

Evghenia Goltsev & Helena Olfert

## Mehrsprachiges Lehren und Lernen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften anbahnen

Um alle sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen in den Unterricht einzubeziehen, ist es unabdingbar, dass Lehrkräfte mehrsprachige Zugänge zu sprachlicher Bildung kennenlernen. Die im Beitrag vorgestellte dreiteilige Fortbildungsreihe verfolgte ebendieses als Ziel. Ihre drei Bausteine waren: 1. Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit als Ressource, 2. Vermittlung und Ausprobieren von vier mehrsprachigen Ansätzen (Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich, Interkomprehension) sowie 3. Reflexion des Einsatzes im Unterricht. Neben der Konzeption der Fortbildungsreihe wird die Durchführung des Bausteins „Sensibilisierung“ vorgestellt. Hier zeigte sich u. a., dass die Teilnehmer\*innen zwar eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, allerdings Unsicherheiten bei ihrer Nutzung im Unterricht mitbrachten. Nach Abschluss der Fortbildungsreihe konnten sie ihre Vorbehalte selbst entkräften und vertieftes Wissen über die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht mitnehmen.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrkräftefortbildung, mehrsprachige Ansätze

The goal of the three-part teacher training presented in this chapter was to introduce teachers to didactic approaches that incorporate multilingualism and thus allows them to include the full linguistic resources of their students in their teaching. Its three components were: 1. Raising awareness of multilingualism as a resource, 2. Trying out four multilingual approaches (translanguaging, *language awareness*, language comparison, intercomprehension), and 3. Reflecting on their use in the classroom. In addition to the concept of the training, the implementation of the “Raising Awareness” component is presented. The results showed that the participants had positive attitudes towards multilingualism but were uncertain about its use in the classroom. After completing the training, they were able to overcome their reservations and gain in-depth knowledge about the use of all linguistic resources in the classroom.

Keywords: multilingualism, teacher training, multilingual approaches

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik, wie sie von Dannecker und Schindler (2022) konzipiert wird, soll unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen der Lernenden Rechnung tragen, indem sie sie aktiv in den Unterricht integriert. Sie hat somit auch das Ziel, über die im pädagogischen Kontext aktuell prävalente Defizitperspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> hinwegzukommen und sich hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise auf sprachliche Vielfalt zu entwickeln. Diese Sichtweise betrachtet alle Sprachen, Varietäten und Register der Schülerschaft in ihrer ganzen Vielfalt als funktionale Lernressourcen und als Ausgangspunkt für den Wissenserwerb (vgl. Niedrig, 2002) und versucht deshalb, sie produktiv in den Unterricht einzubinden. Hierfür eignen sich besonders mehrsprachige Zugänge zu sprachlicher Bildung im Unterricht wie beispielsweise Sprachvergleiche oder Translanguaging (siehe genauer Abschnitt 2.2). Als zentrale Akteur\*innen des Schulsystems könnten Lehrkräfte unter Verwendung dieser

<sup>1</sup> Dieser Beitrag arbeitet mit einem holistischen Mehrsprachigkeitsbegriff, der sowohl lebensweltliche und institutionell erworbene Sprachen als auch diatopische und diastratische Varietäten miteinschließt.

mehrsprachigen Zugänge zu einer Veränderung der oben genannten Defizitperspektive beitragen, weshalb die ressourcenorientierte Sichtweise auf sprachliche Vielfalt in der Lehrkräfteprofessionalisierung vermehrt diskutiert und gefordert wird (vgl. Bravo Granström, 2019; Darling-Hammond, 2006; Lucas et al., 2008). Um angehende Lehrkräfte im Verlauf ihres Studiums auf diese Herausforderung vorzubereiten, sind an manchen Standorten in Deutschland Studienanteile zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit oder sprachlicher Bildung für alle Lehramtsstudierenden als verpflichtend eingeführt worden (vgl. Witte, 2017). An anderen Universitäten besteht zumindest die Möglichkeit, eine Zusatzqualifikation in diesem Bereich zu erwerben, die gelegentlich auch bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräften offensteht (vgl. Asmacher et al., 2021).<sup>2</sup> All diese Angebote haben grundsätzlich das Potenzial, solche Lehransätze zu fördern, die auf eine positive Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt als Ressource und deren produktive Nutzung im Unterricht abzielen. Empirische Studien zeigen indes, dass die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte angibt, sich weder im Studium noch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten intensiv mit dem Thema Mehrsprachigkeit bzw. deren Förderung auseinandergesetzt zu haben (vgl. Goltsev & Olfert, 2023; Pohlmann-Rothe & Lange, 2020).

