

requal requal

requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe

IO2 - Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa

Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid, Maher Arshinak, Henrike Terhart, Petr Frantik, Semra Krieg, Abdullah Bakkar, Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena Stanišić, Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Katja Kansteiner, Esther Dam, Roswitha Klepser

Januar 2020



IMPRESSUM

Herausgeber

Konsortium von R/EQUAL

Universität zu Köln (Koordination)

Dr. Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Universität Wien

Kontakt: Ass. Prof. Dr. Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Universität Stockholm

Kontakt: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Pädagogische Hochschule Weingarten

Kontakt: Prof. Dr. Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Autor*innen:

- Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid (Universität Stockholm)
- Abdullah Bakkar, Petr Frantik, Semra Krieg, Henrike Terhart (Universität zu Köln)
- Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Michelle Proyer, Tina Obermayr, Jelena Stanišić (Universität Wien)
- Esther Dam, Katja Kansteiner, Roswitha Klepser (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Als Co-Researcher einbezogene Teilnehmer*innen:

Maher Arshinak (Universität Stockholm), Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lob-sang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro (Universität Wien)

Zitation:

Bodström et al. (2020) IO2 - Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/manual/>



Diese Arbeit ist lizenziert unter: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+Projektnummer 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung von der Europäischen Kommission finanziert. Die Verfasser sind für den Inhalt dieser Publikation allein verantwortlich; die Kommission ist für die Weiterverwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
2. Der partizipative Ansatz in R/EQUAL	3
3. Sprachenpolitik in der Hochschulausbildung	7
3.1 Sprachenpolitik auf europäischer Ebene	7
3.2 Sprachenpolitik an den vier R/EQUAL Partneruniversitäten	10
3.2.1 Universität zu Köln	10
3.2.2 Universität Wien	11
3.2.3 Universität Stockholm	12
3.2.4 Pädagogische Hochschule Weingarten	13
3.3 Mehrsprachige Kontexte in der Hochschulausbildung	15
4. Glossar grundlegender theoretischer Konzepte für Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten	16
5. Sprachkonzepte der R/EQUAL-Programme	22
5.1 Sprachkonzept des Programms an der Universität zu Köln	22
5.2 Sprachkonzept des Programms an der Universität Wien	24
5.3 Sprachkonzept des Programms an der Universität Stockholm	26
5.4 Sprachkonzept des Programms an der Pädagogischen Hochschule Weingarten	28
6. Stimmen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten.	29
6.1 Methodik	29
6.2 Analyseergebnisse	31
6.2.1 Ergebnisse der Interviewanalyse: Dozierende	31
6.2.1 Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni	40
7. Zusammenfassung	44
8. Literaturverzeichnis	46
9. Abbildungsverzeichnis	49
10. Tabellenverzeichnis	49
11. Anhang: Interview-Leitfaden	49

1. Einführung

Migration prägt seit langem die Merkmale der meisten europäischen (und noch mehr der globalen) Gemeinschaften. Diese Tendenz wird sich nicht so schnell ändern, sondern stellt ein andauerndes Phänomen dar, das Gesellschaften weiter formen wird. Auch Hochschulinstitutionen in Europa werden immer stärker globalisiert. Hinsichtlich international ausgebildeter Lehrkräfte müssen Hochschulinstitutionen ihre Partizipation und ihr Engagement erweitern, um Erfahrungen und Fähigkeiten besser zu nutzen. So brauchen international ausgebildete Akademiker*innen, wie z.B. Lehrkräfte aus anderen Ländern, schnelleren Zugang zum universitären Umfeld, sowie gleichzeitige Unterstützung im Spracherwerb der offiziellen Sprache des Aufenthaltslandes, um ihre vorangegangene Ausbildung zu ergänzen. Auch wenn sie die offizielle Sprache des Aufenthaltslandes noch nicht auf universitärem Niveau beherrschen, sollten international ausgebildete Lehrkräfte nicht in ihrer Requalifizierung behindert werden. Im Umgang mit dieser Zielgruppe müssen Hochschulinstitutionen sprachliche sowie kulturelle Hilfestellung leisten und dementsprechende Angebote verbessern. Dies kann teilweise erreicht werden, indem ein pädagogischer Ansatz der Mehrsprachigkeit verfolgt wird.

Die Hochschulpartnerschaft der Universitäten und Hochschulen in Köln, Stockholm, Wien und Weingarten "R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe" dient dem Austausch von Erfahrungen und der Netzwerkarbeit im Bereich der Hochschulausbildung für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa. Dieser zweite sogenannte Intellectual Output (IO2) von R/EQUAL, der eines der sechs Arbeitspakete umfasst, basiert auf der Wertschätzung der Sprachen der Teilnehmer*innen. Alle Partner in R/EQUAL sind der Auffassung, dass die gesprochenen Sprachen der Teilnehmer*innen eine große Ressource für die Arbeit in Schulen darstellen, insbesondere weil die Anzahl mehrsprachiger Schüler*innen und deren Familien steigt. Ausgehend von dieser gemeinsamen Auffassung setzen die Partnerprogramme ihren Ansatz hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen auf verschiedene Weise um. **IO2 bietet diesbezüglich einen Überblick über Konzepte, wie das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten strukturiert werden kann. Universitäten und Hochschulen, die planen ein derartiges Programm zu implementieren, können sich dadurch inspirieren lassen und Konzepte und Lehrmethoden wählen, die für ihre eigenen Situation geeignet sind.** Praktisches Wissen und Vorschläge aus dem Blickwinkel von Dozierenden und Teilnehmenden/Alumni sind in dem [Digital Manual](#) zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung verfügbar: <https://sites.google.com/view/requallanguagemanual/home>

Dieses Intellectual Output 2 dient als Mittel zur Inspiration und Anleitung akademischer Tätigkeiten für Programme für international ausgebildete Lehrkräfte und gründet sich auf den Beiträgen aller R/EQUAL-Partnerprogramme hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Expertise und ist in zwei Teile aufgeteilt:

Teil A basiert auf Sekundärforschung, welche einen Überblick vermittelt zu:

- allgemeiner Sprachenpolitik der R/EQUAL-Partneruniversitäten,
- Sprachkonzepten in den R/EQUAL Partnerprogrammen,
- Methoden und Kurskonzepte in den R/EQUAL-Partnerprogrammen, welche auf Sprache ausgerichtet sind.

Teil B basiert auf einer Datensammlung und der daran anschließenden Analyse hinsichtlich der Erfahrungen und Vorstellungen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni der Programme zum Thema Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten. Auf der Grundlage von Interviews mit 22 Dozierenden und 44 Teilnehmer*innen/Alumni der vier R/EQUAL-Partnerprogramme in Österreich, Deutschland und Schweden wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2012) durchgeführt:

- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Dozierenden,
- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Teilnehmer*innen/Alumni.

Als Kernstück von IO2 werden die Ergebnisse als [Digital Manual](#) zur Verfügung gestellt. Es gibt Informationen zum Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung wie auch zu Erfahrungen in diesem Bereich. Zweck des Digital Manuals ist, Dozierende in der Hochschulausbildung zu inspirieren, bei ihrer Lehrtätigkeit in mehrsprachigen Umgebungen alle in der Gruppe vorhandenen Sprachkompetenzen zu nutzen. Da R/EQUAL auf einem partizipativen Ansatz beruht, bezieht sich die vorliegende Arbeit auch auf den Blickwinkel der Teilnehmenden und Alumni, welcher im folgenden Kapitel 2 weiter ausgeführt wird.

2. Der partizipative Ansatz in R/EQUAL

Wie bereits im [Transnational Framework von R/EQUAL](#) (Proyer et al. 2019) – welches im folgenden Abschnitt als wichtigster Bezugspunkt dient – umfassend dargelegt wurde, entschied sich die Hochschulkooperation R/EQUAL für die gesamte Projektdauer für einen partizipativen Ansatz (von Unger 2014), um international ausgebildeten Lehrkräften (mit Fluchthintergrund) eine Stimme zu geben. Durch die Wahl eines partizipativen Ansatzes für das Projekt, erhalten international ausgebildete Lehrkräfte und insbesondere die gegenwärtigen Teilnehmer*innen oder/und Alumni der vier Lehrer*innenausbildungsprogramme die Möglichkeit nicht nur der Mitsprache sondern vor allen Dingen der Mitgestaltung bei Projektaktivitäten, der Teilhabe an Entscheidungsfindungen wie auch die Möglichkeit ihre Individualität im Prozess, sowie ihre Expertise als Personen um die es im Projekt geht, als international ausgebildete Lehrkräfte, darzulegen. Das Ziel, dadurch nutzerfreundliche Ergebnisse und Konzeptionen aller Outputs zu garantieren wird vom forschungsethischen Ziel, der Selbstbestimmung und des Empowerments der Zielgruppe ergänzt.

Partizipative Forschung wurde in letzter Zeit auch vermehrt in der Forschung mit Geflüchteten genutzt (Ellis et al. 2007). Brydon-Miller (1997, 657) zufolge, bezieht sich der partizipative Ansatz der partizipative Ansatz sowohl auf Forschungspraktiken, die darauf ausgerichtet sind, die an der Forschung Teilnehmenden darin zu unterstützen, sozialen Wandel mitzugestalten, als auch auf eine grundlegende Umwandlung des Forschungsfeldes.. Wesentlicher Bestandteil partizipativer Forschung ist, das Thema mit Expert*innen des Forschungsfeldes (z.B. geflüchteten Lehrkräfte selbst) zu erforschen und weiter daran zu arbeiten und somit Empowerment durch die Mitgestaltung der (Forschungs-) Umgebung zu fördern statt Forschung ohne Einbezug zu betreiben ohne diejenigen Personen, die das Zentrum der Forschungsinteresses darstellen. Indem ein partizipativer Forschungsprozess verfolgt wird, soll sichergestellt werden, dass durch die Implementierung von Forschung *mit* Teilnehmer*innen als Experten ihrer selbst, koloniale und hegemoniale Machtstrukturen soweit möglich nicht reproduziert werden, wie z.B. in der Forschung *über* Subjekte – dies muss in gleicher Weise gemäß postkolonialer Perspektive kritisch reflektiert werden (Castro Varela 2015; Mecheril & Rose 2012).

Nach Berücksichtigung der Merkmale partizipativer Forschung, wurde durch die Projektpartner dieser Ansatz als geeignet hinsichtlich der Projektziele von R/EQUAL erachtet. Als Tool für die Messung des Partizipationsgrades in einem (Forschungs-)Prozess schlagen Wright, von Unger und Block (2010) folgendes Stufenmodell der Partizipation vor:

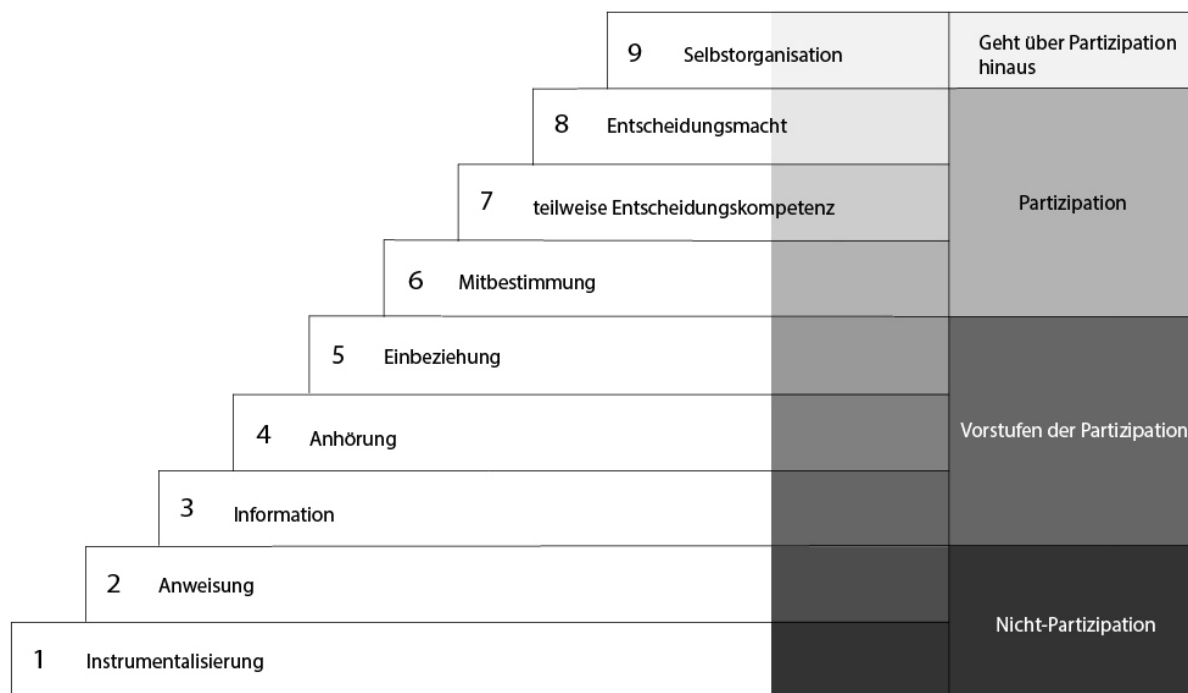


Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright, von Unger, Block, 2010)

Im Folgenden werden die neun Stufen des Stufenmodells der Partizipation kurz beschrieben:

- Stufe 1 „Instrumentalisierung“ und Stufe 2 „Anweisung“ gelten nicht als partizipativ und werden deshalb als „Nicht-Partizipation“ gekennzeichnet;
- Stufen 3 bis 5 (3 „Information“, 4 „Anhörung“ und 5 „Einbeziehung“) zählen als sogenannte Vorstufen der Partizipation;
- Stufen 6 „Mitbestimmung“, 7 „Teilweise Entscheidungskompetenz“ und 8 „Entscheidungsmacht“ gelten als Partizipation;
- Die letzte Stufe, 9 „Selbstorganisation“ geht über Partizipation hinaus

Unger et al. (2014) zufolge beginnt Partizipation erst aufsteigend ab Stufe 6. Berücksichtigt man, dass es insgesamt neun Stufen gibt, ist dies ziemlich hoch angesetzt. Dieses Stufenmodell wurde als Tool zur (Selbst-) Reflexion für partizipative Forschung konstruiert und soll nicht dazu instrumentalisiert oder verwechselt werden, um mit einem hohen Grad an Partizipation zu prahlen oder um einen niedrigen Grad dadurch zu entschuldigen. Während ein Teil des Forschungsprozesses sehr partizipativ sein kann, kann ein anderer dies gar nicht sein. Da der Grad der Partizipation tendenziell fließend und veränderbar ist, muss er in mehreren Phasen während des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt und reflektiert werden.

In IO2 wurde der partizipative Ansatz wie folgt genutzt:

- Das Projectmanagement-Meeting von R/EQUAL war mit einer Veranstaltung verbunden, in der nicht nur die Partnerprogramme sondern auch Partner von anderen schwedischen Universitäten ihre Arbeit und Forschungsergebnisse hinsichtlich international ausgebildete Lehrkräfte gemeinsam mit Co-Researchern präsentierten.
- Ergebnisse der Forschungstätigkeit im Rahmen von R/EQUAL wurden teilweise von Teilnehmer*innen und Alumni, die in die Datensammlung einbezogenen waren, präsentiert. So fanden z.B. in Wien regelmäßige Sitzungen statt, um Teilnehmer*innen und Alumni am Forschungsprozess zu beteiligen.
- Auf der Grundlage der großen Materialmenge, welches durch die Partnerprogramm zu dem Thema „Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung“ gesammelt wurde, kamen Fragen hinsichtlich der strukturellen und institutionellen Voraussetzungen auf:
 - Hat die Universität, an der Sie arbeiten eine spezielle Sprachenpolitik?
 - Wie bewältigt Ihre Universität den Sachverhalt, mehrsprachige Studenten zu haben?
- An den vier Partneruniversitäten wurden Gruppendiskussionen (in verschiedenen Sprachen) mit Teilnehmer*innen/Alumni geführt, die folgende Fragen beinhalteten:
 - Wie nutzen Sie die Sprachen, die Sie sprechen können, um die Lerninhalt im Programm zu verstehen? Wann? Warum?
 - Wurden Sie ermutigt, im Kurs alle Sprachen zu nutzen, die Sie sprechen können oder nicht? In welchen Situationen?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode Ihnen geholfen, den Inhalt des Kurses besser zu verstehen? Wenn ja, wie merken Sie das?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen? Wenn ja, wie merken Sie das? Für Wien: Meinen Sie, es hätte Ihnen geholfen?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, Ihre Identität als Lehrkraft in dem neuen Land zu stärken? Wenn ja, auf welche Weise? Was halten Sie für Ihre Identität als Lehrkraft? Ist sie eine andere als vorher, nachdem sie in einer anderen Sprache/einem anderen Kontext unterrichten?
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen? Beispiel(e):
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Nachteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen? Beispiel(e):
 - Hat Ihre Mehrsprachigkeit Ihnen geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen?

