

"Über sich selber und seine Sprache[n] reflektieren" – Ein Einblick in Einschätzungen, Äußerungen und Einstellungen von Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung

Eva M. Hirzinger-Unterrainer¹, Jasmin Peskoller² und Sira Weber³

Against the backdrop of the globally increasing linguistic and cultural diversity, an enhanced consideration thereof in classroom practice has become a central educational concern. Foreign language teaching is accorded a special role in integrating multilingual and intercultural matters (Hu & Byram 2009). Despite the anchoring of multilingualism and intercultural education in education policy documents and publications with suggestions for their implementation, there is a prevailing insecurity among teachers about the educational realisation of multilingual and intercultural teaching practices (e.g. Van den Broek, Oolbekkink-Marchand, Helma, Van Kemenade, Ans, Meijer & Unsworth 2022), resulting in their scarce implementation (Civitillo, Juang, Badra & Schachner 2019; Heikkola, Alisaari, Vigren & Commins 2022). This article presents insights into a mixed methods study in which pre-service language teachers had to plan and implement teaching units focusing on multilingual and intercultural education as part of a course. Classroom observations were conducted by the researchers and the learners ($n=38$) were asked to share their attitudes on multilingualism and interculturality and to comment on and to evaluate the experienced lessons. The results yield important discussion points for the development of teacher training regarding multilingual and intercultural education.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung gelten angesichts der zunehmenden Globalisierung als zentrale Bildungsziele, da "[e]ine immer stärker vernetzte Welt ohne Zweifel mehr denn je auf mehrsprachige und interkulturell kompetente junge Menschen angewiesen" (Plikat 2016: 272) ist. In bildungspolitischen Do-

1 Korrespondenzadresse: Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Eva M. Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, 6020 Innsbruck, Österreich, E-Mail: Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

2 Korrespondenzadresse: Mag.^a Jasmin Peskoller, PhD, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, 6020 Innsbruck, Österreich, E-Mail: Jasmin.Peskoller@uibk.ac.at

3 Korrespondenzadresse: Sira Weber, M.Ed., Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, 6020 Innsbruck, Österreich, E-Mail: Sira.Weber@uibk.ac.at

kumenten schlägt sich dies sowohl auf europäischer Ebene (z.B. durch das "Weißbuch der EU" (Europarat 1995)) als auch auf nationaler Ebene (z.B. im österreichischen Kontext durch das "Curriculum Mehrsprachigkeit" (Krumm & Reich 2011) und den "Grundsatzterlass für Interkulturelle Bildung" (BMB 2017)) nieder. Trotz der betonten Wichtigkeit dieser beiden didaktischen Prinzipien im bildungspolitischen Rahmen ist auffällig, dass sie im schulischen Fremdsprachenunterricht bislang kaum bzw. unsystematisch, spontan und unreflektiert implementiert werden. Lehrpersonen begründen diesen Umstand u.a. mit fehlenden Unterrichtsmaterialien und mangelndem Wissen über konkrete Umsetzungsstrategien (vgl. u.a. Civitillo et al. 2019; Heikkola et al. 2022; Peskoller 2023b).⁴ Diese Defizite in der Umsetzung eines mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bilden den Ausgangspunkt der in diesem Kapitel präsentierten Forschungsarbeit.

Angehende Fremdsprachenlehrpersonen sollen bereits während des Studiums mit den Prinzipien eines mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts vertraut gemacht und auf dessen schulische Umsetzung vorbereitet werden. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Innsbruck planten und erprobten Studierende zweier Fremdsprachen mehrsprachige und interkulturelle Unterrichtssequenzen. Im begleitenden Forschungsprojekt wurde neben anderen Fragestellungen⁵ untersucht, welche Einschätzungen und Äußerungen Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) zu einem mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht geben. Weiters wurden die Einstellungen⁶ der Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nach Erleben eines mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts eruiert.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst theoretische Grundlagen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht dargestellt. Im Anschluss wird das Forschungsprojekt samt Leitfragen, Design und

4 Das Erasmus+-Projekt "Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (MEMO) – Beispiele für einen sprachen- und kulturrensensiblen Anfangsunterricht Französisch" (MEMO 2024) versucht hier entgegenzuwirken und für den Französischunterricht ergänzende Aufgaben für die Lehrpersonen bereitzustellen.

5 Die im vorliegenden Beitrag nicht behandelten Forschungsfragen betrachteten die dargebotenen Umsetzungsstrategien eines mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sowie die Einstellungen von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung zu eben diesen didaktischen Prinzipien. Den entsprechenden Forschungsfragen ist ein anderer Beitrag gewidmet (vgl. Hirzinger-Unterrainer, Weber & Peskoller eingereicht).

6 In diesem Beitrag verstehen wir 'Einstellung' der Definition von Eagly und Chaiken (1993: 1) folgend als "a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor".

Stichprobe beschrieben, ehe die Ergebnisse präsentiert werden. Der Diskussions-
teil bietet einen Ausblick auf zukünftige Forschungsrichtungen und -perspektiven
und rundet den Beitrag ab.

2. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

In den folgenden zwei Unterkapiteln wird das theoretische Verständnis zu Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Interkulturalität und Interkultureller Bildung erläutert, welche zentrale Charakteristika des globalen Klassenzimmers sowie didaktische Grundsätze in zahlreichen Lehrplänen (vgl. BMBWF 2024) darstellen.

2.1 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit beschreibt die gesellschaftliche Wirklichkeit weltweit: "As a reflection of present-day societies, multilingualism today can be considered a reality, one of whose main characteristics is complexity" (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe 2015: 393). Obwohl es sich um kein neues Phänomen handelt, ist Mehrsprachigkeit im europäischen Bildungskontext erst in den letzten Jahrzehnten verstärkt in den Blickpunkt der fachdidaktischen Forschung gerückt (vgl. ebd.). Während bis in die 1970er Jahre – mit Unterbrechungen und je nach Kontext – überwiegend negative Bilder von Mehrsprachigkeit verbreitet waren, ist sie heute in der Forschung vor allem positiv besetzt (vgl. Hall & Cook 2012: 272-277; Hufeisen 2020: 75). In der Unterrichtspraxis schlägt sich diese Entwicklung allerdings nur teilweise nieder, sodass eine Diskrepanz zwischen empirischer Forschung und gelebter Praxis besteht (s. dazu auch Fliri in diesem Themenheft).

Während anfängliche Definitionen von Mehrsprachigkeit eine hohe, fast erstsprachliche Kompetenz voraussetzen, die bereits in der frühen Kindheit erworben wird (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl 2015: 210), heben aktuelle Definitionen des Begriffs 'Mehrsprachigkeit' (vgl. dazu u.a. Bausch 2016) mehrheitlich dessen funktionalen Aspekt hervor: "das Verstehen und das sich-Verständlich-Machen-Können in mehr als einer Sprache (funktionale Mehrsprachigkeit)" (Kofler, Payer & Arras 2020: 101). In ähnlicher Form definiert Christ (2001: 2f.) "eine Person [als mehrsprachig], die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat". Mit anderen Worten: Die (erfolgreiche) Interaktion zwischen Menschen verschiedener Sprachen steht im Vordergrund, die grammatische Korrektheit ist zweitrangig.

