



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen

## Mehrsprachigkeit in Mikrosequenzen hochschulischer Lehre

*Anke Sennema*

**Abstract:** Der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Studium Deutsche Philologie an Universitäten und Hochschulen beschränkt sich in den Fachseminaren meist auf das Englische, wohingegen andere, von Studierenden mitgebrachte Sprachen wenig berücksichtigt werden. Wie kann in hochschulischer Lehre die sprachliche Diversität der Studierenden besser berücksichtigt werden? Über drei Semester konnten Studierende in einem Fachseminar Referate und Lernposter mehrsprachig gestalten und selbst als Zuhörende die eigenen Rezeptionsstrategien reflektieren. Anhand von Erfahrungen aus dieser Arbeit werden Implikationen zur Modellierung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit an Universitäten thematisiert. Der Einbezug plurilingualen Handelns wird als notwendig erachtet, um für hochschulische Lehre eine differenzfreundliche Lernumgebung zu gestalten und mitgebrachte Sprachen als Ressource für wissenschaftliches Lehren und Lernen zu erschließen.

The inclusion of multilingualism in German philology studies at universities is usually limited to English, whereas other languages brought by students are not given much consideration. How can the linguistic diversity of students in higher education be better taken into account? Over a period of three semesters, students had the option to give oral presentations using plurilingual techniques, and to reflect their own reception strategies as listeners. Experiences from this work examine implications for modeling the handling of multilingualism at universities. The inclusion of plurilingual teaching methodology is considered necessary in order to create a design difference-friendly learning environment for higher education teaching, and to open up home languages as a resource for scientific teaching and learning.

**Schlagworte:** Mehrsprachigkeit, Universität, Lehrkonzeption, Lehransatz, plurilinguale Lernformen, differenzfreundlich; multilingualism, university, conception of teaching, teaching approach, plurilingual learning practices, difference-friendly

## 1 Einleitung

Mehrsprachigkeit als Ressource zu betrachten und zu nutzen wird schon länger für verschiedene Bildungskontexte gefordert (Neumann 2003; Roth 2006; zur Lehrmaterialentwicklung für die Primar-, Sekundarstufe: Lohe 2017; Erwachsenenbildung: Schroeder 2014; mit Fokus auf Schriftlichkeit: Rosenberg/Schroeder 2016). In amtlich deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen werden Universitäten als mehrsprachige Forschungs- und Lernumgebungen hingegen erst allmählich als Praxisfeld einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wahrgenommen. Der vorliegende Beitrag thematisiert Lehr- und Lernangebote im Kontext von Hochschule, in denen Routinen von einsprachiger Praxis aufgebrochen werden, um analog zur mehrsprachigen Lebenswelt auch mehrsprachige Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei wird von den Annahmen ausgegangen, (1) dass in einem lernorientierten Ansatz von Lehre der Einbezug subjektiver Faktoren, wie beispielsweise die Wertschätzung sprachlicher Diversität, eine der Gelingensbedingungen für hochschulisches Lernen darstellt, (2) dass plurilinguale Lernangebote das didaktische Handlungsrepertoire angehender Lehrpersonen erweitern und ihre Professionalisierung fördern und (3) dass gesellschaftlich verantwortetes, pädagogisches Handeln u.a. auch die Gestaltung differenzfreundlicher Lernumgebungen bedeutet.

Der Beitrag erläutert relevante theoretische Forschungsstränge zum Thema Mehrsprachigkeit im akademischen Bereich, auf deren Grundlage plurilinguale Lernangebote über drei Semester in Fachseminaren an der Universität Wien umgesetzt wurden und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Mikrosequenzen hochschulischer Lehre erprobt wurde. Die Beobachtungen und Rückmeldungen werden kritisch reflektiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Daraus gewonnene Erkenntnisse sind für (angehende) Lehrende und Bildungsakteur\*innen relevant, die hochschulspezifische sprachenbezogene Regimes und Prozesse mitgestalten können.

Im vorliegenden Beitrag bezieht sich *Mehrsprachigkeit* auf das Vorhandensein verschiedener Sprachen, die in unterschiedlichen Kontexten als Sprache erworben oder gelernt werden und die in sprachlicher Praxis genutzt werden. Die Mehrsprachigkeit von Individuen wird durch den Begriff *plurilingual* beschrieben (vgl. Council of Europe 2014). Im neuen GERS-Begleitband (Council of Europe 2018b) wird die Kompetenz *Mehrsprachigkeit* anhand von Deskriptoren konkretisiert. Hier wird auch die Fertigkeit *plurilinguale Kompetenz* beschrieben (38) und durch ein Beispiel für die Fertigkeit *Hören* sprachübergreifend nach Niveaustufen illustriert (40). Der Aufbau plurilingualer Repertoires und plurilingualer Kompetenzen gestaltet sich offen und flexibel: Es können Unterschiede in den Kompetenzniveaus sowohl

innerhalb der Fertigkeiten in einer Sprache als auch zwischen den Sprachen bestehen, was allerdings in der entsprechenden Grafik nicht ersichtlich ist (39).

Im Sinne eines machtkritischen Zugangs werden plurilinguale Lehr- und Lernangebote als Elemente im Fächer der Optionen verortet, die es Lehrkräften ermöglichen, sprachenbezogene Machtverhältnisse in Frage zu stellen, oder, mit stärker politischer Lesart, „to resist and challenge the operation of coercive relations of power“ (Cummins 2009: 263–264). Erkenntnisse über sprachenbezogene Subjektivierungsprozesse können außerdem das Verständnis darüber vertiefen, was es neben der Leistungsdimension für Studierende bedeutet, ihre ‚mitgebrachten‘ Sprachen (Busch 2017: 170–171) im akademischen Raum zu verwenden.

## **2 Umgang mit sprachlicher Diversität an Hochschulen**

Universitäten spiegeln auf den Ebenen von Studierenden, Lehrenden, Administration und Leitung die sprachliche Heterogenität der Gesellschaft wider. In universitärer Lehre wird Mehrsprachigkeit in einem bestimmten Rahmen berücksichtigt, beispielsweise in Lehrveranstaltungen in Philologien oder in angebotenen Sprachkursen. In erster Linie ist hier Mehrsprachigkeit auf Anschluss an den internationalen Diskurs, auf Verständlichkeit oder auf fachliche bzw. ökonomische Nützlichkeit, wie beispielsweise Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent\*innen, orientiert. Dabei scheint sich die allgemeine Mehrsprachigkeitspolitik von Universitäten auf Deutsch und Englisch zu beschränken (Fandrych 2017; Foschi/Ammon/Colliander/Eichinger/ Faistauer/ Fandrych/ Lüdtker/ Meißner/ Kleppin/ Schmidlin/ Sennema/Schönhagen 2019) und Studierende sehen ihre mitgebrachte Sprache, über die sie durch mehrsprachiges Aufwachsen kompetent verfügen, in der Regel nicht berücksichtigt (Dannerer 2018: 185). In das didaktisch-methodische Repertoire der hochschulischen Lehre haben mehrsprachige Arbeitsformen bisher nur sehr begrenzt Eingang gefunden: Sie beschränken sich in der Regel auf die Arbeit mit englischsprachiger Fachliteratur oder – für den Bereich der Germanistik selten – auch das Angebot an Lehre auf Englisch. Die folgenden zwei Beispiele zeigen exemplarisch die Praxis und den Bedarf von Mehrsprachigkeit in der hochschulischen Lehre:

Aussagen zu Wahrnehmung und Berücksichtigung sprachlich-kultureller Diversität in der Hochschule finden sich in den Positionspapieren von Universitäten, wobei z.B. von der Universität Wien der Umgang mit sprachlicher Heterogenität auch deutlich als Handlungsfeld benannt wird: „Diversität leben: Die Universität Wien begreift die Diversität ihrer Studierenden in sozialer, kultureller, sprachlicher, religiöser, ethnischer und regionaler Hinsicht als Bereicherung und Herausforderung und bekennt sich zum Prinzip der Chancengleichheit“ (Universität Wien 2018: 39).

Im „Diversity-Leitfaden für Lehrende“ werden Lehrende angehalten, „einen bewussten Zugang zu Diversität zu entwickeln, der die Vielfältigkeit der Studierenden berücksichtigt und sich den Herausforderungen der Diversität aktiv stellt“ (Universität Wien o.J.: 1). Als geeignete Lehr- und Lernkonzepte einer diversitätsgerechten Lehre werden in diesem Zusammenhang die vier Handlungsfelder (1) Kooperative Lehr-/Lernformen, (2) Forschungsnahe Lehren und Lernen, (3) Individualisierung und Differenzierung und (4) Feedbackkultur und flexible Lehrgestaltung inhaltlich ausgeführt (Buchberger 2018). Wie der Umgang mit sprachlicher Vielfalt der Studierenden gestaltet werden kann, wird an dieser Stelle nicht erläutert. Für Lehrende wird eine halbtägige Schulung angeboten ‚Mehrsprachigkeit in der Lehre: Wie gestalte ich Lehrveranstaltungen mit sprachheterogenen Gruppen?‘, in der Methoden und Hilfestellungen erarbeitet werden, um Studierende mit Deutsch als Zweitsprache bestmöglich zu unterstützen.

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeit, die sich für die Studierenden als angehende Lehrkräfte ergibt, wird nachdrücklich als Aufgabe einer fundierten Lehrendenbildung formuliert (vgl. Emde/Mohr 2017: 175). Im Rahmen von pädagogischen Tätigkeiten werden Vorteile beispielsweise in der Fähigkeit zu sprachstrukturellen Vergleichen im DaZ-Unterricht gesehen, im Gebrauch der eigenen Mehrsprachigkeit in sprachsensiblen Lernkontexten sowie übergreifende Vorteile von Mehrsprachigkeit als einem für den DaZ-Unterricht didaktisch-methodisch förderlichem Prinzip postuliert. Emde/Mohr (2017) betonen, dass nur ein breites didaktisches Handlungsrepertoire befähigt, unter den jeweils gegebenen Bedingungen flexibel auf die Komplexität des Unterrichts reagieren und handeln zu können (177 unter Bezug auf Legutke/Schart 2016: 23). Die Erweiterung von Handlungsrepertoires in der Mehrsprachigkeit führt demnach bei den Studierenden zu einem Zuwachs an Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie für eine spätere Lehrtätigkeit nutzen können. Dazu zählen zum Beispiel die Durchführung von Lernstandserhebungen in Bezug auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen und die Analyse der sprachlichen Anforderungen des Lernstoffs, die für eine sprachensible bzw. sprachbewusste Unterrichtsplanung erforderlich sind. Neben linguistischem Fachwissen bieten eigene, auch affektive Erfahrungen von Lerngeschehen einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung. Im Kontext der Lehrendenbildung für die Primarstufe wird darum von Demmig (2018) vorgeschlagen: „Sinnvoll wäre ebenso, wenn die angehenden Lehrkräfte selbst eine aktuelle Sprachlernerfahrung machen würden, um den Perspektivenwechsel zur SchülerInnenperspektive (mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache) gut nachvollziehen zu können“ (Demmig 2018: 115). Insgesamt erscheint es von daher nur förderlich, wenn theoretisches Wissen um mehrsprachige, sprachintegrative Methoden in den eigenen akademischen Lernkontexten selbst erfahren und erprobt wird.

## 2.1 Wissenschaftssprachen und Mehrsprachigkeit

Im Diskurs über die Internationalisierung im akademischen Bereich werden der Gebrauch und die Rolle von Deutsch und anderen Sprachen als Wissenschaftssprachen thematisiert (zur Bestandsaufnahme Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich s. Foschi et al. 2019). Die zunehmende Verbreitung von Englisch als Lingua Franca und das Zusammenwachsen der europäischen Bildungseinrichtungen führen zu Entscheidungen, dass Studiengänge den Lehrbetrieb vollständig auf Englisch umstellen, wie beispielsweise der Studiengang MA Language and Society (Linguistics) und MA Linguistics (Research) an der Universität von Amsterdam. In Österreich unternimmt das Projekt VAMUS (Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg) eine konkrete Analyse von Funktionen und Entwicklung der Mehrsprachigkeit an der Institution Universität (vgl. Dannerer/Mausser 2016; Flach 2016). In diesem Forschungsprojekt werden verbale Repertoires an der Universität erhoben und dabei das wechselseitige Verhältnis von Sprachgebrauch, Spracheinstellungen (Attitüden) und Sprachenpolitik aufgedeckt (vgl. Dannerer 2015: 144). Die Untersuchung zu Einstellungen gegenüber den von Studierenden mitgebrachten Sprachen ergibt ein ernüchterndes Bild, sowohl seitens der Lehrenden (186) als auch seitens der Studierenden. So sehen Studierende mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulbildung im deutschsprachigen Raum abgeschlossen haben, ihre Erstsprachen an der Universität nicht berücksichtigt (vgl. Dannerer 2015: 185), wünschen allerdings diesbezüglich auch eher keine stärkere Beachtung. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern in Bezug auf das Deutsche das Aufdecken einer sprachlich diversen Identität mit der Markierung als sprachunkundig, defizitär oder unprofessionell einhergeht. Mit einer solchen Zuschreibung kann Sprache als Differenzmerkmal negativ wirken und den Ausschluss aus einer Gruppe bedeuten (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 222–225).

Mündliches Sprachhandeln an Universitäten zeichnet sich durch vielfältige implizite und explizite Referenzsysteme aus, wie z.B. die Erwartung eines wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, monozentrische Standardsprachnormen oder die Verwendung des Englischen in der Rezeption von Fachliteratur (vgl. Dannerer/Mausser 2016). Schon für den schulischen Kontext wird berichtet, dass der Verwendung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit skeptisch begegnet wird, da daraus ein fehlendes bildungssprachliches Niveau abgeleitet wird (Bühlig/Duarte 2013, zitiert nach Dirim/Mecheril 2018: 225). Wie kann Bildungssprachlichkeit von Familiensprachen in Universitäten stärker entwickelt und gefördert werden? Stickel erkennt die Vorteile an, die der Gebrauch von Englisch als internationalem Kommunikationsmedium bietet, plädiert jedoch dafür, dass in Wissenschaft und hochschulischer Lehre unbedingt auch zum Gebrauch anderer Sprachen ermutigt werden muss, um diese als Wissenschaftssprachen weiterzuentwickeln (vgl. Stickel 2015: 49). Mit

Sicht auf den steigenden Einfluss und Gebrauch des Englischen als Wissenschaftssprache appelliert die Föderation der zentralen Sprachinstitutionen der EU-Staaten und weiterer europäischer Länder (EFNIL) in ihrer ‚Florentiner Resolution zum Sprachgebrauch in der akademischen Lehre und Forschung‘ „mit allem Nachdruck an die akademischen und politischen Instanzen in den nicht-englischsprachigen Ländern Europas, ihre Lehrenden und Studierenden zum Gebrauch ihrer jeweiligen Landessprachen für Lehre und Studium anzuhalten“ (Stickel 2015: 49).

Hochschulen gewinnen durch die Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden auf verschiedene Weise: Die Methoden tragen zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Hinblick auf den perspektivischen Umgang mit mehrsprachigen Praktiken in Lehrszenarien bei, indem sprachensible Handlungskompetenzen entwickelt bzw. erweitert werden (zu Entwicklung und Standortbestimmung des schulischen, sprachsensiblen Fachunterrichts s. Röttger 2019). Zudem wird durch den Gebrauch mitgebrachter Sprachen wichtiges kreatives Potenzial gefördert, was Stickel (2015) durch einen ausschließlichen Gebrauch von Englisch als Lingua Franca in den Wissenschaften gefährdet sieht (49). Maßnahmen zur Erhöhung fremdsprachiger und kultureflexiver Kompetenzen tragen auch zur Internationalisierung von Hochschulen bei und von daher sehen Foschi et al. (2019: 89) die Förderung von Mehrsprachigkeit als eine der Hauptaufgaben der Universitäten an. Als Wege dorthin werden neben (a) der Förderung von DaF-Kompetenzen internationaler Studierender und (b) der Förderung von Deutsch als fach- und Wissenschaftssprache in nicht-deutschsprachigen Ländern auch (c) der Ausbau von Ansätzen für Mehrsprachigkeitskonzepte in der akademischen Lehre vorgeschlagen (vgl. Foschi et al. 2019: 89, 93–94).

## **2.2 Lehren und Lernen in der Mehrsprachigkeit**

Obwohl Mehrsprachigkeit eine weltweite Realität beschreibt, wird in der theoretischen und methodologischen Erörterung von Spracherwerb und Sprachverwendung von Einsprachigkeit als zugrundeliegendem Zustand ausgegangen. Mehrsprachigkeit wird als grundlegendes Forschungsgebiet gesehen, wie es die bekannte Aussage von Roman Jakobson (Jakobson 1953: 20, zitiert nach Bhatia/Ritchie 2013: 672–673) „bilingualism is for me a fundamental problem of linguistics“ illustriert. Der Mehrwert oder die Vorteile, die sich auf individueller Ebene aus Mehrsprachigkeit ergeben, werden für sprachlich-kognitive Prozesse in Spracherwerb und Sprachverwendung angenommen. Eine prominente Konzeption im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung stammt von Vivian Cook (1991) mit der Charakterisierung zwei- und mehrsprachiger Menschen als ‚multi-kompetent‘ (in der Definition als „the compound state of a mind with two grammars“, 112). Danach verbinden mehrsprachige Personen das Verständnis von mehreren Sprachen, was sie



in dieser Multi-Kompetenz von einsprachigen Personen absetzt. Die gesamtheitliche Sichtweise auf Mehrsprachigkeit weitet Cook (2016) in einer aktualisierten (Arbeits-)Definition von multi-competence gesellschaftlich aus als „the overall system of a mind or a community that uses more than one language“ (Cook 2016: 3; zu Bestimmung und Rezeption des Begriffs Multi-Kompetenz vgl. Henning/Schlachbach 2018: 103–109).

