 17). Um eine kategoriegeleitete und offene Vorgehensweise umzusetzen, wird in der vorliegenden Arbeit eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategoriebildung angewendet (vgl. Thumel 2024: 176).

Für die Umsetzung sowie Darstellung der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse stehen unterschiedliche Programme zur Verfügung (vgl. Mayring 2022: 118). Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird die Programmsoftware MAXQDA (2024) verwendet. Das Programm erlaubt unter anderem Kategorien zu definieren sowie Textpassagen zuzuordnen und erleichtert somit das systematische Vorgehen enorm. Ebenso ist es möglich, Kodierungen für die induktive Kategoriebildung vorzunehmen. Auch diese Funktion wird im Laufe der Datenauswertung bei der vorliegenden Arbeit in Anspruch genommen.

5.3.2 Kategoriesystem

Mit Blick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit wurden die Hauptkategorien nach der Qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2022) deduktiv gebildet. Wie bereits erwähnt, wurde zusätzlich eine induktive Kategoriebildung im Zuge der Datenauswertung durchgeführt. Davon ausgehend wurden nach der deduktiven Vorgehensweise folgende Kategorien vorab formuliert: (1) Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrperson, (2) Sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht, (3) Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht, (4) Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht, (5) Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen sprachsensiblen GWB-Unterricht. Die Reihenfolge der Kategorien lässt sich mit den chronologischen Schritten der Fallbeschreibung im Zuge der Interviews begründen. Seitens der interviewten Lehrpersonen bedarf es im ersten Schritt sprachdiagnostische Kompetenzen, um sprachliche Schwierigkeiten von Lernenden zu erkennen. Im nächsten Schritt gilt es, Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht zu setzen, um den diagnostizierten Schwierigkeiten der Schüler*innen entgegenzuwirken (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 9). Durch die deduktiv gebildeten Hauptkategorien lässt sich garantieren, dass das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit beantwortet wird. Im Zuge der Auswertung der Interviews wurden zusätzlich Unterkategorien zu den fünf Hauptkategorien gebildet. Aufgrund des qualitativen Ansatzes der vorliegenden Arbeit wurde die Möglichkeit der induktiven Kategorieerweiterung im Prozess der Datenauswertung offengelassen (vgl. Thumel 2024: 176). Dadurch soll erreicht werden, die Vielfalt von Handlungsoptionen im Unterricht und sprachlichen Herausforderungen von Schüler*innen nicht einzuschränken. Die nachstehende Grafik (Abbildung 9) zeigt die fünf Hauptkategorien sowie jeweiligen Definitionen und Ankerbeispiele, welche nach deduktiver Vorgehensweise bereits vorab gebildet wurden.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Farbe der Kategorie
Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrperson mit Blick auf die Textvignetten	Die Kategorie beinhaltet Aussagen, die auf sprachdiagnostische Kompetenzen der befragten Lehrpersonen mit Blick auf die vier Textvignetten abzielen.	<i>„Einerseits, weil, wie gesagt, ich finde, er schafft es ja nicht einen Satz zu formulieren. Also da gibt es offensichtlich grobe Probleme, Dinge zu formulieren. Auch die ganzen Füller mit „also ja, ich, ich, blablabla“ und die Pausen natürlich, glaube ich, zeigen</i>	

		<i>das Problem schon.“ (Interview LP 3, Z.120-122)</i>	
Sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht	Die Kategorie umfasst Aussagen, die auf sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen im GWB-Unterricht verweisen.	<i>„Das ist schwierig. Ja (...), wenn die deutsche Sprache so eine große Herausforderung ist, dann kann man den Dingen nicht folgen, weil einfach die Wörter fehlen. Ja und ich finde, da sind es nicht nur die Wörter, da ist auch der Satzbau ein großes Problem bei dem Schüler. Und das Problem ist dann halt (...) ja, wie unterrichtet man da?“ (Interview LP 2, Z.107-110)</i>	
Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht	Die Kategorie beinhaltet Aussagen, die sich auf sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht beziehen. Der Blick ist im Vergleich zur vorherigen Kategorie nicht individuell auf Schüler*innen gerichtet, sondern auf GWB-spezifische Herausforderungen sowie auf die Rolle der Lehrperson.	<i>„Und ja, weil (...) das halt immer wieder vorkommt, dass trotz allem, also trotz aller Bemühungen die Leute sowas halt einfach nicht lesen können. Aber das ist ein generelles Problem, wenn du dir schon schwer tust mit Sprache an sich und keine Sätze formulieren kannst oder deine Gedanken nicht auf Papier bringen kannst, dann wirst du Statistiken, Karten, Diagramme und was auch immer nicht können, weil dann fehlt es dir ja schon mal an den Grundlagen.“ (Interview LP 6, Z.182-186)</i>	
Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht	Bei dieser Kategorie handelt es sich um Nennungen, die auf die mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht verweisen.	<i>„Visuelle Unterstützung. Indem ich die Schülerin mit einer Grafik, Statistik oder so unterstütz, mit der sie vielleicht dann eher etwas erklären kann. Entwirrung des Begriffes, mit dem ich gerade irgendwie, also von dem ich wissen will, was er ist. Ja, also ich glaub das ist so die gängige Praxis.“ (Interview LP 6, Z.48-51)</i>	
Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen	Die Kategorie beinhaltet Aussagen, die sich auf die Kompetenzen der befragten GWB-Lehrpersonen im	<i>„Ja, das ist schwierig, also (...) ich finde, es kommt schon immer wieder vor im Studium. Allerdings wird es nicht wirklich behandelt im Kontext von</i>	

sprachsensiblen GWB-Unterricht	Bereich von möglichen Handlungsoptionen und sprachdiagnostischen Kompetenzen beziehen.	<i>Migrationsgesellschaft, obwohl das Thema einfach ein ganz, ganz wichtiges wäre. Da würde ich mir schon wünschen, dass es mehr Beachtung findet. Tatsächlich, wie gesagt, ich fühle mich grundsätzlich, glaube ich, also ich kann schon ganz gut damit umgehen, allerdings kommt das glaube ich eher weniger von der Ausbildung, sondern eher von der Erfahrung.“ (LP 2, Z.180-185)</i>	
---------------------------------------	--	---	--

Abbildung 9: Übersicht der deduktiv gebildeten Hauptkategorien (Eigene Darstellung)

Wie bereits erwähnt, wurden im Zuge der Datenauswertung mittels der Software MAXQDA (2024) noch zusätzliche Kategorien induktiv gebildet. Abbildung 10 zeigt eine Übersicht der sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Kategorien. Die Grafik gibt eine Übersicht aller Kategorien, die für die Analyse der Ergebnisse herangezogen werden. Im Prozess der Datenauswertung wurde eine zusätzliche Hauptkategorie gebildet. Die sechste Hauptkategorie „Zusätzliche (Einfluss-)Faktoren“ beinhaltet Aussagen, die sich auf allgemeine Rahmenbedingungen oder Entwicklungen des Schulsystems sowie auf Unterschiede bezüglich des Schulsystems oder der Berufserfahrung von Lehrpersonen beziehen. Die Tatsache, dass derartige Themenbereiche von allen Interviewteilnehmer*innen angesprochen wurden, verdeutlicht die Notwendigkeit, eine zusätzliche Hauptkategorie mit den dazugehörigen Subkategorien zu bilden. Abgesehen davon zeichneten sich klare Tendenzen bezüglich sprachlicher Herausforderungen und möglicher Stolpersteine im GWB-Unterricht ab, die von den interviewten Lehrpersonen besonders häufig hervorgehoben wurden. Davon ausgehend zeigt die nachstehende Grafik das endgültige Categoriesystem, welches sowohl deduktiv als auch induktiv gebildete Kategorien beinhaltet.

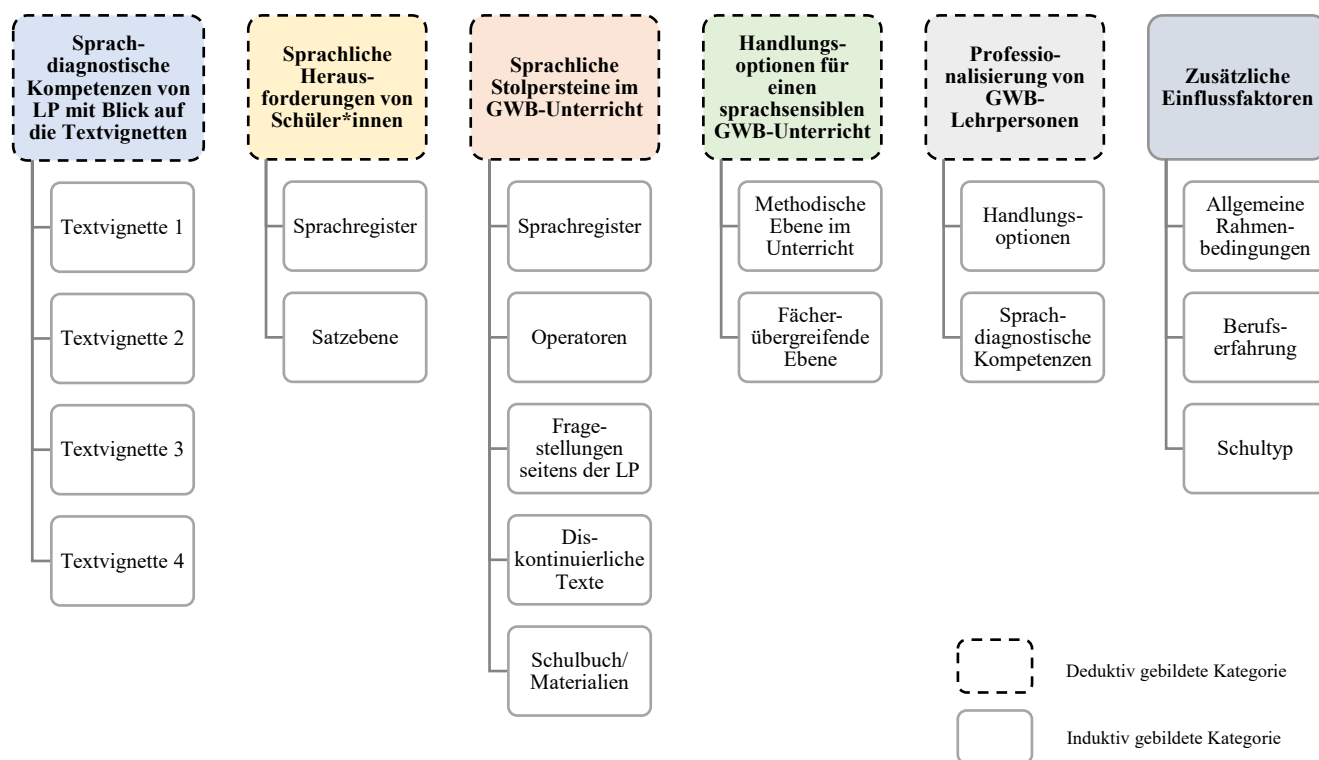


Abbildung 10: Übersicht Kategoriensystem (Eigene Darstellung)

5.3.3 Auswertung der Interviews mittels MAXQDA (2024)

Die Antworten der interviewten Lehrpersonen werden mittels der Software MAXQDA (2024) analysiert. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um ein Computerprogramm, welches häufig für die Datenauswertung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen wird (vgl. Mayring 2022: 118). Die Auswertung in MAXQDA (2024) startet mit dem Anlegen eines neuen Projektes. Anschließend werden die Transkripte der sechs durchgeführten Interviews, welche durch die Interviewerin angefertigt wurden, hochgeladen. Der nächste Schritt ist das Codieren des Datenmaterials. Dabei handelt es sich um „eine der ältesten Auswertungstechniken für qualitative Daten“ (Rädiker & Kuckartz 2019: 67), die davon ausgehend häufig Anwendung findet. Wie bereits erwähnt, wurden bereits vor der Datenauswertung fünf Hauptkategorien deduktiv gebildet, die nun als sogenannte „Codes“ in dem vorliegenden Programm angeführt werden. Das Textmaterial kann nun gescannt werden und Textpassagen den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden. Für die induktive Kategoriebildung steht die Funktion „Creative Coding“ zur Verfügung. Diese erlaubt das direkte Codieren bei der Durchsicht des Datenmaterials (vgl. ebd.: 95). Demnach wird nach einer ersten Durchsicht der Text nochmals durchgearbeitet und es werden direkt am Text induktiv Kategorien gebildet. So werden laufend neue Kategorien gebildet oder Textsequenzen

bereits existierenden Kategorien zugeordnet. Dadurch wird das Categoriesystem laufend mit neuen Haupt- und Subkategorien ergänzt und muss demnach abschließend geordnet werden (vgl. ebd.: 103 ff.).

Im nächsten Schritt wurde mit Hilfe der Software die quantitative Häufigkeit der codierten Aussagen festgestellt. Abschließend wurden die Inhalte der Aussagen analysiert und gehaltvolle Zitate gewählt, um einen aussagekräftigen Einblick in die Ergebnisse zu ermöglichen. Diese Ergebnisse werden nun im Kapitel 6 anhand der einzelnen Kategorien dargestellt.

6. Darstellung der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse auf Grundlage des Categoriesystems. Demnach wird auf die sechs Hauptkategorien sowie auf die jeweiligen Subkategorien eingegangen, die sich im Zuge der Datenauswertung der Interviews, wie bereits beschrieben, herauskristallisiert haben. Für die Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse werden repräsentative Aussagen der teilnehmenden Lehrpersonen, die im Zuge der Interviews gewonnen wurden, dargestellt.

6.1 Sprachdiagnostische Kompetenzen von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf die Textvignetten

Im Zuge der ersten Kategorie „Sprachdiagnostische Kompetenzen von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf die Textvignetten“ werden Nennungen präsentiert, die sich auf die Frage *„Sehen Sie sprachliche Schwierigkeiten bei dem*der Schüler*in in der beschriebenen Unterrichtssituation?“* beziehen. Demnach wird ein Überblick von Textaussagen fokussiert, die auf sprachdiagnostische Kompetenzen der befragten Lehrer*innen abzielen. Die Hauptkategorie umfasst insgesamt 18 Nennungen.

6.1.1 Textvignette 1 - Sprachebene (Vermischen von Alltags- und Bildungssprache)

Mit Blick auf die erste Textvignette zeigt sich, dass sich alle sechs Interviewteilnehmer*innen auf einen mangelnden Wortschatz beziehen. So beschreibt Lehrperson 4 (LP4), dass der*die Schüler*in in der beschriebenen Unterrichtssituation offensichtlich Schwierigkeiten hat, sich adäquat auszudrücken und die passenden Worte zu finden. Ebenso führt LP4 an, dass

Herausforderungen im Bereich der Syntax vorhanden sind. Dies führe dazu, so die Lehrperson, dass die Sätze unvollständig seien und auch der Inhalt nicht transportiert werden würde.

„Ja, sie verwendet sehr einfache Sprache. Also für mich wäre das eine Erstklässlerin, die aber eigentlich noch nicht wirklich Erstklässlerin ist. Ja, offensichtlich Wortfindungsschwierigkeiten, weil sie das nicht genau sagen kann. Also ja, weil es halt nicht viel her gibt. Da ist ja fast nichts drinnen. Die Frage, die Sätze sind nicht wirklich (...) also Subjekt, Objekt, Prädikat kommt nicht wirklich viel vor. Ja, kurze Sätze, wenig Inhalt, würde ich jetzt behaupten. Ja, das ist eine Herausforderung. Und (...) also inhaltlich auch wenig Wissen.“ (LP4, Z.29-30)

Auch Lehrperson 3 (LP3) sieht die Schwierigkeiten in der vorliegenden Unterrichtssituation in erster Linie im Bereich des Wortschatzes. So würden die ungenauen Beschreibungen darauf hindeuten, dass der*die Schüler*in nicht über den notwendigen Wortschatz verfüge.

„Mhm, ja, wahrscheinlich ja, weil ich mein, wenn sie nicht versteht, was (...) also was Charakteristika sind und ich meine, die Lehrerin hat (...) oder die Person hat ja dann auch ein Synonym gleich im Satz sozusagen nochmal erklärt für die Schüler. Also denke ich (...) ja, es gibt schon gewisse Schwierigkeiten. Auch in ihrer Antwort kommt das heraus, wenn sie sagt, sie sind nicht so grün, sondern so braun. Also dieses klassische „so aber auch nicht so“, ja, das hört man schon oft, wenn ihnen die Wörter halt fehlen.“ (LP3, Z.23-28)

Lehrperson 6 (LP6) bezieht sich in erster Linie auf die fachspezifischen Elemente der Aussage. So merkt LP6 an, dass die Inhalte nicht korrekt seien und der*die Schüler*in nicht in der Lage sei, den Sachverhalt adäquat darzustellen. Die Lehrperson sieht den Fehler jedoch bereits bei der Formulierung der Fragestellung seitens der Lehrperson, die zu unpräzise und irreführend für den*die Schüler*in sei.

„Bei der Schülerin selbst (...) naja, die Schülerin selbst kann sich nicht explizit ausdrücken. Es ist halt so eine wischiwaschi Antwort. Weil die Beschreibung, so wie es halt dasteht, die kannst du auf mehrere Klimazonen hinklatschen, also wenig spezifisch. Sie bleibt vage. Aber ich glaube trotzdem, dass das halt mit der Fragestellung einfach zu tun haben. Dass sie damit nichts anfangen kann und deshalb vage bleibt.“ (LP6, Z.29-33)

6.1.2 Textvignette 2 - Textebene (Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Sachtexten und Aufgabenstellungen)

Hinsichtlich der zweiten Textvignetten geben die befragten Lehrpersonen mehrheitlich an, das Sprachniveau des*der Schüler*in grundsätzlich höher einzustufen. So sehen die

Interviewteilnehmer*innen im Vergleich zur vorherigen Unterrichtssituation in Textvignette 1 deutlich weniger sprachliche Schwierigkeiten. Lehrperson 2 (LP2) gibt demnach an, insbesondere im Bereich der Syntax kaum Schwierigkeiten bei der beschriebenen Unterrichtssituation zu sehen.

„Aber ich habe das Gefühl, dass das Sprachniveau ein bisschen höher ist als bei der anderen Situation. (LP1, Z.114-115)

„Also wenn wir das jetzt mit dem vorherigen Fall vergleichen, wo ja die Sätze schon ein Problem waren, dann sehe ich da jetzt nicht so viele sprachliche Schwierigkeiten.“ (LP2, Z.161-163)

Lehrperson 5 (LP5) sieht die Herausforderung in der beschriebenen Unterrichtssituation in erster Linie im Bereich der Lesekompetenzen. So geht LP5 davon aus, dass der Text für den*die Schüler*in zu schwierig sei und demnach das sinnerfassende Lesen eine Herausforderung darstelle. Die Lehrperson ergänzt außerdem, dass dies eine wichtige Kompetenz seitens Lehrpersonen sei, das Leseniveau der Schüler*innen einschätzen zu können und somit adäquate Lesetexte für den Unterricht auszuwählen.

„Ich gehe davon aus, wenn er sagt, er oder sie versteht den Text nicht richtig, dann wird der Text in einem Level sein, der einfach vom Schüler nicht erfasst werden kann. Jetzt muss ich mal sagen, normalerweise sollte ich das merken, wenn ich mir den bei der Vorbereitung anschau. Ich glaube schon, dass man das als Lehrperson abschätzen kann.“ (LP5, Z.69-72)

Auch Lehrperson 6 (LP6) sieht die Herausforderung im Rahmen der Lesekompetenzen und des sinnerfassenden Lesens. Diesbezüglich bezieht sich LP6 vor allem auf die Schwierigkeit der Transferleistung, die gelesenen Inhalte mit der Fragestellung zu verknüpfen.

„[...] dass der einfach nicht unbedingt in der Lage ist, diesem Zeitungsartikel folgen zu können. Beziehungsweise vielleicht nicht in der Lage ist, die Fragestellung mit dem Zeitungsartikel quasi zu verbinden und aus dem Zeitungsartikel heraus irgendwelche Inhalte zu transferieren.“ (LP6, Z.73-76)

6.1.3 Textvignette 3 - Mündliche Sprachanwendung (Schwierigkeiten beim Formulieren ganzer Sätze)

Mit Blick auf die dritte Textvignette zeigt sich, dass Herausforderungen im Bereich der Syntax sowie grundsätzlich der mündlichen Sprachanwendung von den interviewten Lehrpersonen in den Fokus gerückt werden. Lehrperson 3 (LP3) gibt diesbezüglich an, große Schwierigkeiten beim Formulieren eines grammatikalisch korrekten Satzes bei dem*der Schüler*in zu sehen. Des Weiteren wird von der Lehrperson auch wahrgenommen, dass die formulierten Sätze kaum Inhalte transportieren würden.

„Ja, ganz schwierig, weil im Endeffekt, der Schüler oder die Schülerin ganz viel spricht, ohne dabei etwas zu sagen. Er schafft es ja offensichtlich nicht, eine Frage wirklich zu formulieren. Dementsprechend herausfordernd finde ich auch die Herangehensweise. Also, was tut man da, wenn das Formulieren einer Frage oder grundsätzlich halt eines Satzes schon so herausfordern ist?“ (LP3, Z.107-110)

Die Lehrperson erkennt grundsätzlich grobe sprachliche Schwierigkeiten und wertet auch die häufige Verwendung von Füllwörtern als Signal hierfür.

„Einerseits, weil, wie gesagt, ich finde, er schafft es ja nicht einen Satz zu formulieren. Also da gibt es offensichtlich grobe Probleme, Dinge zu formulieren. Auch die ganzen Füller mit „also ja, ich, ich, blablabla“ und die Pausen natürlich, glaube ich, zeigen das Problem schon. Also ja, ich glaube schon, dass Sprache, ich weiß nicht, ob sozusagen die Sprache, also Deutsch, an sich das Problem ist, das kann ich nicht sagen, aber offensichtlich gibt es ein Problem und daher kommt eine derartige Situation raus.“ (LP3, Z.120-125)

Auch Lehrperson 6 (LP6) schließt sich der Meinung von LP3 an und sieht ebenfalls Schwierigkeiten hinsichtlich der Formulierung ganzer Sätze. LP 6 ergänzt außerdem den Eindruck, dass der*die Schüler*in bei der mündlichen Sprachanwendung mit Herausforderungen konfrontiert sei und nicht in der Lage sei, die Gedanken in Worte zu fassen.

„Naja (...) einen geraden Satz zu bilden. Also ich glaub, das ist die erste Herausforderung. Einfach gerade Sätze zu bilden. Und das, was sich der Schüler, die Schülerin im Kopf denkt auch beim Mund heraus zu bringen. Also dem fehlen einfach, oder ihr fehlt einfach das sprachliche Grundgerüst, um sich ausdrücken zu können.“ (LP6, Z.131-132)

6.1.4 Textvignette 4 - Nicht-textuelle Darstellungsformen (Schwierigkeiten beim Verständnis und bei der Interpretation von nicht-textuellen Darstellungsformen)

Ähnlich wie bei der zweiten Textvignette wird das sprachliche Niveau in der beschriebenen Unterrichtssituation von den Interviewteilnehmer*innen höher eingestuft. So sehen die befragten Lehrpersonen kaum sprachlichen Schwierigkeiten bei dem*der Schüler*in.

„Also wenn ich jetzt mit den vorherigen Textvignetten vergleichen würde, eher nicht. Nein. Und auch grundsätzlich sehe ich keine Anzeichen für irgendwelche sprachlichen Defizite.“ (LP3, Z.152-153)

So bezieht sich Lehrperson 1 (LP1) auf eine korrekte Satzstruktur, die im Vergleich zu den anderen Unterrichtsbeispielen durch eine komplexere Formulierung sowohl von Haupt- als auch Nebensätzen gekennzeichnet ist.