Im Folgenden wird die Konzeption einer Fortbildungsreihe näher erläutert, die sich mit ebendiesem produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt unter Verwendung mehrsprachiger Zugänge zu sprachlicher Bildung befasst. Die Novität dieser Fortbildungsreihe besteht weniger in den mehrsprachigen Zugängen selbst, denn diese sind in der Fachliteratur etabliert und können auch bereits Gegenstand des Lehramtsstudiums sein. Vielmehr ist der Kern dieser Fortbildungsreihe eine Verknüpfung der unterschiedlichen mehrsprachigen Zugänge zu sprachlicher Bildung mit dem didaktischen Element des Selbsterfahrens (vgl. Goltsev & Bredthauer, 2020). Denn es ist davon auszugehen, dass bestehende Aus- und Fortbildungsangebote zumeist monolingual ausgerichtet sind und mehrsprachige Zugänge nur auf theoretischer Ebene thematisieren (vgl. Goltsev & Olfert, 2023). Dies kann nach Schöpp (2013) einerseits dazu führen, dass Lehrkräfte eine bereits vorhandene, rein auf das Deutsche fokussierte Sichtweise verfestigen. Andererseits fehlen den Lehrkräften so wichtige Kenntnisse und praktische Erfahrungen für die Einbindung von sprachlicher Vielfalt in den Unterricht. Somit wird in diesem Beitrag das Konzept einer Fortbildungsreihe skizziert, die sich mit dem produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in den Unterricht unter Rückgriff auf das Element des Selbsterfahrens befasst.

## 1 | Konzept der Fortbildungsreihe

Ansetzend an den oben genannten Prämissen für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik wurde in Anlehnung an bereits vorhandene Konzepte für Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung im Feld der sprachlichen Bildung im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. Fürstenau, 2016; Bredthauer & Goltsev, 2022) eine Fortbildungsreihe für Deutschlehrkräfte im Regelunterricht und in Sprachförderklassen der Sekundarstufe I entwickelt, die im Februar/März 2023 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein erstmals stattgefunden hat. Die Fortbildungsreihe bestand aus den drei Bausteinen „Sensibilisierung“, „Kennenlernen und Ausprobieren“ sowie „Reflexion der Einsatzmöglichkeiten“. Sie hatte zum einen das Ziel, den Teilnehmer\*innen Fachwissen und

<sup>2</sup> Allerdings hat bspw. das Land Nordrhein-Westfalen die Finanzierung für solche Weiterbildungsangebote trotz sehr großer Nachfrage zum Ende 2023 eingestellt.

fachdidaktisches Wissen über unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge zu sprachlicher Bildung als einen wesentlichen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zu vermitteln (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die betrachteten mehrsprachigkeitsorientierten Zugänge waren dabei Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich und Interkomprehension (siehe ausführlich Abschnitt 2.2). Zum anderen sollten auch als eine weitere Komponente der professionellen Kompetenz Werthaltungen und Überzeugungen der Teilnehmer\*innen gegenüber sprachlicher Vielfalt und ihrer Nutzung im Unterricht angesprochen und kritisch reflektiert werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Ausgangspunkt hierfür sollten die bereits gemachten Erfahrungen der Teilnehmer\*innen in ihrem Unterricht sein (siehe Abschnitte 2.1 und 3). Denn bisherige Forschungen haben gezeigt, dass die Selbsterfahrung ein ausschlaggebendes Moment in der Professionalisierung von Lehrkräften sein kann, das erst über den tatsächlichen Einsatz bestimmter Methoden im Unterricht entscheidet (vgl. Bartels, 2009; Goltsev & Bredthauer, 2020; Kostianen et al., 2018). Gleichzeitig gibt es Belege dafür, dass solche wichtigen Erfahrungen mit mehrsprachigen Methoden in Aus- und Fortbildungsangeboten äußerst selten gemacht werden (vgl. Goltsev & Olfert, 2023; Pohlmann-Rothe & Lange, 2020) und dass viele Lehrende solche mehrsprachigkeitsorientierten Ansätze ausschließlich erwähnen, ohne sie systematisch in ihrem Unterricht selbst zu nutzen (vgl. Goltsev et al., 2022). Daher wurde in der Fortbildungsreihe auf die Komponente des Könnens im Sinne des Anwendens als einen weiteren wichtigen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006) größtes Gewicht gelegt.

## 2 | Ausgestaltung der Fortbildungsbausteine

Die drei Bausteine „Sensibilisierung“, „Kennenlernen und Ausprobieren“ sowie „Reflexion der Einsatzmöglichkeiten“ der Fortbildungsreihe sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden.

### 2.1 | Sensibilisierung

Im Rahmen der Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt und ihre Nutzung im Unterricht als erstem Fortbildungsbaustein soll zunächst anhand von Impulsen auf bisherige Erfahrungen, Haltungen und Vorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit eingegangen werden, wobei die Herstellung der Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Normalität und Ressource die zentrale Zielsetzung dieser ersten Fortbildungseinheit bildet. Die Annäherung an die Thematik soll in einem ersten Schritt mithilfe von Bildern aus Fürstenau & Niedrig (2010) erfolgen. Die Bilder veranschaulichen graphisch Annahmen und Mythen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit (wie z. B. die Vorstellung der balancierten Mehrsprachigkeit im Sinne von ausgewogenen Sprachkompetenzen), die zum Teil lange Zeit als Konsens im Alltags- wie auch Wissenschaftsverständnis galten, inzwischen jedoch weitestgehend widerlegt sind. Da diese Vorannahmen recht verbreitet und laut Fürstenau & Niedrig (2010, S. 271) „naives Alltagsverständnis“ sind, erscheint es lohnenswert, diese als erstes in der Fortbildung aufzugreifen, um so auf die bei den Teilnehmer\*innen bestehenden Haltungen zu sprechen zu kommen und diese in einem nächsten Schritt ggf. zu hinterfragen. Diesen ersten Bildern folgen daher solche, die die Lebenswelt mehrsprachiger Individuen besser repräsentieren und dem aktuellen Stand der ressour-

