

Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache im Lehramt Primarstufe

Untersuchungen zur Umsetzung und Wirkung

Klaus-Börge Boeckmann, Barbara Schrammel, Dagmar Gilly, Verena Gućanin-Nairz & Peter Theurl

Einleitung

Laut neuesten verfügbaren Statistiken hatten im Schuljahr 2022/23 ziemlich genau ein Drittel, nämlich 33,4 %, der Schüler*innen an österreichischen Volksschulen (auch) andere Erstsprachen als Deutsch (Statistik Austria, 2024) – im Schuljahr 2004/05 lag dieser Wert noch bei 17,4 % (BMUKK, 2012). Damals wie heute wäre eine umfassende Professionalisierung von Volksschullehrer*innen im Bereich von Mehrsprachigkeit, Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von zentraler Bedeutung. Dieser Bedarf bzw. die mangelnde Reaktion darauf in der österreichischen Pädagog*innenbildung (PB) wird nun schon seit etwa zwanzig Jahren vonseiten der Sprachendidaktik und Bildungswissenschaft kritisiert und eine Ausweitung des verpflichtenden Lehrangebots für alle angehenden Lehrkräfte gefordert (Boeckmann et al., 2003; Boeckmann, 2017; Danneker et al., 2013; Purkarthofer, 2018; Reutler & Steinlechner, 2018; Schrammel-Leber et al., 2019). Die Bedeutung der Qualifikation von Pädagog*innen in Bezug auf sprachliche bzw. kulturelle Diversität wird auch international betont (Nusche et al., 2009). Die Wichtigkeit der Verankerung von Qualifikationsinhalten zu Sprachenbildung und DaZ in den Curricula der Lehramtsausbildung wurde also wiederholt und in zahlreichen Dokumenten dargelegt. Welche Inhalte sollen aber genau verankert werden und über welche Kompetenzen sollen angehende Lehrkräfte verfügen, um alle Schüler*innen professionell in ihrer Sprachentwicklung begleiten zu können? Anders als für etablierte Schulfächer sind Instrumente der Standardisierung in den letzten Jahren erst im Entstehen, so z. B. das „Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog*innen (DaZKompP)“ (BMBWF & BIMM, 2019–2024).

Angesichts der Bedeutung des Themas ist es überraschend, dass es bislang keine systematischen empirischen Untersuchungen zur Umsetzung gibt, die zeigen, wie die in den Curricula vorgesehenen Qualifikationsinhalte wirken. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde ab 2019 ein im BIMM-Kontext initiiertes kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen (PH) Steiermark, Tirol und Vorarlberg durchgeführt. Aufbauend auf den Ergebnissen eines gemeinsamen Vorläuferprojekts, das das *intendierte* Curriculum im Bereich der Sprachenbildung in den Curricula der PB Neu



untersuchte (Schrammel-Leber et al., 2019), standen im Folgeprojekt nun die Ebenen des *implementierten* und *erreichten* Curriculums im Fokus. Dieser Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse des Projekts und diskutiert diese im Kontext aktueller Änderungen der Curricula für Lehramtsstudien.

Kompetenzen im Bereich Sprachenbildung und DaZ: Modelle und Instrumente

Es gibt eine Vielzahl von Kompetenzmodellen im Bereich der Sprachenbildung – so untersuchte das Projekt „A guide to teacher competences for languages in education“ beim Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (Bleichenbacher et al., 2019) 40 Instrumente zur Kompetenzerfassung (Kompetenzprofile, Referenzrahmen, Kerncurricula, Portfolios, Checklisten ...). Angesichts dieser Vielfalt ist es sinnvoll, zwischen den verschiedenen Zielsetzungen dieser Instrumente zu unterscheiden: Es gibt Instrumente für den Zweitsprachen- und den Fremdsprachenbereich, für Lehre an Schulen, in der Erwachsenenbildung und an Hochschulen (Boeckmann, 2023, S. 296). Im oben erwähnten Projekt wurden auch noch weitere Charakteristika untersucht. Für jedes der 40 Instrumente wurden die Gewichtungen in den folgenden Dimensionen von Lehrkompetenzen analysiert: Lehren und Lernen, mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung, individuelle Bedürfnisse, Sprach- und Kulturkompetenzen sowie -bewusstheit, Reflexion und Selbsteinschätzung, professionelle Entwicklung, Orientierung auf Sprachen, Orientierung auf andere Fächer (Boeckmann, 2023, S. 303).

Die beiden Instrumente, die im vorliegenden Projekt zentral waren, wurden von Bleichenbacher et al. (2019) nicht erfasst, werden hier aber unter Berücksichtigung der dort verwendeten Kategorien kurz charakterisiert: Das vom BIMM im Auftrag des BMBWF ab 2019 entwickelte Kompetenzprofil DaZKompP einerseits und das von der Leuphana-Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld entwickelte Kompetenzmodell DaZ-Kom andererseits.