„Ich find den Schüler oder die Schülerin besser als den Schüler oder die Schülerin davor, weil schon sinnvolle Nebensätze gebildet werden und trotzdem, dass er schnell antwortet wahrscheinlich kommen da irgendwie (..) ja hochwertige Sätze raus. Also die Sätze ergeben schon Sinn und die Satzstruktur stimmt auch meistens. Also ich glaub, das Sprachniveau ist hier schon besser, aber natürlich würd es auch noch besser gehen (lacht).“ (LP1, Z.194-198)

Im Gegensatz dazu ist Lehrperson 4 (LP4) der Meinung, dass der*die Schüler*in über einen nicht ausreichenden Wortschatz verfüge, um das Phänomen inhaltlich zufriedenstellend zu erklären. LP4 kritisiert die wiederholte Verwendung von bestimmten Wörtern, die die Inhalte nach ihrer Ansicht nicht adäquat transportieren würden.

„[...] kann die Schülerin sich schlecht ausdrücken, was sie sagen möchte, ja. Also (..), es sind ganz oft „Menschen, (..) Kinder, Menschen, viele Kinder“. Also es sind zwei Sätze und es kommen fast nur Wörter wie „Menschen, viele Menschen, viele Kinder, junge Menschen oder Kinder“ vor. Also sie kann nicht artikulieren, was sie sagen möchte.“ (LP4, Z.182-185)

6.2 Sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht

Die zweite Kategorie „Sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht“ beschäftigt sich mit sprachlichen Schwierigkeiten, die im Zuge des GWB-Unterrichts auftreten. Mit Blick auf die ausgearbeitete Literatur zeigen sich vor allem auf Wort- und Satzebene sowie bei den gängigen Textsorten im GWB-Unterricht Herausforderungen bei Lernenden (vgl. Schwarze 2017:19). Diesbezüglich lassen sich Parallelen bei den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit erkennen. Im Zuge der Interviews wurden seitens der teilnehmenden Lehrpersonen mit 13 Nennungen auf Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes sowie mit 8 Nennungen auf Schwierigkeiten im Bereich des Satzbaus verwiesen. Diese beziehen sich sowohl auf die konkreten Textvignetten als auch auf Erfahrungen, die aus dem eigenen GWB-Unterricht stammen.

6.2.1 Sprachregister

Die Subkategorie „Sprachregister“ beinhaltet Nennungen, die sich auf sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen auf Wortebene fokussieren. Wie bereits erwähnt, halten alle sechs Interviewteilnehmer*innen fest, dass es vermehrt zu Herausforderungen aufgrund eines mangelnden Wortschatzes bei Schüler*innen kommt. Unabhängig von den inhaltlichen Themenfeldern, die in den Textvignetten behandelt werden, sehen die teilnehmenden

Lehrpersonen bei allen vier Unterrichtssituationen Herausforderungen, die sich auf die Wortebene beziehen. Dies, so Lehrperson (LP1), führt dazu, dass Schüler*innen geografische Phänomene nicht erklären können, da ihnen das erforderliche Vokabular für eine adäquate Beschreibung fehlt.

„Also naja, die Herausforderung, den Klimawandel zu verstehen, ist der Wortschatz. Weil wie man ja sieht, hat der Schüler oder die Schülerin (..), also es fehlt am Wortschatz. Deswegen kann der Schüler die Situation nicht genau erklären.“ (LP1, Z.126-128)

Lehrperson 2 (LP2) beschreibt außerdem, dass Schüler*innen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse dem GWB-Unterricht nicht folgen können. Diesbezüglich verweist die Lehrperson gezielt auf einen reduzierten Wortschatz, der für das Verstehen sowie für das Beschreiben der Inhalte unabdingbar sei.

„Das ist schwierig. Ja (..), wenn die deutsche Sprache so eine große Herausforderung ist, dann kann man den Dingen nicht folgen, weil einfach die Wörter fehlen. Ja und ich finde, da sind es nicht nur die Wörter, da ist auch der Satzbau ein großes Problem bei dem Schüler. Und das Problem ist dann halt (..) ja, wie unterrichtet man da? Ja. Und deshalb, ich find die Herausforderung in der Situation ist ganz klar, dass offensichtlich ein Schüler, vielleicht sind es dann auch wieder mehr (..), ja, wichtige Wörter, die du halt im Geografieunterricht brauchst, und manche die gar nicht so auf den Geografieunterricht fokussiert sind, dass da wesentliche Wörter nicht verstanden werden. Und das ist halt schon ein Problem, ja. (LP2, Z.106-114)

Mit Blick auf die Sprachregister zeigt die ausgewählte Textpassage, dass sich nicht nur im Bereich der Fachsprache Schwierigkeiten beobachten lassen, sondern bildungssprachliche Begriffe im Allgemeinen eine Herausforderung darstellen. Lehrperson 5 (LP5) unterstreicht diese Wahrnehmungen und spricht von einem reduzierten Wortschatz, der über fachsprachliche Kompetenzen im GWB-Unterricht hinausgeht.

„Also, dass Wörter jetzt, dass jetzt Begrifflichkeiten, die jetzt nicht unbedingt mit Geo was zu tun haben nicht klar sind, das kommt schon vor ja. Und man merkt immer dann, wenn man nachfragt oder wenn sie was zusammen schreiben und was sie dann für schriftliche Antworten haben.“ (LP5, Z.36-38)

LP5 berichtet außerdem, dass die Schwierigkeiten sowohl bei der mündlichen als auch bei der schriftlichen Sprachanwendung bestehen würden. Angesichts der mündlichen Sprachproduktion von Schüler*innen erläutert Lehrperson 1 (LP1), dass Beschreibungen wie „nicht so grün, sondern so braun“ Rückschlüsse auf einen fehlenden Wortschatz zulassen. Diese, so die Lehrperson, würden anstelle von zielgerichteten Beschreibungen mittels Komposita verwendet werden.

„Also (..) die Farben werden halt eher so wie „nicht so grün, sondern so braun“, also jetzt nicht so Zusammensetzungen wie „dunkelgrün“ (..) oder solche schwierigen Wortzusammensetzungen, also Komposita werden gar nicht verwendet. Also man merkt schon, dass das Kind oder der Schüler, die Schülerin eher ein niedrigeres Sprachniveau hat.“ (LP1, Z.31-35)

Auch Lehrperson 3 (LP3) stellt fest, dass Schüler*innen häufig Füllwörter verwenden, wenn ihnen das erforderliche Vokabular fehlt.

„(..) ja, es gibt schon gewisse Schwierigkeiten. Auch in ihrer Antwort kommt da heraus, wenn sie sagt, sie sind nicht so grün, sondern so braun. Also dieses klassische „so aber auch nicht so“, ja, das hört man schon oft, wenn ihnen die Wörter halt fehlen. (LP3, Z.25-28)

6.2.2 Satzebene

Die Subkategorie „Satzebene“ stellt mit 8 Nennungen die am zweithäufigsten genannte sprachliche Herausforderung von Schüler*innen im GWB-Unterricht dar. Dabei handelt es sich um Nennungen, die sich auf Schwierigkeiten bei der Formulierung von grammatikalisch korrekten Sätzen beziehen. Die nachstehenden Interviewausschnitte zeigen, dass derartige Herausforderungen vorwiegend mit der mündlichen Sprachproduktion im Zusammenhang stehen. So beschreibt Lehrperson 1 (LP1), dass besonders bei Schüler*innen mit einem geringeren Sprachniveau das Aneinanderreihen von einzelnen Wörtern, was zu grammatikalisch inkorrekten Sätzen führt, kennzeichnend ist.

„[...] bei uns in der Mittelschule gibt es sehr viele heterogene Schüler und Schülerinnen. Und da würde ich sagen, dass so eine Textpassage sehr typisches ist, weil die Schüler grundsätzlich immer versuchen Sätze immer nur aneinander zu reihen und selten Punkte machen, was dann zu Problemen im Satzbau führt. (LP1, Z.37-40)

Mit Blick auf die beschriebene Unterrichtssituation in Textvignette 3, hält die Lehrperson außerdem fest, dass besonders bei der mündlichen Sprachproduktion Herausforderungen im Bereich der Syntax entstehen würden. So beschreibt Lehrperson 1 (LP1), dass die unmittelbare Reaktion auf eine Frage der Lehrperson zu Schwierigkeiten führe.

„Also sehr viele „dann, dann, dann“, „ähm“, Gesprächspausen durch Punkte markiert. Wahrscheinlich hat der Schüler oder die Schülerin beim Sprechen halt auch viel nachgedacht, aber hat dann nicht wirklich Zeit gehabt nachzudenken und musste halt schnell antworten, weil wahrscheinlich sonst die Klasse unruhig wird. Und irgendwann wurde es dem Schüler dann einfach unangenehm und hat gesagt, ja ist egal.“ (LP1, Z.136-140)

Auch Lehrperson 5 (LP5) erwähnt dies und schlägt vor, die Frage vorab schriftlich festzuhalten und anschließend erneut mündlich zu thematisieren.

„Ich glaub die Schwierigkeit liegt darin, dass so zu formulieren (..) würde aber sagen, wahrscheinlich wäre es besser, man gibt ihnen mehr Zeit und sagt „weiß was, schreib es auf und dann behandeln wir es“. (LP5, Z.110-112)

Das nachstehende Zitat von Lehrperson 1 (LP1) verdeutlicht, dass sich Schwierigkeiten im Bereich der Wort- und Satzebene häufig überschneiden. So beschreibt die Lehrperson, dass es Schüler*innen mit einem niedrigeren Sprachniveau oftmals schwerfällt, ihre Gedanken in zusammenhängenden, grammatikalisch korrekten Sätzen zu formulieren und nicht einzelne Worte lediglich aneinanderzureihen.

„Naja, es sind sehr einfache Sätze, sehr einfacher Wortschatz. „Es ist es nicht ganz so heiß, ist aber auch nicht ganz kalt.“ Es sind sehr viele Nebensätze, die durch Beistriche einfach nur getrennt werden. So wie das typisch ist für Schüler mit einem niedrigeren Sprachniveau.“ (LP1, Z.29-31)

6.3 Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht

Die Kategorien „Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht“ beschäftigt sich mit Herausforderungen im GWB-Unterricht, die nicht explizit mit sprachlichen Schwierigkeiten einzelner Schüler*innen im Zusammenhang stehen, sondern diese hervorrufen können. Demnach unterscheidet sich die dritte Kategorie insofern von der zweiten Kategorie, dass der Blick nicht ausdrücklich auf sprachliche Defizite von Lernenden gerichtet ist, sondern sprachliche Stolpersteine im Allgemeinen, die sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen im GWB-Unterricht auslösen können, präsentiert. Diese können beispielsweise durch die Lehrperson, aber auch durch nicht sprachensible Materialien verursacht werden. Der Hauptkategorie „Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht“ wurden im Rahmen der Datenauswertung mit 42 Nennungen die meisten Aussagen zugeordnet.

6.3.1 Sprache der GWB-Lehrperson

Die induktiv gebildete Subkategorie „Sprache der GWB-Lehrperson“ beinhaltet Aussagen, die sich auf Schwierigkeiten im Bereich der Bildungs- und Fachsprache beziehen. Wie bereits erwähnt, berufen sich die Textpassagen nicht ausschließlich auf Schüler*innen, sondern beinhalten auch Aussagen von Lehrpersonen. Im Zuge der Auswertung stellte sich deutlich heraus, dass eine adäquate Sprache seitens der Lehrperson für einen sprachsensiblen GWB-

Unterricht unabdingbar ist. Mit insgesamt 27 Nennungen wurde durch die Interviewteilnehmer*innen besonders häufig auf diese Thematik hingewiesen.

Mit Blick auf die Interviewaussagen zeigt sich, dass die Interviewteilnehmer*innen die Sprache der Lehrperson in den beschriebenen Unterrichtssituationen der Textvignetten häufig kritisieren. Lehrperson 5 (LP5) sieht diesbezüglich eine nicht schüleradäquate Sprache der GWB-Lehrperson als zentrale Herausforderung. Angesichts der Tatsache, dass Schwierigkeiten auf Wort- und Satzebene auch bei Schüler*innen oftmals genannt werden, kann im Umkehrschluss dazu eine ähnliche Einschätzung auf Lehrer*innenebene bei den Interviewteilnehmer*innen beobachtet werden.

„Ja, keine schüleradäquate Sprache, das ist einmal das erste Thema. Also Sprache passt nicht, man müsste es wahrscheinlich vom Satzbau herunter brechen, man müsste die Begrifflichkeiten vorher erklären.“
(LP5, Z.12-14)

Auch Lehrperson 6 (LP6) geht auf dieses Argument ein und beschreibt, dass bestimmte Begriffe für Schüler*innen schwer verständlich sind und es demnach häufig zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Diesbezüglich zeigen die Textpassagen besonders im Bereich der Bildungs- und Fachsprache mögliche Stolpersteine.

„Ich würde mal gar nicht anfangen mit Charakteristika. Also (..) ich finde, das ist schwierig, weil das ist ein, naja (..) ein sehr sperriger Begriff mit dem viele Schülerinnen und Schüler nichts anfangen können.“
(LP6, Z.15-17)

Davon ausgehend sehen die Interviewteilnehmer*innen abstrakte Begriffe, wie beispielsweise das Wort „Gesellschaft“, als besonders herausfordernd. Lehrperson 3 (LP3) beschreibt, dass derartige Begriffe aufgrund eines fehlenden Bezuges zur eigenen Lebenswelt der Lernenden und auch aufgrund der Abstraktheit des Begriffes schwer verständlich wären.

„Sonst (..) naja, vielleicht ja, manche Fachbegriffe oder so. Ja, so etwas wie Gesellschaft zum Beispiel finde ich auch schwierig, weil, was ist Gesellschaft. Das sind so Begriffe, die glaub ich, für Schüler nicht wirklich greifbar sind und deshalb halt auch schwer verstehbar.“ (LP3, Z.159-161)

Lehrperson 3 (LP 3) hält außerdem fest, dass besonders beim Einstieg in ein neues Thema sprachliche Hürden entstehen. So werden Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes bei neuen Themenfeldern im Unterricht, besonders im Bereich der Bildungs- und Fachsprache, von einigen Lehrpersonen als zentrale Herausforderung beschrieben.

„Vor allem, wenn man eben neue Themen sozusagen neu aufgreift. Wenn man dann in ein Thema einsteigt, das ist natürlich immer schwierig. Weil das ist auch verbunden mit vielen noch unbekannten Begriffen.“ (LP3, Z.163-165)

Neben den erwähnten Stolpersteinen im Bereich der Bildungs- und Fachsprache wird auch die Formulierung von Fragestellungen durch die GWB-Lehrperson als herausfordernd beschrieben. Lehrperson 5 (LP5) hebt hervor, dass insbesondere weit gefasste Fragestellungen, wie dies in Textvignette 4 der Fall ist, für Schüler*innen eine Schwierigkeit darstellen.

„Ich find dieses Ding schon wieder so groß. Also ich denke mir, so große Fragen (...). Also jetzt wieder aus der Sicht der Schüler (...) ja, also solche globalen Fragestellungen, wo man ganze Habilitationen darüber schreiben kann, sind immer kritisch.“ (LP5, Z.112-114)

Auch Lehrperson 1 (LP1) thematisiert diese Problematik und betont jedoch gleichzeitig die Schwierigkeit, präzise, aber verständliche Fragen zu formulieren.

„Ja, das kommt eigentlich sehr oft vor, dass die Fragestellung für Schülerinnen ein bisschen unverständlich ist. Da ist eine Frage, die ich schreib, vielleicht sehr lange und, dass die Frage dann zu lange für die Schülerinnen, also das Verstehen klappt dann nicht so richtig. Andererseits lernen wir im Studium, die Fragen sehr prägnant und klar und deutlich auszudrücken. Und wenn man das macht, wird die Fragestellung einfach länger. Aber wahrscheinlich hilft es den Schülerinnen, wenn man das Sprachniveau da einfach ein bisschen herunter bricht und die Frage kürzt und dann einfach mündlich ein bisschen ergänzt, was jetzt genau gemeint ist.“ (LP1, Z.89-95)

Lehrperson 6 (LP6) bestätigt ebenfalls die Wichtigkeit einer zielgerichteten Fragestellung, um unspezifische Aussagen von Schüler*innen zu vermeiden. Nichtsdestotrotz erwähnt die Lehrperson jedoch, dass dies trotz dem Bewusstsein, solche Fragestellungen zu unterlassen, im GWB-Unterricht immer wieder vorfällt.

„Naja also generell macht man wahrscheinlich den Fehler so auf die Schnelle, dass man so Begriffsdefinitionen oder (...) einfach so unspezifisches Abfragen, „was bedeutet das (betont)“. Das mach ich sicher auch öfter. Und dann kriegt man halt unspezifische Antworten darauf.“ (LP6, Z.37-39)

Abgesehen von der Formulierung der Fragestellung stellt die Verwendung von Folgefragen ein wiederkehrendes Thema dar. So kritisiert Lehrperson 3 (LP3) im Zuge der ersten Textvignette, dass im Zuge des Gespräches zwischen Lehrperson und Schüler*in immer wieder Folgefragen durch die Lehrperson gestellt werden und schlägt vor, lediglich eine Frage zu äußern.

„Was ich vielleicht nicht machen würde, sind Folgefragen stellen. Also vielleicht eine Frage nur.“ (LP3, Z.35-36)

Lehrperson 4 (LP4) kritisiert außerdem die Fragestellung der Lehrperson. So rät LP4 von derart offenen Fragestellungen ab und empfiehlt stattdessen kompaktere Fragestellungen.

„Das einzige, ich würde die Fragestellung von Haus aus schon nicht so formulieren. „Hat noch jemanden Fragen zu den Auswirkungen des Klimawandels?“. Ich würd sagen: „Welche Fragen gibt es?“. Weil es gibt immer Fragen und dieses „hat jemand eine Frage“ ist zu wenig konkret, sondern es ist, denke ich, besser „welche Fragen gibt es“, da ist das dann glaub ich für die Schüler schon leichter zu überlegen und zu antworten. (LP4, Z.152-157)

Lehrperson 6 (LP6) fügt diesem Gedanken hinzu, dass die Lehrperson in der beschriebenen Unterrichtssituation auf die Wortmeldungen nicht eingeht und kontinuierlich Folgefragen stellt, die den Themenbereich immer weiter öffnen. Dies, so die Lehrperson, erschwere nicht nur das Verständnis seitens der Schüler*innen, sondern hemme auch den Lernprozess, da man auf die Wortmeldungen nicht eingehen würde.

„Puh (...) es ist sehr schlecht gemacht von der Lehrperson. Massiv schlecht. Weil einfach da oberflächlich darüber gespult wird über sehr viele Sachen. Da wird ja über viele Schritte drüber gegangen. [...] Und die Herausforderung ist einfach oder eigentlich die Gefahr in der Situation ist, dass sich (..), also dass ich sehr viel wertvollen Kompetenzerwerb einfach überspringe, indem ich schon (...). Also da wird einfach OP 1 und OP 2, also da werden Anforderungsbereich 1 und 2 einfach übersprungen, da will man gleich zu 3 hin. Und das ist nicht sehr zielführend, finde ich.“ (LP6, Z.154-169)

Lehrperson 5 (LP5) beschreibt zudem, dass sich mit jeder weiteren Frage der Abstraktionsgrad deutlich erhöhen kann, was das Verständnis sowie das Formulieren einer zielgerichteten Antwort für die Schüler*innen erheblich erschweren würde.

„Aber ich denk mir halt, der Abstraktionsgrad steigt hier schon sehr stark an von Frage zu Frage. (LP5, Z.172-173)

Lehrperson 4 (LP4) rät außerdem von Aufgabenstellungen, die aus einem Haupt- und Gliedsatz bestehen ab, da dies das Verständnis für die Schüler*innen erschweren. So schlägt LP4 stattdessen vor, die Aufgabenstellung in zwei Hauptsätze aufzuteilen. Dies wäre für die Schüler*innen zum einen auf sprachlicher Ebene leichter nachzuvollziehen und ermögliche ein strukturiertes Abarbeiten der Aufgabenstellungen.

„Ich verwende nicht unbedingt Arbeitsanweisungen, die aus Haupt- und Gliedsatz bestehen und wo sie das überhaupt erst erkennen müssen. Ich mach das meistens eigentlich eher so, dass ich schreib ihnen dann zwei Hauptsätze, dann ist das einfacher zu verstehen. Auch meine Tests sind so aufgebaut, dass ganz klare Aufgabenstellungen sind, wenn sie mehrere Aufgabenbereiche bei einer Frage machen müssen, dann schreib ich einzelne Sätze, die quasi da durchgearbeitet werden können.“ (LP4, Z.117-121)

6.3.2 Operatoren

Im Zuge der soeben thematisierten Herausforderungen im Bereich der Sprache der GWB-Lehrperson wurden die Operatoren im GWB-Unterricht abermals als Stolperstein von den teilnehmenden Lehrpersonen beschrieben. Vier der insgesamt sechs Interviewteilnehmer*innen sehen bei ihren Schüler*innen wesentliche Schwierigkeiten, was das Verständnis von Operatoren betrifft. Diese lassen sich sowohl im Bereich der mündlichen als auch schriftlichen Sprachanwendung beobachten.

Lehrperson 6 (LP6) sieht diesbezüglich in der Sekundarstufe II die Herausforderung, dass Schüler*innen auch in höheren Schulstufen nicht mit Operatoren vertraut sind, da man diese in Mittelschulen, so der Eindruck von LP6, nicht thematisiere. Davon ausgehend stehen Schüler*innen vor großen Herausforderungen, wenn sie im GWB-Unterricht mit Operatoren konfrontiert sind. LP 6 geht davon aus, dass W-Fragen den Unterricht dominieren und seitens einiger Lehrpersonen zu wenig Bewusstsein für die regelmäßige Anwendung von Operatoren vorhanden ist.

„Naja ganz prinzipiell ist die Herausforderungen bei Operatoren, dass die Schülerinnen gar nicht wissen, was Operatoren oft sind. Ich glaube, dass das ein großes Thema ist, das nicht angegangen wird in den Mittelschulen, weil dann noch immer mit W-Fragen gearbeitet wird, weil man sich entweder nicht damit beschäftigen will, weil man es auf der Uni nicht hört oder weil es zu anstrengend, sich mit den Schülerinnen damit zu beschäftigen.“ (LP6, Z.102-106)

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Beobachtung, dass Schüler*innen Schwierigkeiten beim Verständnis von Operatoren zeigen, um eine wiederkehrende Wahrnehmung seitens der Interviewteilnehmer*innen. Dies betrifft sowohl den regulären GWB-Unterricht als auch Prüfungssituationen. Lehrperson 2 (LP2) beschreibt, dass diese Herausforderungen bereits über einen längeren Zeitraum bestehen würden und die korrekte Anwendung von Operatoren daher im Zuge des GWB-Unterrichts wiederholt thematisiert werden müsse.

„(...) das hab ich in den letzten Jahren schon lange beobachtet, die Operatoren damit tun sie sich einfach schwer. Das ist was, ich kann nicht sagen warum genau, aber W-Fragen sind auch nicht ideal, aber mit den Operatoren kommen die Schüler einfach nicht zurecht. Ich versuche es so oft zu erklären. Aber bei manchen habe ich das Gefühl, sie verstehen es immer noch nicht. Ja (..), weil (..), vielleicht ist es für manche mit den W-Fragen leichter, ich kann es nicht einschätzen, aber die Operatoren das ist immer, wurscht ob mündlich im Unterricht oder schriftlich bei einem Test, das ist einfach, da tun sie sich schwer.“ (LP2, Z.70-76)

Die Beobachtung, dass Aufgabenstellungen mit Operatoren für viele Schüler*innen eine Herausforderung darstellen, wird auch von Lehrperson 5 (LP5) geteilt. Diesbezüglich wird besonders auf die Gestaltung von Fragestellungen eingegangen, wobei ein klar formulierter Operator aus Sicht der interviewten Lehrperson hilfreich für die Orientierung der Schüler*innen ist. Gleichzeitig wird ein Kontrast zwischen operatorenbasierten Fragen und W-Fragen gezogen, wobei letzteren ein geringerer didaktischer Nutzen zugesprochen wird. Davon ausgehend befürwortet LP5 die Anwendung von Operatoren auch im Zuge von Lehrer*in-Schüler*in-Gespräche, um zum einen das Verständnis zu üben, aber auch zum anderen Fragestellungen als Lehrperson präzise und zielgerichtet zu formulieren.

„Ich würde auf jeden Fall das anders von der Fragestellung her machen. Dann fehlt mir irgendwie der Operator bei der ganzen Geschichte. Also erklären kommt irgendwie, das würde ich aber vorne hinstellen. Dann (..) ja, was macht das Subtropenklima aus, das ist halt wieder, also ich würde grundsätzlich mal operatorenbasierte Fragestellungen verwenden. Ich kann mit diesen W-Fragen relativ wenig anfangen und damit definiere ich die Fragestellung schon viel besser schon vor, in welche Richtung die dann überlegen oder die Antwort auch gehen soll.“ (LP5, Z.20-26)

Die Notwendigkeit, den Umgang mit Operatoren im GWB-Unterricht gezielt zu üben, wird von den befragten Lehrpersonen mehrfach betont. Dabei wird darauf hingewiesen, wie bereits eingangs von LP 6 dargelegt, dass das Verständnis von Operatoren nicht vorausgesetzt werden kann, sondern eine regelmäßige Übung im Unterricht bedarf. Dies verdeutlicht Lehrpersonen 2 (LP2) in einer weiteren Aussage nochmals explizit.

„Operatoren ist etwas, das muss man wirklich ganz, ganz oft üben. Das ist was das, das können sie einfach nicht.“ (LP2, Z.85-86)

Lehrperson 4 (LP4) beschreibt außerdem, dass die sachgerechte Anwendung von Operatoren ein breites Spektrum an didaktischen und fachlichen Kompetenzen seitens Lehrer*innen voraussetzt. So sei es notwendig, den richtigen Operator für die jeweilige Schulstufe sowie für den jeweiligen Anforderungsbereich zu wählen.

„Da es so viele verschiedene Operatoren gibt, die aber immer einem bestimmten Anforderungsbereich zugewiesen werden, also Operator eins, zwei und drei und die Begriffe kann man ja von einfach bis schwer eigentlich verwenden. Weil ich kann ja auch sagen, weiß ich nicht, „beschreiben“ kann ich auch mit anderen Operatoren schreiben, Also ich muss eigentlich, je nachdem welche Schulstufe ich habe, meinen Operator anpassen. Das muss ich also als Lehrperson fähig sein einzuschätzen, was meine Schülerinnen verstehen, was nicht.“ (LP4, Z.106-111)

6.3.3 Diskontinuierliche Texte

Ein weiterer sprachlicher Stolperstein, der von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen genannt wird, sind diskontinuierliche Texte im GWB-Unterricht. Wie bereits thematisiert, handelt es sich dabei um nicht-textuelle Darstellungsformen, beispielsweise Diagramme, die besonders im GWB-Unterricht häufig zu finden sind und für einige Schüler*innen eine Herausforderung darstellen (vgl. Wey 2021: 27). Dieser Eindruck wird auch von den Interviewteilnehmer*innen geteilt. Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews zeigt sich, dass die GWB-Lehrpersonen besonders Diagramme als herausfordernd empfinden.

Lehrperson 1 (LP1) beschreibt, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass Schüler*innen über das nötige Wissen verfügen, um Diagramme zu verstehen und diese zu interpretieren. So beschreibt LP1, dass grundlegende Elemente eines Diagrammes vorab erklärt werden müssen. Daher sei es notwendig, wesentliche Grundkenntnisse Schritt für Schritt vor der Anwendung einer nicht-textuellen Darstellungsform im GWB-Unterricht zu thematisieren, um das Verständnis zu erleichtern. LP1 ist der Meinung, dass nicht erwartet werden könne, dass Schüler*innen diese Grundkenntnisse bereits besitzen oder diese selbstständig ableiten können.

„Ja, also ich hab auch Bevölkerungspyramide gemacht und wir haben uns da drei unterschiedliche Varianten angeschaut. Und Bevölkerungspyramiden sind für Kinder sehr schwierig zu verstehen und ein sehr schwieriges Thema. Deswegen kann ich schon verstehen, dass der Schüler oder die Schüler da verwirrt ist. Ich habe auch sehr lange gebraucht, bis sie mal verstanden haben, wofür diese Balken überhaupt stehen. Also von alleine, wären die Schüler da nicht drauf gekommen.“ (LP1, Z.183-187)

Lehrperson 2 (LP2) sieht außerdem beim Verständnis von diskontinuierlichen Texten Zusammenhänge mit Grundkenntnissen aus anderen Fachrichtungen. So bezieht sich LP2 besonders auf mathematische und deutsche Grundkenntnisse, die das Verstehen und Erklären von Diagrammen erschweren können.

„Aber das ist was, da tun sie sich grundsätzlich sehr schwer. Weil das halt auch schwierig ist, das zu verstehen. Ja, grad wenn Mathematik vielleicht auch ein Problem ist. Ja, und wenn die deutsche Sprache auch ein Problem ist, das dann zu beschreiben oder wie in dem Fall sogar noch zu vergleichen (..) ja gut, also das ist dann halt wirklich, glaub ich, schon zu schwer um ehrlich zu sein.“ (LP2, Z.164-168)

Lehrperson 6 (LP6) sieht ebenfalls bei mangelnden Fertigkeiten im Bereich der deutschen Sprache große Herausforderungen. Dies gilt insbesondere, so die Lehrperson, wenn es an grundlegenden sprachlichen Kenntnissen, beispielsweise bei der korrekten Formulierung eines

Satzes, mangle. So sei es schlichtweg unmöglich, nicht-textuelle Darstellungsformen zu verstehen oder gar zu interpretieren.

„Aber das ist ein generelles Problem, wenn du dir schon schwer tust mit Sprache an sich und keine Sätze formulieren kannst oder deine Gedanken nicht auf Papier bringen kannst, dann wirst du Statistiken, Karten, Diagramme und was auch immer nicht können, weil dann fehlt es dir ja schonmal an den Grundlagen.“ (LP6, Z.183-186)

Zusätzlich zu sprachlichen Herausforderungen sieht Lehrperson 5 (LP5) im Bereich der Sekundarstufe II einen Zusammenhang mit der vorab besuchten Schulform. So hätten vor allem Schüler*innen, die in der Unterstufe eine Mittelschule besucht haben, Schwierigkeiten bei der Anwendung von diskontinuierlichen Texten. Die Lehrperson nimmt an, dass Schüler*innen zwar bereits mehrmals Diagramme oder sonstige Abbildungen gesehen haben, jedoch wesentliche Grundkenntnisse, die für das Verständnis unabdingbar sind, nicht vorhanden wären. So sei es auch in der Sekundarstufe II notwendig, wie bereits von Lehrperson 6 thematisiert, den Schüler*innen nicht-textuelle Darstellungsformen Schritt für Schritt näher zu bringen.

„Also es hängt wieder stark davon ab, aus welcher Schulart sie kommen. Aber wenn sie aus der Mittelschule kommen oder wenn sie aus der AHS kommen und eher in Mathe schwächer waren, dann können sie keine Diagramme lesen. Auch wenn sie das alles in der Unterstufe schon gemacht haben. Das muss man auch dazu sagen. Sie sehen ja nicht das erste Mal in ihrem Leben theoretisch eine Bevölkerungspyramide, sie sehen jetzt nicht das erste Mal in ihrem Leben ein Diagramm. Aber man muss ganz von vorne beginnen einfach wieder. Ganz von vorne wieder erklären, was passiert da, was sieht man auf den Achsen und dann Stück für Stück das Ganze machen.“ (LP5, Z.162-169)

Lehrperson 4 (LP4), die GWB zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung ausschließlich in der Unterstufe einer AHS unterrichtet, schließt sich diesem Gedanken an und hält fest, dass die Anwendung von diskontinuierlichen Texten schrittweise eingeführt werden müsse. So beschreibt die Lehrperson, dass für das Verstehen und Interpretieren eine kontinuierliche Übung sowie mit Blick auf die Operatoren eine Anpassung der Schwierigkeitsstufe für die jeweilige Schulstufe notwendig sei. So sei das Beschreiben eines Diagrammes der erste Schritt, mit dem bereits in der ersten Klasse begonnen werden kann, während das Analysieren zusätzliche Kompetenzen bedarf, die in dieser Altersstufe noch nicht vorausgesetzt werden können.

„Ja, sie können sich ganz schlecht artikulieren, also es wird von Jahr zu Jahr besser, aber je früher man damit anfängt, desto besser. [...] da ist ganz viel geistige Kompetenz gefordert, erstmal nur beschreiben, dann vielleicht analysieren und dann noch reflektieren. [...] das können sie aber nicht in der ersten Klasse,

die können immer nur beschreiben und dann würde ich die Grafik, also die gleiche Grafik in der zweiten Klasse nochmal verwenden und vielleicht mit der Analyse anfangen.“ (LP4, Z.211-219)

Trotz der vorhandenen Herausforderungen bei der Anwendung von nicht-textuellen Darstellungsformen im GWB-Unterricht betont LP4 die Wichtigkeit, diese im Fachunterricht zu thematisieren. Die Lehrperson sieht die Fähigkeit, Abbildungen zu beschreiben und zu analysieren, als wesentliches Ziel, welches im Zuge des GWB-Unterrichts erreicht werden sollte. Im Zuge dessen betont die Lehrperson, dass reines Faktenwissen im GWB-Unterricht nicht mehr zeitgemäß und ausreichend sei.

„Grafiken finde ich ganz, ganz wichtig, weil Geo hat nichts mit auswendig lernen zu tun, sondern es soll ein reflektierter Mensch am Ende des Tages rauskommen. Und der muss erkennen können und erklären können, was auf einer Abbildung zu sehen ist und nicht „die Hauptstadt von Österreich ist Wien“. Das hat meines Erachtens in der heutigen Zeit nichts mehr mit Bildung zu tun.“ (LP4, Z.206-209)

6.3.4 Schulbuch/Materialien

Die Subkategorie „Schulbuch/Materialien“ beinhaltet Nennungen, die sich auf sprachliche Stolpersteine durch verwendete Unterrichtsmaterialien beziehen. So sehen zwei der sechs interviewten Lehrpersonen Herausforderungen, die sich durch nicht adäquate Materialien für den GWB-Unterricht ergeben. Mit insgesamt drei Zuordnungen handelt es sich um die Kategorie mit der geringsten Anzahl an Nennungen.

Lehrperson 5 (LP5), die bei der Schulbuchentwicklung beteiligt ist, beschreibt die Problematik, dass eine sprachensible Sprache in Schulbüchern nicht ausreichend berücksichtigt werde. So würde es zwar Richtlinien geben, jedoch würden diese abgesehen von Sprachbuchautor*innen kaum beachtet werden.

„Was mir wahrscheinlich hilft, ist (..) ja, dass ich sehr viel mit Schulbüchern zu tun habe und dass es ja zum Beispiel von Schmölz-Eibinger diesen Leitfaden oder Anreicherung gibt, also Fachsprache im Unterricht, also in Schulbücher. [...] Ich behaupte aber selber, dass wir schon das Problem, dass es in den Lehrbüchern nicht abgebildet ist. Dass dieser Leitfaden in Lehrbüchern null Bedeutung hat, zumindest abseits jetzt der Sprachbücher. Und man sieht es ja in den Geo-Büchern, egal in welches man reinschaut, dass das nicht wirklich viel Wiederhall findet, dass die Autoren da wenig Wert darauf legen auf das Ganze.“ (LP5, Z.195-201)

Auch Lehrperson 2 (LP2) teilt die Meinung, dass eine sprachensible Gestaltung von Unterrichtsmaterialien vernachlässigt wird. So würden die verwendeten Sachtexte oder

Aufgabenstellungen in GWB-Schulbüchern für Schüler*innen häufig sprachliche Stolpersteine darstellen und wären daher für den Unterricht nicht durchgängig optimal geeignet.

„Ich find halt, manchmal, muss ich ganz ehrlich sagen, bei solchen Sachen sind die Erklärungen im Buch auch nicht ideal. Weil wenn wir da jetzt auf Sprache schauen, das ist nicht wirklich (..) also nicht immer ganz geeignet. Von sprachsensiblen Aufgaben oder Texten im Buch, sind wir manchmal schon sehr, sehr weit entfernt.“ (LP2, Z.183-187)

6.4 Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht

Der Kategorie „Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht“ wurden im Zuge der Datenauswertung 28 Nennungen zugeordnet. Es handelt sich daher um die Hauptkategorie mit der zweithöchsten Anzahl an Nennungen. Diese beinhaltet Aussagen der interviewten Lehrpersonen, die sich auf mögliche Handlungsoptionen im GWB-Unterricht beziehen. Im Verlauf der Auswertung wurden zwei Subkategorien induktiv gebildet. Während Handlungsoptionen auf methodischer Ebene mit 17 Nennungen am häufigsten genannt wurden, verweisen 6 der Aussagen auf fächerübergreifende Handlungsoptionen. Letztere Kategorie beschreibt Handlungsoptionen, die nicht ausschließlich den GWB-Unterricht betreffen, sondern mit fächerübergreifendem Handeln in Verbindung stehen.

6.4.1 Methodische Ebene im GWB-Unterricht

Die Subkategorie „Methodische Ebene im GWB-Unterricht“ beinhaltet Aussagen, die auf die methodische Umsetzung im GWB-Unterricht verweisen. Bei den ausgearbeiteten Nennungen handelt es sich in der Regel um Handlungsoptionen, die von den Interviewteilnehmer*innen im eigenen Unterricht angewendet werden, um einen sprachsensiblen Unterricht zu realisieren.

Mit Blick auf Leseaufgaben im GWB-Unterricht zeigt sich, dass einige der befragten Lehrpersonen das gemeinsame Lesen des Textes als hilfreich wahrnehmen. So beschreibt Lehrperson 2 (LP2) aus eigener Erfahrung, dass meist mehrere Schüler*innen Schwierigkeiten mit dem Verständnis des Textes haben und das gemeinsame Lesen dadurch die Möglichkeit, Fragen zu stellen und diese zu klären, eröffnet.

„Naja, man muss dann überlegen, ob man den Text nicht vielleicht einmal gemeinsam liest. Weil wahrscheinlich, nehm ich jetzt mal an, wenn ein Schüler die Probleme hat, dann sind auch mehrere betroffen. Also zumindest ist das bei mir im Unterricht meistens so (lacht). Und deshalb wär es vielleicht

eine Überlegung, den Text gemeinsam zu lesen. Und dann (..) wenn man liest, schon eben (..) ja, Unsicherheiten oder Unklarheiten zu klären.“ (LP2, Z.61-66)

Lehrperson 6 (LP6) betont, dass auf die Auswahl des Lesetextes ein besonderes Augenmerk gelegt werden muss. So schildert die Lehrperson, dass auf ein adäquates Niveau geachtet werden muss, da die Lesekompetenzen der Schüler*innen sehr unterschiedlich sind. Daher erscheint es sinnvoll, so die interviewte Lehrperson, auf sprachlich einfach formulierte Texte zurückzugreifen, um sich an die heterogenen Leseniveaus anzupassen und allen Lernenden das Verständnis der Inhalte zu ermöglichen.

„[...] also aus der eigenen Erfahrung weiß ich, dass ich Standard-Artikel ganz, ganz selten mache, weil es viel zu schwer ist für viele. Ich bin dann eher so auf dem ORF.at-Niveau und auch das ist schwierig bei vielen. Und da merkt man dann, dass es unterschiedliche Leseniveaus gibt. Also Kinder, die in der AHS gut in Deutsch waren oder in der Mittelschule Standard-AHS Einser gehabt haben, dass sie das checken, aber alles, was irgendwie dann weniger ist, da muss man halt dann auf diese Bedürfnisse eingehen.“ (LP6, Z.95-100)

Auch Lehrperson 5 (LP5) ist der Meinung, dass es notwendig erscheint, Fachbegriffe gemeinsam zu besprechen. So schlägt die Lehrperson vor, alle Begriffe oder Absätze, die seitens der Schüler*innen nicht verstanden werden, zu markieren und diese anschließend vor der Bearbeitung der Aufgabenstellung gemeinsam zu besprechen. Damit soll vermieden werden, dass Schüler*innen bei der selbstständigen Beantwortung von Fragen zu dem Ausgangstext überfordert sind. LP5 geht davon aus, dass dies durch einen Austausch im Plenum vermieden werden kann.

„Also ich würde grundsätzlich einmal sagen: „Lest euch den Text durch. Markiert euch alle Wörter und Passagen, die ihr nicht versteht.“, damit wir das dann vorher noch besprechen können das Ganze. Ich würde unbedingt, bevor ich den Text gebe, wenn er neu ist, und ich gehe davon aus, dass das jetzt ein neuer Text zu dem Thema ist, würde ich unbedingt den Text wieder, es hängt davon ab, wie das Klassensetting ist, besprechen.“ (LP5, Z.58-62)

Lehrperson 1 (LP1) nimmt im Zuge der Interviews Bezug zu der Methode des Scaffoldings. Die Lehrperson beschreibt im nachstehenden Textausschnitt den Versuch, den*die Schüler*in durch gezielte Hilfestellungen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung zu unterstützen, ohne die Lösung vorwegzunehmen.

„Naja, ich würde dann dementsprechend reagieren, dass ich dann halt zu dem Schüler oder der Schülerin gehe und probiere durch Scaffolding die Schülerin halt auf den richtigen Weg zu bringen, ohne dass ich direkt die Lösung oder die Antwort sage.“ (LP1, Z.80-82)

Auch Lehrperson 6 (LP6) schlägt eine ähnliche Vorgehensweise vor und bezieht sich in erster Linie auf die visuelle Unterstützung bei Aufgabenstellungen. So soll erreicht werden, das Verständnis von Begriffen beispielsweise durch Symbole zu vereinfachen. Die nachfolgende Ausführung kann ebenfalls als Unterstützungsmaßnahme im Sinne des Scaffoldings eingeordnet werden.

„Visuelle Unterstützung. Indem ich die Schüler*innen mit einer Grafik, Statistik oder so unterstütz, mit der sie vielleicht dann eher etwas erklären kann. Entwirrung des Begriffes, mit dem ich gerade irgendwie, also von dem ich wissen will, was er ist. Ja, also ich glaub, das ist so die gängige Praxis.“ (LP6, Z.48-51)

Lehrperson 2 (LP2) schildert die Möglichkeit, ein Vokabelheft für den GWB-Unterricht anzulegen. So sollen wichtige (Fach-)Begriffe notiert werden und das Erlernen von neuen Inhalten erleichtern. Die befragte Lehrperson erklärt, dass dies besonders in Klassen mit einer Vielzahl an sprachlichen Schwierigkeiten nützlich sei, da einige Schüler*innen auch zuhause nicht die Möglichkeit hätten, nach Hilfe zu fragen. Demnach soll das GWB-Vokabelheft beim Verständnis der Inhalte unterstützen und dadurch auch die Vorbereitung auf eine Leistungsfeststellung vereinfachen. Die Lehrperson berichtet auch, dass die Schüler*innen anfangs etwas irritiert waren, da sie diese Vorgehensweise lediglich aus dem Englischunterricht kennen. Nichtsdestotrotz nimmt die Lehrperson dies als hilfreiche Methode war, die besonders für Schüler*innen mit Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes von großem Nutzen sei.

„Also ich hab ein Jahr zum Beispiel so ein Geo-Vokabelheft verwendet, das war eine Klasse, wo es wirklich sehr, sehr große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache gegeben hat. Das war damals eine dritte Klasse glaube ich, wo sehr viele Schwierigkeiten waren. Also das mit dem Deutsch, das ist bei uns sowieso in fast jeder Klasse der Fall. Ja (..), aber damals war es (...) also das war sehr extrem und da habe ich dann so ein Vokabelheft für den Geografieunterricht angelegt. Sie kennen das aus Englisch und so (..) und das ist ihnen auch ziemlich auf die Nerven gegangen. Also ich hab damals gemerkt, die haben sich gedacht „was ist das, was will der von mir, was hat das mit Geo zu tun?“, aber das war schon wichtig ja. Weil sie halt teilweise wirklich die wesentlichen Dinge nicht verstehen oder nicht gekannt haben. Und ich glaube, das wäre eine Möglichkeit, dass man, gerade in solchen Klassen eben, dass man sagt, man legt ein Vokabelheft an. Weil sonst können sie ja gar nicht lernen, weil daheim meistens, natürlich nicht immer, aber oft kann es ihnen dann halt auch niemand erklären.“ (LP2, Z.123-134)

6.4.2 Fächerübergreifende Ebene

Die Subkategorie „Fächerübergreifende Ebene“ bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf Aussagen, die fächerübergreifende Vorgehensweisen für die Umsetzung eines sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts in den Fokus rücken. Mit insgesamt sechs Nennungen wurden derartige

Ansätze zwar im Vergleich zu Methoden unmittelbar im GWB-Unterricht seltener thematisiert, jedoch von allen befragten Lehrpersonen aufgegriffen.

Lehrperson 1 (LP1) beschreibt, dass sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsfächern umgesetzt werden muss, um sprachlichen Schwierigkeiten von Schüler*innen nachhaltig entgegenzuwirken. So sei es nicht ausreichend, lediglich im GWB-Unterricht sprachsensibel vorzugehen, sondern auch in den weiteren Unterrichtsstunden darauf Rücksicht zu nehmen.

„Also gerade im Geografieunterricht (..) ja, ich mein, du kannst schon einige Begriffe klären oder ein bisschen was leisten, aber nur im Geografieunterricht geht es nicht und nur im Deutschunterricht geht es auch nicht, also das muss alle Fächer betreffen. Also nur wenn ich (betont) auf sprachsensiblen Unterricht in Geografie achte, würd das jetzt trotzdem nicht so viel bewegen bei den Schülerinnen, weil es halt in jedem Fach der Fall sein sollte.“ (LP1, Z.223-227)

Obwohl Einigkeit unter den befragten Lehrpersonen darüber herrscht, dass „*im Geografieunterricht alleine [...] das Ruder umzureißen*“ (LP2, Z.121-122) nicht möglich sei, unterstreicht Lehrperson 3 (LP3) die Bedeutung des Austauschs im Kollegium. Insbesondere im sprachdiagnostischen Bereich, so die Lehrperson, wäre es sehr hilfreich, sich mit Kolleg*innen auszutauschen, um mögliche Überschneidungen und Herausforderungen in anderen Unterrichtsfächern fächerübergreifend zu thematisieren.

Also, ja, wenn ich was vermute, dann spricht man sich mit Kolleginnen ab und so weiter „du ich hab da was, mir ist was aufgefallen, wie ist das in deinem Fach, wie ist es in Deutsch“ und so weiter und wenn man dann drauf kommt „aha, das ist nicht nur bei mir so“, ja, dann muss man eh weiter schauen. Da passiert, glaube ich, sehr viel im Austausch mit den Kollegen.“ (LP3, Z.204-207)

Auch Lehrperson 4 (LP4) betont die Wichtigkeit einer fächerübergreifenden Sprachförderung und beschreibt die Vorteile einer derartigen Vorgangsweise aus eigener Erfahrung. So besteht für LP4 durch ihre gleichzeitige Tätigkeit als Deutsch- und GWB-Lehrperson in einigen Klassen die Möglichkeit, einen verstärkten Fokus auf eine fächerübergreifende Sprachförderung zu legen.

„Ich mach auch sehr viel fächerübergreifend. Gerade wenn ich eine Klasse in beiden Fächern, also ich hab noch Deutsch, und wenn ich beide Fächer unterrichte, dann bietet sich das sehr gut an. Dann nehme ich zum Beispiel Texte in Deutsch mit neuen Begriffen, die sich mit Themen aus Geo auseinandersetzen und wir besprechen das quasi fächerübergreifend.“ (LP4, Z.202-205)

6.5 Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen sprachsensiblen GWB-Unterricht

Die Kategorie „Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen sprachsensiblen GWB-Unterricht“ zielt auf die Kompetenzen von GWB-Lehrpersonen im Bereich von möglichen Handlungsoptionen und sprachdiagnostischen Kompetenzen ab. Die nachstehenden Interviewausschnitte geben einen Eindruck in die Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen, inwiefern sie sich durch ihre Ausbildung in den genannten Bereichen vorbereitet fühlen. Im Zuge der Datenauswertung konnten neun Nennungen der Subkategorie „Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht“ sowie elf Nennungen der Subkategorie „Sprachdiagnostische Kompetenzen“ zugeordnet werden.

