

Simone Naphegyi

Neues Konzept zur sprachlichen Bildung – ein ganzheitlicher Ansatz auf dem Prüfstand

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet den institutionellen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im österreichischen Schulsystem von den 1960er-Jahren bis zum aktuell ausgewiesenen Gesamtkonzept sprachlicher Bildung nach und vergleicht dessen curriculare Ausgestaltung mit Empfehlungen des Europarats. Auf Basis einer strukturierenden Inhaltsanalyse des Lehrplans für die Volksschule und weiterer Bezugsdokumente werden die Kohärenz der Sprachenfächer, die Verbindung der Sprachlernangebote und die Verankerung sprachlicher Bildung im Lehrplan analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass zentrale Empfehlungen aufgenommen wurden, jedoch begriffliche und konzeptionelle Klarheit teils fehlt. Abschließend werden Implikationen für die Lehramtsausbildung im Primarbereich diskutiert.

Von Schulversuchen zum Gesamtkonzept: Die Entwicklung der Sprachbildung in Österreich

Die Entwicklung des schulischen Umgangs mit mehrsprachigen Lernenden in Österreich lässt sich anhand der Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I ab den 1960er-Jahren grob in drei Entwicklungsphasen gliedern. Für Kinder und Jugendliche, die seit den 1960er-Jahren im Zuge der Arbeitsmigration nach Österreich kamen, wurden bis Anfang der 1990er-Jahre standortspezifisch organisierte Förderangebote eingerichtet. Diese umfassten sowohl die Unterrichtssprache Deutsch als auch die jeweilige „Muttersprache“ und waren großteils als Schulversuche konzipiert, die der sogenannten Ausländerpädagogik (Häusler, 1994) zuzuordnen sind. In diese Periode fällt auch die seit 1974 gesetzlich geregelte Möglichkeit, Lernende aufgrund „mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache“ (BGBl. Nr. 139/1974 12.03.1974, § 4(2)) mit einem außerordentlichen Status einzustufen. Einzug in die Lehrpläne fanden der Unterricht in „Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“, der „Muttersprachliche Unterricht“ sowie das „Interkulturelle Lernen“ als Unterrichtsprinzip ab dem Schuljahr 1992/93 (Naphegyi, 2022; Wakounig, 1992). Diese drei Säulen bildeten rund drei Jahrzehnte – bis zur Einführung der Lehrplangeneration 2023 für die Primar- und Sekundarstufe I – die rechtlichen Grundlagen für den Umgang des schulischen Systems mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im Kontext von Migration. Der Lehrplanzusatz der ersten Säule „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ war als mehrjähriges Curriculum konzipiert, das unabhängig von der jeweiligen Schulstufe Anwendung finden sollte. Die Förderung konnte in unterschiedlichen Organisationsformen realisiert werden: unterrichtsintegrativ, unterrichtsparallel und additiv (Koliander-Bayer, 1998). Die Förderkonzepte zur Erlangung der Unterrichtssprache Deutsch wurden bis zur Einführung der verpflichtenden Deutschförderklassen und -gruppen im Schuljahr 2018/19 (BGBl. Nr. 35/2018 14.06.2018) föderalistisch bzw. standortbezogen realisiert. Der ehemals als Schulversuch angebotene „Muttersprachliche Zusatzunterricht“ wurde als zweite

Säule Anfang der 1990er-Jahre als „Muttersprachlicher Unterricht“ ins Regelschulwesen übernommen. Interkulturelles Lernen wurde als Unterrichtsprinzip ausschließlich für den Pflichtschulbereich (Wakounig, 1992) definiert.

Ab den 2000er-Jahren sind österreichweit Bestrebungen unterschiedlicher Akteur:innen im Bildungskontext erkennbar, die allesamt das Ziel eint, die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wahrzunehmen und sprachliche Bildung über die Bildungsebenen hinweg durchgängig(er) und fächerübergreifender zu gestalten. Ab 2005 entstanden beispielsweise Unterrichtsmaterialien zum Aufbau von *language awareness*, die unter dem Titel KIESEL-Materialien veröffentlicht wurden (Feichtinger, 1999/2000; Felberbauer et al., 2017). Gefördert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur entwickelten Krumm und Reich 2011 in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, in welchem explizit darauf hingewiesen wird, dass die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu den Anliegen der österreichischen Schule zählt. Sprachenpolitisch lässt sich die Entstehung dieses Dokuments aus den Bestandsaufnahmen im Rahmen des Europaratsprojekts *Language Education Policy Profiles (LEPP)* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) 2008) ableiten. Auf der Grundlage dieses Curriculums entstand das Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (Carré-Carlinger et al., 2014; Wojnesitz, 2016) mit der Zielsetzung, (zukünftige) Lehrende „für das Phänomen Mehrsprachigkeit [zu] sensibilisieren und ihnen Kompetenzen [zu] vermitteln, die sie in ihrer Unterrichtsarbeit in heterogenen, oft von sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen [...] unterstützen“ (Carré-Carlinger et al., 2014, S. 6). 2012 wurde an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums das BIMM (Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit) eingerichtet. Die Zielsetzung war und ist, die „Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Richtung diversitätsorientierter Öffnung zu unterstützen und damit zur Chancengleichheit im Bildungssystem beizutragen“ (Schrammel et al., 2024, S. 7). Die Kompetenzen, die Lehrende im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache benötigen, werden inhaltlich in einem entsprechenden Kompetenzprofil (DaZKompP) (BMB, 2018/2019, aktualisiert 2025) ausformuliert. In Anlehnung dazu entstand ebenso das *Kompetenzprofil für den Erstsprachenunterricht (ESUKompP)* (BMB, 2019/2020, aktualisiert 2025).

Ein Modell zur umfassenden sprachlichen Bildung für die Unterrichts- und Schulentwicklung für die Primar- und Sekundarstufe I sowie für die Entwicklung elementarpädagogischer Bildungsangebote und -einrichtungen wurde im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung von einer Autorinnengruppe der Projektstelle *okay.zusammen-leben* unter dem Titel *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung* publiziert (Allgäuer-Hackl et al., 2018; Naphegyi & Allgäuer-Hackl, 2023, 2024). Auf diese hier exemplarisch dargestellten nationalen Bestrebungen und darüber hinaus in diesem Beitrag nicht näher beschriebene (inter-)nationale Entwicklungen (z. B. das Programm FÖRMIG Universität Hamburg (2015)) reagierten auch die vom Bundesministerium für die Gestaltung der Lehrpläne beauftragten Expert:innen.

Mit der ab dem Schuljahr 2023/24 in Kraft tretenden Verordnung der neuen Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I ist erstmals von einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung (BMBWF 01.09.2024a, S. 61, 01.09.2024b, S. 38, 01.09.2024c, S. 56) bzw. von einem Gesamtkonzept zur Sprachenbildung (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023; Fast-Hertlein, 2023) die Rede. Zu diesem Gesamtkonzept gehören neben dem Erstsprachenunterricht der Sprachen-

unterricht in den Unterrichtssprachen Deutsch und den schulischen Fremdsprachen (in der Primar- und Sekundarstufe I meist Englisch), der DaZ-Unterricht sowie der sprachbewusste Unterricht in allen Gegenständen bzw. die fachübergreifende sprachliche Bildung in allen Unterrichtsfächern. In den Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I (BMBWF 01.09.2024a, 01.09.2024b) wird dieses Gesamtkonzept einerseits in den allgemeinen Teilen sichtbar – etwa in Grundsatz 1 der allgemeinen didaktischen Grundsätze. Dabei wird u. a. auf „verschiedene sprachliche Vorkenntnisse“ (BMBWF 01.09.2024a, S. 5, 01.09.2024b, S. 4, 01.09.2024c, S. 7) verwiesen. Ergänzend dazu heißt es: „An diese Unterschiede muss im Unterricht angeschlossen werden, um sie für die Stärkung der individuellen Lernmotivation und Leistungsfähigkeit nutzbar zu machen.“ Auch Grundsatz 7 „Sprachsensibler Fachunterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt“ (BMBWF 01.09.2024a, S. 7, 01.09.2024b, S. 6, 01.09.2024c, S. 9) und das übergreifende Thema „Sprachliche Bildung und Lesen“ (BMBWF 01.09.2024a, S. 14, 01.09.2024b, S. 14, 01.09.2024c, S. 17) sind diesem Konzept zuzuordnen. Weiters zeigen sich Verortungen dieses Gesamtkonzepts in den Fachlehrplänen Deutsch, dem Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler, im Lehrplan Deutsch für die Deutschförderklasse, im Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Deutschförderkurs (Fast-Hertlein, 2023), den Lehrplänen der schulischen Fremdsprachen und den Lehrplänen für den Erstsprachenunterricht (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023).

Fragestellung und Beschreibung des Europaratsleitfadens

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und wie das im Volksschullehrplan sowie in begleitenden Dokumenten ausgewiesene Gesamtkonzept sprachlicher Bildung als solches erkennbar und konsistent verankert ist und inwieweit es mit den Empfehlungen des Europaratsleitfadens *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2016) im Einklang steht. Zudem werden daraus resultierende Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Primarstufenlehrpersonen abgeleitet.

Seit den frühen 1960er-Jahren spielt der Europarat eine Schlüsselrolle bei der Schaffung positiver Zugänge im Bereich der Sprach(en)bildung in Europa. Dabei wurden die ursprünglichen Ziele, die sich auf moderne Fremdsprachen konzentrierten, erweitert und zu einem ganzheitlichen Konzept der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung weiterentwickelt (Council of Europe, 2025b). Im Zuge dieser Entwicklungen entstanden Bezugsdokumente wie der *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* – im Folgenden Leitfaden genannt (Beacco et al., 2016). Das Dokument steht aktuell in vier Sprachen zur Verfügung. Eine vollständige Übersetzung des Leitfadens in die deutsche Sprache liegt bisher nicht vor. Das Dokument wurde erstmals 2010 unter dem Titel *The right of learners to quality and equity in education – the role of language and intercultural competences* im Rahmen des Language Policy Forums in Genf vorgestellt. Auf Basis der eingegangenen Rückmeldungen wurde es von den Autor:innen überarbeitet und 2016 in erweiterter Form als *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2016) veröffentlicht. Ziel des Leitfadens ist es, die Mitgliedsstaaten des Europarats dabei zu unterstützen, eine Sprachenbildung im Sinne der Europaratskonventionen zu implementieren und strukturell im Bildungssystem zu verankern. Das Dokument ist in drei Hauptteile gegliedert: Der erste Teil bietet einen Überblick über die Bestandteile plurilingualer und interkultureller

Bildung, mögliche Umsetzungsansätze sowie die Voraussetzungen für ihre curriculare Verankerung. Die folgenden Kapitel vertiefen zwei zentrale Fragen: die Gestaltung und Inhalte eines auf plurilinguale und interkulturelle Bildung ausgerichteten Curriculums sowie die Verteilung dieser Inhalte und Zielsetzungen über die gesamte Schullaufbahn mithilfe sogenannter Curriculum-Szenarien. In Kapitel 2 des Dokuments wird im Zusammenhang mit möglichen Strategien für die Aus- und Fortbildung exemplarisch auf das in Österreich entstandene Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (Carré-Carlinger et al., 2014) sowie auf das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich, 2011) verwiesen. Das Dokument von Beacco et al. (2016) kann als gestalterisches Instrument vor allem für Makro- und Mesoebene des Bildungssystems (Fend, 2008) gesehen werden. Dieser Leitfaden fokussiert insbesondere in Kapitel 2 auf die Herstellung von Anknüpfungspunkten und die Schaffung von Querverbindungen zwischen allen an der Schule unterrichteten Sprachen. In diesem Abschnitt vermitteln die Autor:innen ein klares Bild davon, was es bedeutet, mehrsprachige und interkulturelle Bildung in die Praxis umzusetzen – insbesondere durch die Integration dieser Bildungskonzepte in Lehrpläne und Unterrichtsaktivitäten (Beacco et al., 2016, S. 7). Dabei werden übergreifende Elemente beschrieben, die es zu fördern gilt, um die verschiedenen Aspekte und Methoden des Sprachenunterrichts miteinander zu verbinden. Ein zentrales Bezugsdokument des Leitfadens ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)* (Council of Europe, 2001), da dieser insbesondere durch seine Kompetenzskalen als gemeinsamer Bezugspunkt für den zeitgemäßen Sprachenunterricht in Europa dient (Beacco et al., 2016, S. 29).

Methodische Vorgehensweise

Im Zuge einer qualitativ strukturierten Inhaltsanalyse wurden aus dem zweiten Kapitel dieses Leitfadens (Beacco et al. 2016) theoriegeleitet inhaltliche Kategorien (Mayring, 2015, S. 103; Mayring & Fenzl, 2019, S. 638) abgeleitet, die dann für eine „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634) ausgewählter Textteile des Lehrplans für Volksschulen (BMBWF 01.09.2024a) sowie weiterer Bezugsdokumente herangezogen wurden. Die Ermittlung der Kategorien erfolgte entlang der Überschriften in Kapitel 2 des Leitfadens in Haupt- und Unterkategorien (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634) sowie in Subkategorien. Die definierten Kategorien wurden als „einfache Kategorienlisten (nominales Skalenniveau)“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638) verwendet.

Ziel der Analyse ist es einerseits, das genannte Gesamtkonzept zur Sprachenbildung inhaltlich mit den im Leitfaden von Beacco et al. (2016) genannten Empfehlungen zu verorten. Andererseits wird untersucht, wie kohärent dieses Konzept über die verschiedenen Lehrplanbereiche hinweg umgesetzt ist. Abschließend wird ein Verständnis dafür entwickelt, welche Bedeutung dieses Gesamtkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Primarstufenlehrpersonen hat.

Der Lehrplan der Volksschule und weitere Bezugsdokumente – Einordnung des analysierten Materials in ein Kommunikationsmodell

Als Grundprinzip einer kategoriengeleiteten qualitativ orientierten Inhaltsanalyse geben Mayring und Fenzl (2019, S. 635) an, dass das Material zunächst in ein Kommunikationsmodell eingeordnet wird. Dazu dient die nachfolgende kurze Beschreibung des österreichischen Lehrplans der Volksschule (BMBWF 01.09.2024a). Dieser neue kompetenzorientierte Lehrplan ist

Teil eines umfassenden Pädagogik-Pakets des zuständigen österreichischen Bundesministeriums und entstand unter Einbindung von Lehrpersonen und Fachwissenschaftler:innen. Für die beschriebene inhaltliche Analyse wurden die nachfolgend genannten Teilbereiche des Lehrplans für die Volksschule (BMBWF 01.09.2024a) als Auswertungseinheiten (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634) herangezogen: Dritter Teil – Allgemeine didaktische Grundsätze (BMBWF 01.09.2024a, S. 5–7), Vierter Teil – Übergreifende Themen: Interkulturelle Bildung (S. 11), Sprachliche Bildung und Lesen (S. 14), Fünfter Teil – Organisatorischer Rahmen: Schulische Gestaltungsfreiräume (S. 17), Schularbeiten (S. 18), Betreuungsplan für ganztägige Schulformen (S. 20), Förderung mehr- und fremdsprachlicher Kompetenz (S. 22), Sechster Teil – Studentafeln, Achter Teil – Lehrpläne der einzelnen Verbindlichen Übungen der Vorschulstufe (S. 27–30), Neunter Teil – Pflichtgegenstände: Deutsch, Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler, Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schülerinnen und Schüler, Lebende Fremdsprache (3. und 4. Schulstufe), Englisch (S. 55–78) sowie Verbindliche Übungen: Lebende Fremdsprache (1. und 2. Schulstufe) (S. 116) und Freigegegenstände und unverbindliche Übungen: Lebende Fremdsprache (S. 120), Erstsprachenunterricht (S. 121–124) und der Zehnte Teil – Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen (S. 134–137).

Die Auswahl dieser Teilbereiche lässt sich zum einen damit begründen, dass sowohl allgemeine als auch sprachenspezifische Lehrplanabschnitte einbezogen wurden, um im Sinne eines Gesamtkonzepts einen umfassenden Einblick in die Lehrplanausführungen zu ermöglichen. Zum anderen orientiert sich die Auswahl an der Verortung des Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung im Lehrplan für Volksschulen, wie sie in den Schulungsmaterialien von Fast-Hertlein (2023) sowie Fast-Hertlein und Ringhofer (2023) für die Lehrpläne Deutsch als Zweitsprache und Erstsprachenunterricht vorgenommen wurde.

Zusätzlich wurden für die Inhaltsanalyse weitere Bezugsdokumente herangezogen, darunter die Ausformulierung der Kernbotschaften zu den Lehrplänen neu (BMBWF, 2022), die Kommentare zu den Fachlehrplänen der Sprachenfächer (Carnevale et al. o. J.; Hagler et al., o. J.) sowie die Inhalte von Videos und Präsentationen zu den neuen Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (Fast-Hertlein, 2023) und zum Erstsprachenunterricht (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023), die auf der Themenplattform des Zentrums *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)* der Pädagogischen Hochschule Steiermark bereitgestellt werden.

Beschreibung der strukturierenden inhaltlichen Analyse

In Kapitel 2 des Leitfadens setzen sich die Autor:innen damit auseinander, wie gemeinsame Bezugspunkte und Querverbindungen zwischen allen in der Schule unterrichteten Sprachen geschaffen werden können. Das Kapitel zeigt auf, wie sprachenübergreifend operative Ziele sowohl in den einzelnen Sprachenfächern als auch in anderen Fächern mit sprachlicher Relevanz formuliert werden können. Es eignet sich daher als theoretische Grundlage zur Ableitung von Kategorien für die inhaltliche Analyse der Lehrplanausschnitte.

Entlang der Hauptüberschriften in Kapitel 2 wurden zunächst neun Hauptkategorien (HK) gebildet, die in direktem Zusammenhang mit Lehrplaninhalten stehen (siehe Abb. 1) Zusätzlich wurde eine Kategorie „Sonstiges“ vergeben.

Zur Ausdifferenzierung dieser Hauptkategorien (HK) wurden 40 Unterkategorien (UK) und 7 Subkategorien (SK) gebildet, die sich wiederum aus der inhaltlichen Gliederung der Textteile im

Leitfaden ableiten ließen. Die Ergebnisdarstellung für diesen Beitrag erfolgt zusammenfassend entlang der Hauptkategorien.

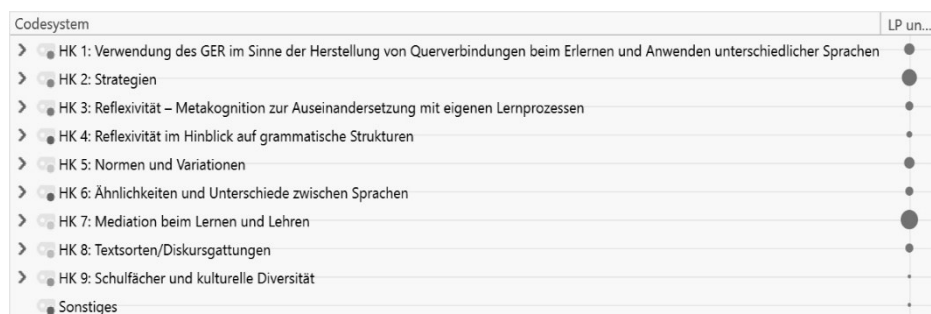


Abb. 12: Häufigkeitsverteilung der Codes im Analysematerial

Als Kodiereinheit für den minimalsten Textbestandteil wurden sinnzusammenhängende Wortgruppen und als Kontexteinheit wurde der Absatz festgelegt. Die regelgeleitete Zuordnung der deduktiv theoriegeleiteten vorab aufgestellten Kategorien zu konkreten Textstellen folgte inhaltsanalytischen Zuordnungsregeln (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Insgesamt wurden für die Analyse 459 Codes vergeben. Der Durchmesser der Kreise in Abbildung 1 spiegelt die Häufigkeit der vergebenen Codes pro Hauptkategorie wider – je größer der Kreis, desto häufiger wurde die entsprechende Kategorie im ausgewählten Analysematerial codiert.

Ergebnisse der Analyse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich zusammenfassend an den am häufigsten kodierten Hauptkategorien (siehe Abb. 1: HK 1, HK 2, HK 3, HK 5, HK 7 und HK 8).

Verwendung des GER im Sinne der Herstellung von Querverbindungen beim Erlernen und Anwenden unterschiedlicher Sprachen

Beacco et al. (2016, S. 30–32) plädieren in Anlehnung an den GER (Council of Europe, 2001) für ein einheitliches Lehrplandokument und eine einheitliche Verwendung der Terminologie, um den Sprachenunterricht zu harmonisieren. Im Rahmen der Analyse zeigte sich jedoch, dass die im Lehrplan und den Bezugsdokumenten verwendeten Begrifflichkeiten zum Teil inkonsistent eingesetzt werden. Das eingangs erwähnte Gesamtkonzept zur Sprachenbildung (Fast-Hertlein, 2023; Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023) ist in den Ausführungen des Lehrplans für die Volksschule (BMBWF 01.09.2024a) nur an einer Stelle explizit erwähnt. Ausschließlich in den Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplanzusatzes Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler ist zu lesen, dass „die DaZ-Förderung Teil eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung [ist]. Im Kommentar zum Fachlehrplan Deutsch ist von „der Sprache als Ganzes“ die Rede, die in den Blick genommen werden muss (Hagler et al., o. J., S. 2). In den Kernbotschaften zu den Lehrplänen neu (BMBWF, 2022) findet ein solches Gesamtkonzept bzw. dessen begriffliche Nennung keinen Niederschlag. Dort wird im Zusammenhang mit Sprache(n) einzig darauf hingewiesen, dass der Gegenstand *Lebende Fremdsprache* als Pflichtgegenstand auf der Grundstufe II an Bedeutung gewinnt und der *Muttersprachliche Unterricht* in *Erstsprachenunterricht* umbenannt wird (BMBWF, 2022). Die Möglichkeit des integrativen Einsatzes „der Fremdsprache in anderen Unterrichtsgegenständen (mit Ausnahme von Deutsch)“ (Carnevale et al., o. J., S. 2) eröffnet einen umfassenden sprachlichen Handlungsspielraum im Sinne der Schaffung von Querverbindungen über die Lehrplanbereiche hinweg.

Im Schulungspaket zu den neuen Lehrplänen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (Fast-Hertlein, 2023) wird angegeben, dass beide Lehrplanzusätze (für ordentliche und außerordentliche Schülerinnen und Schüler) sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I „Teil eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung“ sind, „in dem idealerweise alle Lehrpersonen in allen Fächern kooperieren, um alle Lernenden in der individuellen Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen bestmöglich zu begleiten“. Eine idente Beschreibung findet sich auch im Schulungspaket zum neuen Lehrplan des Erstsprachenunterrichts (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023). Die Analyse zur Vergleichbarkeit der Kompetenzprofile der verschiedenen Sprachenfächer im Hinblick auf deren Einheitlichkeit – Beacco et al. (2016, S. 32) sprechen von einem „integrated competence profile for all languages“ – zeigt auf der Ebene der Bezeichnungen ein uneinheitliches Bild, während in den inhaltlichen Ausformulierungen deutliche Querverbindungen erkennbar sind. Das Kompetenzmodell, das dem Lehrplanbereich der Lebenden Fremdsprache zugrunde liegt, orientiert sich laut Carnevale et al. (o. J.) am GER (Council of Europe, 2001). Es werden die Kompetenzniveaus Pre-A1 und A1, die über die Volksschulzeit angebahnt werden sollen, als Orientierungsrichtlinie für diesen Bereich genannt. Zur Einschätzung individueller sprachlicher Kompetenzen wird in den Bildungs- und Lehraufgaben zum Erstsprachenunterricht ebenfalls der GER als Beispiel für standardisierte Niveaubeschreibungen genannt (BMBWF 01.09.2024a, S. 121).

Mehrheitlich wird in den sprachlichen Bereichen eine Aufteilung in vier Kompetenzbereiche vorgenommen. Beacco et al. (2016) verweisen auf die Berücksichtigung sämtlicher Fertigkeitsbereiche. Speziell für den Bereich der Mündlichkeit fällt eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe „Zuhören“, „(Zu-)Hören“ und „Hören“ über die analysierten Lehrplanbereiche hinweg auf. Behrens (2022, S. 35) macht deutlich, „dass es bei der Förderung von *Sprechen und Zuhören* (Kursivsetzung im Originaltext) im Deutschunterricht, also beim Erwerb mündlicher Kompetenzen, nicht in erster Linie um die physiologischen Prozesse geht, mit denen wir Sprache wahrnehmen, und verweist darauf, dass dies sprachlich mit den unterschiedlichen Begriffen Hören und Zuhören klar zum Ausdruck kommt. Worauf die uneinheitliche Verwendung der Bezeichnungen für die Kompetenzbereiche zurückzuführen ist, bleibt offen und wird in der inhaltlichen Lehrplanbeschreibung der jeweiligen Kompetenzen nicht trennscharf erkennbar.

Vergleicht man die inhaltlichen Beschreibungen der Kompetenzbereiche *Sprachbetrachtung und (Recht-)Schreiben* (Deutsch, Englisch in bilingualen Klassen) mit *Linguistische Kompetenzen* (Lehrplanzusätze Deutsch als Zweitsprache) so wird deutlich, dass es hier zu klaren inhaltlichen Überschneidungen kommt. Die Herauslösung des Bereichs Schreiben in den Lehrplanzusätzen, in der Lebenden Fremdsprache und im Erstsprachenunterricht deckt sich inhaltlich weitestgehend mit den Vorstellungen und dem Prozessansatz des Schreibens im Bereich Verfassen von Texten in Deutsch und Englisch in bilingualen Klassen. Der Ansatz des generativen Schreibens, der von Belke (2011) im Sinne einer integrativen Didaktik für ein- und mehrsprachig aufwachsende Lernende entwickelt wurde und als übergreifende Lernstrategie gesehen werden kann, wird ausschließlich in den Lehrplanzusätzen Deutsch als Zweitsprache und dem Erstsprachenunterricht genannt.

Im Sinne der Herstellung von Querschnittsdimensionen in den einzelnen Sprachenfächern wird im Lehrplanzusatz für ordentliche Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass „ein Bezug [...] insbesondere zum Lehrplan für Deutsch, aber auch zu den sprachlichen Anforderungen einzelner Pflichtgegenstände der jeweiligen Klasse herzustellen [ist]“ (BMBWF 01.09.2024a,

S. 62). Ein Hinweis zur Herstellung von Bezügen zum Erstsprachenunterricht erfolgt nicht. Im Lehrplan für Erstsprachenunterricht fällt auf, dass die Inhalte der didaktischen Grundsätze primär auf die Lehrperson ausgerichtet sind und explizit von „politischer und konfessioneller Neutralität“ gesprochen wird, was in dieser Deutlichkeit ein Alleinstellungsmerkmal für diesen Lehrplanbereich darstellt. Politische Bildung ist in den überfachlichen Bereichen des Lehrplans mehrfach erwähnt, was auch im Leitfaden (Beacco et al., 2016, S. 65) als übergeordnetes Ziel aufscheint.

Dass die unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen den Ausgangspunkt für den Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen bilden (Beacco et al., 2016, S. 30) und im unterrichtlichen Kontext zu berücksichtigen sind, lässt sich durchgängig im Lehrplan feststellen. In den Ausführungen zum Pflichtgegenstand Deutsch (1.-4. Schulstufe) wird das „Lernen mit und über Sprache unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und sprachlichen Vorbildung“ der Lernenden (DaE, DaZ, DaF) in den Bildungs- und Lehraufgaben eindeutig formuliert (BMBWF 01.09.2024a, S. 55). Die direkten Auswirkungen dieser individuellen Ausgangslagen im Hinblick auf die formale Bewertung und Beurteilung von Leistungen der Lernenden (Beacco et al., 2016, S. 67) lassen sich daraus für den Pflichtgegenstand Deutsch nicht ableiten. In der Beschreibung für die Verwendung von Englisch in bilingualen Schulen und Klassen erfolgt der Hinweis, dass sich ein ausgewogenes Niveau der beiden Sprachen im schriftlichen und mündlichen Bereich auch in der Leistungsbeurteilung abzubilden hat (BMBWF 01.09.2024a, S. 23).

Strategien

Beacco et al. (2016, S. 33) beschreiben im Zusammenhang mit der Bedeutung für zeitgemäßes Sprachhandeln die Notwendigkeit des Transfers von allgemeinen, sprachlichen, pragmatischen, soziolinguistischen, soziokulturellen und anderen Kompetenzen sowie von Kommunikationsstrategien. Durchgängig zeigt sich in der Analyse, dass der Fokus in allen Sprachenfächern auf Sprachhandlungsfähigkeit gelegt wird. Auf das Bewusstmachen von Sprachlernstrategien und die Nutzung dieser wird in den Ausführungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache mehrfach hingewiesen. Im Fachlehrplan Deutsch nimmt die Vermittlung von Strategien über die Schulstufen hinweg sowohl bei den rezeptiven Fertigkeiten (z. B. Lesestrategien) als auch bei den produktiven Fertigkeiten (z. B. (Recht-)Schreibstrategien, Überarbeitungsstrategien) eine prominente Rolle ein.

Reflexivität – Metakognition zur Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen

In den Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplanzusätzen Deutsch als Zweitsprache und im Bereich Erstsprachenunterricht sind neben den Ausformulierungen zu den vier Fertigkeiten auch sprachenübergreifende Zieldimensionen ersichtlich. Als Beispiel sei hier der Aufbau von Sprach(en)bewusstsein genannt, das im Leitfaden exemplarisch unter „ability to think in metalinguistic terms“ (Beacco et al., 2016, S. 32) erwähnt wird. Im Lehrplan „Lebende Fremdsprache (3. und 4. Schulstufe)“ wird auf die Bedeutung des Erkennens des Werts der Fremdsprache als Brückensprache durch die Lernenden hingewiesen (BMBWF 01.09.2024a, S. 69).

Normen und Variationen

Im Kompetenzmodell für die verbindliche Übung Deutsch für die Vorschulstufe wird im Eingangsstatement explizit darauf hingewiesen, dass dieser Unterricht die Aufgabe hat, die

Erstsprachen und Sprachvarietäten der Kinder um Deutsch als Standardsprache zu erweitern (BMBWF 01.09.2024a, S. 24). Den Lernenden Einblicke in die „Vielfalt, Flexibilität und Wandelbarkeit von sprachlichen Normen“ (BMBWF 01.09.2024a, S. 56) zu geben, ist im Bereich Deutsch als zentrales fachliches Konzept für die 1. bis 4. Schulstufe ausgewiesen (vgl. dazu Awareness of variation and norms, Beacco et al. 2016, S. 39). In den Lehrplanzusätzen für Deutsch als Zweitsprache und im Lehrplan für die Deutschförderklassen ist in Anlehnung dazu in den zentralen fachlichen Konzepten unter „Funktion und System“ von Sprache als regelhaftem System die Rede, das stetem „Wandel unterliegt und von gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst wird“ (BMBWF 01.09.2024a, S. 62). Auch hier zeigt sich, dass die Begrifflichkeiten für die Beschreibung der zentralen fachlichen Konzepte nicht übereinstimmend verwendet werden.

Textsorten/Diskursgattungen

In der Hauptkategorie *Textsorten / Diskursgattungen* wurde geprüft, inwiefern der Aufbau eines schulisch relevanten Genre-Repertoires als Ziel sprachlicher Bildung im Lehrplan verankert ist. Der Leitfaden (Beacco et al., 2016, S. 59) betont die strategische Funktion textueller Genres, mit der Lehrpläne die sprachliche Dimension aller Unterrichtsfächer adressieren könn(t)en. Auffällig ist die quantitativ hohe Anzahl an Codierungen in der Unterkategorie *Entwicklung eines Genre-Repertoires bei Lernenden*, die sowohl im allgemeinen Teil des Lehrplans als auch in den Ausführungen zu den einzelnen Sprachenfächern vorgenommen wurden und somit diese Thematik als durchgängiges Ziel abbildet.

Interpretation und Fazit

Während in den Schulungsmaterialien zu den neuen Lehrplänen für Deutsch als Zweitsprache und den Erstsprachenunterricht (Fast-Hertlein, 2023; Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023) wiederholt von einem Gesamtkonzept zur Sprachenbildung die Rede ist, erschließt sich eine solche konzeptionelle Rahmung im Zuge der inhaltlichen Analyse ausgewählter Abschnitte des Lehrplans für Volksschulen (BMBWF 01.09.2024a) nur ansatzweise. Eine explizite Bezugnahme auf ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung erfolgt lediglich einmal im Lehrplan für Volksschulen, und zwar im Zusammenhang mit dem Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler. Auch wenn in den allgemeinen Teilen des Lehrplans in Grundsatz 7 sprachsensibler Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen gefordert wird, bleibt offen, auf welche konkrete Weise die sprachlichen Fächer gesamthaft / gesamt-sprachenorientiert oder entlang eines verbindlichen Gesamtkonzepts in Beziehung gesetzt werden sollen. Am deutlichsten geht dieser verbindende Charakter aus den Ausführungen im Zusammenhang mit dem Erwerb und der Anwendung von Deutsch als Zweitsprache hervor. Eine Harmonisierung der Bezeichnungen für die Kompetenzbereiche und die damit im Zusammenhang vereinheitlichte inhaltliche Beschreibung ließe sich im Sinne eines Gesamtkonzepts zur sprachlichen Bildung noch optimieren, um auch auf sprachlicher Ebene die Zusammenhänge in den Sprachenfächern deutlich(er) herauszustreichen. Die Kernaussage, die einem Gesamtkonzept zugrunde liegt, das vor allem in den Schulungsmaterialien zum DaZ-Unterricht und Erstsprachenunterricht explizit zum Ausdruck kommt, deckt sich in weiten Teilen mit den Empfehlungen des Leitfadens. Die Entstehung und Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur sprachlichen Bildung kann somit als wichtiger Schritt zur Verwirklichung des von Beacco et al. (2016, S. 9) definierten Ziels „Plurilingual and intercultural education is a response to the needs and requirements of quality education“ gewertet werden. Zusammenfassend versucht der neue

Lehrplan, sprachliche Bildung stärker zu systematisieren, und steht deutlicher mit europäischen Empfehlungen in Einklang, zeigt jedoch noch Herausforderungen in der einheitlichen Begriffsklarheit. Eine klare Benennung und detaillierte Beschreibung eines solchen Gesamtkonzepts im allgemeinen Teil des Lehrplans könnte dazu beitragen, dass es von den ausführenden Akteur:innen deutlich(er) wahrgenommen und somit als klarer, eindeutiger und verbindlicher Bildungsauftrag verstanden wird.

An dieser Stelle lassen sich sowohl das Potenzial als auch der Auftrag an die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog:innen erkennen, von denen lt. der Schulungsmaterialien für die neuen Lehrpläne (Fast-Hertlein, 2023; Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023) erwartet wird, ein solches Konzept in die konkrete unterrichtliche Umsetzung zu bringen. Um sprachliche Bildung gesamthaft gedacht im Unterricht der Primarstufe zu implementieren, bedarf es im Sinne des Modelllernens aber auch im Sinne einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit der Übertragbarkeit von Inhalten und Sprachlernstrategien Konzepte auf hochschulischer Ebene, die diese Zielrichtung in den Blick nehmen. Ein Beispiel dafür ist das Projekt SpraBiLaPrim (Camber et al., 2024), das zum Ziel hat, auf Basis vorhandener Haltungen und bildungspolitischer sowie didaktischer Erkenntnisse ein Fortbildungskonzept für Hochschullehrende zu entwickeln. Dieses soll zur durchgängigen Verankerung sprachlicher Bildung in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen beitragen. Good-Practice-Beispiele, die kollegial weitergegeben werden, sowie Diskussionsformate, die alle Hochschullehrenden aus ihrer jeweiligen fachlichen Perspektive einbinden, haben sich hierfür als besonders geeignet erwiesen (Camber et al., 2024, S. 43). Als weiteres Beispiel für eine gesamtsprachenorientierte Ausrichtung der Primarstufenlehrer:innen-Ausbildung können die Basismodule einer Gesamtsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Naphegyi & Bellet, 2024) genannt werden. Für die Umsetzung solcher Modelle nehmen die Professionalisierenden an den Hochschulen eine zentrale Rolle ein (siehe dazu Gerlach, 2020). Die Erforschung der Transferwirkung solcher Modelle auf die Umsetzung eines Gesamtkonzepts zur sprachlichen Bildung im Primarstufenunterricht kann als Desiderat für zukünftige Entwicklungen gesehen werden.

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>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Behrens, U. (2022). *Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht: Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Klett Kallmeyer.
- Belke, G. (2011). *"Generatives Schreiben" als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung*. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (1974, März 12). *Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 139/1974)*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_140_0/1974_140_0.pdf

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2018, Juni 14). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 (BGBl. I Nr. 35/2018)*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/35>
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2018/2019, aktualisiert 2025). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (DaZKompP)*. BMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- BMB. (2019/2020, aktualisiert 2025). *Erstsprachenunterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (ESUKompP)*. BMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>
- BMBWF. (2022). *Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften*. <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>
- BMBWF. (2024a, September 1). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Volksschule, vom BGBl. Nr. 134/1963, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024*.
- BMBWF. (2024b, September 1). *Verordnung des Bundesministers für Bildung: Lehrpläne der Mittelschulen, vom BGBl. II Nr. 185/2012, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024*.
- BMBWF. (2024c, September 1). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, vom BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024*.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2008). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Language Education Policy Profile. Länderbericht*. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). <https://rm.coe.int/sprach-und-sprachunterrichtspolitik-in-osterreich-landerbericht/16807b3b46>
- Camber, M., Sorger, B., Wöhrer, L., & Kurtagić-Heindl, D. (2024). Der Beitrag der Hochschullehre zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden: Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt SpraBiLaPrim. In B. Schrammel, K.-B. Boeckmann, & D. Gilly (Hrsg.), *Sprachen.Vielfalt fördern. Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung* (S. 31-45). Leykam. (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 18)
- Carnevale, C., Jäckl, C., Köbler, E., & Pichler, D. (n.d.). *Kommentar zum Fachlehrplan Lebende Fremdsprache (Volksschule)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden/65-1-4-schulstufe.html>
- Carré-Carlinger, C., Gilly, D., Haller, M., Huber-Kriegler, M., Vetter, E., & Wojnesitz, A. (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2025b). *Council of Europe language policy portal*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy>
- Fast-Hertlein, L. (2023). *Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. BIMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Pädagogische Hochschule Steiermark. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/03/lehrplaenefuerdazimkontext.pdf>
- Fast-Hertlein, L., & Ringhofer, D. (2023). *Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. BIMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Pädagogische Hochschule Steiermark. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/10/pptesugesamtkonzepts.pdf>
- Feichtinger, A. (1999/2000). *Projektevaluation KIESEL – Evaluationsebene: Materialerprobung*. <https://cdn.ecml.at/ECML/ja-ling/pdfdocs/evlang/evlang5.pdf>
- Felberbauer, M., Grammel, E., Krumm, H.-J., & Weitzer, K. (2017). *Kiesel neu. Sprachliche Bildung in der Schuleingangsphase: Bildungssprache Deutsch, Minderheitensprachen, Erstsprachen, Fremdsprachen fest im Griff (Kiesel – Materialien zur Mehrsprachigkeit, 3)*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/kiesel3_web.pdf
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildnerinnen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempto.
- Hagler, C., Mattes, U., & Moser, C. (n.d.). *Kommentar zum Fachlehrplan Deutsch*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden/65-1-4-schulstufe.html>
- Häusler, W. (1994). Interkulturelles Lernen zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch. In R. Gauß, A. Harasek, & G. Lau (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Eine Einführung* (S. 45–60). Jugend & Volk.
- Koliander-Bayer, C. (1998). *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Studien Verlag.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Universität Wien & Universität Koblenz-Landau.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Springer VS. (Springer eBook Collection)

- Naphegyi, S. (2022). *Mehrsprachigkeit trifft auf Schule: Mehrebenensystemische Sichtweisen auf (Schul)entwicklungsprozesse zur sprachlichen Bildung und Deutschförderung im zeitlichen Verlauf von 50 Jahren Anwerbeabkommen bis zur Fluchtmigrationsbewegung 2015 an Volksschulen in Vorarlberg*. wbv Media.
- Naphegyi, S., & Allgäuer-Hackl, E. (2023). Fünf Bausteine einer umfassenden sprachlichen Bildung. In K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Hrsg.), *Mit Sprache handeln: Partizipativ Deutsch lernen und lehren* (IDT 2022, Bd. 1, S. 147-153). Erich Schmidt Verlag.
- Naphegyi, S., & Allgäuer-Hackl, E. (2024). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung als Bezugsrahmen für den schulischen Umgang mit Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma, & I. Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht* (S. 185-210). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Naphegyi, S., & Bellet, S. (2024). Gesamtsprachendidaktik in der Primarstufenausbildung. In B. Schrammel, K.-B. Boeckmann, & D. Gilly (Hrsg.), *Sprachen.Vielfalt fördern. Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung* (S. 79-93). Leykam. (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd.18)
- Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. (2024). *Mediation laut dem Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – Eine praktische Einführung*. <https://www.oesz.at/themen/fremdsprachen/mediation-und-translanguaging-im-fremdsprachenunterricht/>
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B., & Gilly, D. (2024). 10 Jahre BIMM: Rückblick, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In B. Schrammel, K.-B. Boeckmann, & D. Gilly (Hrsg.), *Sprachen.Vielfalt fördern. Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung* (S. 7-13). Leykam. (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 18)
- Universität Hamburg. (2015). *FÖRMIG-Kompetenzzentrum*. Universität Hamburg. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>
- Wakounig, V. (1992). Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich: Ausgrenzung durch das Schulsystem. *Ide*, 16(4), 31-39.
- Wojnesitz, A. (2016). Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* (S. 205-212). Waxmann Verlag.

Zur Autorin

Simone NAPHEGYI ist Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule in Vorarlberg. Sie arbeitet und forscht zu den Themenbereichen einer umfassenden sprachlichen Bildung im Kontext einer Gesamtsprachenorientierung und zur Lesedidaktik und -förderung.