Im Bildungskontext wurde im deutschsprachigen Raum lange davon ausgegangen, dass Kinder – entsprechend einer prospektiven Mehrsprachigkeit – einsprachig in die Schule kommen und erst im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zwei- oder mehrsprachig werden (vgl. u.a. Sarter 2014; Hirzinger-Unterrainer 2023). SuS bringen jedoch mit zunehmender Häufigkeit (vgl. u.a. Statistik Austria 2022) Herkunftssprachen in den Unterricht mit, die nicht der Unterrichts- bzw. Bildungssprache entsprechen; zudem wachsen immer mehr SuS simultan zweisprachig auf. Da diese Gegebenheiten vielfach vernachlässigt wurden, wird häufig ein "monolingualer Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin 2008) weitertradiert. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit vieler SuS stellt die Schule jedoch vor neue Aufgaben, u.a. den Erhalt und die Weiterentwicklung der mitgebrachten Sprache(n) bzw. das Erlernen weiterer Sprachen (vgl. Sarter 2014: 53). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche "verschiedene Ansätze und Konzepte subsumiert, die auf die Vernetzung aller einem Individuum zur Verfügung stehenden Sprachen und daraus potenziell entstehende Synergieeffekte" (Jakisch, Hopp & Thomas 2021: 254) abzielen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze verfolgen somit die Intention der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen und der Partizipation an mehrsprachigen Diskursen (vgl. ebd.). Neben der Interkomprehensionsdidaktik und der Integration der schulischen und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit stellt die Tertiärsprachendidaktik eine weitere Möglichkeit dar, sich diesem Ziel anzunähern (vgl. Hu 2016: 12f.). Der Einbezug mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in die Schulpraxis findet bislang u.a. aufgrund der überwiegend einzelsprachlich orientierten Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen jedoch kaum statt (vgl. Sarter 2014: 104). Gerade die Erfahrung mit diesen Ansätzen im Studium, v.a. die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt (z.B. mit dem Sprachenportrait nach Krumm & Jenkins 2001) und das Kennenlernen von Aufgabenformaten wie z.B. interkomprehensiven Strategien, sind von Bedeutung für die Entwicklung eines mehrsprachigen Habitus.

2.2 Interkulturalität und Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung ist in den letzten Jahrzehnten zu einem der Leitkonzepte des Fremdsprachenunterrichts avanciert. Dementsprechend finden sich in der Literatur mittlerweile zahlreiche Definitionen und Ansätze für dessen unterrichtliche Umsetzung. Darüber hinaus wurden weitere, verwandte Begriffe, wie beispielsweise 'transkulturelles Lernen' (vgl. Delanoy 2014; Plikat 2019), '*Global (Citizenship) Education*' (vgl. Lütge, Merse & Rauschert 2023; Römhild 2023),

'multi- bzw. mehrkulturelles Lernen' (vgl. z.B. Fäcke & Meißner 2019) oder zuletzt das präfixlose 'kulturelle Lernen' (vgl. König, Schädlich & Surkamp 2022; Römhild, Marxl, Matz & Siepmann 2023) vorgeschlagen, denen teils verwandte, teils stark divergente Konstruktverständnisse zugrunde liegen (vgl. Blell & Doff 2014; Brunsmeier 2016; Dervin 2020, 2023).

Trotz kritischer Stimmen begründen wir unsere bewusste Verwendung des Begriffs 'Interkulturelle Bildung' in diesem Beitrag zunächst mit dessen fortwährender Verwendung in bildungspolitischen Dokumenten im deutschsprachigen Raum (vgl. z.B. im österreichischen Kontext BMBWF 2017; BMBWF 2024; z.B. im bundesdeutschen Kontext KMK 2023). Ausdrücklich hervorheben möchten wir, dass unsere Lesart von Interkultureller Bildung auf einem offenen Kulturverständnis beruht, wonach Kultur nicht als ein homogenes, statisches und national definiertes Konstrukt begriffen wird, sondern angesichts Dynamiken der Globalisierung, Digitalisierung und Mobilität sowie der vielfältigen und dynamischen Identitäten von Menschen vielmehr als ein offenes System heterogener, komplexer, d.h. bisweilen auch konträrer sowie individueller, dynamischer und transnationaler Deutungen betrachtet wird:

If culture is no longer bound to the territory of a nation-state and its history, then we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations [...]. (Kramsch 2013: 68)

An dieses Verständnis anknüpfend verstehen wir 'Interkulturalität' als die Vielzahl an Dimensionen, in welchen Menschen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen können und den damit zusammenhängenden stetigen Prozess des Überdenkens, Neuverhandelns und Umgestaltens von Identitätsdimensionen in Interaktionen, die stets zwischen, also 'inter', Individuen stattfinden (vgl. Ferri 2018: 89; Byram 2021: 51). Das Präfix verweist somit auf die Begegnung zwischen Menschen sowie auf den Umstand, dass bei jeder solchen Bedeutungen ausgehandelt werden müssen, da alle Teilnehmenden ihre individuellen Erfahrungen, Perspektiven, Vorstellungen etc. mit einbringen (vgl. Dervin 2016: 72; Dervin & Jacobsson 2021: 13f.).⁷

Aufbauend darauf meint 'Interkulturelle Bildung' die aktive Beschäftigung mit Diversität (vgl. Svarstad 2021: 28f., 41) und zielt auf Perspektivenvielfalt, die Berücksichtigung verschiedener, hybrider Identitäten, sowie den Abbau von generalisierenden, simplifizierenden und dichotomen Positionen ab. Damit einher

7 Maßgeblich ist hierbei, dass die Aushandlung zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern auf Augenhöhe erfolgt und nicht eine Seite ihre Sichtweise oktroyiert – andernfalls würden Machtgefälle entstehen, die jedoch im Sinne der Interkulturellen Bildung kritisch reflektiert und abgebaut werden sollen (vgl. Dervin 2022: 12, 15, 46).

geht auch das Vorhaben, essentialistische Tendenzen wie Stereotypisierungen, Vorurteile und *Otherring* zu identifizieren, kritisch zu reflektieren, und diesen aktiv entgegenzuwirken (vgl. Peskoller 2023a). Durch die Auseinandersetzung mit Subjektivität soll jede Person zuallererst als Individuum mit einer komplexen und dynamischen Biografie, Lebenswelt und Identität anerkannt werden (vgl. Svarstad 2021: 28f.). Ferner beinhaltet Interkulturelle Bildung das Element der Machtreflexivität, wodurch Deutungen und Positionen kritisch reflektiert werden, um dahinterstehende Normen, Werte und Vorannahmen sowie hegemoniale Perspektiven aufzudecken (vgl. Dervin 2016: 101-107). Im Kontext eines modernen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts soll zudem das häufig vorherrschende Lernen über sogenannte 'Zielkulturen' kritisiert und überwunden werden, damit neben kognitiven vermehrt auch affektive und handlungsorientierte Dimensionen in der aktiven Auseinandersetzung mit Diversität akzentuiert und die Wahrnehmung und Wertschätzung gegenüber Vielfalt entsprechend gefördert werden (vgl. z.B. Raith 2021; Römhild & Gaudelli 2022).

Da die Bewusstmachung der Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ein erklärtes Ausbildungsziel in der Fremdsprachendidaktik an der Universität Innsbruck ist und Studierende in mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sowie Strategien Interkultureller Bildung eingeführt werden sollen, wird im Folgenden ein damit verbundenes Forschungsprojekt in diesem Kontext skizziert.

3. Forschungsprojekt

Das vorliegende Projekt zielt darauf ab, Studienergebnissen zu begegnen, die belegen, dass Lehrpersonen zwar oft den Willen zeigen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht zu fördern und entsprechende Ansätze einzubinden, sich jedoch häufig unsicher dabei fühlen, ihnen entsprechende Kompetenzen und Strategien fehlen bzw. die Umsetzung meist nur spontan, wenig zielgerichtet und unsystematisch erfolgt (vgl. u.a. Sercu & St. John 2007; Haukås 2016; Schmich & Itzlinger-Bruneforth 2018; Peskoller 2023b).

