

Stefanie Bredthauer & Hilke Engfer

## Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?

### Abstract

Over the past few years, a number of concepts and multilingual pedagogical approaches for all language subjects have been developed that can be summarized under the umbrella term *multilingual didactics*. These approaches focus on cross-lingual skills and integrated language learning. In this article we present the results of our narrative review of twelve empirical studies that deal with a number of questions concerning how language teachers in Austria, Germany and Switzerland feel about multilingual didactics, the effectiveness of their training, and how they implement it into their teaching. Based on the key findings, we derive recommendations with regard to the professional development of language teachers, teaching and learning resources, further research, as well as recommendations for practitioners and stakeholders.

Keywords: Multilingual didactics, Multilingualism, Language teaching, Beliefs, Teachers

### Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren sind mehrere Konzepte und Ansätze für das Unterrichten sprachlicher Fächer entwickelt worden, die unter den Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* fallen. Sie zielen auf den Aufbau einer integrativen Mehrsprachigkeit bei den Lernenden, indem mehrsprachige Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen in den Sprachunterricht einbezogen werden. In diesem Artikel werden Ergebnisse eines narrativen Reviews zwölf empirischer Studien vorgestellt, die den Fragen nachgehen, wie Sprachlehrkräfte im deutschsprachigen Raum zu Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen, wie sie solche Konzepte im Unterricht umsetzen und welche Unterstützung sie dabei erhalten. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden Empfehlungen für die Aus- und Fortbildung von Sprachlehrkräften, Lehr- und Lernmaterialien, weiterführende Forschung sowie die Unterrichtspraxis formuliert.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Mehrsprachigkeit, Sprachunterricht, Einstellungen, Lehrkräfte

## 1. Einleitung

Lehrende aller Fächer und Schulformen haben es heutzutage mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu tun – mehrsprachig z.B. durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Sprachunterricht. Mehrsprachigkeit hat demnach vielfältige Ursachen und zeichnet sich dadurch aus, dass ein Individuum „über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen“ (Lüdi & Nelde 2004: VIII). Sprachdidaktische Konzepte waren allerdings lange Zeit auf das Unterrichten sprachlich homogener Lerngruppen ausgerichtet (*monolingualer Habitus*). Um der heutigen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler auch im Sprachunterricht Rechnung zu tragen, sind nun in den vergangenen Jahren verschiedene Konzepte und Ansätze entwickelt worden, die unter dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* zusammengefasst werden können. Darunter wird eine Didaktik verstanden, „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu 2010: 215). Genutzt werden können für diese Vernetzungen alle von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen) und Sprachvarietäten und sie kann in allen sprachlichen Fächern stattfinden.

Die Ansätze fußen auf der Erkenntnis, dass mehrsprachige Individuen erhöhte (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Fähigkeiten entwickeln können, hierfür jedoch eine entsprechende Förderung erforderlich ist, damit diese potentiellen Vorteile zum Tragen kommen (vgl. u.a. Swain et al. 1990; Hufeisen & Marx 2007; De Angelis 2011). Krumm fasst das Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze wie folgt zusammen: „Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des (...) Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (ebd. 2010: 208).

Im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsförderung kommt den Einstellungen von Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu, da diese als Prädiktoren für das Verhalten gelten (vgl. Ajzen & Fishbein 2000; Ertmer et al. 2012). So haben verschiedene Studien gezeigt, dass die Unterrichtsqualität

maßgeblich von der Person der Lehrkraft abhängig ist (vgl. Hattie 2003; Lipowsky 2006). Grundlegend sind insbesondere berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Faktoren (vgl. Baumert & Kunter 2006; König & Rothland 2013), die wesentlich über die individuelle Akzeptanz (sprachlich) heterogener Klassen und Situationen entscheiden. Dabei gelten Einstellungen (auch Haltungen, Überzeugungen, Teacher Beliefs u. a. genannt; Biedermann 2013; Reusser & Pauli 2014) als relevante Kompetenzfacetten. Allgemein formuliert sind Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann 2009: 267). Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006) konnten darüber hinaus feststellen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen von Lehrkräften zum Lernen und Lehren und der Unterrichtsgestaltung gibt.

Angesichts dieser Entwicklungen stellen sich die Fragen, wie Lehrende sprachlicher Fächer zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten stehen, wie sie mit den neuen Anforderungen umgehen sowie welche Unterstützung sie dabei erhalten.

## **2. Methode**

Diesen Fragen wurde anhand einer Literaturschau nachgegangen. Für die Analyse der Forschungsliteratur wurde auf die Methode des narrativen Reviews zurückgegriffen (vgl. Rensing, Blettner & Klug 2009: 456ff.). Narrative Reviews bieten einen Überblick zu einem bestimmten Thema und sind besonders geeignet, um einen raschen Einblick in den entsprechenden Forschungsstand zu gewinnen.

Einbezogen wurden zwölf relevante Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die seit dem Jahr 2000 durchgeführt wurden und deren Befunde in einer Gegenüberstellung herausgearbeitet wurden. Bei allen ausgewählten Studien handelt es sich um Primärquellen (Ergebnisberichte der jeweiligen Forschenden).

Die Studien wurden im Rahmen einer selektiven Literaturrecherche auf Grundlage des Prinzips des *Maximum Variation Sampling* (vgl. Patton 1990: 172) anhand der folgenden Kriterien ausgewählt:

1. Die Herangehensweise der Studien reicht von Einzelfallstudien bis hin zu als repräsentativ geltenden Untersuchungen.
2. Sie beziehen sich sowohl auf den Sprachunterricht im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe unterschiedlicher Schulformen im deutschsprachigen Raum.
3. Sie decken das Spektrum aller sprachlicher Fächer ab, d.h. den Deutschunterricht, den Zweitsprachenunterricht, den Fremdsprachenunterricht sowie den Herkunftssprachenunterricht.

Die Ergebnisberichte der empirischen Studien wurden digitalisiert und in die Software MAXQDA importiert, mittels derer die Datenanalyse vorgenommen wurde. Für die Analyse der Texte wurde eine qualitative Inhaltsanalyse verwendet (vgl. Mayring 2010) und explorativ vorgegangen. Dabei war das Vorgehen primär induktiv, es enthielt jedoch im Sinne des hermeneutischen Zirkels auch deduktive Phasen. Das heißt, die Kategorien wurden nicht vor der Sichtung des Materials erstellt, sondern direkt aus dem Material abgeleitet, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen. Eine Ausnahme hiervon stellen lediglich die drei Leitkategorien dar, die sich aus den Fragestellungen ergaben: Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeitsdidaktik, Umsetzung im Unterricht und Unterstützung der Lehrkräfte bzw. Voraussetzungen für die Umsetzung. Das Ziel einer solchen zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht in der Reduzierung der Daten, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen. So soll eine Übersichtlichkeit der Daten erzeugt werden, welche immer noch der Grundform des Materials entspricht (vgl. Mayring 2010: 65). Zur Sicherstellung der Reliabilität wurden die Kodierungen und Ergebnisse in einer Forschergruppe intensiv diskutiert und geprüft.

### **3. Ergebnisse**

Es folgen die Ergebnisse der Analyse: Begonnen wird mit den Voraussetzungen für eine effektive Mehrsprachigkeitsdidaktik, darauf aufbauend wird die Verankerung in der aktuellen Unterrichtspraxis (einschließlich der Einstellungen der Lehrkräfte) sowie die curricularen Verortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik erörtert. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Ergebnisteil auf die einbezogenen Studien als Datenkorpus mit den Buchstaben A-L verwiesen, die Zuordnung ist im Literaturverzeichnis zu finden.

### **3.1. Voraussetzungen für Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Die empirischen Studien kommen zu dem Ergebnis, dass eine gute Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sprachlicher Fächer sowie geeignete Lehr-/Lernmaterialien wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Implementierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Unterrichtspraxis darstellen.

#### **Aus- und Fortbildung von Lehrkräften:**

Ein Großteil der Lehrkräfte gibt an, weder im Rahmen ihrer Ausbildung noch durch Fortbildungen auf das Unterrichten von sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet worden zu sein, erst recht nicht auf den Einbezug von anderen Sprachen in ihren Unterricht (vgl. I: 48; K: 68; J: 125; C: 80). Die autodidaktische Aneignung von Wissen in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt deshalb aktuell den Regelfall dar, wenn Lehrkräfte sprachlicher Fächer sich auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schülergruppen vorbereiten möchten. Die Studien gehen jedoch davon aus, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte sprachlicher Fächer ohne entsprechende Aus- und/oder Fortbildung nicht in der Lage sein wird, ihren Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch zu gestalten (vgl. D: 119; I: 48; K: 68; J: 125). Die Gründe hierfür werden in 3.2 ausgeführt.