- An allen vier Partneruniversitäten interviewten Teilnehmer*innen Dozierende über ihre Erfahrungen mit der Arbeit in mehrsprachigen Kontexten in den Programmen international ausgebildete Lehrkräfte und stellten folgende Fragen:
 - Wie wirkt sich die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen mehrsprachig sind auf Ihre Lehrtätigkeit aus?
 - Verwenden Sie in Ihrer Lehrtätigkeit eine mehrsprachige/Translanguaging Methode?
 - Wenn ja, welche Sprachstrategie wenden Sie an, um Herausforderungen im Kurs zu begegnen? Auf welche Weise tun Sie das? Wann und warum?
 - Wenn nein, warum? Würden Sie sie gerne anwenden? Warum? Was würden Sie benötigen, um sie anwenden zu können?
 - Welche mehrsprachigen Strategien sind aus Ihrem Blickwinkel erfolgreich? Geben Sie konkrete Beispiele. Welche sind es nicht? Warum?
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile der mehrsprachigen/Translanguaging Methode? Welche Strategien sind nicht effizient und warum?

3. Sprachenpolitik in der Hochschulausbildung

3.1 Sprachenpolitik auf europäischer Ebene

Im europäischen Kontext sind Sprachenpolitik und der Spracherwerb mit der Vorstellung kultureller Vielfalt einerseits und Kommunikation auf europäischer Ebene andererseits verbunden. Sprachenpolitik gilt als eines der Schlüsselthemen hinsichtlich internationaler Kommunikation und bezogen auf das Verständnis eines gleichwertigen Austauschs von „ideas and traditions and founded upon the mutual acceptance of peoples with different histories but a common future“ (Commission of the European Communities 2003, 3). Mehrere Beiträge und Ansätze der Europäischen Union beziehen sich auf das Thema Sprachen und Spracherwerb:

“as part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the European Union (EU) has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU’s view, is an important element in Europe’s competitiveness.” (Hériard 2019)

Der Ansatz der Mehrsprachigkeit und dem Ausbau der Sprachkompetenz sind mehreren Zielen verbunden: internationale Kommunikation und internationales Verständnis, Akzeptanz und auch die Wettbewerbsfähigkeit Europas. Mehrsprachigkeit stellt somit eine Grundkompetenz jedes*jeder europäischen Bürgers*Bürgerin. Hinsichtlich der Erfassung der jeweiligen Sprachkompetenz stellte die Europäische Union 2003 fest, dass die Vielfalt der von Europäer*innen gesprochenen Sprachen sehr klein ist. Sie beschränkt sich hauptsächlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Der Erwerb einer einzigen „lingua franca“ ist demnach zu wenig. Jeder*jede europäische Bürger*in sollte zusätzlich zu der Erstsprache in wenigstens zwei weiteren (europäischen) Sprachen über kommunikative Kompetenzen verfügen (vgl. Commission of the European Communities 2003, 24).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Evaluieren (CEFR)

Auf europäischer Ebene wurde eine Vereinbarung über die Systematisierung des Sprachvermögens getroffen. Der Referenzrahmen gliedert dabei die Sprachkompetenzen in einem System von A1 bis C2. Ein formuliertes Ziel ist, „to ensure quality inclusive education as a right of all citizens“ (Council of Europe 2018, 23). Die gemeinsamen Referenzniveaus definieren, welche Kernaspekte durch die Sprachkenntnisse erreicht werden sollten. Die auf jedem Niveau zu erreichenden Sprachkompetenzen werden allgemein in eindeutigen „Kann-Beschreibungen“ beschrieben und können auf verschiedene Sprachen angewendet werden.

Das System bildet die Grundlage für offiziell anerkannte Sprachtests. Es gibt offizielle Übersetzungen der CEFR Globalskala in 22, in der Europäischen Union gesprochenen Sprachen¹.

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus-Globalskala (Council of Europe o.A. c)

¹ Die Übersetzungen können hier eingesehen werden: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>

Die Niveaustufen reichen von „Elementarer Sprachverwendung“ über „Selbstständige Sprachverwendung“ bis hin zur „Kompetenten Sprachverwendung“. Teilnehmer*innen der Programme für international ausgebildete Lehrkräfte müssen mindestens über das Kompetenzniveau „Selbstständige Sprachverwendung“ in der Amtssprache des Aufenthaltslandes verfügen, um an den Programmen teilzunehmen. Der*die Sprachlerner*in kann somit „die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“ (Council of Europe o.A. c, Globalskala).

Hochschulausbildung und Sprachenpolitik

Aufgrund von Mobilität und Migration innerhalb Europas einerseits und Globalisierung und Internationalisierung der Hochschulausbildung und Forschung andererseits stehen die Universitäten in Europa vor vielfältigen, neuen sprachlichen Herausforderungen (vgl. European Language Council 2013, 32013, 3). Zudem hat der Bologna-Prozess in ganz Europa zu mehr Vergleichbarkeit und Kohärenz des Hochschulsystems geführt. Dies hat auch die internationale Mobilität von Studierenden wie auch von Angestellten im Hochschulbereich erleichtert. Nicht nur aufgrund dieser Entwicklungen empfiehlt der Europäische Sprachenrat (CEL/ELC) den Universitäten, eine eigene, spezifische Sprachenpolitik zu verfolgen, durch die Leitbild und Kontext der Institution verdeutlicht werden kann. Dem CEL/ELC zufolge hat eine angewandte Sprachenpolitik folgende Auswirkung: “[it] establishes the languages of instruction and of administration and communication as well as the aims and objectives of language programmes, language support measures and the way in which these are put into practice within a particular HEI (Higher Educational Institution)” (European Language Council 2013, 3). Ausgehend von der offenen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit der Europäischen Union, welche sich in der europäischen Idee der Verständigung und der gemeinsamen Anschauungen innerhalb Europas (und darüber hinaus) manifestiert – beziehen sich die R/EQUAL-Partner auf diesen Ansatz der Offenheit gegenüber dem Sprachgebrauch. Erweitert wird dieser Ansatz um zusätzliche Sprachen, die außerhalb der Europäischen Union gesprochen werden. Dadurch wird betont, dass die Idee der internationalen Kommunikation und transnationalen Zusammenarbeit sich nicht nur auf die Amtssprachen der europäischen Länder bezieht, sondern auch Sprachressourcen miteinbezieht, die durch globale Migration nach Deutschland, Österreich und Schweden vorhanden sind. Betrachtet man die Strukturen der vier Programme von R/EQUAL wird deutlich, dass es viele Aktivitäten hinsichtlich des Spracherwerbs in einem mehrsprachigen Kontext gibt. Jedoch verfügt keine der Universitäten über ein spezifisches Sprachkonzept im Rahmen ihrer mehrsprachigen Realität. Bezogen auf das Angebot der Sprachkurse bietet jede Partneruniversitäten allen ihren Studierenden eine Vielzahl von Sprachen an. Darüber hinaus stellen alle Universitäten zudem Deutschkurse für (zukünftige) internationale Studierende zur Verfügung. Im Folgenden wird die Sprachenpolitik der vier Universitäten vorgestellt.

3.2 Sprachenpolitik an den vier R/EQUAL Partneruniversitäten

Ausgehend von der europäischen Sprachenpolitik, die Mehrsprachigkeit implementiert und der Vereinbarung der R/EQUAL-Partnerprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte werden im Folgenden die vier Partneruniversitäten hinsichtlich ihrer allgemein übergreifenden Sprachenpolitik vorgestellt:

3.2.1 Universität zu Köln

An der Universität zu Köln gibt es kein übergreifendes Sprachkonzept. Die Sprachenpolitik basiert auf der Relevanz der deutschen Sprache, die für das Studium und das Leben in Köln notwendig ist. In den meisten Studiengänge der Universität zu Köln ist die offizielle Sprache Deutsch, es gibt nur einige englische Masterprogramme. Ist Deutsch die Lehrsprache, ist eine Voraussetzung für die Bewerbung der Nachweis des C1-Niveau des CEFR (vgl. International Office der Universität zu Köln: Allgemeine Informationen für internationale Bewerbungen). Auch bei Englisch als Lehrsprache muss ein hohes Niveau der englischen Sprachkompetenz nachgewiesen werden. Welches Zertifikat akzeptiert wird, ist von dem jeweiligen Masterprogramm abhängig (vgl. International Office der Universität zu Köln: Internationale Bewerbungen künftiger Masterstudierender).

Um internationale Studierende auf die Anforderung (C1-Niveau im Deutschen) vorzubereiten, bietet die Universität zu Köln ein diverse Deutschkurse für verschiedene Sprachniveaustufen an (CEFR Sprachniveaustufen A1-C2) und für unterschiedliche Zielgruppen an (Studienvorbereitung, Bachelor, Master, Doktoranden, Austauschstudierende usw.). Diese werden vom Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ koordiniert. Etwa 750 Personen nehmen jedes Semester an den verschiedenen Sprachkursen teil. Die Deutschkurse für alle internationalen Studierenden unterscheiden sich zudem in studienvorbereitende und studienbegleitende Deutschkurse.

Studienvorbereitende Kurse, die mit Sprachniveaustufe B2 beginnen, bereiten künftige Studierende auf den C1-Sprachtest vor (vor allem DSH; „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“). Seit 2016 werden an der Universität zu Köln studienvorbereitende Kurse speziell für zukünftige Studierende mit Fluchthintergrund angeboten. Um sich für diese Kurse zu qualifizieren, müssen die Bewerber*innen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, einen Fluchthintergrund mit Bleibeperspektive, wie auch Sprachkompetenz auf der Sprachniveaustufe B1 gemäß CEFR nachweisen (vgl. International Office der Universität zu Köln: Akademische Unterstützung für Geflüchtete. Vorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete).

Zusätzlich werden Kurse für internationale Studierende angeboten, die ihr Studium gerade begonnen haben. Zeigen Tests zu Beginn des Studiums, dass in einigen Bereichen noch bestimmte Sprachkenntnisse fehlen (z.B. Hörverständnis), wird den internationalen Studierenden geraten, an den jeweiligen spezifischen Kursen teilzunehmen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, diese fehlenden Kenntnisse während einer Einführungsphase am Anfang des Vorstudiums nachzuholen (vgl. International Office der Universität zu Köln: Studienstart International). Zusätzliche studienbegleitende Deutschkurse werden angeboten, um internationalen Studierenden die Möglichkeit zu

geben, ihre Sprachkompetenz weiterhin gezielt zu verbessern. Sprachkurse werden auch auf verschiedenen Niveaus (A1-C2) für Austauschstudierende angeboten, die an der Universität zu Köln z.B. im Rahmen des Erasmus-Programms studieren, oder für Studierende von Partneruniversitäten, die sich für ein Semester oder ein Jahr an der Universität zu Köln aufhalten.

Seit 2018 werden als Teil des Programms für geflüchtete Lehrkräfte spezielle Deutschkurse für die Teilnehmer*innen durchgeführt. Diese bestehen aus einem vorbereitenden, zweimonatigen Intensivsprachkurs sowie begleitenden allgemeinen Deutschkurs und einem fachsprachlichen Deutschkurs. Man kann sich mit (mindestens) einem B1-Niveau im Deutschen gemäß dem CEFR für das Programm für geflüchtete Lehrkräfte bewerben (International Office der Universität zu Köln: Akademische Unterstützung für Geflüchtete. Vorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete).

Abgesehen von den Deutschkursen gibt es an der Universität zu Köln ein umfangreiches Angebot an weiteren Sprachkursen (z.B. Spanisch, Arabisch, Kiswaheli). Je nach Studiengang können zudem einige Kurse auch in anderen Sprachen abgehalten werden (z.B. Französisch, Spanisch usw.). Ein holistisches Konzept, welches den Gebrauch verschiedener Sprachen als Bereicherung und Unterstützung in der Lehrdidaktik wie auch in der Beratung sieht, ist ein gesetztes Ziel für die Zukunft.

3.2.2 Universität Wien

Die Universität Wien hat eine spezielle, übergreifende Sprachenpolitik. Diese besteht unter anderem in der Notwendigkeit, Deutschsprachkenntnisse auf dem C1-Niveau nachzuweisen. Sehr gute Deutschkenntnisse stellen somit eine Voraussetzung für die Zulassung zu einem regulären Studiengang an der Universität Wien dar. Für wenige Masterstudiengänge und Doktorand*innenausbildungen ist ein Nachweis der englischen und nicht der deutschen Sprachkompetenz erforderlich (vgl. univie Blog 2018). Die Nachweise unterscheiden sich entsprechend den Anforderungen des Studiengangs. Ab dem Sommersemester 2019 müssen Bewerber*innen für ein Deutsch-Studium ein Deutschzertifikat auf dem Niveau A2 vorlegen, auch wenn sie danach den Vorstudienlehrgang besuchen wollen (ein kostenpflichtiger Kurs, der als Vorbereitung auf das Studium belegt werden kann) (vgl. Studienservice und Lehrwesen o.A.). Dieser Nachweis der deutschen Sprachkompetenz (mindestens) auf A2-Niveau kann beispielsweise mit einem ÖSD Zertifikat A2 oder mit einem Goethe-Zertifikat A2 erbracht werden. Jedoch darf dieses Zertifikat zum Zeitpunkt der Bewerbung nicht älter als zwei Jahre sein (vgl. univie Blog 2018).

Für die Zulassung zu einem regulären Studiengang benötigen die Studierenden ein Deutschzertifikat auf dem C1-Niveau. Legt ein*e Studierende*r bei der Bewerbung einen Deutschnachweis auf einem Niveau niedriger als C1 vor (mindestens jedoch A2), hat er*sie die Möglichkeit, einen Deutschkurs im Vorstudienlehrgang der Universitäten Wiens oder deren Kooperationspartner*innen zu besuchen (vgl. Studienservice und Lehrwesen o.A.).

Außerdem gibt es zusätzliche Richtlinien für den Unterricht in Fremdsprachen. Das Curriculum kann vorschreiben, dass alle oder einzelne Module, Kurse und Prüfungen in einer Fremdsprache abgehalten und wissenschaftliche Arbeiten in einer Fremdsprache abgefasst werden müssen. Ein*e Kursdozent*in ist berechtigt, den Kurs in einer Fremdsprache abzuhalten und zu prüfen, wenn das

Thema des Studiums, Moduls oder erweiterten Curriculums die Fremdsprache ist. Durch das Curriculum wird festgelegt, welches Sprachniveau für das jeweilige Studium, das erweiterte Curriculum oder das Modul erforderlich ist (vgl. Universität Wien 2019, 20).

Weiter müssen alle Bewerber*innen des Zertifikatskurses „Grundlagen der Erziehungswissenschaft für geflüchtete Lehrkräfte“ ein Deutschzertifikat auf dem Niveau B2.2. vorlegen.

3.2.3 Universität Stockholm

Durch die Sprachenpolitik der Universität Stockholm soll das Bewusstsein für die Relevanz von Sprache und den Sprachgebrauch auf Seiten des Personals und der Studierenden erhöht werden (vgl. Language Policy of Stockholm University 2011). Da die internationale Sprache in Forschungskontexten gewöhnlich Englisch ist, befasst sich die Sprachenpolitik hauptsächlich mit dem Gebrauch des Englischen. Insbesondere im akademischen Kontext soll durch den englischen Sprachgebrauch eine profilierte internationale Position erreicht werden. Die Qualität von Ausbildung und Forschung soll dadurch erhöht werden. z.B. durch die Gewinnung internationaler Forscher*innen und Studierender. Ebenso die Teilhabe an internationalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten soll dadurch gefördert werden. Um diese Ziele zu erreichen, wendet die Universität Stockholm ein Konzept des parallelen akademischen Sprachgebrauchs an, welches wiederum besonders das Englische betrifft. Dabei gilt es zu beachten, dass "the use and development of one language should not take place at the expense of proficiency in the other language" (ebd.).

Schwedisch ist weiterhin die vorherrschende Amtssprache der Universität Stockholm, insbesondere Verwaltungsangelegenheiten betreffend. Hinsichtlich der Ausbildung ist ein Nachweis der schwedischen Sprachkompetenz für die Zulassung zu einem regulären Studiengang an der Universität Stockholm erforderlich. Programme der ersten Studienstufe werden, außer in speziell auf internationale Studierende zugeschnittenen Programmen, hauptsächlich auf Schwedisch abgehalten. Darüber hinaus wird durch die Universität Stockholm vorangetrieben, dass bestimmte Elemente der Studiengänge auf Englisch abgehalten werden, oder eben in der Sprache, die Gegenstand des Studiums ist (vgl. ebd.). Aus diesen Gründen betrifft der vorausgesetzte Nachweis der Sprachkompetenz beide Sprachen (Schwedisch und Englisch), auch wenn in den meisten Studiengängen Schwedisch die hauptsächliche Lehrsprache ist.

Um für einen Kurs oder ein Programm mit Schwedisch als Lehrsprache zugelassen zu werden, benötigen Studierende ein Schwedisch-Zertifikat auf C1-Niveau. Ebenfalls für Kurse und Studienprogramme auf Bachelorniveau ist die allgemeine Zulassungsvoraussetzung hinsichtlich der englischen wie auch der schwedischen Sprache das C1-Niveau, was auch für die meisten Kurse und Programme auf Masterniveau gilt (University Admissions information, Swedish Council for Higher Education). In Kapitel 7, Abschnitt 6 der Hochschulverordnung ist zudem festgelegt, dass Schwedischkenntnisse eine Voraussetzung für die Zulassung zu Programmen der ersten Studienstufe sind (vgl. ebd. 2006, 1053). Programme der zweiten und dritten Studienstufe haben keine entsprechenden Voraussetzungen hinsichtlich der schwedischen Sprachkompetenz, obwohl das Schwedische Zentralamt für Hochschulausbildung argumentiert, dass vorausgesetzt werden kann, dass eine Person, die sich für einen Kurs oder ein Programm bewirbt, dessen Lehrsprache Schwedisch

ist, auch über Schwedischkenntnisse in relevantem Umfang verfügt (The Swedish National Agency for Higher Education, Report 2008, 36 R).

Die Möglichkeit eines*einer Dozenten*Dozentin, eine andere Sprache als Schwedisch und Englisch zu benutzen, ist abhängig von dem Fach. Dies ist meistens der Fall, wenn der Gegenstand des Studiums die Fremdsprache selber ist (Language Policy of Stockholm University 2011). Publikationen und die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in anderen Sprachen als Schwedisch und Englisch wird ebenfalls sehr gefördert, wenn es für den Forschungsinhalt unmittelbar relevant ist. Die Durchsetzung der Sprachenpolitik der Universität und die Lenkung der Wahl der Lehrsprache ist eine wesentliche Zielsetzung zu einem bewussten Sprachgebrauch (vgl. ebd.), insbesondere bezogen auf mehrsprachiges Personal und mehrsprachige Studierende. Die Qualität der Ausbildung betreffend, begünstigt der Gebrauch mehrerer Sprachen die Effizienz und Lernfähigkeit, die Kreativität und das Verständnis von Begriffen. Im Gegensatz dazu müssen die Auswirkungen auf die oben genannten Bereiche berücksichtigt werden, wenn die in der Ausbildung genutzte Sprache nicht die eigene Erstsprache ist. Zwei Auswirkungen der geringeren Verwendung der eigenen Erstsprache werden in der Sprachpolitik der Hochschulen diskutiert, erstens der so genannte „Bereichsverlust“, bei dem eine Sprache in einem bestimmten gesellschaftlichen Bereich eine andere ersetzt, was die Kommunikationsbedingungen verschlechtert. Die zweite in der Politik diskutierte Auswirkung ist der „Kapazitätsverlust“, bei dem der Gebrauch einer anderen Sprache als der Erstsprache negative Auswirkungen auf die Fähigkeit sich nuanciert und präzise auszudrücken haben kann (vgl. ebd.).

Deshalb bietet die Universität Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Schwedisch (oder Englisch für Programme und Kurse mit Englisch als Lehrsprache) Unterstützung in Form von Sprachkursen, akademischen Sprachmodulen innerhalb verschiedener Programme und je nach Bedarf der Studierenden auch Korrekturlesen. Beispielsweise umfasst das Ressourcenzentrum für Spracherwerb der Universität Stockholm spezielle Unterstützung in Schwedisch als Zweitsprache (Language Learning Resource Centre, Stockholm University), und das Zentrum für akademisches Englisch (CAE) der Universität Stockholm bietet Beratung und speziell konzipierte Kurse für den Gebrauch von Englisch in verschiedenen akademischen und fachlichen Kontexten (vgl. Centre for Academic English, Stockholm University).

3.2.4 Pädagogische Hochschule Weingarten

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten gibt es keine übergreifendes Sprachkonzept. Die internationalen Studierenden werden auf Deutsch und auf Englisch angesprochen. Es wird keine weiteren Sprachen gezielt genutzt, wenn nicht ein*e Angestellte*r der Universität zufällig eine andere Sprache beherrscht. Ein Ansatz der Pädagogischen Hochschule Weingarten besteht darin, Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anzubieten, unabhängig davon, ob internationale Studierende diese Veranstaltung besucht. Prinzipiell ist festzuhalten, dass die Anzahl der auf Englisch abgehaltenen Lehrveranstaltungen jedes Semester steigt. Durch diese Politik wird es internationalen Studierenden ermöglicht, bis zu 30 ECTS Leistungspunkte zu sammeln.

Bezogen auf die Mehrsprachigkeit der Studierenden, wird diese Tatsache von der Pädagogischen Hochschule Weingarten hauptsächlich als Unterstützung für internationale Studierende, die z.B. aus China, Korea, Indien oder Südamerika kommen, betrachtet. Diese Unterstützung zeigt sich sowohl in der Vorbereitung des Aufenthalts, dann zu Beginn des Studiums an der Pädagogischen Hochschule und schließlich in einer individuellen Förderung während des Aufenthalts. Die Schritte der Unterstützung sind:

- Internationale Studierende erhalten eine intensive Unterstützung in der Vorbereitung ihres internationalen Austauschs, z.B. durch die Besprechung und Vorbereitung ihres Kursplans, hinsichtlich Reiseinformationen und Regelung von Visa-Angelegenheiten, wie auch bezüglich der Unterbringung, der Einschreibung an der Universität oder der Krankenversicherung usw. Dabei werden, falls verfügbar, digitale Möglichkeiten genutzt.
- Während ihres Aufenthalts an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nehmen die internationalen Studierenden der Partneruniversitäten an einem Betreuungsprogramm teil, welches Deutschkurse, einen Welcome Day, verschiedene Veranstaltungen während der sogenannten Orientierungswoche, Beratung bezüglich der Lehrveranstaltungen und der Belegung der richtigen Kurse für dem jeweiligen Studiengang sowie sonstige soziale und kulturelle Veranstaltungen umfasst. Dies dient der Unterstützung der internationalen Studierenden.
- Deutschkurse (Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse) werden angeboten:
 - vorbereitende Intensivkurse vor Semesteranfang (2 SWS)
 - Reguläre Deutschkurse werden während des Semesters mit Prüfung und Zertifikat nach erfolgreichem Abschluss durchgeführt.
- Das Tutor*innen- und Buddy-Programm ist ein Netzwerk zwischen internationalen Studierenden und den regulär Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (es wurde so ausgearbeitet, dass auch Programmteilnehmer*innen von IGEL daran teilnehmen können).
- Die Professor*innen/Dozent*innen an der PH Weingarten unterstützen internationale Studierende darin, auch individuelle Lösungen zu finden.

Es gibt auch ein Programm, das deutsche Studierende darin unterstützt, ins Ausland zu gehen. Dies bezieht sich entweder auf europäische Länder oder auf Länder, in denen eine Hochschulpartnerschaft besteht, wie z.B. Indien, Japan oder Brasilien. Die Unterstützung für Studierende, die ins Ausland gehen möchten, umfasst vorbereitende Englischkurse, Erteilung eines Englisch-Sprachzertifikats durch einen Online sowie vorbereitende Sprachkurse in Spanisch und Portugiesisch (in Zusammenarbeit mit der HS Ravensburg-Weingarten).

3.3 Mehrsprachige Kontexte in der Hochschulausbildung

Universitäten stellen traditionell internationale Räume dar, wobei die Wissenschaft nicht an nationale Kontexte gebunden ist. Forschung findet an Universitäten meistens im Rahmen nationaler Bildungsinstitutionen statt, die eine starke internationale Orientierung haben und gleichzeitig im wissenschaftlichen Diskurs als transnational beschrieben werden können. Die Mobilität von Forscher*innen und internationale Publikationstätigkeiten gelten als Qualitätskennzeichen. Die Internationalisierung der Hochschulausbildung ist eines der zentralen Themen in der organisatorischen Entwicklung von Universitäten. Sogenannte International Offices bilden eine Schnittstelle zur Wissenschaft und sind an Universitäten zum Standard geworden.

Die Ausbildung der Sprachkompetenzen und -fähigkeiten sind ein wesentlicher Schwerpunkt der internationalen Arbeit an Universitäten. Mit einem starken Fokus auf die englische Sprache werden häufig Kurse und Weiterbildungen für Studierende und Wissenschaftler*innen angeboten. Ein Studium im Ausland, Teil einer internationalen Forschungsgruppe sein, internationale Sommeruniversitäten anbieten usw., alle diese Aktivitäten gelten nicht nur für wissenschaftlichen Fortschritt als entscheidend, sondern auch als prestigeträchtig für die institutionelle Organisation. Der englischen Sprache kommt dabei ein hoher Status zu, ist sie doch von globaler Bedeutung und in einigen Wissenschaften sogar Standardsprache geworden. Demnach wird auch deutlich, dass die internationale Orientierung auf dem Gebiet Sprachen deutliche Hierarchien mehr oder weniger nützlicher Sprachen zeigt. Das allgemein hohe „Sprachprestige“ (Fishman 1975) der englischen Sprache ist auch in den Hochschulinstitutionen offensichtlich.

Die Vorstellung, dass Internationalisierung nur etwas mit Kontakten im Ausland zu tun hat, wird zunehmend in Frage gestellt. Das Konzept der „Internationalisation at home“ bezieht sich auf die Tatsache, dass Universitäten nicht homogen und einsprachig, sondern mehrsprachig gestaltet sind. Dies bezieht sich auf die Vielfalt der Nationalsprachen oder „named languages“ (Otheguy/Garcia & Reid 2015), die durch die Diversifizierung der Gesellschaft und die vergangenen wie auch die gegenwärtigen Migrationsbewegungen entstanden sind. Durch den Ansatz der „Internationalisation at home“ wird ein starker Fokus „on all students, not only in those that are mobile, and also in the internationalisation of the curriculum and the learning process“ (DeWitt 2011, 13) gesetzt. Dieser Ansatz basiert auf der Arbeit von Bengt Nilsson, der diese neue Sichtweise an der Universität Malmö einführte: „an understanding of internationalisation that went beyond mobility and a strong emphasis on the teaching and learning in a culturally diverse setting (Wächter 2003, 6). Dabei umfasst das Konzept verschiedene Elemente. In den Programmen von R/EQUAL kommen die beiden Elemente des internationalen und des interkulturelle/diversen Fokus zusammen. Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten wird deshalb als Thema der Internationalisierung zu Hause betrachtet.

4. Glossar grundlegender theoretischer Konzepte für Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten

International ausgebildete Akademiker*innen, die in ihrem Herkunftsland und/oder anderen Ländern als Lehrkräfte gearbeitet haben, benötigen Unterstützung, um einen Zugang zu einem ihnen unbekanntem Bildungssystem zu finden. Zumeist stellt dabei der Erwerb der offiziellen Schulsprache eine große Herausforderung für diese Gruppe dar. Aus diesem Grund sind Sprachlernangebote in Weiterqualifizierungsprogrammen unumgänglich. Oftmals ist ein Ziel im Rahmen solcher Programme, dass die Teilnehmenden ihre sprachlichen Fähigkeiten in der zu erwerbenden Sprache verbessern. Eine Möglichkeit besteht darin, das Sprachkonzept an der bestehenden Mehrsprachigkeit der Gruppe auszurichten. Dies bedeutet, dass Lerner*innen einer zweiten/dritten usw. Sprache ihre gesamten sprachlichen Ressourcen verwenden, um zu denken, zu verstehen und gemeinsam an Bedeutung zu entwickeln. Es ist definiert als „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential“ (Garcia 2009, 140).

Das folgende Glossar informiert über wesentliche Aspekte der Lehre in mehrsprachigen Kontexten und gibt Empfehlungen für weiterführende Literatur über Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte. Da nicht alle R/EQUAL-Partner das gleiche Sprachkonzept verwenden, werden die theoretischen Grundsätze in der Form eines Glossars präsentiert. Durch diese Form der Präsentation wird klar, dass es kein gemeinsames Konzept gibt, sondern eine Sammlung theoretischer Grundlagen und Ansätze, die bei der Entwicklung eines Konzepts für ein Programm für international ausgebildete Lehrkräfte hilfreich sein können.

Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ stellt nicht nur einen übergeordneten Begriff für sehr unterschiedliche Phänomene sprachlicher Diversität dar, sondern führt, wenn als Sammelbegriff verwendet, zu Unsicherheit darüber, was genau damit gemeint ist. Skutnabb-Kangas (1981) zufolge können alle Definitionen der Zweisprachigkeit grundsätzlich auf die Bestimmung der Mehrsprachigkeit verwendet werden. Jedoch ist auch keine allgemein anerkannte Definition der Zweisprachigkeit zu finden.

In extremen Fällen sind Definitionen von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit so eng formuliert, dass sie kaum auf jemanden zutreffen, da sehr gute sprachliche Fähigkeiten in beiden oder mehreren Sprachen erforderlich sind (vgl. das problematische Konzept des „balanced bilingualism“, Bloomfield 1935). Ist die Definition von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu weit, umfasst sie auch Personen, die nur einige Wörter in einer anderen Sprache beherrschen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, 81).

Eine Orientierung in Richtung Einsprachigkeit als Maßstab für die Bewertung von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit ist häufig kritisiert worden, da diese keine Informationen über die Sprachkompetenzen zweisprachiger und mehrsprachiger Personen liefern kann (vgl. Beatens Beardsmore 1982; über Kritik z.B. Dirim 2005; Fürstenau & Niedrig 2010). Die bestehende Forschung zeigt, dass zweisprachige oder mehrsprachige Jugendliche ihre Sprachen auf kontextabhängige Weise nutzen und während des Erwerbsprozesses verschiedene Erfahrungen mit und in ihren Sprachen machen. Der von Gogolin (1988) eingeführte Begriff „Zweisprachigkeit im Alltagsleben“ verdeutlicht, dass die sprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen und mehrsprachigen Personen nicht ausgewogen sein müssen. Sprachen haben unterschiedliche Funktionen aufgrund unterschiedlicher Umstände ihrer Verwendung, Nutzungssituationen und damit verbundener Absichten: Eine Person ist zweisprachig oder mehrsprachig, wenn sie diese Sprachen im Alltagsleben nutzen kann.

- Beatens Beardsmore, H. (1982): Zweisprachigkeit: Grundprinzipien. Clevedon: Tieto.
- Dirim, İ. (2005): Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 81-86.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, 269-288.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): Zweisprachigkeit oder nicht. Die Ausbildung von Minderheiten. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb

Neben einer durch Migration veranlassten (familiären) Mehrsprachigkeit kann eine Person auch durch das Erlernen von Fremdsprachen (z.B. in der Schule, im Sprachkurs, in der Erwachsenenbildung) oder durch das Aufwachsen in einem mehrsprachigen Gebiet (z.B. Belgien, Schweiz) zweisprachig sein. Je nach Kontext des Spracherwerbs kann ein Unterschied zwischen Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb gemacht werden: „Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ (Henrici & Vollmer 2001, 8 zitiert nach Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15).

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.

Plurilingualismus

Die Kapazität und Kompetenz mehr als eine Sprache zu lernen sowie der Wert der Offenheit gegenüber unterschiedlichen Sprachen (linguistic tolerance) bei Personen und Ländern. Plurilingualismus wird mit interkultureller Kompetenz und demokratischer Bürgerschaft assoziiert und ist ein Anspruch sprachlicher Bildung: „Education for plurilingualism will refer to plurilingual education (for example, teaching national, foreign, regional languages), in which the purpose is to develop plurilingualism as a competence“ (Europarat 2007, 18).

- Europarat (2007): Von sprachlicher Diversität zu plurilingualer Ausbildung: Anleitung für die Entwicklung von Sprachausbildungspolitiken in Europa. Abgerufen von: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>

Translanguaging

Translanguaging als eine Perspektive auf Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit basiert auf der Annahme, dass es auf der mentalen Ebene einzelner Sprecher keine Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen gibt und diese deshalb keine separaten Sprachsysteme darstellen. Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit stellt sich eher als sprachliches Kontinuum dar. Translanguaging ist nach dem russischen Philosophen Michail Bachtin (1979) in das Konzept der Heteroglossie eingebettet. Laut Bakhtins Konzept ist die sprachliche Realität aller Sprecher komplex und dynamisch. Sprechen findet immer in „einem Dialog von Sprachen“ [als einem] „Bündel von Varianten, Sprachebenen oder Jargons“ (Busch 2015, 51) in der jeweiligen Sprache statt.

Mit dieser Perspektive wählen zweisprachige und mehrsprachige Personen in Kommunikationssituationen bestimmte Merkmale aus einem allgemeinen sprachlichen Repertoire aus, um Sinn und kommunikative Kontexte zu vermitteln und zu bestimmen (vgl. Garcia 2009). Der flexible Gebrauch mehrerer Sprachen ist eine kommunikative Kompetenz „zu der alles Wissen über und

alle Erfahrungen mit Sprache beitragen und in der Sprachen sich verknüpfen und zusammenwirken“ (Europarat 2001, 4).

Ursprünglich wurde der Begriff „Translanguaging“ von dem walisischen Linguisten Cen Williams geprägt, der umfassende Studien über zweisprachigen Unterricht in Schulen in Wales publizierte. Dementsprechend definieren Otheguy, Garcia & Reid (2015) Translanguaging als „the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“ (ebd. 283). Hinsichtlich Translanguaging in der Hochschulausbildung betont Mazak (2017, 1): „Es ist ein ziemlicher trendiger und zeitweise kontroverser Begriff geworden, nachdem er in den letzten Jahren in der akademischen Welt Zugkraft erlangt hat. Jedoch beweist die Art wie er von Forschern, besonders in der Didaktik, aufgenommen wurde, dass er in unseren Beschreibungen von Sprachpraktiken in didaktischen Umgebungen eine Lücke füllt.

- Bachtin, M. (1979): Das Wort im Roman. In: Ders.: Ästhetik des Wortes. Hrsg. v. Rainer Grübel. Frankfurt am Main, 154-300.
- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, A. & Mörgen, R. Hrsg. v. Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, 49-66.
- Europarat (2001): Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, Evaluation. Abgerufen von: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Mazak, M. C. (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, M. C. & Carroll, C. S. (Hrsg.): Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Channel View Publications.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Dynamische Zweisprachigkeit

Nach Garcia (2009) kann Translanguaging aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden, wobei dies die Auseinandersetzung mit der Lehre in mehrsprachigen Gruppen ebemso umfasst wie die dynamische Zweisprachigkeit einzelner Personen. Die dynamische Zweisprachigkeit von Individuen und dynamische Sprachpraktiken in zweisprachigen Gemeinschaften werden als Möglichkeiten für flexible Lernprozesse betrachtet. Im Gegensatz zu der Ansicht, dass Sprachen separat gelernt werden müssen, um Sprachverwirrung zu vermeiden, werden dynamische Sprachvermischung und Koexistenz als wichtig für die Entwicklung metasprachlichen Bewusstheit angesehen. Aus didaktischer Perspektive haben Lehrkräfte die Aufgabe, diese Sprachpraktiken zu würdigen und sie mit den in formalen Ausbildungen erwünschten Sprachpraktiken zu verbinden (Flores, Schissel 2014).

- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.

Translanguaging in Bildungskontexten

In Bildungskontexten stellt Translanguaging einen Ansatz der Sprachdidaktik dar, der die diversen und dynamischen Sprachpraktiken von Lernenden aufgreift und unterstützt (vgl. Otheguy, Garcia & Reid 2015). Garcia definiert Translanguaging in Bildungskontexten als „‘a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality “ (vgl. Otheguy, Garcia & Reid 2015).

In diesem Sinne kann eine Didaktik, die die Sprachen in mehrsprachigen Kontexten berücksichtigt als ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit verstanden werden (vgl. Otheguy, García & Reid 2015). Für die praktische Arbeit in der Schule werden alle Sprachen systematisch verwendet und nicht nur, wenn es zufällig passt oder eine bestimmte Lehrkraft Lust darauf hat, eine andere Sprache einzubeziehen. Die Einbeziehung von Sprachen in die Lehre basiert auf dem Interesse und dem Erwerb sprachlicher Kompetenz der Studierenden durch die Lehrkräfte und geht über die Übersetzung verschiedener Sprachen hinaus.

Bisher konzentriert sich die theoretische und methodische Arbeit hinsichtlich Translanguaging in Bildungskontexten auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Für den Bereich der Hochschullehre besteht noch großes Potenzial für die Weiterentwicklung (Mazak & Carroll 2017). Weitere Informationen unter:

- Website der CUNY-NYSIEB-Initiative für werdende Zweisprachler: <https://www.cuny-nysieb.org/>
- Die Translanguaging CUNY-NYSIEB-Richtlinie für Ausbilder: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013): Translanguaging: A CUNY-NYSIEB-Anleitung für Ausbilder Abgerufen von: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Sprachsensibles Lehren

Sprachsensibles Lehren ist ein Lehren, das durch sprachliche Ansprechbarkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber den vielfältigen sprachlichen Ressourcen in einer Gruppe gekennzeichnet ist. Ein wichtiges methodisch-didaktisches Element des sprachsensiblen Lehrens ist die Wahrnehmung des individuellen Sprach(en)niveaus der Studierenden, ihrer Fähigkeiten und Potentiale sowie der noch zu erlernenden Sprachkompetenzen. Die von den Studierenden zu erfüllenden fachspezifischen Anforderungen müssen ebenfalls identifiziert werden. Die Lehrkraft wählt Lehrmaterialien und unterstützende Verfahren, die an das Sprachniveau der Lerner*innen angepasst sind und ihnen helfen, weitere notwendige Sprachkompetenzen zu erwerben. Außerdem ist ein fortlaufendes und systematisches Training der fachsprachlichen Sprachkompetenzen wichtig, um die in einem Fach gelehrt Themen zu verstehen.

Im deutschsprachigen Kontext bietet Leisen (2019) Anregungen für eine sprachensible Lehre, die drei wichtige Grundsätze umfasst:

1. Aufgaben können in unterschiedlichen Schichten und Formen der Visualisierung präsentiert werden. Sie unterscheiden sich im Grad der Abstraktion der Sprache. Von gegenständlicher Darstellung bis zu mathematischer Darstellung versucht Leisen alle diese Formen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, um sprachliches Verständnis und Lernen zu unterstützen.
 2. Die sprachlichen Anforderungen von Aufgaben müssen knapp über der jeweiligen Sprachfähigkeit liegen. Das Ziel ist, Sprache zu produzieren, die nicht fehlerfrei, aber erfolgreich ist. Erfolgreich bedeutet in diesem Fall, dass das Sprachprodukt den Anforderungen der Aufgabe entspricht.
 3. Der Lerner erhält Sprachunterstützung, um erfolgreich mit Sprachsituationen umzugehen, die knapp über seiner Sprachfähigkeit liegen. Sprachunterstützung kann mit Hilfe unterschiedlicher Strategien erfolgen.
- Leisen, J. (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Abgerufen von: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

5. Sprachkonzepte der R/EQUAL-Programme

Da die Sprachkonzepte der Universitäten von denen der dortigen Programme abweichen oder Zusatz- bzw. Ausnahmeregelungen unterliegen, erfolgt hier eine kurze Präsentation der Sprachkonzepte der jeweiligen R/EQUAL-Programme.

5.1 Sprachkonzept des Programms an der Universität zu Köln

Das Sprachkonzept des *Programms für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln* betreffend, gibt es für die Teilnehmer*innen verschiedene Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu verbessern und zu praktizieren, wie auch von ihrer Mehrsprachigkeit zu profitieren.

Deutschkurse

Der programmbegleitende Deutschkurs besteht aus zwei Teilen: dem allgemeinsprachlichen Deutschkurs für Teilnehmer*innen des Programms, welcher sich an den Deutschkursen für alle internationalen Studierenden und diejenigen, die sich für ein Studium an der Universität zu Köln interessieren orientiert (vgl. International Office der Universität zu Köln: Deutsche Sprachkurse) und dem fachsprachlichen Deutschkurs mit dem Schwerpunkt auf Sprache, die im schulischen und bildungswissenschaftlichen Kontext benötigt wird. Im Rahmen des Programms für geflüchtete Lehrkräfte der Universität zu Köln ist das Erreichen des C1-Niveau im Deutschen (GER C1) eines der zentralen Module. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf den Ausbau der fachsprachliche Kompetenzen im Schulkontext gelegt. Um einen erfolgreichen fachlichen Einstieg in das deutsche Bildungssystem zu unterstützen, sind allgemeine wie auch spezielle Sprachkompetenzen in Deutsch Voraussetzung. Aus diesem Grund wurde der Deutschkurses so konzipiert, dass nicht nur grammatische Fähigkeiten, sondern auch ein breites Vokabular mit besonderem Schwerpunkt auf dem Gebiet des Bildungssystems und des Schulwesens vermittelt werden.

▪ Der allgemeinsprachliche Deutschkurs für die Teilnehmer*innen des Programms

Die Lehrbücher "Sicher! B1+" (Hueber Verlag), "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache B2" und "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache C1" (Schubert Verlag) sind die Grundlage für den vorbereitenden Sprachkurs. Entlang des linearen Verlaufs der Lehrbücher werden grammatische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen vermittelt. Ziel der Sprachkurse ist eine Unterstützung hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses der TestDaF-Prüfung für C1 in der deutschen Sprache. Zusätzlich zu dem regulären Deutschunterricht gibt es eine wöchentliche, begleitende Lerneinheit, in der die Teilnehmer*innen individuelle Lernschwerpunkte im Rahmen eines Stationenlernens auswählen können. Dadurch

können, je nach Schwerpunktsetzung, identifizierte Defizite kompensiert und die Sprachkompetenz erweitert werden. Die Methode des Stationenlernens befähigt alle Teilnehmer*innen, sich individuell auf Prüfungen vorzubereiten. Zudem wird dadurch auch die Fähigkeit der Selbsteinschätzung gestärkt.

- **Der fachsprachliche Deutschkurs (mit sprachlichem Schwerpunkt im schulischen Kontext)**
Neben den allgemeinsprachlichen Deutschkursen wird auch ein programmbegleitender fachsprachlicher Deutschkurs mit dem sprachlichen Schwerpunkt auf schulische und bildungswissenschaftliche Kontexte angeboten. Teilnehmer*innen lernen das entsprechende fachspezifische Vokabular, indem sie praktische Beispiele anhand didaktischer Konzepte von Lehreinheiten sowie Lehrmethoden direkt anwenden. Lehreinheiten für fiktive Lerngruppen werden in der Gruppe präsentiert und diskutiert. Zudem werden die Grundlagentexte der bildungswissenschaftlichen Kursen mit einem Fokus auf die Sprache im Voraus vorbereitet. Ziel dieses fachsprachlichen Deutschkurses ist der Erwerb eines spezifischen Vokabulars, welches im Schulkontext Relevanz hat. Dieses Vokabular ist anwendungsorientiert und bezieht sich auf die in den Kursen verwendeten Texten. Die Kombination aus dem allgemeinsprachlichen Deutschkurs, der individuellen Arbeit durch das Stationenlernen und dem fachsprachlichen Deutschkurs ermöglicht die individuelle Entwicklung allgemeiner wie auch spezifischer Sprachkompetenzen. Der Schwerpunkt der Kurse liegt demnach auf der praktischen Anwendung in deutschen Schulen unabhängig der Schulart oder Fachrichtung.

Im Rahmen der Kursorganisation wird auf verschiedene Lehrmethodenpools zugegriffen. Der Methodenpool des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln bietet ein breites Spektrum von Lehrmethoden mit einem besonderen Schwerpunkt auf mehrsprachigen Lerngruppen. Dieser Methodenpool wird auf Deutsch angeboten und konzentriert sich auf den Schulunterricht. Drei der in dem Programm für geflüchtete Lehrkräfte der Universität zu Köln verwendeten Methoden wurden ins Englische übersetzt und an den Kontext der Hochschulausbildung angepasst. Abrufbar sind diese Methoden unter: <https://sites.google.com/view/requallanguagemanual/home>

Translanguaging in einem mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext

In den bildungswissenschaftlichen Kursen des Kölner Programms wird zudem das Konzept des Translanguaging angewendet. Die Teilnehmer*innen erhalten dazu einen theoretischen Input zur mehrsprachigkeit in deutschen Schulen und arbeiten mit Methoden, wie man diese vorhandene Mehrsprachigkeit miteinbezieht, z.B. indem Translanguaging aktiv gefördert und angewendet wird.

- Teilnehmer*innen des Programms arbeiten zum Beispiel in einem Kurs über das Thema Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Schule mit Studierenden der regulären Lehrerbildung zusammen. Dieser Kurs ist so konzipiert, dass einerseits „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ Inhalt des Kurses ist und andererseits die vorhandene Mehrsprachigkeit

keit im Kurs aufgegriffen und aktiv im Lehren und Lernen der Hochschulausbildung umgesetzt wird. Auf diese Weise befassen sich die Teilnehmer*innen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit der Arbeit in mehrsprachigen Gruppen und bekommen Erfahrung mit der Durchführung von Translanguaging-Arbeitsphasen. Je nach Anzahl der Teilnehmer*innen kann der Kurs durch die Bildung von Tandems ergänzt werden, wobei ein Studierender und ein*e Teilnehmer*in jeweils ein Tandem bilden. Ob die Bildung von Tandems, in dem jeder*jede zwei gemeinsame Sprachen spricht, möglich ist, ist von den sprachlichen Fähigkeiten der Gruppe abhängig.

- In einigen Teilen des Programms werden Kurse von zwei Dozent*innen angeboten, die sich in ihren Sprachen gegenseitig ergänzen, dadurch konnte das Dozent*innenteam die gesprochenen Sprachen Englisch, Deutsch, Türkisch und Arabisch aktiv im Teamteaching anwenden.

Weitere Informationen über das Kölner Programm findet man unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/programm-fuer-gefluechtete-lehrkraefte/>

5.2 Sprachkonzept des Programms an der Universität Wien

Obwohl das Sprachkonzept der Universität Wien für den Zertifikatskurs allgemein anwendbar ist, gibt es in einigen Aspekten Unterschiede, da der Zertifikatskurs keine reguläre Lehrveranstaltung der Universität ist, sondern ein Weiterbildungsprogramm des Postgraduate Center (Institut für akademische, postgraduale Weiterbildung) der Universität Wien ist. Der Sprachansatz der Universität Wien unterscheidet sich etwas von den Bestimmungen und Voraussetzungen des Zertifikatskurses.

Bei der Bewerbung für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ müssen alle Bewerber*innen ein Deutschzertifikat auf dem Niveau B2.2 vorlegen. Während des Besuchs des Zertifikatskurses absolvieren die Teilnehmer*innen einen Deutschkurs, um das Niveau C1 in Deutsch zu erreichen, wobei der Deutschkurs nicht Teil des Curriculums des Zertifikatskurses ist. Der C1-Deutschkurs ist ein Angebot, an dem die Kursteilnehmer*innen freiwillig teilnehmen können. Er wird als wichtig erachtet, weil Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 nachgewiesen werden müssen, (1) um sich in das Studium des zweiten Fachs nach dem Zertifikatskurs einschreiben zu können und (2) um sich bei den Schulbehörden als Sekundarlehrkraft bewerben zu können. Der Deutschkurs wird über Sprachenzentrum der Universität Wien angeboten und umfasst 120 Einheiten. Der Kurs kann finanziell unterstützt werden und ist somit bis auf die Lernunterlagen für die Teilnehmer*innen kostenlos. Teilnehmer*innen, die das Angebot in Anspruch nehmen, verpflichten sich, jede Woche zwei Nachmittage im Deutschkurs zu verbringen. Unterrichtet werden die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses von Teilnehmer*innen des Weiterbildungsprogramms „[Deutsch als Zweit-/Fremdsprache unterrichten](#)“ (eines der Weiterbildungsprogramme des Postgraduate Center). Durch diese Synergie können Sprachlehrer*innen und die international ausgebildeten Lehrkräfte voneinander profitieren.

Die allgemeinen Grundsätze der auf Diversität ausgerichteten Lehre an der Universität Wien gelten insbesondere für alle im Zertifikatskurs angebotenen Module. An der Universität Wien werden die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität als zentrale Werte angesehen. Diversität bereichert das Zusammenleben, indem sie Ansätze für Gedanken und Handlungen erweitert, weshalb sie an der Universität Wien aktiv gefördert wird (vgl. Personalwesen und Frauenförderung o.A.).

An der Universität Wien haben Studierende mit unterschiedlichen Hintergründen und Fähigkeiten – unabhängig von ihren Unterschieden (z.B. hinsichtlich Ausbildung, Biographie, Alter, Geschlecht, Religion, Körper, Gesundheit oder sprachlich-kulturell) – die gleichen Rechte. Aus diesem Grund hat sich die Universität Wien das Ziel gesetzt, alle Studierenden zu ermutigen und darin zu unterstützen, die bestmöglichen Ergebnisse zu erreichen und die Erfolgchancen in ihrem Studium zu erhöhen. Die Potentiale und Talente sollen sich in einem gemeinsamen Streben nach Wissen entwickeln können (vgl. CTL o.A.a). Die Kenntnis geeigneter Lehr-/Lernkonzepte (z.B. methodischer Diversität, kooperativer Lernformen, Differenzierung), Reflexion und Verantwortungsgefühl sowie Kenntnis der rechtlichen Grundlagen (z.B. das Recht auf abweichende Prüfungsmethoden als Kompensation für Nachteile für Personen mit Behinderungen) ist der Lehre von Diversität an der Universität Wien zuträglich (vgl. ebd.).

Hinsichtlich bestimmter Maßnahmen mit Bezug auf Sprache und Diversität bietet die Universität Wien maßgeschneiderte Lehrentwicklung an. Diese kann von Dozierenden genutzt werden und kann verschiedene Formate haben. Diese Lehrentwicklung bezieht sich auf Fragen der Lehre, die Fachgebiete betreffend, sodass es leichter ist Dozierendenteams mit gemeinsamer Beratung zu unterstützen oder aber sie haben persönliche oder fachbezogene Anliegen, die einfacher in einer individuellen Beratung als in einer Gruppendiskussion in einem Workshop angesprochen werden können (vgl. CTL o.A.b.).

Die Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre betreffend, werden folgend mögliche Unterstützungsmöglichkeiten der Universität Wien vorgestellt:

- Die Dozierenden an der Universität sollten den Studierenden vorbereitende Materialien anbieten, damit sie sich besser auf kommende Sitzungen vorbereiten können. Zudem sollten sie ein zusätzliches Angebot an Texten in verschiedenen Sprachen haben, die sich auf das behandelte Thema beziehen (vgl. Infopool besser lehren o.A.).
- Weitere Unterstützung hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre bezieht sich auf die Art der von den Dozierenden gehaltenen Vorlesungen/ Seminare. Sie sollten so segmentiert sprechen wie möglich, Wörter deutlich getrennt voneinander aussprechen und Dialektgebrauch soweit wie möglich reduzieren, damit ihre Inputs für jeden*jede Studierende*n leicht verständlich sind. Außerdem gilt die Formulierung von Hörverständnisfragen in einem Kurs hinsichtlich Mehrsprachigkeit als hilfreich, da Studierende so besser folgen und aktiver zuhören können (vgl. ebd.).

- Für das Verfassen wissenschaftlicher Texte sollten die Dozierenden den mehrsprachigen Studierenden deutliche Vorgaben an Textstruktur und sprachliche Gestaltung machen und auf Referenzarbeiten verweisen. Sie sollten auch von Anfang an die Evaluationskriterien darlegen sowie Lehr- und Lernziele deutlich machen (vgl. ebd.).
- Eine weitere Hilfe für mehrsprachige Studierende sind Unterstützungssysteme wie studentische Tutoren, die beim Verfassen wissenschaftlicher Texte unterstützen (vgl. ebd.).

Weitere Informationen über das Wiener Programm finden sich unter: <https://www.postgraduate-center.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/>

5.3 Sprachkonzept des Programms an der Universität Stockholm

Im April 2016 wurde die Möglichkeit für (neu) zugewanderte arabischsprachige Lehrkräfte geschaffen, ein ergänzendes Studium aufzunehmen und somit die eigene Laufbahn in Schweden neu zu starten. Kurz danach wurde ein Einführungskurs über das schwedische Schul- und Vorschulsystem an der Universität Stockholm initiiert. Eine Gruppe von zwanzig Teilnehmer*innen erhielt die Möglichkeit, den „Schnellkurs“ (Fast-track) für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen für die Dauer von 26 Wochen zu absolvieren. Seitdem haben sich bis Juli 2019 368 Personen für den Kurs an der Universität Stockholm angemeldet, 318 haben ihn abgeschlossen (statistische Angaben von allen schwedischen Universitäten, die diesen Schnellkurs für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen anbieten). Während dieser 26 Wochen thematisierten die Teilnehmer*innen:

- die Organisation und die Geschichte des schwedischen Schulsystems, wichtige Schuldokumente, wie auch die Rolle der Lehrkraft,
- sozialen Beziehungen, Konfliktmanagement und Führungsqualitäten,
- Einschätzung/ Bewertung und Evaluierung der Kenntnisse von Studierenden.

Alle drei Themen greifen eine kontrastierende Perspektive auf die frühere Ausbildung und die Erfahrungen der Teilnehmer*innen auf. Zusätzlich gibt es Angebote, die sich auf arbeitsplatzorientiertes Lernen an Schulen und Vorschulen, Berufsberatung wie auch Kurse in Schwedisch als Zweitsprache.

Der Schnellkurs für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen wird simultan in zwei Sprachen in den gleichen Studierendengruppen abgehalten: Arabisch (Erstsprache der Teilnehmer*innen) und Schwedisch. Die Teilnehmer*innen erhalten somit die Möglichkeit, sich in ihrer Erstsprache und auf Schwedisch mit einem relativ komplexen Kursinhalt zu befassen, der stark von den früheren Erfahrungen der Teilnehmer*innen abweichen kann. Außerdem erhalten Sie die Gelegenheit, auf hohem Niveau kognitiv herausfordernde Argumentationen in der Sprache zu führen, die sie am besten beherrschen.

Gemäß diesem zweisprachigen Ansatz sind fast alle Dozierende mehrsprachig (wobei Arabisch ihre Erstsprache ist) und haben Abschlüsse der Lehrer*innenausbildung aus zwei verschiedenen Bildungssystemen. Das gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihre neuen Erkenntnisse nicht nur mit den anderen Teilnehmer*innen, sondern auch mit den Dozierenden zu vergleichen, welche die gleiche Erstsprache haben und die dort angelangt sind, wo diese Teilnehmer*innen ankommen wollen: zertifizierte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen in schwedischen Schulen und Vorschulen. Die Gelegenheit zu haben, von Dozierenden unterrichtet zu werden, die sowohl Kenntnisse des akademischen und pädagogischen Umfelds als auch des Kontextes haben, aus dem die Teilnehmer*innen kommen, erleichtert den Teilnehmer*innen den Integrationsprozess. Die Dozierenden des Kurses sind nicht nur als Dozierende und Vorbilder wichtig, sondern auch als Vermittler*innen der informellen Normen und vordergründig verdeckten Strukturen in dem schwedischen Schul- und Vorschulsystem.

Der (intentionale) Gebrauch der Mehrsprachigkeit und der Einbezug der sprachlichen Ressourcen der Teilnehmer*innen wird von Seiten der wissenschaftlichen Forschung gestützt. Ofelia Garcia bezieht sich dabei auf das Konzept des Translanguaging, indem Studierende sprachlich und kognitiv gestärkt werden (2011). Translanguaging bedeutet, dass Sprachlerner*innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen verwenden, um Prozesse zu verstehen und eine übergreifende Bedeutung zu schaffen. Die Lehrumgebung im Schnellkurs, indem mehrsprachige Dozierende (neu) zugewanderte arabischsprachige Teilnehmer*innen unterrichten, bietet außerordentliche Möglichkeiten für den Ansatz des Translanguaging und vertieft folglich die Kenntnisse, welche die Teilnehmer*innen sich dadurch mehrsprachig aneignen. Ein weiterer Vorteil des Schnellkurses zeigt sich für die Teilnehmer*innen darin, dass sie in einem pädagogischen und aussagekräftigen Kontext Fortschritte im Erwerb des Schwedischen als Zweitsprache machen. Der Sprachkurs im Schnellkurs basiert auf dem Inhalt des Einführungskurses und nutzt das gleiche Kursmaterial, setzt jedoch den Schwerpunkt auf die sprachliche Perspektive. Dies führt zur Entwicklung des Spracherwerbs in einem authentischen Kontext, was wiederum effizienter einzustufen ist. Sprachliches und fachliches Lernen entwickeln sich somit in der Interaktion miteinander, unterstützt durch die mehrsprachigen Dozierenden, die Arabisch und Schwedische sprechen. Auch dieser Ansatz stützt sich in der Forschung. In ihrem Buch „Strengthen Language Strengthen Learning“ (2006), schreibt Pauline Gibbons über die Wichtigkeit des transdisziplinären Sprachunterrichts.

Die Möglichkeit, einen komplexen pädagogischen Inhalt vertiefend zu verstehen, diese Erfahrung mit Menschen mit ähnlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen zu teilen und die Sprache in einem sinnstiftenden Kontext zu entwickeln, macht die Ausbildung im Schnellkurs einzigartig und dementsprechend erfolgreich. Dass der Unterricht teilweise in der Sprache der Teilnehmer*innen abgehalten wird ist auch ein Ansatz, den Status der Teilnehmer*innen zu erhöhen, indem gezeigt wird, dass die Erfahrungen, die sie mitbringen und ihre sprachlichen Ressourcen auch im neuen Land als wichtig erachtet werden.

Weitere Informationen über das Programm der Universität Stockholm finden sich unter:
<https://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/2.44003/snabbsp%C3%A5ret-f%C3%B6r-nyanl%C3%A4nda-l%C3%A4rare-och-f%C3%B6rskoll%C3%A4rare-1.286376>

5.4 Sprachkonzept des Programms an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Innerhalb des Programms IGEL, welches als Vorbereitung für (neu) zugewanderte Lehrkräfte bezüglich der Aufnahme in die Pädagogische Hochschule Weingarten konzipiert wurde, gibt es noch kein endgültiges oder umfassendes Sprachkonzept. Sprachliche Defizite werden besonders beim Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Literatur im Kontext der Erziehungswissenschaft erkannt - insbesondere hinsichtlich des Vokabulars. Um diesen Bedürfnissen individuell gerecht zu werden, erhalten die Teilnehmer*innen Unterstützung durch das Buddy-Programm (regulär Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten). So wird bei Bedarf in mehreren Ad-hoc-Sitzungen Deutsch unterrichtet. Darüber hinaus bereiten während des Vorbereitungskurses alle Dozierenden ihr Lehrmaterial auf sprachensible Weise auf. Ein Kurs setzt z.B. den Fokus ausschließlich auf den Umgang und das Verständnis wissenschaftlicher Literatur. Hier wird zum Beispiel thematisiert, was getan werden kann, wenn nicht alle Wörter verstanden werden.

Weitere Informationen über das Weingarten-Programm finden sich unter:
IGEL-Programm: <https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/igel>

6. Stimmen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten.

Basierend auf den national wie auch regional unterschiedlichen Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte der R/EQUAL-Partner in Köln, Wien, Stockholm und Weingarten, bietet das zweite Intellectual Output (IO2) einen ersten Zugang zu einer trans- und multilingualen Methodik sowie konkrete Lehr- und Lernmethoden für mehrsprachige Kontexte. Das Material ist in einem [Digital Manual](#) aufbereitet und setzte folgenden Fokus:

- Spracherwerb des Deutschen oder Schwedischen als Zweitsprache als Bestandteil aller Programme
- Anerkennung und Einbezug des mehrsprachigen Lehr- und Lernkontextes in solchen Programmen an Hochschulinstitutionen.

Ziel dieses Intellectual Outputs ist, Dozent*innen in der Hochschulausbildung zu inspirieren, die vorhandenen Sprachkompetenzen für den Unterricht in mehrsprachigen Kontexten zu nutzen, z.B. durch translinguale Methoden. Ebenso sollen Interessierte an Themen des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Kontexten informiert werden. Das Digital Manual basiert auf der Analyse von Interviews aus den verschiedenen Programmen. Der Fragebogen wurde R/EQUAL-übergreifend und unter Anbetracht der partizipativen Forschung erstellt. Als Analyseergebnis konnten nützliche Strategien und Methoden für Lehrkräfte in einer mehrsprachigen Umgebung herausgearbeitet werden.

6.1 Methodik

Datenmaterial

Die (Gruppe-) Interviews wurden geführt, um Erkenntnisse über die konzeptionelle Rahmung und Praktiken des Lernens und Lehrens von Sprachen in mehrsprachigen Kontexten zu erfassen. Die Datensammlung für das Manual basiert einerseits auf Interviews mit den Dozierenden der R/EQUAL-Programme und andererseits auf Gruppeninterviews mit den Programmteilnehmer*innen und Alumni. Der erste Entwurf des Fragenkatalogs bezüglich Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten wurden in Zusammenarbeit aller Partnern bei dem Projektmanagement-Meeting im März 2019 in Wien ausgearbeitet. Darauf basierend wurde ein Interviewleitfaden von dem Stockholmer Team entwickelt und an die R/EQUAL-Partner geschickt, um Feedback zu geben. Die Fragen wurden von Dozierenden aller Partnerprogramme sowie von Teilnehmer*innen und Alumni der Universität Wien, der Universität zu Köln und der Universität Stockholm diskutiert. Die

endgültigen Interview-Richtlinien² wurden für Interviews mit Dozierenden sowie mit Teilnehmer*innen und Alumni verwendet. Es konnten Erkenntnisse herausgearbeitet werden zu:

- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Dozierenden
- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Teilnehmer*innen/ Alumni.

Im Folgenden wird ein Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm gegeben. Die Interviews und Gruppeninterviews wurden mehrsprachig geführt, dabei wurden die Sprachen verwendet, die in dieser Situation am funktionalsten erschienen (z.B. wurden an der Universität zu Köln zwei Gruppeninterviews geführt, eines auf Deutsch und Arabisch und das andere auf Deutsch und Türkisch, koordiniert durch mehrsprachige Interviewer*innen), darunter auch Englisch als projektinterne Brückensprache. Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und, aufgrund der gemeinschaftlichen Analyse durch die internationalen R/EQUAL-Partner, ins Englische übersetzt.

	Universität zu Köln	Universität Stockholm	Universität Wien	Pädagogische Hochschule Weingarten
Dozent*in	Mit Dozierenden wurden fünf Interviews von Teilnehmer*innen geführt.	Mit Dozierenden wurden acht Interviews von Teilnehmer*innen geführt (davon vier Telefoninterviews und vier schriftliche Antworten).	Mit Dozierenden wurden zwei Interviews von Teilnehmer*innen geführt (Unterstützung von Studierenden).	Mit Dozierenden wurden sieben Interviews geführt.
Teilnehmer*in/ Alumni	Es wurden zwei Gruppeninterviews mit acht Teilnehmer*innen geführt.	Es wurde ein Gruppeninterview mit 25 Teilnehmer*innen geführt.	Es wurden zwei Gruppeninterviews mit zwei Teilnehmer*innen und zwei Alumni geführt. Interviewführung durch Teilnehmer*innen zusammen mit einer*em Kolleg*in.	Es wurden Interviews mit sieben Teilnehmer*innen geführt.

Tabelle 1: Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm

² Die Interview-Richtlinien befinden sich im Anhang.