Im Innsbrucker Ausbildungsmodell wird seit über 20 Jahren eine sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitsfördernde Ausbildung für angehende Fremdsprachenlehrpersonen forciert (vgl. z.B. Hinger, Hirzinger-Unterrainer & Schmiderer 2020). Durch eine speziell konzipierte Lehrveranstaltung soll zudem gezielt das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gesteigert sowie ein entsprechend ausgerichteter Fremdsprachenunterricht geplant werden. Während die so entstandenen Unterrichtsentwürfe zuvor nur als *Micro-Teaching*-Einheiten im Kurs erprobt wurden, bestand im Sommersemester 2023 erstmals die Möglichkeit, sie zusätzlich im Schulkontext umzusetzen. Ein primäres Ziel

war dabei, den angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Unterricht zu erleben und aktiv zu gestalten, wodurch die potenzielle Umsetzung in ihrer zukünftigen Unterrichtstätigkeit erhöht werden sollte.

Konkret wurde die Studie im Rahmen der Lehrveranstaltung "Mehrsprachige und Interkulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht" durchgeführt, die für Studierende zweier Fremdsprachen im Bachelorstudium "Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)" ausgerichtet ist. Die folgende Tabelle gewährt einen groben Überblick über die Inhalte der Lehrveranstaltung.

Tabelle 1: Lehrveranstaltungsinhalte

Mehrsprachigkeit	Interkulturalität
Verständnisse von Mehrsprachigkeit & Konsequenzen für den FSU	Verständnisse von Kultur & Konsequenzen für den FSU
Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze	Ansätze zur Interkulturellen Bildung
Bildungspolitische Verankerung	
Vorstellung und Diskussion praxisbezogener Beispiele	

Zunächst wurden in der Lehrveranstaltung definitorische Annäherungen an die Begriffe 'Mehrsprachigkeit' und 'Kultur' bzw. 'Interkulturalität' diskutiert, wobei ein enges und ein weites Verständnis von 'Mehrsprachigkeit' sowie ein geschlossenes und offenes Konzept von 'Kultur' besprochen wurde (gemäß Kap. 2.1 und 2.2). Des Weiteren wurde das Konstrukt der 'Macht' im Kontext des Fremdsprachenunterrichts behandelt; insbesondere wurde auf das Verknüpfen von Identitätsmarkern wie bestimmten Sprachen oder Nationalitäten mit einem gewissen Prestige sowie auf *Otherring*, d.h. Prozesse der Ab- und Aufwertung von Gruppen sowie die Darstellung einer bestimmten Perspektive als einzig gültige Sichtweise (vgl. Dervin 2016), eingegangen. Aufbauend auf der Erarbeitung dieser zentralen theoretischen Konstrukte wurden Modelle und Möglichkeiten zur Förderung eines mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (s. Kap. 2.1 und 2.2; u.a. Krumm & Jenkins 2001; Dervin 2016, 2022, 2023; Fäcke & Meißner 2019; Hufeisen 2020; Byram 2021) betrachtet. Nach Sichtung der bildungspolitischen Verankerung von Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung im österreichischen Kontext folgte schließlich die Besprechung praxisbezogener Beispiele für eine zeitgemäße Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkultureller Bildung, wie etwa Sprachenportraits (vgl. Krumm & Jenkins 2001) zur Bewusstmachung von und Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (vgl. z.B. Hall & Cook 2012), sowie Aktivitäten zur kritischen Reflexion von Vorurteilen, Stereotypen und *Otherring* oder zur Wahrnehmung der eigenen vielfältigen und dynamischen Identitäten (vgl. Peskoller 2023a).

Im Anschluss daran erarbeiteten die Studierenden zu zweit eine Unterrichtssequenz entsprechend der in der Lehrveranstaltung beleuchteten didaktischen Prinzipien im Umfang von drei Regelschulstunden à 50 Minuten und erprobten zwei dieser Unterrichtsstunden im Rahmen eines *Micro-Teaching*. Nach Einarbeitung des erhaltenen Feedbacks durch die *Peers* sowie die Lehrveranstaltungsleitung setzten die Teilnehmenden ihre Unterrichtsplanung im Italienischunterricht der Schulstufen 9 und 11⁸ an einer sogenannten berufsbildenden höheren Schule im österreichischen Schulkontext um. Die Umsetzung erfolgte im Rahmen des Regelunterrichts als 'Woche der Vielfalt' (im Folgenden WdV).

3.1 Forschungsfragen

Neben Leitfragen⁹ zur Gestaltung des Unterrichts und den Perspektiven der Lehramtsstudierenden sind für den vorliegenden Beitrag vor allem die folgenden zwei Forschungsfragen mit Blick auf die Lernenden wegweisend:

- FF1: Wie schätzen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II einen Fremdsprachenunterricht ein, der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung fördert, und wie äußern sie sich zu diesem?
- FF2: Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zeigen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II nach einem Fremdsprachenunterricht, der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Interkulturelle Bildung umsetzt?

Während FF1 die Eindrücke und Bewertungen von SuS angesichts eines mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts fokussiert, bezieht sich FF2 speziell auf die Einstellungen der Lernenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nach den erlebten Unterrichtsstunden. Um die Forschungsfragen möglichst holistisch und mehrperspektivisch beantworten zu können, verfolgt die Studie einen *Mixed-Methods*-Ansatz (vgl. Kuckartz 2014; Creswell & Creswell 2018), welcher im folgenden Kapitel beschrieben wird.

8 Die neunte und elfte Schulstufe in Österreich entsprechen der neunten und elften Jahrgangsstufe in Deutschland. Sie sind der Sekundarstufe II zugeordnet.

9 Weitere Forschungsfragen betrachteten die Perspektive der angehenden Lehrpersonen und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten, u.a. durch Analyse der Unterrichtsplanungen und Befragung der Studierenden (vgl. Hirzinger-Unterrainer, Weber & Peskoller eingereicht).

3.2 Forschungsdesign

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das zugrundeliegende Forschungsdesign des vorliegenden Projekts und visualisiert dessen Ablauf von der Lehrveranstaltung zur unterrichtlichen Umsetzung inklusive der Datenerhebung und -triangulierung.

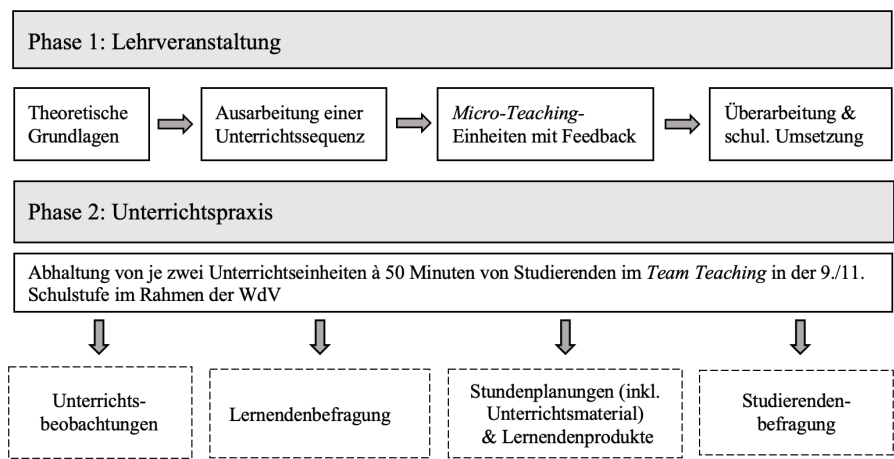


Abbildung 1: Überblick zum Ablauf des Forschungsprojekts

Wie bereits erwähnt, fokussiert dieser Beitrag auf die generierten Daten der Unterrichtsbeobachtungen und Lernendenbefragung, welche während respektive nach der WdV erfolgten.

Für die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung (vgl. u.a. Schramm & Schwab 2016: 143) wurde ein Hospitationsbogen (s. Tabelle 2) entwickelt, der bewusst offen angelegt wurde, um ausreichend Platz für Notizen zum Verhalten oder zu Äußerungen der SuS während bzw. unmittelbar nach dem Unterricht zu bieten.

Tabelle 2: Hospitationsbogen

Zeit	Phase	Handlung Lehrpersonen	Handlung Lernende	Bezug Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität	Kommentare

Da sowohl die reguläre Lehrperson als auch je eine Forscherin als Beobachter/innen fungierten, wurden die Schulstunden nicht aufgezeichnet, um keinen weiteren ungewohnten Faktor einzubinden.

Neben den Unterrichtsbeobachtungen erfolgte eine schriftliche Befragung zu den Eindrücken der SuS bezüglich des erlebten mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sowie zu ihren Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Der eingesetzte Fragebogen wurde auf Basis von relevanter Fachliteratur (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) erstellt und gliedert sich in die folgenden Bereiche:

Tabelle 3: Aufbau des Fragebogens

Bereiche des Fragebogens	Anzahl der Items/Fragen	Skala
Einleitung, inkl. Einverständniserklärung		-
Einstellungen zu sprachlicher Vielfalt	20	Gerade Skala (vierstufig), Grad der Zustimmung (metrisch)
Einstellungen zu kultureller Vielfalt	17	
Lernziele WdV	8	
Einstellungsänderung und Wissenszuwachs durch die WdV	7	
Offene Items zur WdV	6	-
Angaben zur Person (wie Geschlecht, Alter, Jahrgangsstufe, sprachlicher Hintergrund)	12	Dichotom und metrisch (Alter)
Anmerkungen zum Fragebogen und zur WdV	1	-
Danke		

Den Kern des Fragebogens bildeten die Aussagen zu den Einstellungen zu sprachlicher sowie kultureller Vielfalt.¹⁰ Die SuS brachten ihre Zustimmung zu den angeführten Aussagen entlang einer vierstufigen Skala von 'Stimme überhaupt nicht zu' (Wert 1) bis 'Stimme vollkommen zu' (Wert 4) zum Ausdruck. Ein weiterer Bereich widmete sich den Eindrücken zur WdV; offene Fragen zu dieser Projektwoche rundeten den Fragebogen ab.

10 Da wir davon ausgingen, dass die Lernenden mit dem Terminus 'Mehrsprachigkeit' in seiner Komplexität u.U. nicht vertraut sein würden, verwendeten wir in den Befragungen stattdessen den Begriff 'sprachliche Vielfalt'. Ebenso nahmen wir an, dass der Begriff 'Interkulturalität' den Lernenden unbekannt sein könnte. Aufgrund dessen entschieden wir uns im Fragebogen für die Begrifflichkeit 'kulturelle Vielfalt'.

3.3 Stichprobe

An der Studie haben 38 SuS der Sekundarstufe II teilgenommen, davon neun männlich, 24 weiblich, eine Person divers; vier weitere Personen haben dieses Feld nicht angekreuzt. Die SuS verteilten sich auf vier Klassenverbände, die jeweils aus zwei parallelen Jahrgängen mit zwei ersten und zwei dritten Lernjahren Italienisch bestanden (s. Tabelle 4). Alle SuS besuchten dieselbe berufsbildende Schule, wenngleich die vier teilnehmenden Lerngruppen jeweils einen unterschiedlichen Fächerschwerpunkt belegten. Jede dieser vier Gruppen wurde von einem Team aus zwei angehenden Lehrpersonen unterrichtet:

Tabelle 4: Stichprobe

Klasse¹¹	Schul- stufe	Lernjahr Italienisch	Anzahl SuS	Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bzw. simultane Zweisprachigkeit¹²	Alter (Mittelwert)
1A	9	1	12	2	15,00
1B	9	1	7	0	14,86
3A	11	3	9	2	16,89
3B	11	3	6	1	17,00
Summe			34	5	

Von der gesamten Stichprobe gaben fünf Lernende an, bilingual zu sein, während 28 dies explizit verneinten und fünf keine entsprechende Angabe machten. Die Erstsprache in der Lernendengruppe war damit fast ausschließlich Deutsch; bei den simultan zweisprachig aufwachsenden SuS war diese mit Englisch oder Italienisch kombiniert, eine Person nannte zudem Kroatisch. Das Alter der SuS lag zwischen 14 und 17 Jahren (im Durchschnitt 15,85 Jahre), wobei die meisten Lernenden 15 Jahre alt waren.

3.4 Datenerhebung und -analyse

Alle Daten, die für die Beantwortung der beiden in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Forschungsfragen relevant sind, wurden im Juni 2023 erhoben. Die folgende Tabelle zeigt die verwendeten Datenerhebungsmethoden und -instrumente sowie die Analysemethoden überblicksartig.

11 Die Klassenbezeichnungen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

12 Auf der Grundlage der Angaben der SuS.

Tabelle 5: Datenerhebungsmethoden und -instrumente sowie Analysemethoden

Datenerhebungsmethode und -instrument	Datenart	Anzahl	Analysemethode
Unterrichtsbeobachtungen mit Beobachtungsbogen	qualitativ	$n = 8$	Qualitative Inhaltsanalyse
Schriftliche Lernendenbefragung mit Fragebogen	quantitativ & qualitativ	$n = 38$	Deskriptive Statistik & Qualitative Inhaltsanalyse

Während der WdV wurden alle abgehaltenen Unterrichtsstunden ($n = 8$) abwechselnd von zwei Forscherinnen¹³ durch teilnehmende Beobachtung mithilfe eines Hospitationsbogens (s. Tabelle 2) beobachtet. Die hierbei entstandenen Protokolle wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert und mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet. Die schriftliche Befragung der SuS wurde im Anschluss an die WdV online durchgeführt.¹⁴ Da diese Befragung während der Unterrichtszeit am 21. und 22. Juni 2023 erfolgte, konnte die Rücklaufquote bei den anwesenden SuS auf 100 % erhöht werden. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte deskriptivstatistisch mittels SPSS 29, die der qualitativen Daten mittels MAXQDA 24 (ebenfalls) anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

3.5 Ergebnisse

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse zu FF1 dargelegt. Es wird darauf eingegangen, wie Lernende einen Fremdsprachenunterricht einschätzen, der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung fördert, und wie sie sich zu einem derartigen Unterricht äußern. Im Anschluss wird FF2 fokussiert, d.h., es werden die Einstellungen der SuS zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität beleuchtet.

3.5.1 FF1: Einschätzungen und Äußerungen der Lernenden zu einem mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Die Datenauswertung ergab für die deskriptiv-statischen Ergebnisse das nachfolgende Bild.

13 Die Forscherinnen sind Teil des Autorinnenteams.

14 Die schriftliche Befragung erfolgte online über socisurvey.de.

Tabelle 6: Ergebnisse der Lernendenbefragung (FF1)

	Stimme überhaupt nicht zu 1			Stimme kaum zu 2			Stimme überwiegend zu 3			Stimme vollkommen zu 4		
	H	%	Gül- tige %	H	%	Gül- tige %	H	%	Gül- tige %	H	%	Gül- tige %
Durch die WdV konnte ich über meine eigenen Sprachen reflektieren.	6	15,8	17,1	10	26,3	28,6	14	36,8	40,0	5	13,2	14,3
Durch die WdV kann ich Hypothesen darüber aufstellen, wie eine neue Sprache funktioniert.	7	18,4	20,0	18	47,4	51,4	9	23,7	25,7	1	2,6	2,9
Durch die WdV kenne ich neue Arbeitstechniken zum Sprachenlernen.	14	36,8	41,2	13	34,2	38,2	6	15,8	17,6	1	2,6	2,9
Durch die WdV kann ich mich in andere Sichtweisen und Perspektiven hineinversetzen.	6	15,8	17,1	6	15,8	17,1	18	47,4	51,4	5	13,2	14,3
Durch die WdV kann ich den Begriff 'Stereotyp' erklären.	7	18,4	20,0	10	26,3	28,6	7	18,4	20,0	11	28,9	31,4
Durch die WdV kenne ich die Gefahren von Stereotypen.	6	15,8	17,1	10	26,3	28,6	10	26,3	28,6	9	23,7	25,7
Durch die WdV kann ich Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung erkennen.	3	7,9	8,6	10	26,3	28,6	12	31,6	34,3	10	26,3	28,6
Durch die WdV kann ich Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung reflektieren.	5	13,2	14,3	10	26,3	28,6	12	31,6	34,3	8	21,1	22,9

Wie oben ersichtlich wird, erhielt die Aussage, dass sich die SuS durch den mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht in andere Sichtweisen und Perspektiven hineinversetzen konnten, den höchsten Zustimmungswert (18 stimmten überwiegend, 5 vollkommen zu). Auch waren die Lernenden durch die WdV in der Lage, Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung erstens zu erkennen (12 stimmten überwiegend, 10 vollkommen zu) und zweitens zu reflektieren (12 stimmten überwiegend, 8 vollkommen zu). Ferner gaben sie an, nun die Gefahren von Stereotypen zu kennen (10 stimmten überwiegend, 9 vollkommen zu). Auch gab ihnen die WdV die Gelegenheit, über die eigenen

Sprachen zu reflektieren (14 stimmten überwiegend, 5 vollkommen zu). Am wenigsten profitierten sie von neuen Arbeitstechniken zum Sprachenlernen (nur 6 stimmten überwiegend, 1 vollkommen zu, 13 bzw. 14 stimmten kaum bzw. nicht zu).

Die offenen Items der schriftlichen Befragung gaben Aufschluss darüber, was den Lernenden an der Teilnahme am mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger gut gefiel. Elf SuS beschrieben die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen im Unterricht als interessant, wobei zehn Lernende besonders die im Unterricht eingesetzten vielfältigen und "spaßigen" Aktivitäten (S24, S32)¹⁵ positiv hervorhoben. Je drei SuS empfanden die Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen als beeindruckend und erklärten zudem, dass ihnen die im Unterricht vorgenommene Reflexion über sich und ihre eigenen Identitäten zugesagt habe.¹⁶ Diese positiven Eindrücke brachten sie u.a. auf folgende Weise zum Ausdruck:¹⁷

"über sich selber und seine Sprache zu reflektieren" (S27)¹⁸

"dass man persönlich sich mit den sprachen auseinandersetzt" (S28)

"auseinandersetzung mit der eigenen 'Spracherfahrung' im Alltag" (S36)

Die Frage, was den Lernenden am erlebten mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht nicht gefallen habe, wurde von 24 SuS beantwortet. Einige SuS gaben an, dass "alles super" gewesen sei ($n = 2$) oder dass sie "nichts" auszusetzen hätten ($n = 9$). Zwei Lernende bekräftigten zudem erneut, wie gut es ihnen gefallen habe, verschiedene Sprachen im Unterricht eingebunden zu sehen, während eine/r ferner erklärte, dass die WdV gerne länger hätte andauern können. Kritisch angemerkt wurde jedoch von Einzelnen, dass sie nicht alles in der WdV verstanden hätten ($n = 4$). Außerdem erschien zwei Lernenden der Einsatz eines Sprachenportraits eher für die Sekundarstufe I statt für ihre Schulstufe geeignet; weitere zwei Lernende fühlten sich zum Teil unterfordert.

Aus den Beobachtungsprotokollen geht überdies hervor, dass die Stimmung in den beobachteten Unterrichtsstunden in allen vier Lerngruppen positiv war. Die Lernenden wirkten durchweg am Unterricht interessiert, was Einzelne auch

15 Codes für SuS (gemäß der Reihenfolge in SPSS).

16 Jedes Team an angehenden Lehrpersonen setzte einmal im Unterricht ein Sprachenportrait oder eine andere Reflexion über die eigenen Sprachen ein. Ein Team baute überdies eine Selbstreflexion zu den eigenen Identitätsdimensionen in den Unterricht ein und verwendete hierfür Zitronen als Metapher. Auch Videos und Lieder zur kritischen Reflexion von Stereotypen und Vorurteilen wurden von zwei Lehrer/innen-Teams genutzt.

17 Sämtliche Zitate der SuS wurden so abgedruckt, wie sie im Original geschrieben worden sind, d.h., sie können sprachliche Fehler beinhalten.

18 Dieses Zitat wurde für den Beitragstitel herangezogen und leicht modifiziert, indem der Plural in der eckigen Klammer ergänzt wurde.

während bzw. mehrere in einer Abschlussrunde am Ende der WdV, in der sich die angehenden Lehrpersonen mündlich oder mittels Post-its Feedback der Lernenden einholten, bekräftigten (s. Tabelle 7).

Tabelle 7: Ausschnitt aus Einschätzungen der Lernenden

Einschätzungen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik	"Es hat mir auch voll gut gefallen mit all den Sprachen."
	"Sprachen sind interessant. Man muss eine Sprache nicht perfekt können."
	"Ich find's gut, dass wir so viele Sprachen verwendet haben, auch wenn ich nicht immer alles verstanden habe."
	"Ich fand es voll schwierig mit den vielen Sprachen."
Einschätzungen zu Reflexionsaktivitäten	"In our regular life, we don't use that often other languages."
	"Tolle Übungen zur Selbstentwicklung und -reflexion."
	"Ich habe viel über mich herausgefunden."
	"Bessere Kenntnis meiner Sprachfertigkeiten."

Die obenstehende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus Einschätzungen der Lernenden zum erlebten Fremdsprachenunterricht, die während des Unterrichts oder in Feedbackrunden am Ende des Unterrichts fielen. Die Aussagen konnten zwei Bereichen zugeordnet werden. Erstens konnten Einschätzungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgemacht werden. Zweitens fanden sich Einschätzungen zu im Unterricht vorgenommenen Reflexionsaktivitäten. Hier wurden sowohl Reflexionen im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zur eigenen Sprachenvielfalt als auch im Rahmen der Interkulturellen Bildung zu den eigenen Identitätsdimensionen angeführt.

3.5.2 FF2: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Zunächst wird aus den deskriptiv-statistischen Ergebnissen deutlich, dass die SuS nach der Intervention Mehrsprachigkeit¹⁹ überwiegend einen Mehrwert zusprechen, wie es sich in den entsprechenden Zustimmungshäufigkeiten der Lernenden abzeichnet:

19 Da sich in der Lernendenbefragung mehr Items auf Einstellungen der Lernenden zu sprachlicher Vielfalt bezogen, liegt der Fokus in diesem Abschnitt verstärkt auf Mehrsprachigkeit.

Tabelle 8: Ergebnisse der Lernendenbefragung – Teil 1

Item zu den Einstellungen	Mittelwert	Median	Modus	Std.-Abw.	Zustimmung (H) ²⁰	Zustimmung (%) ²¹
Ich empfinde mich als mehrsprachig.	2,65	3	3	0,824	22	59,4
Ich bin an sprachlicher Vielfalt interessiert.	3,05	3	3	0,815	32	86,5
Ich möchte, dass sprachliche Vielfalt eine größere Rolle in meinem Fremdsprachenunterricht spielt als bisher.	2,62	3	3	0,861	22	59,4
Ich möchte noch mindestens eine weitere Fremdsprache lernen.	2,62	3	3	1,037	22	59,4
Ich bin daran interessiert, wie andere Sprachen funktionieren.	2,76	3	3	0,983	24	64,8
Ich möchte Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen verstehen.	2,70	3	2	0,968	21	56,7
Alle Sprachen sollen den gleichen Stellenwert in unserer Gesellschaft haben.	3,08	3	4	1,038	27	72,9
Zweisprachig aufwachsende Kinder beherrschen keine der beiden Sprachen richtig.	1,46	1	1	0,767	4	10,8
Zweisprachig ist man nur, wenn man beide Sprachen von Geburt an kann.	2,03	2	2	0,941	10	27,7
Lehrpersonen sollen alle Muttersprachen (Erstsprachen) der SuS Fremdsprachenunterricht einbeziehen.	2,00	2	2	0,816	10	27,0
Meine Mitschüler/innen sind überwiegend mehrsprachig.	1,70	2	1	0,740	6	16,2
Unsere Gesellschaft ist sprachlich vielfältig.	2,75	3	3	0,732	23	63,9
Sprachliche Vielfalt ist weltweit betrachtet die Norm.	2,64	3	3	0,961	23	63,9
Zweisprachig aufwachsende Kinder haben Vorteile bei Aufgaben, die sprachliche Analysen erfordern.	3,08	3	3	0,595	32	86,5
SuS lernen eine weitere Sprache leichter, wenn sie bereits eine Fremdsprache (z.B. Englisch) gelernt haben.	3,11	3	3	0,843	28	75,6
Ich mag es, die Sprachen meiner Mitschüler/innen im Fremdsprachenunterricht kennenzulernen.	3,05	3	3	0,743	32	86,5
Mehrsprachige Lehrpersonen faszinieren mich.	2,89	3	4	1,149	23	62,1
Lehrpersonen, die zwei Fremdsprachen unterrichten, stellen mehr Bezüge zwischen den Sprachen her.	3,05	3	3	0,743	28	75,6
Fremdsprachenlehrpersonen sollten zumindest ein paar Wörter in den Sprachen der SuS sprechen.	2,78	3	4	1,109	22	59,4
Mehrsprachige Bezüge helfen mir beim Erlernen neuer Sprachen.	2,95	3	4	0,970	25	67,5

20 Hier wird die Zustimmung (Wert 3 und 4 zusammengefasst) als Häufigkeit für das jeweilige Item angegeben.

21 Hierbei handelt es sich um die mit SPSS generierten gültigen Prozentwerte.

Konkret erwähnten 32 SuS den lernstrategischen und kognitiven Vorteil bei simultan zweisprachig aufwachsenden Kindern und 28 SuS nannten den Tertiärspracheneffekt. 32 SuS gaben Interesse an der sprachlichen Vielfalt und den Erstsprachen ihrer Mitschüler/innen an, wenngleich diese in ihren Augen nicht viele sind.²² 28 SuS meinten, dass Lehrpersonen, die zwei Fremdsprachen unterrichten, mehr Bezüge zu anderen Sprachen herstellen würden. Der Großteil der SuS ($n = 20$) hielt es zudem für wichtig, dass Lehrpersonen die verschiedenen Erstsprachen der Lernenden in den Fremdsprachenunterricht einbeziehen.

Deutlich weniger Zustimmung erhielten Aussagen, wie beispielsweise nur simultane Zweisprachigkeit (und damit eine erstsprachliche Kompetenz in zwei Sprachen) als Zweisprachigkeit zu definieren ($n = 10$) oder zweisprachig aufwachsenden Kinder keine richtige Sprachbeherrschung in beiden ihrer Sprachen zuzuschreiben ($n = 4$). Obschon diese Auffassungen im Alltag nicht selten vorliegen, offenbarten sich diese bei den SuS nach dem Projekt nicht (mehr).²³

Um Tendenzen zu möglichen Veränderungen der Einstellungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt durch die WdV zu eruieren, fanden sich in der Lernendenbefragung Items, die explizit nach solchen Veränderungen fragten. Tabelle 9 beinhaltet entsprechende (fehlende) Zustimmungshäufigkeiten sowohl in absoluten Werten als auch in gültigen Prozent:

Tabelle 9: Ergebnisse der Lernendenbefragung – Teil 2

Item	Zustimmung	Fehlende Zustimmung
Durch die WdV habe ich Neues zu sprachlicher Vielfalt gelernt.	18 (54,5 %)	15 (45,5 %)
Durch die WdV habe ich Neues zu kultureller Vielfalt gelernt.	19 (57,6 %)	14 (42,4 %)
Meine Einstellung zu sprachlicher Vielfalt hat sich durch die WdV geändert.	9 (27,2 %)	24 (72,8 %)
Meine Einstellung zu kultureller Vielfalt hat sich durch die WdV verändert.	12 (36,3 %)	21 (63,7 %)
Die WdV hat mir gut gefallen.	29 (87,9 %)	4 (12,1 %)

Es zeigte sich eine geringe Veränderung durch die WdV: 9²⁴ bzw. 12 SuS gaben an, dass sich ihre Einstellung geändert habe, wobei aufgrund des geschlossenen

22 Wie bereits beschrieben, gaben fünf SuS an, simultan zweisprachig aufgewachsen zu sein.

23 Auf der Grundlage des vorliegenden Forschungsdesigns und der erhobenen Daten können keine Rückschlüsse auf etwaige Einstellungsveränderungen gemacht werden; dies erfordert eine weitere Studie mit einem Prä-Post-Design.

24 Für diese Darstellung der Ergebnisse wurde die ursprünglich vierstufige Skala aus Gründen der Übersichtlichkeit zu einer dichotomen Skala zusammengefasst, indem Wert 1 und 2 sowie Wert 3 und 4 gebündelt wurden.

Formats die Gründe dafür nicht ersichtlich waren und auch die Richtung der Veränderung aufgrund der Itemformulierung unklar blieb. Mehr als die Hälfte der SuS erklärten jedoch, durch die WdV Neues über sprachliche und kulturelle Vielfalt gelernt zu haben. Insgesamt gaben 29 Befragte an, dass ihnen die WdV gut gefallen habe.

Ergänzend fielen in den jeweiligen Feedbackrunden am Ende des Unterrichts Aussagen von Lernenden, die Bewertungen von Sprachen beinhalteten bzw. auf bestimmte Kulturverständnisse hindeuteten (s. Tabelle 10) und im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen protokolliert wurden.

Tabelle 10: Erkenntnisbereiche im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen

Fokus während der Beobachtung	Kategorie	Zitate von Lernenden
Einstellungen der Lernenden zu Sprachen	Bewertungen von Sprachen	"Englisch ist sowieso sehr dominant, ich schaue nur auf Englisch."
		"Mit Englisch und Französisch kann man sich überall verständigen."
		"Ich finde Französisch voll kompliziert, weil man beim Zählen rechnen muss."
		"Französisch klingt auch voll schön."
Einstellungen der Lernenden zu Kultur	Geschlossenes Kulturverständnis	"Weihnachten. Das habt ihr nicht im Islam." "All Italians tend to dress really in an elegant way."
	Offenes Kulturverständnis	"We are all humans, but everyone looks different."
	Weites Kulturverständnis	"Kultur habe ich geschrieben wegen allem, Essen, Musik usw."

Wie die Tabelle verdeutlicht, wurden im Unterricht individuelle Bewertungen bezüglich des Klanges und der Schwierigkeit verschiedener Sprachen abgegeben, wobei Englisch vereinzelt als "dominant" und Französisch etwa als "voll kompliziert", aber auch "voll schön" beschrieben wurde. Auch wurde erwähnt, dass das Beherrschen verschiedener Sprachen mit hoher Anzahl von Sprechenden besonders wertvoll sei, um sich an vielen Orten und in vielen Kontexten verständigen zu können.

Einzelne aufkommende Äußerungen deuteten zudem auf bestimmte Kulturverständnisse hin (s. Tabelle 10). Reduktionistische und essentialistische Äußerungen wie z.B. zum angeblich homogenen Kleidungsstil der Italiener/innen so-

wie Aussagen, die *Othering* forcieren können, legten ein geschlossenes Kulturverständnis nahe. Beobachtet wurde aber auch eine Aussage, die eher einem offenen Kulturverständnis zuzuordnen ist, da in dieser die Vielfalt der Menschen und zugleich der verbindende Charakter von Menschen betont wurde. Auch ein weit aufgefasstes Kulturverständnis, nach dem Kultur nicht auf Literatur und Kunst beschränkt ist, sondern verschiedenste Facetten des alltäglichen Lebens umfassen kann (vgl. Kramsch 2009: 221f.), konnte beobachtet werden. Da einzelne Ausführungen der SuS mit Hinweis auf deren Einstellungen zu Sprachen und Kultur einer kritischen Betrachtung bedürfen, werden diese im Diskussions- teil erneut aufgegriffen.

4. Diskussion

In der durchgeführten Studie wurde erstens untersucht, wie Lernende der österreichischen Sekundarstufe II einen Fremdsprachenunterricht einschätzen, der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung umsetzt, und zweitens betrachtet, welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität die SuS nach dem Besuch eines solchen Unterrichts aufweisen.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage zeigte sich zunächst sowohl anhand der durchgeführten Lernendenbefragung als auch in den beobachteten Unterrichtseinheiten, dass die meisten SuS Gefallen an der Einbindung verschiedener Sprachen im Unterricht empfanden. Obgleich einzelne Lernende auch Verständnisschwierigkeiten durch den Gebrauch verschiedener Sprachen anmerkten, überwog dennoch die Freude am mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht. Angesichts der vielfältigen Vorteile des Unterrichts wie der Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie des Nutzens dieser sprachlichen Ressourcen für das Erlernen weiterer Sprachen (vgl. Sarter 2014: 53; Jakisch et al. 2021: 254) ist es erfreulich, dass die Lernenden den mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht überwiegend positiv beschrieben haben. Neben dem Einbezug mehrerer Sprachen verwiesen weitere positive Äußerungen der Lernenden auch auf im Unterricht eingesetzte Aktivitäten, wie beispielsweise die Reflexion der eigenen Identitäten und Sprachbiographie. Ferner erklärte der Großteil der Lernenden im Rahmen der Befragungen, dass sie dank des erlebten mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts in der Lage wären, sich in andere Perspektiven und Sichtweisen hineinzuversetzen sowie Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Obschon Stereotype und Vorurteile als Verallgemeinerungen bei der Wahrnehmung zu verstehen sind, die dem "menschlichen Denken inhärent" (Volkmann 2010: 88) sind, um einen Umgang mit der Menschen umgebenden

Komplexität zu finden, ist aufgrund der bestehenden Gefahr der reduktionistischen, essentialistischen Darstellung von Menschen sowie des Anstoßens exkludierender Dynamiken ein Aufdecken und kritisches Reflektieren dieser Prozesse vonnöten (vgl. Vatter 2019: 191). In diesem Kontext wird das Aufzeigen von Stereotypen und Vorurteilen bisweilen auch als "ein wichtiges Ziel, wenn nicht sogar [als] eines der zentralen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts" (Volkmann 2010: 88) bezeichnet.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, die sich auf die Einstellungen der Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nach Besuch des mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bezog, kann konstatiert werden, dass Mehrsprachigkeit von den SuS überwiegend als positiv angesehen wurde, sie Interesse an sprachlicher Vielfalt bekundeten und außerdem ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit zeigten. Dennoch fielen während des Unterrichts vereinzelt Äußerungen, die teilweise keine offene und wertschätzende Haltung gegenüber allen Sprachen sowie auch ein (eher) geschlossenes Kulturverständnis nahelegten. Dieser Umstand kann eventuell vor dem Hintergrund erklärt werden, dass die Lernenden aufgrund der Omnipräsenz des geschlossenen Verständnisses von Kultur in der Öffentlichkeit (vgl. Krumm 2019: 92) und des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008) weniger mit dem im erlebten Fremdsprachenunterricht vertretenen (weiten) Verständnis von Mehrsprachigkeit, einer respektvollen Haltung gegenüber allen Sprachen und einem offenen Verständnis von Kultur vertraut sind. Dies legt wiederum nahe, dass kurze Interventionen wie die WdV zwar einen ersten wichtigen Schritt darstellen können, um den Lernenden alternative Verständnisse bezüglich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie einen entsprechenden, ressourcenorientierten Umgang nahezubringen. Darüber hinaus bedarf es jedoch eines Fremdsprachenunterrichts, der durchgängig und systematisch eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber allen Sprachen, Lebensrealitäten und komplexen Identitäten fördert (vgl. Dervin 2022, 2023).

Im Hinblick auf die durchgeführte Untersuchung soll abschließend noch erwähnt werden, dass die Stichprobe von 38 SuS insgesamt eher gering ausfiel. Nichtsdestoweniger bieten die präsentierten Ergebnisse erste Einblicke in individuelle Einschätzungen eines mehrsprachigkeitssensiblen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sowie in Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, welche als Grundlage für weitere Untersuchungen fungieren können. Kritisch angemerkt werden soll überdies, dass die Befragung der SuS nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde. Auch hier wäre eine längere Begleitung des Unterrichts und Lernendenbefragungen zu mehreren Zeitpunkten erstrebenswert gewesen, um mögliche Entwicklungen zu beobachten. Ferner wäre es bei einer längeren Betrachtung möglich, den 'Neuheitseffekt' auszuschließen. Die positive

Wahrnehmung des Unterrichts ließe sich dann nicht durch den neuartigen Charakter des Unterrichts, sondern vielmehr durch unterrichtsbezogene Aspekte begründen. Da der mehrsprachige und interkulturelle Fremdsprachenunterricht im Rahmen unserer Untersuchung jedoch von Studierenden und im Rahmen des Regelunterrichts durchgeführt wurde, war eine Konzipierung unserer Studie über einen noch längeren Zeitraum nicht realisierbar. Ferner muss die Möglichkeit einer Beeinflussung der Ergebnisse durch die Doppelfunktion als Lehrveranstaltungsleiterinnen und Forscherinnen kritisch reflektiert werden; gerade die soziale Erwünschtheit ist ein Faktor, der für die gesamte Studie kritisch mitgedacht werden muss.

Um tiefere Einblicke in das Empfinden der Lernenden zu Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Interkulturellen Bildung im Fremdsprachenunterricht zu erhalten und zu eruieren, welchen Einfluss ein entsprechend ausgerichteter Fremdsprachenunterricht auf die Einstellungen der Lernenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität haben kann, sind weitere Daten und Forschungsarbeiten vonnöten. Aus diesem Grund ist eine Folgeuntersuchung im Sommersemester 2024 mit derselben Lernendenpopulation geplant, wodurch insbesondere ein longitudinaler Einblick in die Wahrnehmung der SuS ermöglicht wird.

Abschließend soll auf einzelne im Unterricht gefallene Aussagen eingegangen werden, die eine kritische Betrachtung erfordern (s. Tabelle 10). Hierzu zählen einerseits Bewertungen von Sprachen. Sollten diese im Fremdsprachenunterricht aufkommen, so ist eine kritische Reflexion vonnöten, die deutlich macht, dass jede Sprache wertvoll ist und sich die Bedeutsamkeit von Sprachen beispielsweise nicht an der Anzahl der Sprechenden bemisst. Herkunftssprachen sollen als positive Ressource betrachtet und entsprechend in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (vgl. z.B. Hall & Cook 2012). Andererseits kamen im beobachteten Unterricht Äußerungen auf, die ein geschlossenes Kulturverständnis nahelegen. Hierzu zählen, wie weiter oben angeführt, reduktionistische und stereotypisierende Aussagen wie beispielsweise der mutmaßlich homogene Kleidungsstil von Personen aus Italien. Solche Äußerungen bedürfen im Fremdsprachenunterricht ebenso einer kritischen Reflexion, da sie Menschen auf einen bestimmten Aspekt reduzieren statt vielfältige Facetten zu berücksichtigen und der Vielfalt an Identitätsmerkmalen gerecht zu werden. Des Weiteren müssen auch Bemerkungen, die als *Othering* kategorisiert werden können, im Fremdsprachenunterricht kritisch beleuchtet und diskutiert werden. Diese Vorkommnisse unterstreichen die Notwendigkeit, SuS im Fremdsprachenunterricht für eine offene Haltung gegenüber allen Sprachen zu sensibilisieren und ein offenes Kulturverständnis zu vertreten. Dies noch stärker in die Unterrichtspraxis sowie die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung zu integrieren, ist eine essentielle Aufgabe für die Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard (2016): Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 285-289.
- Blell, Gabriele & Doff, Sabine (2014): It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 77-96.
- BMB = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): *Grundsatzlerlass Interkulturelle Bildung*. Rundschreiben Nr. 2017-29 - Rundschreibendatenbank des BMBWF [Online: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>, 14.05.2024].
- Brunsmeyer, Sonja (2016): *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen* [Online: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568, 05.02.2024].
- Byram, Michael (2021): *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Christ, Herbert (2001): Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Mitteilungsblatt FMF, Landesverband Niedersachsen* 16: 2, 2-9.
- Civitillo, Sauro; Juang, Linda; Badra, Marcel & Schachner, Maja (2019): The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education* 77, 341-351.
- Creswell, John W. & Creswell, David (2018): *Research Design; Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Los Angeles: Sage.
- Delanoy, Werner (2014): Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In: Matz, Frauke; Rogge, Michael & Siepmann, Philipp (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 19-35.
- Dervin, Fred (2016): *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, Fred (2020): Creating and combining models of Intercultural Competence for teacher education/training: on the need to rethink IC frequently. In: Dervin, Fred; Moloney, Robyn & Simpson, Ashley (eds.): *Intercultural Competence in the Work of Teachers: Confronting Ideologies and Practices*. London: Routledge, 57-72.

- Dervin, Fred (2022): *Interculturality in Fragments: A Reflexive Approach*. Singapur: Springer.
- Dervin, Fred (2023): *Interculturality, Criticality and Reflexivity in Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, Fred & Jacobsson, Andreas (2021): *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. London: Palgrave Macmillan.
- Eagly, Alice, H. & Chaiken, Shelly (1993): *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Europarat (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* [Online: https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 05.02.2024].
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ferri, Giuliana (2018): *Intercultural Communication. Critical Approaches and Future Challenges*. Cham: Palgrave Macmillan US.
- Fliri, Benjamin (2024): Potentiale einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden – Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprachensible Ansätze in der Initialausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 2, 173-198.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann Internationale Hochschulschriften.
- Hall, Graham & Cook, Guy (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45: 3, 271-308.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1-18.
- Heikkola, Leena Maria; Alisaari, Jenni; Vigren, Heli & Commings, Nancy (2022): Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-17.
- Hinger, Barbara; Hirzinger-Unterrainer, Eva M. & Schmiderer, Katrin (2020): A Cross-Linguistic and Multilingual Pre-Service Teacher Education Program. In: Mikan, Peter & Wallace, Ilona (eds.): *The Routledge Handbook of Language Education Curriculum Design*. London, New York: Routledge, 274-288.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2023): Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken zweiter und dritter Fremdsprachen am Beispiel des Italienischen. *Die Neueren Sprachen Jb.* 11/12 für 2020/2021, 42-54.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M.; Weber, Sira & Peskoller, Jasmin (eingereicht): Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht. Einblicke in Umsetzungsmöglichkeiten und *beliefs* von angehenden Lehrpersonen. In: Rymarczyk, Jutta & Schwemmer, Katja (eds.): *LanguageS Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism*. Lausanne et al.: Peter Lang.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.

- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Narr, 10-15.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75-80.
- Jakisch, Jenny; Hopp, Holger & Thoma, Dieter (2021): Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht – Spannungsfelder in der schulischen Praxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 2, 253-275.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, 209-229.
- Kofler, Karolina; Peyer, Elisabeth & Barras, Malgorzata (2020): Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*. Berlin: J.B. Metzler, 101-120.
- König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2022): *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: J.B. Metzler.
- Kramsch, Claire (2009): Cultural perspectives on language learning and teaching. In: Knapp, Karlfried & Seidlhofer, Barbara (eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 219-245.
- Kramsch, Claire (2013): Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1:1, 57-78.
- Krumm, Hans- Jürgen (2019): Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 89-95.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit* [Online: <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>, 23.05.2024].
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023*

- [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 05.02.2024].
- Lütge, Christian; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (2023): *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. New York: Routledge.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- MEMO 2024 = Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (Grimm-Pfefferli, Linda; Schröder-Sura, Anna; Daucher, Astrid; Egger, Katharina; Hinger, Barbara; Hirzinger-Unterrainer, Eva M.; Konzett-Firth, Carmen; Morkötter, Steffi; Neumeister, Fabian; Neveling, Christiane; Röhricht, Felix; Tengler, Bettina; Tichauer, Jana; von Rosen, Julia; Weber, Sira) (2024): *Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (MEMO) – Beispiele für einen sprachen- und kultursensiblen Anfangsunterricht Französisch. KA220-SCH-0000480062* [Online: <https://memo-project.com/projekt/>, 15.05.2024].
- Peskoller, Jasmin (2023a): Unity in diversity: Exploring intercultural teaching and learning practices in secondary education and teacher training in Austria. In: Dervin, Fred; Yuan, Mei & Sude (eds.): *Teaching Interculturally 'Otherwise'*. London, New York: Routledge, 34-54.
- Peskoller, Jasmin (2023b): *Interculturality in language education. A mixed methods study on the implementation of intercultural learning in Austrian lower secondary English as a foreign language classrooms* [Dissertation]. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Plikat, Jochen (2016): Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – ein Modell für die heile Welt der Fremdsprachendidaktik? In: Bär, Marcus; Bernecker, Walther L. & Lüning, Marita (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas. Festschrift zum 75. Geburtstag von Ursula Vences*. Berlin: edition tran-via, 272-285.
- Plikat, Jochen (2019): Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 216-220.
- Raith, Thomas (2021): Dynamic, complex, diverse. Transkulturelles Lernen statt ICC im Englischunterricht. *Englisch 5-10* 56, 28-31.
- Römhild, Ricardo & Gaudelli, William (2022): Target Country, Target Culture. *Anglistik* 33: 3, 15-32.
- Römhild, Ricardo (2023): *Global Citizenship, Ecomedia and English Language Education*. Cham: Springer Nature.
- Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke & Siepmann, Philipp (2023): *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ruiz de Zarobe, Leyra & Ruiz de Zarobe, Yolanda (2015): New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism* 12: 4, 393-403.
- Sarter, Heidemarie (2014): *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

- Schmich, Juliane & Itzlinger-Bruneforth, Ursula (2019): *TALIS 2018 (Band 1): Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 141-154.
- Sercu, Lies & St. John, Oliver (2007): Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In: Sercu, Lies & Jiménez Raya, Manuel (eds.): *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Bern: Peter Lang, 41-64.
- Statistik Austria (2022). *Statistisches Jahrbuch: Migration & Integration: Zahlen Daten Indikatoren* [Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_Integration_2022.pdf, 14.05.2024].
- Svarstad, Lone Krogsgaard (2021): A Cultural Studies Approach to Interculturality in ELT. In: Victoria, Mabel & Sangiamchit, Chittima (eds.): *Interculturality and the English language classroom*. London: Palgrave Macmillan, 27-54.
- Van den Broek, Ellen W. R.; Oolbekkink-Marchand, Helma W.; Van Kemenade, Ans M. C.; Meijer, Paulien C. & Unsworth, Sharon (2022): Stimulating language awareness in the foreign language classroom: exploring EFL teaching practices. *The Language Learning Journal* 50: 1, 59-73.
- Vatter, Christoph (2019): Klischees und Stereotype. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), 188-192.
- Volkman, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr