



Sprachbildung und -förderung im Fach als Querschnittsthema in der Hochschullehre

ZUZANA MÜNCH-MANKOVÁ

Zusammenfassung

Eines der Querschnittsthemen, das von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz ist und in die Lehramtscurricula integriert wird, ist Sprachbildung und -förderung im (Fach-)Unterricht. Sprachbewusster Fachunterricht soll zukünftige Lehrkräfte aller Fächer handlungskompetent für soziokulturelle, migrations- und fluchtbedingte sprachliche Heterogenität im Klassenraum machen. An der Universität Oldenburg wurde daher im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Fragen nachgegangen, inwieweit Sprachbildung und -förderung in den lehramtsrelevanten Fächern integriert wird, in welchem Maße aus der Dozierenden- sowie Studierendenperspektive darauf in der Hochschullehre eingegangen wird und welche Lerngelegenheiten angeboten werden.

Schlüsselwörter: Lehrkräfteprofessionalisierung; sprachbewusster Fachunterricht; Sprachbildung und -förderung; Deutsch als Zweitsprache; Implementierung der Querschnittsthemen

Language education in subject teaching as a cross-sectional topic in higher education

Abstract

One of the interdisciplinary cross-sectional topics that are relevant to society and education policy and are to be integrated into the teaching curricula is language education in (subject) lessons. Language-aware subject teaching should make future teachers of all subjects competent to deal with social and migration-related language heterogeneity in the classroom. As part of an accompanying research at the University of Oldenburg the following questions were pursued: to what extent are language education and language support integrated in the teacher training from the perspective of lecturers and students and which learning opportunities are actually offered.

Keywords: Professionalization research; language-aware subject teaching; language education and language support; German as a second language; implementation of cross-sectional topic

1 Sprachbildung als Querschnittsthema

Sprachbildende und -förderliche Handlungsfähigkeit zählt mittlerweile zum generischen Kompetenzrepertoire aller Lehrkräfte, für dessen Entwicklung in der ersten Ausbildungsphase notwendige Lerngelegenheiten geschaffen werden sollten. Diese divergieren jedoch in den jeweiligen Bundesländern stark (Baumann, 2017; Benholz & Siems, 2016; Petersen & Peuschel, 2020; Putjata & Danilovich,

2019; Rost-Roth, 2017). Es gibt die sog. DaZ-Module wie z. B. in Berlin oder Nordrhein-Westfalen, die verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden sind und in denen i. d. R. auch auf die fachspezifische Sprachbildung eingegangen wird.¹ In Niedersachsen werden diese Kompetenzen v. a. fachintegriert erworben (vgl. Neumann & Casper-Hehne, 2016), wobei die Prioritäten und Spezifika der jeweiligen Disziplinen oft entscheiden, ob und wie sich Studierende, die keine verpflichtenden DaZ-Module absolvieren, im Rahmen der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten in der Tat mit diesem Querschnittsthema auseinandersetzen. Die lehramtsausbildenden Universitäten in Niedersachsen reagieren mit Zusatzqualifikationen oder mit interdisziplinären Kooperationen, die integrierte sprachbildende und -fördernde Ausbildung der angehenden Lehrkräfte aller Fächer fokussieren, jedoch selten systematisch empirisch begleiten. Dabei kann sich die fachintegrierte Kompetenzentwicklung nur bedingt auf die vorhandenen Kompetenzmodelle für Professionalisierung für sprachliche Bildung wie das DaZKom-Modell (Köker et al., 2015) oder das SprachKoPF-Modell (Hopp et al., 2010) stützen, da die mehrdimensionale Kompetenzentwicklung im Rahmen der geringen Studienanteile der fachdidaktischen (und weniger der -wissenschaftlichen) Veranstaltungen nicht zu leisten ist. Dazu ist eine fächerübergreifende Abstimmung zur spiralcurricularen Einbettung (trotz der Konkurrenzsituation diverser Querschnittsthemen²) und zur konzeptionellen Planung notwendig. Der genaue Gegenstand der sprachintegrierten Vermittlung divergiert, genauso wie die Überzeugungen von Lehrkräften zum Einsatz der mehrsprachigen Ressourcen im Fachunterricht (u. a. Riebling, 2013).

1.1 Sprachbewusste Hochschulbildung

Auch wenn Pedagogical Language Knowledge (PLK) (Bunch, 2013) und notwendiges Wissen über mehrsprachige Lernprozesse im Fachunterricht (TALK: Teachers' awareness of language knowledge nach Gierlinger, 2023) als essenziell für die Verringerung von sprachbedingten Ungleichheiten im Bildungssystem erachtet werden (Gogolin & Duarte, 2016), bleibt die Einbeziehung von sprachbezogenem Wissen und Überzeugungen in aktuelle Modelle der Lehrerprofessionalität in Deutschland aus (Brandt et al., 2023, S. 3). Die geforderte Sprachbewusstheit von Lehrkräften korrespondiert dabei mit dem Language Awareness (LA), einem in den 90er-Jahren in Großbritannien entwickelten Konzept zur Einbettung von Sprache(n) im Schulcurriculum (Hawkins, 1987). Seitdem wird dem LA nicht nur im bilingualen, sondern auch im inhaltsorientierten Fachunterricht Aufmerksamkeit geschenkt, wobei das Verständnis und daher die Konzeptualisierung sprachintegrierten Lernens bei Lehrkräften variiert (Villabona & Cenoz, 2021). In der deutschen Sprachdidaktik sollte LA vor allem die Bewusstheit für Sprache und deren Gebrauch bei Schülerinnen und Schülern wecken. Tajmel (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 10 ff.) argumentiert, dass in einer chancengerechten Bildung auch die unterrichtenden Lehrkräfte über Sprachbewusstheit verfügen müssen, um diversitäts- und diskriminierungssensibel unterrichten zu können. Die universitäre Ausbildung ist der entscheidende Ort, an dem die kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (ebd.) und Sensibilisierung für mehrsprachige Ressourcen im Klassenzimmer (Rösch & Bachor-Pfeff, 2021; Cantone et al., 2022) von angehenden Lehrkräften angebahnt werden können. Die Studie von Ehmke und Lemmrich (2018) unter angehenden Lehrkräften (N = 496) zeigt jedoch, dass sich mehr als die Hälfte der Studierenden im Laufe ihres Studiums nicht oder höchstens in einer Sitzung mit Themen wie Bildungssprache oder Scaffolding auseinandersetzt. Noch seltener sind tiefergehende Lerngelegenheiten wie die Analyse von Texten hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität oder die sprachbewusste Unterrichtsplanung (ebd., S. 212). Ein positiver

1 Idealerweise werden die fächerübergreifenden Module mit integrierten Anteilen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wie bspw. in Berlin etabliert. Für berufsbildende Schulen werden weniger Ausbildungsinhalte angeboten (Lütke, 2021, S. 82). Die Aushandlungen über den Umfang der DaZ-Studienanteile erfolgen mit Fachdidaktiken, fallen aber kleiner aus als in den DaZ-Modulen, in denen i. d. R. ein Modul zwei Lehrveranstaltungen mit 6 ECTS beinhaltet. Der Anteil der Studienangebote zu Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (Baumann, 2017, S. 19) an deutschen Universitäten verdeutlicht, dass obligatorische Implementierung vornehmlich im Grundschulamt (ins Fach Deutsch an 24 von 35 Universitäten, in andere Fächer an 22 von 35 Universitäten), am wenigsten in das Berufsschullehramt (in Deutsch 19 von 45 Universitäten, in andere Fächer 15 bis 45 Fächer) erfolgt.

2 An der Universität Oldenburg gehören zu den Querschnittsthemen u. a. Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Demokratiebildung, Gendersensibilisierung, Berufsorientierung usw.

Effekt von Lerngelegenheiten in Bezug auf die Befähigung von Lehrkräften zum integrierten Sprach- und Fachlernen zeigt sich im Rahmen von Fortbildungen zum sprachbewussten Fachunterricht (Kalinowski et al., 2020; Münch-Manková, 2014).

1.2 Aktuelle Unterrichtskonzepte

Um sprachlicher Heterogenität im Fach zu begegnen, werden diverse Konzepte eingesetzt, die unterschiedlichen Disziplinen entstammen (Abb. 1). Gemeinsam ist den meisten Konzepten, dass sie auf die Sprachentwicklung durch die materiale und personale Unterstützung in unterschiedlichem Grad abzielen. Am prominentesten ist im schulischen Bereich der sprachensible Fachunterricht, der in berufsbildenden Kontexten unter IFSL (integrierten Fach- und Sprachlernen) firmiert (Niederhaus, 2018); der sprachbewusste Fachunterricht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017) ist wiederum im Sinne der Mehrdimensionalität am weitesten entwickelt. Tajmel schlägt ein vierstufiges Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrkräften vor, das neben sprachlichen auch rechtliche, soziologische und machtkritische (hegemoniale) Aspekte des Lehr-Lernprozesses in den Blick nimmt. In Bezug auf die Zielgruppen wird zwischen Sprachbildung und Sprachförderung unterschieden. Die Sprachbildung zielt auf die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler ab. Die Sprachförderung stellt eine Unterkategorie dar und wird v. a. beim diagnostizierten Sprachförderbedarf additiv oder unterrichtsintegrativ angeboten (Jostes, 2017). Dabei werden unterschiedliche Strategien gewählt: offensive (durch Hilfsmittel), defensive (durch Sprachvereinfachung) oder adaptive (entwicklungsproximale) (Kleinschmidt-Schinke, 2017; Geyer & Müller, 2021). Sprachliche Vereinfachung, also defensive Vorgehensweise, wird dabei in der Sprachdidaktik kontrovers diskutiert. Beispielsweise hat eine Forschungsgruppe aus Lüneburg zur sprachlichen Modifizierung von mathematischen Textaufgaben geforscht und zeigt, dass „eine zu starke Fokussierung auf sprachliche Vereinfachung mitunter auch eine Erhöhung der Schwierigkeit zu Folge haben kann“ (Leiss et al., 2017, S. 20). Diese Entwicklungstendenzen werfen Fragen auf, wie dieses Querschnittsthema in die Hochschullehre integriert wird, welche Überzeugungen und Unterrichtskonzepte durch die Hochschullehre transportiert werden, welche (offensiven oder defensiven) Handlungsstrategien von Dozierenden in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen angeboten werden und welche Unterschiede wir in den jeweiligen Disziplinen sehen.



Abbildung 1: Panorama der vorhandenen Unterrichtskonzepte

2 Sprachbildung an der Universität Oldenburg

Sprachsensibles Lehren und Lernen (offizielle Bezeichnung in Oldenburg) soll an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (UOL) im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung OLE⁺ in den lehramtsbezogenen Studiengängen curricular abgebildet werden. Die Bezeichnung bezieht sich auf unterschiedliche Unterrichtskonzepte, „die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen“ und gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler integrieren (Giesau & Würfel, 2018). Ob und inwieweit dieses allerdings (außerhalb der DaZ-didaktischen Module) vermittelt wird, hängt einerseits von rechtlichen, normativen Vorgaben (z. B. Masterverordnungen) ab, andererseits von standortspezifischen Rahmenbedingungen, wie z. B. interdisziplinären Kooperationen, und vor allem von konkreten Hochschuldozierenden und ihren Präferenzen. Studierende stehen ganz am Ende der Vermittlungspyramide und ihre Qualifizierung für Sprachbildung und -förderung im Fach hängt von den (nicht) etablierten Lerngelegenheiten ab. Das Querschnittsthema wird gleichzeitig in der Forschungsakademie (FoAk)³ beforscht und die gemeinsamen Forschungsbemühungen in dem Forschungscluster *Sprachbewusster Fachunterricht/Sprachsensibles Lehren und Lernen* gebündelt. Die erste Kompetenzmodellierung um das Querschnittsthema basierte auf den Kompetenzbereichen aus dem Projekt „Umbrüche gestalten“ und diente als Impuls für erste interdisziplinäre Diskussionen zu Anforderungen an sprachbewusste Lehrkräfte. Dabei war und bleibt die fächerübergreifende Frage relevant, wie eine sprachbewusste Hochschulbildung aussehen kann und soll, um den gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden.

2.1 Begleitforschung zur Sprachbildung und -förderung im Fach

Da sprachbildende Konzepte und Zugänge (Abb. 1) unterschiedliche Gewichtung in lehramtsbezogenen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften haben, werden sie unterschiedlich intensiv behandelt. Daher schien es zielführend, sich im Rahmen der Begleitforschung des OLE⁺-Projektes zunächst einen Überblick zu Implementierungsprozessen der sprachbildenden und -fördernden Thematik zu verschaffen, um die o. g. Frage beantworten zu können. Zu diesem Zwecke wurden mehrere Verfahren (1. curriculare Ist-Stand-Aufnahme, 2. Befragung der Dozierenden, 3. exemplarische Wirksamkeitsanalyse der SFU-Lernangebote, 4. Befragung der Studierenden) geplant. Die ersten zwei werden hier vorgestellt. Zuerst wurde eine Ist-Stand-Analyse der bis dato implementierten sprachbildenden und -fördernden Inhalte in den Modulen von 24 Fächern durchgeführt. Das Ziel war es zu zeigen, wie viel Raum dem Querschnittsthema in Forschung und Lehre bis 2021 eingeräumt wurde, welche Implementierungsschritte erfolgt sind und an welchen Schnittstellen Anknüpfung an das Querschnittsthema stattfindet.

Da der Wissenstransfer von Dozierenden abhängt, die die Inhalte in die Lehre einbringen, wurden parallel lehramtsrelevante Dozierende (n = 67) der UOL zu diesem Thema befragt. Um die Perspektive der Dozierenden abzurufen, wurde darüber hinaus die Perspektive der Lehramtsstudierenden (2021, n = 396) erfasst.⁴ Diese wird an anderer Stelle (Münch-Manková & Müller de Acevedo, 2024, in Vorb.) dargestellt und verdeutlicht die Diskrepanzen in der Wahrnehmung der Lerngelegenheiten zum *sprachsensiblen Lehren und Lernen*.

3 Verfahren der Begleitforschung

3.1 Ist-Stand-Analyse und Implementierungsschritte

Um ein Querschnittsthema auf verschiedenen Ebenen zu implementieren, sollten konkrete Schritte und Handlungsempfehlungen erfolgen, um den Transfer in die Bildungspraxis zu steuern und zu

3 Die Forschungsakademie bildet innerhalb des Didaktischen Zentrums an der UOL eine Organisationsstruktur für alle Aufgaben im Bereich Forschung und Nachwuchsförderung.

4 Eine interne Evaluation aus dem Jahr 2017 im OLE⁺ ergab, dass bei den oldenburgischen Lehramtsstudierenden der größte Qualifizierungsbedarf in Bezug auf das Querschnittsthema Deutsch als Zweitsprache besteht.

evaluieren. Die Implementierungsforschung spricht von gezielt geplanten Aktivitäten, die evidenzbasierte Interventionen oder Innovationen in die Praxis von Serviceanbietern umsetzen (Ogden & Fixsen, 2014). Obwohl Implementierungsforschung mittlerweile eine etablierte Disziplin (z. B. Fixsen et al., 2009) ist, ist sie in sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen (v. a. Sozial- oder Pflegebereich) ohne verbindliche Richtlinien verankert, sodass die einzelnen Schritte eines Implementierungsprozesses in vorhandenen Modellen auf die Bildungskontexte nicht einfach zu übertragen sind. Die Genese der Implementierungsschritte an der UOL bezieht sich daher auf die theoretischen Überlegungen aus dem Projekt Umbrüche gestalten⁵, in dem Verhandlungen in Bezug auf nachhaltige Verankerung des Querschnittsthemas an curricularen Schnittstellen zwischen Sachgegenstand und Sprachbildung geführt wurden. Die erste Ist-Stand-Analyse ist im Zeitraum von 04/2021 bis 10/2021 durchgeführt worden. Dabei wurden die bis dato erfolgten Implementierungsschritte (Abb. 2) in Bezug auf Sprachbildung und -förderung in 24 vorhandenen lehramtsbezogenen Fachbereichen ermittelt und systematisch dargestellt. Die Implementierungsverhandlungen verliefen entlang der Schritte A bis F. Das war i. d. R. mit einem (Lehramts-)Fach, mit dem noch keine Verhandlungen über die Verankerung der Querschnittsthematik geführt wurden, der Fall. Einige der Fachdidaktiken hatten bereits eigene, meistens fachsprachbildende, Konzepte entwickelt und im Idealfall publiziert (Schritt B). Andere kooperierten enger mit Sprachdidaktik oder dem DaZ/F-Bereich (Schritt D). Eine nachhaltige Implementierung ist allerdings erst beim Schritt F erreicht, der eine Verankerung und somit eine Vermittlungsverpflichtung auf Basis der Modulbeschreibungen sichert.

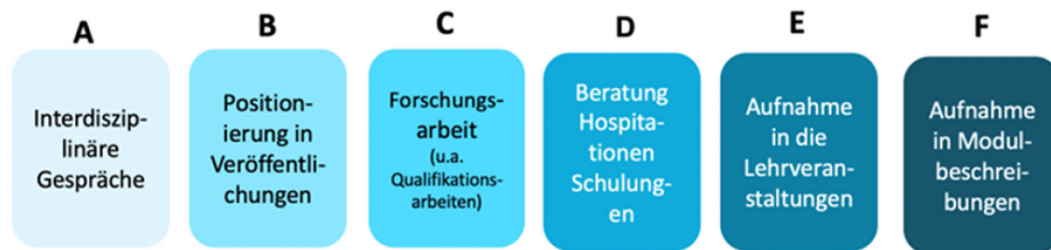


Abbildung 2: Implementierungsschritte

Die Ist-Stand-Aufnahme erfolgte über ein Formular, das an Modulverantwortliche der o. g. Fachbereiche versandt wurde. Notiert werden sollte u. a., in welchem Themenkomplex auf Sprachbildung und -förderung explizit eingegangen wird, ob auch geforscht wird und Publikationen entstehen, und als Letztes die jeweiligen Implementierungsschritte. Dadurch wurden erste Hinweise gesammelt, wie viel Raum dem Querschnittsthema in Forschung und Lehre der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eingeräumt wurde:

- Welche Implementierungsschritte sind bis dato erfolgt?
- Welche Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Fachunterricht werden bereits modular verankert?
- Welche Schnittstellen im Hinblick auf verzahntes Sprach- und Fachlernen lassen sich identifizieren?

Eine Schnittstelle meint einen Sachgegenstand oder einen Stoffkomplex, im Rahmen dessen Vermittlung auf Sprache explizit eingegangen wird oder sich eine sprachliche und fachliche Verzahnung anbietet. In Sprachfächern scheint diese Verzahnung naheliegend(er) zu sein, da Sprache i. d. R. den expliziten Gegenstand der Lehre darstellt. Jede Fachdisziplin fokussiert sprachliche Aspekte aber anders, was auch die erste Durchsicht der Publikationen und Module der UOL offenbart. In Sprachfächern geht es oft um eine erweiterte Perspektive, die gendersensible oder migrationspädagogische

⁵ Projekt Umbrüche gestalten (2017): <https://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/>

Bezüge inkludiert, wohingegen im MINT-Bereich Sprache vielmehr als Medium der Vermittlung betrachtet wird.

3.2 Befragung der Dozierenden

Die Qualität des Lehrangebots der Hochschullehre hängt neben den institutionellen Rahmenbedingungen überwiegend von Dozierenden ab (Schmidt, 2008, S. 158). Es lässt sich vermuten, dass der fachliche Hintergrund, die Überzeugungen und Vorlieben sowie die Weiterbildung der Dozierenden auch beim Transfer der fächerübergreifenden Querschnittsthemen in Hochschulveranstaltungen eine Rolle spielen. Daher wurde eine an lehramtsrelevanten Hochschuldozierenden ausgerichtete Umfrage erstellt, die im ersten Turnus von 05/2021 bis 07/2021 durchgeführt wurde. Um die Beteiligung der weniger sprachorientierten Fächer wie Mathematik oder Musik zu erweitern, folgte von 11/2021 bis 04/2022 eine zweite Befragungsrunde. Die Umfrage wurde mit QuestorPro gestaltet und online über den sog. DiZ-Verteiler versendet, der alle in der Lehre tätigen Dozierenden an der UOL erfasst. Das Ziel war es zu zeigen, welche Bedeutung Dozierende der Sprachbildung und -förderung im Rahmen der Lehre beimessen, welchen Anteil sie an der Gesamtlehre und Forschung einnimmt, welche Herausforderungen sie wahrnehmen und welchen Kenntnisstand in Sprachbildung und -förderung Dozierende angeben. Für die Befragung wurde ein Fragebogen mit Häufigkeits-, Intensitäts- und Zustimmungsangaben konstruiert (angelehnt an Riebling, 2013). Nach der Pilotierung wurden offene Antwortformate ergänzt, damit die Befragten auf die wahrgenommenen Herausforderungen besser eingehen können.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Ist-Stand-Analyse

Abbildung 3 stellt die realisierten Implementierungsschritte A bis F in den Fachbereichen dar. 15 Fachbereiche (62 %) bieten Veranstaltungen mit Bezug auf Sprachbildung und -förderung an. Sieben der Fachbereiche (29 %) verankern diese Thematik modular, 62 % der Fachbereiche publizieren zu sprachbildenden Themen.

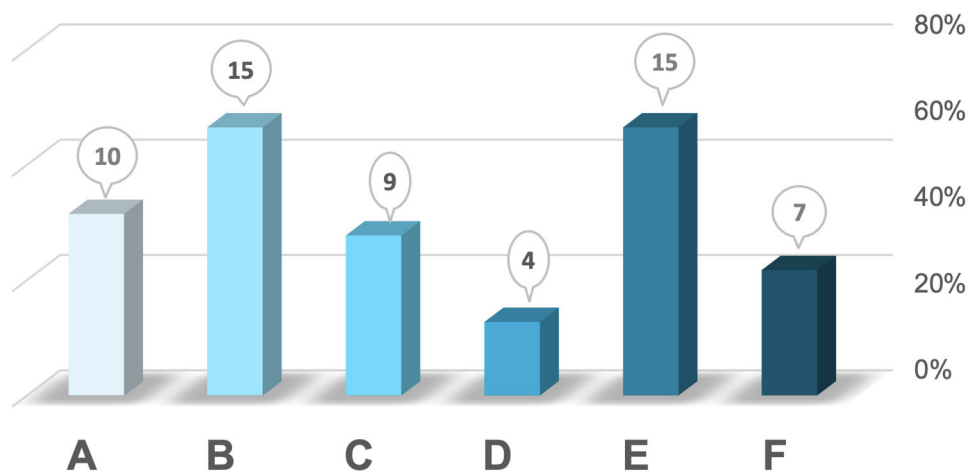


Abbildung 3: Implementierungsschritte

Als Schnittstellen, die in diesem Kontext als geeignete Anknüpfungspunkte an fachliche Konzepte definiert wurden, nennen die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche vor allem formalsprachliche Aspekte (Orthografie, Kohärenz bei Textproduktion), erwähnen aber auch eine machtkritische Perspektive auf Sprache und Kommunikation im Unterricht. Bildungswissenschaften behandeln dagegen Kommunikation aus der psychologischen Perspektive. Auch in den Naturwissenschaften wird auf Kommunikation als Schnittstelle rekurriert, was vermutlich mit dem mittlerweile explizit vertretenen Kompetenzbereich „Kommunikation“ in den MINT-bezogenen Bildungsstandards zusammenhängt.

Damit ist die Kenntnis sowie die adressaten- und situationsgerechte Nutzung von Fachsprache, fachtypischen Darstellungen und Argumentationsstrukturen gemeint. In den Fakultäten *Informatik*, *Wirtschafts- und Rechtswissenschaften* und *Mathematik und Naturwissenschaften* werden hauptsächlich verbalisierte Schülervorstellungen als eine wichtige Schnittstelle genannt, die es ermöglicht, sprachliche Aspekte in der Lehre explizit zu behandeln.

Exemplarisch lässt sich für das Fach *Interdisziplinäre Sachbildung* ermitteln, dass die Implementierungsschritte E und F erfolgt sind. Angeboten wird ein modular verankertes Seminar mit dem Titel „Sprachsensiblen Sachunterricht gestalten“, zudem sind die sprachbildenden Themen in der Modulbeschreibung festgehalten. Geeignete Schnittstellen wurden im Bereich des Experimentierens und im Rahmen der Unterrichtsplanung identifiziert. Im Vergleich dazu sind im Fachbereich *Religionspädagogik* die Implementierungsschritte B und E vorhanden. Bei E handelt es sich um ein Seminar „Sprache inklusiv – Sprachsensibler Religionsunterricht“, bei B liegen sprachensible Materialien und Publikationen vor. Geforscht wird an der Schnittstelle Begriffslernen und Symbolsprache. *Sprachsensibles Lehren und Lernen* ist allerdings noch nicht curricular, also in den Modulbeschreibungen verankert.

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, sind die Zugänge und somit das Verständnisspektrum vom verzahnten Sprach- und Fachlernen sehr breit und reichen vom fachsensiblen Sprachunterricht bis zum sprachsensiblen Fachunterricht, der eher einen Oberbegriff für unterschiedliche Unterrichtskonzepte darstellt. Die Ist-Stand-Aufnahme auf der Ebene B macht darüber hinaus für den Standort Oldenburg deutlich, dass es keine spezifische Begriffsbestimmung des *sprachsensiblen Lehrens und Lernens* gibt, bzw. dass die theoretische Verortung unterschiedlich ist. Sie entspricht den fachimmanenten Problematiken: Der Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache knüpft v. a. an das Konzept des fachsensiblen Sprachunterrichts und an das Schulentwicklungskonzept der durchgängigen Sprachbildung. Das sind DaZ-didaktische sowie pädagogische Konzepte (Abb. 1). Theoretische Bezüge gibt es aber auch zum sprachsensiblen Fachunterricht, der zu den fachdidaktischen Zugängen zählt. Im Gegensatz dazu lehnt sich bspw. die Informatik in Oldenburg an das Konzept des sog. sprachaktivierenden naturwissenschaftlichen Unterrichts an.

Da es sich bei der Aufnahme um selbstberichtete Daten handelt, waren anschließende Rücküberprüfungen lediglich in Bezug auf Angaben zum sprachbildenden Veranstaltungsangebot und der angegebenen Verankerung in Modulen möglich. Bei den 15 der 24 Fachbereiche, die eine Implementierung in Veranstaltungen angegeben haben, ergeben sich jedoch Unterschiede im Umfang der Implementierung (z. B. eine Unterrichtseinheit vs. ganze Lehrveranstaltung) und in interpretationsbedürftigen Ausformulierungen in Modulen (z. B. muss sich die Förderung der „Heterogenität“ nicht explizit auf Sprache, sondern auf andere Inklusionsaspekte beziehen).

3.3.2 Befragung der Dozierenden

Die ersten deskriptiven Auswertungen der Dozierendenumfrage ($n = 67$) ergeben einen hohen selbstberichteten Anteil an sprachbildenden Themen in der Vermittlungspraxis. Aufgrund der überproportionalen Teilnahme der geisteswissenschaftlichen Fächer (insb. 34 % in Germanistik) auch nach der zweiten Befragungsrunde fällt die Gewichtung der sprachbildenden Themen erwartungsgemäß hoch aus (Abb. 4).

73 % der befragten Dozierenden messen der Sprachbildung und -förderung eine hohe Bedeutung in ihrer Fachdisziplin bei. Bei 60 % der Befragten gehört das Thema zum Forschungsbereich. In Fachbereichen, in denen bis dato keine Lerngelegenheiten zu diesem Thema angeboten wurden, lassen sich mehrere Gründe identifizieren (Abb. 5): Die Fachdisziplin vertritt kein sprachaffines Fach (21 %), Priorität haben andere Fachinhalte (29 %) und v. a. Sprache gilt als Medium und nicht als explizit zu behandelnder Lerngegenstand (43 %).

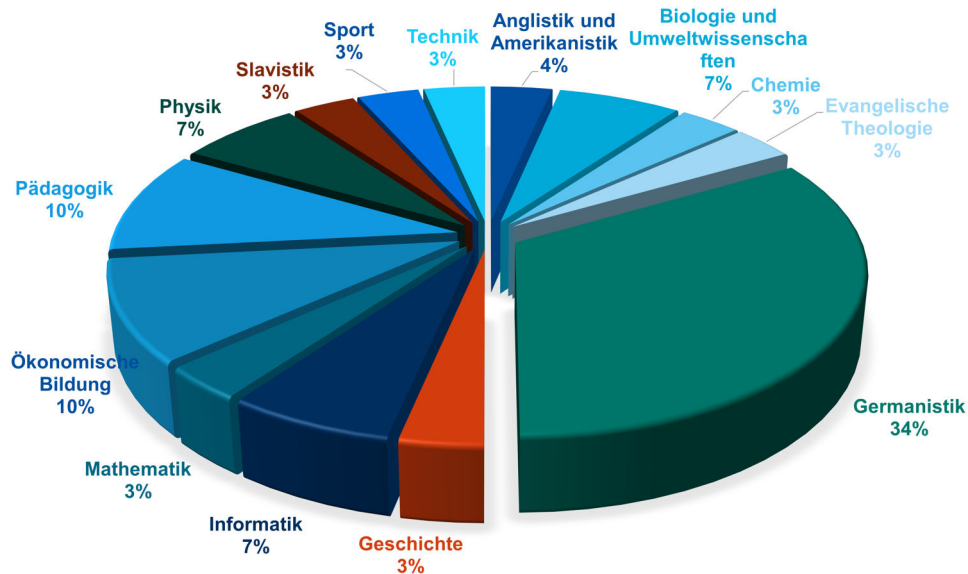
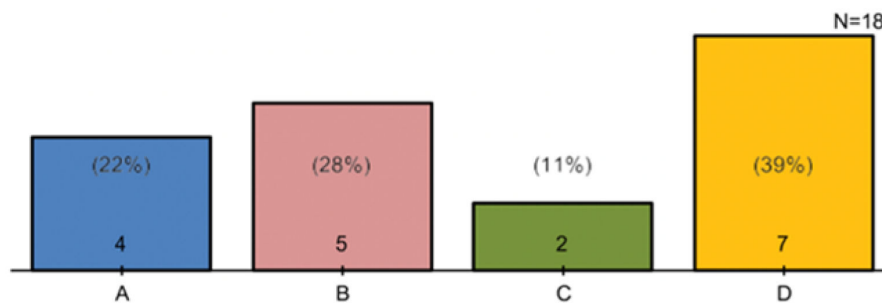


Abbildung 4: Fachrichtungen der befragten Dozierenden

3.1 Ein **Grund** dafür, dass an meinem Institut keine Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Lernen im Fachunterricht angeboten werden, könnte sein, ...



- A dass meine Fachdisziplin kein sprachbetontes Fach vertritt. (3)
 B dass im Rahmen meiner Fachdisziplin andere Fachinhalte Priorität haben. (4)
 C dass das Thema in fächerübergreifenden Modulen, wie z.B. dem Professionalisierungsbereich besser verankert ist. (1)
 D dass Sprache als Lernmedium und nicht als explizit zu behandelnder Lerngegenstand wahrgenommen wird. (6)

Abbildung 5: Begründung der SFU-Lerngelegenheiten

Als sprachbildende Maßnahmen und Kooperationsformen nennen Dozierende insbesondere Qualifizierungsarbeiten an der Schnittstelle Sprache/Fach (57 %) sowie die Zusammenarbeit mit Schulen im Rahmen der Schulpraktika (45 %). Eins der Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts stellt die Transparenz der sprachlichen Lernziele dar. Auf diese würden im Rahmen der hochschuldidaktischen Vermittlung 26 % der Dozierenden immer, 39 % oft aufmerksam machen. Zu den priorisierten Lernzielen gehören v. a. Erwerb von Sprachbewusstheit, Erwerb von Schreibkompetenzen sowie Behandlung von operatorenbasierten Sprachhandlungen (Erklären, Argumentieren etc.). Zu den meistgenannten sprachbildenden Themen in der Lehre gehören sprachliche Register, Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie fachspezifische Textsorten wie Gedichte oder Protokoll. In Bezug auf tiefergehende Lerngelegenheiten (Tab. 1) wird angegeben, mit Studierenden sprachliche Anforderungen der Fachinhalte zu identifizieren (56 % oft), sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft (53 % oft) und die Macht der Sprache als Selektions- und Exklusionsmittel (45 % oft) zu reflektieren. Interessant ist die Rückmeldung, dass auch fachspezifische, sprachlich abgebildete Normen reflektiert werden (41 % oft), weniger allerdings deren Relevanz für Leistungsbeurteilung (25 % oft). Selten erarbeitet wurden mit Studierenden sprachliche Erwartungshorizonte für fachspezifische

Aufgaben oder Qualitätskriterien für sprachensible Lernmedien. Dabei handelt es sich hierbei um Ansätze, die den zukünftigen Lehrkräften ermöglichen sollen, passende sprachbildende Maßnahmen zu ergreifen.

14. Im Rahmen meiner Veranstaltungen...	nie	selten	oft	immer
a. identifiziere ich mit Studierenden sprachliche Anforderungen der Fachinhalte.	11%	27%	51%	11%
b. erarbeite ich mit Studierenden sprachliche Erwartungshorizonte.	19%	44%	28%	8%
c. bestimme ich mit Studierenden sprachliche Lernziele des Fachunterrichts.	27%	35%	22%	18%
d. reflektiere ich mit Studierenden sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft.	11%	22%	49%	19%
e. reflektiere ich mit Studierenden die Sprachhandlungsrealität der Schülerschaft (digitale Kommunikation, Kommunikation über soziale Medien, kulturbedingtes Vorwissen, unterschiedliche Alltagskontexte).	14%	35%	35%	18%
f. reflektiere ich mit Studierenden fachspezifische (sprachlich abgebildete) Normen.	22%	27%	38%	14%
g. reflektiere ich mit Studierenden Relevanz dieser Normen für Leistungsbeurteilung.	27%	41%	24%	8%
h. reflektiere ich mit Studierenden die Erwartungen an fachlich angemessene Sprachhandlungen (z.B. Bestimmen, Argumentieren, Interpretieren).	27%	24%	41%	8%
i. erarbeite ich mit Studierenden aufgabenbezogene Formulierungshilfen.	19%	41%	32%	8%
j. wende ich mit Studierenden sprachensible Methoden an Inhalten des Faches an.	19%	33%	36%	11%
k. wende ich mit Studierenden Qualitätskriterien für sprachensible Lernmedien (Aufgaben, Materialien) an.	14%	47%	33%	6%
l. wende ich mit Studierenden Sprachübungen an, die explizit der Einübung des Fachwortschatzes dienen (Diagramme ergänzen, Lückentexte bearbeiten, ein Gemälde/ein Musikstück beschreiben)	29%	37%	29%	6%
m. bespreche ich mit Studierenden Korrekturverhalten in fachlichen Kontexten.	33%	39%	19%	8%
n. thematisiere ich Differenzierungsmaßnahmen (z.B. variable Aufgabenstellungen, variable Bearbeitungszeiten, abgestufte Lernhilfen, variable Sozialformen)	9%	37%	31%	23%
o. reflektiere ich mit Studierenden die Macht der Sprache, die ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann.	17%	25%	42%	17%

Abbildung 6: Tiefergehende Lerngelegenheiten

Zur Berücksichtigung der Sprache im Fach werden vornehmlich die Verwendung der Bildungssprache, der Umgang mit fachspezifischen Textsorten und die Einübung von Sprachhandlungen von Dozierenden empfohlen. Dies würde auf offensive Vermittlungsstrategien hindeuten, allerdings empfehlen 44 % der Dozierenden oft oder immer defensive methodisch-didaktische Vorschläge wie die Vereinfachung von Unterrichtsmaterialien. Beide, defensive und offensive Zugänge, werden vermutlich parallel thematisiert und je nach Kontext empfohlen. In Bezug auf die an die Lernenden mit rudimentären Deutschkenntnissen gerichtete Vermittlung wird die defensive Vorgehensweise bei gleichzeitiger systematischer Sprachprogression bevorzugt. Insgesamt werden den Aussagen nach in der Hochschullehre nicht nur die kognitiv-linguistischen Aspekte, sondern auch die hegemonialen und rechtlich-sozialen Aspekte thematisiert. Bei den professionellen Überzeugungen ist eindeutig, dass die Überzeugungen zum monolingualen Sprachgebrauch nicht oder weniger reproduziert werden (Das Item „Im Fachunterricht sprechen die Schülerinnen und Schüler nur Deutsch“ war 24 % der Dozierenden relativ oder sehr wichtig). Insgesamt lässt sich ein hoher Kenntnisstand zu Sprachbildung und -förderung unter den Befragten feststellen. Als wichtig für sprachbildende Lehre werden überwiegend die Kenntnis der sprachlichen Anforderungen des Unterrichts, die Kenntnis sprachsensibler Materialien und das Wissen über Spracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit erachtet. Zudem gibt fast die Hälfte der Befragten an, dass sie sich mit der Sprachbildung und -förderung intensiv auseinandergesetzt haben, eine Weiterbildung in diesem Bereich hat fast ein Drittel absolviert. Die Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache war viel niedriger, was

darauf hindeutet, dass DaZ-spezifisches Wissen weniger relevant als konkrete Hilfestellungen im Fach (z. B. Unterrichtsmaterialien) erscheinen. Der Fortbildungsbedarf wird von den Dozierenden vor allem im Bereich der sprachdiagnostischen Verfahren und der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler sowie in puncto Strategien zum Einbezug mehrerer Sprachen zu fachlichen Zwecken im Unterricht genannt.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und gleichzeitiger hoher Beteiligung der Germanistikdozierenden ist der Rückschluss von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit der Dozierenden der UOL jedoch problematisch. Paradoxe Weise zeigen die ersten Vergleiche mit der Umfrage von Studierenden Diskrepanzen in der wahrgenommenen SFU-Thematisierung in der Hochschullehre, auch wenn an den Umfragen proportional mehr Dozierende und Studierende aus den Sprachfächern teilgenommen haben.

3.3.2.1 Analyse und Interpretation der offenen Fragen

Die Auswertung der offenen Frage, welche Herausforderungen Lehrende wahrnehmen, wurde inhaltsanalytisch in vier Kategorien gebündelt: 1. Vermittlung, 2. Register, 3. Mehrsprachigkeit, 4. Gendersensible Sprache. In der ersten Kategorie ($n = 14$) werden vor allem Diagnoseinstrumente vermisst, zudem wird vereinzelt die „Übertragung von sprachlichen Aspekten in andere Fächer“ hinterfragt. Dies zeigt die Notwendigkeit der Verständigung über *sprachsensibles Lehren und Lernen*, denn damit ist nicht der Transport von Inhalten der Deutschdidaktik gemeint, vielmehr ist die Sprachbildung und -förderung vom Fach aus zu denken. Die Sprachlichkeit eines Fachgebiets ist impulsgebend für die didaktisch-methodischen Zugänge. Interessant ist, dass sich die Sprachfächer, v. a. das Fach Deutsch, in einer dienenden Funktion sehen: „Die Sprachwissenschaften liefern ja die Grundlagen und leisten eine aufklärende Arbeit.“ Gleichzeitig merken die Germanistikdozierenden an, dass bspw. sprachsensibler Grammatik- oder Literaturunterricht vernachlässigt wird, da die integrativen Bemühungen zu oft auf andere Fächer abzielen. Die fachspezifische Registervermittlung und fehlende Methodik verdeutlicht folgendes Zitat:

„Einerseits ist religiöse Fachsprache für viele Lernende heute eine Fremdsprache, das macht es einerseits leichter Fachwörter/Vokabeln für alle einzuführen, andererseits unterscheidet sich Fachsprache von Alltagssprache (z. B. konträre Bedeutung des Wortes Rechtfertigung), zudem ist es in Bezug auf theologische Gespräche im Unterricht, in denen Gefühle, Vorstellungen, Deutungen ausgedrückt werden, schwierig durch Sprachförderung eine Teilhabe an solchen Unterrichtsgesprächen im Unterricht zu erreichen. Klassische Ideen wie Scaffolding, Wörterlisten usw. helfen hier wenig, weil Gefühle/Deutungen oftmals eng mit Sprache verbunden zu sein scheinen.“

Die Kategorie Mehrsprachigkeit ($n = 9$) kritisiert die Unterrepräsentanz der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf Zweitspracherwerbsprozesse oder fehlenden strategischen Nutzen des Gesamt-sprachrepertoires der Lernenden; zudem wird „eine gewisse Absenz des mehrsprachigen wissenschaftlichen Diskurses“ genannt.

„Eine große Herausforderung besteht darin, sowohl innere [...], wie auch äußere Viel-/Mehrsprachigkeit in ihrer ganzen Bandbreite abzudecken und auch im Bereich der Hochschullehre andere Modi außer denen der Einsprachigkeit zu etablieren.“

Nicht zuletzt wird die ungleichheitsreproduzierende Funktion von Sprache erwähnt ($n = 5$), konkret wird auf Genderaspekte und diskriminierungsfreie Sprache (hegemoniale Ebene) eingegangen. An der UOL kam es daher zur Verschiebung der Begrifflichkeiten im Rahmen des Querschnittsthemas vom sprachsensiblen zum sprachbewussten Fachunterricht, da insb. das Adjektiv „sensibel“ mit mehreren Querschnittsthemen konnotiert wird.

4 Diskussion und Fazit

Mit dem Begriff Querschnittsthema verbinden sich große Erwartungen, auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im Lehramtsstudium adäquat zu reagieren. Qualifizierung für Sprachbildung und -förderung im Fachunterricht gehört zu einem der heterogenitätsbezogenen Querschnittsthemen, die mittlerweile fakultativ oder obligatorisch in die Lehrkräftebildung integriert werden. In der oldenburgischen Lehrkräftebildung gibt es mittlerweile zahlreiche Bemühungen, auf die Rolle der Sprache als Medium der Wissensvermittlung, des Denkens aber auch des Teilhabens und -werdens aufmerksam zu machen. Die Ist-Stand-Aufnahme ermöglicht Transparenz angebotener Lehrveranstaltungen sowie der Modulhandbücher, in den Letztgenannten werden jedoch sprachbezogene Lernziele seltener definiert. Die Dozierendenbefragung zeigt zudem, dass im Sinne des Scaffoldings gleichermaßen auf die Gegebenheiten des Faches (sprachliche Anforderungen der Fachinhalte) und die Gegebenheiten des Individuums (sprachliche Voraussetzungen) eingegangen wird, was zum besseren Unterstützungsangebot im Unterricht beitragen kann. Gegen Erwartung empfehlen Dozierende je nach Kontext entweder eine offensive (building up) oder eine defensive (breaking down) Strategie. Limitiert werden diese Ergebnisse allerdings durch die selbstberichteten Praktiken der größtenteils sprachwissenschaftlichen Lehrenden. Um die Integration sprachbewusster Prinzipien in die Lehre zu unterstützen, wurden im Zuge des Implementierungsschrittes D einige Gastseminare an der UOL durchgeführt. Ein Gastseminar stellt eine an einen Fachbereich adaptierte und i. d. R. in eine Fachdidaktik integrierte Seminereinheit mit DaZ-didaktischen bzw. sprachbildenden Bausteinen dar. Deren Multiplikationspotenzial hängt von der fachinternen Übernahme ab. Die Forschungsaktivitäten wurden im Forschungscluster „Sprachbewusster Fachunterricht“⁶ gebündelt, in dem der interdisziplinäre Diskurs um die Komplexität des (Fach-)Unterrichts im Kontext von Mehrsprachigkeit forciert wird.

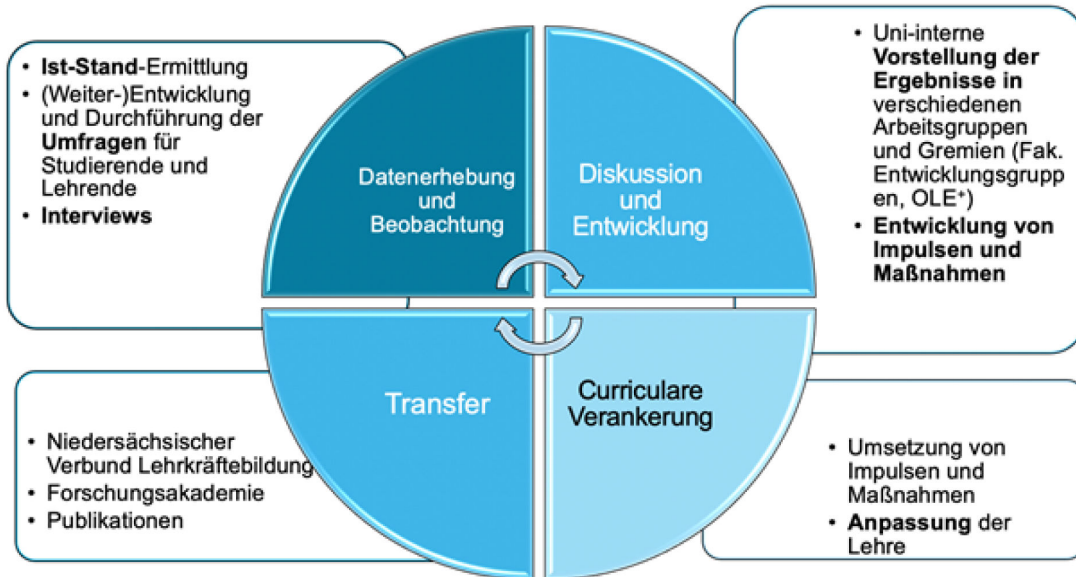


Abbildung 7: Nachhaltiger Implementierungsprozess (adaptiert nach Altrichter et al., 2018, S. 88)

Um diese Thematik im Lehramtsstudium nachhaltig und systematisch zu verankern, sind mehrere Schritte zu empfehlen (Abb. 6): Die Ist-Stand-Aufnahme sowie die Durchführung der Umfragen ermöglichen erste Einblicke in den Vermittlungs- und Implementierungsprozess. Über die Datenerhebung kann zunächst eine transparente Diskussion der Hochschulakteure angekurbelt werden, um weitere Impulse und Maßnahmen zur Optimierung der Lehre auszuhandeln. Eine erfolgreiche

⁶ Forschungscluster an der UOL: <https://uol.de/diz/diz-forschungsakademie/diz-forschungscluster/forschungscluster-sprachbewusster-fachunterricht>

Implementierung bedeutet, dass die sprachbildenden Inhalte auch in Modulbeschreibungen der jeweiligen Fächer konkretisiert werden. Dadurch wird eine verpflichtende Thematisierung oder im Idealfall Etablierung von Lerngelegenheiten gesichert. Die Ergebnisse und Bemühungen werden publiziert und die Erhebungsinstrumente optimiert. Vor der Implementierung empfiehlt es sich, die Zuständigkeiten, die Interessen und die Zugänge der Fachdisziplinen, die (nicht) vorhandene SFU-Expertise der Hochschuldozierenden sowie das konkurrierende Verhältnis der aktuellen Querschnittsthemen zu klären. Die Befragungen zeigen zudem, dass das SFU-Verständnis viel weiter geht als die klassische Definition des sprachsensiblen Fachunterrichts von Leisen (2017). Um eine sprachbewusste Hochschulbildung zu gestalten, die den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht werden kann, gilt es daher dieses Verständnis an allen lehrkräftebildenden Hochschulstandorten auszuhandeln.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Andrews, S. J. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press.
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Waxmann.
- Benholz, C. & Siems, M. (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung*. (Die Deutsche Schule, Beiheft 13) (S. 35–51). Waxmann.
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P. & Leutner, D. (2023). Pre-service Teachers' Ability to Identify Academic Language Features: the Role of Language-related Opportunities to Learn, and Professional Beliefs about Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*, 70–93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 298–341.
- Cantone, K. F., Gürsoy, E., Lammers, I. & Roll, H. (Hrsg.) (2022). *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Fixsen, D., Blase, K., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work*, 19(5), 531–540.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbücher Sprachwissen*, Bd. 21 (S. 478–499). Walter de Gruyter.
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Eine Studie zum sprachlichen Handeln in der Zweitsprachförderung. *Zeitschrift für Linguistik*, 74, 31–59.
- Giesau, M. & Würfel, T. (2018). Sprachsensibler Unterricht. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>
- Gierlinger, E. M. (2023). TALK – Teachers' Awareness of Language Knowledge. A Framework for a Multilingual Learning Pedagogy. In E. M. Gierlinger, M. Döll & G. Keplinger (Eds.), *TALK in Multilingual Classrooms* (S. 41–68). Waxmann.
- Hawkins, E. (1999). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Waxmann.

- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A. & Vock, M. (2020). Professional Development on Fostering Students' Academic Language Proficiency across the Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2021). Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 63–90). Erich Schmidt Verlag.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.
- Leiss, D., Domenech, M., Ehmke & T. Schwippert, K. (2017). Schwer – schwierig – diffizil: zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In D. Leiss, M. Hagen, A. Neumann & K. Schwippert (Hrsg.), *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderung* (S. 99–126). Waxmann.
- Lütke, B. (2021). Von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Sprachbildung – Entwicklung und Evaluation des Berliner Studienanteils. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 81–96). Schneider Verlag Hohengehren.
- Münch-Manková, Z. (2014). Deutsch als Zweitsprache in fachlichen Kontexten der Sekundarstufe I – Entwicklung, Erprobung und Reflexion einer theoriegeleiteten Fortbildungskonzeption. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 197–214). Klett.
- Münch-Manková, Z. & Müller de Acevedo, J. (2024). Zum studentischen Verständnis vom sprachsensiblen Lehren und Lernen im Fach. Was wird in der Hochschullehre vermittelt, was kommt an – eine Untersuchung der Einflussfaktoren. *Language Awareness* (in Vorb.).
- Neumann, A. & Casper-Hehne, H. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten in Niedersachsen: Das Projekt „Umbrüche gestalten“. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. (Die Deutsche Schule, Beiheft 13)* (S. 52–64). Waxmann.
- Niederhaus, C. (2018). Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachenlernens in der beruflichen Bildung. In C. Eging & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. 481–492). Narr Francke Attempto.
- Ogden, T. & Fixsen, D. (2014). Implementation Science – A Brief Overview and A Look Ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4–11. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>
- Petersen, I. & Peuschel, K. (2020). „...ich bin ja keine Sprachstudentin...“ Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In T. Heinz, B. Brouër, M. Janzen & J. Kilian (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens* (S. 217–240). Waxmann.
- Putjata, G. & Danilovich, Y. (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung. Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 1–14). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_1
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Waxmann.
- Rösch, H. & Bachor-Pfeff, N. (Hrsg.) (2021). *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Band 8. Reihe DaZ-Forschung* (S. 69–98). Walter de Gruyter.
- Schmidt, B. (2008). Qualität der Lehre an Hochschulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 156–170). Weinheim. <https://doi.org/10.25656/01:7275>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Waxmann.
- Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351) – VORIS 20411.

Villabona, N. & Cenoz, J. (2022). The Integration of Content and Language in CLIL: a Challenge for Content-driven and Language-driven Teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>

Autorin

Dr. Zuzana Münch-Manková (Universität Augsburg), Zentrum für Lehrer*innenbildung und interdisziplinäre Bildungsforschung, Augsburg, Deutschland; Orcid-ID: 0000-0003-0857-7093, E-Mail: zuzana.muench-mankova@uni-a.de



Zitiervorschlag: Münch-Manková, Z. (2024): Sprachbildung und -förderung im Fach als Querschnittsthema in der Hochschullehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2431W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!