Datenanalyse

Ziel der Datenanalyse ist, einen Überblick über die Perspektiven der Dozierenden und der Teilnehmer*innen aufzuzeigen. Dazu wurde eine qualitativ strukturierte Inhaltsanalyse angewandt. In der kategorie-basierte Analyse wurde das Material durch Hauptkategorien vorstrukturiert, die durch den Interview-Leitfaden vorgegeben waren, und im Anschluss durch Unterkategorien ergänzt, die induktiv aus dem Material heraus abgeleitet wurden. Auf diese Weise konnte ein deduktiv-induktives Kategoriensystem entwickelt werden (Schreier 2012). Auf Basis der Audiodateien und der zusammengefassten Transkripte konnten das Material wie folgt der Analyse unterzogen werden:

- Zunächst wurden von allen Partnern eine zusammenfassende Inhaltsanalyse erstellt, indem die Inhalte der jeweiligen Interviews und der auf Fragebögen basierenden Gruppeninterviews paraphrasiert, aufgearbeitet und einheitlich ins Englische übersetzt wurden.
- Danach wurde auf das Material eine strukturierte Inhaltsanalyse angewandt, indem das Datenmaterial kodiert und die verschiedenen Themen zu Kategorien zusammengefasst wurden. Durch eine vergleichende Kategorisierung des Interviewmaterials aller Partnerprogramme konnte die Vielfalt der Inhalte und Haltungen der Dozierenden sowie die Perspektive der Teilnehmer*innen deutlich herausgearbeitet werden. Die entwickelte Struktur der Kategorien wurde dann als Grundlage des [Digital-Manual](#) verwendet.

6.2 Analyseergebnisse

6.2.1 Ergebnisse der Interviewanalyse: Dozierende

Die Ergebnisse der Interviewanalyse aus den geführten Gesprächen mit 21 Dozierenden, die selbst im mehrsprachigen Kontext arbeiten und in den vier R/EQUAL-Programme lehren, wurde gemäß des Interview-Leitfadens vorstrukturiert. So wurden aus den Ergebnissen drei Hauptkategorien abgeleitet, die dann in der Feinanalyse in weitere in Unterkategorien gegliedert wurden:

- a) Lehrstrategien
 - Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit
 - Verwendung von Brückensprachen
 - Verwendung mehrsprachiger Methoden in den Kursen
 - Mehrsprachiges Teamteaching
- b) Vorteile des mehrsprachigen Lehrens
 - Tieferes Verständnis des Kursinhaltes
 - Vermittlung von einer aufgeschlossenen Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit

c) Herausforderungen für mehrsprachiges Lehren

- Lehrherausforderungen
- Lernherausforderungen
- Negative Einstellung zu Mehrsprachigkeit
- Mangel an Methodik-Kenntnissen und auftretende Probleme bei schlechter Übersetzung

a) Lernstrategien

Die Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozierenden zeigt ein Bewusstsein für die mehrsprachige Situation in den Gruppen der jeweiligen Programme. Die anspruchsvolle Aufgabe der Teilnehmer*innen, die offizielle Sprache im jeweiligen Aufenthaltsland zu lernen, ist den Dozierenden bewusst. Es gibt diesbezüglich verschiedene Umgangsweisen. Zwei- oder mehrsprachige Strategien werden nicht nur von Programm zu Programm, sondern auch von Dozent*in zu Dozent*in innerhalb eines Programms in unterschiedlicher Weise genutzt. Das Bewusstsein über und die Kenntnis von dem Konzept der mehrsprachigen Methodik variieren. Diese unterschiedliche Auffassung zeigt sich auch in der Bedeutung und Wichtigkeit des Erwerbs der Sprache des Aufenthaltslandes. Die Variation hinsichtlich des mehrsprachigen Lehrens basiert auf den Kenntnissen und Erfahrungen mit dieser Art der Lehre, auf den sprachlichen Ressourcen der Dozierenden sowie den finanziellen Ressourcen. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Realisierung von mehrsprachigem Teamteaching.

Die folgenden Erkenntnisse können als Strategien definiert werden, die Dozierenden nutzen, um in den mehrsprachigen Kontexten der Programme zu lehren:

Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit

Aufgeschlossenheit gegenüber der mehrsprachigen Situation in den Programmen und ein sprachsensibler Umgang im Unterricht bezüglich der verschiedenen Sprachen, wird nicht direkt als Strategie gewertet. Dennoch wird durch die Aussagen der Dozierenden klar, dass Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Sprachen die Basis für die Arbeit in solchen Programmen ist. Diese Arbeit kann wiederum auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt werden. Allen Dozierenden ist die mehrsprachige Situation in den Programmen bewusst. Bei einigen Dozierenden führt dies nicht zu einem spezifischen Wandel ihres Lehrstils, während andere die gegebene Situation grundsätzlich miteinbeziehen. Einerseits verfolgen die Dozierenden keinen spezifischen Ansatz im Vergleich zu anderen Kursen: „[Ich] wende bei dieser Gruppe keinen anderen spezifischen Ansatz an, als bei sprachlich weniger diversen Gruppen in den allgemeinen Kursen“ (Dozent*in a, Universität Wien). Andererseits wird der allgemeine Lehrstil basierend auf den Erfahrungen aus dem Programm für international ausgebildete Lehrkräfte reflektiert.

“Above all, it has the effect that I have to think about the language abilities of the participants in the programme, which is different to the teaching I usually do at university, because I assume that it takes place in German and that everyone understands me in German” (Dozent*in a, Universität zu Köln).“

Es wird klar, dass Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen wie auch mehrsprachigen Kontexten nicht notgedrungen zu einem spezifischen Lehrkonzept führt. Dadurch wird von einigen dozierenden als logische Schlussfolgerung gezogen, dass die offene Haltung aus der mehrsprachigen Situation heraus entstanden ist: "I do not know if this can be called a method, but there is an openness to use multilingualism to understand a subject better" (Dozent*in d, Universität zu Köln). Auch wenn keine spezifischen Methoden angewendet werden, wirkt sich das Bewusstsein der mehrsprachigen Zusammensetzung der Gruppe auf den grundlegenden Lehransatz aus. In Weingarten hat die Mehrheit der Lehrkräfte nur unvollständige Kenntnisse zu mehrsprachigen Lehransätzen, wie auch zu dem Konzept des Translanguaging. Einige sind der Auffassung, die Grundsätze eventuell, ohne es zu wissen, umgesetzt zu haben. Einige verwenden die allgemeinen Vorstellungen des Scaffolding und andere waren mit der sprachsensiblen Lehre nach Leisen vertraut (vgl. [Glossar](#)). Einige Dozierende berichten über Strategien, bei denen die Teilnehmer*innen Begriffe in ihre Erstsprache übersetzen, um diese zunächst zu klären. Darauf wird das Ergebnis im Plenum präsentiert und das Feedback dazu einzuholen. Zudem soll eine Visualisierung von Begriffen durch Grafiken das Verständnis erhöhen.

"I have built phases into the course in which the participants work on topics in their mother tongue in partner and/or group work and write them down in the common language of instruction in a reflection task at the end (Dozent*in a, Pädagogische Hochschule Weingarten)."

Eine positive Einstellung gegenüber der Sprachrealität in einem Programm kann den Dozierenden zufolge zu weiteren Aktivitäten führen:

- eine Auseinandersetzung und Information der Dozent*in mit allen im Unterricht gesprochenen Sprachen,
- darüber nachdenken, welche Konzepte sprachlich schwer zu verstehen sein könnten und weitere Erklärungen bräuchten, um verstanden zu werden,
- schwierige Konzepte, die für Teilnehmer*innen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund schwer verständlich sein könnten, mit weniger komplizierten Begriffen erklären,
- den Gebrauch von Wörterbüchern zu ermöglichen oder den Teilnehmer*innen Räume zu eröffnen, um Begriffsbedeutungen in verschiedenen Sprachen zu diskutieren,
- in der Lehrmethodik beim Gebrauch von Beispielen Dialekte oder spontane Sprachwechsel zu vermeiden.

Eine Dozent*in betont, dass zudem die Ermutigung der Teilnehmer*innen, alle ihre sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um ihre Kompetenzen zu zeigen, eine aufgeschlossene Einstellung ist: „multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content, which should be taken into account when planning learning sessions“ (Dozent/in b, Universität zu Köln). Deshalb versucht diese*r Dozent*in, Gruppendiskussionen zu ermutigen, in die die Teilnehmer*innen ihre Sprachen sowie ihre Erfahrungen und Perspektiven einbringen können: „for example, research in multilingual sources, the meta-reflection on language or the

bringing in of different perspectives due to the participation in different language communities“ (ebd.). Dozierende in Österreich antizipierten mehrsprachige Ansätze als Möglichkeit, Inhalt auf nachhaltiger Weise zu vermitteln. Kommunikation kann verbessert und vereinfacht werden, wenn der Gebrauch verschiedener Sprachen in mehrsprachigen Gruppen erlaubt wird, besonders um bestimmte komplexe Kontexte zu verstehen: “Translingualism facilitates communication by drawing on concepts that are shared in this group“ (Dozent*in b, Universität Wien).

Dabei ist zu beachten, dass Konzepte verstanden werden, aber wegen des translingualen Transfers die Qualität nicht reduziert wird. Die Anerkennung der in den Programmen gesprochenen Sprachen zielt auf eine zentrale Frage ab: „Kann ich annehmen, dass jeder das Konzept verstanden hat?“ (Dozent*in a, Universität Wien). Es wird ein Vorgehen besonders herausgestellt: „signify one concept (translingually), then carry on with the concept in German (Dozent*in b, Universität Wien).

Verwendung von Brückensprachen

Die Verwendung von Brückensprachen im Lehren und Lernen ist eine Strategie, um die Zusammenarbeit in einem mehrsprachigen Kontext zu ermöglichen. Die Interview-Daten zeigen, dass Dozierende in allen Partnerprogrammen hin und wieder Englisch oder Französisch als „lingua franca“ benutzen. Dozierende verweisen auf ihre Beobachtungen im Kurs, wenn es um Lernstrategien der Teilnehmer*innen geht, die verschiedenen Sprachen verwenden:

- „participants have different research strategies. Many researched in their own language, others used English more often. Therefore, it is also important to give the participants space for individual learning strategies during the lessons“ (Dozent*in b, Universität zu Köln).
- „I also see from the participants that I introduce terminology that they write down in their own language. And they are not always the first languages, we also have some participants who have English as a school subject and then use this language. Which language they use is completely irrelevant to me, whether that is their first or second language or a foreign language, which they learned“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).
- „I guess we also used a lot of English. And realised that many, many are fluent in English and many, quite a few were also English teachers, so I guess off and on I was trying to, to use English vocabulary or English professional like pedagogical terminology“ (Dozent*in b, Universität Wien).
- In Weingarten beschreiben Dozierende, dass bei der Arbeit mit einigen Teilnehmer*innen die Verwendung von Englisch hilfreich sein kann. Gleichzeitig merken einige an, dass der Wechsel ins Englische und die Integration als Brückensprache nicht hilfreich ist, wenn die Englischkenntnisse der Teilnehmer*innen nicht so gut sind.
- Ein*e Dozent*in betont, dass sich auch die Mehrsprachigkeit in verschiedenen Formen ausgeprägt sein kann und das sei anhand der verschiedenen Niveaus ersichtlich. Zusätzlich zu den Erstsprachen der Teilnehmer*innen werden auch eine andere Sprachen im

wissenschaftlichen Kontext verwendet. Zum Beispiel gibt es viel englischsprachige Forschungsliteratur, die für einige Teilnehmer*innen sehr hilfreich und für andere sehr anspruchsvoll sein kann. (Dozent*in e, Universität zu Köln).

Verwendung zwei- und mehrsprachiger Lehrmethoden in den Kursen

Einige Dozierende orientieren sich hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung an einem Konzept, das alle sprachlichen Ressourcen der Gruppe nutzt und miteinbezieht. Die Verwendung von zwei- und mehrsprachigen Lehrmethoden und Materialien ist eng mit der Sprachfähigkeit der international ausgebildeten Lehrkräfte und mit dem Sprachkonzept der Programme verbunden:

„In many teaching phases in the course the participants use their multilingualism to speak to each other in the shared language, use translation tools, use it in group work or in informal conversations. In addition to the fact that participants are multilingual, the fact that their main language was a different language in everyday life until recently has a strong impact on work phases in the course, on speaking during breaks and in between“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Die Sprachfähigkeiten der Teilnehmer*innen können auf verschiedene Weise in den Programmkursen berücksichtigt werden. Dies ist möglich durch eine spezifische Auswahl von Methoden, die eine Kombination bezüglich des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Phasen vorsieht, so wie es auch nach dem Translanguaging-Ansatz nach Garcia empfohlen ist (siehe [Glossar](#)):

„If the topic is the German school system in comparison to the school systems of the participants' country, the session will include three parts. First, my [team lecturer] presents the German school system in German and questions are discussed. Second, the participants work in groups and use their first languages to talk about the input provided by [team lecturer], and to describe the school systems of their countries based on preparation on this topic they have done at home. Third, the outcomes of the group work are presented and comparisons between school systems are discussed in German“ (Dozent*in c, Universität zu Köln).

Eine weitere Möglichkeit, mit den Sprachressourcen auf translinguale Weise zu arbeiten, besteht darin, Methoden anzuwenden, in denen Übersetzungen komplexer Wörter oder Konzepte in Lehrmaterialien einbezogen werden, das einerseits Diskussionen anregen und andererseits das Verständnis in einer Gruppe erhöhen kann. Die Kombination und Offenheit gegenüber dem Sprachgebrauch kann sowohl mündlich als auch schriftlich angewendet werden. Ein*e Dozent*in aus Köln bezieht sich zum Beispiel auf mehrsprachige Arbeitsblätter: “It can also make sense if there are bilingual worksheets on which the results are entered in both languages. Or the learning posters are multilingual. From my point of view this works well“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Und in dem Wiener Programm werden die Teilnehmer*innen ermutigt, bestimmte Konzepte in ihren eigenen Sprachen zu recherchieren, was wiederum eine Verständnisgrundlage bietet.

Einige der interviewten Dozierenden verwenden zudem mehrsprachige Methoden und Materialien in den Programmen, die z.B. Partnerarbeitsphasen und Sprachteams innerhalb der gemeinsamen Erstsprache(n) gebildet werden oder die während des Unterrichts einen Wechseln zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Gruppen vorsehen. Einige Dozent*innen merkten an, dass Teilnehmer*innen, die eine Sprache besser sprechen als die andere (z.B. Schwedisch, Deutsch oder sogar Englisch als Brückensprache), ihre Sprachkenntnisse nutzen, um anderen Teilnehmer*innen zu helfen, den Inhalt zu verstehen. Der Einbezug der in den Gruppen gesprochenen Sprachen stößt auch an Grenzen, wenn die Teilnehmer*innen viele verschiedener Sprachen sprechen (→ Kategorie „Herausforderungen“). Wie bereits beschrieben, kann eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weise hergestellt werden. Ein*e Dozent*in aus Köln erklärt, dass ein Bewusstsein der mehrsprachigen Situation in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte sich an dem alltäglichen Sprachgebrauch innerhalb und außerhalb des Programms orientiert: „If we use multilingualism, everyone can also use it individually for themselves“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Weitere mehrsprachige Ansätze sind z.B.:

- Texte werden von den Teilnehmer*innen in ihre Erstsprache übersetzen, um anschließend die Zusammenfassung zurückübersetzen,
- Aufgaben werden in der Erstsprache bearbeitet und in der gemeinsamen Unterrichtssprache diskutiert,
- Verwendung von Bildern, Graphiken und Abbildungen.

Mehrsprachiges Team-Teaching

Mehrsprachiges Teamteaching ist eine weitere Möglichkeit, die mehrsprachige Situation in den Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte zu berücksichtigen. Die organisatorische Lehrstrategie basiert auf mehrsprachigen Teams von Dozierenden, die zusammen unterrichten. Durch mehrsprachiges Teamteaching werden neue Perspektiven geboten, wie es ein*e in einem solchen Team arbeitende*r Dozent*in beschreibt:

“And that would also be our strategy to provide the existing multilingualism in the group also on the side of the teachers and thus to have a multilingual space, to create a space in which we can speak in several languages. This is new and exciting for me, because I learn a lot and because I also experience that there are moments in the course when I do not know what my colleague is talking about because I do not understand the language. And normally you have the idea that as a teacher at university or school you always know what is spoken about. And that's not always the case in multilingual settings. That means you have to give up a bit of control, and I think that is interesting and so team teaching is a strategy that we use to make use of multilingualism and to bring it in. Because we want the participants in the programme to use their knowledge“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Dieses Zitat zeigt, dass die Erfahrung der Dozierenden in mehrsprachigen Teams zu arbeiten auch einen Einfluss auf die Lehre hat, die gewöhnlich in einer Sprache gehalten wird. Mehrsprachiges Teamteaching war nicht in allen Programmkontexten umsetzbar. Es muss auch die Voraussetzung dafür gegeben sein, wie z. B. in Österreich, wo eine Dozent*in mehrsprachig ist und deshalb in Deutsch, Englisch, Farsi und teilweise Arabisch unterrichten konnte.

b) Vorteile des Lehrens in mehrsprachigen Kontexten

Die Dozent*innen aller Partnerprogramme sprachen über Vorteile, wenn sie den mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext berücksichtigten. Die Vorteile können in zwei unterschiedliche Gebiete aufgeteilt werden: „Tieferes Verständnis des Programminhalts“ und „Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit“.

Tieferes Verständnis des Programminhalts

Dozent*innen von drei der vier Partnerprogramme erwähnten das bessere Verständnis der Inhalte als positiven Effekt des Einbezugs der mehrsprachigen Lernsituation: „The advantage of this multilingual process is that participants can use their first languages to deeply discuss the complex content, and then rethink it again and express it in German“ (Dozent*in c, Universität zu Köln). Ein*e Dozent*in vermutet, dass es wichtig ist „[to] signify the concept (in the different languages) and then move on with the concept.“ (Dozent*in b, Universität Wien). Ein*e weitere*r Dozent*in erklärt: „the advantages are that multilingual people can use their entire linguistic repertoire to learn, and are not systematically and structurally disadvantaged, e.g. by being allowed to use only certain linguistic devices“ (Dozent*in e, Universität zu Köln). Ein*e Dozent*innen aus Weingarten bezieht sich auf die Identifikation mit dem Lehrinhalt: „The students identify with the subject matter in a different way and thus also have the opportunity to exchange information quickly, without language barriers and possible misunderstandings“ (Dozent*in a, Pädagogische Hochschule Weingarten).

Dozierende, die bereits Erfahrungen mit mehrsprachigen Lehr-Lern-Kontexten gemacht haben, betonen, dass es positive Auswirkungen hatte, wenn mehr als eine Sprache miteinbezogen wurden, da sich die Teilnehmer*innen auf andere Weise mit dem Thema zu identifizieren scheinen. Es scheint zudem eine schnellere Auffassung des Inhalts zu geben und die Teilnehmer*innen sind in der Lage, die Fachsprache schneller zu lernen. Diese Dozierenden nehmen an, dass es häufig leichter ist, Kontexte und Gedankengänge in der Erstsprache zu verstehen und zu verinnerlichen und dass das Nachdenken tiefgreifender sein kann, weil vorhandenes Wissen einfacher in Fachkenntnisse integriert werden kann.

Einige Dozierende eines Partnerprogramms betrachten mehrsprachiges Lehren und Lernen als produktivere Strategie und erachten es deshalb als sehr erfolgreich, wenn die Teilnehmer*innen die Möglichkeit haben zu entscheiden, in welcher Sprache sie arbeiten möchten. Ein*e Dozent*in sagt: „I think it is important and significant that multilingualism is used, especially when things are unclear. Something can also be described in German, but you can sometimes solve an issue quickly by

someone else explaining it in another language, or by the person saying the word in their language and then somehow trying to build bridges“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit

Eine allgemeinere positive Auswirkung des mehrsprachigen Lehrens und Lernens konnte als deutlicher Vorteil aus den Ergebnissen der Interview-Analyse herausgearbeitet werden. Die Dozierenden sehen Mehrsprachigkeit als Kompetenz, aber auch als Möglichkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit, Diversität und Heterogenität zu zeigen. Ein*e Dozent*in sagt: „Multilingual teaching contributes to a more positive attitude to the mother tongue. It's not just something you should get rid of as fast as possible“ (Dozent*in Universität Stockholm) und ein*e weitere*r Dozent*in sagt: „Multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content“ (Dozent*in, Universität Stockholm). Das Sprechen einer oder mehrerer Sprachen hängt also mit der Vorstellung zusammen, dass durch die Sprachen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden können und dass diese Perspektiven mit sozialen Erfahrungen verbunden sind, die über die reinen Sprachkenntnisse hinausgehen: „D The fact that the participants are multilingual reflects the fact that they have different cultural backgrounds. Thus, we should take this situation into consideration“ (Dozent*in c, Universität zu Köln).

Im Kölner Programm arbeiten die Teilnehmer*innen mit regulären Studierenden der Lehrer*innen-ausbildung zusammen und erstellen Lernvideos über Themen der Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Ein*e in diesem Kontext arbeitende*r Dozent*in beschreibt dieses Kurskonzept als Vorteil für alle Beteiligten: „In this context, I have to be aware of the multilingual group. German is the shared language, but the level of language proficiency is very different. I think it is a very important experience especially for the regular teacher training students to not only talk about multilingualism in education but also to experience it themselves“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Wird die vorhandene sprachliche Diversität systematisch berücksichtigt, wird auch deutlich, wie komplex diese Umsetzung ist. Die Entscheidung darüber, welche Lernmethode geeignet ist, hängt stark von den Sprachressourcen der Gruppe ab: „If the language situation is more diverse like in the course together with the regular teacher training students, it is more difficult to use Translanguaging in a systematic way. If it was possible, language comparing strategies were used. In general, there was a kind of multilingual atmosphere in the course and everybody shared an openness to it“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

c) Herausforderungen für mehrsprachiges Lehren

Die Herausforderungen bei der Nutzung mehrsprachiger Lehr- und Lernstrategien aus dem Blickwinkel der Dozierenden können in drei Bereiche aufgeteilt werden: Herausforderungen in der Lehre, Lernherausforderungen, Negative Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in den Programmen.

Herausforderungen in der Lehre

Alle Partner erwähnten, dass mehrsprachiges Lehren und Lernen zeitintensiv ist. Das Teamteaching, die Übersetzung und die Nutzung vieler Sprachen im Unterricht ist anspruchsvoll und zeitintensiv.

Ein*e Dozent*in aus Köln reflektiert ihren*seinen eigenen Unterrichtstil und beschreibt, dass er*sie lernen musste präziser zu sprechen, insbesondere bei der Formulierung von Aufgaben. Das betraf die Aussprache und die Redegeschwindigkeit, aber auch die Verwendung verständlicher Wörter statt komplizierter Fachsprache.

Dozierenden in Weingarten nutzen folgende Lehrstrategien, um der mehrsprachigen Lernsituation zu entsprechen:

- Hauptaussagen verständlich machen
- Wiederholung von Gesprächsphasen
- Reflexionsphasen einplanen
- Wörter nach Bedarf erklären
- Non-verbale Unterstützung im Unterricht
- Fachsprache mit Bildsprache verwenden
- Einfache Satzstrukturen
- Begriffe durch Beispiele erklären und illustrieren
- langsam sprechen und auf die Wortwahl achten
- in Gruppenarbeit Teilnehmer*innen mit gemeinsamer Erstsprache zusammenbringen.

Auf eine spontanen Interviewfrage eines*einer Teilnehmer*in aus dem Kölner Programm bezogen die Situation der Dozierenden in einem Setting zu unterrichten, in dem vielen verschiedenen Sprachen gesprochen werden, die der*die Dozierenden selbst nicht sprechen, antwortete dieser hinsichtlich dieser Lehrherausforderung mit einem Verweis auf den Translanguaging-Ansatz:

„For example, if three participants speak Spanish but none of the teachers do. Then you could see that these three people work together in work phases and systematically use Spanish for language comparison. Ideally, they could then support each other and discuss a task in Spanish and take notes and write a text and then translate it into German in order to present it to the group. The lecturers do not necessarily have to speak Spanish for this“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Ein*e Dozent*in erklärt, dass in ihren*seinen Kursen die Nutzung von Übersetzungs-Apps und Wörterbüchern erlaubt ist, damit die Teilnehmer*innen auf bestmögliche Weise (auch sprachlich) partizipieren können. Eine Schwierigkeit wird darin gesehen, dass das Handy Bestandteil des Unterrichts ist und man nicht weiß, zu welchem Zweck es in dem Moment verwendet wird: “you do not know whether someone is translating something or reading the newspaper“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Lernherausforderungen

Das Lernen und das Verständnis von Inhalten kann in einem mehrsprachigen Lehr- Lernkontext sehr anspruchsvoll sein. So ergeben sich beispielsweise Probleme bezüglich der Übersetzungen und des direkten Transfer und manchmal auch bezüglich kultureller Unterschiede. Ein*e Dozent*in sagt dazu: „The big challenge is that on the one hand it is very complex content and on the other hand the linguistic level in German must not be so high that they can understand it“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Ein*e weitere*r Dozierender aus Köln sagt dazu: „[i]t is possible that translation errors or false friends may occur. But if all languages are used in a balanced way and sufficient time is spent on communication and reflection, they can be counteracted well and even used for a reflexive learning process“ (Dozent*in b, Universität zu Köln).

Nachteilig auf das Lernverhalten kann sich, einer*einem Dozierenden nach Folgendes auswirken: „as soon as we want to work multilingually in groups, it is difficult if one language is not represented several times. For example, we now have the shared languages Turkish, Kurdish and Arabic in the group. But one person speaks Farsi and cannot communicate with anyone in the group in that language. This is certainly a challenge, not only at the professional level, but also at the social level. Because there are also group formations based on the language. There is a general danger that people will be excluded“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Negative Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in den Programmen

Eine negative Einstellung zu Mehrsprachigkeit sowohl bei Lehrkräften als auch bei Studierenden kann eine weitere Herausforderung darstellen. Ein*e Dozent*in drückt es folgendermaßen aus:

„A few participants are reluctant to this approach at the beginning, because they believe that they have to use German exclusively. But this reluctance diminishes with time.“ (Dozent*in c, Universität zu Köln, auch → Teilnehmer*innen/Alumni). Auch auf Seiten der Dozierenden werden Schwierigkeiten ausgemacht: „It can be difficult when terms are difficult to transfer directly or when cultural differences make direct transfer difficult“ (Lecturer b, University of Education, Weingarten) (Dozent*in b, PH Weingarten). Wenn Teilnehmer*innen oder Alumni es vorziehen, aufgrund des Drucks, das hohe Sprachniveau der Sprachkompetenz zu erreichen, nur auf der Sprache des Aufenthaltslandes zu sprechen, kann dies zu großen Herausforderungen bei der Umsetzung eines mehrsprachigen Ansatzes werden.

6.2.1 Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni

Die Ergebnisse der Analyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni der Programme bezogen deren Perspektive auf Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten sind unterschiedlich ausgefallen. Der Blickwinkel der Teilnehmer*innen wurde über Gruppeninterviews, Einzelinterviews und das schriftliche Feedback zu dem Interview-Leitfadens gesammelt. Die genannten Themen können in drei Hauptbereiche aufgeteilt werden:

- a) Einstellungen zu mehrsprachigen Lehr- und Lernstrategien in den Programmen,
- b) Sprachressourcen von Lehrer*innen,
- c) Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools.

a) Einstellungen zu mehrsprachigen Lehr- und Lernstrategien in den Programmen

Die verschiedenen Perspektiven, die deutlich werden, variieren zwischen dem Wunsch, einerseits die offizielle Sprache des Aufenthaltslandes so oft wie möglich zu verwenden und andererseits zu erfahren, dass mehrsprachige Lehr- und Lernstrategien helfen können, die in den Programmen thematisierten Inhalte zu verstehen.

Eine Präferenz, die Sprache des Aufenthaltslandes im Programm zu nutzen, wurde von Teilnehmer*innen und Alumni an der Universität Wien geäußert, um den Sprachlernprozess zu beschleunigen und die Möglichkeiten, einen Job zu bekommen dadurch zu vergrößern: „I avoided to use other languages than German because I want to push my German“ (Alumnus*a a, Universität Wien). Die hohe Bedeutung, die Sprache des Aufenthaltslandes, in diesem Falle Deutsch, fließend zu beherrschen, wurde von den Teilnehmer*innen deutlich wiedergegeben. Das Wiener Programm bietet bezüglich des Sprachgebrauchs eine gute Möglichkeit, insbesondere für diejenigen, die nicht in anderen Kontexten sprachlich eingebunden sind. Die Sprache des Aufenthaltslandes zu verbessern wird auch als positive Auswirkung auf die Kenntnisse über die neue Kultur gesehen: „The atmosphere (in the course) was German.“ (Teilnehmer*in b, Universität Wien). Zwei Teilnehmer*innen in Weingarten sagten, dass manche Fachbegriffe auf Deutsch besser zu erklären sind als in ihrer Erstsprache. „I've noticed some words, some words do not have the same meaning in German. So I prefer the German-German dictionary. Some words have a special meaning which we can not translate into our language (Teilnehmer*in c, PH Weingarten).“ Ein*e Teilnehmer*in (b) der Universität Wien stellte zudem die Gegenfrage, wie sie die Aufgaben hätte verstehen können, wenn sie kein Deutsch gekonnt hätte.

Gleichzeitig wurden die Bemühungen der Dozierenden, sich auf die verschiedenen Sprachen zu beziehen und einzulassen, den Sprachgebrauch dadurch zu fördern und dadurch selbst Kontexte besser zu verstehen, von Teilnehmer*innen der Universität Wien anerkannt: „I felt honoured that some of the lecturers tried to learn our language“ (Alumnus*a a, Universität Wien).

Die Kölner Teilnehmer*innen erklären, dass sie in den pädagogischen Kursen besonders während der Gruppenarbeitsphasen andere Sprachen als Deutsch verwenden. Es wird auch als hilfreich für Präsentationen auf Deutsch aufgefasst, alle Sprachen während der Vorbereitungsphase zu nutzen und die Ergebnisse danach zu übersetzen. Nur in den Deutschkursen haben die Teilnehmer*innen weniger Gelegenheit, ihre Erstsprache zu nutzen. Jedoch wird dies nicht als negativ aufgefasst, da die Ziele sich hier sehr von denen der Bildungswissenschaftlichen Kurse unterscheiden, deren Fokus auf Inhalt hinsichtlich des Schulsystems und der Lehrer*innenausbildung in Nordrhein-Westfalen liegt.

„Of course, we have to speak German and we are in Germany and the seminar is in German. But especially at the beginning it was very helpful, because our level was not as good as it is now“ [...] “at the beginning we spoke more Arabic, I would say 30 per cent. And because we now understand each other better and better in German, that is less now. Now we mostly speak German. And if sometimes I don't know exactly whether they understand me in German, then Mr. X [the lecturer speaking Arabic and Turkish] can assess that better than I and sometimes gives individual terms again in Turkish and or Arabi“ (Teilnehmer*in, Universität zu Köln).

Von den Teilnehmer*innen, die ihre Erst- oder Zweitsprachen nutzen konnten, wurden als allgemein positive Aspekte genannt, dadurch das Gefühl der eigenen mehrsprachigen Identität zu stärken, ein Gefühl der Anerkennung und Bestätigung der früheren Arbeitserfahrung und ein besseres Verständnis der im Kurs diskutierten, komplexen Inhalte zu bekommen. Als Nachteile nannten die Teilnehmer*innen, dass Mehrsprachigkeit zu Missverständnissen führen kann, was Schwierigkeiten mit Übersetzungen oder so genannten „falschen Freunden“ anbelangt und dass Mehrsprachigkeit sehr zeitintensiv ist und die Nutzung verschiedener Sprachen Leute trennen und das Erlernen der neuen Sprache dadurch hindern kann.

b) Sprachressourcen von Lehrkräften

Was mehrsprachige Lehrkräfte in Schulen in Österreich, Deutschland und Schweden anbelangt, betonen mehrere der interviewten Programmteilnehmer*innen, dass sie sich selbst in einer Vorbildfunktion sähen und dass sie motiviert seien, ihren Schüler*innen in Mehrsprachigkeit als etwas Wertvolles nahezubringen. Sie erklären auch, dass Mehrsprachigkeit zu einem tieferen Verständnis führe. Eine*r der Teilnehmer*innen sagt: „If you read or speak in your mother tongue it stays in your head and can be transferred to German even better“ (Teilnehmer*in).

Alle fünf Teilnehmer*innen aus Weingarten beziehen sich darauf, dass alle Sprachen zu sprechen, die sie beherrschen, ihre Identität als Lehrkräfte in Deutschland stärkt, besonders im schulischen Umgang mit Eltern, die kein Deutsch sprechen können. Dies gilt auch für Alumni und Teilnehmer*innen aus Österreich. Sie führen auch an, dass sie Vorbilder für andere international ausgebildete Lehrkräfte in Österreich sein können. Klassen sind geprägt von (sprachlicher) Heterogenität, es ist demnach ein Vorteil, als Lehrkraft mehrere Sprachen zu sprechen. Einfache Dinge in der Erstsprache oder auf Englisch zu erklären und dann auf z.B. Deutsch zu wiederholen, kann internationalen Schüler*innen helfen, den Sinn besser zu verstehen, indem sie zunächst den Inhalt verstehen und diesen dann mit der deutsche Übersetzung verknüpfen. Ein Alumnus aus Österreich, der jetzt als Lehrer arbeitet, sagt dazu „my pupils now want to learn Arabic. So, I teach them two new words every week“ (Alumnus b, Universität Wien) Die Vorteile, verschiedene Sprachen zu sprechen und/oder gelernt zu haben werden von den Teilnehmer*innen und Alumni auch hinsichtlich späterer Jobperspektiven anerkannt: „Allgemein ist es hilfreich, verschiedene Sprachen zu sprechen. Es hilft mir, schneller zu verstehen als nur mit Deutsch.“ (Teilnehmer*in a, Universität Wien).

Besonders im Kontext ihrer Praktika berichten einige Teilnehmer*innen, dass ihre Mehrsprachigkeit ihre Rolle als Lehrkräfte erheblich gestärkt hat. „It [multilinguality] has helped me at the parents' meeting as one of the mothers did not understand German and I could talk to her in Turkish.“ (Alumnus*a b, Universität Wien). Durch die Kommunikation mit Kindern in deren Erstsprache oder als Übersetzer*innen bei Eltern-Lehrer*innen-Treffen haben international ausgebildete Lehrkräfte eine starke Einbindung in den Schulalltag, wie auch hinsichtlich der Verantwortung, die die Schule hat. Dadurch entwickelt sich eine sehr komplexe Sicht auf ihre pädagogische Rolle: zusätzlich zu ihren Lehraktivitäten haben sie viele pädagogische und soziale Verantwortlichkeiten übernommen. Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft sehen einige Teilnehmer*innen sich auch als interkulturelle Vermittler*innen.

c) Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools

In diesem Abschnitt werden verschiedene Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools behandelt, welche von den Teilnehmer*innen erwähnt wurden:

- Es wurden verschiedene Strategien aus dem Studienkontext berichtet. Einige Teilnehmer*innen/Alumni haben Aufgaben in ihrer Erstsprache oder einer Brückensprache geschrieben und sie dann übersetzten, während andere es gegensätzlich gemacht haben.
- Beim Lesen identifizieren die Teilnehmer*innen in Weingarten unbekannte Fachbegriffe und nutzen ein Deutsch-Deutsches Wörterbuch auf ihrem Handy für die Suche nach Synonymen. Eine weitere Lesestrategie ist, die Überschrift und den ersten Satz zu lesen und dann Vermutungen über den Inhalt des Textes anzustellen.
- Als Vorbereitung für die Kurse nutzen die Kölner Teilnehmer*innen meistens zur Information deutsche Texte, die sie dann übersetzen. Bei der Analyse eines Textes nutzen die Teilnehmer*innen mehrere Sprachen gleichzeitig. Hier übersetzen die Teilnehmer*innen einzelne Wörter oder ganze Absätze. Hin und wieder, wenn auch eher selten, wird die Ergänzung von Texten in der Erstsprache oder auf Englisch für die Recherche über ein bestimmtes Thema genutzt.
- Als technische Tools verwenden die Teilnehmer*innen/Alumni häufig Übersetzungs-Apps oder Online-Wörterbücher. Bei der Nutzung von Übersetzungsprogrammen übersetzen die Teilnehmer*innen häufig ganze Abschnitte und probieren Übersetzungen in verschiedene Sprachen aus, um den Inhalt auf unterschiedliche Weise kennenzulernen.
- Die Teilnehmer*innen nutzen häufig zweisprachige Bücher oder Filme mit Untertiteln, um Deutsch zu lernen. Dies zeigt auch, dass es unterschiedliche Lernstrategien gibt. Beispielsweise schauen einige Teilnehmer*innen des Kölner Programms häufig deutsche Filme mit arabischen Untertiteln, während andere deutsche Untertitel als Unterstützung für das Hörverstehen vorziehen.
- Die Schulpraktika oder die Gruppenarbeit mit regulären Studierenden der Lehrer*innenausbildung werden als sehr hilfreich für das Erlernen der Zielsprache erachtet.

- Die Teilnehmer*innen/Alumni erwähnen die Strategie, Englisch oder Französisch als Brückensprache zu verwenden, was bei Vergleichen von Grammatik und Wechselbeziehungen von Vokabular von Nutzen sein kann. Englischkenntnisse sind hier besonders hilfreich, wegen der Ähnlichkeiten in der Grammatik und der Wechselbeziehungen des Vokabulars. Jedoch kann hier auch eine Art von „Sprachverwirrung“ auftreten, wenn man zu oft zwischen verschiedenen Sprachen wechselt.

Grundsätzlich ist das Erlernen der deutschen oder schwedischen Sprache für die Teilnehmer*innen eine der zentralen Herausforderungen. Die Sprache des Aufenthaltslandes nicht (gut) zu sprechen, ist ein wichtiges Thema für die Teilnehmer*innen: „It nags me if I cannot understand a specific context.“ (Alumnus*a b, Universität Wien). In einigen Fällen kann ein mehrsprachiger Ansatz dabei helfen, die unterschiedlichen und komplexen Inhalte besser zu verstehen. Dadurch kann der Inhalt nicht nur nachgebildet werden, sondern das Thema auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Ein*e Teilnehmer*in erklärt, dass verschiedene Sprachen wie verschiedene Menschen seien, wodurch unterschiedliche Sichtweisen auf ein Thema möglich sind.

7. Zusammenfassung

Es hat sich gezeigt, dass die Lehr- und Lernsituation in mehrsprachigen Kontexten in allen Programmen berücksichtigt wird. Sprachangebote für den Erwerb und die Weiterentwicklung der offiziellen (amtlichen) Schulsprachen sind ein wichtiger Bestandteil der Programme für international ausgebildete Lehrkräfte. Aus der Sicht der Teilnehmer*innen/Absolvent*innen ist der Erwerb der zu erlernenden Sprache und insbesondere der Fachsprache eine große Herausforderung. Die Kurse der Programme streben den Erwerb allgemeiner wie auch fachlicher Sprachkompetenzen in Deutsch (Köln, Wien, Weingarten) und in Schwedisch (Stockholm) an – jeweils mit unterschiedlicher Intensität und Zusammensetzung. Darüber hinaus werden innerhalb der Programme verschiedene Sprachkurse, wie auch Fachkenntnisse über Konzepte von Sprache und des Spracherwerbs angeboten. Es hat sich gezeigt, dass der Einbezug einer oder mehrerer Erst- oder Zusatzsprachen (auch z.B. Brückensprachen) in die Kurse der international ausgebildeten Lehrkräfte vom jeweiligen Sprachkonzept abhängig ist.

Das Fast-Track-Programm der Universität Stockholm wie auch fünf weitere Programme an schwedischen Hochschulinstitutionen sind bilingual für Schwedisch und Arabisch gestaltet. Der Unterricht des 26-wöchigen Kurses ist somit gemäß dem Translanguaging-Ansatz zweisprachig. Zusätzlich zu dem Sprachgebrauch in den Kursen werden die Materialien auch auf Arabisch und Schwedisch angeboten. Sprachliches und fachliches Lernen findet somit in der Interaktion miteinander statt und wird durch Dozierende unterstützt, die arabisch- und schwedischsprachig sind.

In den Programmen in Köln, Wien und Weingarten ist Deutsch die Programmsprache.

Das Kölner Programm bietet einen vorbereitenden Intensivdeutschkurs und einen begleitenden Deutschkurs während des ganzen Programms an. Ziel des Sprachkurses ist das Bestehen des C1-Niveaus. In den bildungswissenschaftlichen Kursen wird die mehrsprachige Lernsituation durch mehrsprachiges Teamteaching aufgegriffen und ergänzt, wodurch die Erstsprachen systematisch in den Kurs einbezogen werden können. Außerdem wird das Thema Mehrsprachigkeit als Thema in der Lehrer*innenausbildung behandelt. Die Programmteilnehmer*innen lernen dort zusammen mit Studierenden der Lehrer*innenausbildung im obligatorischen Modul „Deutsch als Zweitsprache“.

Im Wiener Programm besuchen die Studierenden freiwillig einen Deutschkurs, welcher an den laufenden Zertifikatskurs angebunden ist. Der Sprachkurs wird angeboten, da das Sprachniveau C1 eine Gatekeeper-Funktion für die Aufnahme eines weiteren Studiums (z.B. das zweite Fach) oder für die Bewerbung bei der Schulbehörde (z.B. für einen Sekundarlehrkraft) hat. Der Deutschkurs wird vom Sprachzentrum der Universität Wien abgehalten und umfasst 120 Einheiten.

Durch das Programm in Weingarten nehmen die Teilnehmer*innen, im Gegensatz zu den anderen drei Partnerprogrammen, ein reguläres Studium an der Pädagogischen Hochschule auf. Im Einführungskurs werden die Teilnehmer*innen auf ihr Studium hinsichtlich der Inhalt und der Sprache vorbereitet. Sie werden während des Studiums durch ein Buddy-Programm unterstützt. Gemeinsam mit den Studierenden werden sprachliche Fragen zum Erwerb der deutschen Sprache behandelt und in den Tandems individuell gelöst.

Im Rahmen der vier Requalifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte werden die Teilnehmer*innen hinsichtlich der weiteren Entwicklung ihrer Sprachkompetenz und besonders ihrer Fachsprache im Schulkontext und bezogen auf das jeweilige Fach, durch verschiedene Ansätze unterstützt. Alle Partnerprogramme sind sich der Spracherwerbssituation der Teilnehmer*innen bewusst und passen ihre Arbeit - auf unterschiedliche Weise - an die mehrsprachige Situation an.

Weitere Inspirationen für die Konzipierung und Durchführung von Kursen gemäß dem Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten finden sich im [Digital-Manual](#).

8. Literaturverzeichnis

- Center for Teaching and Learning (n.d.a). Diversitätsgerechte Lehre. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/diversitaetsgerechte-lehre/>. [20.05.2019].
- Center for Teaching and Learning (n.d.b). Maßgeschneiderte Lehrentwicklung. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/massgeschneiderte-lehrentwicklung/>. [20.05.2019].
- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [14.10.2019].
- Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97> [14.10.2019]
- Council of Europe (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c4> [14.10.2019].
- Council of Europe (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Retrieved from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) a: Council of Europe Language Policy Portal (n.d) Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-policy> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) b: Council of Europe documents. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents#Relation> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) c: Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). d: Official translations of the CEFR Global Scale. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) e: The CEFR descriptors. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) f: The Council of Europe and Language education. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> [14.10.2019].
- DeWit, H. (2011). Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Retrieved from: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf> [15.10.2019].

- European Commission (n.d.). European language initiatives. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives> [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). About multilingualism policy. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en [14.10.2019].
- European language Council (2013). Higher Education Language Policy. CEL-ELC Working Group. Retrieved from: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/University_Language_Policy/index.html [14.10.2019].
- Fishman, J. A. (1975). *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- The Government of Sweden (2006). Förordning om ändring i förordningen (2006:1053) om ändring i högskoleförordningen (1993:100); [Regulation amending the Ordinance (2006: 1053) amending the Higher Education Ordinance (1993:100)], Retrieved from: <http://rinfo.stage.lagrummet.se//publ/sfs/2006:1053/pdf,sv> [10.01.2020].
- Gantefort, C. et al. (2019). Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht. Retrieved from: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [14.10.2019].
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- García, O. (2011). *Theorizing Translanguaging for Educators*. I: Celic, Christina & Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren förlag.
- Hériard, P. (2019). Language policy. Fact Sheets on the European Union. Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy> [14.10.2019].
- Infopool besser lehren (n.d.). Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre: Einführung. Retrieved from: <https://infopool.univie.ac.at/videos/inci-dirim/>. [20.05.2019].
- International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/academicrefugeesupport.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: General Information for international applications. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/application.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: German Language Courses. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/deutschkurse.html?&L=1> [20.10.2019].

- International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/12878.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: Studienstart International. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/6914.html?&L=1> [20.10.2019].
- Language Policy of Stockholm University. Retrieved from: <https://www.su.se/english/staff/organisation-governance/governing-documents-rules-and-regulations/communication-collaboration/language-policy-of-stockholm-university-1.352481> [22.08.2019].
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Personalwesen und Frauenförderung (n.d.). Diversität. Retrieved from: <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/>. [20.05.2019].
- Proyer, M. et al. (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Studienservice und Lehrwesen (n.d.). Nachweis der Deutschkenntnisse. Retrieved from: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> [17.05.2019].
- Swedish University Admissions Entry Requirements. Retrieved from: <https://www.universityadmissions.se/en/All-you-need-to-know1/Applying-for-studies/Entry-requirements/> [22.08.2019].
- The Centre for Academic English (CAE) at Stockholm University. Retrieved from: <https://www.english.su.se/centre-for-academic-english> [22.08.2019].
- The Language Learning Resource Centre at Stockholm University, Media Database. Retrieved from: <https://www.su.se/sprakstudion/english/> [22.08.2019].
- The Swedish National Agency for Higher Education, "Rättssäker examination - andra omarbetade upplagan", Report 2008:36 R, p. 38. Retrieved from: <https://www.uka.se/download/18.327e2db015c8695b5ab6f7f/1499336415750/2017-rattssaker-examination.pdf> [10.01.2020]
- Universität Wien (2019). Handbuch für Lehrende. Von der Planung von Lehrveranstaltungen bis zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten. Wien: Universität Wien.
- Univie Blog (2018). FAQs zu Deutschkenntnissen, VWU Vorstudienlehrgang, Ergänzungsprüfungen und Zulassung an der Universität Wien. Retrieved from: <https://blog.univie.ac.at/faqs-zu-deutschkenntnissen-vwu-vorstudienlehrgang-ergaenzungspruefungen-und-zulassung-an-der-universitaet-wien/>. [17.05.2019].
- Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 5-11.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright, von Unger, Block, 2010)

Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus-Globalskala (Europarat o.A.c)

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm.

11. Anhang: Interview-Leitfaden

Für Partner von R/EQUAL

1. Hat die Universität, an der Sie arbeiten eine spezielle Sprachenpolitik?
2. Wie bewältigt Ihre Universität den Sachverhalt, mehrsprachige Studenten zu haben?

Für Dozierende

1. Wie wirkt sich die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen mehrsprachig sind auf Ihre Lehrtätigkeit aus?
2. Verwenden Sie in Ihrer Lehrtätigkeit eine mehrsprachige/Translanguaging Methode?
Wenn ja, welche Sprachstrategie wenden Sie an, um Herausforderungen im Unterricht zu begegnen? Auf welche Weise tun Sie das?
Wenn nein, warum?
3. Welche mehrsprachigen Strategien sind aus Ihrem Blickwinkel erfolgreich? Geben Sie konkrete Beispiele an.
4. Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile der mehrsprachigen /Translanguaging Methode?

Für Teilnehmer*innen

Fragen über mehrsprachigen/Translanguaging Ansatz in Ihrem Studium

1. Wie nutzen Sie die Sprachen, die Sie sprechen können, um den Inhalt Ihrer Studien zu verstehen?
2. Wurden Sie ermutigt, im Kurs alle Sprachen zu nutzen, die Sie sprechen können oder nicht?
Wenn nicht, was wäre für Sie hilfreich?
Wenn ja, auf welche Weise war es für Sie hilfreich?
3. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode Ihnen geholfen, den Inhalt des Kurses besser zu verstehen?
Wenn ja, wie merken Sie das?
4. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen?
Wenn ja, wie merken Sie das?
5. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, Ihre Identität als Lehrkraft in dem neuen Land zu stärken?
Wenn ja, auf welche Weise?
6. Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile, alle Sprachen, die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen?
7. Was sind Ihrer Meinung nach die Nachteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen?