

Zweitveröffentlichung



Keimerl, Verena; Summer, Theresa; Berschin, Benno H.; Birzer, Sandra; Conrad, Beate; Hess, Miriam

Mehrsprachige Bildungspraxis in universitären Lehrveranstaltungen : Bildungswissenschaften im Dialog mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik

Datum der Zweitveröffentlichung: 28.08.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-900647

Erstveröffentlichung

Keimerl, Verena; Summer, Theresa; Berschin, Benno H.; Birzer, Sandra; Conrad, Beate; Hess, Miriam: Mehrsprachige Bildungspraxis in universitären Lehrveranstaltungen :
Bildungswissenschaften im Dialog mit romanischer, englischer und russischer
Fremdsprachendidaktik. In: Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis ; Band 2, S. 231-246.
Bielefeld: wbv (2023). ISBN: 978-3-7639-7303-3. DOI: 10.3278/9783763973033

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Mehrsprachige Bildungspraxis in universitären Lehrveranstaltungen – Bildungswissenschaften im Dialog mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik

VERENA F. KEIMERL, THERE A S MMER, BENNO BER CHIN, SANDRA BIRZER, BEATE CONRAD & MIRIAM HE

Zusammenfassung

Mehrsprachige Bildungspraxis im Lehramtsstudium birgt für angehende Fremdsprachenlehrkräfte das Potenzial, mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Fremdsprachenunterricht adäquater umgehen zu können. Angesichts mangelnder mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehr-Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium, wird der Mehrwert der Interdisziplinarität zweier Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften in Kooperation mit der romanischen, englischen und russischen Fremdsprachendidaktik aus konzeptioneller und evaluativer Perspektive beleuchtet. Möglichkeiten interdisziplinärer Hochschullehre mit Theorie-Praxisverzahnung im Lehramtsstudium moderner Fremdsprachen werden hinsichtlich ihres Potenzials und ihrer Herausforderungen diskutiert.

Schlüsselwörter: mehrsprachige Bildungspraxis; multiprofessionelle Kooperation; Interdisziplinarität; sprachkulturelle Heterogenität; Mehrsprachigkeitsdidaktik

Abstract

Multilingual educational practice in teacher training offers pre-service foreign language teachers the potential to deal more adequately with linguistic and cultural diversity in foreign language teaching. In view of the lack of university courses on multilingual approaches to foreign language education in teacher training programmes, this article examines the benefits of the interdisciplinarity of two courses offered by the departments of educational sciences in cooperation with the departments of Romance, English, and Russian language education from a conceptual and evaluative perspective. In addition, this paper critically discusses the potential of interdisciplinary courses at university, which connect theory to practice in foreign language teacher training programmes.

Keywords: multilingual educational practice; interdisciplinary cooperation; interdisciplinarity; linguistic and cultural heterogeneity; multilingual pedagogy

1 Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht

Zunächst soll dargelegt werden, wie mehrsprachige Bildungspraxis bisher dazu beitragen konnte, die Unterschiede von Schüler:innen, z. B. hinsichtlich verschiedener Herkunftssprachen, im Fremdsprachenunterricht verstärkt zu berücksichtigen.

1.1 Heterogene Lernvoraussetzungen im Fremdsprachenunterricht

Lernvoraussetzungen Fremdsprachenlernender fallen häufig sehr unterschiedlich aus: Vielfalt im fremdsprachlichen Klassenzimmer besteht u. a. hinsichtlich der Motivation, des Interesses an Fremdsprachen, der Leistungsfähigkeit, des Geschlechts, des sprachlichen Vorwissens, des Alters, des Lern-/Arbeitsverhaltens sowie der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft (Trautmann & Wischer 2011). Eine zunehmend heterogene Schülerschaft (Bender-Szymanski 2007) stellt Lehrkräfte vor erweiterte Anforderungen, mit Heterogenität als Realität und Herausforderung für das Fremdsprachenlernen, der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und der Organisation von Lerngruppen adäquat umzugehen. Folglich stellt ein möglichst optimaler Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft einen Kernauftrag des Fremdsprachenunterrichts und damit auch für alle drei Phasen der Fremdsprachenlehrkräftebildung dar. Besonders häufig verweisen Fremdsprachendidaktiker:innen auf die Bedeutsamkeit, der hohen sprachlich-kulturellen Heterogenität durch einen Fremdsprachenunterricht, der alle Sprachen wertschätzt, angemessen zu begegnen (vgl. Conteh & Meier 2014; Reimann, García & Prinz 2020).

Für eine erfolgreiche Berufsausübung sollten angehende Fremdsprachenlehrkräfte nicht nur die jeweilige Zielfremdsprache und die eigene Landessprache in Wort und Schrift beherrschen, sondern Möglichkeiten finden, ihr sprachliches Potenzial zu erweitern, um weitere Sprachen der Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht anzuerkennen und integrieren zu können. Die damit einhergehende transnationale und translinguale Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht spiegelt sich in einer fremdsprachendidaktischen Trendwende im sogenannten „Multilingual Turn“ (Conteh & Meier 2014) wider, der auf die Notwendigkeit verweist, sprachkulturelle Heterogenität systematisch in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dadurch sollte ein Strukturwandel von einem „aufgeklärt einsprachigen“ Unterrichtsduktus (Butzkamm & Caldwell 2012) hin zu einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2016) im Fremdsprachenunterricht vollzogen werden.

1.2 Warum mehrsprachige Bildungspraxis?

Der Fokus auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht birgt das Potenzial, sprachliche Vielfalt in Bildungseinrichtungen noch stärker anzuerkennen, neue Sprachbildungsprozesse anzuregen, die allgemeine soziokulturelle Lernatmosphäre zu verbessern und Fremdsprachenlernen identitäts- und persönlichkeitsstiftend erfahrbar zu machen (Döll 2019). So erstaunt es kaum, dass positive Effekte auf allgemeine Sprach-

bewusstheit und metasprachliche Kompetenzen ermittelt werden konnten, wenn Mehrsprachigkeit als eine mögliche Umgangsform mit sprachkultureller Heterogenität aktiv in den Fremdsprachenunterricht Eingang findet (Spada & Tomita 2010). Der Mehrwert der Integration von Herkunftssprachen bei der Reflexion sprachlicher Phänomene wurde insbesondere deutlich, wenn komplexe sprachliche Phänomene von mehrsprachig aufgewachsenen und einsprachig aufgewachsenen Schüler:innen kollaborativ bearbeitet werden sollten (Bien-Miller, Akbulut & Wildemann 2017). Das Potenzial der eigenen Mehrsprachigkeit konnten Schüler:innen vor allem nutzen, wenn eine Aufgabenstellung geeignete Anlässe bot, was auf die Bedeutsamkeit der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion und Instruktion durch die Fremdsprachenlehrkraft verweist (Bialystok 2015).

1.3 Interdisziplinäre Kooperation zur Bewältigung heterogenitätsbezogener Problemstellungen

Trotz der hohen fachlichen Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik mangelt es nach wie vor an universitären mehrsprachigen Lerngelegenheiten zum selbsterfahrungsbasierten und ko-konstruktiven Umgang mit der eigenen sowie mit der allgemeinen sprachlich-kulturellen Heterogenität. Zahlreich sind die handlungsweisenden, jedoch häufig theoretischen Empfehlungen im Umgang mit sprach-kultureller Heterogenität (vgl. Reimann, 2016), dabei kommt die konkrete praktische Auseinandersetzung mit der Konzeption mehrsprachiger Lehr-Lern-Arrangements informellen Studierenden-/Dozierendeneinschätzungen zufolge häufig zu kurz, was einem optimalen Theorie-Praxis-Transfer von Mehrsprachigkeit in den eigentlichen Schulunterricht hinderlich sein kann. Gerade bei multilinguaalem Habitus in universitären wie schulischen Bildungsinstitutionen werden nach wie vor Kompetenzzweifel von (angehenden) Lehrkräften berichtet (vgl. Naglo 2007).

Obwohl zahlreiche akademische Initiativen existieren, angehenden Lehrkräften Professionswissen im Umgang mit Heterogenität zu vermitteln (z. B. 92 Einzel- und Verbundprojekte der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung; BMBF 2022), sollte eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven z. B. durch multiprofessionelle Kooperationen auf Lehrenden- und Studierendenseite präzise analysiert werden. So ging aus der Evaluation eines interdisziplinären Seminars der Grundschulpädagogik/-didaktik, Schulpädagogik, Allgemeinen Pädagogik und Psychologie zum Thema Heterogenität hervor, dass Studierende zwar vernetztes Wissen erwarben und die thematisierten Inhalte als hochrelevant für die Berufspraxis erachteten, aber die Übertragbarkeit der Inhalte auf fachspezifische Anwendungssituationen eher gering einschätzten (Heyne et al. 2019). Da fremdsprachendidaktische Handreichungen und fremdsprachendidaktische Curricula der ersten Phase der Lehrkräftebildung heterogenitätssensibles Unterrichten häufig eher implizit thematisieren (z. B. Leupold 2010; Grünewald & Küster 2018) und eine erziehungs-/bildungswissenschaftliche Perspektive konkreten Unterrichtsfachbezug vermissen lässt, sind strukturierte fachübergreifende Synthesebemühungen erforderlich, um von einem disziplinären Nebeneinander zu einer neuen interdisziplinären Perspektivierung im Umgang mit Heterogenität zu gelangen.

2 Innovative Lehrkonzepte auf Basis von Mehrsprachigkeit und Interdisziplinarität

Im Folgenden sollen zwei innovative interdisziplinäre universitäre Lehrkonzepte der Erziehungs-/Bildungswissenschaften mit englischer, romanischer und russischer Fremdsprachendidaktik mit mehrsprachigen Lehr-Lernsettings zu Heterogenität im Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden.

2.1 Lehrveranstaltung 1: „Bildungswissenschaft trifft auf Fremdsprachendidaktiken: Heterogenitätsfacetten im modernen Fremdsprachenunterricht“

Planung, Inhalt, Methodik, Didaktik und Evaluation der obigen Lehrveranstaltung werden untenstehend detailliert betrachtet.

2.1.1 Lehr-Lernziele, Inhalte, Zielgruppe

Um Studierendenbedürfnisse nach hoher Übertragbarkeit des pädagogisch-psychologischen Professionswissens zu Heterogenität auf unterrichtliche Anwendungssituationen zu berücksichtigen, wurde an der Universität Bamberg die interdisziplinäre Lehrveranstaltung „Erziehungs-/Bildungswissenschaft trifft Fremdsprachendidaktiken: Heterogenitätsfacetten im modernen Fremdsprachenunterricht“ von insgesamt vier Dozierenden der interdisziplinären Erziehungswissenschaften sowie der romanischen, englischen und russischen Fremdsprachendidaktiken konzipiert. Das zentrale Thema der Lehrveranstaltung stellten Unterschiede zwischen Fremdsprachenlernenden im Hinblick auf Leistung (1), Motivation und Interesse (2), Geschlecht und Gender (3), Ethnizität und Herkunftssprache (4) sowie Lern- und Arbeitsverhalten (5) dar, wobei angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen förderdiagnostischen Umgang mit Fremdsprachenlernenden professionalisiert wurden.

Dabei wurde aufgezeigt, wie genannte exemplarische Heterogenitätsfacetten (z. B. Motivation und Interesse) auf Basis aktueller Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung (z. B. der Motivationsforschung) anhand allgemein- und fachdidaktischer Konzepte sowie „Good-Practice“-Beispiele für den Französisch-/Spanisch-/Englisch- und Russischunterricht (z. B. zu einem motivierenden Unterrichtseinstieg oder der Berücksichtigung spezifischer Lernendeninteressen) im modernen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden können. Die hohe Parallelität der Lehrziele unterschiedlicher Fachdidaktiken des modernen Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich kommunikativer, interkultureller, methodischer sowie text- und medienbezogener Kompetenzen in Fremdsprachenlehrplänen ermöglichte eine Zusammenarbeit über Fachgrenzen hinweg. Die binnendifferenzierende Struktur der Lehrveranstaltung ermöglichte Studierenden, Anwendungssituationen des diversitätssensiblen und mehrsprachigen Fremdsprachenlernens in den eigenen Unterrichtsfächern sowie in Kombination mit weiteren Fremdsprachen zu entwickeln, zu sichten, zu beurteilen und weiterzuentwickeln.

2.1.2 Hochschuldidaktik: interdisziplinär und kompetenzorientiert

Wenngleich die „Zerstückelung“ der Lehre an Hochschule in Einzeldisziplinen Tradition hat und die dadurch eingeschränkte holistischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft kritisch hinterfragt wird (z. B. Van Noorden 2015), mangelt es an erprobten hochschuldidaktischen Lehrkonzepten mit explizit interdisziplinärem Fokus. Um Lehrinnovation mit interdisziplinärem Mehrwert anzuregen, wurden bei der Planung der Lehrveranstaltung im Sinne des lernprozessorientierten „Constructive Alignments“ (Wildt 2017) vier Schritte angewandt: (1) die disziplinäre Identifikation von Lehrzielen (z. B. „Lehramtsstudierende sollen unterschiedliche Lern-/Leistungsstände im Russischunterricht mittels adaptiver Förderdiagnostik berücksichtigen“ (2) die Überprüfung der Lehrziele hin auf interdisziplinäre Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z. B. „Inwieweit stellt obiges Lehrziel eine Notwendigkeit für den Englisch-/Spanisch-Französischunterricht dar?“), (3) die Verschränkung von Lehrzielen mit umfassend aktivierenden disziplinenübergreifenden anstatt ausschließlich darbietenden Lehrmethoden (vgl. 2.1.3) und (4) die Koppelung an adäquate Prüfungsformate (vgl. 2.1.4). So wurde beispielsweise im Prüfungsformat des Portfolios das Fazit der interdisziplinären Diskussionsrunde diskutiert, inwieweit das disziplinäre Lehrziel „Selbstwirksamkeit im Umgang mit heterogenen Lern-/Leistungsständen im Russischunterricht“ von (angehenden) Lehrkräfte eine besonders adaptive Förderdiagnostik durch vergleichsweise häufig stärker differierende Lern-/Leistungsstände verlangt, zumal das Unterrichtsfach Russisch – verglichen mit Spanisch oder Französisch – von mehr herkunftssprachlichen Sprecher:innen, aber gleichzeitig Sprachlernanfänger:innen an bayrischen Gymnasien gewählt wird.

Zwei besonders geeignete Formate interdisziplinärer Hochschullehre sollen im Folgenden vorgestellt werden: Mittels der komparatistischen Lehrwerksanalyse (1) sollten Lehramtsstudierende dafür sensibilisiert werden, ob kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Lehrwerksgestaltung, z. B. im Hinblick auf verschiedene Sprachvarietäten und kulturelle Hintergründe der Lehrwerkspersonen, intra- wie inter-/translingual über verschiedene Ausgaben von fremdsprachenbezogenen Lehrwerken hinweg berücksichtigt wurden. Darüber hinaus sollten von den Lehramtsstudierenden mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr-Lernarrangements in Lehrwerken gesichtet und beurteilt werden. Beim Vergleich zwischen verschiedenen Fremdsprachendidaktiken wurde auf positive Rückkoppelungsprozesse zwischen den Lehramtsstudierenden unterschiedlicher moderner Fremdsprachen Wert gelegt, um kooperative anstatt kompetitive Interaktionen anzuregen.

Zudem sollten Lehramtsstudierende durch aufgabenorientierte Hochschullehre konzeptionelles Wissen im Design mehrsprachiger Aufgaben (2) in verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzdimensionen (z. B. mehrsprachige Sprachmittlungen; literarische Analyse und Kreation mehrsprachiger Gedichte) erwerben, die Sprachbewusstheit (z. B. durch Sprachenportfolios) und unterschiedliche Herkunftssprachen der künftigen Schüler:innen salient machen sollten. Die didaktische und motivationale Doppelfunktion der betrachteten Heterogenitätsfacetten bestand darin, einerseits mehrsprachige Lehr-Lernarrangements als zukünftige Lehrkraft selbst kennenzuler-

nen, zu bewältigen und auszuwerten sowie andererseits diese für schulische Lehrzwecke nutzbar zu machen. Hierfür wurden z. B. angeleitete mehrsprachige Partnerinterviews in möglichst vielen Sprachen, wie Französisch, Spanisch, Italienisch, Englisch und Russisch, z. B. zu Hobbys und Freizeitverhalten, geführt, wodurch eventuelle Hemmungen im freien Gebrauch verschiedener Fremdsprachen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Fremdsprachenstudierenden wahrgenommen und abgebaut werden sollten. Zugleich wurde mit dem Aufgabendesign darauf geachtet, nicht nur Sprachbildungsprozesse anzuregen, sondern Mehrsprachigkeitsdidaktik als persönlichkeits- und identitätsbildend zu vermitteln.

2.1.3 Interdisziplinärer Einblick: Konzeption mehrsprachiger Aufgabenbeispiele

Ein Teilziel der Lehrveranstaltung war es, Studierende zur Konzeption „mehrsprachiger Kurzinterventionen“ zu befähigen, die gleichzeitig curriculare Kompetenzziele der Zielfremdsprache ab dem ersten Lernjahr erfüllen. Dadurch soll der hohen Zeit- und Ressourcenknappheit im Fremdsprachenunterricht Tribut gezollt und anhand der Integration von Mehrsprachigkeitsdidaktik gleichzeitig weiterer Kompetenzaufbau in der Zielfremdsprache gewährleistet werden. Die Verschränkung fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher und interdisziplinärer Lehrziele der Lehrveranstaltung wird anhand der Konzeption von Sprachmittlungen, z. B. aus dem Portugiesischen in die Zielfremdsprache Spanisch, illustriert. Eine Mediation bzw. Sprachmittlung zeichnet sich dadurch aus, dass mündlich und/oder schriftlich wesentliche Inhalte von Texten, Gesprächen oder Grafiken in Kommunikationssituationen adressatengerecht, situationsangemessen, kultursensibel und zweckgebunden sinngemäß aus einer Fremdsprache in eine andere Sprache übertragen werden (vgl. Königs 2016).

Unter fachdidaktischer Perspektive (1) wurden Studierende dazu angeregt, Qualitätskriterien einer Sprachmittlung in Bezug auf die sprachlich-kommunikative, interaktionale, trans-/interkulturelle und methodische Kompetenz der Studierenden zu entwickeln. Hierzu sollten neben der Festlegung von Lernzielen in der Zielfremdsprachen, wie hier dem Üben kommunikativer Basisformeln, eine quasi-authentische Sprachmittlungssituation mit Lebensweltbezug der Schüler:innen passend zum Ausgangstext formuliert werden (vgl. Abb. 1). Unter fachwissenschaftlicher Perspektive (2) sollen Möglichkeiten panromanischer komparatistischer Wortschatzarbeit, z. B. bezüglich lexematischer und morphosyntaktischer Besonderheiten, ausgelotet werden. Unter erziehungs-/bildungswissenschaftlicher Hinsicht (3) soll durch die Studierenden erörtert werden, wie Sprachmittlungen aus einer dem Gros der Schüler:innen kaum bekannten Gebersprache zur kognitiven Aktivierung genutzt und Differenzierungsmöglichkeiten in die Aufgabenstellung integriert werden können. Aus interdisziplinärer Sicht (4) soll exploriert werden, welche Gebersprachen sich für eine Sprachmittlung in die jeweilige Zielfremdsprache (z. B. Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch) aufgrund hoher Transparenz, z. B. durch Sprachverwandtschaft, besonders eignen.

¡Por fin las vacaciones de verano! Estás de vacaciones en Salamanca, donde haces un curso de español. En la escuela de idiomas "Picasso" un amigo finlandés, Aleksí, y tú veis el anuncio de Luana. Ella es de Brasil y quiere chatear con personas de otros países. Aleksí quiere conocer a Luana, pero no entiende el anuncio porque no habla portugués.

Tu ves que entienes mucho del anuncio y le resumes a tu amigo las informaciones principales en español.



Bom dia! O meu nome é Luana, tenho dezesseis anos e sou de Manaus, uma bela cidade na Amazônia. Esta é a minha rotina diária: Levanto-me às sete da manhã, tomo banho, bebo um café e como um pão de queijo. Em seguida vou para a escola.

O minha disciplina preferida na escola é matemática, gosto muito de números. Depois da escola gosto de praticar desporto com os meus amigos é também gosto de dançar.

No sábado durmo até às onze horas e à noite gosto de ir ao cinema ou a um bar com amigos. Domingo é dia da família, a minha tia vem nos visitar e fazemos um pequeno churrasco.

Também estou interessado em culturas, países e cidades estrangeiras e gostaria de ser um dia jornalista de viagens.

Um forte abraço,

Luana



Pão de queijo

Abbildung 1: Mediationsaufgabe aus dem Portugiesischen in die Zielfremdsprache Spanisch zur Übung kommunikativer Basisformeln, ab Mitte/Ende des ersten Lernjahres (© Keimerl et al. 2023)

2.1.4 Leistungsnachweis und Evaluation

Die unterschiedliche modulare Verbuchung der interdisziplinären Lehrveranstaltung in Romanischer (5 ETCS), Russischer (5 ETCS) und Englischer Fachdidaktik (4 ETCS) und den interdisziplinären Erziehungswissenschaften (3.5 ETCS) bedingte eine Anpassung des Leistungsnachweises, wofür entweder summativ eine Hausarbeit oder formativ eine unterschiedliche Zahl von Portfolioaufgaben entsprechend dem Umfang des Leistungsnachweises ausgewählt wurden.

Im Portfolio sollten Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens mit unterrichtlicher Praxis verzahnt werden, wobei Studierende zu jeder Heterogenitätsfacette, z. B. Leistung,

- (1) eigene „take-home-messages“ formulierten,
- (2) zu einer wissenschaftlichen Publikation zur entsprechenden Heterogenitätsfacette praktische Implikationen im Sinne methodisch-didaktischer Entscheidungen für eines ihrer Unterrichtsfächer entwickelten,
- (3) eine Lernaufgabe innerhalb eines Unterrichtsentwurf sichtigten und für die Berücksichtigung von Leistungsheterogenität nutzbar machten und optimierten.

Eine Auswertung informeller Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden im Rahmen einer schriftlichen Kurzevaluation sowie der Portfolios und Hausarbeiten zeigten vielfach eine vertiefte Auseinandersetzung und positive Einstellungen im Hinblick auf die unterrichtliche Förderung Fremdsprachenlernender mit bi-/multilingua-

lem und -kulturellem Hintergrund, wobei das Problem sozialer Erwünschtheit der Antworten nicht kontrolliert werden konnte. Aufgrund zahlreicher zu erreichender lehrplanbezogener Kompetenzziele (z. B. Repetition von Vorwissen, Abdeckung des Stoffumfangs einer Klassenstufe) zeigten sich Studierende insbesondere an effizienten und motivierenden mehrsprachigen „Kurzinterventionen“ interessiert, die gleichzeitig dem Erreichen genuin curricularer Kompetenzziele in der Zielfremdsprache nicht entgegenstehen. Zudem wurde die logische Struktur und Vorbereitung der interdisziplinären Lehrveranstaltung sehr positiv durch die Studierenden hervorgehoben, wobei der Novitätseffekt einzelner Heterogenitätsfacetten in schriftlichen Portfolios und der Gesamtevaluation besonders hervorgehoben wurde.

- „Als Lehrkraft kann ich darauf achten, dass ich beispielsweise neue Grammatik nicht so erkläre, dass Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht deutsch ist, benachteiligt sind.“
- „Fremdsprachenunterricht sollte alle Sprachen wertschätzen, nicht nur die dem Fach entsprechende Sprache.“
- „Viele dieser Heterogenitätsfacetten sind einem von vornherein nicht klar, daher hat die Lehrveranstaltung ihren Zweck absolut erfüllt.“

Konstruktive-kritische Rückmeldungen von Studierendenseite bezogen sich vor allem auf die organisatorische Makrostruktur sowie die Verteilung der Redeanteile innerhalb der didaktischen Mikrostruktur:

- „Anstatt einer Blockveranstaltung würde ich mir lieber häufigere Lehrveranstaltungen oder längere Pausen innerhalb eines Blocks wünschen.“
- „Bei Sitzungsgestaltungen, in denen Studierende einen aktiven Part übernehmen, sollten Redezeiten der Dozierenden noch besser eingehalten werden.“

Eine informelle mündliche Evaluation der Lehrveranstaltung durch das Organisationsteam der Dozierenden zeigte, dass Lehramtsstudierende weiterhin häufiger im Laufe ihres Studiums befähigt werden sollten, fachdidaktische Konzepte und Methoden in übergeordnete pädagogisch-psychologische Forschungszusammenhänge einzubetten, um einem vorwiegend „praxeologischem“ fachdidaktischen Verständnis vorzubeugen und eine wissenschaftliche Fundierung fachdidaktischer Konzepte insbesondere im Hinblick auf unterrichtliche Tiefenstrukturen (vgl. Decristan et al. 2021; Hess & Lipowsky 2017) zu fördern. Es wurde von Dozierendenseiten geschlussfolgert, dass etwaige curriculare fachdidaktische Redundanzen – insbesondere für Lehramtsstudierende mit mehreren Fremdsprachen – durch die Synthese fachübergreifender fachdidaktischer Prinzipien reduziert werden konnten ohne relevante einzelsprachbezogene Nuancierungen zu vernachlässigen. Interdisziplinarität konnte hierbei einen Beitrag leisten, um einzelsprachliche Curricula zu verschlanken. Die Verwendung möglichst vieler Einzelsprachen – trotz unterschiedlicher Kenntnisstände der Studierenden – ermöglichte Studierenden eine identitäts- und persönlichkeitsbildende Selbsterfahrung in mehrsprachiger Bildungspraxis, die sich durch eine allgemeine positive Fehlerkultur mit dem Ziel der Verringerung von Sprachverwendungsängsten

kennzeichnete. Die hohe Beteiligung der Studierenden ($N=8$) durch ein abwechslungsreiches Methodenspektrum spiegelte sich in einer ebenso hohen Durchdringung der Seminarinhalte samt guten Studierendenleistungen ($M=1.81$, $SD=0.65$, Minimum: Note 1.0 [„sehr gut“], Maximum: Note 2.7 [„befriedigend“]) im formativen Leistungsnachweis wider.

Eine Herausforderung der interdisziplinären Zusammenarbeit lag im eher höheren Arbeitsaufwand für Dozierende durch die Verzahnung von Inhalten, der Konzeption von Ablaufplänen pro Seminarsitzung und der Modifikation von Prüfungsleistungen angesichts der fachspezifisch unterschiedlichen Anrechnung. Zudem nahmen eher wenige Studierende teil, was u. a. auf geringe Studierendenzahlen in den Fremdsprachendidaktiken und die Teilnahmeempfehlung ab dem zirka vierten Semester im an der Universität Bamberg zuvor neu implementierten Wahlpflichtfach „Interdisziplinäre Erziehungswissenschaften“ zurückgeführt werden kann. Da die Lehrveranstaltung jeweils das fachdidaktische Aufbaumodul der Fremdsprachendidaktiken ersetzte, war es nötig, die curricularen Inhalte entsprechend zu bündeln und auf interdisziplinäre Anschlussfähigkeit hin zu prüfen.

2.2 Lehrveranstaltung 2: „Between cultures, conflicts, and communications: Fremdsprachenlernen in einer globalen Welt“

Im Folgenden wird dargelegt, wie im Rahmen einer interdisziplinären Lehrveranstaltung Theorie und mehrsprachige Bildungspraxis verknüpft werden können.

2.2.1 Interdisziplinäres Seminarkonzept mit internationaler fremdsprachlicher „Summer School“

Um mehrsprachige Lerngelegenheiten systematisch in die erste Phase der Lehrkräftebildung zu integrieren, an internationale Kooperation anzugliedern und bestehende multiprofessionelle Teamarbeit zu vertiefen, wurde eine weitere aufbauende Theorie-Praxis-Lehrveranstaltung „Between cultures, conflicts, and communications: Fremdsprachenlernen in einer globalen Welt“ der Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik entwickelt. Dabei nahmen sprachbildungspolitische Konzepte, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, der heterogenitätssensible Umgang mit sprachkultureller Identität, die Entwicklung inter-/transkultureller Kompetenzen, Sprachenstatus und -prestige sowie die Entwicklung mehrsprachiger Lehr-Lern-Arrangements und deren Koppelung an tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmale einen besonderen Platz innerhalb der drei jeweils dreistündigen Seminarblöcke der Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende moderner Fremdsprachen ($N=18$) ein. Anschließend war die Mitgestaltung einer einwöchigen internationalen „Summer School“ mit Teilnahme am multilingualen Sprachencafé Voraussetzung, um die vollständige Anrechnung des Seminars zu erwerben. Dozierende und Studierende aus je einer deutschen, polnischen, französischen, österreichischen, norwegischen, finnischen und ukrainischen Partneruniversität traten hierbei in einen Austausch, um das Seminarthema multiperspektivisch zu betrachten.

2.2.2 Kompetenz- und handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen im multilingualen Sprachencafé

Das Englische ist als stellvertretende Lingua franca im Prozess der Internationalisierung vielfach zur unmarkierten Zweitsprache insbesondere im (inter-)nationalen Wissenschaftsdiskurs geworden, wie die wachsende Implementierung englischsprachiger Masterstudiengänge an deutschen Universitäten im Rahmen der Internationalisierung der Curricula (z. B. Kercher 2018) verdeutlicht. Umso bedeutsamer war es, neben der englischen Vormachtstellung weitere Bezugssprachen und -kulturen im Sinne der europäischen Idee supranationaler Identitätenbildung auf Grundlage sprachkultureller Pluralität (Europäische Kommission 2002) in die internationale „Summer School“ zu integrieren. Hierfür wurde ein multilinguales Sprachencafé entwickelt, dessen vorrangige Lehr-Lernziele darin lagen, Studierenden informelle selbsterfahrungs-basierte Sprachlernerfahrungen für das Spanische, Italienische, Russische, Französische, Lateinische, Deutsche und Englische sowie für besonders aktuelle Plansprachen (z. B. das 2001 entwickelte Toki Pona auf Grundlage von 123 Basiswörtern, vgl. Blahuš 2011) zu ermöglichen. Hierbei sollten Lehramtsstudierende befähigt werden, kommunikative Kompetenz mit einer positiven Fehlerkultur zu entwickeln, trans-/interkulturelle Erfahrungen und Sprachlernstrategien zu vertiefen, eine hohe Sprachbewusstheit über das eigene (varietäten-)linguistische Spektrum und interlinguale Transfereffekte zu erwerben sowie Transfermöglichkeiten der didaktisch-methodischen Gestaltung des Sprachencafés auf schulische Sprachlehr-Lernsettings auszuloten.

Um die soziale Dimension des Fremdsprachenlernens durch kommunikationsbasierte handlungsorientierte Sprachlernanlässe anzuregen, wurde eine mehrsprachiges Sprachencafé in einem ansprechend möblierten Seminarraum mit gruppierten Sprachlerntischen erschaffen: Sprachspiele unterschiedlicher Sprachlernniveaus, nationale Tageszeitungen, Zeitschriften, Populärliteratur, sprachspezifische QR-Code-basierte Musik-Wiedergabelisten, Lose mit offenen Fragen als Kommunikationsanlässe, Wort-Bild-Memories, Bildimpulse in Würfelform, Kreuzworträtsel, Zungenbrecher, Stellwände mit Trivia und Varia zu den Einzelsprachen, Share-Points zu metakognitiven Sprachlernstrategien, länderspezifisches Naschwerk mit Heißgetränken und sprachenbezogener Dekoration sollten eine kreativitätsförderliche, heterogenitätssensible Sprachlernatmosphäre generieren.

2.2.3 Kurzevaluation der internationalen mehrsprachigen „Summer School“

Im Rahmen einer Kurzevaluation zur internationalen „Summer School“ wurde evaluiert, (1) inwieweit die Lernaufgaben des Sprachencafés als kognitiv aktivierend wahrgenommen wurden, (2) inwiefern Lehramtsstudierende sich als selbstwirksam im adaptiven Unterrichten mit mehrsprachigen Lehr-Lernangeboten erachteten und (3) welche Globaleinschätzung mit qualitativem Feedback durch polnische, französische, österreichische und deutsche Studierende einer sprachbezogenen Geisteswissenschaft oder eines Lehramtsstudienganges erteilt wurde.

1. Die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit hinsichtlich des adaptiven Unterrichts mittels mehrsprachiger Aufgaben (vier Items, z. B. „Ich bin sicher, die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schüler:innen produktiv im Fremdsprachenunterricht nutzen zu können.“; $\alpha = .73$) auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = „trifft gar nicht zu“, 4 = „trifft völlig zu“) fiel mittelhoch aus ($M = 3.13$, $SD = 0.71$).
2. Die mehrsprachigen Lernaufgaben im multilingualen Sprachencafé wurden auf einer ebenso vierstufigen Likertskala (sieben Items, z. B. „Die mehrsprachigen Aufgaben berücksichtigten das Vorwissen und die sprachkulturellen Vorerfahrungen“, $\alpha = .72$) als deutlich kognitiv aktivierend eingestuft ($M = 3.23$, $SD = 0.68$).
3. Insgesamt wurde die internationale „Summer School“ nach deutschem Notensystem (1 = sehr gut, 6 = ungenügend) mit „sehr gut“ ($M = 1.25$, $SD = 0.46$) bewertet. Sechs Studierende gaben an, ein gesteigertes Interesse an Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gewonnen zu haben, während das Interesse bei zwei Studierenden nach eigener Angabe gleich blieb.

Während der einwöchigen „Summer School“ wurden von allen acht Befragten die Sprachen Englisch und Deutsch genutzt, von vier Personen Französisch, dreimal Spanisch und jeweils einmal Polnisch und Russisch. Aus konstruktiv-kritischen Rückmeldungen wurde deutlich, dass in Workshops noch mehr unterschiedliche Sprachen neben dem Englischen und Deutschen hätten verwendet werden können und weitere informelle Lerngelegenheiten wie im multilingualen Sprachencafé erwünscht wären. Besonders positiv hervorgehoben wurde die Möglichkeit, mit Studierenden anderer Nationalitäten interkulturelle Erfahrungen zu machen, die Interdisziplinarität der Inhalte und der Wissenszuwachs über Mehrsprachigkeitsdidaktik, was auf eine insgesamt erfolgreiche Bilanz der Veranstaltung schließen lässt.

3 Diskussion innovativer mehrsprachiger Lehrkonzepte

Inwieweit Potenziale heterogener sprachlicher Lernvoraussetzungen können durch mehrsprachige Bildungspraxis ausgeschöpft werden können, soll diskutiert werden.

3.1 Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeit in der Lehrer:innenbildung

Ziel der Vorstellung unterschiedlicher Lehrkonzepte in der Fremdsprachenlehrkräftebildung zum Umgang mit Heterogenität im Bereich unterschiedlicher Herkunftssprachen war es, hochschuldidaktische Gestaltungsmöglichkeiten vorzustellen und auf ihre Vor- und Nachteile hin zu prüfen. Durch die Integration mehrsprachiger Lerngelegenheiten in die erste Phase der Fremdsprachenlehrkräftebildung konnte aufgezeigt werden, dass Hinweise auf eine erhöhte Selbstwirksamkeit und die Förderung positiver Einstellungen angehender Lehrkräfte im heterogenitätssensiblen Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im

Fremdsprachenunterricht vorliegen, wenngleich Evaluationen auf Basis größerer Stichproben wünschenswert sind. Durch die fachübergreifende Zusammenarbeit konnten mehrsprachige und pädagogisch reflektierte Anregungen geschaffen werden, um Lehramtsstudierende für lebenslanges Sprachenlernen und Mehrsprachigkeitskompetenz in der Bewältigung trans-/interkultureller Bewältigungssituationen zu motivieren.

Nichtsdestotrotz fällt die Bedeutsamkeit von Mehrsprachigkeitskompetenz in bundeslandspezifischen Fremdsprachenlehrplänen (z. B. ISB 2022), im „Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen“ (GER 2022) und Modulhandbüchern des Lehramtsstudiums moderner Fremdsprachen (z. B. ZLB 2022) noch zu gering aus. Daher verwundert es nicht, dass Mehrsprachigkeitskompetenz häufig als fakultatives Additum angesichts der ohnehin hohen Zeit- und Ressourcenknappheit des unterrichtlichen Fachcurriculums der Zielfremdsprache begriffen wird. Die häufig monierte zu geringe Salienz von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der zweiten und dritten Phase der Fremdsprachenlehrkräftebildung (vgl. Bredthauer & Engfer 2016) verweist auf die Relevanz, die Konzeption und Evaluation mehrsprachiger Lehr-Lern- und Prüfungsformate im schulischen Fremdsprachencurriculum z. B. durch Lehrkraftfortbildungen anzuregen.

3.2 Ausblick: Interdisziplinarität als aktuelles Erfordernis von Mehrsprachigkeit

Das angemessenste Problemlösepotential für gemeinsame Zielstellungen durch das Zusammenwirken von Akteuren unterschiedlicher Fachdisziplinen bereitzustellen, bedeutet auch, dem Ziel der kompetenzorientierten universitären Lehre und verbesserten Berufsfähigkeit Lehramtsstudierender moderner Fremdsprachen (Frambach 2015) näherzukommen. Sich auf das interdisziplinäre Spiel der Kräfte im Bereich mehrsprachiger Bildungspraxis einzulassen, heißt auch, neue gemeinsame Perspektivierungen im professionellen Umgang mit sprachkultureller Heterogenität als transgressiven Raum zu entwickeln. Der Mehrwert der Interdisziplinarität liegt darin, unterschiedliche didaktischer Ansätze der englischen, romanischen und russischen Fremdsprachendidaktiken mit lernerfolgsrelevanten Unterrichtsmerkmalen (vgl. Kunina-Habenicht, Decker, & Kunter 2015) zu verbinden. Der fächerübergreifend wahrgenommene höhere Konstruktionsaufwand mehrsprachiger Lernangebote konnte anhand bildungswissenschaftlicher Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben (vgl. Reusser 2013) reflektiert werden und Lehramtsstudierende hinsichtlich eigener Ambiguitätstoleranz bei zu geringer Kenntnis etwaiger Herkunftssprachen im fremdsprachlichen Klassenzimmer gestärkt werden. Mehrsprachigkeit als inklusives Bildungsziel zu begreifen, bedeutete auch, das Potenzial mehrsprachiger Lernangebote zur individuellen Förderung schulleistungstarker und -schwacher Fremdsprachenlerner:innen auszuloten. Im interdisziplinären Vergleich verschiedener Lehrwerke konnte dabei häufig auf rezeptive mehrsprachige Lernaufgaben verwiesen werden, sodass ein Desiderat nach Aufgaben zur produktiven Mehrsprachigkeit entstand. Die interdisziplinären Synthesebemühungen zeigten sich darin, sprachübergreifende Analogien systematisch auf-

zugreifen und generelle Lernstrategien im Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, wobei die Konzeption mehrsprachiger Lernangebote neben Sprachmittlung auf einige weitere Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts (z. B. Hör-/Leseverstehen) ausgeweitet werden konnte. Mit der Verstetigung der bestehenden interdisziplinären Kooperation sowie struktureller Weiterentwicklung mehrsprachiger Bildungspraxis durch Theorie-Praxisverzahnung wurde ein bedeutsamer Schritt vom disziplinären Nebeneinander hin zu Interdisziplinarität gegangen. So sollen beide innovativen Lehrkonzepte auch dazu anregen, parallele interdisziplinären Lehrreihen (z. B. mehrere Naturwissenschaften mit Erziehungs-/Bildungswissenschaften) zu entwickeln und zu evaluieren, um gesellschaftliche Realität in Bildungsinstitutionen abzubilden und gemeinsam neu zu denken.

Literatur

- Bender-Szymanski, D. (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. *Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Migration als Herausforderung. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei*, 161–194.
- Biggs, J. B. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveira.
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child development perspectives*, 9(2), 117–121. <https://doi.org/10.1111/cdep.12116>
- Bien-Miller, L. Akbulut, M. & Wildemann, A. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 193–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0740-8>
- Blahuš, M. (2011). *Toki Pona: eine minimalistische Plansprache*. *Interlinguistische Informationen*, 18, 51–55.
- BMBF – Qualitätsoffensive Lehrerbildung. (2022). *Heterogenität und Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion> (Zugriff am 12.11.2022).
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great — but is it really my business? Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, (9), 104–121. <https://doi.org/10.7220/2335-20279.5>
- Butzkamm, W. & Caldwell, John A. W. (2010). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/9783484431225.152>
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol/Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 102–116.
- Döll, M. (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35 (1 und 2), 191–206. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.191>
- Europäische Kommission (2002). *Europäischer Rat (Barcelona)*, 15. und 16. März 2002, *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Verfügbar unter <https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/de> (Zugriff am 12.11.2022).
- GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2022). Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Zugriff am 12.11.2022).
- Grünewald, A. & Küster, L. (2018). *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Frambach, H. A. (2015). What remains of Humboldt at times of the Bologna Reform? In: Backhaus, J. (eds). *The University According to Humboldt. Springer Briefs in Economics*, vol. 89. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13856-5_4
- Heyne, N., Weber, J., Scheunpflug, A., Mann, D., Paetsch, J. (2019). *Erwerben Studierende vernetztes Wissen im Lehramtsstudium?* Posterpräsentation auf der Tagung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (PAEPSY), Leipzig.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In *Individualisierung im Grundschulunterricht* (pp. 23–31). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2022). *Lehrplan-Plus im Fach Französisch*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/franzoesisch> (Zugriff am 12.11.2022).
- Kercher, J. (2018). *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern*. Bonn: DAAD.
- Königs, F. G. (2016). Sprachmittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhor, C. Riemer, K. R. Busch, H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (111–116). Stuttgart/Tübingen: UTB/A. Francke Verlag.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A. T., & Kunter, M. (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*, 319–330.
- Leupold, E. (2010). *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Stuttgart: Klett.
- Naglo, K. (2007). *Rollen von Sprache in Identitätsbildungsprozessen multilingualer Gesellschaften in Euro*. Frankfurt: Lang.
- Reimann, D. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis. *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, Vol. UNIKATE, 49, 56–67.
- Reimann, D., García García M. & Prinz, M. (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.

- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, (3), 4–6.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule – eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Van Noorden, R. (2015). Interdisciplinary research by the numbers. *Nature*, 525 (7569), 306–307. <https://doi.org/10.1038/525306a>
- Wildt, B. (2017). Verfahren und Ansätze im Coaching – Hintergründe und Handlungskonzepte im Vergleich. Eine Synopse. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 591–573). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_14
- ZLB – Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (2022). *Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/abt-studium/Modulhandbuecher/Lehramt/allgemein/SnSS2014_MHB_LA.pdf (Zugriff am 12.11.2022).

Förderung

Dieser Beitrag wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung“ mit dem Projekt ProHet (Professionalisierung Lehramtsstudierender im Hinblick auf Heterogenität und Diversität) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt trägt das Autor:innenteam (Ansprechpartnerin: verena.keimerl@uni-bamberg.de).

Autorinnen und Autor

Keimerl, Verena Felicitas, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt ProHet (Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Heterogenität und Diversität) und am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Französisch und Spanisch für Gymnasiallehramt an der Ludwigs-Maximilians-Universität München und der Université Michel de Montaigne Bordeaux, Tätigkeit als Gymnasiallehrkraft, Promotionsvorhaben zur Diagnostik von Rechtschreib- und Interpunktionskompetenz in den Bildungswissenschaften an der Universität des Saarlandes. Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion im Fremdsprachenunterricht, Differenzierung/Individualisierung, inklusive Begabtenförderung, Rechtschreibdiagnostik und -förderung.

Summer, Theresa Prof. Dr., Juniorprofessorin für Fachdidaktik Englisch an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Englisch und Musik für Realschullehramt an der Julian-Maximilians-Universität Würzburg, Tätigkeit als Realschullehrkraft, Promotion in der Englischdidaktik zur Evaluation methodologischer Optionen zur Grammatikinstruktion in Englischlehrbüchern. Forschungsschwerpunkte: Perspektiven von Schüler:innen auf den Englischunterricht im internationalen Vergleich, kritische Fremdsprachendidaktik, Popkultur, Globales Lernen, Grammatikunterricht.

Berschin, Benno Dr., Akademischer Oberrat der Fachvertretung für Didaktik der Romanischen Sprachen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Französisch, Spanisch und Geschichte an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Universität Barcelona, Studienrat am Ursulinengymnasium Mannheim. Promotion in Romanischer Sprachwissenschaft am Heidelberger Graduiertenkolleg „Dynamik von Substandardvarietäten“. Forschungsinteressen: Didaktik der romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Dynamik von romanischen Substandardvarietäten.

Birzer, Sandra Prof. Dr., Professorin für Slavische Sprachwissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Studium der Ostslavischen und Englischen Philologie in Regensburg und St. Petersburg, Promotion in Slavischer Philologie an der Universität Regensburg zur Grammatikalisierung und Lexikalisierung der Konverbien im Russischen, Habilitation ebendort zu diskurstrukturierenden Elementen auf der Basis von *Verba dicendi* in den slavischen Sprachen. Akademische Positionen an der Universität Regensburg, der Paris-Lodron-Universität Salzburg, der Universität Hamburg und der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Kontaktlinguistik, Korpuslinguistik, Grammatikalisierungs- und Lexikalisierungsprozesse.

Conrad, Beate Studentische Hilfskraft im Projekt ProHet (Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität) und Studentin der Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (B. Sc.).

Hess, Miriam Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Studium des Lehramts an Grundschulen mit dem Hauptfach Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt an der Universität Bamberg, Promotion an der Universität Kassel zur Kognitiven Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule, akademische Positionen an der Universität Kassel im Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung sowie am Institut für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsinteressen: Einsatz von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung, Kognitive Aktivierung, Feedback, Umgang mit Heterogenität im Unterricht.