6.5.1 Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht

Die Subkategorie „Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht“ beinhaltet Aussagen, die sich auf die Professionalisierung von GWB-Lehrer*innen im Bereich von möglichen Handlungsoptionen für den Fachunterricht beziehen. Dabei handelt es sich in der Regel um eine subjektive Einschätzung der interviewten Lehrperson, inwiefern sie ihre Kompetenzen in diesem Bereich durch die absolvierte Ausbildung einordnen.

Lehrperson 4 (LP4) beschreibt, dass sie im Zuge des GWB-Fachstudiums kaum Inhalte im Bereich von sprachsensiblen Handlungsoptionen für den Unterricht mitnehmen konnte. LP4 betont, dass sprachsensibler Unterricht besonders in ihrem weiteren Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen der Ausbildung eine Rolle spielte. So konnte LP4 dadurch einige Kompetenzen erwerben.

„Also konkret in der GWB-Fachdidaktik im Studium würde ich nicht sagen, dass ich da viel dazu gelernt habe. Also wie gesagt, ich glaube, dass da mein Zweitfach Deutsch sehr dazu beiträgt, weil ich halt auch sehr interessiert bin an der sprachlichen Entwicklung und sprachlichen Bildung von Kindern. Ich glaube, dass ich da aus der Deutsch-Fachdidaktik immer wieder was rausnehmen kann und einbringen kann.“
(LP4, Z.233-237)

Auch Lehrperson 6 (LP6) hält fest, dass das Thema im Laufe des Studiums kaum thematisiert wurde. Nichtsdestotrotz konnte LP6 durch eine SCHILF-Veranstaltung zum Thema sprachsensibler Unterricht im Zuge der Lehrtätigkeit einige Erfahrungen sammeln. Die Lehrperson erzählt, dass die Veranstaltung das Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser

Thematik deutlich verstärkt habe und dadurch auf eine sprachensible Unterrichtsgestaltung sowie auf adäquate Materialien im GWB-Unterricht achtet.

„Also vom Studium her nein. Das war nie Thema, ich könnte mich nicht erinnern, dass das in irgendeiner Lehrveranstaltung Thema war. Ich hatte mal ein SCHILF dazu, einen ganzen pädagogischen Tag zum sprachsensiblen Unterricht. Der hat mich da sehr (..), ja, sehr aufmerksam auf das Thema gemacht und auch sensibilisiert. Deswegen arbeite ich in der Geografie, gerade wenn es um Statistiken geht, suche ich mir schon sprachensible Unterlagen aus.“ (LP6, Z.189-193)

Im Gegensatz dazu berichtet Lehrperson 3 (LP3), dass im Rahmen der Ausbildung kaum Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht thematisiert wurden. Stattdessen seien vor allem durch praktische Erfahrungen während der Lehrtätigkeit entwickelt worden.

„Ja, also ich muss sagen, so auf Basis von Literatur oder so, das könnte ich jetzt nicht anwenden. Ich mach das jetzt so nach Gefühl, dann halt zum Beispiel den Text nochmal zu lesen, dann schreib ich halt einen Begriff, der schwer zu verstehen ist, auf die Tafel. Also das ist eher so ein bisschen situationsabhängig, wie ich das handle. Und auch unterschiedlich, glaube ich.“ (LP3, Z.189-193)

6.5.2 Sprachdiagnostische Kompetenzen

Die Subkategorie „Sprachdiagnostische Kompetenzen“ umfasst Aussagen zur Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen in Bereich der Sprachdiagnostik. Wie bei der vorangegangenen Subkategorie handelt es sich auch hier um subjektive Einschätzungen der befragten Lehrpersonen, inwieweit sie entsprechende Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben konnten.

Im Zuge der Interviewauswertung wurde deutlich, dass einige Lehrpersonen auf ihr Zweitfach als wichtigen Einflussfaktor verweisen. Lehrperson 4 (LP4) gibt an, dass sie die Mehrheit ihrer Kompetenzen zur Diagnose von sprachlichen Herausforderungen von Schüler*innen aus dem Deutschunterricht mitnimmt.

„Ja, aber das hängt sicher auch mit meinem Zweitfach zusammen. Also ich würde behaupten, dass sehr viel davon aus dem Deutschunterricht für mich mitzunehmen ist. Also besonders was das Erkennen von Sprachproblemen angeht. Da bekommt man mit der Zeit schon ein Gefühl dafür. Auch wenn man die unterschiedlichen Jahrgänge unterrichtet, auch die verändern sich von Jahrgang zu Jahrgang. Da merkt man dann, was muss man vielleicht mehr machen, was muss man früher machen, und was man eher auf später verschieben kann.“ (LP4, Z.224-229)

Auch Lehrperson 3 (LP3) nennt das Zweitfach als entscheidend und führt sprachdiagnostische Kompetenzen in erster Linie auf das Zweitfach Englisch zurück. Das nachstehende Zitat zeigt, dass LP3 in Frage stellt, ob sie ohne dem Hintergrundwissen aus diesem Fach in der Lage wäre, sprachliche Probleme zu erkennen.

„Ja, glaube ich schon. Also ich hab (..), wir sprechen jetzt hier über Geografie, aber dieses Erkennen, wenn Kinder Probleme haben mit Sprache, ist halt glaub ich sehr meinem Zweitfach geschuldet. Aus der Geo-Fachdidaktik heraus (..) weiß ich nicht. Wenn ich jetzt sozusagen mein Zweitfach, also Englisch, nicht hätte, wie gut ich damit umgehen könnte.“ (LP3, Z.173-176)

Im Gegensatz dazu schildert Lehrperson 6 (LP6), dass sprachdiagnostische Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung in ihren beiden Unterrichtsfächern keine Rolle spielten und sieht ihre Kompetenzen in der Sprachdiagnostik als nicht ausreichend an. Davon ausgehend verweist LP6 auf Kolleg*innen, insbesondere aus den Fächern Deutsch und Fremdsprachen, die nach der Einschätzung der Lehrperson über entsprechende Kompetenzen verfügen.

„Aber ja, auch in der Diagnostik, ich glaube, das haben halt Fremdsprachenlehrerinnen und Deutschlehrerinnen, die das können. Aber das kann jemand so wie ich, der Geografie und Geschichte unterrichtet (..) dafür habe ich nicht die Kompetenz.“ (LP6, Z.208-211)

Lehrperson 2 (LP2) beschreibt, dass sie durchaus erkennt, wenn Schüler*innen sprachliche Schwierigkeiten haben. Gleichzeitig ergänzt sie jedoch, über keine konkreten sprachdiagnostischen Kompetenzen, wie beispielsweise formale diagnostische Verfahren, zu verfügen. LP2, die an einer Mittelschule mit Deutschförderklassen tätig ist, verortet derartige Kompetenzen und Aufgaben bei den dort unterrichtenden Lehrkräften.

„Also erkennen (...) ja ich merk schon, wenn es sprachliche Probleme gibt bei einem Schüler. Aber jetzt wirklich (..), also ich kenne das aus unseren Deutsch-Förderklassen, dass man da wirklich irgendwelche Tests oder Diagnostiktests oder so macht, das kann ich nicht. Woher auch, das ist dann halt (..) ja das machen dann schon die Deutschlehrer.“ (LP2, Z.191-194)

Auch Lehrperson 3 (LP3) weist darauf hin, dass sie im Rahmen des Studiums nur oberflächlich mit sprachdiagnostischen Themenfeldern konfrontiert wurde und daher über keine konkreten Diagnosekompetenzen oder Handlungsoptionen verfügt.

„Ja, also die klassischen Defizite im Sinne von Legasthenie zum Beispiel also, ja, nein, ich kann mich ja auch in den ABGs [Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen] kam einmal was mit Lernschwierigkeiten vor, aber das ist halt wieder das Ding, was ich vorher schon kritisiert habe, das Wissen ist definitiv nicht in der Tiefe vorhanden. Ich habe halt mal was darüber gehört, aber jetzt richtige Tools und so, naja. Dementsprechend glaube ich Diagnosekompetenzen im Bereich der Sprache eher schlecht.“ (LP3, Z.199-204)

6.6 Zusätzliche (Einfluss-)Faktoren

Die Kategorie „Zusätzliche (Einfluss-)Faktoren“ enthält Aussagen, die bestimmte Herausforderungen im Zusammenhang mit allgemeinen Rahmenbedingungen, der Berufserfahrung der interviewten Lehrperson oder schultypspezifischen Gegebenheiten betreffen. Insgesamt beinhaltet die Kategorie 25 Nennungen. Davon ausgehend spielen zusätzliche Einflussfaktoren eine wesentliche Rolle bezüglich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts und wurden daher von den Interviewteilnehmer*innen wiederholt thematisiert.

6.6.1 Allgemeine Rahmenbedingungen

Die induktiv gebildete Subkategorie „Allgemeine Rahmenbedingungen“ beinhaltet Nennungen, die sich auf gesellschaftliche und schulische Gegebenheiten beziehen. Mit insgesamt 9 Nennungen stellt sie die zweithäufigste Subkategorie im Kontext der zusätzlichen (Einfluss-)Faktoren dar.

Lehrperson 5 (LP5) beschreibt den Eindruck, dass das sprachliche Kompetenzniveau der Schüler*innen in den letzten Jahren gesunken sei. LP5 nennt keine genaue Begründung für die Wahrnehmung, meint jedoch durch die langjährige Tätigkeit als Lehrperson eine negative Entwicklung im Bereich der Deutschkompetenzen beobachten zu können.

„Man weiß auch ungefähr die sprachliche Kompetenz der Zielgruppe. So ganz grob kann man es ja abschätzen, weil man es ja von Jahr zu Jahr sieht. Wahrscheinlich bilde ich es mir ein, aber tendenziell glaube ich, dass es momentan eher schlechter wird. Schwer zu sagen, aber momentan glaube ich, dass es momentan eher schlechter wird.“ (LP5, Z.182-186)

Auch Lehrperson 2 (LP2) teilt die soeben beschriebene Wahrnehmung von LP5 und meint, einen Rückgang des Sprachniveaus zu beobachten. Die Lehrperson mutmaßt, dass eine derartige Entwicklung mit einer verstärkten Nutzung und somit Kommunikation über soziale Medien zusammenhänge.

„Grundsätzlich finde ich, merkt man, dass in den letzten Jahren, also das war, wie ich zu unterrichten begonnen habe, nicht so ein Thema, aber in den letzten Jahren finde ich, merkt man schon, dass das Deutsch, also das Deutschniveau tendenziell schlechter wird. Ich kann nicht so genau sagen, warum. Aber im Großen und Ganzen beobachte ich das schon. Vielleicht hängt das auch mit den ganzen Social Media Apps, die sie verwenden zusammen, weil (..) naja, weil da anders kommuniziert wird, aber ich finde das Deutschniveau der Schüler wird eher schlechter in den letzten Jahren.“ (LP2, Z.31-36)

Während die soeben beschriebenen Interviewausschnitte auf gesellschaftliche Herausforderungen eingehen, thematisiert Lehrperson 1 (LP1) Gegebenheiten, die sich auf schulische Rahmenbedingungen beziehen. LP1 verdeutlicht Schwierigkeiten, die sich durch eine hohe Schüler*innenzahl pro Klasse ergeben. Die Klassengrößen von 25 Schüler*innen in einer MS-Klasse ließen es nicht zu, auf individuelle sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen einzugehen. So wäre es im Rahmen des Regelunterrichts kaum möglich, sich mit sprachlichen Herausforderungen einzelner Schüler*innen zu beschäftigen.

„Naja, weil es gibt, also in einer Klasse sind ja, zumindest in einer Mittelschule 25 Kinder in einer Klasse und jeder Schüler hat andere Schwierigkeiten. Dementsprechend ist es schwierig auf alle diese Schwierigkeiten einzugehen.“ (LP 1, Z.206-208)

6.6.2 Berufserfahrung Lehrperson

Die Subkategorie „Berufserfahrung Lehrperson“ umfasst 5 Nennungen, die sich auf die praktische Erfahrung im Zuge der Lehrtätigkeit beziehen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass trotz unterschiedlicher Berufserfahrungen der interviewten Lehrpersonen der Eindruck besteht, dass Kompetenzen im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts vorrangig aus Praxiserfahrungen im Schulalltag entstehen.

Lehrperson 3 (LP3) beschreibt, dass sie in erster Linie durch ihre Unterrichtstätigkeit Erfahrungen sammeln konnte und sich durch ihre Ausbildung in diesem Bereich nicht ausreichend vorbereitet fühlt. Nichtsdestotrotz nimmt sich LP3 als kompetent wahr, auf sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht zu reagieren.

„Tatsächlich, wie gesagt, ich fühle mich grundsätzlich, glaube ich, also ich kann schon ganz gut damit umgehen, allerdings kommt das, glaube ich, eher weniger von der Ausbildung, sondern eher von der Erfahrung.“ (LP3, Z.183-185)

Auch Lehrperson 5 (LP5) teilt diese Meinung und betont jedoch, dass derartigen Themenfeldern in der Ausbildung von Lehrer*innen zu jener Zeit keine Bedeutung zukam. Davon ausgehend habe sich LP5 alle Kompetenzen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts eigenständig angeeignet. Die interviewte Lehrperson geht allerdings davon aus, dass die Thematik nun zunehmend an Relevanz gewinnt und auch im Rahmen der Ausbildung verankert ist.

„Es ist sicher ein „learning by doing“ gewesen. Aber jetzt realistisch betrachtet, es war in den Neunzigern kein Thema. Und dementsprechend kann es die Ausbildung nicht abbilden. Ich nehme mal an es ist jetzt

mehr Thema. Ich bekomme es jetzt mit, dass das (..) also DAZ-Kompetenzen oder, dass es zumindest sprachsensibler Unterricht, dass das zumindest in die pädagogische Ausbildung reinkommen soll im neuen Studienplan.“ (LP5, Z.214-218)

Lehrperson 2 (LP2) verdeutlicht, sich vorrangig durch den Austausch mit Kolleg*innen Kompetenzen für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung anzueignen. Im Zuge der Ausbildung, so wie bereits bei LP5 erwähnt, wurden derartige Themen nicht thematisiert. LP2 erwähnt lediglich die Erfahrung im Rahmen einer Fortbildung, sich mit derartigen Aspekten auseinanderzusetzen.

„Also ich glaube, alles, was ich da jetzt drüber weiß, ist etwas, was ich entweder in der Schule so mitbekommen hab von Kollegen oder (..) ja, ich hab doch einmal, also zwar nicht direkt zum Thema sprachsensibler Unterricht, aber das ging so ein bisschen in diese Richtung, eine Fortbildung darüber gemacht.“ (LP2, Z.208-211)

6.6.3 Schultyp

Da die interviewten Lehrpersonen in unterschiedlichen Schultypen (MS, AHS, BMHS) tätig sind, befasst sich die induktiv gebildete Subkategorie „Schultyp“ mit Aussagen, die sich auf schultypspezifische Gegebenheiten beziehen. Mit insgesamt 11 Nennungen stellt diese die am stärksten vertretene Kategorie im Rahmen der zusätzlichen (Einfluss-)Faktoren dar.

Sowohl Lehrperson 1 (LP1) als auch Lehrperson 2 (LP2), die beide in einer Mittelschule als Lehrer*in tätig sind, beschreiben vermehrt sprachliche Herausforderungen im Unterricht. LP1 thematisiert eine starke sprachliche Heterogenität innerhalb der Klassen und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Sprachniveaus der Schüler*innen. Dadurch würden sich, so LP1, diverse sprachliche Schwierigkeiten ergeben, die sie im Zuge des Regelunterrichts kaum behandeln könne.

„Oft sind es eh die gleichen Schwierigkeiten, wie die Fälle oder der Satzbau und das ist dann schon umsetzbar. Aber (..) sie sind ja trotzdem so individuell, dass man nicht jedes Problem im Unterricht angehen kann.“ (LP1, Z.208-210)

Lehrperson 2 (LP2) beschreibt außerdem, dass der Bedarf an Fortbildungen sowie der verstärkte Fokus auf eine sprachensible Unterrichtsgestaltung notwendig sei und dies vor allem in Mittelschulen ein sehr zentrales Thema wäre. Zusätzlich, so LP2, wäre es wichtig, bereits in der Volksschule auf eine gezielte Sprachförderung zu achten.

„Also ich finde es gut, dass das jetzt mehr Thema wird, weil das ist wichtig. Vor allem, glaube ich, in den Mittelschulen. Aber wahrscheinlich fängt das schon in der Volksschule an.“ (LP2, Z.217-218)

Darüber hinaus ergänzt Lehrperson 1 (LP1), dass es sinnvoll wäre, im Rahmen des Studiums auch ausreichend Praktikumsplätze in Mittelschulen anzubieten, um die tatsächlichen Gegebenheiten im österreichischen Klassenzimmer abzubilden.

„Naja, vor allem im Unterrichtspraktikum könnten mal Praktika in einer Mittelschule angeboten werden und nicht nur in Gymnasien oder Oberstufen, sodass man auch die Realität in Mittelschulen mitbekommt.“ (LP1, Z.216-218)

Während die soeben thematisierten Interviewausschnitte auf sprachliche Herausforderungen im Schulalltag verweisen, gibt Lehrperson 3 (LP3) an, im Zuge ihrer Tätigkeit an einer AHS kaum mit vergleichbaren Situationen wie jenen in den Textvignetten konfrontiert zu sein.

„Kommt dir so eine Situation aus deinem eigenen Unterricht bekannt vor?“ -

„Naja, ganz vereinzelt, ja, ganz vereinzelt. Aber eigentlich wirklich nur ganz selten.“ (LP3, Z.127)

Mit Blick auf Textausschnitte von BMHS-Lehrer*innen lassen sich je nach spezifischem Schultyp unterschiedliche Gegebenheiten beobachten. So nimmt Lehrperson 5 (LP5) einen deutlichen Unterschied bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zwischen Klassen der Handelsakademie und der Handelsschule wahr.

„Ja, das ist dann nochmal unterschiedlich HAK und HAS wahrscheinlich von der Sprache her.“ (LP5, Z.19)

Auch Lehrperson 6 (LP6), ebenfalls tätig an einer Handelsakademie und Handelsschule, nimmt unterschiedliche Sprachkompetenzen bei Schüler*innen wahr. So liege die Herausforderung vor allem in den 1. HAK-Klassen, da Schüler*innen aus verschiedenen Schultypen mit variierenden Leseniveaus in einer Klasse versammelt sind. Dies führe, so LP6, zu einer Schüler*innenschaft mit heterogenen Lesekompetenzen, die eine individuelle Unterstützung hervorrufe.

„Gerade in den 1. HAK-Klassen, wo halt die unterschiedlichen Leseniveaus dann halt da sind. [...] Also Kinder, die in der AHS gut in Deutsch waren oder in der Mittelschule Standard-AHS Einser gehabt haben, dass sie das checken, aber alles, was irgendwie dann weniger ist, da muss man halt dann auf diese Bedürfnisse eingehen. (LP6, Z.93-99)

7. Diskussion

Das vorliegende Kapitel geht abermals auf die Ergebnisse der durchgeführten Interviews ein und stellt eine Relation zu den theoretischen Erkenntnissen der Arbeit her. Davon ausgehend werden ebenso Interpretationen der gewonnenen Ergebnisse angestrebt. Wie im Zuge des vorherigen Kapitels wird auf die sechs Hauptkategorien eingegangen. Auf eine weitere Untergliederung der folgenden Kapitel wird bewusst verzichtet, da insbesondere im Diskussionsteil thematische Überschneidungen und Parallelen deutlich werden, wodurch eine Differenzierung nach Subkategorien nicht zielführend ist. Ebenso erscheint es sinnvoll, einen gezielten Blick auf die einzelnen Textvignetten zu werfen und vignettenspezifische Ergebnisse zu erläutern.

7.1 Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen mit Blick auf die Textvignetten

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden jene Textaussagen analysiert, die während der Analyse der Daten der Kategorie „Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen mit Blick auf die Textvignetten“ zugeordnet wurden. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um Nennungen, die sich auf sprachdiagnostische Kompetenzen der interviewten Lehrpersonen beziehen. Im Allgemeinen kann beobachtet werden, so auch bei der Ergebnisdarstellung im Bereich der Professionalisierung ersichtlich, dass die Mehrheit der Lehrpersonen ihre sprachdiagnostischen Kompetenzen als nicht umfangreich einschätzt und angibt, in erster Linie intuitiv zu handeln. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes sowie des Satzbaues von den befragten Lehrpersonen wahrgenommen werden. So stellen die Interviewteilnehmer*innen vor allem bei der ersten und dritten Textvignette sprachliche Schwierigkeiten bei dem*der Schüler*in fest. Diese Einschätzungen zeigen Parallelen zu den vorab erwähnten Ergebnissen von Schwarze (2017). Auch die Autorin sieht im Rahmen des GWB-Unterrichts vorwiegend sprachliche Herausforderungen hinsichtlich der Lexik, Morphologie, Syntax und der GWB-spezifischen Textsorten (vgl. ebd.: 19).

Hinsichtlich der Wortebene ist erkennbar, dass seitens der interviewten Lehrpersonen häufig ein mangelnder Wortschatz sowie unpräzise Beschreibungen hervorgehoben werden. Mit Blick auf die Literatur zeigen sich daher bei den durchgeführten Interviews ähnliche Wahrnehmungen. Die Lehrer*innen teilen den Eindruck, dass Schüler*innen oftmals nicht über ausreichendes Vokabular in der Bildungs- oder Fachsprache besitzen. Die befragten

Lehrpersonen meinen dies in erster Linie durch die Verwendung von Füllwörtern sowie durch einfache Satzstrukturen zu erkennen. Dies, so die Lehrpersonen, führt dazu, dass fachspezifische Inhalte durch die Schüler*innen nicht zufriedenstellend artikuliert werden können und dadurch die Teilnahme am GWB-Unterricht maßgeblich eingeschränkt ist. Auch Hawlik & Sorger (2017) teilen diese Meinung und sehen „*bildungssprachliche Kompetenzen als eine wesentliche Basis für die erfolgreiche Bewältigung von schulischen Aufgaben*“ (ebd.: 1).

Die interviewten Lehrpersonen verorten bei den beschriebenen Unterrichtssituationen außerdem insbesondere in der mündlichen Sprachanwendung erhebliche sprachliche Schwierigkeiten. Mit Blick auf die Satzebene verbinden die befragten Lehrer*innen dies in erster Linie mit unvollständigen Sätzen, die häufig nur aus einem Nebensatz bestehen. Die erwähnten Eindrücke decken sich mit jenen, die Hawlik & Sorger (2017) im Rahmen einer Studie festhalten. Die beiden Autor*innen kritisieren jedoch, dass derartige Formulierung insbesondere bei der mündlichen Sprachanwendung häufig von Lehrer*innen akzeptiert werden und demnach nicht auf die sprachliche Inkorrektheit hingewiesen wird. Dies sei, so die Autor*innen, jedoch ein Problem, da eine regelmäßige Korrektur und Übung entscheidend sei (vgl. ebd.: 10).

Mit Blick auf die beschriebenen Unterrichtssituationen zeigt sich daher, dass das sprachliche Niveau der Schüler*innen in Textvignette 1 und 3 im Vergleich zur Textvignette 2 und 4 niedriger eingestuft wird. Dies hinterlässt den Eindruck, dass die befragten Lehrpersonen sprachliche Schwierigkeiten vor allem mit Problemen in den soeben genannten Bereichen assoziieren. Hinsichtlich Textvignette 2 und 4 ist erkennbar, dass die Interviewteilnehmer*innen die Herausforderungen der Unterrichtssituation im Bereich der Lesekompetenzen, vor allem dem sinnerfassenden Lesen, verorten. Die Interviewaussagen erwecken den Eindruck, dass derartige sprachliche Schwierigkeiten als weniger belastend wahrgenommen werden, da die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler*in grundsätzlich ohne größere Barrieren abläuft. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass auch Lesekompetenzen sowie Textverständnis einen wesentlichen Teil der im Schulsystem notwendigen Sprachkompetenzen darstellen. Das Leseverständnis ist ein vielschichtiger Prozess, der grundlegende sprachliche Strukturen voraussetzt (vgl. Lenhard 2019: 14 f.). So stellt das sinnerfassende Lesen vor allem für mehrsprachige Schüler*innen häufig eine Herausforderung dar (vgl. Kulmhofer et al. 2016: 307).

Mit Blick auf die im ersten Teil der Arbeit ausgearbeiteten erforderlichen Kompetenzen seitens GWB-Lehrpersonen zeigt sich, dass die Anforderungen durch die befragten Lehrpersonen nicht ausreichend erfüllt werden können. Insbesondere die ersten beiden Anforderungskategorien – (1) Theoretisches Wissen über sprachdiagnostische Verfahren und (2) Kompetenzen zur Auswahl und Anwendung eines geeigneten Verfahrens – konnten nicht vollständig erreicht werden. Mit Blick auf den dritten Bereich, der Beurteilung und Auswahl geeigneter Handlungsoptionen, verdeutlichen die Ergebnisse, dass vorrangig intuitiv gehandelt wird.

7.2 Sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht

Im Zuge des vorliegenden Kapitels werden wesentliche sprachliche Herausforderungen der Schüler*innen im GWB-Unterricht thematisiert. Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews lassen mit Blick auf literaturbasierte Erkenntnisse einige Parallelen erkennen. Ähnlich wie in der Arbeit von Anich & Stieger (2021) zeigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit eine zentrale Herausforderung im Bereich der Wortebene. Des Weiteren stellen GWB-spezifische Textsorten, vor allem diskontinuierliche Texte, eine wesentliche Schwierigkeit dar.

Zum einen betreffen diese den Wortschatz von Schüler*innen. Wie bereits ausführlich besprochen, stellt insbesondere der GWB-Unterricht Schüler*innen vor große sprachliche Herausforderungen. Dies liegt in erster Linie daran, dass der GWB-Unterricht durch eine Vielzahl an fachsprachlichen Begriffen gekennzeichnet ist (vgl. Schwarze 2017: 19). Demnach erschweren fehlende Kompetenzen im Bereich des Wortschatzes das Verständnis und somit die aktive Teilnahme am GWB-Unterricht (vgl. Rost-Roth et al. 2017: 69). Dies führt dazu, so auch der Eindruck der interviewten Lehrpersonen, dass Schüler*innen dem Unterricht aufgrund eines mangelnden Wortschatzes im Rahmen der Bildungs- und Fachsprache nicht folgen können. *„Also ich glaube, da ist das Deutsch ein Problem. Und das ist halt bei vielen Schülern ein Problem, das der (..) also eh wie ich gesagt habe, dass der Wortschatz fehlt.“* (LP2, Z.29-30) Derartige Herausforderungen lassen sich sowohl bei der mündlichen als auch schriftlichen Sprachproduktion beobachten.

Hinzu kommt, dass insbesondere GWB-typische Textsorten, wie beispielsweise diskontinuierliche Texte, aufgrund des fehlenden Wortschatzes oftmals weder verstanden noch adäquat analysiert werden können. *„Aber das ist ein generelles Problem, wenn du dir schon*

schwer tust mit Sprache an sich und keine Sätze formulieren kannst oder deine Gedanken nicht auf Papier bringen kannst, dann wirst du Statistiken, Karten, Diagramme und was auch immer nicht können, weil dann fehlt es dir ja schon mal an den Grundlagen.“ (LP6, Z.182-185) Des Weiteren erschwert die beschriebene Situation nicht nur die aktive Teilnahme an Unterrichtsgesprächen zwischen Schüler*in und Lehrer*in, sondern auch die Möglichkeit, bei Unklarheiten Fragen an die Lehrperson zu stellen. Auch den Interviewteilnehmer*innen kommen derartige Situationen aus ihrem eigenen Unterricht bekannt vor. So schildert Lehrperson 4 (LP4) die regelmäßige Beobachtung aus dem eigenen GWB-Unterricht, dass Schüler*innen Schwierigkeiten bei der Formulierung von Fragen haben und es demnach zu Herausforderungen bei der Kommunikation zwischen Lehrende und Lernenden kommt. *„Ich habe das Gefühl, dass die die Frage nicht formulieren kann. Ich glaub da müsste man sich eine Minute nehmen und ich sag dann immer so: „Überleg jetzt konkret, was deine Frage ist. Ich kann dir gerade nicht folgen, ich verstehe den Zusammenhang deines Problems nicht.“* (LP4, Z.135-137) Es kann an dieser Stelle angenommen werden, dass sich die genannten Erkenntnisse nachteilig auf den Lernprozess von Schüler*innen auswirken.

Mit Blick auf die ausgearbeiteten Ergebnisse stellt sich die Frage, wie mit derartigen Herausforderungen im GWB-Unterricht umgegangen werden kann. Es scheint unabdingbar, dass Lehrpersonen über ein Repertoire an methodischen Werkzeugen verfügen, das für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erforderlich ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen angeben, über entsprechende Kompetenzen zu verfügen und sich mit Blick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht als kompetent wahrnehmen.

Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch auch, dass sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen sehr individuell sind und daher im Rahmen des Regelunterrichts nicht ausreichend berücksichtigt werden. Abgesehen davon erfolgt eine ausführliche Sprachdiagnostik oftmals nicht, da einige Lehrpersonen nicht über ausreichende sprachdiagnostische Kompetenzen verfügen. Zudem werden sprachdiagnostische Aufgabenbereiche häufig Deutschlehrkräften zugeschrieben. Demnach lassen die ausgearbeiteten Ergebnisse vermuten, dass individuelle sprachliche Bedürfnisse im Rahmen des Fachunterrichts keine ausreichende Beachtung finden. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass dies nicht nur den GWB-Unterricht, sondern alle Unterrichtsfächer betrifft. Der Gedanke von Lehrperson 2 (LP2) *„[...] da kann man halt dann im Geografieunterricht alleine nicht das Ruder umreißen“* (LP2, Z.121-122) verdeutlicht die

Wichtigkeit, Sprachförderung fächerübergreifend zu verwirklichen und geht mit der Idee der fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien (vgl. BMBWF 2024) einher. Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass fachliche Inhalte in den Hintergrund treten können, da deren Vermittlung aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler*innen erschwert oder gar verhindert wird. So lassen die Ergebnisse vermuten, dass entweder die sprachlichen Bedürfnisse von Schüler*innen oder fachliche Inhalte nicht in ausreichendem Maß berücksichtigt werden.

7.3 Sprachliche Stolpersteine im GWB-Unterricht

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass der GWB-Unterricht einige sprachliche Stolpersteine hervorruft. So können drei wesentliche Bereiche herausgearbeitet werden. Zum einen spielt die Sprache der Lehrperson eine wesentliche Rolle. Zum anderen stellen diskontinuierliche Texte im GWB-Unterricht eine maßgebliche Herausforderung dar. Diese wurden seitens der befragten Lehrpersonen über das durchschnittliche Maß hinaus betont. Des Weiteren darf auch die Wichtigkeit von Unterrichtsmaterialien nicht vergessen werden. Hier hat vor allem das Schulbuch große Relevanz. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich demnach mit den drei soeben genannten sprachlichen Stolpersteinen, die im Zuge der theoretischen Ausarbeitung, aber auch im Zuge der Datenauswertung der durchgeführten Interviews von großer Bedeutung sind.

Einen zentralen Punkt stellt die Sprache der Lehrperson dar. Lehrperson 5 (LP5) spricht von einer „*schüleradäquaten Sprache*“ (LP5, Z.12), die als wesentliche Grundvoraussetzung gilt, um einen sprachsensiblen GWB-Unterricht zu ermöglichen. Die Auswertung der vorliegenden Ergebnisse zeigt, dass dies insbesondere bei der Formulierung von Aufgabenstellungen relevant ist. So stellt eine nicht schüleradäquate Fragestellung einen wesentlichen Kritikpunkt bei der Auseinandersetzung mit den Unterrichtssituationen der Textvignetten dar. Mit Blick auf eine passende Formulierung der Aufgabenstellung werden Operatoren immer wieder als großer sprachlicher Stolperstein für Schüler*innen genannt. „*Operatoren ist etwas, das muss man wirklich ganz, ganz oft üben. Das ist was das, das können sie einfach nicht.*“ (LP2, Z.85-86) Lehrperson 2 (LP2) unterstreicht, dass das Verständnis von Operatoren eine kontinuierliche Übung bedarf und nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Bedeutung dieser selbstständig von den Lernenden verstanden wird. Dadurch wird, so vor allem von Lehrpersonen in weiterführenden Schulen mehrfach kritisiert, dass Operatoren im GWB-Unterricht zu selten thematisiert werden und Schüler*innen demnach über keine Routine bei

dem Umgang mit diesen verfügen. *„Ich glaube, dass das ein großes Thema ist, das nicht angegangen wird in den Mittelschulen, weil dann noch immer mit W-Fragen gearbeitet wird, weil man sich entweder nicht damit beschäftigen will, weil man es auf der Uni nicht hört oder weil es zu anstrengend, sich mit den Schülerinnen damit zu beschäftigen.“* (LP6, Z.102-105)

Lehrperson 6 geht davon aus, dass auch Lehrpersonen sich mit der Thematik nicht vertraut fühlen und dadurch Unsicherheiten entstehen. Die geschilderten Eindrücke lassen vermuten, dass eine zielgerichtete Auswahl und Anwendung von Operatoren im Zuge der Ausbildung nicht ausreichend thematisiert wird. Dies stellt eine mögliche Erklärung für mangelnde Kompetenzen seitens der Lehrpersonen dar. Diesbezüglich darf nicht vergessen werden, dass aufgrund der Vielfalt von Operatoren und ihrer Anwendungsbereiche ein Grundwissen notwendig ist, um diese fachgerecht anzuwenden. Ebenso stehen Operatoren eng in Verbindung mit Sprache und müssen daher dem sprachlichen Niveau der Schüler*innen angepasst werden. Diesbezüglich kann eine Parallele mit den beschriebenen „Prinzipien im sprachsensiblen Unterricht nach Josef Leisen“ (2024) gezogen werden. Um eine kontinuierliche Verbesserung bei der Anwendung von Operatoren zu erreichen scheint es demnach wichtig, Operatoren so zu wählen, dass sie leicht über den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Lernenden liegen. Dies sei wichtig, um einen Kompetenzzuwachs bei Lernenden zu erreichen (vgl. Leisen 2024).

Dies unterstreicht die Wichtigkeit von sprachdiagnostischen Kompetenzen in allen Unterrichtsfächern, da ohne eine ausführliche Diagnostik eine fachgerechte Einschätzung des Sprachniveaus nicht möglich erscheint. Mit Blick auf das soeben beschriebene Prinzip scheint es außerdem nicht zielführend stets ausgewählte Operatoren zu verwenden. Demnach bedarf es auch seitens der Lehrperson ausreichend Kompetenzen bezüglich des Umganges mit Operatoren.

Im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen sieht Lehrperson 5 (LP5) die Anwendung von Operatoren als Erleichterung, da dadurch eine zielgerichtete Formulierung von Aufgabenstellungen garantiert wird. LP5 gibt an, Operatoren als Hilfestellung zu sehen, die eine zu offene Fragestellung vermeiden. *„Ich kann mit diesem W-Fragen relativ wenig anfangen und damit definiere ich die Fragestellung schon viel besser schon vor, in welche Richtung die dann überlegen oder die Antwort auch gehen soll.“* (LP5, Z.24-26)

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Operatoren vor allem bei der Formulierung von Fragestellungen durch die Lehrperson, welche als wesentlicher Stolperstein im Rahmen der Unterrichtssituationen charakterisiert wurden, unterstützend sein können. An dieser Stelle muss jedoch ergänzt werden, dass dies das Bewusstsein der Lehrperson und somit auch die Bereitschaft, sich mit einer fachgerechten Anwendung auseinanderzusetzen, bedarf.

Des Weiteren darf auch nicht auf die Rolle von Lehrpersonen als Sprachvorbild vergessen werden. Auch diese stellt ein wesentliches Kriterium für einen sprachsensiblen Unterricht dar. Wie bereits thematisiert, ist dies vor allem für Schüler*innen wichtig, die zuhause sprachlich kaum gefördert werden (vgl. Carnevale & Wojnesitz 2014: 20). Davon ausgehend ist es unabdingbar, sich auch als Lehrperson mit der eigenen Sprache auseinanderzusetzen. So erachtet auch Lehrperson 6 (LP6) dies als notwendig: *„Ich glaube auch, dass das (..) auch eine Frage ist, dass man das Sprachniveau von Lehrpersonen an sich ja glaube ich auch trainieren sollte. Weil so wie es bei mir ist, also ich bin jetzt, also Rechtschreibung sitzt wie ein Einser, Grammatik auch, aber bei mir ist es teilweise Aussage und Beistrich. Und das glaub (..) ich glaub, dass es ganz gut wäre hier auch ein Angebot für Student*innen zu schaffen.“* (LP6, Z.203-207).

Wie bereits beschrieben, stellen diskontinuierliche Texte einen großen Stolperstein im GWB-Unterricht dar. Diese wurden im Zuge des vorherigen Kapitels bereits mit Blick auf sprachliche Herausforderungen von Schüler*innen beim Verstehen und bei der Analyse dieser thematisiert. Vor allem letzteres scheint eine große Herausforderung für Schüler*innen mit einem mangelnden Wortschatz in den Sprachregistern der Bildungs- und Fachsprache darzustellen.

Eine weitere Annahme, die noch nicht in ihrer Ausführlichkeit analysiert wurde, stellt die Problematik dar, dass vor allem in der Unterstufe große Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit nicht-textuellen Darstellungsformen bestehen. Interviewausschnitte der vorliegenden Arbeit lassen darauf schließen, dass individuelle sprachliche Schwierigkeiten sowie allgemeine Rahmenbedingungen im Schulalltag die Auseinandersetzung erschweren. So erwecken die Aussagen der interviewten Lehrpersonen die Annahme, dass andere Herausforderungen, beispielsweise der mangelnde Wortschatz von Schüler*innen oder eine große Schüler*innenzahl pro Klasse, im Vordergrund stehen. Ähnlich wie im vorherigen Kapitel besprochen, kritisieren Lehrpersonen der Oberstufe, dass Schüler*innen auch in höheren Schulstufen nicht mit diskontinuierlichen Texten umgehen können. Diese gehen zwar

davon aus, dass dies in der Unterstufe besprochen wird, kritisieren allerdings die unterschiedlichen Grundvoraussetzungen, die Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulsettings mitbringen. Demnach, so LP 5 und LP6, stellt es eine große Herausforderung dar, mit stark heterogenen Kompetenzniveaus der Lernenden umzugehen und diese nach dem Schulübergang auf ein gemeinsames Niveau zu bringen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Übergang in eine weiterführende Schule bei einigen Schüler*innen grundsätzlich Schwierigkeiten hervorruft. So beschreibt Finsterwald (2006: 8 ff.), dass nicht nur das neue soziale Umfeld, sondern auch neue Anforderungen in Bezug auf schulische Leistungen Schüler*innen vor Probleme stellen können.

Einen weiteren sprachlichen Stolperstein im GWB-Unterricht stellen sprachlich nicht adäquate Schulbücher oder Unterrichtsmaterialien dar. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen Parallelen zu den literaturbasierten Erkenntnissen, dass auch bei approbierten Schulbüchern ein Verbesserungsbedarf bezüglich einer sprachsensiblen Gestaltung dieser beobachtet werden kann. So deckt sich die Wahrnehmung einiger befragten Lehrpersonen mit jenen empirischen Ergebnissen, die bereits im ersten Teil der vorliegenden Arbeit ausgearbeitet wurden. Lehrperson 5 (LP5) beschreibt den Grund, warum nach wie vor nicht ausreichend auf eine sprachensible Gestaltung von Schulbüchern geachtet wird, folgendermaßen:

„Warum das so ist? Schwer zu sagen. Also bei der Geo hab ich weniger Einblick. Was man schon merkt im Bereich der Lehrbücher, dass die Autoren auch eher älter sind, dass es ganz wenige junge Autoren gibt. Und dementsprechend auch hier wieder die Situation ist, dass die auch wieder auf einen Wissenstand publizieren aus ihrer Studienzeit. So würde es ich sehen. Also so schätze ich es ein. Ich hoffe ich liege falsch, aber aus meiner (..) aus meiner Tätigkeit mit Schulbuch Begutachtung weiß ich, dass das keine, aber überhaupt keine Relevanz hat. Und dass wir auch bei der Begutachtung da auch sehr auf der Bremse stehen und sagen „formuliert bitte (...) geht nicht, Textverständnis und, und, und“, aber ja, dass das aber ganz, ganz schwer unterzubringen ist.“ (LP5, Z.201-209)

Der ausgewählte Interviewausschnitt lässt vermuten, dass ähnlich wie in der empirischen Forschung der GWB-Fachdidaktik, die Auseinandersetzung mit dem Thema sprachsensibler Fachunterricht noch in den Kinderschuhen steckt. Dies könnte zum einen daran liegen, wie von LP5 angemerkt, dass seitens der Autor*innen zu wenig Bewusstsein für die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts vorhanden ist. Zum anderen könnten auch fehlende Kompetenzen in diesem Bereich ein Grund dafür sein. Wie bereits erwähnt, gibt es abgesehen von Richtlinien keine verpflichtenden Vorgaben für Schulautor*innen bezüglich einer sprachsensiblen

Schulbuchgestaltung. Davon ausgehend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit Aufholbedarf in diesem Bereich sowie die Überlegung, ob verpflichtende Vorgaben sinnvoll wären. Es scheint nachvollziehbar, dass aktuell aufgrund des Verbesserungsbedarfes eine hohe Eigeninitiative seitens GWB-Lehrpersonen notwendig ist. Dies gilt insbesondere, wenn Schüler*innen mit einigen sprachlichen Schwierigkeiten im Fachunterricht konfrontiert sind und reguläre Materialien diese nicht ausgleichen können. Mit Blick auf die steigende Heterogenität sowie immer größer werdenden Schulklassen kann dadurch ein enormer Mehraufwand für Lehrpersonen abgeleitet werden.

7.4 Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht

Im Bereich der Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht lässt sich erkennen, dass die befragten Lehrpersonen insbesondere auf methodischer Ebene viele Nennungen erwähnten. Insbesondere bei einem direkten Vergleich zu sprachdiagnostischen Kompetenzen fällt auf, dass sich Lehrpersonen auf methodischer Ebene deutlich kompetenter wahrnehmen. Dies kann zum einen davon abgeleitet werden, dass auch mit Blick auf die beschriebenen Unterrichtssituationen der Textvignetten durch die interviewten Lehrpersonen stets Handlungsoptionen vorgeschlagen wurden. Im Gegensatz dazu beruhen Maßnahmen im sprachdiagnostischen Bereich in erster Linie auf Erfahrungen, die im Zuge der Lehrtätigkeit gesammelt werden. Dies lässt sich außerdem dadurch erkennen, dass Interviewfragen, die auf sprachdiagnostische Kompetenzen abzielen, häufig mit Handlungsoptionen auf methodischer Ebene beantwortet wurden. Daher stellt sich die Frage, ob GBW-Lehrpersonen der direkte Unterschied zwischen Handlungsoptionen und der Sprachdiagnostik stets bewusst ist. Die Interviewausschnitte lassen vermuten, dass Lehrpersonen vorrangig durch ihre Berufserfahrung und auf Basis ihrer Intuition handeln.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich Lehrpersonen auf methodischer Ebene vorwiegend dem Scaffolding bedienen. Die interviewten Lehrpersonen scheinen bemüht zu sein, ihre Schüler*innen durch visuelle Unterstützung oder durch zusätzliche Beschreibungen zu unterstützen. Diese Beschreibungen kommen der Idee des „Baugerüsts“ von Gibbons (2002: 10) nah. Diesbezüglich berufen sich die Interviewteilnehmer*innen auf ähnliche Vorgehensweisen.

Abgesehen davon sind sich Lehrpersonen auch einig, dass die Förderung von Sprachkompetenzen nicht alleine durch den GWB-Unterricht realisiert werden kann, sondern dass es einen fächerübergreifenden Ansatz braucht. Im Zuge der Datenanalyse fällt jedoch auf, dass Sprachförderung in erster Linie mit dem Deutsch-Unterricht verbunden wird und vor allem sprachdiagnostische Kompetenzen Deutsch-Lehrpersonen zugeschrieben werden. *„Aber ja, auch in der Diagnostik, ich glaube, das haben halt Fremdsprachenlehrerinnen und Deutschlehrerinnen, die das können. Aber das kann jemand so wie ich, der Geografie und Geschichte unterrichtet (..) dafür habe ich nicht die Kompetenz.“* (LP6, Z.208-211). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die befragten GWB-Lehrpersonen, deren Zweitfach Deutsch ist, sich durchaus durch ihr Studium im Fach Deutsch umfassender vorbereitet fühlen und dadurch im Rahmen ihrer Ausbildung mehr theoretisches Wissen sowie Kompetenzen im Bereich der Sprachdiagnostik akquirieren konnten.

7.5 Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen sprachsensiblen GWB-Unterricht

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt die Frage nach der Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen mit Blick auf einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ein zentrales Anliegen dar. Wie bereits im Zuge der theoretischen Ausarbeitung erwähnt, ist sich die Mehrheit der Lehrpersonen bewusst, dass ein sprachsensibler Fachunterricht eine wesentliche Anforderung ist. Nichtsdestotrotz zeigen Studien, dass Lehrpersonen häufig aus Intuition handeln und nicht auf Basis von im Rahmen der Ausbildung erworbenen Kompetenzen in diesem Bereich (vgl. Argentero 2018: 152). Mit Blick auf die Ergebnisse der gegenwärtigen Arbeit lassen sich Parallelen zu den angeführten empirischen Erkenntnissen beobachten. Bei den Wortmeldungen, die der vorliegenden Kategorie zugeordnet wurden, handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Interviewteilnehmer*innen, inwieweit sie sich durch ihre Ausbildung im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts vorbereitet fühlen. Der Interviewschwerpunkt bildet zwei Schwerpunkte ab. Zum einen stehen sprachdiagnostische Kompetenzen, zum anderen Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht im Fokus. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Erkenntnis gewonnen wurde, dass Lehrpersonen häufig aus Intuition sowie Erfahrungen heraus handeln. So schildern die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen, dass man im Laufe der Unterrichtstätigkeit ein Gefühl dafür bekäme, um welche sprachlichen Herausforderungen es sich handelt und welche Methoden nützlich sind. Die Ergebnisse

verdeutlichen außerdem, dass sich alle befragten Lehrer*innen mit Blick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht als kompetent wahrnehmen und die Frage, ob sie sich in der Lage fühlen auf die beschriebenen Unterrichtssituationen der Textvignetten zu reagieren, mehrheitlich bejahen. Vier der Lehrpersonen geben außerdem an, einige Kompetenzen im Zuge der Ausbildung oder zusätzlicher Fortbildungen erworben zu haben. Diesbezüglich lassen sich deutliche Unterschiede mit Blick auf den zeitlichen Abschluss der Ausbildung beobachten. Während dienstjüngere Lehrpersonen die Frage, ob sie sich durch ihre Ausbildung auf mögliche Handlungsoptionen vorbereitet fühlen, bejahen, wird diese von den beiden dienstälteren Kolleg*innen verneint. So merkt sowohl LP2 als auch LP5 an, dass dieser Themenbereich im Zuge der Ausbildung nicht behandelt wurde. Beide teilen die Meinung, dass dieser erst in den letzten Jahren relevant wurde und dadurch zunehmend an Bedeutung gewinnt. Nichtsdestotrotz teilen auch dienstjüngere Lehrpersonen die Ansicht, dass diesbezügliche Inhalte im Zuge der Ausbildung nach wie vor zu kurz kommen. So kritisiert Lehrperson 4 (LP4), dass man diese zu oberflächlich behandle und außerdem kein Einblick in die Praxis stattfinden würde. *„Also rein was ich beigebracht bekommen habe, wenn ich jetzt nur Kurse oder Lehrveranstaltungen im Studium anschau, wenig. Ich finde, dass da viel zu wenig Praxis stattfindet. Also ich finde, dass da viel zu wenig praktisch gelernt wird oder gelehrt wird und alles sehr theoretisch ist.“* (LP4, Z.241-244). Auch die weiteren dienstjüngeren Lehrer*innen bekräftigen diese Sichtweise. Es kann daher zusammengefasst werden, dass der Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses einen wesentlichen Beitrag leistet. So lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die neue Lehrer*innenbildung den Fokus auf diese Themenbereiche zwar verstärkt, diese jedoch nach Einschätzung der interviewten Lehrpersonen nach wie vor nicht ausreichend behandelt.

Abgesehen davon scheint die studierte Fächerkombination einen weiteren wichtigen Einflussfaktor bezüglich der Ausbildung im Bereich der Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht zu spielen. So schätzen sich vor allem GWB-Lehrpersonen mit der Fächerkombination Deutsch als umfangreicher ausgebildet ein. Die beiden Lehrpersonen (LP 1 und LP4) geben an, sich insbesondere durch ihr Deutschstudium auf mögliche Handlungsoptionen vorbereitet zu fühlen. So sind beide Lehrer*innen der Meinung, dass sie zwar im Zuge des GWB-Studiums ebenso einige Eindrücke sammeln konnten, jedoch nicht in demselben Ausmaß. Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass auch die weiteren Lehrpersonen vorwiegend den Deutsch-Kolleg*innen die Verantwortung in diesem Bereich

zuschreiben. Dies gilt insbesondere, wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt, für sprachdiagnostische Kompetenzen.

Gegensätzlich dazu kann beobachtet werden, dass sich Lehrpersonen bezüglich sprachdiagnostischer Kompetenzen durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Diesbezüglich kann zwischen dem Zeitpunkt der Ausbildung kein Unterschied festgestellt werden. Mit Blick auf die Fragestellung, ob sie sich durch ihre Ausbildung in der Lage fühlen, sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen zu erkennen, geben sowohl dienstjüngere als auch dienstältere Lehrpersonen an, dafür nicht ausreichend Kompetenzen zu verfügen. Insbesondere im Zusammenhang mit sprachdiagnostischen Kompetenzen handelt es sich um eine Aufgabe, die vorwiegend Deutsch-Lehrkräften zugeschrieben wird. Lehrperson 1 (LP1) gibt zwar an, sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen zu erkennen, ergänzt jedoch: „ [...] *umzusetzen oder das Ganze anzugehen, ist halt wieder was anderes.*“ (LP1, Z.204). Abgesehen von Lehrperson 1 (LP1) sieht sich lediglich Lehrperson 4 (LP4) in der Lage, sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen zu diagnostizieren. Diese Kompetenzen habe sie jedoch, so die Lehrperson, im Zuge ihrer germanistischen Ausbildung erworben. Demnach kann festgehalten werden, dass sich die interviewten Lehrpersonen bezüglich sprachdiagnostischer Kompetenzen im Vergleich zu möglichen Handlungsoptionen mehrheitlich nicht ausreichend vorbereitet fühlen. So überschneiden sich diese Eindrücke auch mit jenen einer deutschen Studie, im Rahmen derer lediglich 35% angeben, mit sprachdiagnostischen Werkzeugen vertraut sein (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 7). Die präsentierten Ergebnisse unterstreichen den Bedarf eines verstärkten Fokus in diesem Bereich im Zuge der Ausbildung abermals.

Mit Blick auf die Vielfalt der sprachlichen Herausforderungen im GWB-Unterricht kann zusammengefasst werden, dass sich alle sechs interviewten Lehrpersonen durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet fühlen. So gibt Lehrperson 1 (LP1) an, dass sie zwar einige Lehrveranstaltungen der GWB-Fachdidaktik zu dieser Thematik besucht habe, sich aber trotzdem „*der Herausforderung nicht gewachsen*“ (LP1, Z.214) fühle. Auch Lehrperson 3 (LP3) führt an, einige Seminare diesbezüglich belegt zu haben, jedoch die Schwerpunktsetzung nicht zielführend wäre. „[...] *also (..) ich finde, es kommt schon immer wieder vor im Studium. Allerdings wird es nicht wirklich behandelt im Kontext von Migrationsgesellschaft, obwohl das Thema einfach ein ganz, ganz wichtiges wäre. Da würde ich mir schon wünschen, dass es mehr Beachtung findet.*“ (LP 3, Z.182-183). Dienstältere Lehrpersonen geben an, sich durch

ihre Ausbildung auf mögliche sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht nicht vorbereitet zu fühlen. Lehrperson 6 (LP6) äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „*Also vom Studium her nein. Das war nie Thema, ich könnte mich nicht erinnern, dass das in irgendeiner Lehrveranstaltung Thema war.*“ (LP6, Z.190-191) Auch diesbezüglich lassen sich Parallelen in der Literatur finden. Im Rahmen der bereits thematisierten Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012) geben 54% der Lehrpersonen an, sich auf möglich sprachliche Herausforderungen nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen (vgl. ebd.: 7).

Die Ausführungen der Ergebnisse lassen einen großen Fortbildungsbedarf bei bereits berufstätigen Lehrpersonen vermuten. So sind sich alle interviewten Lehrpersonen einig, dass das Thema sprachsensibler GWB-Unterricht von hoher Relevanz ist und ein verstärkter Fokus im Zuge der Aus- und Fortbildung notwendig ist. Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zeigen Parallelen zu den theoretischen Erkenntnissen, die vorab ausgearbeitet wurden. Ebenso überschneiden sie sich mit den Erwartungen, die zu dem gegenwärtigen Forschungsvorhaben formuliert wurden. Davon ausgehend fühlen sich GWB-Lehrpersonen insbesondere bezüglich sprachdiagnostischer Kompetenzen nicht ausreichend vorbereitet. Eine Ausnahme stellen diesbezüglich Lehrer*innen dar, deren weiteres Unterrichtsfach Deutsch ist. Jene fühlen sich zwar im Bereich sprachdiagnostischer Kompetenzen umfangreicher ausgebildet, verneinen jedoch spezifisch auf sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht vorbereitet zu sein. Die sprachlichen Besonderheiten im GWB-Unterricht, die zu Beginn der vorliegenden Arbeit ausgearbeitet wurden, unterstreichen jedoch die Wichtigkeit, auch in der GWB-Didaktik ein stärkeres Augenmerk auf sprachliche Herausforderungen zu legen. Bezüglich möglicher Handlungsoptionen geben bis auf zwei Lehrpersonen alle an, im Zuge der Ausbildung oder durch Fortbildungen, mit der Thematik in Berührung gekommen zu sein. Nichtsdestotrotz wird das vorhandene theoretische Wissen diesbezüglich als oberflächlich eingeschätzt und einheitlich auf die Bedeutung von Praxiserfahrungen sowie auf den Austausch mit Kolleg*innen verwiesen.

7.6 Zusätzliche (Einfluss-)Faktoren

Im Zuge der Kategorie „Zusätzliche (Einfluss-)Faktoren“ wurden seitens der interviewten Lehrpersonen Anliegen thematisiert, die die allgemeine Rahmenbedingungen, die Berufserfahrung von Lehrer*innen oder den jeweiligen Schultyp betreffen. Die befragten Lehrpersonen sehen im Bereich der allgemeinen Rahmenbedingungen vor allem die

Herausforderung, dass das Sprachniveau der Schüler*innen ihrer Einschätzung nach tendenziell sinkt.

Abgesehen davon wird die hohe Schüler*innenzahl pro Klasse, so vor allem von MS-Lehrpersonen, bemängelt. Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse darauf ziehen, dass diese zu einer steigenden Individualität und Heterogenität innerhalb der Klassen führt, was wiederum von Lehrpersonen als Herausforderung wahrgenommen wird. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass die hohe Schüler*innenzahl nicht mit einer Erhöhung von personellen Ressourcen einhergeht und daher der Arbeitsaufwand für Lehrpersonen größer erscheint. Derartige Herausforderungen werden, wie bereits erwähnt, vorwiegend von MS-Lehrpersonen thematisiert. Demnach schildert Lehrperson 1 (LP1): *„bei uns in der Mittelschule gibt es sehr viele heterogene Schüler und Schülerinnen.“* (LP1, Z.37). Auch Lehrperson 2 (LP2) erwähnt, dass die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts vor allem in der Mittelschule sehr wichtig sei. Ergebnisse einer Studie von Beck-Mrotzek et al. (2021) zeigen, dass Lehrpersonen heterogenen Sprachniveaus innerhalb einer Klasse als erhebliche Herausforderung wahrnehmen. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrer*innen berichten, keine sprachförderlichen Maßnahmen im Unterricht durchzuführen, da sie über nicht ausreichende Kompetenzen durch ihre Ausbildung verfügen. Abgesehen davon stellt sich auch im Zuge der erwähnten Studie heraus, dass sich Lehrpersonen im Umgang mit steigender Heterogenität im Bereich der Sprache, so auch von Lehrperson 1 in der vorliegenden Vignettenforschung angeführt, überfordert fühlen (vgl. Beck-Mrotzek et al. 2012: 12).

Im Gegensatz dazu schildern Lehrpersonen aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen deutlich seltener von sprachlichen Herausforderungen bei Schüler*innen und geben an, nur in Einzelfällen mit gravierenden Sprachmängeln in Berührung zu kommen. BMHS-Lehrer*innen wiederum berichten von der Herausforderung, in den Klassen sehr variierende sprachliche Leistungsniveaus anzufinden, da Schüler*innen aus unterschiedlichen Schultypen in einer Klasse zusammentreffen. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Leistungsniveaus, nicht nur im sprachlichen Bereich, in einer Klasse zu finden sind. Dies, so Lehrperson 5 (LP5), stelle eine erhebliche Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung dar. Lehrperson 6 berichtet diesbezüglich insbesondere von heterogenen Lesekompetenzen der Schüler*innen: *„Und da merkt man dann, dass es unterschiedliche Leseniveaus gibt. Also Kinder, die in der AHS gut in Deutsch waren oder in der Mittelschule Standard-AHS Einser gehabt haben, dass sie das checken, aber alles, was irgendwie dann weniger ist, da muss man halt dann auf diese Bedürfnisse eingehen.“* (LP6, Z.96-99). Ähnliche Ergebnisse zeigt auch eine deutsche

Längsschnittstudie, die sich mit der Lesekompetenz und Leselust von Schüler*innen im Laufe der Sekundarstufe beschäftigt. Insgesamt wurden 1409 Schüler*innen im Abstand von eineinhalb Jahren zu Beginn ihrer Schullaufbahn in der Sekundarstufe in den genannten Bereichen getestet. Die Studie zeigt, dass die Lesekompetenz von Gymnasiast*innen bereits zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu Real- und Hauptschüler*innen signifikant höher ist. Mit Blick auf den Leistungszuwachs im Zuge der darauffolgenden Unterrichtsjahre lässt sich jedoch zwischen den drei Schüler*innengruppen kein signifikanter Unterschied erkennen. Alle Schüler*innen konnten daher ihre Lesekompetenz unabhängig von dem besuchten Schultyp verbessern (vgl. Retelsdorf & Möller 2008: 181 f.). Davon ausgehend kann angenommen werden, dass die Herausforderung in diesem Schultyp in erster Linie bei der Aufgabe, alle Schüler*innen auf ein ähnliches sprachliches Niveau zu bringen, liegt. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Lesekompetenzen.

Wie bereits im Zuge der Professionalisierung ausführlich thematisiert, stellt die Berufserfahrung von Lehrpersonen einen wesentlichen Faktor bezüglich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts dar. So beschreibt Terhart (2011: 202) eine laufende Kompetenzentwicklung und -weiterentwicklung bei Lehrpersonen im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen Rückschlüsse darauf zu, dass besonders im Bereich der Handlungsoptionen ein Kompetenzzuwachs durch die Unterrichtstätigkeit zu beobachten ist. So schildern einige Lehrpersonen, ihre Kenntnisse vorwiegend durch Praxiserfahrungen gesammelt zu haben. Ebenso häufig wurde der Austausch innerhalb des Kollegiums thematisiert. Demnach geben einige befragte Lehrpersonen an, ihre Kompetenzen durch die Kommunikation mit Kolleg*innen zu erweitern, aber auch bei akuten Herausforderungen den Dialog zu suchen. Die gewonnenen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen Parallelen zu jenen Erkenntnissen, die bereits im Zuge des theoretischen Teils ausgearbeitet wurden. So schlagen auch Saalman et al. (2021) ein kollegiales Vorgehen bei der Etablierung einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung an Schulen vor. Dieses, so die Autor*innen, verfolgt das Ziel, Aufgaben innerhalb des Kollegiums nach individuellen Kompetenzen und Erfahrungen aufzuteilen (vgl. ebd.: 15). Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, könnte ein derartiges Vorgehen auch einen erheblichen Mehrwert bezüglich personeller und zeitlicher Ressourcen darstellen.

8. Fazit und Ausblick

Das abschließende Kapitel der vorliegenden Arbeit zieht ein Fazit aus den erarbeiteten Erkenntnissen und geht somit gezielt auf die Beantwortung der Forschungsfragen ein. Ebenso soll ein Ausblick gegeben werden, was die Erkenntnisse für die fachdidaktische Forschung sowie für den GWB-Unterricht bedeuten. Außerdem ist es unabdingbar auf die Auswirkungen für die Aus- und Fortbildung von GWB-Lehrpersonen einzugehen, um den Blick erneut auf die Professionalisierung von Lehrer*innen zu legen.

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage **„Inwieweit fühlen sich Lehrpersonen im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet?“** kann zusammengefasst werden, dass sich die sechs Interviewteilnehmer*innen in diesem Bereich durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Die Ergebnisse verdeutlichen zwar, dass alle befragten GWB-Lehrpersonen über ein Repertoire an Handlungsoptionen für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts verfügen, dieses jedoch vorrangig im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit erwerben konnten. Demnach fühlt sich die Mehrheit der Lehrpersonen nicht durch ihre Ausbildung auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet, sondern greift auf Praxiserfahrungen aus der eigenen Tätigkeit als Lehrer*in zurück. Zusätzlich spielt auch der Austausch innerhalb des Kollegiums eine wichtige Rolle. Die Mehrheit der Lehrpersonen gibt an, sich bei Schwierigkeiten oder Unsicherheiten mit Kolleg*innen auszutauschen. Die Textausschnitte zeigen, dass vor allem GWB-Lehrer*innen mit dem weiteren Unterrichtsfach Deutsch sich diesbezüglich umfangreicher ausgebildet fühlen. Die beiden interviewten Lehrpersonen geben jedoch an, dass diese Kompetenzen in erster Linie im Rahmen der germanistischen Fachdidaktik-Ausbildung erworben wurden. Demnach kann das angeführte Forschungsanliegen mit Blick auf die Ausbildung im Zuge des GWB-Studiums bei allen Interviewteilnehmer*innen einheitlich beantwortet werden. Zusätzlich kann sowohl **These 1** „GWB-Lehrpersonen fühlen sich durch ihre Ausbildung im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht nicht ausreichend vorbereitet.“ sowie **These 2** „GWB-Lehrpersonen verfügen über sprachensible Handlungsoptionen, die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit erworben wurden.“ zugestimmt werden. Dienstjüngere Lehrpersonen geben zwar an, im Zuge der Ausbildung von Handlungsoptionen gehört zu haben, kritisieren jedoch den fehlenden Praxisbezug und die Oberflächlichkeit der behandelten Themen. Im Gegensatz dazu halten dienstältere Lehrer*innen fest, sich mit derartigen Inhalten

nicht beschäftigt zu haben, da diese in der Ausbildung keine Rolle spielten. An dieser Stelle teilen die Lehrpersonen den Eindruck, dass der Bedarf an sprachsensiblen Handlungsoptionen in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist und sprachliche Schwierigkeiten bei Schüler*innen grundsätzlich spürbar zunehmen würden.

Die zweite Forschungsfrage **„Inwieweit verfügen Lehrpersonen über sprachdiagnostische Kompetenzen, um sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht zu erkennen?“** zeigt im Vergleich zur ersten Forschungsfrage ein ähnliches Stimmungsbild. Lediglich eine Lehrperson gibt an, über sprachdiagnostische Kompetenzen zu verfügen. Diese, so die Lehrperson, führt sie jedoch auf ihr weiteres Fach Deutsch zurück. **These 3** „GWB-Lehrpersonen verfügen nicht über sprachdiagnostische Kompetenzen, um sprachliche Herausforderungen zu erkennen.“ kann somit als bestätigt gesehen werden. Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit behandelten Textvignetten zeigt sich, dass Lehrpersonen sprachliche Herausforderungen bei Schüler*innen zwar erkennen, jedoch mehrheitlich keine spezifischen Diagnosewerkzeuge oder Vorgehensweisen anwenden. Die Einschätzungen, so auch die Aussagen der befragten Lehrpersonen, beruhen daher in erster Linie auf Praxiserfahrungen sowie auf Beurteilungen, die auf der Intuition der Lehrpersonen beruhen. Somit kann auch **These 4** „GWB-Lehrpersonen handeln im Bereich der Sprachdiagnostik vorrangig auf Basis der eigenen Intuition und Erfahrungen.“ bestätigt werden. Mit Blick auf die im ersten Teil der Arbeit thematisierten Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich der sprachdiagnostischen Kompetenzen (vgl. Bärenfänger et al. 2021) zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen die in der Literatur beschriebenen Kompetenzbereiche nicht erfüllen. Diesbezüglich können insbesondere Schwierigkeiten bezüglich des theoretischen Wissens über sprachdiagnostische Verfahren sowie bei der Auswahl und Anwendung geeigneter Verfahren beobachtet werden (vgl. ebd.: 316 f.).

Des Weiteren werden sprachdiagnostische Kompetenzen vorwiegend Deutsch-Lehrpersonen zugeschrieben. Mit Blick auf die Situation an Mittelschulen fällt auf, dass sprachdiagnostische Aufgaben in erster Linie im Bereich von Deutschförderklassen verortet werden. Die befragten Lehrpersonen sind sich einig, im Rahmen der GWB-Fachdidaktik-Ausbildung keine sprachdiagnostischen Kompetenzen erworben zu haben. Davon ausgehend kann festgehalten werden, dass GWB-Lehrpersonen auch im Bereich der Sprachdiagnostik der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, insbesondere mit Deutsch-Kolleg*innen, eine zentrale Rolle zuschreiben. Drei der sechs Interviewteilnehmer*innen geben an, diesbezüglich im regelmäßigen Austausch mit Kolleg*innen zu stehen, da sie sich nicht in der Lage fühlen

sprachliche Herausforderungen von Schüler*innen zu diagnostizieren. Demnach kann **Hypothese 1** „Wenn GWB-Lehrpersonen zusätzlich das Fach Deutsch unterrichten, fühlen sie sich im Hinblick auf sprachdiagnostische Kompetenzen im Vergleich zu ihren Kolleg*innen umfassender vorbereitet.“ bestätigt werden. Während sich die vier befragten Lehrpersonen im Bereich der Sprachdiagnostik nicht als kompetent einschätzen, schildern die beiden Deutsch-Lehrpersonen über sprachdiagnostische Kompetenzen zu verfügen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass GWB-Lehrpersonen mit großen Unsicherheiten, insbesondere im Bereich der Sprachdiagnostik, konfrontiert sind. So gibt Lehrperson 1 an, im Rahmen ihrer Tätigkeit an einer Mittelschule regelmäßig durch die Vielfalt und Individualität von sprachlichen Schwierigkeiten überfordert zu sein. Die Ausführungen lassen vermuten, dass dies zum einen an einer mangelnden Ausbildung in diesem Bereich liegt. Zum anderen erschweren auch institutionelle Rahmenbedingungen, beispielsweise hohe Schüler*innenzahl oder personelle Ressourcen, die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Nichtsdestotrotz schaffen es Lehrpersonen durch ihre Berufserfahrung sowie durch den Austausch innerhalb des Kollegiums, ihre Kompetenzen im Bereich eines sprachsensiblen GWB-Unterrichts zu erweitern. Dies mag insbesondere auch daran liegen, dass alle Lehrpersonen die Wichtigkeit dieser Thematik im Zuge der Interviews unterstreichen. Demnach kann von einem Interesse seitens der Lehrpersonen ausgegangen werden, das sich auf die Bereitschaft, einen sprachsensiblen Unterricht zu ermöglichen, positiv auswirkt. Alle sechs Lehrpersonen schildern jedoch, auf die sprachlichen Herausforderungen des GWB-Unterrichts durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet zu sein. An dieser Stelle kann erneut auf Lehrperson 1, die am Beginn ihrer Berufstätigkeit steht und bereits eine deutliche Überforderung wahrnimmt, verwiesen werden. Angesichts der Tatsache, dass Lehrpersonen einer stark burnoutgefährdeten Berufsgruppe angehören (Käser & Wasch 2011: 325 f.), kann die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts und einer zielgerichteten Ausbildung in diesem Bereich abermals unterstrichen werden.

Mit Blick auf **Hypothese 2** „Wenn GWB-Lehrpersonen zusätzlich das Fach Deutsch unterrichten, ist mehr Bewusstsein bezüglich der Wichtigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorhanden.“ zeigt sich, dass diese Annahme nicht bestätigt werden kann. Die Relevanz und Dringlichkeit eines sprachsensiblen GWB-Unterrichts wird von allen sechs Interviewteilnehmer*innen mehrfach betont.

Mit Blick auf die Professionalisierung von GWB-Lehrpersonen zeigt sich daher ein hoher Bedarf, Lehrveranstaltungen im Bereich des sprachsensiblen GWB-Unterrichts vermehrt im Rahmen der Ausbildung zu implementieren. Zusätzlich verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse den Wunsch der Lehrpersonen, den Fokus auf praxisorientierte Inhalte zu legen und somit einen Einblick in sprachliche Herausforderungen des GWB-Unterrichts zu erhalten.

Die angeführten Anliegen gehen auch mit einer stärkeren Verankerung im Bereich der GWB-Fachdidaktik einher und implizieren einen erhöhten Forschungsbedarf auf empirischer Ebene. Diese Erkenntnisse zeigen sich auch in Zusammenhang mit den theoretischen Ausarbeitungen der vorliegenden Arbeit. So ist zwar deutlich erkennbar, dass das Thema sprachsensibler GWB-Unterricht an Relevanz gewinnt, jedoch wird auch ein deutlicher Forschungsbedarf sichtbar. Dies gilt insbesondere für den sprachdiagnostischen Bereich, der auf spezifischer Ebene des GWB-Unterrichts keine Beachtung findet, sondern vorrangig im Forschungsbereich Deutsch als Fremdsprache sowie Deutsch als Zweitsprache verankert ist.

Die präsentierten Erkenntnisse stehen ebenso mit dem Bedarf einer sprachsensiblen Gestaltung von Schulbüchern sowie Materialien im GWB-Unterricht in Zusammenhang. An dieser Stelle kann angenommen werden, dass ein verstärkter Fokus im Bereich der Ausbildung und Forschung auch das Bewusstsein von Schulbuchautor*innen stärkt. Mit Blick auf die Wahrnehmung der interviewten Lehrpersonen, dass diese häufig keine Unterstützung bei der Umsetzung eines sprachsensiblen GWB-Unterrichts darstellen, könnten derartige Verbesserungen auch eine Erleichterung für Lehrpersonen darstellen. Angesichts der vorab erwähnten steigenden Überlastung von Lehrer*innen, verdeutlicht dies nochmals die Wichtigkeit der besprochenen Anliegen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die befragten Lehrpersonen eine steigende sprachliche Heterogenität als Herausforderung im GWB-Unterricht wahrnehmen und sich diesbezüglich weder in Bezug auf mögliche Handlungsoptionen noch auf sprachdiagnostische Kompetenzen durch ihre Ausbildung umfassend vorbereitet fühlen. In Anbetracht der Tatsache, dass eine zielgerichtete Sprachdiagnostik für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts sowie für eine ganzheitliche Sprachförderung unerlässlich sind (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 9), machen die Erkenntnisse der gegenwärtigen Arbeit den erhöhten Aus- und Fortbildungsbedarf in diesem Bereich sichtbar. Auch die Erforderlichkeit, das Ziel einer fächerübergreifenden Sprachförderung zu verfolgen, kann durch die gewonnenen Ergebnisse unterstrichen werden. Angesichts der eingangs thematisierten Unterrichtsprinzipien

(vgl. BMBWF 2024), stellt dies ebenso einen wertvollen Beitrag zur Erreichung wesentlicher Bildungsziele des österreichischen Schulsystems dar.

An dieser Stelle ist auf die Limitation der Forschungsergebnisse hinzuweisen. Zum einen ist die Stichprobengröße mit sechs Lehrpersonen begrenzt, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht zulässt. Des Weiteren kann eine gewisse Selektionsverzerrung durch die gezielte Auswahl der Interviewteilnehmer*innen nicht ausgeschlossen werden. Wie bereits ausführlich im Zuge des Kapitels 5.3.1 besprochen, bleibt trotz der systematischen und theoriegeleiteten Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse, ein gewisses Maß an Subjektivität in der Interpretation der Ergebnisse bestehen (vgl. Mayring 2019: 17). Trotz der beschriebenen Einschränkungen liefern die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wertvolle Einblicke und verweisen auf einen klaren Forschungs- und Handlungsbedarf, der die Notwendigkeit einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik impliziert.

Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit lassen den Zusammenhang und Einfluss unterschiedlichster Faktoren in Bezug auf die Implementierung und Umsetzung eines sprachsensiblen GWB-Unterrichts erkennen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass diese ebenso mit einer Vielzahl von Auswirkungen verbunden sind. Sprachsensibler Fachunterricht kann demnach als Zahnrad betrachtet werden, das – einmal in Bewegung gesetzt – zahlreiche weitere Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen antreibt. Da derartige Prozesse unter anderem Lernerfolge oder Bildungschancen von Schüler*innen sowie das Selbstkonzept von Lehrer*innen betreffen, kann die Relevanz des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs abermals hervorgehoben werden.

9. Literaturverzeichnis

- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., Sandner, I., & Verlag Barbara Budrich. (2023): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung: zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. - Opladen, Berlin, Toronto.
- Ahrenholz, B. (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. - In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. – Deutschland, 15–35.
- Anich, J., & Stieger, S. (2021): Bewusst sprachbewusst: durch einfache Methoden der Sprachbildung sprachliche Hindernisse im GW Schulbuch bewältigen. – In: GW Unterricht, 1, 41–53; <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s41>.
- Argentero, E. (2018): Anforderung an Volksschullehrkräfte bei der Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung. - Universität Wien.
- Backhaus, A., Chlebnikow, J., Efinger, C., & Kalkavan-Aydın, Z. (2023): Anforderungen an Lehr-Lernmaterialien für den sprachsensiblen Fachunterricht. Beispiele und Gestaltungskriterien. – In: Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis, Bd. 3, 487–500; <https://doi.org/10.1515/9783110745504-043>.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 85–117; <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>.
- Bärenfänger, O., Geist, B., Biebighäuser, K., Heine, A., Habertzettl, S., & Altmayer, C. (2021): Prüfen, Testen, Sprachstände erheben. – In: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Stuttgart, 301–318; https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_19.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf
- Becker-Mrotzek, M. (2013): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. – Münster.
- Bredel, U. (2005): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. - In: K. Ehlich (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Berlin, 77-119.
- Budke A. & Kuckuck M. (2017): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methode. – Münster.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – In: Bildungsreform, Band 11. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Unterrichtsprinzipien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. - In: GW-Unterricht, Nr.125/2012, 100-109. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. – In: ÖSZ Praxisreihe, Heft 23.
- Cummins, J. (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. – In: TESOL Quarterly, 14(2), 175–187; <https://doi.org/10.2307/3586312>.
- Dirim, I. (2016): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. - In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – professionalität, 25-48. – Schwalbach.
- Döll, M. (2023): Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung. In: mit.sprache.teil.haben, Band 1, Mit Sprache handeln. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.02>.
- Ehmoser, G., Lamprecht, S. & Riegler, R. (2018): Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. - In: ÖSZ Praxisreihe, Heft 30, 8–78; <https://www.oesz.at/material/praxisheft30.pdf>
- Eichner, S., Kaestner M.S. & von Reeken, D. (2019): Ja, das ist auch so ein Begriff“ Zum Potenzial von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. – In: Sprachsensibler Fachunterricht, 239-266; https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_10.
- Finsterwald, M. (2006): Motivation und Schulübergang: Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs auf weiterführende Schulen. – Verl.

- Fried, L. (2008): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, Jg.10, 63-78.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. – Wiesbaden.
- Geist, B (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. – In: Informationen Deutsch Als Fremdsprache, 42(2), 210–213; <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-2-324>.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. – Portsmouth.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. & Scheinhardt- Stettner, H. (2020): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. – Münster.
- Gogolin, I., Lange, I., Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. – In: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, 107–127; https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Sprachlernen in den Fächern. – Münster.
- Hattie, J. (2012): Visible learning for teachers : maximizing impact on learning. - Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004): An introduction to functional grammar – London.
- Hascher, T. (2008): Diagnostische Kompetenz im Lehrberuf. - In: Kraler, C. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. – Münster.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13(4), 609–629; <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. – Weinheim.
- Jeuk, S. (2021): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung. – Stuttgart.
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015): Pädagogische Diagnostik. – Weinheim, Basel.
- Kaiser, R. (2021): Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. – Wiesbaden.

- Kasberger, G., & Peter, K. (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 35(1+2), 123–141; <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.123>
- Käser, U., & Wasch, J. (2011): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Evaluation theoretischer Erklärungsmodelle. – In: Bildung und Erziehung, 64(3), 325-342; <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.3.325>
- Klock, H. (2020): Adaptive Interventionskompetenz in kooperativen Modellierungsprozessen. – In: Adaptive Interventionskompetenz in Mathematischen Modellierungsprozessen (S. 133–141). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31432-3_5
- Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023): Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. – In: HLZ, 6 (1), 18-35; <https://doi.org/10.11576/hlz-4500>.
- Kniffka, G. M. (2010): Scaffolding. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. M. & Neuer, B. S. (2008): „Wo geht’s hier nach Aldi?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. – In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographie- Unterricht. – Potsdam, 121-135.
- Koehler, M., Yadav, A., Phillips, M., & Cavazos-Kottke, S. (2005): What Is Video Good for? Examining How Media and Story Genre Interact. – In: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14(3), 249 – 272.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): Lehrerbildung. – In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.: Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, 877–904.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtoet, R., & Blömeke, S. (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkript-gestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), 137–164.
- Leisen, J. (2024): Sprachbildung und Bildungssprache. Sprachsensibler Fachunterricht. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung>
- Leisen, J. (2024): Sprachdiagnose und Sprachfehler. Sprachfehler diagnostizieren und korrektiv damit umgehen. <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachfehler>
- Leisen, J. (2024): Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht. Wenige Prinzipien – Viel Wirkung. <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

- Lenhard, W. (2019): Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik – Förderung. – Stuttgart.
- Lengyel, D. (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. – In: Handbuch Sprache in der Bildung, Vol. 21, 500–522; <https://doi.org/10.1515/9783110296358-026>.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken. – Basel.
- Mayring, P. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Forum, - In: Qualitative social research, 20(3), SEITE; <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht : eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. – Tübingen.
- Mittag, W.; Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002): Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. – In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, 145-173; <https://doi.org/10.25656/01:3934>.
- Moraitis, A. & Oleschko, S. (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. – In: Bildungsforschung, 1 (9), 11–46; <https://doi.org/10.25656/01:8306>.
- Nusche, D., C. Shewbridge & C. Lamhauge Rasmussen (2010): OECD Reviews of Migrant Education: Austria 2010, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264086180-en>.
- OECD. (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.3278/6004956w>.
- Oleschko, S., Weinkauff, B., & Wiemers, S. (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie : sprachsensibel unterrichten - Sprache fördern. – Stuttgart.
- Ortner, H., Fix, U., Gardt, A., Knape, J., Knape, J., Fix, U., & Gardt, A. (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. – In: Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics, Bd. 31/2, 2227–2240; <https://doi.org/10.1515/9783110213713.1.7.2227>.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2015): Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht. – In: ÖSZ Praxisreihe, Heft 24.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. – In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7, 46-63; <https://doi.org/10.25656/01:14747>.

- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen: Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. – In: ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3(1), 14–28; <https://doi.org/10.25656/01:16027>.
- Petermann, F., Melzer, J., Reißling, J.-K., & Hogrefe Verlag. (2016): Sprachdiagnostik im Kindesalter. – Göttingen.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA : Text, Audio und Video. – Wiesbaden.
- Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e.V. (2012): Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht. <https://www.raa-mv.de/download/daz-praxisbaustein-2-bildungssprache-und-sensibler-fachunterricht/>
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008): Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation. Schereneffekte in der Sekundarstufe? – In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40(4), 179–188; <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.4.179>.
- Riegler, R. (2020): Sprachsensibler Unterricht an berufsbildenden Schulen in Österreich. – In: Sprache im Beruf, 3(1), 87–96; <https://doi.org/10.25162/sprib-2020-0006>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019): Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. – Bad Heilbrunn.
- Rosenberger, K. (2016): Fall-Vignetten: Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. – In: Forschungsperspektiven, 7, 203–215.
- Rost-Roth, M., Petersen, I., Lütke, B., & Tajmel, T. (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. – In: Fachintegrierte Sprachbildung, Bd. 8, 69–98; <https://doi.org/10.1515/9783110404166-004>.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2018): Die Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Weiterbildung. – In: Forschung Sprache, 6(2), 56-72.
- Saalmann, W., Döll, M., Do Manh, G., Granzow, M. & Guder, A. (2021): Praxishilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. Wege zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung. Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38054>
- Schlaak, C. (2016): Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik : Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. – Stuttgart.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. - In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. – Münster.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014): Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht: Der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 30(2), 9–21; <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.2.9>.
- Schneider, K. (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen : Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. – Bad Heilbrunn.
- Schnitzer, K. (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource: zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. – Münster, New York.
- Schroeter-Brauss, S., Köpcke, K.-M., & Ziegler, A. (2013): Die Bedeutung einer systematischen Sprachvermittlung für das Lernen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. - In Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel, Bd. 297, 127–150; <https://doi.org/10.1515/9783110316179.127>.
- Schwarze, R., Geyer, S., Voet Cornelli, B. (2016): Sprachdiagnostik als Ausgangspunkt für Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. – In: Pädagogik leben, 2, 10-12. <https://doi.org/10.25656/01:15365>.
- Schwarze, S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. – In: GW Unterricht, 1, 16–27. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s16>.
- Skintey, L. (2022): Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist« – Einstellungen angehender Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 38(1–2), 99–125. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.99>
- Statistik Austria (2024): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Statistik Austria. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen>
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php#3-theoretischer-hintergrund-von-fall-vignetten-als-sozialwissenschaftliche-methode>
- Thumel, M. (2024): Forschungsdesign und methodisches Vorgehen. – In: Medien Pädagogik, Handeln mit Medien, 161–192. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.04.X>.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013): Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3831>

VERBI Software MAXQDA (2024): Available online: <https://www.maxqda.com/>

Wegner, A. & Vetter, E. (2014): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in Pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen Im Bildungsbereich. – Leverkusen-Opladen.

Wessel, L. (2015): Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding : Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff. – Wiesbaden.

Wey, S. (2021): Design-Kriterien sprachsensiblen Geographieunterrichts. – Wiesbaden.

Wey, S. (2022): Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse Einer Interventionsstudie Zu Sprachsensiblen Geographieunterricht – Wiesbaden.

Wey, S. & Schubert, J. C. (2023): Wirksamkeit sprachsensiblen Geographieunterrichts. Erkenntnisse einer Interventionsstudie. – In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 50(4), 200–215. <https://doi.org/10.18452/26019>.

Wildemann, A. (2019): Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 35(1+2), 33–47. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.33>

Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. – In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15(1), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>.

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018): Basiswissen: Sprachsensibler Unterricht. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. – In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Volume 17, Issue 2, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

10. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Gegenüberstellung Alltags- und Bildungssprache (Quelle: Ehmoser et al. 2018: 17)
- Abbildung 2:** Qualitätsmerkmale für eine durchgehende Sprachförderung nach OECD (2010) (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 3:** Qualitätsmerkmale für den Unterricht nach Gogolin et al. (2020: 13) (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 4:** Umsetzungsmöglichkeit des Scaffoldings im GWB-Unterricht nach Kniffka und Neuer (Quelle: Kniffka & Neuer 2008: 129)
- Abbildung 5:** Sprachdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen angelehnt an Bredel 2005: 109 f. & Hopp et al. 2010: 614 (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 6:** Überblick Forschungsdesign (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 7:** Übersicht Kategorien der Textvignetten (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 8:** Übersicht Stichprobe (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 9:** Übersicht der deduktiv gebildeten Hauptkategorien (Quelle: Eigene Darstellung)
- Abbildung 10:** Übersicht Kategoriesystem (Quelle: Eigene Darstellung)

11. Anhang

Abstract Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit untersucht sprachliche Diagnosekompetenzen sowie Handlungsoptionen von GWB-Lehrpersonen im Kontext einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung. Mit Blick auf die sprachliche Heterogenität von Schüler*innen in Österreich ist die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts von hoher Relevanz. Demnach ist es als Lehrperson unabdingbar, ein Bewusstsein sowie Praktiken zu entwickeln, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik förderlich sind. Davon ausgehend präsentiert die vorliegende Arbeit Ergebnisse einer Vignettenforschung, die im Rahmen von sechs Interviews mit GWB-Lehrpersonen gewonnen wurden. Fallvignetten beschreiben eine authentische Situation aus dem GWB-Unterricht, für die durch die interviewte Lehrperson eine Problemlösung gefunden werden soll. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interviewteilnehmer*innen nicht über ausreichende sprachdiagnostische Kompetenzen verfügen und sich durch ihre Ausbildung auf diese sowie auf sprachliche Herausforderungen des GWB-Unterrichts nicht vorbereitet fühlen. Darüber hinaus geben die befragten Lehrpersonen an, in erster Linie durch Erfahrungswerte im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit Kompetenzen im Bereich des sprachsensiblen GWB-Unterrichts erworben zu haben und häufig auf Basis intuitiver Einschätzungen zu handeln. Die Ergebnisse unterstreichen daher sowohl die Notwendigkeit gezielter Aus- und Fortbildungsangebote als auch einen erhöhten Forschungsbedarf im Bereich der GWB-Fachdidaktik.

This master's thesis examines the language diagnostic skills and possible actions of teachers in the context of language-sensitive teaching. In view of the linguistic heterogeneity of students in Austria, the implementation of language-sensitive teaching is highly relevant. As a teacher, it is therefore essential to develop an awareness and practices that are conducive to multilingual didactics. Based on this, this paper presents the results of a vignette research, which were obtained from six interviews with GWB-teachers. Case vignettes describe an authentic situation from GWB-lessons for which the interviewed teacher is supposed to provide a solution to the problem. The results show that the interview participants do not have sufficient language diagnostic skills and do not feel prepared by their teacher training for these or for the linguistic challenges of GWB-lessons in general. In addition, the teachers state that they have acquired skills in the area of language-sensitive teaching primarily through their own teaching experience and often act on the basis of intuitive assessments. The results therefore highlight the need for increased training and allow conclusions to be drawn about the need for research in the field of GWB-didactics.

Interviewleitfaden

Interview Einführung

„Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben und Ihre Erfahrungen mit mir teilen. Wie Sie bereits wissen, handelt es sich um ein Interview für meine Masterarbeit zum Thema sprachsensiblen GWB-Unterricht.

Ihre Informationen werden vertraulich behandelt und alle Daten werden anonymisiert.

Wenn Sie einverstanden sind, werde ich unser Gespräch aufzeichnen. Die Aufnahme wird dann transkribiert und anonymisiert.

Im Zuge der Masterarbeit sind 4 Vignetten, also 4 Situationen aus dem GWB-Unterricht, zum Thema sprachsensibler Fachunterricht entstanden. Ich werde Ihnen die jeweiligen Situationen vorlesen und habe Sie ebenfalls ausgedruckt mitgenommen, dass es für Sie leichter nachzuvollziehen ist.

Wenn es von Ihrer Seite keine Fragen mehr gibt, starten wir mit Vignette 1.“

Textvignette 1

Lehrperson: „Kannst du kurz die Charakteristika der Subtropen, welche wir in der letzten Stunde besprochen haben, erklären. Was macht das Subtropenklima aus? Wie wirkt sich das Klima auf die Vegetation aus?

Schüler*in: Charakteristika? Also, ähm, naja, ich bin jetzt nicht ganz sicher.

Lehrperson: Charakteristika, genau. Die Eigenschaften, ein Synonym, also anderes Wort für Eigenschaften. Was sind wesentliche Eigenschaften der Subtropen?

Schüler*in: Naja, also es ist nicht ganz so heiß, aber halt auch nicht richtig kalt. Also man hält das schon aus draußen. Aber die Pflanzen dort sind, naja also, denen geht es nicht so gut, weil es regnet halt nicht viel. Die sind nicht so grün, sondern so braun, weil die kein Wasser bekommen. Wie bei uns im Sommer. Da ist auch alles so braun.

Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren?

Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?

Textvignette 2

Lehrperson: Lest bitte den Zeitungsartikel zur Gemeinsamen Agrarpolitik der Europäischen Union und beantwortet anschließend die Frage „Beschreibe einen Kritikpunkt der Gemeinsamen Agrarpolitik (GAP), der von europäischen Landwirt*innen häufig genannt wird.“ in deiner Mitschrift.

Schüler*in (zeigt nach wenigen Minuten auf): Entschuldigung, Frau Professorin, das versteh ich jetzt nicht. Soll ich jetzt schreiben, was die Bauern schlecht finden oder was allgemein schlecht ist? Was meinen Sie mit Kritikpunkt genau? Weil da steht ja das mit der Flächenprämie, was wir letztens besprochen haben. Aber was hat das genau mit dem zu tun? Irgendwie versteh ich die Frage nicht so ganz.

Lehrperson: Kritikpunkt bedeutet, dass jemand, also in unserem Fall die Landwirt*innen etwas kritisieren, also nicht gut finden. Lies dir nochmals die Definition der Flächenprämie in deinem Heft durch. Ich bin sicher, du kannst den Zusammenhang dann verstehen.

Schüler*in: Ja okay, also ich glaub ich versteh den ganzen Text nicht so richtig. Und bei der Frage weiß ich nicht so ganz, was ich sagen soll, wenn ich nicht weiß, um was es da überhaupt geht. Ich glaub, das hilft mir gerade irgendwie nicht wirklich weiter.

Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren?

Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?

Textvignette 3

Lehrperson: Hat noch jemand eine Frage zu den Auswirkungen des Klimawandels?

Schüler*in: Ähm, also, ja, ich, ich versteh noch nicht so ganz (...) also da gibt es ja diese Eisschmelze (...) wie wird das dann, also (...), was passiert da dann? Ist der Gletscher dann, ähm, also, geht der weg oder was passiert da?

Lehrperson: Meinst du, was mit dem Gletscher passiert, wenn die Temperatur immer weiter steigt? Kannst du das noch etwas genauer erklären?

Schüler*in: Naja, nein, also, nein, egal. (...) Sie haben ja gesagt der schmilzt und so. Weil (...), also ich mein, jetzt ist der weg und was passiert dann mit den (...) also das Meer und so. Das Wasser. Wird das dann höher oder so?

Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren?

Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?

Textvignette 4

Lehrperson: Schaut euch bitte die beiden Bevölkerungspyramiden an. Auf der linken Seite seht ihr eine Bevölkerungspyramide aus Ägypten, auf der rechten Seite aus Österreich. Welche Unterschiede könnt ihr erkennen?

Schüler*in: Also, das zeigt irgendwie, wie viel Menschen da, also wie viele junge Menschen oder Kinder es gibt. Ich bin mir nicht ganz sicher, aber ich glaub das zeigt, ob die Menschen viele Kinder bekommen oder nicht.

Lehrperson: Okay, ja, also du meinst wahrscheinlich die Verteilung der Bevölkerung nach Alterskategorien. Das ist richtig. Welche Unterschiede kannst du denn erkennen?

Schüler*in: Naja, schwierig, also, da sind es halt mehr und da weniger.

Lehrperson: Was könnte das denn für die Gesellschaft bedeuten?

Schüler*in: Naja, also das weiß ich jetzt nicht so genau. Wahrscheinlich sind die Familien dort größer oder so. Aber was das genau bedeutet, weiß ich eigentlich nicht.

Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren?

Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?

Rückfragen zu Textvignetten

Die nachfolgenden Fragen können im Zuge des Gespräches von der Interviewerin ergänzend gestellt werden. Die Präsentation der Textvignetten sowie der Frage „*Wie würden Sie auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen sehen Sie bei der beschriebenen Unterrichtssituation?*“ stellt einen verpflichtenden Teil des Interviews dar. Sollten wesentliche Themenschwerpunkte der vorliegenden Arbeit seitens der Lehrpersonen nicht thematisiert werden bzw. Unklarheiten oder Nachfragen seitens der Interviewerin bestehen, können folgende Fragen für eine präzisere Nachfrage herangezogen werden.

„*Sehen Sie sprachliche Schwierigkeiten bei dem*der Schüler*in der Textvignette?*“

„*Sehen Sie sprachliche Stolpersteine in der Unterrichtssituation?*“

„*Hätten diese Ihres Erachtens vermieden werden können? Wenn ja, wie?*“

„*Kommen Ihnen derartige Situationen aus Ihrem eigenen Unterricht bekannt vor?*“

„*Fühlen Sie sich in der Lage, mit derartigen Situationen im Unterricht umzugehen?*“

Fragen zu Kompetenzeinschätzung Lehrperson

„*Fühlen Sie sich in der Lage, sprachliche Herausforderungen bei Schüler*zu erkennen?*“

„*Fühlen Sie sich ganz allgemein durch Ihre Ausbildung auf mögliche sprachliche Herausforderungen im GWB-Unterricht vorbereitet?*“

„*Inwieweit fühlen Sie sich im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für einen sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet?*“

Abschließende Frage

„*Nochmals vielen Dank, dass Sie sich für die Beantwortung der Fragen Zeit genommen haben. Möchten Sie abschließend noch weitere Gedanken zum Thema sprachsensibler GWB-Unterricht teilen?*“

Beispiel Interviewtranskript (LP1)

Kürzel Lehrperson:	LP1
Interviewdatum:	04.03.2025
Uhrzeit Interviewbeginn:	19:30
Interviewdauer:	21:33 min
Geschlecht:	w
Alter:	26
Dienstjahre/Jahre an Unterrichtserfahrung:	3
Schultyp:	MS
Studierte Unterrichtsfächer:	GWB, Deutsch

Beginn der Aufnahme:

- 1 **I:** Gut, das heißt, ich lese die erste, wir schauen uns die erste Textvignette gemeinsam durch. Machen
2 das mit der zweiten, dritten und vierten und zum Abschluss habe ich dann noch ein paar allgemeine
3 Fragen zu dem Thema sprachsensibler Fachunterricht. Also, wir starten mit der ersten Textvignette.
4 Die Lehrperson sagt: „Kannst du kurz die Charakteristika der Subtropen, welche wir in der letzten
5 Stunde besprochen haben, erklären. Was macht das Subtropenklima aus? Wie wirkt sich das Klima
6 auf die Vegetation aus?“. Schüler*in: „Charakteristika also naja, ich bin jetzt nicht ganz sicher.“.
7 Lehrperson antwortet: „Charakteristika genau. Die Eigenschaften, ein Synonym, also ein anderes Wort
8 für Eigenschaften. Was sind wesentliche Eigenschaften der Subtropen?“. „Naja, es ist nicht ganz so
9 heiß, aber halt auch nicht richtig kalt. Also man hält das schon aus draußen, aber die Pflanzen dort
10 sind naja, also denen geht es nicht so gut, weil es regnet halt nicht viel. Die sind nicht so grün, sondern
11 so braun, weil die kein Wasser bekommen. Wie bei uns im Sommer, da ist auch alles so braun.“. (...)
12 Wie würdest du auf diese Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen
13 siehst du bei der beschriebenen Unterrichtssituation?
- 14 **LP1:** (...) Also, ich finde, dass die Lehrperson sehr gut reagiert hat und das Wort sehr verständlich
15 erklärt hat, weil Eigenschaften sollten die Kinder kennen, auch wenn sie Charakteristika nicht kennen.
16 Und ich finde die Schülerin hat dann eigentlich auch sehr gut drauf reagiert, weil sie sofort verstanden
17 hat, was dann mit der Frage gemeint ist. Nur weil das eine Wort ausgetauscht wurde. Und ich glaube
18 Herausforderungen bei der beschriebenen Unterrichtssituation (..) naja, ist, wenn der Lehrperson
19 persönlich kein Synonym für Charakteristika einfällt. Also ich glaube, wenn wer heterogene
20 Schülergruppe hat und das gewohnt ist, dann überlegt man sich schon im Vorhinein, welche
21 Synonyme es für solche Wörter wie Charakteristika gibt. Dementsprechend glaube ich, dass die
22 Lehrperson sich sehr darauf vorbereitet hat und es in dem Fall kein Problem für sie war ein Synonym
23 zu finden. Aber ich bin mir nicht sicher, ob das jeder Lehrperson so schnell eingefallen wäre.
- 24 **I:** Okay, ja. Siehst du bei der beschriebenen Unterrichtssituation sprachliche Schwierigkeiten bei der
25 Schülerin beziehungsweise bei dem Schüler?
- 26 **LP1:** In Bezug auf die Frage?
- 27 **I:** Ganz allgemein. Also, dass du sagst, da gibt es gewisse Herausforderungen, wo der Schüler oder die
28 Schülerin auf sprachlicher Ebene vielleicht Schwierigkeiten hat.
- 29 **LP1:** Naja, es sind sehr einfache Sätze, sehr einfacher Wortschatz. „Es ist es nicht ganz so heiß, ist
30 aber auch nicht ganz kalt.“ Es sind sehr viele Nebensätze, die durch Beistriche einfach nur getrennt
31 werden. So wie das typisch ist für Schüler mit einem niedrigeren Sprachniveau. Also (..) die Farben
32 werden halt eher so wie „nicht so grün, sondern so braun“, also jetzt nicht so Zusammensetzungen wie

33 „dunkelgrün“ (..) oder solche schwierigen Wortzusammensetzungen, also Komposita werden gar nicht
 34 verwendet. Also man merkt schon, dass das Kind oder der Schüler, die Schülerin eher ein niedrigeres
 35 Sprachniveau hat.

36 **I:** Mhm, mhm. Kommt dir eine derartige Situation aus deinem eigenen Unterricht bekannt vor?

37 **LP1:** Ja, schon, weil bei uns in der Mittelschule gibt es sehr viele heterogene Schüler und
 38 Schülerinnen. Und da würde ich sagen, dass so eine Textpassage sehr typisches ist, weil die Schüler
 39 grundsätzlich immer versuchen Sätze immer nur aneinander zu reihen und selten Punkte machen, was
 40 dann zu Problemen im Satzbau führt. Ich mein, grundsätzlich hat sich der Schüler oder die Schülerin
 41 ganz gut ausgedrückt. Man versteht, was er meint. Das ist jetzt bei uns im Alltag nicht immer so der
 42 Fall, weil den Schülern dann oft auch die deutschen Wörter fehlen. (..) Also ich glaub trotz des
 43 geringen Wortschatzes oder des geringen Sprachniveaus kann sich der Schüler, die Schülerin trotzdem
 44 verständlich ausdrücken.

45 **I:** Fühlst du dich als Lehrperson in der Lage mit derartigen Situationen im Unterricht umzugehen?

46 **LP1:** Ähm, ja, also ich find es immer wieder schwierig in die Klasse zu gehen und das Sprachniveau,
 47 also mein eigenes Sprachniveau, an das Sprachniveau der Schülerinnen anzupassen. Weil oft denk ich
 48 mir, dass manche Begriffe selbstverständlich sind und die dann für die Schüler aber nicht
 49 selbstverständlich sind. Also ich mein, bei so Wörtern wie Charakteristika, gehe ich davon aus, dass es
 50 nicht selbstverständlich ist und dass ich da Synonyme parat haben muss. Aber manchmal habe ich
 51 schon Wörter, wo ich mir eigentlich denke, die kennen sie, oder die sollten sie kennen, und das ist
 52 dann nicht der Fall.

53 **I:** Mhm, mhm. Hätte das deiner Meinung nach vermieden werden können? Also, dass die Schülerin,
 54 wie in diesem Text jetzt, dann eben verunsichert ist und nicht so ganz weiß, auf was die Lehrperson
 55 hinaus möchte. Siehst du da einen Stolperstein, den man meiden hätte können als Lehrperson
 56 eventuell?

57 **LP1:** Ja, wenn man sofort das Wort „Eigenschaften“ verwendet hätte und nicht „Charakteristika“.
 58 Aber wahrscheinlich wollte die Lehrperson einfach den Wortschatz ein bisschen ausbauen und hat den
 59 ganz bewusst gemacht, also den Stolperstein. Damit sie das Wort dann erklären kann.

60 **I:** Ja, ja, okay. Gibt es von deiner Seite zu der Textvignette noch etwas zu ergänzen, was dir
 61 aufgefallen ist? Oder noch irgendwelche anderen Gedanken, die du gerne noch ergänzen würdest?

62 **LP1:** Nein, nicht unbedingt. Aber ich finde es gut, dass die Schülerin am Ende sogar ein Beispiel
 63 bringt. Also wie sie sagt „wie bei uns im Sommer“. Also sie stellt da einen Vergleich her zwischen
 64 den Subtropen und der gemäßigten Zone. Also es kommt ihr bekannt vor, das finde ich ganz gut.

65 **I:** Ja gut, danke. Dann schauen wir weiter zur zweiten Textvignette. Die Lehrperson sagt: „Lest bitte
 66 den Zeitungsartikel zur Gemeinsamen Agrarpolitik der Europäischen Union und beantwortet
 67 anschließend die Frage 'Beschreibe einen Kritikpunkt der Gemeinsamen Agrarpolitik, der von
 68 europäischen Landwirt*innen häufig genannt wird.' in deiner Mitschrift.“. Nach ein paar Minuten
 69 zeigt dann die Schülerin auf: „Entschuldigung, Frau Professor, das versteh ich jetzt nicht. Soll ich jetzt
 70 schreiben, was die Bauern schlecht finden oder was allgemein schlecht ist? Was meinen Sie mit
 71 Kritikpunkten genau? Weil da steht ja das mit der Flächenprämie, was wir letztes besprochen haben.
 72 Aber was hat das genau mit dem zu tun? Irgendwie versteh ich die Frage nicht so ganz.“. Die
 73 Lehrperson antwortet: „Kritikpunkt bedeutet, dass jemand also in unserem Fall die Landwirt*innen
 74 etwas kritisieren, also nicht gut finden. Lies dir nochmals die Definition der Flächenprämien in
 75 deinem Heft durch. Ich bin sicher, du kannst den Zusammenhang dann verstehen.“. Der Schüler, die
 76 Schülerin antwortet: „Ja, okay. Also ich glaube, ich verstehe den ganzen Text nicht so richtig und bei
 77 der Frage weiß ich nicht so ganz, was ich sagen soll, wenn ich nicht weiß, um was es überhaupt geht.
 78 Ich glaub das hilft mir gerade irgendwie nicht wirklich weiter.“. Wie würdest du auf diese

79 Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen siehst du bei der
80 beschriebenen Situation?

81 **LP1:** Naja, ich würde dann dementsprechend reagieren, dass ich dann halt zu dem Schüler oder der
82 Schülerin gehe und probiere durch Scaffolding die Schülerin halt auf den richtigen Weg zu bringen,
83 ohne dass ich direkt die Lösung oder die Antwort sage. Also ich würde hingehen und würd halt
84 probieren, diese Definition nochmal gemeinsam mit ihr zu besprechen und dann die Fragestellung. (..)
85 Also, halt nochmal gemeinsam zu besprechen, ob sie dann trotz der Definition die Frage versteht oder
86 nicht versteht. Mhm (..) und wenn nicht, also wenn es an der Fragestellung liegt (..) also was sie
87 beantworten müssen, dann würd ich die Fragestellung einfach ein bisschen umformuliert, dass es
88 leichter ist.

89 **I:** Kennst du, kommt dir so eine Unterrichtssituation aus deinen eigenen Erfahrungen bekannt vor?

90 **LP1:** Ja, das kommt eigentlich sehr oft vor, dass die Fragestellung für Schülerinnen ein bisschen
91 unverständlich ist. Da ist eine Frage, die ich schreib, vielleicht sehr lange und dann die Frage dann zu
92 lange für die Schülerinnen, also das Verstehen klappt dann nicht so richtig. Andererseits lernen wir im
93 Studium, die Fragen sehr prägnant und klar und deutlich auszudrücken. Und wenn man das macht,
94 wird die Fragestellung einfach länger. Aber wahrscheinlich hilft es den Schülerinnen, wenn man das
95 Sprachniveau da einfach ein bisschen herunter bricht und die Frage kürzt und dann einfach mündlich
96 ein bisschen ergänzt, was jetzt genau gemeint ist.

97 **I:** Wie hätte es denn deiner Meinung nach vermieden werden können? Also, wenn du sagst „Fragen
98 kürzen“. Wäre das eine Option gewesen, die du gemacht hättest, dass man diesen Stolperstein, also
99 diese lange Frage oder mit den Operatoren, dass man das verkürzt? Wäre das deiner Meinung nach ein
100 Lösungsansatz gewesen?

101 **LP1:** Ja, einerseits schon. Andererseits liegt es sehr wahrscheinlich auch an den Wörtern, also
102 Agrarpolitik zum Beispiel. Wenn das schon besprochen wurde, ist es wahrscheinlich klar, was
103 gemeint ist (..) oder auch nicht. Manchmal redet man ja fünfmal vom gleichen Thema und sie wissen
104 immer noch nicht, was die Definition ist. Also ich glaube nur die Kürzung wäre keine Lösung. Ich
105 glaube schon, dass man das Sprachniveau auch anpassen müsste und vielleicht so Aufgabenstellungen
106 oder zu den Fragen unterhalb die Definition vielleicht nochmal geben sollte. Damit dann nicht jeder
107 wieder im Heft nachschauen muss. Das liegt dann wahrscheinlich wieder nicht am Tisch, sondern im
108 Spind und dann steht die ganze Klasse auf und muss es holen. Also ich glaube, es wäre einfacher,
109 wenn ich eine Definition einfach darunter nochmal dazu schreibe.

110 **I:** Okay ja (..) abschließende Frage zur zweiten Textvignette. Siehst du bei der Schülerin oder dem
111 Schüler der zweiten Unterrichtssituation konkrete sprachliche Schwierigkeiten?

112 **LP1:** (...) Sprachliche Schwierigkeiten? Ja, naja, ich weiß nicht. Ich meine, wenn schon besprochen
113 wurde, was die Flächenprämie ist und man schon mal aufgeschrieben hat, also die Definition und das
114 Ganze. Dann sollte es ja eigentlich ein bisschen klar sein. Ansonsten glaube ich, dass das Wort jetzt
115 nicht ganz verständlich sein kann, wenn das jetzt eine Einführungsstunde oder so gewesen wäre. Aber
116 ich habe das Gefühl, dass das Sprachniveau ein bisschen höher ist als bei der anderen Situation.

117 **I:** Okay, danke für deine Einschätzung. Dann schauen wir weiter zur dritten Textvignette. Die
118 Lehrperson sagt: „Hat noch jemand eine Frage zu den Auswirkungen des Klimawandels?“. Schüler*in
119 antwortet: „Also ja ich, ich versteh noch nicht so ganz, also da gibt es ja diese Eisschmelze, wie wird
120 es dann, also was passiert da dann? Ist dann, ist der Gletscher dann, geht der weg oder was passiert
121 da?“. „Meinst du, was mit dem Gletscher passiert, wenn die Temperatur immer weiter steigt? Kannst
122 du das noch etwas genauer erklären?“. Schüler*in antwortet: „Naja, nein, also nein, egal. Sie haben
123 gesagt, der schmilzt und so, weil also (..) ich meine, jetzt ist er weg und was passiert dann mit den (..) also das Meer und so. Das Meer, wird das dann höher oder so?“. Wie würdest du auf diese

125 Unterrichtssituation als Lehrperson reagieren? Welche Herausforderungen siehst du bei der
 126 beschriebenen Unterrichtssituation?

127 **LP1:** Also naja, die Herausforderung, den Klimawandel zu verstehen, ist der Wortschatz. Weil wie
 128 man ja sieht, hat der Schüler oder die Schülerin (..), also es fehlt am Wortschatz. Deswegen kann der
 129 Schüler die Situation nicht genau erklären. Und ich glaube als Lehrperson würde ich da einfach
 130 nochmal neu ansetzen und den Klimawandel, also eigentlich müsste man von vorne erklären und
 131 nochmal alle Fachbegriffe verwenden und wahrscheinlich auch aufschreiben mit vereinfachten
 132 Erklärungen dazu. Weil sonst (..) wird es der Schüler oder die Schülerin wahrscheinlich nicht
 133 verstehen.

134 **I:** Mhm, mhm. Du hast bereits gesagt, dass du auf Wortebene bei dem Schüler oder bei der Schülerin
 135 Schwierigkeiten siehst. Gibt es sonst noch einen Bereich, wo du bei dem Schüler oder der Schülerin
 136 Schwierigkeiten erkennst?

137 **LP1:** Ja am Satzbau natürlich. Also sehr vielen „dann, dann, dann“, „ähm“, Gesprächspausen durch
 138 Punkte markiert. Wahrscheinlich hat der Schüler oder die Schülerin beim Sprechen halt auch viel
 139 nachgedacht, aber hat dann nicht wirklich Zeit gehabt nachzudenken und musste halt schnell
 140 antworten, weil wahrscheinlich sonst die Klasse unruhig wird. Und irgendwann wurde es dem Schüler
 141 dann einfach unangenehm und er hat gesagt „ja ist egal.“.

142 **I:** Kommt dir eine derartige Situation aus deinem eigenen Unterricht bekannt vor?

143 **LP1:** Ja, natürlich. Also es kommt immer wieder vor, dass Schüler oder Schülerinnen die Situation
 144 nicht verstehen und wenn man dann nachfragt, was genau sie nicht verstehen, dann können sie es uns
 145 natürlich auch nicht erklären, weil sie nicht wissen, was sie jetzt nicht genau verstehen. Und zusätzlich
 146 sind dann halt die Fragen von ihnen dann auch für mich nicht verständlich, weil ich nicht genau weiß,
 147 was sie jetzt genau nicht verstehen. Oder was du eben nochmal erklären sollst, also ja.

148 **I:** Wenn sowas vorkommt, fühlst du dich in der Lage mit solchen Situationen umzugehen?

149 **LP1:** Ja, ich denke mir dann meistens, der Schüler oder die Schülerin sagt wenigstens, dass er es nicht
 150 versteht und ich bin dann sicher, wenn es der eine Schüler nicht versteht, dass sehr viele in der Klasse
 151 das nicht verstehen. Meistens muss es dann halt nochmal von vorne erklärt werden, wenn wir davon
 152 ausgehen, dass es die Hälfte nicht verstanden hat.

153 **I:** Okay gibt es von deiner Seite zur dritten Textvignette noch etwas zu ergänzen?

154 **LP1:** Nein, eigentlich nicht.

155 **I:** Okay, dann schauen wir weiter zur vierten und letzten Textvignette. Folgende Situation, die
 156 Lehrperson sagt: „Schaut euch bitte die beiden Bevölkerungspyramiden an, auf der linken Seite seht
 157 ihr eine Bevölkerungspyramide aus Ägypten, auf der rechten Seite aus Österreich. Welche
 158 Unterschiede könnt ihr erkennen?“. Schüler*in sagt: „Also, das zeigt irgendwie, wie viel Menschen
 159 da, also wie viele junge Menschen oder Kinder es gibt. Ich bin mir nicht ganz sicher, aber ich glaube,
 160 das zeigt, ob die Menschen viele Kinder bekommen oder nicht.“. Lehrpersonen: „Okay, ja, also du
 161 meinst wahrscheinlich die Verteilung der Bevölkerung nach Alterskategorien. Das ist richtig. Welche
 162 Unterschiede kannst du denn erkennen?“. „Naja, schwierig, also da sind es halt mehr und da
 163 weniger.“. „Was könnte das denn für die Gesellschaft bedeuten?“. „Naja, also, das weiß ich jetzt nicht
 164 so genau. Wahrscheinlich sind die Familien dort größer oder so, aber was das genau bedeutet, weiß ich
 165 eigentlich nicht.“. Wie würdest du auf diese Unterrichtssituation als Lehrpersonen reagieren? Welche
 166 Herausforderungen siehst du bei der beschriebenen Unterrichtssituation?

167 **LP1:** Naja, ich finde, das ist schon eine sehr schwierige Unterrichtssituationen, weil der Schüler
 168 wahrscheinlich gar nicht weiß, was Alterskategorien sind. Und eigentlich hat der Schüler oder die
 169 Schülerin eh ganz gut erkannt, dass es halt um das Alter geht und weist halt auf junge Menschen oder

170 Kinder hin. Also ein bisschen ein Zusammenhang ist ja da und der Schüler hat einen Zusammenhang
171 erkannt. Aber der Begriff „Verteilung der Bevölkerung nach Alterskategorien“ ist halt nicht
172 angemessen (..) in der Situation. „Für die Gesellschaft bedeutet“ da ist halt beim Schüler dann
173 wahrscheinlich auch die Frage, in welcher Hinsicht auch die Gesellschaft. Also das ist zu ungenau „für
174 die Gesellschaft“ und das ist halt kein Alltagsbezug. Also da wissen sie nicht, was ist jetzt mit
175 Gesellschaft gemeint (...). Da wäre ein Beispiel besser.

176 **I:** Okay, hätte dies deines Erachtens vermieden werden können? Wenn ja, wie?

177 **LP1:** (...) Ich glaube, wenn man die Pyramiden anschaut, dann hätte man das an einem Beispiel
178 erklären können, dass die Kinder im Alltag kennen. Und ich mein, die Frage, was könnte das für die
179 Gesellschaft bedeuten (...) ja, zumindest in Österreich hätte man das auf irgendeine Fragestellung
180 beziehen, also auf einen speziellen Aspekt beziehen können (..), bei dem die Kinder was mit anfangen
181 können, weil nur „was könnte das für die Gesellschaft bedeuten“, da bekommt man meistens keine
182 Antwort drauf. Das ist zu allgemein. Da wissen sie nicht, was sie drauf sagen sollen.

183 **I:** Okay, ja. Kommt dir so eine Situation aus deinem eigenen Unterricht bekannt vor?

184 **LP1:** Ja, also ich hab auch Bevölkerungspyramide gemacht und wir haben uns da drei
185 unterschiedliche Varianten angeschaut. Und Bevölkerungspyramiden sind für Kinder sehr schwierig
186 zu verstehen und ein sehr schwieriges Thema. Deswegen kann ich schon verstehen, dass der Schüler
187 oder die Schüler da verwirrt ist. Ich habe auch sehr lange gebraucht, bis sie mal verstanden haben,
188 wofür diese Balken überhaupt stehen. Also von alleine wären die Schüler da nicht drauf gekommen.
189 Aber solche Wörter wie Alterskategorien oder Kohorten oder so kann man da nicht verwenden. Also
190 ich find diese Erklärung mit jungen Menschen, alte Menschen oder Generationen oder so, da können
191 sie sich besser was vorstellen.

192 **I:** Ja, ja. Wenn wir jetzt noch einem Blick abschließend auf die sprachliche Fähigkeit, also die
193 sprachliche Ebene des Schülers oder der Schülerin geben (..) siehst du da sprachliche Schwierigkeiten
194 bei dem Schüler oder bei der Schülerin in der Textvignette?

195 **LP1:** Ich find den Schüler oder die Schülerin besser als den Schüler oder die Schülerin davor, weil
196 schon sinnvoller Nebensätze gebildet werden und trotzdem, dass er schnell antwortet, wahrscheinlich
197 kommen da irgendwie (..) ja hochwertige Sätze raus. Also die Sätze ergeben schon Sinn und die
198 Satzstruktur stimmt auch meistens. Also ich glaub das Sprachniveau ist hier schon besser, aber
199 natürlich würd es auch noch besser gehen (lacht).

200 **I:** Gut, gibt es von deiner Seite noch was zu ergänzen bei der vorliegenden Textvignette?

201 **LP1:** (..) Nein, eigentlich nicht.

202 **I:** Okay, dann hab ich zum Abschluss (..) zum Abschluss noch ein paar Fragen. Ich starte mit der
203 ersten Frage. Fühlst du dich in der Lage sprachliche Herausforderungen bei Schüler*innen zu
204 erkennen?

205 **LP1:** Zu erkennen schon (..) umzusetzen oder das Ganze anzugehen, ist halt wieder was anderes.

206 **I:** Okay. Wo siehst du da Herausforderungen? Was meinst du mit angehen genau?

207 **LP1:** Naja, weil es gibt, also in einer Klasse sind ja, zumindest in einer Mittelschule 25 Kinder in
208 einer Klasse und jeder Schüler hat andere Schwierigkeiten. Dementsprechend ist es schwierig auf alle
209 diese Schwierigkeiten einzugehen. Oft sind es eh die gleichen Schwierigkeiten, wie die Fälle oder der
210 Satzbau und das ist dann schon umsetzbar. Aber (..) sie sind ja trotzdem so individuell, dass man nicht
211 jedes Problem im Unterricht angehen kann.

212 **I:** Okay, ja. Fühlst du dich ganz allgemein durch deine Ausbildung auf mögliche sprachliche
213 Herausforderungen im GWB Unterricht vorbereitet?

214 **LP1:** Nein. Obwohl die Geografie viele Fachdidaktik-Seminare anbietet und noch viel mehr natürlich
 215 in Deutsch, fühle ich mich der Herausforderung nicht gewachsen.

216 **I:** Wo siehst du da Verbesserungspotenzial?

217 **LP1:** Naja, vor allem im Unterrichtspraktikum könnten mal Praktika in einer Mittelschule angeboten
 218 werden und nicht nur in Gymnasien oder Oberstufen, sodass man auch die Realität in Mittelschulen
 219 mitbekommt.

220 **I:** Mhm, mhm. Wenn wir jetzt von sprachlichen Herausforderungen von den Schüler*innen ein
 221 bisschen auf die möglichen Handlungsoptionen als Lehrpersonen den Blickwinkel wechseln.
 222 Inwieweit fühlst du dich da eben im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für den
 223 sprachsensiblen GWB-Unterricht ausgebildet?

224 **LP1:** Ja, eigentlich nicht wirklich. Also gerade im Geografieunterricht (..) ja, ich mein, du kannst
 225 schon einige Begriffe klären oder ein bisschen was leisten, aber nur im Geografieunterricht geht es
 226 nicht und nur im Deutschunterricht geht es auch nicht, also das muss alle Fächer betreffen. Also nur
 227 wenn ich [betont] auf einen sprachsensiblen Unterricht in Geografie achte, würd das jetzt trotzdem
 228 nicht so viel bewegen bei den Schülerinnen, weil es halt in jedem Fach der Fall sein sollte.

229 **I:** Mhm, ja. Möchtest du abschließend noch weitere Gedanken zum Thema sprachsensiblen GWB-
 230 Unterricht mit mir teilen? (...) Gibt es zu diesem Themenbereich noch etwas, was dir einfällt? (...)
 231 Was dir auf der Seele brennt? [lacht]

232 **LP1:** Nein, wüsste ich jetzt nichts. [lacht]

233 **I:** Super, okay. Dann nochmal vielen Dank, dass du dir für die Beantwortung der Fragen Zeit
 234 genommen hast. Ich habe zum Abschluss noch ein paar ganz allgemeine Fragen (...), werde die
 235 Aufnahme aber hier an dieser Stelle stoppen. **#Ende der Aufnahme bei #21:33#**