cenorientierten Forschung entsprechen (ebd.). Sie stellen u. a. die Vernetzung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen im Gehirn und die neurologisch begründete Entkräftung der Annahmen dar, die Sprachen seien im Kopf strikt voneinander abgegrenzt und eine mehrsprachige Person bestehe aus mehreren einsprachigen. Auf diese Weise sollen die Fortbildungsteilnehmer\*innen mit einem ressourcenorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit konfrontiert werden, was einen (ggf. ersten) Reflexionsprozess über ihre Vorstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit initiieren soll.

Auf diese Aktivierungsphase soll in der Phase der Wissensvermittlung eine theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Mehrsprachigkeit folgen. Diese umfasst unter kognitiven Aspekten die Vernetzung der Sprachen im Gehirn Mehrsprachiger und den positiven Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die exekutive Funktion (vgl. Miyake et al., 2000). Hierunter werden mentale Prozesse gefasst, die das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition von inkongruenter Information und die kognitive Flexibilität betreffen. Unter sprachbezogenen Aspekten soll der Vorteil des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht für die Entwicklung metasprachlicher und transversaler Kompetenzen sowie zur Steigerung von Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz thematisiert werden (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013; Collier & Thomas, 2017; Wildemann et al., 2016). Abschließend werden identitätsbezogene Aspekte von Mehrsprachigkeit angesprochen. Als Teil der sozio-kulturellen Identität kann Mehrsprachigkeit bzw. ihr Aufgreifen zur Stärkung des Selbstkonzeptes, zur Motivation sowie zu einer größeren Bereitschaft zur und Qualität der zwischenmenschlichen Interaktion beitragen (vgl. Bührig & Duarte, 2013; Hu, 2018; Ushioda, 2019). Zum anderen soll darauf hingewiesen werden, dass das Aufgreifen aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht insbesondere für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen von großer Bedeutung sein kann (aber nicht muss), da sie so eine Aufwertung ihrer schulisch „illegitimen“ Sprachkompetenzen erfahren (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011), was soziale Gerechtigkeit fördern und sprachbezogenen Diskriminierungserfahrungen vorbeugen kann (vgl. Bredthauer et al., 2021). Auf den theoretischen Input soll eine kurze Feedbackrunde folgen, in der die Teilnehmer\*innen ihre neu gewonnenen Erkenntnisse mitteilen und einordnen können (siehe hierzu Abschnitt 3).

## 2.2 | Kennenlernen und Ausprobieren

Der zweite Baustein der Fortbildungsreihe soll sich vier konkreten Ansätzen bzw. Zugängen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht widmen, die dem „Holistischen Modell für Mehrsprachigkeit in der Bildung“ von Duarte & Günther-van der Meij (2018) entnommen wurden. Es handelt sich dabei um Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich und Interkomprehension, die in der genannten Reihenfolge jeweils paarweise in zwei unterschiedlichen Sitzungen thematisiert werden. Diese vier Ansätze unterscheiden sich je nach Zielsetzung und Grad des Einbezugs unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen (vgl. Goltsev & Olfert, 2023). Während *Language Awareness* beispielsweise das grundsätzliche Interesse an Sprache wecken und die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt fördern soll (vgl. Luchtenberg, 2010), ist das primäre Ziel des Interkomprehensionsansatzes der Aufbau rezeptiver Sprachkompetenzen in konkreten Sprachen (vgl. Morkötter, 2016). Die Fortbildungsreihe befasst sich allerdings nicht mit allen Ansätzen des Modells von Duarte & Günther-van der Meij (2018) – CLIL und

Immersion werden ausgeklammert. Dies geschieht aus der Überlegung heraus, dass ausschließlich solche mehrsprachigen Ansätze in die Fortbildung Eingang finden sollen, die sich auf der Unterrichtsebene verorten lassen und von den Teilnehmer\*innen auch unabhängig von den Strukturen vor Ort selbstbestimmt mit den passenden Methoden in ihrem Unterricht eingesetzt werden könnten.

Ein weiterer Unterschied zum Modell liegt in der Fortbildung mit Blick auf Translanguaging vor: Duarte & Günther-van der Meij (2018) verweisen auf einen möglichen Einsatz von Translanguaging als kommunikative Praxis bei jedem mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz und verorten entsprechend Translanguaging als Kommunikationsmittel durchgehend parallel dazu. Für die Fortbildungsreihe ist es allerdings wichtig, Translanguaging als ein eigenständiges Konzept bzw. als einen eigenständigen Ansatz des Aufgreifens mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht den Teilnehmer\*innen zu präsentieren. Der übergreifende Einsatz von Translanguaging auch in den anderen drei Ansätzen wird dabei im Sinne des Modells dennoch hervorgehoben.

Die Struktur dieser vier thematischen Einheiten soll dabei stets gleich sein: Nach einer Definition und Erläuterung des jeweiligen mehrsprachigen Ansatzes soll den Teilnehmer\*innen ein charakteristisches Praxisbeispiel mittels einer selbst konstruierten Fallvignette präsentiert werden.

Fallvignette Sprachvergleich: Die Lehrkraft bringt ein Arbeitsblatt zum Thema „Farben“ mit, auf dem unterschiedliche Farbbezeichnungen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch notiert sind. Die Schüler\*innen werden daraufhin aufgefordert, weitere Farbbezeichnungen in anderen Sprachen, die sie kennen, zu ergänzen. Im Plenum werden anschließend Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Bezeichnungen in den unterschiedlichen Sprachen besprochen.<sup>3</sup>

Nach dieser theoretischen Vermittlung soll die Erprobung des jeweiligen mehrsprachigen Ansatzes in Gruppen anhand von Übungen und Praxisbeispielen erfolgen. Diese entstammen zum einen bereits existierenden Materialien (vgl. Ahrenholz, 2010; Oleschko & Olfert, 2014), zum anderen sind sie eigens für die Fortbildungsreihe erarbeitet worden. So wird beispielsweise die Translanguaging-Übung durch einen kurzen Video-Impuls auf Englisch eingeführt („What is translanguaging, really?“, von E. Crisfield). Die anschließende Aufgabenstellung ist folgendermaßen formuliert:

Group A: Discuss in English the benefits of incorporating multilingualism into language teaching. Base your arguments on this training and your personal experiences. If necessary/helpful, switch to other languages.

Group B: Write a short essay in English on the benefits of incorporating multilingualism into language teaching. Base your arguments on this training and your personal experiences. Use your first language(s) within the process (e.g., for taking notes or creating a draft).

Das Ziel dieser Aufgabe ist es, die Fortbildungsteilnehmer\*innen selbst erfahren zu lassen, wie hilfreich die Nutzung all ihrer sprachlichen Ressourcen bei der Lösung der jeweiligen Aufgabe ist. Zugleich sollen die Teilnehmer\*innen durch die Aufteilung in Gruppen unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Translanguaging kennenlernen (vgl. Bainski et al., 2017; Bredthauer

<sup>3</sup> Hinweis: In anderen Fallvignetten wurden auch Migrationssprachen sowie autochthone Minderheitensprachen wie Niederdeutsch verwendet.

et al., 2021). Während in Gruppe A die Nutzung der gemeinsamen sprachlichen Ressourcen für den inhaltlichen Austausch im Fokus steht, geht es in Gruppe B darum, die erstsprachlichen Kompetenzen zur Textplanung und für das Notizenmachen einzusetzen. In einer anschließenden gemeinsamen Reflexion sollen die Zielsetzungen des jeweiligen Ansatzes sowie die Voraussetzungen zu seiner Anwendung auf Seiten der Schüler\*innen und der Lehrkräfte diskutiert werden.

### **2.3 | Reflexion der Einsatzmöglichkeiten**

In dem abschließenden dritten Fortbildungsbaustein zur Reflexion sollen die mehrsprachigen Ansätze im Hinblick auf ihre konkrete Anwendbarkeit in der Praxis in den unterschiedlichen Unterrichtskontexten der Lehrkräfte diskutiert werden.

Zu Beginn der Sitzung soll eine umfassende theoretische Rahmung u. a. anhand einer graphischen Darstellung des o. g. Modells von Duarte & Günther-van der Meij (2018) gegeben werden. Hierbei soll die Anordnung der einzelnen Ansätze, ihre Relation zueinander und die besondere Stellung des Translanguaging als kommunikative Praxis diskutiert werden. Anschließend werden Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleiche und Interkomprehension im Detail hinsichtlich möglicher Einsatzszenarien thematisiert. Hierbei sollen den Teilnehmer\*innen weitere konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in Form von Materialien und Videos, aber auch Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie Reaktionen der Schüler\*innen auf den Einsatz mehrsprachiger Ansätze im Unterricht aus Begleitstudien präsentiert werden. Diese sollen die beiden Lehrkontexte der Teilnehmer\*innen berücksichtigen: Deutschunterricht in Regelklassen der Sekundarstufe I sowie in Vorbereitungs- und Sprachförderklassen.

So werden zum einen Beispiele für den Einsatz mehrsprachiger Ansätze in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I aus Bredthauer & von Dewitz (2022) präsentiert. Die Autorinnen lassen in ihrem Beitrag 14 Lehrkräfte zur Sprache kommen, die u. a. über die Sichtbarmachung der Sprachenvielfalt in ihren Sprachlernklassen durch verschiedene Rituale berichten. Dabei handelt es sich z. B. um Begrüßungen in den Erstsprachen der Schüler\*innen zu Unterrichtsbeginn, um die Sprache der Woche, in der von allen Schüler\*innen unterschiedliche Wörter in der jeweiligen Sprache gelernt werden, um Projektstage zur Sprachenvielfalt oder um Vorlesetage, an denen von den Schüler\*innen Texte in ihren Erstsprachen vorgelesen werden (siehe ebd., S. 169). Zum anderen sollen Unterrichtsbeispiele aus einem Projekt für ehrenamtliche Lehrkräfte für aus der Ukraine geflüchtete Kinder und Jugendliche in Regensburg vorgestellt werden (Initiative AUF – Auffangen und Fördern von Geflüchteten aus der Ukraine, KEB Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Regensburg e.V.). Die ehrenamtlichen Lehrkräfte wurden 2022 ebenfalls zum Einsatz mehrsprachiger Ansätze fortgebildet und während ihrer Arbeit begleitet und interviewt, eine Veröffentlichung der Daten steht noch aus. Mit den Teilnehmer\*innen der Fortbildungsreihe soll im Zusammenhang mit diesem Projekt vor allem die Nutzung erstsprachlicher Ressourcen der Schüler\*innen beim Schreiben durch Translanguaging-Szenarien diskutiert werden. Hierbei verwendeten die Schüler\*innen zum Erstellen der Schreibprodukte zusätzlich zum Deutschen Russisch, Ukrainisch und Englisch. Anschließend wurden die mehrsprachigen Elemente im Klassenverband ins Deutsche übertragen. Hierzu berichteten die ehrenamtlichen Lehrkräfte des Projekts, dass der Einsatz von Translanguaging die Schreibmotivation der Schüler\*innen gesteigert und für kreativere Produkte gesorgt habe. Eine Lehrkraft äußert

sich folgendermaßen dazu: „Sie sind so viel schneller als in den anderen Klassen. Hier können sie jetzt schon Texte schreiben.“

In Bezug auf den Deutschunterricht in Regelklassen der Sekundarstufe I soll ein Beispiel für *Language Awareness* aus einer unveröffentlichten Masterarbeit vorgestellt werden (vgl. Jüttner, 2022). Hierbei sollten die Schüler\*innen zunächst ein individuelles Sprachenportrait anfertigen, um es anschließend mit dem Sprachenportrait ihrer Schule zu vergleichen (vgl. Portnaia, 2013). Dieser Vergleich führte zu einer Diskussion um die Diskrepanz in der Präsenz der Sprachen und in ihrer Bedeutung in den verschiedenen Lebensdomänen der Schüler\*innen. Eine Schülerin stellt dazu fest: „Ich finde es gut, dass mal sowas thematisiert wird wie Sprache und Kultur, was man so zu Hause hat. Weil ja eigentlich nie darüber geredet wird, also das ist so ein Thema, das wird GAR nicht angesprochen in der Schule“ (Jüttner, 2022, S. 77). Zusätzlich sollen im Rahmen des Interkomprehensionsansatzes Aufgabenformate für germanische Interkomprehension vorgestellt werden. Diese sind zum einen an Oleschko (2011), Oleschko & Olfert (2014) sowie an Hufeisen & Marx (2014) angelehnt, zum anderen entstammen sie einem Seminar zu mehrsprachigen Ansätzen im Deutschunterricht an der Universität Münster. In diesem Seminar erstellten Studierende unter Anleitung interkomprehensionsorientierte Materialien für den Einsatz im Regelunterricht, die das Deutsche als Brückensprache zur Nachbarsprache Niederländisch sowie zur autochthonen Minderheitensprache Niederdeutsch nutzten. Diese Materialien wurden anschließend an Schulen im Münsteraner Raum ausprobiert, sodass auch hier Erfahrungsberichte vorliegen.

Anschließend sollen die Teilnehmer\*innen in Gruppen überlegen und – sofern die Umsetzung ggf. bereits erfolgte – berichten, wie die Nutzung der Ansätze mittels weiterer konkreter Methoden in ihrem Unterricht bzw. in ihrer Schule gestaltet werden könnte/konnte. Die Ergebnisse sollen im Plenum präsentiert und diskutiert werden.

Am Ende dieser letzten Sitzung soll eine Feedbackrunde erfolgen, in der von den Teilnehmer\*innen Rückmeldungen zur Durchführung der Fortbildung gegeben und Hinweise sowie Wünsche im Hinblick auf ihre Ausgestaltung geäußert werden können. Diese Rückmeldungen sind für die Weiterentwicklung der Fortbildungsreihe von zentraler Bedeutung, da so im Sinne einer Evaluation festgestellt werden kann, ob das aus wissenschaftlicher Perspektive konstruierte und bislang allein im universitären Kontext erprobte Veranstaltungskonzept für die Zielgruppe der aktiven Lehrkräfte zielführend ist und sich für solche Transferangebote eignet.

### **3 | Erfahrungen aus der Fortbildungsreihe: Baustein „Sensibilisierung“**

An dieser Stelle wird auf den Baustein „Sensibilisierung“ genauer eingegangen und über seine konkrete Umsetzung sowie über die Rückmeldungen der Teilnehmer\*innen berichtet. Dieser Baustein spielte bei der Konzeption der Fortbildung eine wichtige Rolle und war zentral für das Gelingen der gesamten Fortbildungsreihe, da ohne ein Ausräumen etwaiger Vorbehalte gegenüber der Einbindung aller sprachlichen Kompetenzen weder das Kennenlernen und Ausprobieren der jeweiligen mehrsprachigen Ansätze im zweiten Baustein noch die Reflexion über mögliche Einsatzszenarien im eigenen Unterricht im dritten Baustein auf fruchtbaren Boden stoßen würden.

Die Fortbildung fand digital mit insgesamt zwölf Teilnehmer\*innen statt. Die Teilnahme daran war für die Lehrkräfte freiwillig. Den Großteil bildeten aktive Lehrkräfte, die neben Fremdsprachen, MINT oder Musik auch Deutsch und/oder Deutsch als Zweitsprache unterrichteten. Einige waren ferner in schulübergreifenden Kontexten als Koordinator\*innen und Multiplikator\*innen beschäftigt und weitere waren als Assistenzlehrkräfte in Aufnahmeklassen tätig.

In der Kennenlernphase dieses ersten Bausteins wurden die grundlegenden Motive des Fortbildungsbesuchs und die Erwartungen der Teilnehmer\*innen gesammelt. Sie äußerten bereits in der Vorstellungsrunde, dass sie sich insbesondere praktische Tipps und Austausch zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Klasse wünschten. Hierbei berichteten sie über die bereits gemachten Erfahrungen mit der Integration anderer Sprachen in den Deutschunterricht. So führte eine Lehrkraft beispielsweise an, dass das Aufgreifen anderer Erstsprachen ihr dann leichter falle, wenn die Gruppe sprachlich homogen sei und die Schüler\*innen nicht viele unterschiedliche Sprachen in den Klassenverband einbrächten. Diese Feststellung wurde auch von anderen Lehrkräften aufgegriffen, die ergänzten, dass insbesondere in Sprachlernklassen Sprecher\*innen derselben Erstsprachen sich untereinander leichter verständigen und so dem Unterrichtsgeschehen besser folgen könnten, während sie gleichzeitig als Lerngruppe besser zusammenwüchsen. Eine Lehrkraft äußerte indes, dass eine größere sprachliche Vielfalt für den Unterricht förderlicher sei, allerdings nur, wenn „der Umgang mit Mehrsprachigkeit geschult wird“ (Zitat aus den Fortbildungsmitschriften). Dies stand im Einklang mit der Ausrichtung der Fortbildung, die Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit im Kontext der Spracharbeit vermitteln wollte.

Das Verständnis der Teilnehmer\*innen bezüglich des Phänomens sprachliche Vielfalt war zu Beginn der Fortbildung überwiegend additiv im Sinne einer strikten Trennung von Einzelsprachen auch in ihrer mentalen Repräsentation und Nutzung. Es bezog sich laut ihren Angaben auf ein zuwanderungsbedingtes Vorhandensein mehrerer Einzelsprachen (als Herkunft- oder Muttersprachen bezeichnet) in der Schule und im Unterricht und nur selten auf regionale und soziale Varietäten oder schulische Fremdsprachen. In der Konzeption der Fortbildungsreihe lag der Fokus ebenfalls durchaus auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, jedoch wurden auch zahlreiche Aufgabenformate zum Einbezug von schulischen Fremdsprachen und von autochthoner Mehrsprachigkeit diskutiert. Das wurde von den Teilnehmer\*innen auch gerne angenommen, so z.B. von einer Lehrkraft, die auch Englisch unterrichtete, sowie von weiteren Lehrkräften an Schulen im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins (bspw. auf einer Nordseeinsel).

Die von den Lehrkräften in diesem ersten Baustein geäußerten Vorbehalte betrafen nicht die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\*innen an sich, sondern das Einbinden anderer Sprachen in den Unterricht. Diese Unsicherheiten können grob in drei Kategorien eingeteilt werden: Erstens äußerten die Lehrkräfte Bedenken, ob sie sprachliche Ressourcen ihrer Schüler\*innen im Unterricht adäquat aufgreifen könnten, wenn sie selbst nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügten. Zweitens vermerkten sie die Sorge, dass dabei nicht mehr genügend Aufmerksamkeit für die deutsche Sprache vorhanden wäre und ihre Förderung dabei zu kurz käme. Drittens haben die Lehrkräfte auf ihre grundsätzlich knappen persönlichen und zeitlichen Ressourcen verwiesen und darauf, dass mehrsprachige Ansätze eine zusätzliche Arbeitsbelastung darstell-

ten. Diese Vorbehalte wurden in einer ersten gemeinsamen Diskussion mit Blick auf die weiteren Fortbildungsinhalte und auf die von den Lehrkräften bereits gemachten Erfahrungen kritisch erörtert.

Da das Entkräften möglicher vorhandener Widerstände gegen den Einsatz aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht eine Grundvoraussetzung für das Anbahnen von mehrsprachigem Lehren und Lernen ist, wurden daher die genannten Vorbehalte abschließend im letzten Baustein zur Reflexion möglicher Einsatzszenarien nochmals aufgegriffen und den Lehrkräften in ihren eigenen Worten präsentiert. Es zeigte sich dann, dass die Teilnehmer\*innen ihre eigenen Bedenken mit überzeugenden Argumenten ausräumen konnten. So äußerten sie beispielsweise, die exemplarischen Aufgabenformate und die Beispiele aus der Praxis hätten gut illustriert, dass ausgebaute Kompetenzen in anderen Sprachen für deren Einbezug nicht zwingend notwendig seien. Ferner ließe sich hier sehr gut kooperativ mit Eltern, Kolleg\*innen oder anderen Personen zusammenarbeiten, falls dies nötig sein sollte. Ebenso käme die deutsche Sprache bei mehrsprachigen Ansätzen nicht zu kurz, denn auch sie gehöre zum Sprachenrepertoire der Schüler\*innen dazu, und werde in allen gezeigten Aufgaben miteingebunden. Die sprachliche Entwicklung der Schüler\*innen gehe daher in allen Sprachen voran. Schlussendlich seien zwar weitere Ressourcen notwendig, um alle sprachlichen Kompetenzen durchgängig mitzudenken, da viele der aktuell vorhandenen Lehr-/Lernmittel den Einbezug aller sprachlichen Kompetenzen nicht berücksichtigten. Einzig Aufgabenformate zu Sprachvergleichen waren den meisten Lehrkräften bereits wohlbekannt, sodass mit Blick auf die anderen mehrsprachigen Ansätze eigens Materialien entwickelt und gestaltet werden müssten. Allerdings hätten die während der Fortbildung präsentierten Ausschnitte aus Schüler\*inneninterviews sowie die Berichte von Lehrkräften, die bereits auf diese Weise arbeiteten, die Teilnehmer\*innen überzeugt, mehrsprachige Ansätze als einen integrativen Part ihrer Arbeit zu sehen, der zudem zur Motivationssteigerung beitragen könne. Schließlich habe sie selbst die Arbeit mit den mehrsprachigen Ansätzen im zweiten Fortbildungsbaustein unter Rückgriff auf all ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen stark motiviert.

In der den ersten Baustein abschließenden Feedbackrunde wurde darauf eingegangen, welche Inhalte die Teilnehmer\*innen als für sich neu einschätzten und was das Wichtigste sei, das sie aus der ersten Sitzung mitnehmen. Neben Hinweisen auf Vertiefung und Erweiterung vorhandener Kenntnisse wurde von den Lehrkräften hervorgehoben, dass die präsentierten Inhalte ihre intuitiven Annahmen bezüglich der Nutzung sprachlicher Vielfalt bestätigten und wissenschaftlich untermauerten. So äußerte beispielsweise eine Lehrkraft, dass sie es nie verstanden habe, warum die Schüler\*innen in ihrer Sprachlernklasse miteinander nur auf Deutsch kommunizieren sollten, was ihrer Ansicht nach eine künstliche Kommunikationssituation sei, da sie alle eine gemeinsame Erstsprache teilten. Aus ihrer eigenen Erfahrung könne sie sagen, wie gewinnbringend in solchen Kontexten ein Austausch unter Verwendung der Erstsprache sei, insbesondere wenn Kompetenzen in der Zielsprache noch im Aufbau sind. Da sie in dieser Hinsicht im Kollegium bislang auf Widerstand gestoßen sei, unterstrich sie die vorgestellten Argumente als überaus gewinnbringend, um nun ihre Beobachtungen und Annahmen auch mit Studien belegen zu können. Das bestätigten auch andere Lehrkräfte mit Blick auf den Bereich der Bildung und Förderung des Deutschen als auch für weitere Sprachen (Englischunterricht) und andere Unterrichtsformen. Die Bestätigung der Vorannahmen über Mehrsprachigkeit und die

wissenschaftsbasierten Erkenntnisse dazu wurden nicht nur für die eigenen Unterrichtskontexte der Teilnehmer\*innen als wichtig eingeschätzt, sondern von einigen auch für den Anstoß einer neuen Diskussion unter Kolleg\*innen als geeignet angesehen. Sofort wurden Ideen für die weitere Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse entwickelt. Im Rahmen dieses Feedbacks wurde zudem noch einmal hervorgehoben, dass konkrete Impulse und Ansätze zur Nutzung der Mehrsprachigkeit vor diesem Hintergrund nun noch mehr erwünscht sind. Da genau dieser Aspekt von Anfang an den Schwerpunkt der Fortbildungsreihe bildete und eine Praxisausrichtung der nächsten Bausteine in ihrem Konzept angelegt war, konnte den Teilnehmer\*innen ein Ausblick auf die nächsten Sitzungen gegeben werden.

#### **4 | Fazit**

In diesem Beitrag wurde die Konzeption einer Fortbildungsreihe für Deutschlehrkräfte im Regelunterricht und in Sprachförderklassen der Sekundarstufe I vorgestellt. Diese bestand aus drei Bausteinen: 1. Sensibilisierung, 2. Kennenlernen und Ausprobieren sowie 3. Reflexion der Einsatzmöglichkeiten. Zentrales Ziel dieser Fortbildungsreihe war es, etwaige vorhandene Vorbehalte der Teilnehmer\*innen gegenüber sprachlicher Vielfalt und ihrer Nutzung im Unterricht zu entkräften und unter Rückgriff auf das didaktische Element der Selbsterfahrung einen Anstoß hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit zu geben. Dies sollte durch die Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) über unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge zu sprachlicher Bildung erfolgen, aber vor allem durch das eigenständige Ausprobieren dieser Ansätze während der Fortbildung (vgl. Goltsev & Bredthauer, 2020). Nach einer ausführlichen Beschreibung der drei Bausteine der Fortbildungsreihe wurde exemplarisch die praktische Umsetzung des ersten Bausteins samt dem Feedback der Teilnehmer\*innen vorgestellt.

In Bezug auf die Zielsetzung der Fortbildungsreihe, über die im pädagogischen Kontext aktuell prävalente Defizitperspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hinwegzukommen und den Teilnehmer\*innen Handlungsmöglichkeiten für einen produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in ihren Unterricht im Sinne einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zu eröffnen (vgl. Dannecker & Schindler, 2022), lassen sich folgende Schlussfolgerungen formulieren: Einerseits bestätigen die Berichte der Teilnehmer\*innen über einen Widerstand anderer Kolleg\*innen gegen die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen entsprechende Studienergebnisse (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Schroedler et al., 2022). Hier sind nach wie vor entsprechende Angebote in der Aus- und Weiterbildung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung notwendig (vgl. Rösch, 2021), um diese Defizitperspektive auf Mehrsprachigkeit zu überwinden. Andererseits wird aus den zu Beginn der Fortbildung geäußerten Annahmen der Teilnehmer\*innen deutlich, dass ressourcenorientierte und wertschätzende Haltungen gegenüber sprachlicher Vielfalt unter Lehrkräften durchaus schon existieren. Diese sind allerdings intuitiv und bedürfen theoretischer Stützung in der Aus- und Fortbildung. Zudem wurde deutlich, dass trotz positiver Haltungen und eines Interesses an Sprache und Mehrsprachigkeit geeignete Maßnahmen zur Umsetzung der ressourcenorientierten Perspektive im Unterricht selten durchgeführt werden, da den teilnehmenden Lehrkräften didaktisch-methodische Grundlagen

zum systematischen Einbezug der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\*innen fehlen. Die Vermittlung dieser und eine Reflexion der damit gemachten Erfahrungen wären wichtige Komponenten bei der Professionalisierung zum ressourcenorientierten Unterricht.

## Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Sprachenporträts anfertigen. *Deutschunterricht*, 6, 10–11.
- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. (S. 111–147). wbv.
- Asmacher, J., Serrand, C. & Roll, H. (Hrsg.). (2021). *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Bainski, C., Benholz, C., Fürstenau, S., Gantefort, C., Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen.
- Bartels, N. (2009). Knowledge about Language. In A. Burns & J. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. (S. 125–134). Cambridge University Press.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 277–337.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies When Teaching Reading in Multilingual Settings*. Logos.
- Bredthauer, S. & Goltsev, E. (2022). Mehrsprachige Ansätze in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In G. Fenkart, G. Khan, K. Krainer & N. Maritzen (Hrsg.), *Die Kunst des Widerstands*. (S. 247–256). Studienverlag.
- Bredthauer, S. & von Dewitz, N. (2022). Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. (S. 159–178). Lang.
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente. Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bühlig, K. & Duarte, J. (2013). Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht. Ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), 245–275.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Universitätsbibliothek.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2018). A Holistic Model for Multilingualism in Education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43.

- Fürstenau, S. (2016). Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*. (S. 71–90). Springer VS.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. (S. 269–288). Waxmann.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 69–87). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, 6, 17–34.
- Goltsev, E. & Olfert, H. (2023). Mehrsprachige Praktiken in der universitären Lehrkräftebildung: Erfahrungen und Wünsche der Studierenden. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. (S. 207–229). WBV.
- Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding Spaces for All Languages. Teacher Educators' Perspectives on Multilingualism. *Language and Education*, 36(5), 437–450.
- Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66–84.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.). (2014). *EuroComGerm. Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. (2. Aufl.). Shaker.
- Jüttner, A. U. (2022). *Sprachen, Mehrsprachigkeit und ihre prestigebedingte Bedeutung in der Schule. Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Narr.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis*, 8(1), 1–13.
- Oleschko, S. (2011). *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf)
- Oleschko, S. & Olfert, H. (2014). Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze. In N. Morys, C. Kirsch, I. de Saint-Georges & G. Gretsche (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. (S. 31–45). Lang.

- Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother (Hrsg.), *Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen*. (S. 5–44). Carl Link.
- Portnaia, N. (2013). *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Logos.
- Rösch, H. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In N. Bachor-Pfeff & H. Rösch (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. (S. 13–42). Schneider Hohengehren.
- Schöpp, F. (2013). Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für neue LehrerInnenbildung*. (S. 148–176). Schneider Hohengehren.
- Schroedler, T., Purkarthofer, J. & Cantone, K. F. (2022). The Prestige and Perceived Value of Home Languages. Insights from an Exploratory Study on Multilingual Speakers' own Perceptions and Experiences of Linguistic Discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402>
- Ushioda, E. (2019). Researching L2 Motivation: Past, Present and Future. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. (S. 661–682). Palgrave Macmillan.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit. Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2).
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (S. 351–363). Waxmann.