Ausprägungen von Mehrsprachigkeit äußern sich nach Cenoz (2013) in der Weise, dass mehrsprachige Personen über ein umfangreicheres Sprachenrepertoire und eine größere Disposition zu Sprachvergleich und Sprachwechsel verfügen. Dies bewirkt laut Cenoz (11–13), dass Sprachen vielfältiger für die Gestaltung von Lebenssituationen eingesetzt werden können. Jessner (2006) verweist auf eine „enhanced metalinguistic awareness“ (362). Ein solch höheres Niveau an metalinguistischem Bewusstsein bedeutet demnach beispielsweise die Flexibilität, sich auf sprachliche Form zu konzentrieren, oder den Fokus von der Form auf die Bedeutung zu verlagern und umgekehrt.

Dem Ruf nach Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht folgte unter Bezug auf den Begriff der Language Awareness die Erarbeitung eines weiten Methodenfeldes zur Berücksichtigung der Sprachenvielfalt in Lerngruppen an Schulen und Hochschulen (vgl. das Themenheft der ZIF 2016, 21: 2, Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit). In Zusammenhang mit den Erscheinungsformen von Language Awareness bezieht sich der vorliegende Beitrag auf die Systematisierung von James/Garret (1992). Sie differenzieren als fünf Domänen von Language Awareness die affektive und soziale Domäne, die Domäne der Macht, die kognitive Domäne und die der Performanz (vgl. James/Garrett 1992). Language Awareness wird definiert als „sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilität für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten vertieft werden sollen“ (Luchtenberg 2010: 107). Zentral stehen damit der reflektierte Umgang mit Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung, Wertschätzung und Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit in mehrsprachigen Lehr- und Lernumgebungen. Reflexion über Sprache(n) und metasprachliche Zugänge charakterisieren Language Awareness-Konzeptionen, die in Sprach- und Sachfachdidaktiken als für schulisches Lehren und Lernen förderlich thematisiert werden (für schulischen DaF-Unterricht vgl. Richter-Vapaatalo 2017; zu Effekten des CLIL-Settings auf die Fach- und Sprachmotivation der Schüler\*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht vgl. Schmiedebach/Wegner 2018).

Für den vorliegenden Beitrag richtet sich Bewusstheit vor allem an der affektiven Domäne der Sprachbewusstheit aus mit der Annahme, dass plurilinguale Arbeits-

weisen Freude im Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Wertschätzung von mitgebrachten Sprachen als Wissenschaftssprachen fördern. Des Weiteren geht es um die Domäne der Macht, da Raum für Mehrsprachigkeit auch die Auseinandersetzung damit eröffnet, welche gesellschaftlichen, sprachenbezogenen Anerkennungsverhältnisse in den Seminarraum hineinwirken, wenn weniger prestigehaften Sprachen als Wissenschaftssprache in der Institution Universität genutzt werden (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 224).

Bei allen Vorteilen, die sich aus Mehrsprachigkeit ergeben, kann die tatsächliche Kommunikation in zwei oder mehreren Sprachen auch Herausforderungen bedeuten, denn „Real-life communication in a second language is not stress-free. It may involve ‘risk factors’ such as making mistakes, being misunderstood, misunderstanding others, taking on a different identity, changing language use habits, and so on” (Universität Ottawa, Linguistic risk-taking Initiative). Bei der an der Universität Ottawa konzipierten *Linguistic risk-taking Initiative* handelt es sich um eine pädagogische Initiative, die ihren bilingualen Campus als Erfahrungsfeld für mehrsprachiges Lernen präsentiert: In einem Spielszenario ordnen Studierende den alltäglichen authentischen Kommunikationshandlungen und Tätigkeiten im Studienkontext unterschiedliche Risikostufen zu. Die Tätigkeiten (sog. *risks*) sollten in der jeweils schwächeren Sprache durchgeführt und in einem speziell dafür ausgestellten Pass abgestempelt werden, wodurch die Studierenden spielerisch Punkte sammeln können. Abschließend gibt es verschiedene Sachgewinne, aber der eigentliche Gewinn besteht darin, praktische Selbsterfahrung in einem bilingualen Lebensumfeld zu sammeln. Ziel der Initiative ist es, „to encourage you to take various risks that will boost your confidence in your second official language. It will guide you in using our bilingual campus as a real-life language-learning resource” (Universität Ottawa, Linguistic risk-taking Initiative). Auf spielerische Weise wird hier abseits von der Vergabe von Leistungspunkten mehrsprachiges Handeln im akademischen Raum als Normalität eingeübt.

### **2.3 Bildungstheoretischer Diskurs**

Die Hinwendung zu den Lernenden umfasst eine Perspektivenverschiebung, die mit dem Begriff der Lerner\*innenautonomie auf die Anleitung zu und die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen zielt. Die Subjektorientierung in den 80er Jahren (*subjektive Wende* oder *subjective turn*) beinhaltet die Anerkennung spezifischer Erwerbskontexte von Sprache, wie beispielsweise migrationsgeschichtliche Prägungen oder lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die Lernvorgänge in subjektives Leben und Erfahren einbettet bzw. von ihnen bestimmt sieht. Migrationspädagogische Diskurse arbeiten heraus, dass die Vermittlung von Bildungssprache an Schulen als Ausdruck eines gesellschaftlichen Linguizismus stattfindet, indem ,Kompe-



tenz‘ auf der Grundlage der Fähigkeit zugesprochen wird, die deutsche Bildungssprache standardsprachlich zu beherrschen (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017; Dirim 2010). (Macht)Kritisch hinterfragt wird von den Autorinnen die Art und Weise der bislang praktizierten Vermittlung von Bildungssprache, bei der Erstsprache und Zweisprachigkeit durch die Mehrheitsgesellschaft nicht anerkannt wird. Müsse es „vielleicht auch eine Möglichkeit [geben], die vielen unterschiedlichen Sprachigkeiten der Kinder als Gleichwertige anzuerkennen – sie darin folglich nicht abzuwerten – und ihnen die deutsche Bildungssprache dennoch als notwendiges Instrument mit auf den Weg zu geben?“ (Castro Varela/Heinemann 2017: 4). Um individuelle und gesellschaftliche Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, sind pädagogische Konzepte zur Überwindung von Linguizismus in institutionalisierter Bildung notwendig. Das Verwenden und Erlernen von verschiedenen Sprachen in Bildungskontexten stellt keinen neutralen Akt dar, sondern ist mit individuellem emotionalem Erleben, aber auch mit Machtverhältnissen und sprachideologischen Diskursen verwoben (vgl. Busch 2017: 13; Dirim 2010). Deshalb müssen Annahmen über den Unterricht überprüft werden, die das kognitive Bildungspotenzial von kulturell diverser Schülerschaft einengen. Dazu gehört auch die – nach Cummins (2009: 262) oft implizite und nicht artikulierte – Überzeugung, „The cultural knowledge and first language (L1) linguistic abilities that bilingual students bring to school have little instructional relevance“ (262). Wo das Feld von Migration und Bildung in dieser Weise ausländerpädagogisch verengt wird, sind zum einen Bildungsinstitutionen in der Verantwortlichkeit, zum anderen sind alle Schüler\*innen betroffen bzw. auch gefordert und nicht nur diejenigen mit Migrationsgeschichte: Dies begründet angemessenes pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft (Dirim/Mecheril 2018: 174–175). Um ethnozentristische Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen, weisen Dirim/Mecheril (176) auf eine notwendige Um- und Neuorientierung in der Lehrendenausbildung in Bezug auf Differenzfreundlichkeit hin, denn die von Schüler\*innen eingebrachten Sprachen sind als Merkmale der pluralen Gesellschaft pädagogisch bedeutsam für Bildungsprozesse (176–177).

Wird ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit für schulische Bildungskonzepte und Didaktiken vorangetrieben (vgl. Hufeisen/Neuner 2005 für den Bereich Fremd-/Tertiärsprachendidaktik, für Didaktik von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Kalkavan-Aydn 2018), so ist dies in hochschulischer Bildung weniger der Fall, denn unterschiedliche Sprachigkeiten von Studierenden (um darauf aufmerksam zu machen, dass Sprachen keine zählbaren Einheiten sind, die man scharf voneinander abgrenzen kann, verwendet Busch (2017) den Begriff der Sprachigkeit) werden eher selten in der Hochschullehre anerkannt und in Lernkontexte integriert. Hier besteht eine Lücke bzw. der Bedarf, plurilinguale Ansätze (im Sinne von auf individuelle Mehrsprachigkeit ausgerichtete Ansätze) verstärkt für hochschulische Lehre auszuarbeiten und als kohärente Konzepte zusammenzuführen.

## 2.4 Framing

Eine praktische Übung, die in Bezug auf mehrsprachige Kommunikation eine interessante Einsicht in Zusammenhänge ermöglicht, basiert auf dem Konzept des Framing. Framing stellt eine Eigenschaft von jeder Kommunikation dar und beschreibt die Einbettung von Themen in ein Deutungsraster, indem wir eine Reihe von Bedeutungselementen in einen Zusammenhang stellen, um ihnen eine für andere deutliche Bedeutung zu übermitteln (Blommaert 2019: 15–16). *Frames* werden beim Hören, Lesen und Schreiben als soziale und kulturelle Interpretationsmuster ständig aktiviert und sind an sich als wertfrei zu sehen (16). Indem Worte oder Bedeutungselemente mit Assoziationen und Gefühlen verbunden werden, nimmt die Autorin oder der Autor eine moralische Zuweisung vor, die den Kommunikationspartner\*innen übermittelt wird. Können diese davon überzeugt werden, den Zuweisungen zu folgen und die damit vermittelten Werte zu übernehmen, wirkt Framing als bedeutungserklärend und konstruiert Deutungsmuster. Das heißt, ein umfassendes, in sich logisches Konstrukt wird aufgebaut, in dem alle Elemente die intendierte Interpretation unterstützen, sie mit Handlungen verknüpfen und Identitäten zuweisen. Framing vollzieht sich in den drei Schritten von (1) Assoziation im Sinne einer moralischen Zuweisung, (2) Übertragung auf Handlungen (Zuweisung einer Handlungslogik) und (3) Identitätsschaffung. Nach Anleitung von Blommaert (2019: 24–26) kann für plurilinguale Lehr- und Lernaktivitäten im universitären Kontext als eine Fingerübung folgendes *Frame* entworfen werden:

Moralische Richtung zuweisen:

PLURILINGUAL => GUT

(1) Assoziationen: weltoffen, nützlich, fachliche Leistung, in Kontakt mit anderen kommen, ökonomischer Mehrwert

(2) Handlungen, die daran gekoppelt werden:

- Zusammenhänge verdeutlichen, Fachinhalte vermitteln, zum Tun aktivieren, sprachliche Flexibilität anregen, Ehrgeiz wecken
- Fachwissen, Motivation, Lehrkompetenz

(3) Identitäten, die damit in Verbindung gebracht werden:

- sprachbewusst, fachlich versiert, machtkritisch, methodisch-didaktisch kompetent
- gesellschaftspolitisch verantwortliche Menschen, up-to-date-Lehrende

In gleicher Weise kann das gegenteilige *Frame* entwickelt werden, das auf die moralische Zuweisung ‚plurilingual => schlecht‘ aufbaut. In der Gegenüberstellung

der beiden so konstruierten Frames wird laut Blommaert (2019) deutlich, dass jedes Element der Frames gebraucht werden kann, um das gegenüberliegende zu entkräften. Von daher könnte eine Debatte über das jeweilige Deutungspaar niemals auf der Ebene der konkreten Argumente gewonnen werden bzw., was problematischer ist, sie sitzt fest, kommt zum Stillstand. Sich die Wirkungsweise von Framing bewusst zu machen, lässt in der Diskussion um plurilinguale Arbeitsweisen verantwortungsbewusster mit eigenen Frames umgehen und kritischer mit Frames anderer. Zugleich kann die weitere Auseinandersetzung damit konstruktiv gestaltet werden.

### **3 Umsetzung plurilingualer Lehrmethoden in Mikrosequenzen**

#### **3.1 Didaktischer Ansatz, Rahmenbedingungen und Konzeption**

Aus den in Kap. 2 angeführten Überlegungen soll ersichtlich werden, dass Routinen der bisher vorherrschenden, in Bezug auf die Mündlichkeit einsprachigen Praxis aufgebrochen werden müssen. Vorschläge für plurilinguale Methoden in der hochschulischen Lehre zeigt Schlabach (2014) auf. Für mehrsprachige Kurse im Lehrkontext von DaF werden hier praktische Übungsvorschläge zur didaktisch-methodischen Umsetzung plurilingualer Lehrmethoden gegeben und Beispiele aufgezeigt, „in denen mehr oder weniger fortgeschrittene Sprachenlerner an einer finnischen Wirtschaftsfakultät angeleitet werden, ihre Mehrsprachigkeit zu entdecken, sich ihrer bewusst zu werden und sie dann auch zunehmend selbstständig auszuweiten und zu verbessern“ (Schlabach 2014: 42). Die vorgestellten Methoden zielen auf die Erweiterung und Festigung von kommunikativer Kompetenz, die in die Fertigkeiten Sprachenwechsel, Sprachmittlung und Transfer zwischen Sprachen ausdifferenziert wird. Diese Methodenvorschläge bilden den Ausgangspunkt für die Umsetzung plurilingualer Arbeitsweisen im Fachseminar „Phonetische Modelle des Fremdspracherwerbs“, das in drei Semestern im Rahmen des MA-Studiengangs DaF/DaZ an der Universität Wien angeboten wurde (Sommersemester (SS) 2017, Wintersemester (WS) 2017–18, SS 2018). Das Seminar ist im Modul 2 „Linguistische Grundlagen von DaF/DaZ-Bildungsangeboten“ angesiedelt und verfolgt als Lernziel, phonetische Theorien und Lernbereiche linguistisch beschreiben und erwerbsbezogen in Kontexte von DaF/DaZ einordnen zu können. Im Seminar werden Theorien und Phänomene von Sprachproduktion und Lautwahrnehmung erarbeitet und eigene, kleine Forschungen durchgeführt. Außerdem ist ein mündlicher Beitrag von ca. 15–20 Minuten (einzeln oder als Arbeitsgruppe, Referat, Poster, Diskussionsrunde) als Teilleistung verpflichtend. Inhaltlich umfassen die Kursthemen u.a. auch konkrete, fachliche Gegenstände, in die in einer relativ kurzen Zeit eingeführt

werden kann. Von daher eignet sich dieser Kurs dazu, dass Studierende Inhalte in einer von ihnen mitgebrachten Sprache vorstellen, zumal (fremd)sprachliche Produktion und Wahrnehmung immanente Bestandteile der Beschäftigung mit Phonetik repräsentieren. Der Seminarkommentar weist Studierende vorab darauf hin, dass die mündlichen Kursleistungen in den Erstsprachen erbracht werden können (Vorlesungsverzeichnis Universität Wien SS 2017, WS 2017/18, SS 2018). Die offene Sprachenwahl ist als Angebot zu verstehen und nicht als Bedingung für die erfolgreiche Absolvierung des Kurses.

Die Erprobung plurilingualer Lernangebote erfolgte in drei oben beschriebenen Fachseminaren mit 21 Teilnehmenden (TN) im SS 2017, 26 TN im WS 2017 und 19 TN im SS 2018. Im Rahmen eines als Design-Based Research (DBR) Prozesses (Reinmann 2005) wurden Daten in den drei Seminargruppen erhoben. Die Merkmale des DBR-Ansatzes (61–62) wurden berücksichtigt, indem die Gestaltung der mehrsprachigen Lernsequenzen konkret in einen Lehr-Lernkontext eingebettet und durch didaktische Hilfen systematisch angelegt war (‚Stellenwert des Designs‘). Weiterhin wurden als Ziel Erfahrungen und Lösungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit formuliert (‚Zielsetzung‘). Die Daten wurden in einem deskriptiv-narrativen forschungsmethodischen Vorgehen erhoben, das durch eine sich wiederholende Praxis gekennzeichnet war (‚Forschungsstrategisches und methodisches Vorgehen‘). Die zugrundeliegende Motivation für die Mitwirkung aller Beteiligten ergab sich aus dem tiefen Interesse, innovative Konzeptionen mehrsprachiger Bildungspraxis zu ergründen und selbst in ihrer Wirkung zu erfahren (‚Motivation‘).

Im Hinblick auf den methodisch-didaktischen Aspekt wurde in allen Kursen der Frage nachgegangen: Stellen plurilinguale Arbeitsweisen in Fachseminaren geeignete Methoden zur Wissensvermittlung und Förderung von Lernprozessen dar? Die übergreifende Arbeitshypothese lautete, dass plurilinguale Methoden die Erreichung des Lernziels explizit fördern. Der Hypothese liegen die Positionen zugrunde,

- 1) dass der Einbezug subjektiver Faktoren wie beispielsweise die Wertschätzung mitgebrachter Sprachen (vgl. Richter-Vapaatalo 2017; Schmiedebach/Wegner 2018) auch für hochschulisches Lernen eine lernfördernd wirkende Kraft darstellt,
- 2) dass die eigene Lernerfahrung mit plurilingualen Methoden das didaktische Handlungsrepertoire angehender Lehrpersonen erweitert und damit zu ihrer professionellen Entwicklung beiträgt (vgl. Demmig 2016 und 2018; Emde/Mohr 2017),
- 3) dass gesellschaftlich verantwortetes, pädagogisches Handeln die Gestaltung differenzfreundlicher Lernumgebungen beinhaltet (vgl. Dirim/Mecheril 2018).

Die Bestätigung der Hypothese äußert sich in einer erhöhten Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft sowie in einem erweiterten metalinguistischen Bewusstsein für die phonetisch-phonologischen Aspekte von Sprache. Auf affektiver Ebene trägt die verstärkte gegenseitige, persönliche Wahrnehmung zu einem positiven Lernklima bei.

Von der Lehrveranstaltungsleitung wurde im Semesterverlauf ein Mehrsprachigkeitslogbuch geführt, das die diesbezüglichen Aktivitäten dokumentiert. Die Lehrveranstaltungen wurden zu Semesterende mit dem regulären Instrument der Qualitätssicherung der Universität Wien evaluiert (paper & pencil Fragebogen). In Ergänzung zu den standardisierten Antwortformaten bieten dabei offene Fragen die Möglichkeit zu schriftlichen Kommentaren.

### **3.2 Durchführung**

In der ersten Seminareinheit wird auf das Angebot verwiesen, dass mündliche Kursleistungen wie Präsentationen von Arbeitsgruppen, Referate, Poster in anderen Sprachen als der Kurssprache Deutsch erbracht werden können („mitgebrachte Sprachen“ wird präzisiert als Herkunfts- oder Familiensprachen und Fremdsprachen mit bildungssprachlicher Kompetenz, in etwa Niveau C1 nach GERS). Ein zentraler Diskussionspunkt ist die Frage, wie Verständnissicherung erreicht werden kann, denn „Wer versteht hier schon Rumänisch?“ (Kommentar eines TN). Dazu wurden verständnissichernde Methoden (vgl. Schlabach 2014) zusammengetragen und diskutiert (s. Kap. 3.2.2).

In den hier beschriebenen drei Kursen gab jeweils rund ein Drittel der TN an, mehrsprachig zu sein. Als Erst-/Familiensprachen wurden von den TN im SS 2017 Russisch, Polnisch, Portugiesisch, Türkisch, Italienisch, Mazedonisch, Rumänisch und Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch (BKS) genannt, in den beiden folgenden Kursen auch Ungarisch, Englisch und Niederländisch. Als Fremdsprachen mit etwa C1-Kompetenz (GERS) wurden in allen Kursen Englisch, Französisch und Spanisch genannt. Als Auftakt – um zu zeigen, dass es funktioniert und Spaß macht – wurde im ersten und dritten Seminardurchlauf (SS 2017, SS 2018) von der Lehrveranstaltungsleitung ein Fachbeitrag von 20 Minuten auf Niederländisch gehalten. Im zweiten Seminardurchlauf (WS 2017/18) wurde bewusst davon Abstand genommen, um den Effekt eines fehlenden Modells zu überprüfen. Es wurde jedoch im Kursverlauf mehrmals mündlich auf die Option der mehrsprachigen Präsentation hingewiesen.

#### **3.2.1 Sprachkombination in mündlichem Beitrag und visuellem Input**

Für die Vorstellung von Inhalten können unterschiedliche Kombinationen von mündlicher und schriftlicher Modalität gewählt werden, d.h. mündlicher Input auf

Deutsch mit visuell präsentierten Input (wie ppt-Folien, Poster) in der Familiensprache/Fremdsprache, oder umgekehrt (mündlicher Input in der Familiensprache/Fremdsprache mit visuellem Input auf Deutsch). Das Prinzip der Freiwilligkeit gilt sowohl für die Entscheidung für einen mehrsprachigen Beitrag als auch für die Sprachenwahl des Beitrags.

Tab. 1: Sprachenkombinationen in den plurilingualen Beiträgen (Gesamtanzahl in zwei Kursen, nach Modalität und Sprache)

Anzahl	Mündliche Präsentation	Visueller Input
4	Englisch	Englisch
2	Deutsch	Englisch
2	Türkisch	Deutsch
1	Englisch	Deutsch
1	Italienisch	Italienisch
1	Ungarisch	Deutsch

### 3.2.2 Verständnissichernde Maßnahmen

Um sicherzustellen, dass die fachlichen Inhalte korrekt erfasst werden, setzten die Vortragenden folgende Hilfsmittel und Instrumente ein:

- Schriftliche Hilfsmittel wie Handouts und/oder zweisprachige Glossare. In die Glossare wird anfangs eingeführt und im Lauf des Beitrags auf die jeweiligen Einträge verwiesen.
- Murmelgruppen: Die Vortragenden strukturieren den Beitrag so, dass sich die Zuhörenden nach jeweils einer kürzeren, inhaltlichen Einheit in Murmelgruppen von 3–4 Personen über die Inhalte verständigen können.
- Expert\*inneninseln: Bei sog. ‚Inseln‘ bilden Expert\*innen jeweils den Kern einer Kleingruppe und übersetzen den Sprachlaien zentrale Inhalte oder Aussagen mehr oder weniger simultan. Ein leises, sprachliches Hintergrundgeräusch kann also den Vortrag begleiten.
- Leitfragengestützte Zusammenfassungen: In Bezug auf das jeweilige Thema werden von der Lehrveranstaltungsleitung bzw. dem/der Referent\*in Leitfragen formuliert. Am Ende des Beitrags werden von den Kursteilnehmer\*innen anhand dieser Leitfragen die wichtigsten Schritte auf Deutsch zusammengefasst. Es wird darauf geachtet, dass hieraus kein Parallelreferat entsteht.
- Registerwahl: In der Interaktion mit Gesprächspartner\*innen, bei denen linguistisch begründete (oder angenommene) Sprachverständnisschwierigkeiten auftreten, wird Sprache auf verschiedenen Ebenen angeglichen (*foreigner directed*)



speech, FDS). Die linguistischen Strategien der Vortragenden betreffen prosodische, lexikalische und syntaktische Aspekte, auch Gestik und Mimik können hinzukommen.

Zusammenfassend werden in Abb. 1 die Aspekte aufgezeigt, die bei der Umsetzung plurilingueller Methoden relevant erscheinen.

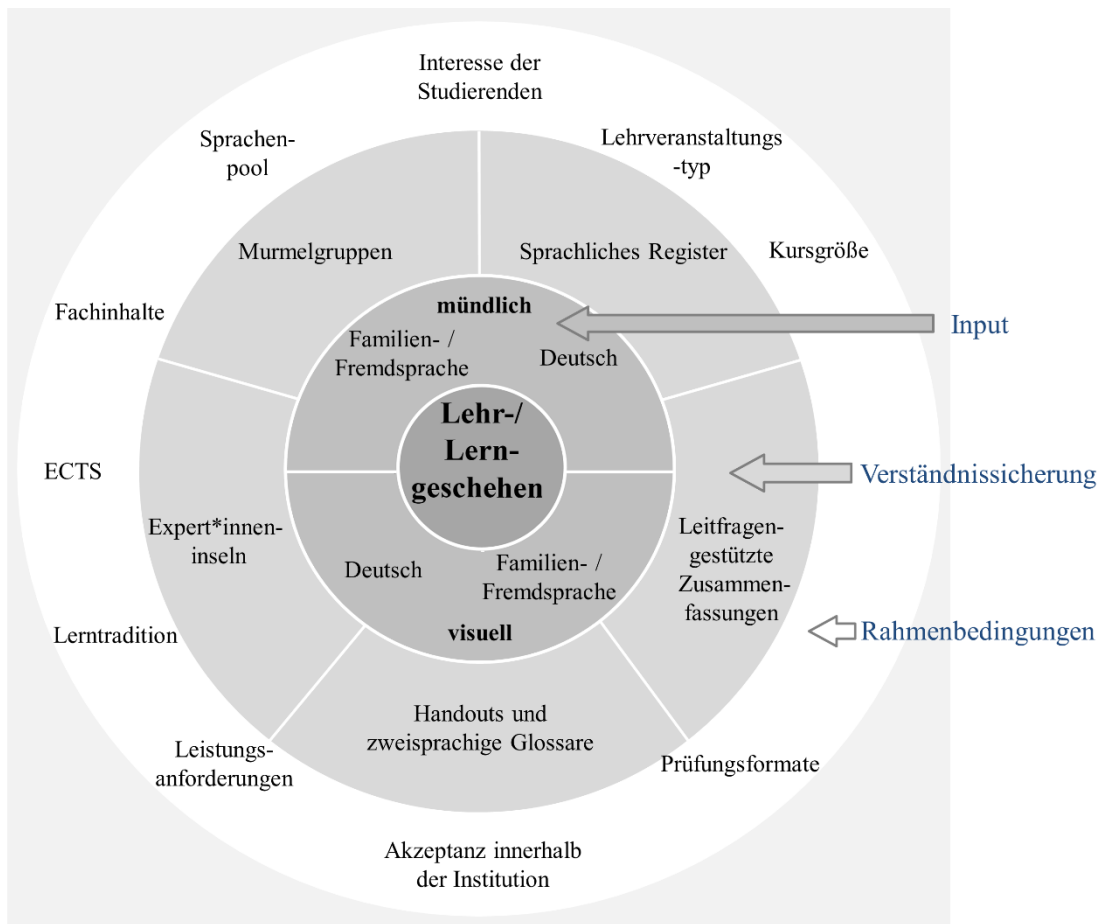


Abb. 1: Bedingungs-feld beim Einsatz plurilingueller Methoden in hochschulischen Lehr- und Lern-geschehen

### 3.2.3 Begleitende Evaluation

Nach jeder mehrsprachig gehaltenen Mikrosequenz wurde ein kurzes, gemeinsames Feedbackgespräch mit Kommentaren zu affektiven und didaktischen Aspekten in Bezug auf die Mehrsprachigkeitskomponente geführt (begleitende Evaluation). Dies bot Raum für konstruktive Kritik bezüglich didaktischer Aspekte (z.B. Verständnissicherung, Vortragsweise), für Reflexionen über eigene Verständnisstrategien (z.B. Sprachmittlung, Sprachenwechsel) und affektive Wirkungen (z.B. Spracheinstellung, Sprehangst). Dabei wurde angestrebt, eine konkrete, klare und offene Feedback-Kultur einzuüben, die ausschließlich die Erfahrung der plurilingu-alen Arbeitsweise fokussiert.

## 4 Reflexion

In zwei Kursen (SS 2017, SS 2018) stellten von insg. 40 TN 14 Studierende ihren Beitrag mehrsprachig vor (35 %), im Kurs WS 2017/18 erfolgte kein Beitrag mehrsprachig. Anhand der Beobachtungen der Lehrveranstaltungsleitung und der begleitenden Feedback-Gespräche werden im Folgenden die Bereiche von Input und Verständnissicherung (vgl. Abb. 1) reflektiert und die Kursteilnehmenden kommen in ihren schriftlichen Kommentaren der Evaluation zu Wort. Den Abschluss bildet eine kurze Betrachtung möglicher Rahmenbedingungen.

### 4.1 Input

Für den mündlichen Input wurde als Sprache von den Vortragenden hauptsächlich Englisch gewählt und dann in Kombination mit visueller Unterstützung auf Englisch. Bis auf einen Fall betraf dies Studierende mit Erstsprache Deutsch. Bei lexikalischen Unsicherheiten griffen die Vortragenden auf das deutsche Wort zurück, die Vorträge wurden generell in flüssigem Tempo gehalten und trugen zur Stärkung der Kompetenz im Englischen als Wissenschaftssprache bei. Die mündlichen Beiträge auf Italienisch, Türkisch und Ungarisch unterschieden sich von denen in englischer Sprache in der Hinsicht, dass die Vortragenden ihre Sprache in prosodischen Parametern wahrnehmbar an die Situation angingen (verringertes Sprechtempo, mehr und längere Pausen, Hyperartikulation), was den Strategien des Registers der *foreigner directed speech* entspricht (vgl. Scarborough/Brenier/Zhao/Hall-Lew/Dmitrieva 2007; Uther/Knoll/Burnham 2007). Die Modellierung von Sprechverhalten und sprachlichem Handeln in mehrsprachigen Lehrkontexten trägt zur Stärkung von Sprachsensibilisierung bei und wird als sprachbewusstes Handeln interpretiert.

Für den visuellen Input auf ppt-Folien wurde mit dem Argument der Verständnissicherung fast immer die gemeinsame Sprache Englisch oder Deutsch gewählt. Als besondere Erfahrung erwies sich von daher ein ebenfalls auf Italienisch präsentierter visueller Input: In der anschließenden Besprechung berichteten Zuhörende von der Aktivierung anderer Sprachen wie Latein oder Spanisch, sie konnten dem Deutschen ähnliche Wörter identifizieren und empfanden auch die nonverbalen Signale von Mimik und Gestik als hilfreich. Dieser mehrsprachige Beitrag wurde mit außerordentlich hoher Aufmerksamkeit verfolgt und anschließend sehr rege in seinen didaktisch-affektiven Elementen kommentiert, die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Inhalt trat dagegen in den Hintergrund. Insgesamt ein gutes Beispiel für ein häufiger bemerktes *trade-off*: Eine Erhöhung von Aufmerksamkeit, Motivation und lebendigem Interesse an Strategien der Mehrsprachigkeit scheint oft mit einer weniger tiefgehenden oder umfassenden inhaltlichen Auseinandersetzung einherzugehen. Diese Art von Kosten-Nutzen-Abwägung kann sich mit der Überführung

von plurilingualen Lernformen in Lernroutinen wieder legen, zumal wenn auch in anderen Kursen mit den Methoden gearbeitet wird. Als anhaltend wird jedoch der positive Effekt für das metalinguistische Bewusstsein erachtet, da Sprachmittlung und Transfer zwischen Sprachen eingeübt und als Verstehensstrategien erkannt werden.

## **4.2 Verständnissicherung**

Einige Vortragende bereiteten zweisprachige Glossare mit Fachbegriffen im Umfang von ca. 20 Einträgen vor. Diese wurden während des Vortrags kaum genutzt, die Mehrzahl der TN gab an, sich jeweils auf das Hören und die Folien konzentriert zu haben. Ausgegebene Handouts enthielten oft Grafiken oder Stichworte, die für die eigene Wiederholung des Stoffs, für Prüfungszwecke oder Seminararbeiten genutzt wurden und weniger für einen simultanen Verständnisabgleich. Als spannend galt in allen mehrsprachigen Beiträgen die Frage nach dem Grad der sprachtypologischen Nähe als Beförderung von fremdsprachigem Verstehen.

Auf der Ebene des sprachlichen Registers wurde der Einsatz linguistischer Parameter (hier: Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit, deutliche Artikulation bis Hyperartikulation, Paraphrasierung und Wiederholung sowie paralinguistischer Parameter wie Gestik und Mimik) thematisiert. Aus Zuhörendensicht wie auch aus der Perspektive der Referierenden wurde die Bewusstmachung von Wirkungsweisen als bedeutsam für mehrsprachige Kommunikation und auch für das eigene Lehrverhalten beurteilt.

In den Murmelgruppen fand ein Austausch über die wesentlichen Inhalte und Aussagen von kleineren Einheiten des Beitrags statt. Dies sicherte den Zuhörenden eine korrekte Ausgangsbasis zum Folgen der weiteren, inhaltlichen Progression. Die Festlegung des Zeitpunkts lag als didaktische Entscheidung bei den Vortragenden.

Die Expert\*inneninseln sollten der unmittelbaren Verständnissicherung dienen. Sie kamen nur bei dem auf Italienisch gehaltenen Beitrag zum Einsatz, wobei die ‚Inseln‘ aus Expert\*innen mit Kenntnissen in romanischen Sprachen bestanden. Der Austausch zu englischen Begriffen fand mit den direkten Sitznachbar\*innen und ohne die Organisation in ‚Inseln‘ statt. Bei dieser Verständnissicherung wurden jeweils plurilinguale Fertigkeiten wie Sprachwechsel, Sprachmittlung und Transfer geübt.

Die abschließenden, leitfadengestützten Zusammenfassungen erwiesen sich als wichtig, damit die wesentlichen Inhalte und zentralen Aussagen der Referate in ihrem Gesamtzusammenhang intellektuell richtig erfasst wurden. Eine eventuelle Scheu davor, hier nicht ausreichend vorhandenes Sprachverständnis zu signalisieren, wurde durch den Mehrsprachigkeitsfaktor eher genommen: Nachfragen zu

fachlich komplexen Sachverhalten können in mangelndem Sprachverstehen begründet sein.

### **4.3 Schriftliche Rückmeldungen**

Zu Lehrveranstaltungsende wurde in den schriftlichen Kommentaren der Evaluation durch den Fragebogen der Universität nur in den beiden Sommersemesterkursen auf die Mehrsprachigkeit Bezug genommen (in 10 von insgesamt 31 Rückmeldungen). Die Inhalte dieser Kommentare lassen sich fünf Kategorien zuordnen (jeweils mit Beispielen aus den Rückmeldungen):

- 1) Aufmerksamkeit: Die Wahrnehmung als „interessant“; hier auch genannt: „lustig“, „Abwechslung“;
- 2) Befangenheit: „Ich wünschte, ich hätte es mehr in Anspruch genommen“;
- 3) professionelle Entwicklung: „Idee für den Unterricht später“, „Die Verwendung unterschiedlicher Sprachen fand ich gelungen und sinnvoll“;
- 4) Authentizität: „Einbeziehung von Mehrsprachigkeit hat mir trotz Künstlichkeit gut gefallen“;
- 5) Annahme eines impliziten Verbots: „Dass Mehrsprachigkeit erlaubt und gefördert wurde, hat mir sehr gut gefallen (ich habe in meiner Erstsprache referieren dürfen [...])“.

### **4.4 „Polnisch versteht hier doch eh keiner!“**

Nüchtern betrachtet wurde das Angebot zur plurilingualen Gestaltung eines Beitrags längst nicht von allen Kursteilnehmer\*innen umgesetzt, und dann auch nur bei Mustervorlage (s. Kurs WS 2017/18). Zu Beginn des jeweiligen Semesters hatten alle Studierende in allen Kursen mindestens eine andere Sprache als Deutsch genannt, in der sie ihre Sprachkompetenz als adäquat für wissenschaftliches Arbeiten einschätzten. Das Angebot, Beiträge mehrsprachig zu gestalten, war freiwillig und wurde in den Kursen SS 2017 und SS 2018 von insgesamt 35 % der Studierenden wahrgenommen, im Kurs WS 2017/18 wurde kein Beitrag mehrsprachig gehalten. Im Gegensatz zu den Kursen im Sommersemester hatte die Lehrveranstaltungsleitung hier im Laufe der ersten Sitzungen keinen Input plurilingual gestaltet. Da alle übrigen Merkmale der Lehrveranstaltung in etwa analog zu den anderen waren, wird in dem fehlenden Beispielvortrag der Grund dafür vermutet, dass sich keiner der Gruppe für eine plurilinguale Gestaltung entschied. Eine Mustervorlage erscheint also gerade bei Arbeitsformen, die zum einen ungewohnt sind und zum anderen auch den persönlichen Bereich sprachlicher Identität betreffen, als sehr sinnvoll.

Plurilinguale Lehr-/Lernangebote können als unerwünschte Mittel zu sprachlicher Markierung oder Exponiertheit aufgefasst werden. Als nicht gewünschte sprachliche Markierung wird der oben genannte Grund interpretiert, dass beispielsweise die Familiensprache Polnisch niemand verstehen würde. Beiträge in einer wenig prestigereichen Sprache können als Zuweisung zu einer sprachlichen Kategorie mit symbolisch-inferiorer Markierung empfunden und aus diesem Grund abgelehnt werden. Dies betrifft auch die Verwendung von Varietäten in der Universität, da Studierende über Diskriminierung und von vermuteten Nachteilen für Dialektsprecher\*innen (Dannerer 2018: 184) auch untereinander berichten. In Schulen werden bei der Leistungsbeurteilung mehrsprachig geprägte Lebenswelten nicht immer von Kindern zu erkennen gegeben (Busch 2017: 171). Die Aufforderung von Lehrpersonen, die Familiensprache einzusetzen, zeigte sich im Schulunterricht als problembehaftet und stieß auf Ablehnung seitens der Schüler\*innen (Neuhold/Scheibelhofer/Edthofer/Gouma/Prokop 2014: 42). Dirim/Mecheril (2018: 222–225) weisen in diesem Zusammenhang anhand verschiedener Beispiele auf ein in ihren Worten widersprüchliches Verhältnis von Einbezug der Mehrsprachigkeit in die Schule und Anerkennung hin. Aus diesem Grund ist es wichtig, plurilinguale Arbeitsmethoden in das Regelrepertoire der Lehrendenausbildung aufzunehmen und sie im Seminarraum einzuüben. Damit können sprachenbezogene Anerkennungsverhältnisse verhandelt werden und auch weniger prestigehafte Sprachen als Wissenschaftssprachen in der Institution Universität Berücksichtigung finden (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 224).

Eine Rückmeldung wies auf den Aspekt der Künstlichkeit der Situation hin (s. Kap. 4.3, Punkt 4)). Tatsächlich kann eine im Seminar von oben verordnete Mehrsprachigkeit nicht mit authentischer mehrsprachiger Kommunikation und Interaktion gleichgesetzt werden. Geht es um Sprachenwahl, weisen Dirim/Mecheril (2018) unter machtkritischem Aspekt darauf hin, dass „mehrsprachiger Unterricht immer in einem Raum hegemonialer Traditionen des Umgangs mit Sprachen stattfindet“ (224). Das heißt, indem im vorliegenden Seminarkontext für die Verständnissicherung als Sprache Deutsch herangezogen wird und das übrige Seminargeschehen auf Deutsch mit Literatur auf Englisch abläuft, werden etablierte Wissenschaftssprachen den mitgebrachten Sprachen übergeordnet. Es gilt sicherlich, künstliche Mehrsprachigkeit zu vermeiden. In den hier beschriebenen Situationen rechtfertigt sich die mehrsprachige Praxis durch eine erwartete Stärkung von professioneller Kompetenz und durch Bewusstheitsprozesse, die auf der sozialen Ebene und in der Macht-Domäne angestoßen werden.

#### 4.5 Rahmenbedingungen

Gibt es Bedingungen, an die der Einsatz plurilingualler Lehr- und Lernformen geknüpft ist? Von den erwägenswerten Aspekten (s. Abb. 1) soll an dieser Stelle der Lehrveranstaltungstyp erläutert werden. Die beschriebenen plurilingualen Übungsformen fanden im Rahmen des Lehrveranstaltungstyps ‚Seminar‘ statt, das sich i.d.R. durch eine hohe Aktivität der Teilnehmenden auszeichnet und dazu ausgelegt ist, sich wissenschaftliche Arbeits- und Kommunikationsformen anzueignen. Eine Modellierung plurilingualler Lehrkonzeptionen im Lehrveranstaltungsformat der Vorlesung, das sich durch eine höhere Inhaltsorientierung auszeichnet, kann beispielsweise durch konsequent authentischen mehrsprachigen Input erfolgen. Visuell und durchaus auch auditiv mehrsprachig präsentierte Fachinhalte können über verständnisunterstützende Maßnahmen (z.B. farbig markiertes Layout, Stichworte in gemeinsamer Lehrsprache) vermittelt werden. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit den verständnissichernden Maßnahmen bestehen keine Bedenken, dass sich nicht auch Gegenstände anderer Fächer und anderer Disziplinen auf diese Art erschließen lassen.

In einer vergleichenden Untersuchung unterschiedlicher hochschulischer Lehrensätze verweist Lübeck (2010) auf die zentrale Rolle hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote, die für die stete qualitative Weiterentwicklung notwendig seien. Im Hinblick auf eine Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Heterogenität von Lernendengruppen sind Weiterbildungszentren der Universitäten dringend gefordert, ihre hochschuldidaktischen Angebote zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zu erweitern, um eine stärkere Verzahnung von Lehrstilen in den Fächern und die Akzeptanz in der Institution zu fördern und Zugänge zu Mehrsprachigkeit für alle Lehrveranstaltungsformate anzubieten.

Das Interesse von Kursteilnehmer\*innen an den mitgebrachten Sprachen erhöhte deutlich die Aufmerksamkeit und führte laut Rückmeldungen dazu, dass das Lehrgeschehen konzentrierter und motivierter verfolgt wurde, da der Sprachaspekt als Herausforderung empfunden wurde (s. Kap. 4.1). Aus Sicht der Lernforschung bestätigt Roth (2011: 129), dass bei erhöhter Aufmerksamkeit Wissen auch effizienter behalten und verstanden wird. Was den Sprachenpool betrifft, aus dem geschöpft wird, so sollte dieser nicht auf Familiensprachen begrenzt werden, sondern im Ansatz der Inklusion von Studierenden ohne DaZ selbstverständlich auch starke Fremdsprachen einbeziehen.

Die intellektuelle Auseinandersetzung und das Erfassen von Inhalten sind in der Lehre zentral und bilden einen kritischen Punkt. Argumentationen für den Widerstand von Lehrenden hinsichtlich einer mehrsprachigen Konzeption von Schulunterricht bezogen sich u.a. auf die fehlende Zeit für die Fachinhalte (vgl. Lohe 2017:



210). Verständnissichernde Lernformen und die Überführung plurilingualler Arbeitsformen in Lernroutinen werden als aussichtsreicher Weg gesehen, um Argumentationen dieser Art zu entkräften.

## **5 Schlussbetrachtung**

In drei Seminargruppen wurde praktisch erprobt, ob plurilinguale Lehr- und Lernangebote in Fachseminaren geeignete Methoden zur Wissensvermittlung und Förderung von Lernprozessen darstellen. Studierende konnten in Mikrosequenzen mehrsprachige Fachbeiträge vorstellen, wobei die inhaltliche Vermittlung von Sachgegenständen des Fachs gesichert sein sollte. Es zeigte sich, dass für die intellektuelle Erschließung und die Sicherung der Inhalte mehr Zeit aufgewendet werden musste, dem stand jedoch eine erhöhte Lernaufmerksamkeit gegenüber. Als Fazit wird für die Teilnehmenden der Mehrwert, der mit plurilingualen Lehr- und Lernformen erzielt wird, neben einer höheren Motivation in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen fachlichen Thematiken vor allem in den individuell entwickelten Fertigkeiten gesehen. Dies umfasst die Wertschätzung mitgebrachter Sprachen, ihr Gebrauch als Wissenschaftssprache, die Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires sowie die Entwicklung von Sprachlehrbewusstheit. Zusammenfassend kann belegt werden, dass sich die bewusste Integration sprachbezogener Ressourcen förderlich auf das fachliche, pädagogische und persönliche Lernen aller Beteiligten auswirkt.

Im schulischen Kontext finden Konzepte zum sprachbewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit Anwendung in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Hufeisen/Neuner 2005) sowie auch in der Didaktik von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (vgl. Kalkavan-Aydin 2018). Der deutliche Zusammenhang von Bildungsgerechtigkeit, Bildungserfolg und sprachlicher und kultureller Identität (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011) unterstreicht die Notwendigkeit einer Neupositionierung und Umstellung in Bezug auf sprachintegrative Zugänge. Die Förderung von Herkunftssprachen als Bildungssprachen, die im schulischen Unterricht angelegt wird, muss in den Hochschulen als Förderung von Wissenschaftssprachen fortgesetzt werden. Um sprachliche Vielfalt in hochschulischer Lehre anzuerkennen und als Ressource für wissenschaftliches Arbeiten zu nutzen, braucht es auch für diesen Bildungskontext fächerübergreifende didaktische Konstrukte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Möglichkeit ihrer strukturellen Umsetzung. In erster Linie liegt es jedoch bei jeder Lehrveranstaltungsleitung, die Mehrsprachigkeit der Studierenden wertschätzend wahrzunehmen und das eigene Lehrangebot entsprechend zu konzipieren.

## Literatur

- Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (2013): Multilingualism and Forensic Linguistics. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell Publishing, 671–699.
- Blommaert, Jan (2019): U zegt wat wij denken: Een praktische handleiding voor framing. Berchem: Epo Uitgeverij.
- Buchberger, Sonja (2018): *Diversität (2): Geeignete Lehr-/Lernkonzepte*. Universität Wien. <https://infopool.univie.ac.at/startseite/zielgruppen-herausforderungen-chancen/diversitaet-2-geeignete-lehr-lernkonzepte/> (17.06.2019).
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- Bührig, Kristin & Duarte, Joana (2018): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 44: 3, 245–275.
- Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha M. B. (2017): Ambivalente Erbschaften. *Verlernen erlernen!* Wien: Büro trafo.K, 1–6.
- Cenoz, Jasone (2013): Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18.
- Cook, Vivian James (1991): The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7: 2, 103–17.
- Cook, Vivian (2016): Premises of Multi-competence. In: Cook, Vivian James & Wei, Li (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Council of Europe (o.J.): *Plurilingual and intercultural education: Definition and Founding Principles*. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education> (18.06.2019).
- Council of Europe (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Straßburg: Europarat.
- Council of Europe (2018a): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (18.06.2019).
- Council of Europe (2018b): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (02.03.2020).
- Cummins, Jim (2009): Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12: 3, 261–271.

- Dannerer, Monika (2015): Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. *ÖDaF-Mitteilungen* 31: 2, 144–151.
- Dannerer, Monika (2018): Sprachwahl, Sprachvariation und Sprachbewertung an der Universität. In: Deppermann, Arnulf & Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen Interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin, Boston: de Gruyter, 169–192.
- Dannerer, Monika & Mauser, Peter (2016): Österreichische Universitäten als mehrsprachige Interaktionsräume? Universitäre Sprachenpolitik vor dem Hintergrund des Projektes „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg (VAMUS)“. In: Jablkowska, Joanna; Kupczynska, Kalina; Müller, Stephan (Hrsg.): *Literatur, Sprache und Institution*. Wien: Präsenz, 170–183.
- Demmig, Silvia (2016): Language Awareness und DaF. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2: 68–75.  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/814/815>  
(18.06.2019).
- Demmig, Silvia (2018): CLIL, sprachsensibler Fachunterricht, sprachbewusster Unterricht, Bildungssprache, DaZ, Language Awareness? Welche Konzepte brauchen Lehrkräfte in der Primarstufe in Österreich? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 111–120.  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/884/885>  
(02.03.2020).
- Dirim, İnci (2010): “Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so”. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91–112.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (in Zusammenarbeit mit Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Knappik, Magdalena; Thoma, Nadja; Thomas-Olalde, Oscar; Shure, Saphira & Vorrink, Andrea) (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emde, Karin & Mohr, Imke (2017): Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia & Studer, Thomas (Hrsg.): *Tagungsbände der Internationalen Deutschlehrertagung in Fribourg/Freiburg IDT 2017*. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 166–183.
- Fandrych, Christian (2017): Die Sprache(n) der Lehre an deutschen Hochschulen: Tendenzen und Handlungsbedarf. *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 17: 2, 29–35.
- Flach, Marion (2016): Die mehrsprachige Universität und ihre Stereotype. Einblicke in das Forschungsprojekt VAMUS. *Linguistik Online* 79: 5, 43–58.  
<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/3333> (02.03.2020).

- Foschi, Marina; Ammon, Ulrich; Colliander, Peter; Eichinger, Ludwig; Faistauer, Renate; Fandrych, Christian; Lüdtkke, Susanne; Meißner, Cordula; Kleppin, Karin; Schmidlin, Regula; Sennema, Anke & Schönhagen, Anne Renate (2019): Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia & Studer, Thomas (Hrsg.): *Tagungsbände der Internationalen Deutschlehrertagung in Fribourg/Freiburg IDT 2017*. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 77–97.  
<https://esv.info/978-3-503-18165-0> (22.03.2020).
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 99–130.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Zweiter Druck, korrigierte Auflage. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Jacobson, Roman (1953): From the point of view of linguists. In: *Results of the conference of anthropologists and linguists*. Publications in Anthropology and Linguistics, Memoir 8. Indiana University, 19–22.
- James, Carl & Garrett, Peter (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2018) (Hrsg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: K. Legutke & Michael Schart (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (2016), Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–46.
- Lohe, Viviane (2017): „Aber ich kann doch gar kein Türkisch!“ – „Na und?“ – Heterogene Lerngruppen und mehrsprachiges Unterrichtsmaterial. In: Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien: Entwicklung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 189–215.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korr. und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107–117.
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5: 2, 7–24.

- Neuhold, Petra; Scheibelhofer, Paul; Edthofer, Julia; Gouma, Assimina & Prokop, Bettina (2014): Das geheime Leben der Grätzeln. Jugendliche Perspektiven auf Produktion, Regulation und Aneignung von urbanem Raum. In: *Berliner Debatte Initial* 25: 3, 34–46.
- Neumann, Ursula (2003): Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, Hans-Jürgen & Marks, Erich. (Hrsg.): *Internetdokumentation Deutscher Präventionstag*. Hannover, 2–12.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 1, 52–69.
- Richter-Vapaatalo, Ulrike (2017): Deutsch und weiter! – Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 104–115.  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/862/863>  
 (02.03.2020).
- Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Becker-Mrotzek, Michael; Bredel, Ursula & Günther, Hartmut (Hrsg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke, 11–14.
- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Röttger, Evelyn (2019): Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 87–105. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/952/951> (02.03.2020).
- Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Scarborough, Rebecca; Brenier, Jason; Zhao, Yuan; Hall-Lew, Lauren & Dmitrieva, Olga (2007): An acoustic study of real and imagined foreigner-directed speech. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 2165–2168.
- Schlabach, Joachim (2014): Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 50, 42–47.
- Schmiedebach, Mario & Wegner, Claas (2018): Von der Handlungs- zur Bildungssprache – Beschulung neuzugewanderter Schüler\*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 53–70.  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/879/880>  
 (02.03.2020).
- Schroeder, Christoph (2014): Sprachliche Vielfalt und Sprache in der Migrationsdebatte in Deutschland. In: Krüger-Potratz, Marianne & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Vielfalt als Leitmotiv*. Beiträge der Akademie für Migration und Integration 14, Otto-Bennecke-Stiftung. Göttingen: V&R unipress, 119–126.

- Stickel, Gerhard (2015): Der Sprachgebrauch in akademischer Lehre und Forschung. *Sprachreport* 31: 1, 8–49.
- University of Ottawa (o.J.): *Linguistic Risk-Taking Initiative*. University of Ottawa. <https://ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/welcome> (18.06.2019).
- Universität Wien (2018): *Universität Wien 2025. Entwicklungsplan*. Universität Wien. <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf> (17.06.2019).
- Universität Wien (o.J.): *Diversität im universitären Lehren & Lernen: Leitfaden für Lehrende*. [https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/z\\_ctl/Diversity/2018\\_10\\_25\\_Diversitaet\\_in\\_der\\_Lehre\\_Leitfaden\\_FIN\\_2.pdf](https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Diversity/2018_10_25_Diversitaet_in_der_Lehre_Leitfaden_FIN_2.pdf) (02.03.2020).
- Uther, Maria; Knoll, Monja & Burnham, Dennis (2007): Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech. *Speech Communication* 49, 2–7.
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF): *Mehrsprachigkeit - Language Awareness – Sprachbewusstheit*. 21. Jahrgang Nummer 2 (Oktober 2016). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/67> (02.03.2020).

---

**Kurzbio: Dr. Anke Sennema:** Diplomstudium Erwachsenenbildung PH Freiburg/Breisgau; MA-Studium Taalwetenschap (Sprachwissenschaft) Universität Utrecht/Niederlande; Promotion (Dr. phil.) Universität Potsdam, Thema Fokusmarkierungen im Fremdspracherwerb; 2001-2003 Research Fellow University College London; 2003-2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Potsdam, Institut für Linguistik und Institut für Germanistik; 2012/13 Vertretungsprofessur DaF/DaZ, Universität Duisburg-Essen; seit 2015 Universitätsassistentin (Post-Doc) Universität Wien, Fachbereich DaF/DaZ; 2019/2020 Vertretungsprofessur Deutsch in multilingualen Kontexten, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb in der Mehrsprachigkeit, Phonetik, Didaktik.

**Anschrift:**  
Anke Sennema  
Universität Wien  
Institut für Germanistik  
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Universitätsring 1  
1010 Wien  
[anke.sennema@univie.ac.at](mailto:anke.sennema@univie.ac.at)