

Potentiale einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden – Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprach-sensible Ansätze in der Initialausbildung

Benjamin Fliri¹

Over the previous decades, the discussion of multilingual approaches and their role in initial teacher training programs has intensified. This article discusses selected results of a Design-Based Research (DBR) project on a seminar that was conducted at the University of Innsbruck (Austria). The project deals with an intensified consideration of the multilingualism of pupils and, hence, the exposition of this issue in the course of the seminar. In particular, the pre-service teachers' perspective on the educational situation in the context of increasing (linguistic) diversification is analysed. The qualitative data was collected after the end of the respective implementation cycle in the form of interviews. Using the derived prescriptive design principles, the student perspective on the opportunities and limitations of the current teacher training can be shown in the form of beliefs. It becomes evident that a better integration of different training contents as well as a practice-oriented and theory-based analysis of multilingualism-sensitive approaches seemingly are particularly enriching for the professionalisation of prospective teachers in linguistically diverse contexts.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist als einer der bedeutsamsten Diversitätsfaktoren im Bildungssystem ein aus diesem Grund polarisierendes Thema, das selbst nach Jahrzehnten der Mehrsprachigkeitsforschung und sich etablierender mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze immer noch zu weitreichenden bildungspolitischen Debatten führt. Dabei unterscheiden sich die thematischen Zugänge im öffentlichen Diskurs – meist geprägt von einer defizitären Perspektive (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner 2014: 135) – von jenen der empirischen Sichtweise, aus welcher Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource für das Lernen von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) gesehen wird.

Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ist es demnach, das Potential sprachlicher Ressourcen aufzugreifen und diese bestmöglich für das weitere (Fremd-)Sprachenlernen wirksam werden zu lassen (vgl. Fleckenstein, Möller &

¹ Korrespondenzadresse: Mag. Benjamin Fliri, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, Innsbruck, E-Mail: Benjamin.Fliri@uibk.ac.at

Baumert 2018: 117). Eine besondere Bedeutung an der Schnittstelle zwischen öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussion kommt den Lehrplänen zu, die im österreichischen Kontext 2023 für die Sekundarstufe I neu erlassen worden sind. In diesen wird im Bereich der (ersten) lebenden Fremdsprachen die Bedeutung des (Fremd-)Sprachenlernens "in einer globalisierten, mehrsprachig geprägten Welt" (BMBWF 2023: 61) betont. Zudem soll die individuelle und gesellschaftliche Berücksichtigung mehrsprachiger und interkultureller Prozesse einen zentralen Anteil im Fremdsprachenunterricht einnehmen, was in den Erläuterungen allerdings nicht näher ausgeführt wird. Die wichtige Rolle der Mehrsprachigkeit wird unter anderem durch ihre Bedeutung für die Entwicklung der Sprachbewusstheit belegt. Zudem birgt die Bereitschaft mehrsprachiger SuS, sich selbst und ihre Sprache(n) im Unterricht einzubringen, ein großes Potential für das (sprachliche) Lernen.

Weniger positiv wird die Mehrsprachigkeit hingegen im aktuellen österreichischen Integrationsbericht dargestellt, wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht: "[D]er Leistungsnachteil mehrsprachiger Kinder ist dabei in Österreich vergleichsweise stark ausgeprägt" (Expertenrat für Integration 2023: 19). In den weiteren Ausführungen ist auch das Ergebnis zu finden, dass ein 'Migrationshintergrund'² ein Indikator für ein schlechteres Abschneiden in (inter-)nationalen Leistungs- oder Kompetenzüberprüfungen sei. Im Jahr 2021/22 lag die Gesamtanzahl aller SuS, die auf eine andere Erstsprache als Deutsch zurückgreifen, auf alle Schultypen in Österreich gesehen bei rund 27 % (vgl. ebd.). Dieser beachtliche Anteil wirft für die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und die adäquate Förderung von lebensweltlich mehrsprachigen SuS weiterführende Fragen auf. Hinsichtlich der unterschiedlichen Erstsprachen ist in Österreich ein Schwerpunkt auf den Sprachen Türkisch sowie Bosnisch, Kroatisch und Serbisch zu erkennen (vgl. ebd.: 19f.).³

In der tatsächlichen Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit finden sich jedoch Divergenzen – einerseits in der schulischen Praxis sowie der damit verbundenen Berichterstattung respektive auf Bildungstestungen basierenden Analysen und andererseits in den empirischen Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik. Dieser Umstand lässt sich an der Unterscheidung zwischen

2 Der Indikator 'Migrationshintergrund' wird hier zwar angeführt, es sollte aber darauf verwiesen werden, dass dieser in seiner Aussagekraft äußerst unpräzise ist, da er eine höchst diverse Gruppe an Menschen einer Gesellschaft in einer homogenen Gruppe zusammenfasst.

3 Auch der Indikator 'Mehrsprachigkeit' darf nicht unreflektiert bleiben. Eine andere Erstsprache als die Bildungssprache Deutsch als Familiensprache gibt keine genaue Auskunft darüber, ob die Sozialisierung bei SuS ein- oder mehrsprachig erfolgt oder wie intensiv und lange der Kontakt zur deutschen Sprache bislang gewesen ist.

einem problemorientierten und chancenorientierten Ansatz⁴ in Diversitätssettings festmachen (vgl. Gomolla & Radtke 2002). Letzterer Zugang steht insbesondere in der Mehrsprachigkeitsforschung im Vordergrund, besonders wenn man an didaktische Möglichkeiten der Arbeit an und mit mehrsprachigen Ressourcen der SuS denkt. Nichtsdestotrotz stellt eine zunehmende (sprachliche) Diversität in der Schule Lehrende unterschiedlicher Unterrichtsfächer vor Herausforderungen, insbesondere wenn es um eine adäquate Berücksichtigung des sprachlichen Repertoires der SuS im Kontext des Lehrens und Lernens geht, die die sprachliche Vielfalt als Nährboden für eine weitere sprachliche Entwicklung anerkennt. Auch wenn in der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen mittlerweile an vielen Standorten der Lehramtsausbildung im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Kernelement anerkannt wird, so hält sich im Bildungskontext der schon von Gogolin (2008) dargestellte "monolinguale Habitus" nach wie vor, was sich am eingangs dargestellten (integrations-)politischen Diskurs auch im österreichischen Schulwesen zeigt.

Dieser Beitrag widmet sich der dargestellten Divergenz mit einem besonderen Fokus auf die Ausbildungssituation zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen, die hinsichtlich ihres Berufsprofils *per se* mehrsprachig sind und dementsprechend als Vorreiter/innen mehrsprachigkeitssensiblen Agierens angesehen werden können.⁵ Um die studentische Perspektive auf die Rolle und das Potential der Mehrsprachigkeit während der universitären Erstausbildung zu erforschen, wurde ein *Design-Based-Research-Projekt* (DBR-Projekt) durchgeführt, in welchem in iterativen Zyklen eine Lehrveranstaltung an der Universität Innsbruck gestaltet, erprobt und empirisch begleitet wurde. Auf Basis ausgewählter qualitativer Ergebnisse von sechs Leitfadeninterviews aus dem zweiten Durchführungszyklus des Forschungsprojekts soll im vorliegenden Beitrag darauf eingegangen werden,

4 Ausschlaggebend ist für beide Ansätze die aktuelle Bildungsdebatte hinsichtlich des Gelingens von Bildungskarrieren von SuS mit Migrationshintergrund. Die bereits eingangs angesprochene Stigmatisierung basiert auf einer unreflektierten und eindimensionalen Beobachtung der Situation, bei der der Schulerfolg rein auf den Migrationshintergrund oder die gesprochene(n) Erstsprache(n) reduziert wird, eine umfangreiche und individuelle Betrachtung der jeweiligen (Bildungs-)Situation aber notwendig wäre (vgl. u.a. Diefenbach 2010). Der hier angeführte Begriff der 'lebensweltlichen Mehrsprachigkeit' wird im Sinne von Gogolin (2011: 544) als Mehrsprachigkeit der individuellen Lebenswelt verstanden, der nicht nur auf die Nutzung unterschiedlicher Sprachen im Bildungskontext abzielt, was als 'schulische Mehrsprachigkeit' definiert wird.

5 Neben der institutionellen Mehrsprachigkeit, die bedingt durch das Sprachenangebot der Ausbildungsstätten gegeben ist, soll hier besonders auf die individuelle und lebensweltliche Mehrsprachigkeit verwiesen werden. Dabei ist im Schulkontext jene sprachliche Vielfalt der SuS gemeint, die sich nicht im Fächerkanon der schulischen (Fremd-)Sprachen abbildet, und von den Kindern und Jugendlichen als retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitgebracht wird (vgl. Neuner 2005: 15). Das bedeutet, dass SuS bereits mehrsprachig sind und diesen Kompetenzvorsprung für das Erlernen einer neuen Sprache im schulischen Kontext nutzen können. Diese Situation trifft gleichermaßen auch auf Studierende im Universitätskontext zu.

welche Prinzipien für die Gestaltung mehrsprachigkeitssensibler Lehrveranstaltungen in der universitären Erstausbildung von zukünftigen Lehrpersonen implementiert werden können und welche besondere Rolle die *Beliefs*, also subjektiven Sichtweisen, der Studierenden in der Erforschung geeigneter Ausbildungssettings spielen können.

2. Ansätze einer mehrsprachigkeitssensiblen Ausbildung zukünftiger (Fremdsprachen-)Lehrpersonen

Der Initialausbildung kommt im Ausformen eines mehrsprachigkeitssensiblen Professionsverständnisses eine bedeutsame Rolle zu, da es hier gelingen kann, notwendige Kompetenzen aufzubauen. Diese sind erforderlich, um auf sprachliche Diversität im Unterrichtsalltag und in den eigenen Fächern angemessen reagieren zu können. Durch diese chancenorientierte Herangehensweise kann das mehrsprachige Repertoire der SuS schließlich auch als Ressource verstanden werden (vgl. Krumm & Reich 2013: 31; Fliri 2020; Hinger 2022).

Für die Diskussion adäquater mehrsprachigkeitssensibler Ausbildungsinhalte, die Lehrpersonen zu kompetentem Agieren in sprachlich diversen Settings anleiten, muss zuerst dargelegt werden, welche inhaltlichen und praktischen Auseinandersetzungen in der Ausbildung behandelt werden können und wie die Professionalisierung demnach gestaltet werden kann. Das hier dargestellte Projekt orientiert sich an einer Reihe durchgeführter Forschungsinitiativen aus dem deutschsprachigen Raum, wie etwa *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (vgl. u.a. Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth & Schwippert 2011) oder auch *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (vgl. u.a. Benholz 2012; Benholz, Frank & Gürsoy 2015), sowie an zentralen Erkenntnissen aus dem Kontext der Sprachförderung, besonders hinsichtlich eines sprachsensiblen Ansatzes in allen Unterrichtsfächern (vgl. Leisen 2017). Letzterer berücksichtigt die Verquickung von Sprache und Fach und sieht es als Aufgabe der Lehrperson, mit dem Faktor Mehrsprachigkeit sensibel umzugehen und sich der eigenen Sprachverwendung bewusst zu werden (vgl. ebd.: 3). Darüber hinaus sollen mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und Prinzipien in der Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen Eingang finden, damit diese u.a. mit Ansätzen der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. u.a. Meißner 2019a), des Gesamtsprachencurriculums (vgl. u.a. Hufeisen 2008) oder des Curriculums Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Krumm & Reich 2013) vertraut gemacht werden und diese Ansätze entsprechend für die eigene Gestaltung des Unterrichts nutzen können. In diesem Sinne versteht

sich das vorliegende Projekt als mehrsprachigkeitssensibel, da Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Sprachförderung in die Konzeption der Lehrveranstaltung eingeflossen sind (vgl. u.a. Bonnet 2019; Engin 2019; Hinger 2019; Meißner 2019b, 2019c; Morkötter 2019). Inhaltliche Schwerpunkte können so auf die Wahrnehmung der mehrsprachigen Profile der SuS, die konkrete Förderung sprachlicher Potentiale sowie die stetige Weiterentwicklung eines die Mehrsprachigkeit berücksichtigenden Lehrens und Lernens im Unterricht gelegt werden.⁶

Neben der inhaltlichen Gestaltung von übergreifenden Modulen und einzelnen Lehrveranstaltungen stellt sich zudem die Frage, wie die Lehramtsausbildung als Gesamtes für Studierende mit einem mehrsprachigen Hintergrund attraktiv gestaltet werden kann. Diese Frage eruiert auch Burns (2012: 49-52) auf Basis eines OECD-Projekts mit dem Titel *Teacher Education for Diversity* und verweist darauf, dass ein diverser Lehrkörper einer Schule eine Signalwirkung hinsichtlich einer stärkeren Berücksichtigung diversitätsbewusster⁷ Themen haben kann. Hinger (2022: 113) betont in diesem Zusammenhang die Funktion mehrsprachiger Lehrpersonen als "role models" für lebensweltlich mehrsprachige SuS. Am Ausbildungsstandort der hier diskutierten Studie kann darauf verwiesen werden, dass die Anzahl lebensweltlich mehrsprachiger Lehramtsstudierender in den letzten Jahren zwar zugenommen hat, die Auswahl möglicher Unterrichtsfächer aber nach wie vor auf fünf lebende Fremdsprachen limitiert ist, was wenig Passgenauigkeit mit der existierenden sprachlichen Vielfalt innerhalb der Klassenzimmer aufweist (vgl. Hinger & Schmiderer 2018: 304f.; Expertenrat für Integration 2023: 19).

Ziel einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung soll deshalb – unabhängig, aber durchaus inspiriert von ihrer eigenen (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit – ein Selbstverständnis der Studierenden sein, in dem neben einem Bewusstsein für mehrsprachige Potentiale, die sprachliche Diversität im Unterricht als "added value" (Gorter & Cenoz 2011: 444) wahrgenommen wird. Dabei kann die eigene mehrsprachige Biographie als Inspiration für SuS herangezogen werden, reicht alleine aber nicht aus, um daraus konkrete Handlungsstrategien für einen adäquaten mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht ziehen zu können, was sich auch in den im folgenden Kapitel erläuterten Studien zeigt.

Das Forschungsprojekt, das dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, ist im Kontext der österreichischen Lehramtsausbildung im sogenannten "Verbund

6 Besonders aussagekräftig ist hier das Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen (2008). Sie regt ein verknüpft, sprachen- und auch fächerübergreifendes Vorgehen an, um lebensweltlich mehrsprachige SuS bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern.

7 Der Begriff 'diversitätsbewusst' wird in diesem Beitrag einer chancenorientierten Perspektive gleichgesetzt und zielt wie bei Leiprecht (2011) darauf ab, allen SuS die Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen, indem diskriminierende Faktoren stärker thematisiert und abgebaut werden.

West" angesiedelt, in dem die Lehramtsausbildung gemeinsam mit den Partnerinstitutionen, also den Pädagogischen Hochschulen für die westlichsten Bundesländer Österreichs – Vorarlberg und Tirol – organisiert wird. Die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen übernimmt hierbei aus fachdidaktischer Perspektive das Institut für Fachdidaktik, Bereich Sprachen, in dem das *Innsbrucker Modell für Fremdsprachendidaktik* (IMoF) verankert ist, das seit 2002 einen in dieser Form einzigartigen Ausbildungsweg für alle Fremdsprachenlehrpersonen vorgibt.⁸ Dabei ist die Einführung des Modells in unterschiedlichen Studien schrittweise empirisch begleitet worden, wodurch wiederum eine Form der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung, besonders im Zuge der Umstellung des Lehramtsstudiums auf das achtsemestrige Bachelor- sowie das viersemestrige Masterstudium, gewährleistet werden konnte (vgl. u.a. Hinger 2007, 2009). Aufschlussreich sind in gleicher Weise die Ergebnisse einer Studie von Hirzinger-Unterrainer (2013) mit einem Fokus auf die studentische Perspektive, die die Spiegelung der Ausbildungsprinzipien des Modells in der Wahrnehmung und den *Beliefs* der zukünftigen Fremdsprachenlehrperson empirisch erforscht, beispielsweise die Wahrnehmung des sprachenübergreifenden und mehrsprachig ausgerichteten Lehrens und Lernens. Auf den Stellenwert der subjektiven Sichtweisen (sich in Ausbildung befindlicher) Lehrer/innen wird im weiteren Verlauf näher eingegangen.

3. Subjektive Sichtweisen auf die Rolle der Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Praxis

Hinsichtlich der Gestaltung adäquater Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ist nicht nur der Forschungsfokus auf die Rolle der Lehrpersonen an den Schulen lohnenswert, sondern besonders auch auf die universitäre Ausbildungsphase und hier insbesondere auf die Perspektive der Studierenden als zukünftige Lehrpersonen. Die subjektiven Sichtweisen offenbaren auf individueller Ebene Einblicke in die studentische Wahrnehmung ihrer Ausbildungssituation, die es in der Überarbeitung sowie Weiterentwicklung der Lehramtscurricula ermöglicht, "einerseits institutionellen Anforderungen und andererseits individuellen Belangen und Zielen" (Wegner 2014: 166) angemessener zu entsprechen und damit auf Bedürfnisse

8 Die Einzigartigkeit des 2002 etablierten und 2009 als Arbeitsbereich bzw. seit 2012 am Institut für Fachdidaktik (institutionell) verankerten Ausbildungsmodells fußt besonders in der sprachenübergreifenden und mehrsprachigkeitsdidaktisch geprägten Konzeption der Auseinandersetzung mit grundlegenden Konzepten der Fremdsprachendidaktik, die nicht für jede einzelne Sprache unterschiedlich sind, sondern in der es große Schnittmengen in den Bereichen des Lehrens und Lernens oder des Testens und Bewertens gibt (vgl. u.a. Hinger 2009: 498).

zukünftiger Lehrpersonen in ihrer Initialausbildung eingehen zu können. Die für die Forschung zentralen *Beliefs* können nach Borg (2011: 370f.) als "propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change" verstanden werden, also implizite, manchmal auch explizite Vorstellungen einer Person. Das ist deshalb relevant, weil für das Agieren von Lehrpersonen "einerseits [das] Fachwissen und andererseits berufsbezogene Überzeugungen" (Biedermann 2013: 62) eine Rolle spielen und deswegen für die Forschung, die Gestaltung der Ausbildung und die tatsächliche Umsetzung im Unterrichtskontext aussagekräftig sind. Werden diese nicht berücksichtigt, können vorgefestigte Vorstellungen, etwa aus der eigenen Schulzeit, nur schwer verändert werden.

Seit den 2000er Jahren ist es besonders deshalb zu einem gestiegenen Interesse an den subjektiven Perspektiven angehender und bereits unterrichtender Lehrpersonen gekommen (vgl. Legutke & Schar 2016: 11). Im weiteren Verlauf sollen nun vier ausgewählte, für den Forschungskontext relevante Studien mit Lehramtsstudierenden angeführt werden. Im dargestellten "Verbund West" hat es bislang einige Forschungsprojekte zur studentischen Perspektive auf die Ausbildungssituation und die Rolle der Diversität gegeben. Die aus den Ergebnissen abgeleiteten Konsequenzen der Interviewstudie von Hinger & Schmiderer (2018, 2019) dokumentieren, dass es notwendig ist, Studierende in eigens dafür gestalteten Lehrveranstaltungen zum mehrsprachigkeitssensiblen Handeln anzuleiten und die Professionalisierung in diesem Sinne voranzutreiben.

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung an der Universität Innsbruck finden Parallelen in anderen wissenschaftlichen Arbeiten zur Einstellung von Studierenden. Dies spiegelt sich beispielsweise in Schöpps (2013: 159-162) Studie wider, in der Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch ($n = 26$) grundsätzlich offen für sprachenübergreifende Lehransätze sind, jedoch Vorbehalte hinsichtlich ihrer praktischen Anwendung im Klassenzimmer äußern. Insbesondere hegen sie Bedenken, ob sie den Anforderungen verschiedener Sprachen im Unterricht angemessen gerecht werden können.

In einer Fragebogenstudie mit angehenden Spanischlehrkräften ($n = 47$) zur Umsetzung des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze* (REPA) im Fremdsprachenunterricht erläutert Melo-Pfeifer (2020: 112f.), dass durch die intensive Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in der Ausbildung nachweislich ein Bewusstsein für sprachliche Diversität bei zukünftigen Lehrpersonen hergestellt werden kann. Die Probandinnen und Probanden sind dennoch der Auffassung, "dass ihre Autonomie und Willensfreiheit im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kontext einer zu starren Handlungspraxis in der Schule eingeschränkt werden" (ebd.) könnten. Auch wenn berufsbezogene Überzeugungen nur zu einem gewissen Maße verändert werden können, versteht sich die Rolle

der Ausbildung doch als transformativer Prozess, bei dem von einer einsprachigen Normvorstellung Abstand genommen werde und Lehrpersonen selbst durch den Einsatz Pluraler Ansätze die Möglichkeit erhalten könnten, das eigene Fremdsprachenlernen und die individuelle Mehrsprachigkeit zu reflektieren.

Eine aktuellere Studie von Skintey (2022: 117f.) basiert auf Daten aus Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen und zeigt in diesem Zuge, dass für ein gelingendes mehrsprachigkeitssensibles Agieren im Unterricht drei Aspekte von Bedeutung sind: eine positive Einstellung der Lehrperson zur Mehrsprachigkeit, ein fundiertes Wissen der Lehrpersonen zu Themen der Mehrsprachigkeit und auch Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache sowie ein adäquates Unterrichtsetting, das mehrsprachigkeitssensibles Agieren aller Beteiligten fördert. Skintey kritisiert auf Basis der Aussagen der angehenden Lehrpersonen besonders einen fehlenden systematischen Zugang zum reflektierten Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Initialausbildung. Dieses Ergebnis findet sich ebenso in den anderen angeführten Studien (siehe Schöpp 2013; Melo-Pfeifer 2020) und unterstreicht die Bedeutung einer adäquaten, systematischen Berücksichtigung mehrsprachigkeitssensibler Inhalte in der Initialausbildung, um auf die immer diverser werdenden Realitäten im Sinne eines chancenorientierten Handelns angemessen reagieren zu können.

Ähnliche Befunde zeigen sich auch bei Studien mit Lehrpersonen, die bereits im Lehrberuf stehen und ebenso zu ihren subjektiven Perspektiven befragt wurden. In ihrer länderübergreifenden Studie zur Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext untersuchte de Angelis (2011: 217) die Sichtweisen von Lehrpersonen aus den Ländern Italien, Österreich und Großbritannien ($n = 176$), die im Sekundarschulbereich tätig sind. Die Ergebnisse der Studie zeigen einerseits zwar, dass Vorteile des mehrsprachigen Repertoires für die Lehrpersonen evident sind und etwa eine Beschleunigung des Lernens bewirken, bessere Schulleistungen aber von den Lehrerinnen und Lehrern nicht als Folge dieses Prozesses wahrgenommen werden. In Form eines narrativen Reviews berichten Bredthauer und Engfer (2018) über insgesamt zwölf Studien, die sich mit der Einstellung von Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im deutschsprachigen Raum beschäftigen. Auch in diesen zeigt sich durchgängig eine grundsätzlich positive Haltung von Sprachlehrpersonen, wenn es um die Berücksichtigung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze geht. Gleichzeitig wird allerdings darauf verwiesen, dass neben Gründen wie der Zeitknappheit vor allem Mängel in der Ausbildung dazu führen, dass diese Ansätze nicht angemessen umgesetzt werden kön-

nen. Zusätzlich zeigt sich, dass die mehrsprachige Realität in den Klassen zu einem Gefühl der Überforderung bei den Lehrpersonen selbst führen kann.⁹ Die Forderung nach einer größeren Berücksichtigung dieses Themas in der Initialausbildung wird auch bei der Studie von Knudsen, Donau, Mifsud, Papadopoulos und Dockrell (2020) mit dänischen Lehrpersonen ($n = 61$) deutlich, denn der Großteil der teilnehmenden Lehrpersonen gibt an, sehr wohl auf sprachlich diverse Settings in ihrer Ausbildung vorbereitet worden zu sein, in der Schulrealität nun aber nicht auf genügend geeignete Ressourcen zurückgreifen zu können, um die SuS adäquat zu unterstützen. Den Lehrerinnen und Lehrern ist somit ihre zentrale Rolle in der Umsetzung mehrsprachigkeitssensibler Ansätze bewusst, der Unterrichtskontext beziehungsweise das Schulsystem machen ein entsprechendes Agieren aber nur erschwert möglich: "The present findings suggest that teachers feel responsible and know that it is vital to support bilingual schooling, but may only have limited access to resources" (ebd.: 11).

An diese Erkenntnisse anschließend, greift die vorliegende Studie das Desiderat einer bewussten und fokussierten Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in einer eigens dafür gestalteten Lehrveranstaltung auf, um die Sichtweise zukünftiger Lehrpersonen für die Gestaltung ebendieser zu berücksichtigen.

4. Forschungsdesign

Mit der Studie wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollte eine mehrsprachigkeitssensible Lehrveranstaltung konzipiert, erprobt und evaluiert werden. Dabei war es zentral, angehende Fremdsprachenlehrpersonen bereits in der ersten Phase ihrer universitären Ausbildung mit der zukünftigen sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer theoriegeleitet und praxisbezogen vertraut zu machen und ihnen sowohl mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zu vermitteln, als auch die Professionalisierung hinsichtlich praxisgeeigneter Handlungsrouninen voranzutreiben. Neben der Konzeption und Erprobung der Lehrveranstaltung war es Absicht der Studie, die subjektiven Sichtweisen der Studierenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Ausbildungssituation mit einem Fokus auf die mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung zu erheben. Die Ergebnisse des zweiten Schwerpunkts sollen in diesem Beitrag hinsichtlich der Potentiale einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung näher beleuchtet werden.

9 Die Überforderung kann gleichermaßen durch die aktuelleren Ergebnisse der letzten internationalen TALIS-Studie belegt werden. Durch diese wird ersichtlich, dass Österreich zwar über sprachlich sehr diverse SuS verfügt, sich aber nur 15 % der Lehrpersonen auf die Arbeit mit diesen vorbereitet fühlen (vgl. OECD 2019).

4.1 Lehrveranstaltungsdesign

Im Curriculum für das Bachelorstudium der Lehrkräftebildung Sekundarstufe im "Verbund West" (Universität Innsbruck 2019) ist die Absolvierung der genannten Lehrveranstaltung für das dritte Semester vorgesehen. Studierende aller Fremdsprachenfächer belegen in diesem die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" als Teil des Pflichtmoduls 1.¹⁰ Da Studierende mit zwei Fremdsprachen als Unterrichtsgegenstände – die beiden Fächer sind flexibel miteinander kombinierbar – diese jedoch nicht zweimal belegen können, wird eine Kompensationslehrveranstaltung angeboten, die den Titel "Ausgewählte Aspekte zur thematischen Vertiefung der Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" trägt und für das vorliegende Forschungsprojekt um den Untertitel "Fremdsprachenunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diversität" erweitert wurde. In dieser sollten sich die Studierenden durch eine thematische Dreigliederung zuerst auf theoretischer Basis mit den Themenfeldern der Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Sprachenvielfalt und der diversen Erstsprachen im österreichischen Kontext sowie Konzepten der Individualisierung und Differenzierung in Bezug auf sprachliche Vielfalt auseinandersetzen. Zum Erreichen der Lernziele (siehe Tabelle 1) wurden diese thematischen Bereiche zuerst theoretisch und anschließend praktisch in Form von *Micro-Teaching*-Einheiten¹¹ sowie der Evaluierung und Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien umgesetzt.

Tabelle 1: Lernziele der Lehrveranstaltung

1	Studierende können Aspekte der lebensweltlichen und schulischen Mehrsprachigkeit beschreiben und für Unterrichtsfächer, wie den Sprachunterricht, nutzbar machen.
2	Studierende können mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze beschreiben und auf den Fremdsprachenunterricht übertragen.
3	Studierende können Methoden zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität im Schulalltag vergleichen und anwenden.
4	Studierende können sprachensible und diversitätsbewusste Unterrichtssequenzen planen und reflektieren.
5	Studierende können Lehr- und Lernmaterial bezüglich ihrer Anwendung im mehrsprachigen Klassenzimmer evaluieren und eigenes Material erstellen.

10 Tatsächlich waren die Teilnehmer/innen zum Erhebungszeitpunkt in unterschiedlichen Semestern, was unter anderem auf den individuellen Studienfortschritt zurückzuführen ist.

11 In der Lehrveranstaltung konnte ein mehrsprachiges Setting deshalb besonders gut simuliert werden, da die Teilnehmenden selbst über mindestens drei Sprachen in ihrem Sprachrepertoire verfügen.

Dafür wurden zentrale theoretische Texte (vgl. u.a. Brizić & Lo Hufnagl 2016; Krumm 2017) von den Studierenden rezipiert, präsentiert und diskutiert. Zur intensiven Arbeit mit und an einer der häufigsten Erstsprachen außer Deutsch – Türkisch (vgl. Statistik Austria 2023: 44) – wurde eine Expertin für die Durchführung eines Workshops eingeladen, die den Studierenden Besonderheiten des Spracherwerbs im mehrsprachigen Kontext sowie typische Interferenzen näherbringen konnte. Auf Basis der theoretischen Konzepte wurde von den Studierenden dann an sprachenübergreifenden und mehrsprachig konzipierten Praxissimulationen gearbeitet, in denen sie Anwendungsmöglichkeiten ausloten sollten. Diese konnten anschließend während der Lehrveranstaltung in Kleingruppen ausprobiert werden, um den Studierenden schlussendlich nach Beendigung der Lehrveranstaltung ein breites methodisches Repertoire an die Hand zu geben, das für die Integration mehrsprachigkeitssensiblen Arbeitens im eigenen Unterricht hilfreich sein kann. Im Sinn des Forschungsansatzes (siehe nächstes Kapitel) wurden einzelne Bestandteile der Intervention im Laufe der Erprobung adaptiert, wie etwa die Prüfungsmodalitäten. Die erste Durchführung der Lehrveranstaltung wurde mit einem schriftlichen Dossier aller Lernschritte – von der Diskussion des theoretischen Inputs bis hin zur Planung und Reflexion der Unterrichtssimulation – abgeschlossen. Bei der zweiten Durchführung wurde im Sinne des DBR-Ansatzes, basierend auf den Ergebnissen der ersten Erprobung, stattdessen auf ein *Take-Home Exam* gesetzt, um die behandelten Inhalte der Lehrveranstaltung sowohl auf Fakten- als auch auf Reflexionsebene zu stärken.

4.2 Methodologie

Zur Erprobung des Forschungsgegenstandes wurde der DBR-Ansatz gewählt – ein Forschungsdesign, das im deutschsprachigen Raum immer häufiger genutzt wird und sich besonders für komplexe Anwendungsfelder, wie es die Fremdsprachendidaktik und die Lehramtsausbildung beide sind, eignet (vgl. u.a. Euler & Sloane 2014). Der zirkuläre und iterative Charakter (siehe Abbildung 1) des Forschungsdesigns lässt sich an insgesamt vier Phasen festmachen, die jeweils einen Zyklus darstellen. Dadurch konnte die für die Studie entwickelte Lehrveranstaltung zweimal durchgeführt werden, was den Vorteil mit sich brachte, dass eine Überarbeitung in allen vier Phasen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht wurde. Die Sequenz der Phasen sollte dabei nicht als starre Vorstrukturierung angesehen werden, da von Beginn der Studie mit einer wechselseitigen Beeinflussung aller vier Phasen zu rechnen ist. Dies impliziert, dass die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur, die Gestaltung der Lehrveranstaltung so-

wie die Durchführung und Analyse der erhobenen Daten kontinuierlich miteinander interagieren und eine gegenseitige Beeinflussung dieser Faktoren erkennbar wird (vgl. Amiel & Reeves 2008: 34f.). Das Kernelement der skizzierten Studie ist die detaillierte Analyse einer Lehrveranstaltung, deren Planung, Umsetzung und Auswertung in den beschriebenen Phasen erfolgt. Durch diesen Prozess lassen sich Design-Prinzipien ableiten, die einerseits Aufschluss über die Einbettung der Intervention in den vorgegebenen Ausbildungskontext geben und andererseits mögliche Rückschlüsse für geeignete Ausbildungsformate darbieten können.

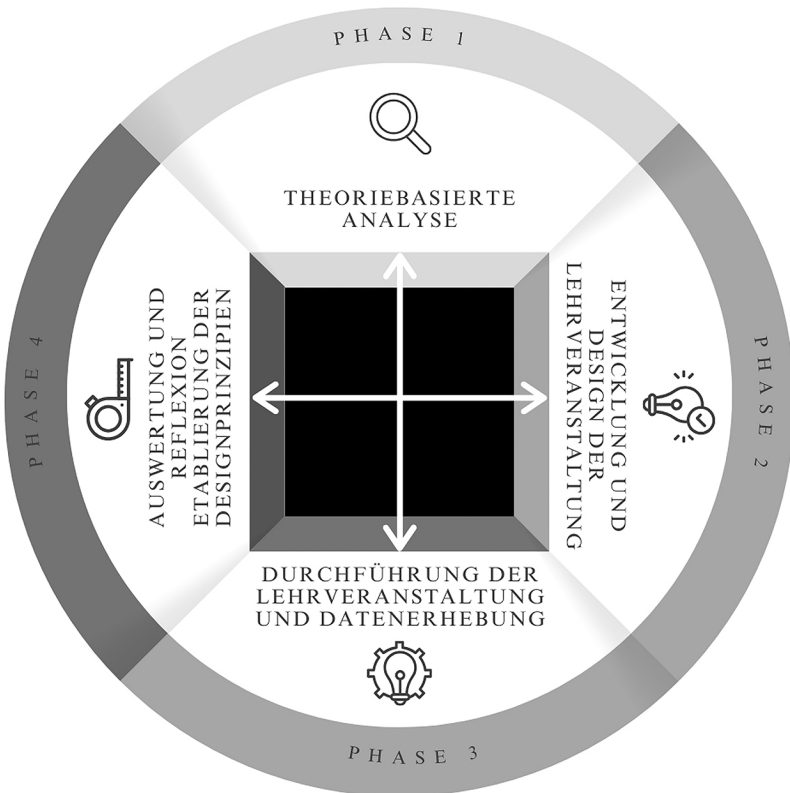


Abbildung 1: Ablauf des DBR-Projekts (eigene Abbildung nach Amiel & Reeves 2008)

Bei DBR-Projekten ist die methodische Ausgestaltung recht offen und wird hauptsächlich von den Forschungsfragen beeinflusst (vgl. McKenney & Reeves

2018: 106). Die hier vorliegende Studie orientierte sich an drei Erhebungszeitpunkten (siehe Abbildung 2): Die erste Datenerhebung erfolgte durch einen Online-Fragebogen zu Beginn der Lehrveranstaltung (20 Teilnehmende im ersten und zehn im zweiten Durchlauf), während die zweite Erhebung am Semesterende mithilfe desselben Online-Fragebogens sowie anhand von schriftlichen Reflexionsberichten zu drei vorgegebenen Fragen durchgeführt wurde.¹² Im darauffolgenden Semester fanden Leitfadeninterviews statt (acht Teilnehmende im ersten und sechs im zweiten Zyklus). Die Studie bediente sich eines *Mixed-Methods*-Ansatzes, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Daten für eine methodische Triangulation herangezogen wurden.

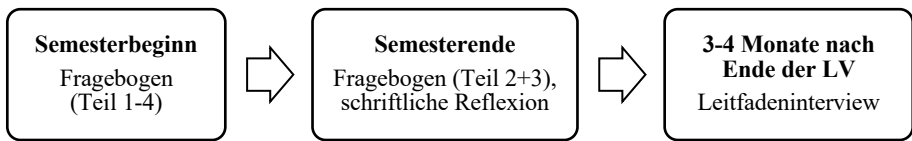


Abbildung 2: Erhebungszeitpunkte des DBR-Zyklus

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den sechs Interviews¹³ aus dem zweiten Zyklus, die nach der Durchführung vom Autor transkribiert und anschließend mit MAXQDA im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2020) ausgewertet wurden. Kategorien wurden sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet, wobei der Interviewleitfaden¹⁴ hierfür relevant ist. In der Datenanalyse wurde besonders Wert auf die Erhebung subjektiver Sichtweisen gelegt, um ein möglichst vollständiges Bild der studentischen Perspektive zur Ausbildungssituation zu erhalten. Die sechs durchgeführten Interviews, chronologisch mit S1 bis S6 bezeichnet, wurden dafür in paraphrasierter und generalisierter Form in ein umfangreiches Codesystem mit Sub-Codes nach Mayring (ebd.) eingearbeitet. Dabei wird in der weiteren Folge besonders auf die für die Etablierung der Design-Prinzipien relevanten Codes 'Theorie-Praxis-Verzahnung', 'Vernetzung von Fach,

12 In den Reflexionsberichten wurde nach der bisherigen Erfahrung mit den Themen 'Mehrsprachigkeit', 'Migration' und 'Differenzierung' im Zuge des Studiums, nach der Rolle mehrsprachigkeitsdidaktischer und sprachsensibler Ansätze für die zukünftige Arbeit und nach konkreten Vorstellungen und Wünschen einer adäquaten mehrsprachigkeitssensiblen Ausbildung gefragt. Auf den Fragebogen wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da er für den vorliegenden Beitrag nicht relevant ist.

13 Die Interviews waren zwischen 20:18 und 42:31 Minuten lang und wurden vom Autor selbst durchgeführt.

14 Der Interviewleitfaden ist in vier große Bereiche gegliedert: die Rolle der Mehrsprachigkeit und Diversität in der Ausbildung, die Lehrveranstaltungsreflexion, Wünsche an die Ausbildung und Vorstellungen zum eigenen zukünftigen Unterricht.

Fachdidaktik und Schulpädagogik', 'Best-Practice-Beispiele', 'Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erstsprachen' sowie 'Stärkung der Rolle der Mehrsprachigkeit' eingegangen. Hinsichtlich der Studierendenpopulation ist anzumerken, dass S4 und S5 selbst lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen, alle anderen Studierenden hingegen einsprachig mit Deutsch sozialisiert worden sind.

5. Ergebnisse

Insgesamt wurden hinsichtlich der fünf genannten Codes als Kategorien 386 Codings in Form von 63 untergeordneten Subcodes etabliert (siehe Abbildung 3), die sich im Großen und Ganzen gleichmäßig auf die einzelnen Interviews verteilen. Nur S3 hat mit 43 Codings deutlich weniger Zuordnungen als S2 mit 77 und S5 mit 79, die beiden Interviewpartner/innen mit den meisten Codings.

Codesystem	S1	S2	S3	S4	S5	S6	SUMME
>  Stärkung der Mehrsprachigkeit	6	10	7	7	13	5	48
>  Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	14	11	8	15	20	12	80
>  Best Practice-Beispiele	15	23	12	16	12	21	99
>  Vernetzung von Fach, Fachdidaktik und Schulpädagogik	11	19	10	6	18	11	75
>  Theorie-Praxis-Verzahnung	16	14	6	16	16	16	84
Σ SUMME	62	77	43	60	79	65	386

Abbildung 3: Coding-System

Die Darstellung der Ergebnisse wird hier nun durch Verweise auf zentrale Zitate der Studierenden (S1 bis S6) ergänzt, um die einzelnen Subcodings zu kontextualisieren.

5.1 Theorie-Praxis-Verzahnung

Den Studierenden ist die Bedeutung der theoretischen Grundlagen der Mehrsprachigkeit für ihr späteres Unterrichten bewusst, auch wenn für sie in der absolvierten Lehrveranstaltung insbesondere die Praxisbezüge in Erinnerung geblieben sind: "Aber in unserer LV [Lehrveranstaltung, BF] war die Praxis sicher wichtiger und auch durch diese Sprachlernbiographie und durch das viele Diskutieren, das wir [...] hatten, sind [...] viele Ideen entstanden" (S1). In den Aussagen der Studierenden ist zu erkennen, dass der interaktive Charakter und das gemeinsame Besprechen und Erarbeiten geeigneter Praxislösungen auf Basis der vorgestellten theoretischen Bezüge dabei helfen, sich der zentralen Thematik zu nähern. Sie empfinden diese Herangehensweise als motivierend und betonen zudem die als

innovativ wahrgenommenen Prüfungsmodalitäten, die eine aktive Verknüpfung von Theoriekonzepten und praxisorientierten Anwendungsbeispielen ermöglichen.

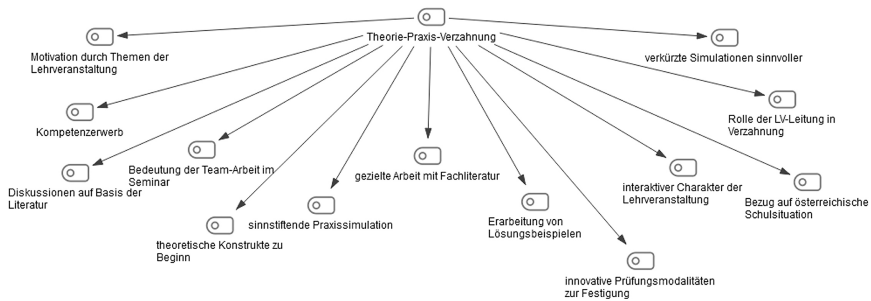


Abbildung 4: Hierarchische Code-Subcode-Darstellung zur Theorie-Praxis-Verzahnung

Die sprachenübergreifende Arbeit offenbart ihre Wirkung besonders in den sinnstiftenden Praxissimulationen: "Ich habe die Simulationen [...] aber mal ein bisschen anders erlebt, weil man nicht konkret Bezüge zum Fach hatte, sondern mehr auf Mehrsprachigkeit geschaut hat" (S2). Vier der sechs Studierenden geben zudem an, dass sie das Gefühl hätten, Kompetenzen in dem Bereich erworben zu haben, indem die Auseinandersetzung nicht nur auf der theoretischen Ebene verblieben sei, sondern zusätzlich praktische Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert und ausprobiert worden seien.

5.2 Vernetzung unterschiedlicher Ausbildungsinhalte zum Thema Mehrsprachigkeit

Diversität bietet sich in den Interviews als zentrales Thema dar. Von den befragten Studierenden wird allerdings moniert, dass damit verbundene Bereiche, u.a. die Mehrsprachigkeit, in der Ausbildung zwar immer wieder angesprochen und behandelt würden, ein gemeinsames Konzept von Fach, Fachdidaktik und Schulpädagogik aber fehle. Die zu wenig beachtete Praxisorientierung und eine Diskrepanz zwischen den vermittelten Inhalten und der Schulrealität führten teilweise zu einem Gefühl der "Demotivation" (S5 und S6).

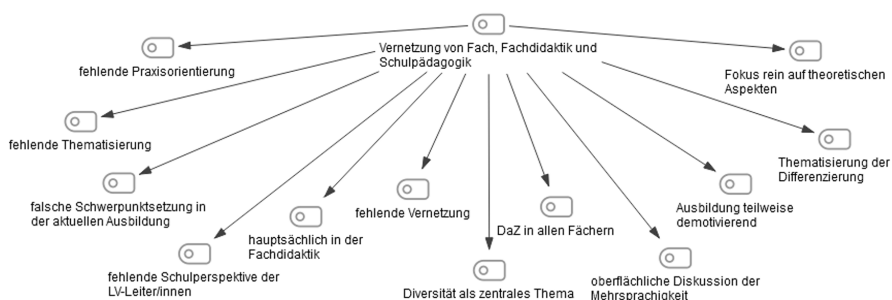


Abbildung 5: Hierarchische Code-Subcode-Darstellung zur Vernetzung von Fach, Fachdidaktik und Schulpädagogik

Die vorliegende Situation resultiere darin, dass dieselben theoretischen Konzepte wiederholt werden, es aber keine Übertragung vom Fakten- zum Handlungswissen gebe; die Auseinandersetzung bleibe dabei "oberflächlich" (S5). Erstrebenswert wäre eine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen Teilbereiche, um in der Ausbildung zielorientierter arbeiten zu können, wobei die Fachdidaktik immer wieder positiv hinsichtlich ihres Zugangs zur Mehrsprachigkeitsdidaktik betont wird. Zudem verweisen die Befragten auf die Rolle der Lehrveranstaltungsleitung, die eine gezielte Schulperspektive verfolgen sollte.

5.3 Sammlung von *Best-Practice*-Beispielen für die spätere Arbeit im mehrsprachigen Umfeld

Für die spätere Unterrichtsarbeit ist laut den Studierenden neben der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen auch eine Sammlung und ein Erproben unterschiedlicher *Best-Practice*-Beispiele sinnvoll. Das liegt besonders daran, dass alle Befragten außer S1 auf keine Beispiele mehrsprachigkeitssensiblen Arbeitens aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen können. Häufig wird von den Studierenden für ihre zukünftige Tätigkeit auf Formen des Sprachenvergleichs hingewiesen, wobei aber zusätzlich konkrete methodisch-didaktische Ansätze, wie die Interkomprehension (S6), *Content and Language Integrated Learning* (S2 und S3) oder die Arbeit mit Sprachenportraits (S1, S4 und S5), genannt werden. Positiv wird das gemeinsame Ausprobieren geeigneter Materialien und Ressourcen gesehen, "weil man so auch weiß, wie man sie verwenden muss und später eher darauf zurückgreift" (S5). Die fächerübergreifende Kooperation sei zudem ein Modell, das in der Lehrveranstaltung vorgelebt wurde, und dadurch als Vorbild für zukünftiges sprachenübergreifendes Agieren im Team diene.

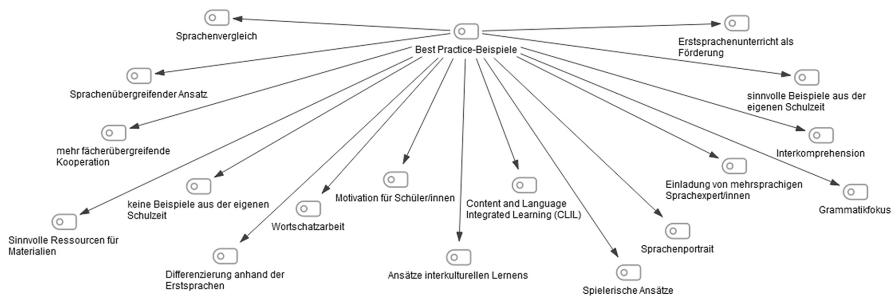


Abbildung 6: Hierarchische Code-Subcode-Darstellung zu *Best-Practice*-Beispielen

5.4 Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erstsprachen

Sehr positiv nahmen die Studierenden die Auseinandersetzung mit dem Türkischen in Form eines Workshops einer lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Pädagogin wahr. Die Querverweise zu anderen Sprachen und die Schilderung ihrer eigenen Erfahrungen als mehrsprachige Schülerin in einer österreichischen Schule konnten für den Lernprozess in der Lehrveranstaltung genutzt werden und wurden als "inspirierend" (S3) beschrieben. Alle Studierenden sehen es als großen Vorteil, grundsätzliche Kenntnisse über unterschiedliche Erstsprachen zu besitzen, besonders weil dadurch ein besseres Hineinversetzen in die Situation der lebensweltlich mehrsprachigen SuS erfolgen kann. Vorbehalte gibt es allerdings bei der Frage nach einer verpflichtenden Berücksichtigung von Herkunftssprachen als Teil der Lehramtsausbildung, um dadurch einen besseren Einblick in sprachliche Phänomene und mögliche Interferenzen zu erhalten. Das Studium sei ohnehin schon sehr umfangreich, das Erlernen einer weiteren Sprache wird von vier der Befragten als zu aufwendig angesehen.

Zentral scheint die Auseinandersetzung mit den Erstsprachen für jene Studierende zu sein, die selbst lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen sind. Sie sehen in der Arbeit an und mit unterschiedlichen Sprachen die Chance, den eigenen Unterricht positiv zu beeinflussen sowie "Vorurteile abzubauen und die ständige Abwertung zu überkommen [sic]" (S4). Alle Studierenden nehmen die Auseinandersetzung *grosso modo* als Bereicherung wahr, auch wenn eine Verankerung der unterschiedlichen Erstsprachen im Curriculum als offenes Anliegen zurückbleibt.

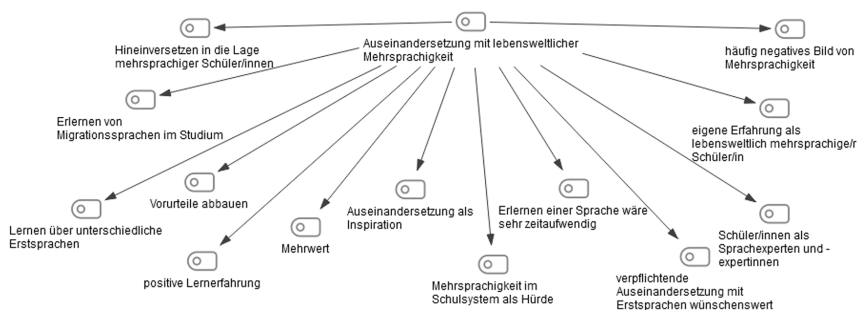


Abbildung 7: Hierarchische Code-Subcode-Darstellung zur Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

5.5 Stärkung der Rolle der Mehrsprachigkeit

Die Studierenden sehen für sich selbst als zukünftige Lehrpersonen, aber auch für die SuS in ihrem zukünftigen Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit intensiver in den Vordergrund zu rücken. Eine lebensweltlich mehrsprachige Studentin erinnert sich dabei besonders an die wenig beachtete eigene Mehrsprachigkeit im Französischunterricht, die sie trotz der ablehnenden Haltung ihrer Lehrperson zum Einsatz bringen konnte: "Ich habe mich mehr eingebracht, um meine Mehrsprachigkeit zu nützen, als [die Lehrperson, BF] es von mir gewollt hätte" (S5). Dadurch konnte sie ihr eigenes Sprachenlernen effizienter gestalten und anderen Mitschülerinnen und Mitschülern weiterhelfen.

Aus Perspektive der Befragten sollten sich Lehrpersonen selbst mehr als Mehrsprachigkeitsexperten und -expertinnen sehen und als Vorbild für lebensweltlich mehrsprachige SuS dienen. Dadurch könne im Gesamtschulkontext ein stärkerer Fokus auf eine Chancenorientierung der Mehrsprachigkeit gelegt werden. Grundvoraussetzung dafür sei aber auch eine stärkere Unterstützung der Schule für mehrsprachigkeitssensibles Handeln, um entsprechende Ansätze noch mehr in den Vordergrund zu rücken. Damit müssten die Lehrpersonen dann nicht alleine dafür eintreten, sondern würden als Teil eines mehrsprachigen Konzepts der Schule agieren können. In der Unterrichtspraxis liege es letztlich aber in der Hand der (Fremd-)Sprachenlehrpersonen, mehrsprachigkeitssensibel zu arbeiten: "Ich glaube schon, dass ich das [die Mehrsprachigkeit, BF] fördern und nützen muss" (S3). Ohne explizite Thematisierung sei es durchaus möglich, dass ein positiver Blick auf Mehrsprachigkeit schnell wieder verloren gehe: "Mehrsprachigkeit ist ein wunderschönes Thema, [es ist, BF] sehr interessant, sich mit Vielfalt

zu beschäftigen, nur leider ist es im Alltag so, dass das Ganze recht schnell verschwinden kann, wenn man nicht gut genug darauf aufpasst" (S5). Die Lehrveranstaltung sei dabei ein Beitrag zur Stärkung dieses mehrsprachigkeitssensiblen Professionsverständnisses gewesen – das wird bei allen Studierenden durch die *Codings* ersichtlich.

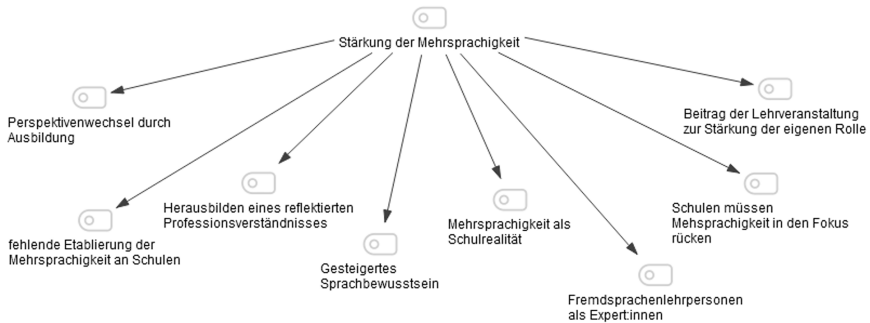


Abbildung 8: Hierarchische Code-Subcode-Darstellung zur Stärkung der Mehrsprachigkeit

Die vorliegenden qualitativen Daten des zweiten Durchführungszyklus der Studie zeigen, dass die sechs interviewten Studierenden die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für ihren eigenen Unterricht sehen und sich dessen bewusst sind, dass mehrsprachigkeitssensibles Arbeiten einer fundierten und zielorientierten Professionalisierung im Zuge der Lehramtsausbildung bedarf. Auch die Daten der schriftlichen Lehrveranstaltungsreflexion bestärken diesen Ansatz und die hier dargestellten fünf Prinzipien, die für die Gestaltung der Lehrveranstaltung etabliert werden konnten (vgl. Fliri 2020: 168-170).

6. Diskussion und Fazit

Nach dem Abschluss der zweiten Durchführung der Lehrveranstaltung und der damit verbundenen Beendigung des Forschungsprojekts konnten Design-Prinzipien für die Etablierung eines mehrsprachigkeitssensiblen Ausbildungsinhaltes für die Initialausbildung ermittelt werden, die sich explizit an der studentischen Perspektive orientieren und Weiterentwicklungspotentiale sowie Limitationen aus deren Sicht beinhalten. Demnach sollten besonders folgende Aspekte berücksichtigt werden, um das Potential einer mehrsprachigkeitssensiblen Professionalisierung in der Ausbildung auch sichtbar zu machen:

1. Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrveranstaltung mit möglichst authentischen Anwendungsmöglichkeiten
2. Vernetzung unterschiedlicher Ausbildungsinhalte zwischen Fach, Fachdidaktik und Schulpädagogik im Sinne einer kohärenteren Ausbildungsperspektive
3. Sammlung und Erprobung von *Best-Practice*-Beispielen und -Materialien im fächer- und sprachenübergreifenden Setting
4. Praxisorientierte Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit am Beispiel unterschiedlicher Herkunftssprachen
5. Stärkung der Mehrsprachigkeit als grundlegendes Prinzip im Unterricht durch die Betonung von Fremdsprachenlehrpersonen als Experten und Expertinnen von Mehrsprachigkeit

Diese Empfehlungen stehen im Einklang mit den Ergebnissen von Forschungsprojekten an anderen Ausbildungsstandorten (vgl. u.a. Gogolin 2011; Berkel-Otto, Peuschel & Steinmetz 2021). Dabei sind ebenso Bestrebungen zu einer besseren Abstimmung unterschiedlicher Ausbildungsinhalte zwischen Fach, Fachdidaktik und Schulpädagogik erkennbar; aber auch eine Verknüpfung theoretischer Grundlagen und praktischer Anwendungsmöglichkeiten – ganz im Sinne einer Weiterentwicklung der Vermittlung von Faktenwissen hin zum Handlungswissen – ist an unterschiedlichen Ausbildungsstandorten zu sehen. Die vorliegende Studie hat den Fokus nun erweiternd dazu auf die studentische Perspektive gelegt und konnte somit wertvolle Einblicke in diese Sichtweise bieten. Das ist besonders deshalb interessant, weil die angehenden Lehrpersonen ihre (fehlenden mehrsprachigkeitssensiblen) Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die ersten Herausforderungen aus den absolvierten Praktika sowie ihren Blick auf die Ausbildungssituation einbringen können und damit eine spezifische Perspektive auf den Forschungsgegenstand liefern. Durch die Nutzung von DBR als Forschungsdesign konnte die notwendige Anpassung der Ausbildungssituation an die mehrsprachige Unterrichtspraxis evidenzbasiert in Form einer Lehrveranstaltung beforscht werden. Die dargestellte Intervention kann dabei als Modell für eine mögliche Neuausrichtung gewisser Ausbildungsinhalte angesehen werden, die sich mit der sprachlich diversen Unterrichtsrealität befassen. Dies würde auch eine sinnvolle Voraussetzung für eine kontinuierliche sprachliche Bildung in der Schule ermöglichen, wie sie bereits Krumm (2015) vorgeschlagen hat.

Die im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Ausbildung konzipierte Lehrveranstaltung eröffnet Perspektiven, wie sprachliche Diversität durch unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze im Ausbildungs- und Schulalltag adressiert werden kann. Um die Lehrveranstaltung stärker in das Theorie-Praxis-

Gefüge einzubetten, wäre weiterführend eine Verzahnung mit praktischen Erfahrungen an Schulen direkt im Anschluss oder parallel zur theoretischen Ausbildung im Sinne einer praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltung (wie etwa bei Hirzinger-Unterrainer, Peskoller & Weber in diesem Themenheft) wünschenswert. Dadurch könnten Studierende erworbenes Wissen direkt in praktisches Handeln überführen. Eine intensivere Ausrichtung des gesamten Lehramtsstudiums auf relevante Themenkomplexe wie das Lehren und Lernen in sprachlich diversen Klassenzimmern könnte ebenfalls zu einer besseren Verbindung verschiedener Ausbildungselemente beitragen und der von den Studierenden wahrgenommenen Fragmentierung entgegenwirken.

Ein Spezifikum der Zielgruppe dieser Studie, die Lehramtsstudierende mit der Fächerkombination zweier Fremdsprachen umfasst, ist die inhärente Mehrsprachigkeit der Teilnehmer/innen, die allerdings nur bei zwei Personen auch lebensweltlicher Natur ist. Jedoch wäre die Lehrveranstaltung auch für angehende Lehrpersonen aller Fächer, wie zum Beispiel denen aus dem MINT-Bereich, zielführend, um Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache als wichtige Aspekte der Diversität zu integrieren und sprachliche Bildung in allen Unterrichtsfächern zu fördern (vgl. u.a. Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko 2014). Dies hebt die Notwendigkeit hervor, Mehrsprachigkeit auch für Lehrkräfte nicht-sprachlicher Fächer als relevantes Ausbildungsthema zu etablieren – ein Desiderat, das für weitere Forschungsprojekte interessant sein könnte und in der Professionalisierung zukünftiger und aktiver Lehrpersonen noch intensiver thematisiert werden muss (vgl. Michalak 2012: 200-201).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Studierende in den oben angeführten Bereichen großes Potential in einer Stärkung der Mehrsprachigkeit in Professionalisierung und Schulpraxis, aber auch klare Grenzen, etwa in Bezug auf die stärkere Fokussierung auf Herkunftssprachen, einer mehrsprachigkeitssensiblen Ausrichtung der Ausbildung sehen. Eine theoriebasierte und praxisorientierte Auseinandersetzung mit Diversitätsfaktoren kann sie auf mehrsprachige Unterrichtskontexte adäquater vorbereiten und dabei einen chancenorientierten Ansatz verfolgen, der sie selbst zu Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kontexte werden lässt. Fraglich ist, wie die genannten Vorschläge in den aktuellen Diskussionen in Österreich um eine Verkürzung des Lehramtsstudiums von insgesamt sechs auf fünf Jahre – also eine Reduzierung des Bachelorstudiums von acht auf sechs Semester – realisiert werden kann, wenn alle Bereiche des Studiums Inhalte einsparen müssen. Positiv hervorzuheben ist bei den Reformbestrebungen aber die Schaffung einer Basisausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, was eine Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SuS darstellt. Durch diese könnte die angesprochene Sprach-

sensibilisierung aller zukünftigen Lehrpersonen im grundlegendsten Sinne umgesetzt werden, auch wenn die tatsächliche Ausformung dieser Pläne noch offen bleibt (vgl. BMBWF 2024). Hinsichtlich der mehrsprachigen Realität in den Klassenzimmern bleibt es ein dringendes Desiderat für die Entwicklung neuer Curricula, nach angemessenen Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen, wie zukünftige Lehrpersonen möglichst früh an mehrsprachigkeitssensible und diversitätsbewusste Handlungsformen herangeführt werden können, um die monolingualen Perspektiven auf den eigenen Unterricht zu überwinden.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.06.2024

Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2014): "Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?" Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In: Wegner, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich, 125-145.
- Amiel, Tel & Reeves, Thomas C. (2008): Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society* 11: 4, 29-40.
- Angelis, Gessica de (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8: 3, 216-234.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Benholz, Claudia (2012): ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.), 276-286.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Berkel-Otto, Lisa; Peuschel, Kristina & Steinmetz, Sandra (Hrsg.) (2021): *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk "Stark durch Diversität"*. Münster: Waxmann.
- Biedermann, Horst (2013): Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der

- Lehrerausbildung. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 163: 1-2, 62-70.
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen* [Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFEC6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html, 01.05.2024].
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): *Bundesregierung präsentiert Weiterentwicklung der Lehrer/innen-Bildung* [Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240110.html>, 01.05.2024].
- Bonnet, Andreas (2019): Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 509-513.
- Borg, Simon (2011): The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39: 3, 370-380.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? [Online: https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf, 01.05.2024].
- Brizić, Katharina & Lo Hufnagl, Claudia (2016): Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. *Der Deutschunterricht* 68: 6, 21-32.
- Burns, Tracey (2012): The Importance of Effective Teacher Education for Diversity. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.), 33-46.
- Diefenbach, Heike (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, 221-246.
- Engin, Havva (2019): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 465-469.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2014): *Design-based research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Expertenrat für Integration (2023): *Integrationsbericht* [Online: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>, 01.05.2024].
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens & Baumert, Jürgen (2018): Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 97-120.
- Fliri, Benjamin (2020): Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen – Ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. In: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja & Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 51-175.

- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2011): The Challenge of Super Diversity for Education in Europe. *Education Inquiry* 2: 2, 239-249.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone (2011): A Multilingual Approach: Conclusions and Future Perspectives: Afterword. *Modern Language Journal* 95: 3, 442-445.
- Hinger, Barbara (2007): IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik: Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.): *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation: 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 245-266.
- Hinger, Barbara (2009): Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 159: 5-6, 498-504.
- Hinger, Barbara (2019): Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lern-/Lehrkontext Studium und Universität. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 359-362.
- Hinger, Barbara (2022): Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog*innenbildung: Grenzen und Möglichkeiten. In: Brocca, Nicola; Dittrich, Ann-Kathrin & Kolb, Jonas (Hrsg.): *Grenzgänge und Grenzziehungen – Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung*. Innsbruck: innsbruck university press, 103-128.
- Hinger, Barbara & Schmiderer, Katrin (2018): Sprachliche Diversität in einem sprachenübergreifenden Ausbildungsmodell: Ausgewählte Einblicke in das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF). In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 287-309.
- Hinger, Barbara & Schmiderer, Katrin (2019): Sprachliche und kulturelle Diversität angehender Fremdsprachenlehrkräfte am Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik – Chancen und Herausforderungen. In: Juen, Maria; Sejdini, Zekirija & Tuna, Mehmet H. (Hrsg.): *Dritte "Tagung der Fachdidaktik" 2017: Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht*. Innsbruck: innsbruck university press, 167-184.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2013): *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M.; Peskoller, Jasmin & Weber, Sira (2024) "Über sich selbst und seine Sprache[n] reflektieren" – Ein Einblick in Einschätzungen, Äußerungen und

- Einstellungen von Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 2, 269-294.
- Hufeisen, Britta (2008): Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik-Utopie – Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd-)Sprachen)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen. In: Bausch, Karl R.; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 97-106.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015): Organisiertes Schulversagen – oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dirim, İnci (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. Münster, New York: Waxmann, 280-293.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G., Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145-157.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2013): Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-41.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Leisen, Josef (2017): *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Mayring, Philipp (2020): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2018): *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Meißner, Franz-Joseph (2019a): Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in historischer Sicht. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 294-300.
- Meißner, Franz-Joseph (2019b): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 47-52.
- Meißner, Franz-Joseph (2019c): Mehrsprachigkeitsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 147-153.
- Melo-Pfeifer, Silvia (2020): "Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen." – Unsicherheiten und Dilemmas künftiger Spanischlehrkräfte in Bezug auf plurale Ansätze. In: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja

- & Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 97-118.
- Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.), 198-203.
- Morkötter, Steffi (2019): Interkomprehension und Transfer. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 321-324.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept: Tertiärsprachenlernen; Deutsch nach Englisch* (2. Aufl.). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 9-34.
- OECD (2019): *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners* [Online: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>, 01.05.2024].
- Schöpp, Frank (2013): Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 148-176.
- Skintey, Lesya (2022): "Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist" – Einstellungen angehender Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen* 38, 99-125.
- Søndergaard Knudsen, Hanne B.S.; Donau, Pernille S.; L. Mifsud, Charles; Papadopoulos, Timothy C. & Dockrell, Julie E. (2020): Multilingual Classrooms – Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65: 1, 1-16.
- Statistik Austria (2023): *Integration & Migration: Zahlen, Daten, Indikatoren 2023* [Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf, 01.05.2024].
- Universität Innsbruck (2019): *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)* [Online: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf, 01.05.2024].
- Wegner, Anke (2014): Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts. In: Wegner, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich, 155-170.
- Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.) (2012): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.