



Sprachliche Bildung im Sachunterricht

Ein Pilotprojekt in der Lehrer/-innenbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Gudrun Kasberger und Anke Hesse

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
gudrun.kasberger@ph-linz.at*

EINGELANGT 9 JUN 2017

ÜBERARBEITET 13 JUL 2017

ANGENOMMEN 24 JUL 2017

Mit dem Ziel, Sprache(n) und sprachliche Bildung im Fach Sachunterricht in der Lehramtsausbildung und letztlich in österreichischen Schulen noch stärker in den Fokus zu rücken, wurde im Sommersemester 2016 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Pilotprojekt durchgeführt, das die Fächer Deutsch und Sachunterricht unter dem Schirm der sprachlichen Bildung in allen Fächern verknüpft. Erste Ergebnisse werden vorgestellt, der Transfer der fachwissenschaftlichen Inhalte in die Schulpraxis beleuchtet und der Prozess dieses Pilotversuchs exemplarisch evaluiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sprachliche Bildung, Sachunterricht, sprachbewusster Unterricht

1. Einleitung

Die Ausbildung für das Lehramt Primarstufe kann in Österreich an einer der derzeit vierzehn Pädagogischen Hochschulen absolviert werden. Den unterschiedlich aufgebauten Studien ist gemeinsam, dass sie die Absolventinnen und Absolventen befähigen, alle Pflichtfächer der Grundschule zu unterrichten. Die Studierenden haben in jedem Semester der Ausbildung die Gelegenheit, die in Lehrveranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten direkt in Tages- und Blockpraktika zu erproben.

Die große Breite der Ausbildung bietet viele Vorteile. Wie dem Leitbild der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in Oberösterreich zu entnehmen ist, steht die Professionalisierung im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Fachkompetenz und pädagogischen Herausforderungen im Vordergrund¹. In diese vielseitige Ausbildung, die mit dem Start des neuen Primarstufenlehramtes im Wintersemester 2015/16 noch interdisziplinärer und mit einer größeren Kohärenz des Wissens angelegt wurde, bettet sich das inhaltlich sehr breit gestreute Fach Sachunterricht ein. Die sinnstiftende Verknüpfung der entsprechenden Bezugsdisziplinen (wie z.B. Geographie, Geschichte, Physik ...) im Fach Sachunterricht hat eine lange Tradition. Kindern die Erschließung ihrer Umwelt planvoll zu ermögli-

¹ Homepage der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz, www.phdl.at (25.08.2016)

chen, stellt die involvierten Lehrpersonen vor viele Herausforderungen, die nur mit geeignetem „Handwerkszeug“ zu meistern sind. In österreichischen Grundschulen steht bzw. stand bisher weitgehend das fachliche Lernen im Sachunterricht im Mittelpunkt. Jedoch haben die Veränderungen in den Migrationsbewegungen der letzten Jahre zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der veränderten „sprachlichen Textur“ unserer Gesellschaft (Gogolin, 2010, S.529), so auch in der Grundschule, geführt. Mit dem Anliegen, allen Kindern Bildungserfolg möglich zu machen, rückt insbesondere die sprachliche Komponente des fachlichen Lernens ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Unterrichtspraxis muss allgemein die Dimensionen Bildungsbiographie, Themenbereich und Mehrsprachigkeit berücksichtigen (vgl. Lange, 2012). Die Fülle der Publikationen zur sprachlichen Bildung (und auch Förderung) im Zusammenhang mit Bildungssprache, Sprachstandsbeobachtung und sprachbewusstem Unterricht belegen die Notwendigkeit und das große Interesse, inklusiv und effektiv zu unterrichten. Die Sprache im Fach wird v.a. im Zusammenhang mit dem Konzept bzw. den Konzepten der Bildungssprache(n) diskutiert. Das Konzept der deutschen Bildungssprache, d.h. Konstitution, Umfang, Gegenstands-„bild“ (Ortner, 2009, S.2230), darunter auch ihre Abgrenzung zu Alltags-, Fach-, Schul- und Unterrichtssprache, sowie ihre Merkmale, sind z.B. bei Ortner (2009), Feilke (2012), Morek-Heller (2012), Wiater (2015), Bärenfänger (2016), Gogolin et al. (2016; 2013) und Kniffka et al. (2016) dargestellt. Die Bildungssprache einzelner Fächer² wurde für den Sachunterricht (vgl. Quehl et al., 2015) bereits beschrieben. Dabei steht nicht allein die Lexik im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr ist programmatisch die „Totalität des bildungssprachlichen Handelns“ (Ortner, 2009, S.2230) zu betrachten. Für den schulischen Kontext ist es hierbei wesentlich, Sprache nicht nur als Lernmedium (innerhalb dessen neues Wissen und neue Fertigkeiten erworben werden), sondern auch als Lerngegenstand aufzufassen, da „[...] jedes Fach zugleich spezifische sprachliche Besonderheiten [...] besitzt, die selbst einen substanziellen Teil der fachlichen Kompetenz bilden [...]“ (Bärenfänger, 2016, S.23). Da bildungssprachliche Kompetenz bei Kindern nicht vorausgesetzt werden kann, müssen diese sprachlichen Anforderungen in jedem Fach explizit gemacht und geübt werden, „[...] damit aus ‚Schülerisch‘ an den richtigen Stellen und zu den angemessenen Zeiten Bildungssprache wird“ (Lange 2012, S.140). Sichtbar wird in der aktuellen Forschung die Notwendigkeit, das Spannungsfeld von fachlichem und sprachlichem Wissen, Sprachkompetenz, Diagnostik und Didaktik in seinen vielfältigen Bezügen noch tiefer zu diskutieren und zu evaluieren. Speziell gilt es nun, die Konzepte für den Sachunterricht in österreichischen Schulen weiter zu spezifizieren und deren Umsetzung auf eine breite Basis zu stellen.

Das vorliegende Projekt nimmt das weite Feld der sprachlichen Bildung aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich in den Blick und will ausloten, wie Studierende theoretisch fundiert, aber auch handlungsorien-

2 Zur Diskussion „Bildungssprache“ versus „Bildungssprachen“ vgl. Bärenfänger, 2016

tiert das oben genannte Spannungsfeld erkunden können. Dazu ist eine intensivere Auseinandersetzung mit der Qualifizierung für sprachliche Bildung in der Ausbildung von Lehrpersonen vonnöten (vgl. Koch-Priewe et al., 2016). Gerade in dem Wissen, dass vieles an den Anwendungszusammenhängen sprachlicher Bildung (noch) wenig gesichert ist (Gogolin 2010, S. 542)³, gilt es jedoch, nicht nur einzelne Anwendungs-, sondern auch ganze Ausbildungskonzepte zu evaluieren und zu definieren. Dafür liegen bereits Leitlinien und Umsetzungsvorschläge (z.B. Gogolin et al., 2011; Thürmann et al., 2013; Brandt et al., 2016, S. 11) vor, an die das vorliegende Projekt anknüpfen will.

Für den Sachunterricht in der Grundschule gilt: Sprachliches und fachliches Lernen wird durch inhaltlich reichen, kontinuierlichen, lebensweltlich nahen und strukturierten Input befördert. Genau diesen Input möchte der sprachbewusste Unterricht durch die Synopse aus individuellem Sprachstand, Anforderungen und Inhalten zur Verfügung stellen. Verschiedene Konzepte sind in diesem Zusammenhang entstanden (z.B. CLIL, SIOP...), u.a. auch das Konzept des Scaffoldings, das bereits 1976 von Wood et al. geprägt wurde. Den Lernenden wird ein sprachliches Gerüst (= Scaffold) zur Verfügung gestellt, um das Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij, 1987) zu erleichtern. Die Zone der nächsten Entwicklung „measures the distance between what a learner is able to do and a proximal level that they might attain through the guidance of an expert-other“ (Warford, 2011, S. 254). kann dabei als die für jedes Individuum spezifische Entwicklungsstufe definiert werden, die ein Kind mit einem unterstützenden Erwachsenen erreichen kann. Im und für den Unterricht bedeutet dies, ausgehend von der fachlichen Bedarfsanalyse und der Sprachstandsdiagnostik, den Unterricht im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung zu planen und dabei die Prinzipien des Scaffoldings zu berücksichtigen (z.B. erkennbarer roter Faden, Klarheit der Sprache und Aufgabenstellungen, vom Mündlichen zum Schriftlichen, Organisation in Phasen usw.) und verschiedene Mittel (z.B. Operatoren und Diagramme) gezielt einzusetzen. Die konkrete Umsetzung (Micro Scaffolding) umfasst weitere Techniken wie z.B. diagnostisches Fragen, Feedback, Hinweise, Instruktion, Erklärung, Modellieren, Fragen, die dem Nachdenken über Lösungen dienen usw. (vgl. van de Pol et al., 2011, S. 56)⁴.

Zur Diagnostik der individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse wurde im hier vorgestellten Projekt das Instrument der Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) verwendet. Obwohl sprachliche Bildung häufig ausschließlich im Zusammenhang mit den Schlagworten „Deutsch als Zweitsprache“ und „Migration“ diskutiert wird, gehören doch alle Kinder zur Zielgruppe für sprachliche Bildung (vgl. z.B. Gogolin et al., 2016, S. 494). Der USB DaZ hat sich – mit gewissen Einschränkungen – für die Be-

3 Dieser Befund gilt auch für die Sprachförderung (vgl. z.B. Paetsch et al., 2014).

4 Auch wenn das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung im Kontext des instruktionellen Scaffolding eine wesentliche Rolle spielt, wird an anderen Stellen kritisiert, dass diese Lesart des Begriffs eine Einschränkung des von Vygotskij's entwickelten Gesamtkonzepts darstellt (vgl. Smagorinsky, 2017).

obachtung aller Kinder als geeignet erwiesen (insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung und Bewusstseinsbildung für Studierende). Zudem kann durch die Anwendung eines Beobachtungsinstruments auf alle Kinder einer Klasse „Besonderung“ (Hofer-Truttenberger, 2016) vermieden und gleichzeitig der Blick auf die große individuelle und klasseninhärente Vielfalt an Möglichkeiten und Begabungen in Bezug auf alle sprachlichen Ebenen im Mündlichen und Schriftlichen geöffnet werden.

Das Instrument USB DaZ wurde 2014 entwickelt und in Österreich vom Bundesministerium für Bildung zur Verfügung gestellt⁵. Grundannahme des USB DaZ ist die aus der Spracherwerbsforschung bekannte Regelmäßigkeit des Spracherwerbs (Erst- und Zweitspracherwerb), für den sich für die verschiedenen Bereiche des Spracherwerbs Erwerbsreihenfolgen feststellen lassen. Der USB DaZ berücksichtigt Spracherwerb auf den folgenden Ebenen (Fröhlich et al., 2014):

- pragmatische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- lexikalisch-semantische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (Produktion)
- literale Basisqualifikation (Produktion)

Die einzelnen Beobachtungsbereiche werden in Form von „Kompetenzstufen“ erfasst. Als besonders aussagekräftig erweist sich in Bezug auf den Spracherwerb die Beobachtung morpho-syntaktischer Fähigkeiten. Die Rezeption geht im Spracherwerb der Produktion voraus, weswegen die Bereiche z.T. getrennt erhoben werden.

Der USB DaZ ist kein Test, sondern ein Verfahren, mit dem der Sprachstand von Schülerinnen und Schülern von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe₁ im Rahmen des Regelunterrichts deskriptiv erfasst und im Hinblick auf die Erstellung spezifischer Lernangebote nutzbar gemacht werden kann.

2. Projektbeschreibung und Methode der Evaluierung

Projektziel und -beschreibung

Wie im obigen Abschnitt ausführlich dargelegt, ist in jedem Fach – so auch im Sachunterricht – eine intensive Verflechtung von fachlichen Inhalten und Sprache gegeben. Allerdings „[...] ist das Ineinandergreifen von Sprach- und Sachlernen historisch in der Institution Schule unsichtbar gemacht worden [...]“ (Quehl et al., 2013, S.9). Ziel des Projektes ist es daher, den Studierenden der Primarstufe exemplarisch die Verzahnung von Sprache mit fachlichen Inhalten zu verdeutlichen, und zwar im Sachunterrichtsbereich „Gemeinschaft“. Die vier Bausteine des Makro- und Mikroscaffolding: Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse, Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion (vgl. Gibbons, 2002; Gibbons, 2015) dienen als Eckpfeiler des vorliegenden Pilotprojekts.

⁵ https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlasse/usb_daz.html (10.9.2016) bzw. Von der Diagnose zur Förderung USB DaZ. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=332> (27.7.2016)

GRUNDLAGEN. Zur Durchführung des Projektes wurden zunächst in zwei zeitlich parallel angelegten Seminaren (4. Semester Primarstufenlehramt) fachbezogene Grundlagen erarbeitet. Auf der einen Seite ging es um die fachlichen Inhalte des Sachunterrichtsbereichs „Gemeinschaft“ und deren didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite wurden die Studierenden mit sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Grundlagen vertraut gemacht, um im Anschluss das im Projekt verwendete Instrument der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung anwenden zu können. Zusätzlich wurden die Studierenden in das Konzept des Scaffoldings (siehe oben) eingeführt.

SCHULPRAKTISCHE UMSETZUNG. Im Anschluss an die Seminare wurde für die Studierenden eine schulpraktische Umsetzungsmöglichkeit organisiert, die über die ohnehin im Curriculum vorgeschriebene Schulpraxis hinausging. Der Transfer in die Praxis gestaltete sich in drei Schritten.

Schritt 1. Eine exemplarische unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung (mündlich und schriftlich) wurde von Studierenden an einer involvierten Grundschule (s.u.) durchgeführt. Die Auswertung dieser Beobachtung erfolgte im Seminar mit fachlicher Begleitung. Anschließend wurde mit Unterstützung der Seminarleiterinnen eine Sachunterrichtseinheit unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung geplant.

Schritt 2. Die in Schritt 1 mit besonderer Berücksichtigung des Sprachstandes der Kinder (2. bis 4. Schulstufe) geplante Sachunterrichtseinheit wurde an der Grundschule durchgeführt.

Schritt 3. Im direkten Anschluss an Schritt 2 führten eigens arrangierte Peer-Learning-Settings (die Kinder der 2. bis 4. Schulstufe aus Schritt 2 trafen auf Kinder aus Vorschulklassen bzw. der 1. Schulstufe) zu einer Intensivierung, indem die zuvor gelernten Inhalte an jüngere Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Fokus auf die Sprache weitergegeben wurden.

EVALUIERUNG. Nach Abschluss der Lehrveranstaltungen (inklusive Durchführung in der Schule) wurden die Lehrkräfte der involvierten Grundschule und die Studierenden in Form von Fragebögen um Feedback gebeten bzw. Reflexionsgespräche durchgeführt.

Durchführung des Projektes

Das Projekt wurde mit Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in Oberösterreich und in Kooperation mit einer Linzer Grundschule durchgeführt. Insgesamt nahmen 222 Studierende des vierten Semesters des Primarstufenlehramtes teil. Jeder Studentin bzw. jedem Studenten wurde zufällig ein Kind einer Linzer Grundschule (2. bis 4. Schulstufe) zugeordnet. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhielten zunächst die Aufforderung, im vertrauten Umfeld (Begleitung durch die gewohnte Lehrkraft) einen schriftlichen Text zu

verfassen und einen kurzen Fragebogen zur Sprachbiographie auszufüllen. Dieser schriftliche Teil der Sprachstandsbeobachtung wurde den Studierenden zur Verfügung gestellt. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den schriftlichen Produkten der Kinder besuchten die Studierenden „ihre“ Kinder in der Schule und erhoben die restlichen Punkte des USB DaZ durch Beobachtungen im Plenum, in Gruppen und in Einzelaktionen.

Wie zuvor bereits dargestellt, bestand die Aufgabe der Studierenden – nach der Erhebung des Sprachstandes des korrespondierenden Kindes und neben der Erarbeitung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte der Seminare Deutsch und Sachunterricht – in der Gestaltung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu einem selbst gewählten Sachunterrichtsthema aus dem Themenpool „Gemeinschaft“. Dazu sollte die Unterrichtseinheit sowohl mit dem Fokus auf die Sprache im Fach Sachunterricht und auf den individuellen Sprachstand des Kindes bezogen geplant werden. Konkret bedeutete das, die fachlich-sprachlichen Anforderungen des Themas auf die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abzustimmen und auch zu überlegen, wo individuelle sprachliche Förderung im Zuge des Fachunterrichts erfolgen kann. Der letzte Schritt umfasste die Durchführung des Peer-learning-settings, in dem Kinder ihr neu erworbenes Wissen an jüngere Kinder weitergaben.

Methodik der Evaluierung

Die Evaluierung des Gesamtvorhabens erfolgte durch die exemplarische Analyse der Sprachstandsbeobachtungen, Unterrichtsplanungen, Reflexionen der Studierenden sowie durch eine anonyme Fragebogenerhebung unter Studierenden nach Abschluss des Projektes. Zusätzlich wurde das informelle Feedback durch die Lehrkräfte der Linzer Grundschule, in der das Projekt durchgeführt wurde, berücksichtigt. Die (auch durch die Datenmenge bedingte) überwiegend exemplarische Auswertung dieser Pilotstudie soll in weiterer Folge der forschungsgeleiteten Planung zukünftiger Projekte dienen.

3. Ergebnisse

Exemplarische Analyse von Unterrichtsplanungen der Studierenden

Im folgenden Abschnitt werden einige Komponenten der Unterrichtsplanung und deren Verknüpfung mit den Ergebnissen der Sprachstandsbeobachtung anhand einiger Beispiele von Studierenden exemplarisch vorgestellt. Ziel ist, für diese Pilotstudie festzustellen, welche Elemente der Sprachstandsbeobachtung und sprachbewusster Unterrichtsplanung sich in den Produkten der Studierenden zeigen. An dieser Stelle wird explizit betont, dass es sich hierbei um kurze Analysen

tatsächlicher Unterrichtsplanungen in einem Lernprozess handelt und nicht um modellhafte, „ideale Unterrichtsrezepte“ – wie oben beschrieben, dient das die Pilotstudie v.a. der Analyse der Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis mit dem Ziel, Verbesserungsmöglichkeiten in der Hochschuldidaktik festzustellen.⁶

Für die sprachensible Planung des Sachunterrichts mit Fokus auf bildungssprachliche Elemente wurde das vom Österreichischen Sprachenzentrum (Fuchs et al., 2015) vorgestellte Planungsformular von Lehrenden der im vorgestellten Projekt involvierten Seminare (Müller et al., 2015) angepasst. Die vorgestellten Kategorien

- Inhaltlich-fachliche Ziele (die Inhalte aus dem Sachunterricht)
- Sprachliche Anforderungen, die sich aus den inhaltlich-fachlichen Zielen ergeben
- Sprachliche Ziele (Analyse der Schülertexte und mündliche Sprachfähigkeit)
- Methoden und Aktivitäten
- Sprachunterstützende Maßnahmen
- Organisations- und Sozialformen
- Reflexion

bildeten die Basis für das weitere Vorgehen.⁷

Blitzlicht 1: Sprachstandsbeobachtung

Die deskriptive Erfassung des Spracherwerbs durch ein Beobachtungsinstrument wie die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ ermöglicht den Blick auf alles, was „schon da ist“, für das, was in Ansätzen gelingt und was für die nächste Zone der Entwicklung des einzelnen Kindes von Bedeutung ist, durchaus auch im Sinne von Begabungsförderung.

In Bezug auf die Sprachstandsbeobachtung ist grundsätzlich festzuhalten, dass das Instrument auf alle Kinder der Partnerschule angewendet wurde (siehe oben). Dies hat zum einen pragmatische Gründe, denn so konnten alle Studierende das Instrument kennenlernen und anwenden; die Vorgehensweise lässt sich zudem durch die oft ähnlich verlaufenden Erwerbsprozesse in Deutsch als L1 und Deutsch als L2 durchaus rechtfertigen. Zum anderen wird gerade durch diese Vorgehensweise in der zusammenschauenden Arbeit einer Lehrveranstaltungsgruppe sichtbar, mit welcher Spannweite von Spracherwerbssituationen, -verläufen und Sprachstandsniveaus eine Lehrperson in einer einzigen Klasse konfrontiert wird. Sichtbar wurde für die Studierenden auch, dass sich das Gesamtbild eines Schülers, einer Schülerin durch die Beobachtungen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen gut differenzieren lassen und dass die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten nicht immer deckungsgleich sind.

⁶ Die Auswertung der Unterrichtsplanung erfolgt exemplarisch, gegeben ist eine relativ große Spannweite von unterschiedlichen Planungen. Eine systematischere Untersuchung zum Zweck der Optimierung von Ausbildungsprozessen wird für die Zukunft als wünschenswert erachtet.

⁷ In Zukunft wird ein Ausbau der sprachbewussten Unterrichtsplanung auch in Richtung des Planungsrasters von Tajmel (vgl. Tajmel/Häge-Mead, 2017) angestrebt.

Die Analysen der Studierenden wurden vielfach mit großer Akribie durchgeführt: Der schriftliche Text wurde transkribiert und mit Zeilennummern versehen, sodann wurde der Text Satz für Satz im Hinblick auf die Kategorien des USB DaZ ausgewertet. Schließlich wurden die Ergebnisse mit denen der mündlichen Sprachstandsbeobachtung verbunden. Das kleinschrittige Beobachten eingeschränkter Äußerungsmengen und Textproduktionen konnte – wie auch mit den Studierenden dezidiert besprochen wurde – nicht eine umfassende (fortlaufende) Sprachstandsbeobachtung zum Ergebnis haben, sondern sollte v.a. die Handhabung des USB DaZ vermitteln und die deskriptive, im Hinblick auf die verschiedenen Erwerbsbereiche differenzierte Sicht auf ein Kind ermöglichen, vgl. folgende Beispiele von Ausschnitten aus einer abschließenden Reflexion der STUDIERENDEN 1, die rechts von den Autorinnen analysiert wurden.

TABELLE 1. *Beispiel abschließende Reflexion*

STUDIERENDE 1	Analyse
<p>Mir fiel auf, dass das Kind den Genitiv im Sprachgebrauch nicht einsetzt [...]. Als ich das Mädchen gezielt danach fragte („Wessen Hund ist das?“) sah es mich verwirrt an und meinte: „Du meinst ‚Von wem ist das der Hund‘, oder?“.</p>	<p>Reflexion mündliche/schriftliche Sprachverwendung (→ konzeptuelle Schriftlichkeit ausbaufähig)</p>
<p>Auffallend war auch, dass das Kind Fragen, die es nicht sicher beantworten konnte, geschickt umging, indem es mich fragte, ob ich denn überhaupt die Antwort wisse.</p>	<p>Wertschätzende Beobachtung der pragmatischen Fähigkeiten des Kindes, die aber Lernbereiche nicht verdecken sollen.</p>
<p>Der Satzbau des Mädchens war völlig in Ordnung, nur bei der Phrase „Das ist der Bub, der den Boden kehrt“ traten erhebliche Schwierigkeiten auf, da das Mädchen stets sagte „Das ist der Bub was den Boden kehrt“. Es kann natürlich sein, dass sie das zuhause im Dialekt so gelernt hat.</p>	<p>Bestätigung der Beobachtung, dass ein Lernbereich des Kindes in der konzeptuellen Schriftlichkeit (BICS und CALP) liegen könnte; die Reflexion kann in eine Sprachreflexion im Sinne einer innersprachlichen Mehrsprachigkeitsdidaktik (Standard- versus Dialektgrammatik) einfließen.</p>
<p>Das Mädchen kannte einige schwierigere Ausdrücke wie zum Beispiel Wörter wie „Bucht“ oder „Sehne“. Das Wort „Narkose“ konnte es jedoch nicht produktiv verwenden. Es verwendete stattdessen das Wort „Schlafspritze“. Nach einer Hörerinitiierten Korrektur gebrauchte sie das richtige Wort.</p>	<p>Würdigung der semantischen Fähigkeiten des Kindes und Wahrnehmung der Fähigkeit, auf Modellierung zu reagieren.</p>

Trotz der Limitation der untersuchten Äußerungsmengen der Kinder wurden die Ergebnisse, wo immer sinnvoll möglich, für die Unterrichtsplanung eingesetzt, wie z.B. im folgenden Beispiel von STUDIERENDE 5:

Sprachstandsbeobachtung: Bub, 11 Jahre alt, Muttersprache Rumänisch

Ermittelter Lernbereich: Genus und Genuskonkordanz (*einen Baby Reh, ein Geräusch, den sie...*)

Thema Sachunterricht: „Gemeinde“ – Gestaltung eines Gesellschaftsspiels „Durch unsere Gemeinde“ (Würfelspiel) mit einem Aufgabenfeld „Fallkarten“: z.B. *Der etwas kleinere Schreibtisch gehört dem Sekretär.*

Mit den Sprachkärtchen „Konjunktionen“ wurden von STUDIERENDE 1 ebenfalls die Ergebnisse der Sprachstandsuntersuchung berücksichtigt (Zone der nächsten Entwicklung):

Außerdem unterstützen wir die Kinder durch weitere Kärtchen bei der Satzbildung. Die Kinder sollen drei wichtige Eigenschaften eines Freundes suchen und diese miteinander verbinden. Um Konjunktionen anzubieten, schreiben wir einige Konjunktionen auf Kärtchen.

Wünschenswert wäre der fortlaufende Einsatz des Instruments im gesamten Studium mit einer Ausdehnung auf eine Gruppe von Schüler/innen und Schülern, um Anwendungsroutine zu entwickeln, die sich erfahrungsgemäß mit fortlaufender Beschäftigung gut herstellen lässt.

Blitzlicht 2: Sprachliche Anforderungen

Im folgenden Beispiel wurden zentrale Wörter des Buches „Der Regenbogenfisch“⁸ ermittelt, die zu den sprachlichen Anforderungen gehören, wenn das Buch im Unterricht eingesetzt wird. Um die Wörter ermitteln zu können, muss der Wortschatz auf der Metaebene reflektiert werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf den erwartbaren Bekanntheitsgrad der Wörter (Grund- oder Aufbauwortschatz), sondern auch im Hinblick auf morphologische Aspekte. Beispiel: Studierende 1: Zum Thema Freunde – „der Regenbogenfisch“

Fachvokabular: *Oktopus, Schuppen, Ozean, Schuppenkleid, schillerte, glitt, Korallenriff, Seestern, Tintenfisch, Tintenwolke, Glitzerschuppe, sorgfältig, blubberte, übermütig, umringt, vergnügt*⁹

⁸ Pfister, Marcus (2012): Der Regenbogenfisch. Ellermann.

⁹ In Bezug auf die sprachlichen Anforderungen wurden von den Studierenden z.T. Wortformen (und keine Lemmata) ermittelt – dies wurde im Hinblick auf das Ziel der Unterrichtsplanung (keine sprachwissenschaftliche Analyse) als tolerierbar erachtet.

Zurecht wurden hier in Bezug auf das Fachvokabular nicht nur (zusammengesetzte) Nomina ermittelt, die als Fachvokabular im engeren Sinn bezeichnet werden können (z.B. *Oktopus, Ozean, Schuppe, Korallenriff*), sondern auch kreative (spontane) Kompositionsbildungen wie *Glitzerschuppe*. Dies erscheint aufgrund der Kompetenzen, die ein Kind für das Verständnis von o.g. Wortbildungen braucht, angemessen.

Was muss ein Kind in Bezug auf ein Determinativkompositum wie *Schuppenkleid* sprachlich können, um das Wort verstehen zu können? Zunächst muss die Bedeutung der beiden Konstituenten bekannt sein (*Schuppe, Kleid*). In diesem Fall wird der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache besonders gut ersichtlich, denn das Lexem *Kleid* wird alltagssprachlich zur Bezeichnung eines Kleidungsstückes eingesetzt, während hier das Lexem *Kleid* eine bildungssprachliche bzw. fachsprachliche Bedeutung trägt und das Gefieder/Fell eines Tieres meint (vgl. z.B. Wahrig, 1997, S. 735). Gleichzeitig könnte argumentiert werden, dass zusätzlich eine Bedeutungsübertragung stattfindet, da das Wort *Schuppenkleid* (im Gegensatz etwa zu *Federkleid*) nicht lexikalisiert ist. Diese Übertragung muss jedoch nicht zwangsläufig hergestellt werden, denkbar ist auch ein metaphorisches Verständnis von *Kleid* für eine Haut bzw. allgemein eine Hülle.

Die Leistung liegt im Hinblick auf Komposita auch in den Strategien zur Bedeutungserschließung durch „Auflösung“ des Kompositums (verschränkt mit der Bedeutungserweiterung einer der beteiligten Komponenten: in *Schuppenkleid* → erste Konstituente = Nomen; zweite Konstituente = Nomen; aufgelöst als: *das Kleid aus Schuppen* (vs. z.B.: *Glitzerschuppe* → erste Konstituente = Verb; zweite Konstituente = Nomen; aufgelöst als: *die Schuppe, die glitzert*).

Wenig bekannte Adjektive wie *sorgfältig* und Verben (besonders da im Präteritum) wurden ebenfalls korrekt zu den besonderen sprachlichen Anforderungen gezählt.

Einige Studierende haben diese Auswahl auch metasprachlich begleitet, indem z.B. STUDIERENDE 2 bei den ermittelten Komposita die Kennzeichnung „nominale Zusammensetzungen“ beigefügt haben. Beispiel: STUDIERENDE 2a: Thema Kinderrechte

Fachvokabular: *die Kinderrechte, die Kindersuchmaschine, die Entwicklungsländer, das Übereinkommen, die Grundlage, die Gleichbehandlung, die Privatsphäre (nominale Zusammensetzungen), der Vertrag, die Konvention, das Lexikon [...]*

Weiters wurden Phrasen ermittelt, mit denen über Kinderrechte gesprochen werden kann, der Einsatz der Phrasen bedingt grammatisches Wissen, z.B. über die Rektion von Präpositionen (*das Recht auf; auf* regiert eine Nominalphrase im Akkusativ) oder über die Wortstellung in Gliedsätzen (Verbendstellung). Beispiel: STUDIERENDE 2b: Thema Kinderrechte

Phrasen: *Das Recht auf ... Wir würden bestimmen, dass ...*

Des Weiteren wurden sprachliche Strategien definiert, die für die Behandlung des Themas Kinderrechte als nötig erachtet wurden. Eine wesentliche (Sprach-)Lernstrategie wird mit „Vokabeln identifizieren“ angesprochen – wie gehe ich mit unbekanntem Wörtern um und wie kann ich mir diese erarbeiten (z.B. mit Kindern ein Fachlexikon erstellen). Beispiel: STUDIERENDE 2c: Thema Kinderrechte

„Vokabeln“ identifizieren: die Entwicklungsländer, die Konvention, der Vertrag, die Diskriminierung;

Die kurze Analyse zeigt, dass die Definition der sprachlichen Anforderungen die sprachlichen Inhalte und Bezüge der Lerninhalte offenlegt und damit implizit die darauffolgenden Schritte unterrichtlichen Handelns leitet. Dabei muss keineswegs jedes einzelne Wort durch die Lehrperson wie oben im Detail analysiert werden, aber es muss die Kompetenz erarbeitet werden, die sprachlichen Anforderungen zu definieren und in ihrer Schwierigkeit einschätzen zu können. Eine weitere Systematisierung dieses wesentlichen Ausbildungsschrittes könnte durch die Arbeit mit Operatoren (Brandt/Gogolin, 2016) und mit Schlüsselwörtern (Tajmel/Hägi-Mead, 2017) erreicht werden.

Blitzlicht 3: Methoden/Aktivitäten und sprachunterstützende Maßnahmen

Am folgenden Beispiel wird deutlich, wie Studierende ihre Methoden und Aktivitäten im Kontext des Konzeptes des sprachbewussten Unterrichts planen: Die Vorgabe „vom Mündlichen zum Schriftlichen“ (vgl. auch „mode continuum“ Quehl/Trapp, 2013, S. 43) ist sichtbar umgesetzt – das Vorwissen wird mit geeigneten Techniken (Brainstorming) aktiviert, die mündliche Aktivierung der Kinder erfolgt durch die gemeinsame Gestaltung einer Mindmap; das Können der Kinder wird berücksichtigt, indem der vorhandene Wortschatz gewürdigt wird. Auch die Visualisierung des Themas „Notruf absetzen“ mit Hilfe eines Ablaufdiagramms und seiner Verbalisierung mit anschließender schauspielerischer Umsetzung stellt eine gelungene Verknüpfung von sprachlichem und sachlichem Wissen dar und ermöglicht die Integration des Wissens ins Können.

Einstieg in das Thema Feuerwehr, Polizei und Rettung: Zu Beginn kann mit den Kindern ein **Brainstorming** gemacht werden, um herauszufinden, welches **Vorwissen** sie zu diesen Themen haben und welches **Fachvokabular** sie dazu schon besitzen. Dazu könnte gemeinsam eine **Mindmap** angefertigt werden.

Notruf absetzen: Zuerst wird **besprochen**, was ein Notruf ist und dessen oft lebenswichtige Bedeutung wird geklärt. Gemeinsam wird der Ablauf, Schritt für Schritt, anhand eines **Ablaufdiagrammes**, besprochen.

Anschließend wird ein richtiger Notruf „**durchgespielt**“. Jeweils ein Kind kann sich ein Kärtchen mit einem Vorfall auswählen (Feuerwehr, Rettung, Polizei) und den Notruf mit einem zweiten Kind **schauspielerisch** durchführen. Sie können sich später jedoch auch selbst einen Notfall **ausdenken** und diesen **durchspielen**.

(Studierende 3, Hervorhebung durch die Autorinnen)

Auch bei der Erarbeitung des Themas „Freundschaft“ wurde auf die Verknüpfung von visuellen mit sprachlichen Elementen geachtet (Bsp. STUDIERENDE 1)

Um sicherzugehen, dass die Kinder die vorkommenden Wörter, wie z.B. *Oktopus* verstehen, bringen wir einige Bilder mit. Zur visuellen Veranschaulichung der Geschichte zeigen wir den Kindern stets die im Buch dargestellten Bilder.

Außerdem wird in der Mitte des Tisches während des Vorlesens ein passendes Bild zur Geschichte entstehen. Diese grafische Darstellungshilfe soll das Verstehen des Inhaltes sicherstellen und motivierend wirken.

Wir versuchen, den Wortschatz der Kinder zu erweitern, indem wir auf Kärtchen Eigenschaften eines Freundes schreiben, die den Kindern vermutlich weniger bekannt sind (z.B. *verantwortungsbewusst*).

Die Entwicklung des sprachbewussten Unterrichtsmaterials insgesamt zeigt relativ große qualitative Unterschiede, die unseres Erachtens auf die zugrundeliegende Eigenkompetenz und Durchdringung des Themas zurückzuführen sind. Hier wäre einerseits eine Verstärkung des „Lernen am Modell“ wünschenswert (sprachbewussten Unterricht auch in größeren Zusammenhängen sichtbar werden lassen), andererseits zeigt sich hier die Notwendigkeit, die Inhalte im Studium noch stärker aufbauend und vernetzt zu verankern.

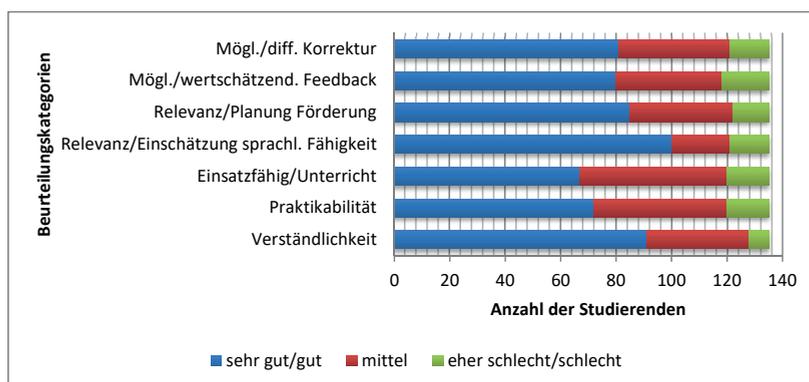
Ergebnisse des Fragebogens

Nach der Durchführung des Projektes wurden alle Studierende (N=222) mittels eines Fragebogens (N=135, Rücklaufquote 61%) in unterschiedlichen Kategorien anonym befragt. Mit dem Fragebogen wurde u.a. erhoben, welche Inhalte z.B. im Hinblick auf den USB DaZ für die Studierenden neu waren, wie die Schwierigkeit von USB DaZ und Unterrichtsplanung eingeschätzt wurden und wie die Studierenden ihren Lernzuwachs einschätzten. Zentrale Ergebnisse werden im Folgenden präsentiert.

Zunächst wurden die Studierenden um ihre Einschätzung verschiedener Einsatzbereiche bzw. Aspekte des USB DaZ gebeten. Die in der Abb. 1 dargestellten Begriffe zur unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung werden hier näher erläutert. Die Angaben in Klammern geben jeweils den erreichten Prozentsatz für den Bereich „sehr gut/gut“ an:

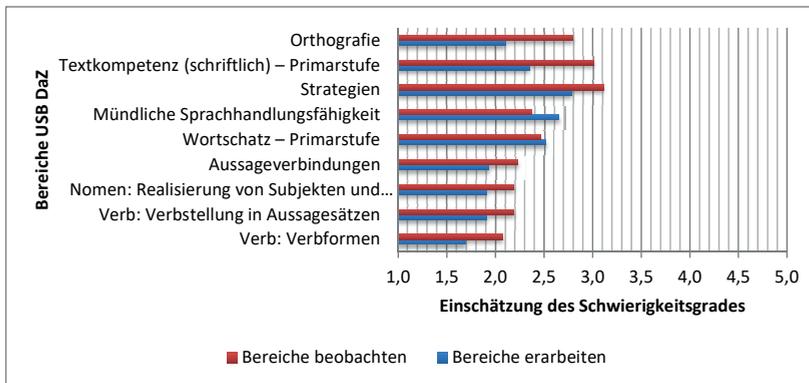
- Inwieweit bietet das verwendete Instrument die Möglichkeit zu differenziertem Korrekturverhalten? (60%)
- Besteht die Möglichkeit zu wertschätzendem Feedback? (59%)
- Wie hoch wird die Relevanz für die Planung einer individuellen Förderung eingeschätzt? (63%)
- Ist der USB DaZ relevant für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes? (74%)
- Wie wird die Einsatzfähigkeit im Unterricht gesehen? (50%)
- Wie hoch ist die Praktikabilität? (53%)
- Ist das Instrument verständlich genug aufbereitet? (67%)

ABBILDUNG 1. Darstellung der Ergebnisse zu grundlegenden Themen des Fragebogens (N = 135)



Ein weiterer Teil der Befragung erhebt den Schwierigkeitsgrad, sich die einzelnen Bereiche des USB DaZ (aus Sicht der/des Studierenden) zu erarbeiten und diese im Anschluss in der Schule anhand mündlicher und schriftlicher Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Die Ergebnisse sind in Abb. 2 dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Beobachtung insgesamt als schwerer erlebt wird als die Erarbeitung (abgesehen vom Bereich „Wortschatz“, dies könnte durch Hinweise auf „Referenzwortschatzbereiche“ von Seiten USB DaZ erleichtert werden). Die gute Selbsteinschätzung im Bereich der Morphosyntax kann im Hinblick auf die tatsächlichen Analysen nicht immer bestätigt werden, was auf die Notwendigkeit fortlaufender Schulung bzw. Anwendung mit Kontrolle hinweist.

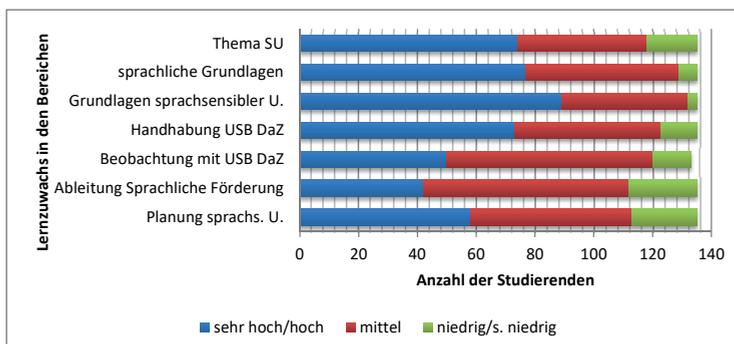
ABBILDUNG 2. Schwierigkeitsgrad der Bereiche des USB DaZ von 1 (sehr leicht) bis 5 (sehr schwer) ($N = 135$)



Um den persönlichen Lernzuwachs der Studierenden (s. Abb. 3) zu erheben, wurde Unterkategorien eingeführt, die helfen sollen, den individuellen Lernprozess deutlicher sichtbar zu machen.

- Thema Sachunterricht: Themen des Sachunterrichts (insbesondere das eigene Thema)
- Planung sprachsensibler Unterricht: Die Planung von sprachsensiblen Unterricht
- Ableitung Sprachliche Förderung: Die Ableitung von Sprachförderung aus Beobachtung
- Konkrete Beobachtung mit USB DaZ: Konkrete schriftliche und mündliche Beobachtung eines Kindes
- Handhabung USB DaZ: Handhabung des Beobachtungsinstrumentes USB DaZ
- Grundlagen sprachsensibler U.: Theoretische Grundlagen Sprachsensibler Unterricht und USB DaZ
- Sprachliche Grundlagen: Sprachliche Grundlagen (Grammatik, Pragmatik, Semantik, ...)

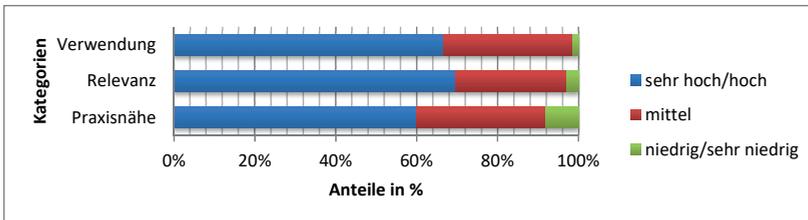
ABBILDUNG 3. Persönlicher Lernzuwachs der Studierenden ($N = 135$)



Ein hoher persönlicher Lernzuwachs muss nicht unbedingt bedeuten, dass die Studierenden das Erlernte auch später im Beruf umsetzen werden (bzw. dies beabsichtigen). Daher wurde dieser Aspekt gezielt erhoben. Dabei gliederte sich die Befragung in die drei unten stehenden Bereiche und zeigt, dass das Instrument auch in der praktizierten Verbindung mit sprachbewusstem Unterricht auf hohe Zustimmung seitens der Studierenden stößt.

- Verwendung: Würden Sie aus heutiger Sicht den USB DaZ später im Beruf nutzen, um sprachsensiblen Unterricht durchzuführen?
- Relevanz: Wie relevant ist die Planung von sprachsensiblen Unterricht für den Beruf?
- Praxisnähe: Wie praxisorientiert ist die im Projekt gewählte Vorgehensweise?

ABBILDUNG 4. Verknüpfung mit dem zukünftigen Beruf (N = 135)



Ergebnisse Lehrer/innenfeedback

Während die Studierenden mit den Kindern die vorbereiteten Sachunterrichtseinheiten bearbeiteten, konnten die Lehrerinnen und Lehrer, die sonst die Kinder begleiten, den Unterrichtsverlauf beobachten. Diese wurden im Anschluss um ein kurzes Feedback gebeten. Die Rückmeldungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- sehr oft wurde die Möglichkeit begrüßt, einen anderen Blickwinkel einnehmen zu können
- oft wurden die Kinder ganz anders erlebt als in der Klassensituation („Dauerplauderer sind ruhig, stillere Kinder tolle Erklärer“)
- interessante Themen
- Peerlernen führte zu mehr Aufmerksamkeit
- gut organisiert
- Peers lernten bei jeder Gruppe dazu
- Peers von Studenten/innen gut unterstützt

4. Diskussion

Das vorgestellte Pilotprojekt verfolgt das Ziel, Studierende in enger Zusammenarbeit der Fächer Deutsch und Sachunterricht an das Thema des sprachsensiblen Unterrichts heranzuführen und praktisch erproben zu lassen, und zwar beginnend mit einer Sprachstandsbeobachtung. Die Analyse des Projekts dient der hochschuldidaktischen Weiterentwicklung unseres Hauses und der weiteren Implementierung des sprachbewussten Unterrichts. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich gelungen ist, den großen Bogen der sprachlichen Bildung in der Ausbildung über die Fächer Sachunterricht und Deutsch zu spannen – und zwar ausgehend von den Grundlagen bis hin zur praktischen Erprobung in einer konkreten Unterrichtssituation. Die Evaluierungsergebnisse belegen den Wissenszuwachs in den unterschiedlichen Lern- und Arbeitsbereichen. Der große Lernschritt im Hinblick auf das Instrument der Sprachstandsbeobachtung lässt sich aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ableiten: Während die Mehrheit der Studierenden (80%) (wenig überraschend) den USB DaZ vor dem Seminar noch nicht gekannt hatte, und 42% der Studierenden auch mit den Begriffen des USB DaZ wenig bis gar nicht vertraut waren, würden ihn 67% der Studierenden aus heutiger Sicht im Berufsleben einsetzen. Sprachstandsdiagnostik wird zwar als sehr aufwändig erlebt, ihre Relevanz wird aber erkannt. Für 74% der Befragten ist das verwendete Instrument sogar sehr relevant für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Es wird klar, dass die Erarbeitung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte und die Übersetzung der Inhalte in den sprachbewussten Unterricht von den Studierenden als bedeutsam empfunden wird. Die meisten Studierenden hatten lediglich leichte bis mittlere Schwierigkeiten bei der Erarbeitung des USB DaZ, was für die Angemessenheit des Instruments in dieser Phase der Ausbildung spricht. Jedoch gibt es in der konkreten Bearbeitung/Ausführung des USB DaZ noch Unsicherheiten. Zusätzlich wird ersichtlich, dass die Erarbeitung des Beobachtungsinstrumentes für die Studierenden meist etwas besser gelang als die Umsetzung in der Schule, dieser sollte unseres Erachtens mehr Zeit und Gelegenheit eingeräumt werden. Wesentlich ist, in Zukunft einen guten Aufbau der Inhalte in den unterschiedlichen Studienphasen sicherzustellen, sodass bei der Anwendung in der Schule ein routinierter Zugriff auf die einzelnen Themen und Techniken und damit ein sicherer Umgang mit den sprachlichen Inhalten in allen Fächern gelingt. Mit anderen Worten: Der fachlichen Verankerung der Inhalte (z.B. Grammatik, sprachbewusste Unterrichtsplanung) muss größere Bedeutung beigemessen werden, da ohne diese Eigenkompetenz das Angebot der sprachlichen Bildung (inkl. Diagnostik) nicht angemessen gestellt werden kann. Wir erachten ferner den fortlaufenden fachübergreifenden Austausch (auch mit der Schulpraxis) als äußerst wichtig, um – neben den Elementen des Makroscaffolding – Methoden des Mikroscaffoldings in der Schule von Anfang an bewusst zu erleben und deren Anwendung zu üben. Die

Machbarkeit wird wesentlich durch den Aufwand bestimmt und so scheint es hier wünschenswert zu sein, z.B. durch ein geeignetes elektronisches Tool die Erfassung und Auswertung der Sprachstandsbeobachtungen zu erleichtern. Ferner erachten wir fachspezifische sowie fachübergreifende Forschung im Hinblick auf sprachliche Strukturen von Unterrichtsmaterial bzw. Themen in größeren Zügen (bezogen auf größere Unterrichtssequenzen (Lehrpläne, Lehrwerke, Jahresplanungen usw.) als unabdingbar (vgl. z.B. auch Lütke, 2013, S. 110). Die Ergebnisse dieser Pilotstudie stützen ebenfalls den Ruf nach einer effektiven curricularen Verankerung der durchgehenden sprachlichen Bildung (vgl. Böckmann 2017).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die individualisierte Betreuung von Kindern auf der Ebene der Sprache neben geeigneten Rahmenbedingungen ein hohes Maß an Fachwissen, Anwendungsroutine und Engagement auf Seiten der Lehrpersonen bedingt. Wenn wir es für wünschenswert erachten, sprachförderlichen Unterricht in allen Schulstufen und in allen Fächern anzubieten, muss unser Augenmerk auf der Qualifizierung von Lehrpersonen für diese Art des Unterrichtens und des Selbstverständnisses der Lehrpersonen liegen, dies betrifft sowohl die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead, 2017) als auch deren Anwendungskompetenz. In diesem Sinn müssen wir sprachliche Bildung auch unseren Studierenden transparent machen und diesen roten Faden in der Hochschuldidaktik konsequent verfolgen.

Literatur

- Bärenfänger, O. (2016). Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung. Zur Diagnose eines schulpolitischen Problems. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Hrsg.). *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts SHI, Bd. 7, S. 21–39). Tübingen: Stauffenberg.
- Brand, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Unterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FÖRMIG 8). Münster: Waxmann.
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(2), 38–48.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Fröhlich, L., Döll, M., & Dirim, I. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Beobachtungsbogen, Ergebnisbogen*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 529–547.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintz, A., Rutte, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung, Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig Material, Band 3). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FÖRMIG 9). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen 21, S. 479–499). Boston: De Gruyter.
- Hofer-Truttenberger, R. (2016). DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co. Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und -fördermaßnahmen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In D. Inci & A. Wegner (Hrsg.) *Tagungsband zur Tagung „Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ“*. Verlag Barbara Budrich. In Vorbereitung.
- Kniffka, G., & Roelke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (= UTB 4094). Paderborn: Schöningh.
- Koch-Priewe, B., & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (= DDS Deutsche Schule Beiheft. Band 13). Münster: Waxmann.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 123–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Lütke, B. (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (= Fachdidaktische Forschungen 3, S. 99–112). Münster: Waxmann.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Müller, M., & Kasberger, G. (2015). *Planungsformular sprachsensibler Unterricht. Modifiziert nach Fuchs, E. et al. (2015). Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht* (ÖSZ Praxisreihe Heft 24). Graz: ÖSZ (nicht veröffentlicht).

- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.). *Rhetorik und Stilistik. ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Teilband 2, S. 2227–2240). Berlin/New York: de Gruyter.
- Paetsch, J., Wolf, K.M., Stanat, P., & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, 315–347. doi: 10.1007/s11618-013-0474-1
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen (= FÖRMIG Material 4)*. Münster: Waxmann.
- Smagorinsky, P. (in press). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Re-translating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FÖRMIG Material 9). Münster: Waxmann.
- Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 212–233). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46–57.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahrig, G. (1997). *Wahrig. Deutsches Wörterbuch* (6. Aufl.). Gütersloh. Bertelsmann.
- Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 252–258.
- Wiater, W. (2015). Bildungssprache im Schulbuch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(4), 323–329.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89–100.