DaZKompP (BMBWF & BIMM, 2019–2024) basiert auf der Analyse von Curricula der Aus- und Weiterbildung, von Fortbildungsangeboten mit Fokus DaZ, Sprachenbildung und Mehrsprachigkeit österreichischer PH sowie auf der Analyse fachbezogener Lehrpläne. Zusätzlich wurden Kompetenzbeschreibungen wie das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) und die Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache (EUCIM-

TE) Nordrhein-Westfalen (Brandenburger et al., 2011) berücksichtigt.¹ Es umfasst sieben Kompetenzfelder:²

- Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb
- Grundlagen der Sprachstandsbeobachtung
- Methodisch-didaktische Grundlagen DaZ
- Sprachsensibler (Fach-)Unterricht
- Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen
- Alphabetisierung
- Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Selbstreflexion

DaZKompP wurde als Kompetenzprofil für Pädagog*innen, die in schulischen Maßnahmen der Deutschförderung tätig sind und für die eine „verpflichtende Ausbildung“ vorgesehen ist, erstellt. Das Kompetenzprofil wurde aber so konzipiert, dass es für die Entwicklung von Studienangeboten für unterschiedliche Zielgruppen, die mehrsprachige Lernende unterrichten, herangezogen werden kann. Es eignet sich also ähnlich den beiden in der Entwicklung berücksichtigten Referenzinstrumenten (Brandenburger et al., 2011; ÖSZ, 2014) als fachliche Orientierung für Studienangebote für alle Lehrenden. In der Analyse von Bleichenbacher et al. (2019) haben die „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) einen Schwerpunkt auf „mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung“ und die „Orientierung auf andere Fächer“. Am wenigsten berücksichtigen sie die Dimension „Sprach- und Kulturkompetenzen sowie -bewusstheit“. Im Gegensatz dazu fokussiert EUCIM-TE (Brandenburger et al., 2011) diese sowie die Dimension „individuelle Bedürfnisse“ deutlich stärker, neben der „Orientierung auf andere Fächer“. Gar keine Rolle spielt dagegen die Dimension „professionelle Entwicklung“ (EFSZ, 2022). DaZKompP kombiniert die Schwerpunkte der beiden anderen Referenzrahmen und weist zudem noch einen höheren Wert in der Dimension „Reflexion und Selbsteinschätzung“ auf.

DaZKom ist einerseits ein Kompetenzmodell, das „auf der Basis einer Analyse von 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen generiert und durch sieben Expertinnen und Experten [...] validiert“ (Ohm, 2018, S. 74) wurde, andererseits ein Testver-

1 Die Entwicklung des Kompetenzprofils erfolgte auf Basis eines breiten Resonanzprozesses im Rahmen des BIMM-Netzwerks durch Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Österreich sowie Bildungsdirektionen und Partnerinstitutionen, wie z. B. das Österreichische Sprachenkompetenzentrum (ÖSZ).

2 Im Rahmen einer aktuellen Überarbeitung wurde DaZKompP um ein achttes Kompetenzfeld ergänzt. Für Analysen im Rahmen des hier vorgestellten Projekts wurde die damals aktuelle Version (2019) mit sieben Kompetenzfeldern verwendet.

fahren, in dem das Kompetenzmodell in Form eines normierten Testinstruments operationalisiert wurde (Hammer et al., 2015). DaZKom verfolgt die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich DaZ, die Lehrer*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v. a. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im regulären Unterricht angemessen fördern zu können (Ohm, 2018).

Das DaZKom-Modell unterscheidet drei inhaltliche Dimensionen, die durch sechs Subdimensionen genauer spezifiziert werden:

1. Fachregister (Fokus auf Sprache): Grammatische Strukturen und Wortschatz; Semiotische Systeme;
2. Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess): Zweitspracherwerb; Migration;
3. Didaktik (Fokus auf Lehrprozess): Diagnose; Förderung.

Die Subdimensionen werden wiederum durch inhaltliche Facetten genauer bestimmt.

Bezüglich der thematischen Gewichtungen, wie sie von Bleichenbacher et al. (2019) vorgenommen wurden, weist DaZKom also einen Fokus auf „Lehren und Lernen“, „Orientierung auf andere Fächer“ sowie auf „mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung“ auf.

Zielsetzung und Forschungsfragen

Wie eingangs erwähnt, zielte das Projekt darauf ab, aktuelle Studienangebote im Bereich der Sprachenbildung und DaZ auf den Ebenen des *implementierten* und des *erreichten* Curriculums zu untersuchen. Dabei wurden die folgenden Forschungsfragen in den Blick genommen:

- Welche curricular intendierten Inhalte werden in der Lehre berücksichtigt und wie stehen diese in Zusammenhang mit aktuellen Standards wie z. B. DaZKompP?
- Über welche Qualifikationen verfügen Lehrende, die in Studienschwerpunkten (SP)³ zu Sprachenbildung und DaZ unterrichten?
- Wie entwickeln sich die Kompetenzen von Studierenden im Bereich DaZ-Wissen und ihre Überzeugungen durch den Besuch von einschlägigen Studienangeboten?
- Bereiten die untersuchten Studienangebote die Studierenden entsprechend den Anforderungen des Schulalltags in Bezug auf sprachliche Diversität vor?

3 Studienschwerpunkte sind wählbare Studienangebote, zumeist im Umfang von 60 ECTS-AP, die im Zuge der PB Neu im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe eingerichtet wurden.

- Wie schätzen Studierende ihre Kompetenzentwicklung durch den Besuch von SP-Angeboten ein?

Zusätzlich wurden Daten zu Sprachbiografien von Studierenden und Metadaten zu den SP erhoben. Methodisch wurden sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge verwendet. Die Erhebungen fanden jeweils an den drei PH-Standorten statt. Besonders hervorzuheben ist, dass Studierende im Rahmen von Masterarbeiten in das Projekt eingebunden waren. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die Fragestellungen, Methodik und Stichprobe der einzelnen Teiluntersuchungen jeweils am Beginn der Ergebnispräsentation beschrieben.

Ausgewählte Ergebnisse

Metadaten zu den untersuchten Studienschwerpunkten

An den drei PH-Standorten wurden über fünf Studienjahre hinweg Metadaten zu den angebotenen SP im Bereich DaZ und Sprachenbildung gesammelt. An der PH Tirol (PHT) und der PH Vorarlberg (PHV) wurde der SP „Deutsch und Mehrsprachigkeit“, an der PH Steiermark (PHSt) der SP „Sprachliche Bildung und Diversität“ angeboten, die jeweils einen Umfang von 60 ECTS-AP haben und sich vom fünften zum achten (PHT und PHV) bzw. vom dritten zum achten (PHSt) Semester des Bachelorstudiums erstrecken.

Die Standorte unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl der insgesamt angebotenen SP, des Zeitpunkts der Schwerpunktwahl und des Anteils der Studierenden, die einen SP zu DaZ und Sprachenbildung wählen. Während an der PHV im beobachteten Zeitraum 5 bzw. 6 SP zur Wahl standen, waren es an der PHSt 8 und an der PHT 9. Die Schwerpunktwahl erfolgte an der PHSt bereits im ersten Semester, während die Studierenden an den beiden anderen Standorten erst im dritten Semester die Wahl für einen SP trafen. Im Fünfjahresschnitt besuchten an der PHT 8 % der Studierenden einen SP aus diesem Themenfeld, an der PHSt 10 % und an der PHV 20 % der Studierenden. Angesichts der hohen Erwartungen an die SP in Bezug auf die Vorbereitung von Studierenden auf sprachliche Diversität im Schulalltag sind diese Zahlen eher ernüchternd. Die deutlich geringeren Anteile an der PHT und PHSt könnten mit der großen Auswahl an wählbaren SP zu tun haben, im Falle der PHSt aber auch mit dem sehr frühen Zeitpunkt der Schwerpunktwahl und auch vielleicht mit dem (damals verpflichtenden) Auslandssemester.

Die Umsetzung der curricular intendierten Inhalte in der Lehre

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Eine Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts widmete sich der Ebene der implementierten Curricula, also der Frage, wie die curricular intendierten Inhalte zu Sprachenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Lehrveranstaltungsangeboten der PH tatsächlich umgesetzt werden (Pfeiffenberger, 2023). „Die Datengrundlage für die empirische Untersuchung stellen Lehrveranstaltungen des Studiums Lehramt Primarstufe Bachelor der am Projekt beteiligten [PH (PHSt, PHT, PHV)] aus dem Studienjahr 2020/21 dar“ (Pfeiffenberger, 2023, S. 35). Für diese Studie wurde auf Basis der damals aktuellen Version von DaZKompP (2019) ein Analyseraster erstellt und im Rahmen einer Dokumentenanalyse auf Lehrveranstaltungsbeschreibungen und weitere Materialien, die Informationen über die Inhalte der untersuchten Lehrveranstaltungen (LV) geben, angewendet. Zusätzlich wurde auch noch erhoben, inwieweit Qualifikationsstandards – DaZKompP, 5-Bausteine-Modell (Allgäuer-Hackl et al., 2018) und die „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) – explizit in den LV-Materialien genannt wurden. Insgesamt wurden 61 LV der jeweiligen DaZ-bezogenen SP (sowie des Pflicht-LV-Angebots im Bereich Sprachenbildung und DaZ an der PHSt) untersucht, bei 47 davon waren zumindest ein Semesterplan und/oder Literaturangaben vorhanden, bei 14 standen ausschließlich die LV-Beschreibungen zur Verfügung. Als Basis zur Einschätzung der intendierten Curricula dienten Pfeiffenberger (2023) die Studien von Schrammel-Leber et al. (2019) und Purkarthofer (2018).

Ergebnisse zum implementierten Curriculum

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die intendierten curricularen Inhalte mehrheitlich umgesetzt werden, „nur manche curricular intendierten Aspekte werden nicht berücksichtigt bzw. nehmen keinen großen Stellenwert ein“ (Pfeiffenberger, 2023, S. 46). Eine Kategorie aus DaZKompP, die gegenüber den laut Schrammel-Leber et al. (2019) und Purkarthofer (2018) in den Curricula intendierten Inhalten zusätzlich in der Umsetzung der Curricula eine wichtige Rolle spielt, sind die „linguistischen Grundlagen“. Das ist ein interessanter Befund, denn es könnte angenommen werden, dass diese an anderer Stelle im Primarstufenlehramt (in LV ohne DaZ- oder Mehrsprachigkeits-Bezug) vermittelt werden, aber offensichtlich sind sie fester Bestandteil der Lehre im DaZ-Bereich (zwischen 15 und 17 % der Nennungen in den untersuchten LV).

Interessant waren die Unterschiede in der Gewichtung der Inhalte in den verschiedenen Institutionen: So ist die meistgenannte Kategorie im Schwerpunktangebot an der PHSt „Interkulturelle Bildung“ (37,45 % der Nennungen), an der PHV „Grundlagen der Sprachstandsbeobachtung“ (24,5 %) und an der PHT „Methodisch-didaktische Grundlagen“ (31,12 %). Im Pflichtangebot an der PHSt hingegen war die mit Abstand meistgenannte Kategorie „Sprachsensibler Unterricht – Sprache im Fach“ (41,03 %).

Resümierend kann gesagt werden,

dass viele der curricular intendierten Inhalte bezüglich des Themenfelds Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit auch im tatsächlichen [LV-Angebot] der Primarstufe an den PH ankommen. Im Gegensatz dazu werden aktuelle Qualifikationsstandards bezüglich des Themenbereichs noch nicht häufig explizit im [LV-Angebot] berücksichtigt. (Pfeiffenberger, 2023, S. 54)

Die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen und Überzeugungen⁴

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie sich die DaZ-Kompetenzen und Überzeugungen von Studierenden durch den Besuch von einschlägigen Studienangeboten entwickeln, kam das standardisierte Testinstrument DaZKom (Ehmke et al., 2018) zum ersten Mal in großem Umfang in Österreich zum Einsatz. Verwendet wurde die Kurzversion des DaZKom-Testinstruments (Testheft 40 Minuten), das 47 Items zu neun Aufgabenunits enthält. Jedes der Items kann einer der drei Dimensionen des DaZKom-Modells zugeordnet werden (Fachregister [17 Items], Mehrsprachigkeit [15 Items] und Didaktik [15 Items]) und besteht aus einem authentischen Stimulus und einer dazugehörigen Aufgabe. Inhaltlich stammt der Stimulus aus dem Fach Mathematik und enthält z. B. eine Mathematik-Textaufgabe, eine Unterrichtsinteraktion oder eine Schüler*innen-Äußerung. Im Testheft werden auch demografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Erstsprache, Anzahl der studierten Semester, Ausmaß von Lerngelegenheiten zu DaZ und im Studium gewählte Unterrichtsfächer erfasst.

Inwiefern sich der Besuch von SP auf die Überzeugungen von Studierenden auswirkt, wurde ebenfalls mit einem im DaZKom-Projekt entwickelten Instrument untersucht. Es enthält Aussagen zu Sprachsensibilität im Fachunterricht, Zuständigkeit für Sprachförderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, die die Studierenden anhand einer vierstufigen Likert-Skala einschätzen müssen (Fischer et al., 2018; Hammer et al., 2016).

Die DaZKom-Testinstrumente wurden auf Basis einer Kooperationsvereinbarung mit dem DaZKom-Team verwendet. Die Kodierung der Testhefte erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiter*innen, die Datenauswertung durch das DaZKom-Team. Die Daten wurden Rasch-skaliert und unter Einbezug der Item-Parameter der Normierungsstichprobe des DaZKom-Projekts in „Warm’s Mean Weighted Likelihood Estimates“ (WLEs) (Warm, 1989) transformiert. Zur Messung von signifikanten Veränderungen in den Bereichen DaZ-Wissen und Überzeugungen wurden Mittelwertvergleiche mittels T-Tests durchgeführt sowie die Effektstärke Cohen’s d (Cohen, 2009) berechnet.

⁴ Für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse dieses Projektteils siehe Schrammel et al. (im Druck).

Untersucht wurden an den Standorten PHT und PHSt jeweils eine Gruppe von Studierenden eines SP und an der PHSt und der PHV ein Gesamtjahrgang von Studierenden des Lehramtsstudiums Bachelor Primarstufe. In den nachfolgenden Tabellen werden die Standorte mit 1 (PHV), 2 (PHT) und 3 (PHSt), die Studienschwerpunkte mit SP sowie die Gesamtjahrgänge mit JG abgekürzt. Die Erhebung erfolgte in einem Prä- und Post-Test-Design und fand zwischen WiSe 2019/20 und SoSe 2023 im Rahmen von LV statt. Für die Mittelwertvergleiche wurden nur die 128 Personen berücksichtigt, für die ein Prä- und ein Post-Test vorlag. Im Durchschnitt waren die Teilnehmer*innen zu 87 % weiblich, hatten zu 90 % Deutsch als Erstsprache und waren zwischen 20 und 22 Jahre alt. Die folgende Tabelle zeigt die Stichprobe sowie das Ausmaß der besuchten Lerngelegenheiten zu DaZ und Sprachenbildung in ECTS-AP.

Standort	Gruppe	Schwerpunkt	ECTS-AP	N
Vorarlberg	JG1	nein	5	36
Tirol	SP2	ja	60	9
Steiermark	SP3	ja	60	19
Steiermark	JG3	nein	9	64

Tab. 1: Stichprobe

Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Bereich DaZ-Wissen

Der Mittelwertvergleich von Prä- und Posttests zeigt, dass alle Studierenden nach Besuch der jeweiligen Studienangebote signifikant bessere Ergebnisse als vor dem Besuch erzielen. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass Studierende der SP-Gruppen zu Messzeitpunkt 1 (MZP1) über ein höheres Anfangsniveau verfügen und ein höheres Niveau zu Messzeitpunkt 2 (MZP2) erreichen als die JG-Gruppen. Der Vergleich der Gruppen SP3 und JG3, die das Studium am gleichen Standort absolvieren, lässt vermuten, dass der Besuch eines SP wirksamer ist als der Besuch von wenigen Pflichtlehrveranstaltungen zu DaZ und Sprachenbildung im Pflichtteil des Studiums. Bei ähnlichem Anfangsniveau zeigt die Gruppe SP3 einen deutlich höheren Lernzuwachs und dementsprechend zu MZP2 ein deutlich höheres Endniveau.

		MZP1		MZP2				
Gruppe	N	M	SD	M	SD	M-Diffe- renz	T	p
JG1	36	-,694	,685	,092	,448	,786	6,954	<,001
SP2	9	-,231	,488	,650	,378	,881	3,865	,002
SP3	19	-,206	,450	,639	,669	,825	6,638	<,001
JG3	64	-,355	,523	-,100	,496	,255	3,460	<,001

Tab. 2: Mittelwertvergleiche DaZ-Wissen Gesamtskala

Die Effektstärke nach Cohen (2009) zeigt für drei Gruppen sehr starke Effekte (JG1 $d=1,159$; SP2 $d=1,288$; SP3 $d=1,523$), für eine Gruppe einen kleinen Effekt (JG3 $d=0,432$).

Ergebnisse zur Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden

Sowohl bei den SP-Gruppen als auch bei den JG-Gruppen zeigt sich, dass die besuchten Lerngelegenheiten einen signifikant positiven Effekt auf die Überzeugungen der Studierenden haben. In den beiden SP-Gruppen zeigt sich ein starker Effekt (SP2: $d=,877$; SP3: $d=,963$), in den beiden JG-Gruppen kann ein mittlerer Effekt nachgewiesen werden (JG1: $d=,509$; JG3: $d=,679$).

		MZP1		MZP2				
Gruppe	N	M	SD	M	SD	M-Dif- ferenz	T	p
JG1	36	2,076	,230	2,225	,339	,149	3,056	,002
SP2	9	2,164	,316	2,436	,241	,272	2,632	,015
SP3	19	2,145	,251	2,436	,268	,291	4,197	<,001
JG3	64	2,079	,283	2,293	,304	,214	5,390	<,001

Tab. 3: Mittelwertvergleiche Überzeugungen

In Bezug auf die Entwicklung der Überzeugungen unterscheiden sich die JG-Gruppen und die SP-Gruppen weniger stark voneinander als im Bereich des DaZ-Wissens.

Die (Selbst-)Einschätzung von Studierenden

Fragestellung, Methodik und Stichprobe

Zusätzlich zur Untersuchung mit dem DaZKom-Testinstrument wurden auch Fokusgruppeninterviews mit Studierenden durchgeführt, die aufzeigen sollten, wie die Studierenden selbst ihre Kompetenzen zu Sprachenbildung und DaZ nach Besuch von einschlägigen SP einschätzen und welche Entwicklungsbedarfe sie für die Weiterentwicklung der SP sehen. Die Fokusgruppeninterviews wurden im Rahmen einer Masterarbeit⁵ mit zwei Gruppen von Studierenden an der PHSt (jeweils sieben Personen pro Gruppe) und je einer Gruppe von Studierenden an der PHT (neun Personen) und der PHV (vier Personen) durchgeführt. Insgesamt nahmen also 27 Personen an den Interviews teil, 25 davon waren weiblich, zwei männlich, drei Teilnehmer*innen sind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen. Alle Teilnehmer*innen besuchten einen SP zum Themenfeld Sprachenbildung und DaZ (siehe oben) und befanden sich im sechsten, siebten oder achten Semester des Studiums Lehramt Primarstufe Bachelor. Der Interviewleitfaden wurde von den Verfasser*innen der Masterarbeit und dem Projektteam gemeinsam entwickelt. Die Interviews an der PHSt wurden vor Ort durchgeführt, die Interviews an der PHT und PHV fanden online statt. Nach der Transkription wurden die Interviews in QCA-MAP kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Intercoder-Reliabilität wurde statistisch berechnet und ergab einen Wert von 0,753 für Cohen's Kappa, was nach Landis & Koch (1977) einer beachtlichen Übereinstimmung entspricht.

Ergebnisse zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem gewählten SP

Im ersten Teil des Interviews wurden die Studierenden zu ihren Erwartungen an den gewählten SP bzw. zu ihrer Zufriedenheit mit dem LV-Angebot in den SP befragt. Es zeigte sich, dass der Großteil der Studierenden die Erwartung hatte, im SP Methoden, Material und Hintergrundwissen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und für die Förderung der Kinder in der Praxis zu erhalten: „Material (...) also konkrete Materialien herstellt oder Methoden kennenlernt, wie man gewisse Sachen erarbeiten kann mit den Kindern oder fördern kann“ (I2: 138–140). Dementsprechend gaben die Studierenden auch an, dass LVen mit eindeutigem Praxisbezug besonders positiv erlebt wurden. Dabei hängt die positive Einschätzung auch von den Vortragenden ab: „dass die besten [LVen] und Seminare eigentlich die sind, die von Praxispersonen durchgeführt wurden, also ehemaligen Lehrpersonen oder die noch im Volksschulbereich tätig sind“ (I1: 381–384). Der stark nachgefragte Praxisbezug wird auch darin deutlich, dass zum einen die wichtige Rolle des Blockpraktikums hervorgehoben wurde, aber auch angemerkt wurde, dass im Rahmen des SP die Praxis in einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs stattfinden soll: „Es wäre sehr wichtig, dass ich weiß, ok, einmal im Studium sehe ich fix

5 Die Masterarbeit (Teuffenbach & Zwischenberger, in Vorb.) ist noch nicht abgeschlossen. Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf der Masterarbeit, wurde aber für diese Publikation eigens aufbereitet.

eine Deutschförderklasse, einmal im Studium sehe ich fix einen Deutschförderkurs“ (I4: 717–718).

In Bezug auf die Weiterentwicklung des besuchten SP geben die Studierenden erneut den Wunsch nach mehr Praxis (Arbeit mit Kindern) an, es wird aber auch der Wunsch nach Hintergrundwissen in Bezug auf die Struktur des Deutschen, aber auch der Erstsprachen der Kinder geäußert: „hätte man dabei mehr Hintergrundwissen, wie die Erstsprache von den Kindern irgendwie aufgebaut ist, könnte man dann vielleicht besser ansetzen“ (I2: 453–454). Gewünscht wird weiters auch ein praxisorientierter Fokus auf die Verbindung von Diagnostik und Förderung, etwa durch das Bearbeiten eines konkreten Fallbeispiels von der Diagnostik bis zum Förderplan im Rahmen von LV. Weiters wird an einem PH-Standort die Kooperation mit Eltern genannt, da dieses Thema im Pflichtteil des Studiums nur wenig behandelt werde.

In Bezug auf organisatorische Aspekte wird vor allem an einem Standort die lange Dauer von LV-Blöcken bemängelt. Als konkrete Verbesserungsvorschläge werden eine bessere Verteilung der Blöcke über das Semester bzw. verschiedene Lehrende und der Einsatz von asynchronen Lerneinheiten genannt: „wenn ich zuerst eineinhalb Stunden die eine [LV] habe und eineinhalb Stunden die andere. Kurz. Knackig. Da wirklich etwas durchbringe und dann noch ein paar asynchrone Aufträge habe und heimgehe, als wenn ich acht Stunden dasitze und eh nichts mitnehme“ (I4: 371–374).

Ergebnisse zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen

Für die Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung wurde das Kompetenzprofil DaZKompP als Referenzmodell herangezogen, das nur Studierenden eines Standorts bekannt war. Die Studierenden wurden befragt, in welchen der Kompetenzbereiche sie sich gut vorbereitet fühlen, in welchen Bereichen sie noch Qualifizierungsbedarf für sich sehen und wie sie die Entwicklung ihrer Überzeugungen zu sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht durch den Besuch des SP einschätzen.

An allen drei Standorten fühlen sich die Studierenden in den Kompetenzbereichen Linguistik und Grundlagen zum Spracherwerb und der Sprachstandsbeobachtung gut vorbereitet, auch mit Inhalten des Kompetenzbereichs sprachsensibler Unterricht: „Ich würde auch sagen, dass wir [...] dass wir im sprachsensiblen Unterricht auch sehr gut vorbereitet sind“ (I1: 588–589). Die Mehrheit der Studierenden gibt an, im Bereich „Interkulturelle Bildung und migrationsbezogene Selbstreflexion“ Kompetenzen erworben zu haben. Die Teilnehmer*innen zweier Fokusgruppen fühlen sich auch im Bereich „Methodisch-didaktische Grundlagen DaZ“ kompetent: „Methodik, finde ich, bin ich auch gut vorbereitet, also ich weiß, was für Methoden ich anwenden kann, ich weiß, was den anderen hilft [...] Ich weiß, welches Material ich gut finde, welche Lernspiele ich gut finde“ (I3: 1092–1094), sehen aber auch noch weiteren Entwicklungsbedarf in Hinblick auf die Verbindung von Diagnostik und Förderung: „angesetzt an die Fördermaßnahmen, wo setze

ich an, woher weiß ich, wo ich, wo das Kind jetzt genau Hilfe braucht“ (I3: 1135–1138; I4: 1079). Die Bereiche „Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen“ und „Alphabetisierung“ werden an allen drei Standorten als fehlend bzw. als noch (weiter) zu entwickelnde Kompetenzbereiche gesehen, so merkt eine Studierende an: „Also rechtlich bin ich noch nicht so ganz, also da kenne ich mich überhaupt nicht aus“ (I1: 1069–1070).

Die Überzeugungen der Studierenden zu sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht waren durchwegs sehr positiv. Es wird an allen Standorten mehrfach angeführt, wie wichtig die Wertschätzung aller Sprachen im Klassenzimmer ist:

dass wirklich jede Sprache gleich wertgeschätzt wird. Also nicht, dass wenn jetzt auf einmal ein Kind da ist, das, keine Ahnung Englisch als Erstsprache hat, dass das hochgelegt wird und die Kinder mit, keine Ahnung Türkisch als Erstsprache, ja eher minderwertiger behandelt werden oder diese Sprache nicht gleichwertig anerkannt wird. (I1: 805–809)

Konkret führen die Studierenden an, dass die Erstsprachen von Schüler*innen im Klassenzimmer Raum bekommen und aktiv mit einbezogen werden sollten. Die Studierenden sind sich weiters einig, dass Lehrpersonen sich „mit den Sprachen, die in einer Klasse gesprochen werden, auch auseinandersetzen“ sollten (I1: 814–815). Kritisch gesehen werden Praxiserfahrungen mit Schulen, in denen „Sprache traurigerweise dort sehr im Hintergrund“ ist (I1: 851). Die befragten Studierenden sehen sich auch dafür verantwortlich, Schulstandorte dahingehend zu sensibilisieren, und betonen die wichtige Rolle der Einstellungen von Lehrpersonen und ihre Auswirkung auf Schüler*innen: „Zuspruch, dass da wer ist, der hinter einem steht, einfach dass da wer ist, der was an einen glaubt, also wirklich so vom Herzen aus glaubt und will, dass du erfolgreich bist“ (I3: 1573–1574).

Die Studierenden geben an, dass sich ihre Sicht auf Mehrsprachigkeit durch den Besuch des SP positiv verändert hat und sie sensibilisiert wurden: „was einfach auch die Sprache mit Kultur und dem ganzen Drumherum betrifft“ (I4: 1422–1424) bzw. durch den Wissenszuwachs Grundhaltungen gefestigt wurden. Auch die Sicht auf das eigene sprachliche Repertoire wurde verändert, da einige Studierende sich nun auch als mehrsprachig sehen, da „Dialekt auch eine Art Mehrsprachigkeit“ (I1: 920) ist und auch im Unterricht berücksichtigt werden sollte. Auch das Auslandssemester wird positiv für die Weiterentwicklung der eigenen Überzeugungen gesehen, so gibt eine Studierende an, dass sie „vor allem auch durch Auslandssemester schon noch einmal mehr [...] diesen Mehrwert aus Sprache und verschiedenen Sprachen sehen kann“ (I4: 1453–1455).

Ergebnisse zum Transfer in die Praxis

Im letzten Teil des Interviews wurden die Studierenden befragt, wie sie sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer erleben und welche Inhalte aus den SP sie in der Praxis anwenden. Insgesamt nehmen die Studierenden die Arbeit in sprachlich heterogenen Klassen als sehr herausfordernd wahr und sprechen dabei Aspekte wie heterogene Lern-

ausgangslagen, den familiären Hintergrund der Schüler*innen sowie hohe Anforderungen an sich selbst an:

man [lernt] die Kinder zum ersten Mal kennen und sieht dann einmal, auf welchem Stand sie überhaupt sind. Und dann bist du mal geschockt, weil jedes Kind ist auf einem ganz anderen Stand und du hast Vorschule, erste Klasse, zweite Klasse in deiner Klasse und dann musst du so viele differenzierte Materialien erstellen. (I3: 1309–1313)

Als besonders hilfreich für die Praxis erwähnen die Studierenden, dass sie durch die besuchten LV „einen großen Ideen-Pool oder Methoden-Pool“ (I2: 767–768) erworben haben, auf den sie in der Praxis zurückgreifen. Die Studierenden geben weiters an, die Anwendung von Diagnoseinstrumenten wie USB DaZ oder MIKA-D, die in den LV erprobt wurde, nun in der Praxis umzusetzen. Das Wissen aus LV zum sprachsensiblen Unterricht wird dafür herangezogen, sprachsensibel zu agieren und so sicherzustellen, „dass alle Kinder es verstehen“ (I3: 1252). In Bezug auf die Erstsprachen der Schüler*innen berichten die Studierenden, dass sie sich mit den Sprachen der Kinder auseinandersetzen, „weil dann versteht man auch, warum Kinder manche Fehler machen“ (I1: 820) bzw. dass die Erstsprachen durch Rituale wie Zählen oder Grüßen in verschiedenen Sprachen oder durch Projekte wie „Sprache der Woche/Sprache des Monats“ aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, damit: „man den Sprachen Raum gibt in einer Klasse. Dass sich [...] dass niemand schlechter ist, nur weil er eine andere Erstsprache hat“ (I2: 830–831).

Zusammenfassung und Diskussion

Die *Metadaten der untersuchten SP* ergeben, dass nur ein geringer Anteil von 8–20% der Studierenden einen SP im Bereich von DaZ/Sprachenbildung besucht. Dieser Anteil scheint umgekehrt proportional zur Anzahl der insgesamt angebotenen SP zu sein. Eine Reduktion der Zahl der SP könnte also einen Lenkungseffekt in Hinsicht auf eine verstärkte Teilnahme an SP zu DaZ/Sprachenbildung haben.

Zur *Umsetzung der Curricula* lässt sich der positive Befund festhalten, dass die Intentionen der Curricula weitgehend umgesetzt werden, wenn auch mit regional sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und einzelnen Leerstellen.

Die *Kompetenzentwicklung im Bereich DaZ-Wissen* zeigt in allen untersuchten Gruppen signifikante Zuwächse im Vergleich zwischen Prä- und Posttest. Die festgestellten Unterschiede zwischen JG- und SP-Gruppen, die auch in den Effektstärken deutlich werden, legen den Schluss nahe, dass intensivere Lernangebote, wie sie die SP-Angebote darstellen, wirksamer sind. Die *Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden* ist ebenfalls signifikant mit weniger ausgeprägten Unterschieden zwischen JG- und SP-Gruppen. Dies könnte damit zu tun haben, dass für die Entwicklung von positiven Überzeugungen zu Sprachenbildung und DaZ nicht nur fach einschlägige LVen wirksam sind, sondern auch

solche aus anderen Studienfachbereichen wie den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die in der Untersuchung festgestellten Veränderungen im Bereich DaZ-Wissen und Überzeugungen den Ergebnissen von vergleichbaren Studien (z. B. Berkel-Otto et al., 2020; Darsow et al., 2019) entsprechen.

Die Studie zur *(Selbst-)Einschätzung von Studierenden* bestätigt die Befunde aus der DaZKom-Untersuchung: Im Bereich der Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung fühlen sich die Studierenden durch den Besuch des SP in mehreren Kompetenzfeldern, vor allem im Bereich der Methodik und Didaktik, gut vorbereitet. Sie führen auch an, dass sich ihre Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule durch den Besuch eines SP positiv (weiter-)entwickelt haben. Die Studierenden sind durchwegs zufrieden mit den gewählten SP-Angeboten, sehen aber auch Entwicklungspotenzial in Hinblick auf die Verankerung weiterer Kompetenzfelder und organisatorischer Aspekte. Positiv hervorzuheben ist, dass die Studierenden angeben, Inhalte aus den SP in die Praxis transferieren zu können, das betrifft Methoden, die Anwendung von Sprachdiagnoseinstrumenten und auch die Einbeziehung der Erstsprachen von Schüler*innen in den Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Das Hauptergebnis unserer Studie ist, dass die Intensität der Studienangebote für die Kompetenzentwicklung bei den Studierenden entscheidend ist. Die SP sind folglich für Einzelne eine gute Qualifikationsgrundlage, aber bewirken aufgrund des geringen Anteils der Studierenden, den sie erreichen, für das Gesamtsystem zu wenig. Für die Entwicklung zukünftiger Curricula heißt das: Einerseits sollten SP-Angebote bestehen bleiben bzw. ausgebaut werden, vor allem aber sollte ihre Attraktivität erhöht werden. Zusätzlich herrscht eindeutiger Nachbesserungsbedarf im Pflichtbereich der Studien. Denn für die Entwicklung von DaZ-Wissen braucht es spezifische Lerngelegenheiten, während Überzeugungen offenbar auch von LVen aus anderen Studienfachbereichen beeinflusst werden.

Ein Beispiel sind Kernkompetenzen im Bereich Linguistik: Diese sind offensichtlich nicht durch den Schulabschluss und das PH-Angebot im Fach Deutsch ausreichend abgesichert, bilden aber die Basis für Sprachdiagnostik und -förderung, d. h. derzeit ist eine starke Verankerung im Bereich DaZ/Sprachenbildung notwendig, wie die Analysen zur Umsetzung der Curricula zeigen. Eine besondere Bedeutung für die Wirksamkeit des Kompetenzerwerbs hat die Theorie-/Praxis-Verschränkung. Deshalb sollten die Schulpraktika verpflichtend auch den Kontakt mit Deutschförderkursen/Deutschförderklassen vorsehen. Auch über die Formate der Vermittlung ist nachzudenken: Aus organisatorischen Gründen sind in den SP oft sehr zeitintensive LVen vorgesehen, hier bedarf es der Entwicklung besserer Verschränkung von synchroner und asynchroner Lehre.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass Kompetenzprofile – auch aus Sicht der Studierenden – als Orientierung für die *(Selbst-)Einschätzung* und Weiterentwicklung sehr hilfreich sind. Es besteht nun erstmals die Chance, diese gezielt und systematisch für die Erstellung und

Weiterentwicklung von Curricula heranzuziehen. Leerstellen wie Alphabetisierung und rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen werden dadurch leichter sichtbar und benennbar, sowohl in Bezug auf die eigene Professionalisierung als auch die (Weiter-)Entwicklung von Curricula. Auch für die Evaluation und Forschung bieten die Kompetenzprofile eine gute Grundlage: Die Umsetzung der intendierten Inhalte kann auf ihrer Grundlage systematisch analysiert werden.

Abschließend möchten wir auf Basis unserer Studie das folgende Desiderat formulieren: Wir sehen es als unerlässlich an, eine verpflichtende umfassende Verankerung zentraler Kompetenzen im Mainstream der Pädagog*innenbildung (also nicht nur in gewählten SP-Angeboten) auf Basis eines entsprechenden Kompetenzprofils für Sprachenbildung aller Pädagog*innen vorzusehen. Sprachenbildung ist die Grundlage für Bildung in allen Fächern und weder ein Diversitätsfeld noch „nur“ ein Querschnittsthema.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G. & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung*. okay.zusammen.leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S. & Niederhaus, C. (2020). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ an der Universität Paderborn: Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. *Journal für Psychologie*, 27(2), 237–262. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237>
- Bleichenbacher, L., Gouillier, F., Rossner, R., Schröder-Sura, A., Andrade, I., Candelier, M., Carlo, M. D., Diederich, C., Vollmer, H. J. & Kuster, W. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. ECML. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRILT-conclusions-EN.pdf?ver=2019-11-29-150323-533>
- BMBWF=Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & BIMM=Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (2019–2024). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZKompP)*. BMBWF. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- BMUKK=Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11* (13. akt. Aufl.). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 38–48. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.38>
- Boeckmann, K.-B. (2023). Die Erfassung von Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Demmig, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 295–308). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1>
- Boeckmann, K.-B., Eder, U., Furch, E. & Plutzar, V. (2003). Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. In B. Busch & R. de Cillia (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–62). Peter Lang.

- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany* – Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE Consortium, Hrsg.). EU Comenius Project European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>
- Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Psychology Press. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Dannerer, M., Knappik, M. & Springsits, B. (2013). PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In R. De Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (S. 29–47). Peter Lang Edition.
- Darsow, A., Wagner, F. S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-015>
- EFSZ=Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. (2022). *A guide to teacher competences for languages in education – Catalogue of instruments*. ECML. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/Resources/tabid/3023/language/en-GB/Default.aspx#>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–178). Waxmann.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik, Suppl.* 61, 32–54. <https://doi.org/10.25656/01:15502>
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:284>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Austria*. OECD. <https://web-archiv.oecd.org/2012-06-14/111417-44192225.pdf>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- ÖSZ=Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014). *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern*. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der PädagogInnenbildung. https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf
- Pfeiffenberger, C. (2023). *Verankerung von sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Lehrveranstaltungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen: Umsetzung der curricular*

- intendierten Inhalte in der Lehre* (Masterarbeit). PH Steiermark. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/8653249?originalFilename=true>
- Purkardhofer, J. (2018). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Judith_Purkardhofer_Langfassung.pdf
- Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität und Inklusion. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B., Theurl, P. & Gućanin-Nairz, V. (in Druck). *Sprachenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung Primarstufe. Kompetenzentwicklung bei Studierenden an österreichischen Pädagogischen Hochschulen*. Forschungsperspektiven der PH Wien, Band 16.
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176–190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Statistik Austria. (2024). Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 nach Staatsangehörigkeit bzw. Alltagssprache. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods
- Teuffenbach, P. & Zwischenberger, A. (in Vorb.). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Selbsteinschätzung von Studierenden* (Masterarbeit). PH Steiermark.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02294627>