Nur ein Bruchteil der Lehrkräfte fühlt sich demnach auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gut vorbereitet. Die meisten von ihnen geben hingegen an, dass sie die Bedürfnisse der mehrsprachigen Schülerschaft nicht berücksichtigen können. Die mangelhafte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachunterricht führt somit dazu, dass die Lehrerinnen und Lehrer Mehrsprachigkeit nicht nur als Chance für ihren Unterricht, sondern vor allem auch als große Herausforderung sehen. Damit geht einher, dass sie sich oftmals physisch und psychisch belastet fühlen durch die Herausforderungen der Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Nur wenige Lehrkräfte geben an, sich dieser Aufgabe gewachsen zu fühlen (vgl. K: 64; J: 114; C: 77f.). Hierbei handelt es sich in der Regel um Dienstältere, was zum einen an ihrer jahrelangen Unterrichtserfahrung liegen kann. Zum anderen ist jedoch anzunehmen, dass jüngere Lehrkräfte einen höheren Anspruch an ihr unterrichtliches Handeln in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachförderung stellen, da eine entsprechende Sensibilisierung in ihrer Ausbildung eine größere Rolle gespielt hat. Hiermit geht jedoch keine größere

Sicherheit in ihrem unterrichtlichen Handeln einher (vgl. C: 76). Die Studien kommen deshalb einstimmig zu dem Schluss, dass es wichtig ist, dem einheitlich geäußerten Wunsch nach Fortbildungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik möglichst bald nachzukommen (vgl. D: 119; I: 48; K: 68; J: 125; F: 213; C: 104).

### **Lehr-/Lernmaterialien:**

Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass die ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft nicht berücksichtigen (vgl. K: 68; J: 124; C: 89f.). Auch die Studien, die sich Analysen von Lehrwerken widmen, konstatieren, dass diese zwar Einheiten zur Unterstützung mehrsprachiger Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler enthalten. Diese sind jedoch rar gesät und darüber hinaus von zweifelhafter Qualität: Nur wenige sprachliche Ebenen werden berücksichtigt, so überwiegen beispielsweise Einheiten mit Fokus auf der Lexik. Ebenso lässt die didaktische Aufbereitung sehr zu wünschen übrig, denn Sprachvergleiche werden meist vom Lehrwerk präsentiert, ohne eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zum Reflektieren oder gar zum entdeckenden Lernen. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Sprachwahl. Die Lehrwerke beschränken sich zumeist auf den Einbezug des Englischen oder des Deutschen; die Bandbreite der Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern findet sich somit mitnichten wieder (vgl. H: 20).

Das bedeutet, dass die Schulbuchverlage zwar versuchen, ihre Lehrwerke mehrsprachigkeitsdidaktisch zu orientieren, dies jedoch nicht gelingt, da ihren Bemühungen kein fundiertes Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik zugrunde liegt (vgl. I: 43; H: 8). Laut Michel „wird deutlich, dass die Autoren zwar die mehrsprachigkeitsdidaktische Welle oberflächlich rezipiert haben, aber über kein wirklich mehrsprachigkeitsdidaktisches Konzept bezüglich ihrer Umsetzung verfügen“ (I: 43). Zur Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenz sind sie demnach leider noch nicht geeignet (vgl. I: 43; J: 125; H: 20). Die bisher entwickelten lehrwerksunabhängigen Materialien zum Einbezug anderer Sprachen in den Deutsch-, Zweit-, Fremd- und Herkunftssprachenunterricht scheinen den Lehrkräften nicht bekannt und/oder nicht zugänglich zu sein.

Nicht nur Fortbildungen, sondern auch qualitativ hochwertige mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierte Materialien – sowohl in Lehrwerken als auch lehrwerksunabhängig – stellen somit ein Desiderat dar und werden von vielen Lehrkräften dringend gewünscht. Ohne entsprechende Fortbildungen und didaktisierte Materialien scheint die Mehrzahl der

Lehrkräfte sich nicht in der Lage zu fühlen, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihrem Unterricht einzusetzen (vgl. D: 119; I: 48; K: 65; J: 124).

### **3.2. Unterrichtspraxis**

Die vorangegangenen Ergebnisse zu den Voraussetzungen für Mehrsprachigkeitsdidaktik haben gezeigt, dass Lehrkräfte bislang nur wenig Unterstützung für eine effektive Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik erhalten. Der Status quo im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Lehr-/Lernmaterialien in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik nimmt jedoch starken Einfluss auf den aktuellen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis. Im Folgenden werden nun deshalb die Ergebnisse der Studien hinsichtlich der Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, ihrem Einsatz im Unterricht sowie der besonderen Rolle der Herkunftssprachen vorgestellt.

#### **Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte:**

Ob Lehrerinnen und Lehrer andere Sprachen in den Unterricht ihrer sprachlichen Fächer einbeziehen, hängt stark davon ab, ob sie dies persönlich für sinnvoll halten. Die Studien kommen hierbei zu dem Ergebnis, dass der Großteil der Lehrkräfte Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber nicht nur aufgeschlossen ist, sondern diese auch als sinnvoll erachtet (vgl. D: 108, 109, 117; L: 163; J: 114). Sprachvergleiche beispielsweise werden klar befürwortet (vgl. L: 163; K: 65; J: 124). Viele Lehrkräfte sehen jedoch Einschränkungen bei der Durchführbarkeit u.a., so dass eine zwiespältige Haltung entsteht (vgl. K: 65; J: 114), die im Folgenden erläutert wird.

Als Argumente für Mehrsprachigkeitsdidaktik werden von den Lehrkräften vor allem angeführt:

- Die Überzeugung, dass durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Akzeptanz, Toleranz, interkulturelles Lernen und das mehrsprachige Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gefördert werden (vgl. C: 51).
- Sprachvergleichen wird ein hohes ganzheitliches Lernpotenzial bescheinigt (vgl. J: 114).

- Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass hohe Kompetenzen in anderen Sprachen sich positiv auf das Erlernen von neuen Sprachen auswirken (vgl. L: 163; K: 65; F: 209). Auffällig ist jedoch die Vorstellung, dass nur als mehrsprachig gelten kann, wer in mehr als einer Sprache über muttersprachliche Kompetenzen verfügt (vgl. K: 64).
- Die Auffassung, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente den Zugang zu neuen Sprachen erleichtern (vgl. L: 163; K: 65).

Obwohl die Lehrkräfte demnach Mehrsprachigkeit gegenüber aufgeschlossen sind, und die Vorteile einer Förderung erkennen, ändert sich das Meinungsbild, wenn es um die tatsächliche Durchführbarkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente geht. Hier zeigen sich gravierende Vorbehalte, was im Folgenden am Beispiel von Sprachvergleichen veranschaulicht werden soll:

- Die Lehrkräfte befürworten meist den produktiven Transfer, Interferenzen halten sie jedoch oftmals immer noch für fehlergenerierend und lerngefährdend oder sind zumindest skeptisch hinsichtlich der Steuerbarkeit von intendierten Wirkungen (vgl. J: 125; F: 209).
- Weit verbreitet scheint auch die Auffassung, dass die Kinder von Sprachvergleichen überfordert würden, so dass sie nur den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern nutzen würden (vgl. K: 68; J: 125).
- Implizit wird auch von einigen Lehrkräften die *time-on-task*-Hypothese vertreten, weil sie Sorge äußern, dass durch den Einbezug anderer Sprachen die Lernzeit für die von ihnen unterrichtete Sprache verringert wird (vgl. L: 179; F: 213).
- Bezogen auf die generelle Durchführbarkeit werden oftmals die gegebenen Rahmenbedingungen beklagt: die große sprachliche Vielfalt in den Klassen, die eigenen fehlenden sprachlichen Kompetenzen in anderen Sprachen, die Gruppengrößen, der Zeitmangel im Unterricht, der zeitliche Aufwand der Unterrichtsvorbereitung (vgl. I: 48; K: 68, C: 78ff.).

Auch hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit zwar als Chance, jedoch auch als gravierende Herausforderung ansehen (vgl. L: 164; K: 64; J: 114). Die Befürwortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik überwiegt deutlich (vgl. D: 108f.; J: 124), jedoch veranschaulichen die Ergebnisse ebenfalls, dass die Haltungen und Praktiken der Lehrkräfte, ohne eine mehrsprachigkeitsdidaktische Ausbildung potentiell von subjektiven Beliefs geleitet werden,

die in Klischees und Ängsten wurzeln. Wie vielfältig dies wiederum das unterrichtliche Handeln beeinflusst, davon wird im nächsten Abschnitt berichtet.

### **Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht:**

Die Studien zeigen, dass die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, also beispielsweise ein Interesse an der Sprachenvielfalt, ihren Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität im Unterricht zwar maßgeblich beeinflussen (vgl. B: 243), zwischen den Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen auf der einen Seite, sowie ihrem unterrichtlichen Handeln auf der anderen Seite dennoch eine große Diskrepanz besteht.

Der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Deutsch-, Zweit- und Fremdsprachen- sowie im Herkunftssprachenunterricht findet bislang noch wenig Berücksichtigung (vgl. G: 237; A: 90; D: 117; L: 191; K: 68; J: 125; H: 20). So kommen beispielsweise Göbel, Vieluf und Hesse zu dem Schluss, „dass die im Rahmen der DESI-Studie befragten Deutsch- und Englisch-Lehrpersonen die Sprachentransferunterstützung im Unterricht insgesamt als sinnvoll erachten, diese jedoch eher selten tatsächlich im Unterricht einsetzen“ (D: 117). Gleichsam berichten einige Lehrkräfte, von zahlreichen und didaktisch durchdachten Unterrichtseinheiten, mit denen sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und eine vernetzte Mehrsprachigkeit fördern (vgl. J: 114; F: 212). Es muss aber festgehalten werden, dass mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierter Sprachunterricht noch nicht die Regel darstellt. Nur wenige Lehrkräfte können überhaupt von konkreten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtseinheiten berichten, die sie durchgeführt haben (vgl. L: 191; D: 109; K: 68; J: 124). Und dies, obwohl die Lehrerinnen und Lehrer mit großer Mehrheit angeben, ausgesprochen mehrsprachige Lerngruppen zu unterrichten (vgl. G: 227; K: 64; C: 40f.). In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler findet der Einbezug anderer Sprachen in den sprachlichen Fächern sogar noch seltener statt, als die Befragungen der Lehrkräfte ergeben (vgl. A: 90; L: 191).

Beunruhigend ist auch die Tatsache, dass die Lehrkräfte zwar angeben, mehrsprachige Gruppen zu unterrichten, in den meisten Fällen über die tatsächlichen Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler jedoch keine Aussagen treffen können (vgl. K: 65). Das heißt, dass in den meisten Fällen gar keine Grundlage für den Einbezug der Mehrsprachigkeit der Lernenden gegeben wäre, da die Lehrkräfte die mehrsprachigen Kompetenzen überhaupt

nicht kennen. Eine Ausnahme stellen hier Lehrende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dar (vgl. B: 244f.).

Insgesamt scheinen kulturelle Vergleiche stärker verbreitet zu sein als Sprachvergleiche, vor allem in Form von Projektarbeit. Die kulturelle Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrkräfte demnach im Gegensatz zu den multilingualen Hintergründen bewusst wahr. So finden sich in den Schulen beispielsweise Poster, die die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft verdeutlichen, nicht jedoch zur Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. K: 67f.).

Der starke Kontrast zwischen der Befürwortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik und der tatsächlichen Unterrichtspraxis kann, wie schon erläutert, dadurch erklärt werden, dass die Lehrkräfte keine Vorstellung davon haben, wie man sie im Unterricht umsetzen kann. Nur wenige können konkrete Ideen formulieren, wie Mehrsprachigkeit als Chance im Unterricht genutzt werden kann (vgl. K: 64f.; J: 124). Der bisherige Einsatz im Unterricht ist deshalb selten, unsystematisch, oberflächlich und variationsarm (vgl. A: 90; J: 124). Wenn Sprachvergleiche einbezogen werden, fokussieren diese stark auf die lexikalische Ebene, andere sprachliche Ebenen bleiben meist unberücksichtigt (vgl. A: 90; J: 125).

Dementsprechend muss das Fazit gezogen werden, dass die aktuelle Unterrichtspraxis in den sprachlichen Fächern in Deutschland, Österreich und der Schweiz trotz jahrzehntelanger Zuwanderung und europäischer Mehrsprachigkeitspolitik nach wie vor auf sprachlich und kulturell homogene deutsche Schulklassen ausgerichtet ist (vgl. G: 229; D: 117; L: 191). So kommt beispielsweise Leichsering zu dem Schluss, dass das „bildungsinstitutionelle Gefüge (...) in der alltäglichen Inhaltsvermittlung nach wie vor von weitgehend sprachlich wie kulturell homogenen deutschen Schulklassen aus[geht] und (...) entsprechende Lehrmethoden dafür bereit[hält]“ (G: 229). Umso dringlicher scheint daher die Bereitstellung von Fortbildungen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik für Lehrkräfte sowie die Weiterentwicklung von Lehrwerken sprachlicher Fächer und schließlich die Unterrichtspraxis anhand der Erkenntnisse der Forschung in diesem Bereich zu sein.

### **Rolle der Herkunftssprachen:**

Sowohl in Bezug auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit als auch hinsichtlich des Einbezugs anderer Sprachen in den eigenen Sprachunterricht wird

immer wieder deutlich, dass die Lehrkräfte differenzieren zwischen Sprachen, denen sie ein hohes soziales Prestige zusprechen und Sprachen, die sie für gesellschaftlich weniger anerkannt halten. So gilt eine Mehrsprachigkeit hinsichtlich der schulischen Fremdsprachen (wie Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch etc.) oftmals als Indikator für Kompetenz, während den Kenntnissen in weit verbreiteten Herkunftssprachen (wie Arabisch, Türkisch, Kurdisch etc.) wenig Relevanz zugemessen wird (vgl. G: 229; D: 102; L: 171).

Das Englische halten die Lehrkräfte mit großem Abstand vor allen anderen Sprachen für am bedeutsamsten. Danach folgen Deutsch und die übrigen schulischen Fremdsprachen. Die Herkunftssprachen haben für sie in der Regel so gut wie keine Bedeutung (vgl. G: 229; D: 102; L: 163). Wojnesitz findet klare Worte: „(...) an die Relevanz der Muttersprachen der Schüler/innen denkt kaum jemand“ (L: 171). Diese Erkenntnis deckt sich mit der Angabe jener Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und die mangelnden Respekt vor ihren Herkunftssprachen seitens der Lehrkräfte spüren (vgl. L: 176).

Als Begründung ihrer Einschätzung zur Relevanz der verschiedenen Sprachen wird von den Lehrkräften in den meisten Fällen der international hohe Stellenwert des Englischen als lingua franca und der anderen schulischen Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch angeführt (vgl. D: 102; L: 171). Für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler erachten sie das Englische und das Deutsche für besonders wichtig. Auffällig ist, dass selbst von Lehrkräften, die selbst eine andere Muttersprache als Deutsch haben, den Herkunftssprachen kaum eine Bedeutung für die Berufsperspektiven der Schülerinnen und Schüler zugesprochen wird (vgl. L: 163; C: 50f.).

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkräfte die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler generell als unwichtig einschätzen. Die Kompetenzen in den Herkunftssprachen werden durchaus als Stütze für den Erwerb der Zweit- und der Fremdsprachen angesehen. Auch ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung und ein positives Selbstbild der Schülerinnen und Schüler wird angeführt (vgl. K: 67; C: 50). Eine Befürwortung der Lehrkräfte von Herkunftssprachenunterricht kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden, zumal der Großteil der Lehrkräfte keine Kenntnis hat über die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme ihrer/seiner Schülerinnen und Schüler am Herkunftssprachenunterricht (vgl. K: 65; C: 70).

Ein weiterer Widerspruch zeigt sich bezüglich der Nutzung der Herkunftssprachen außerhalb des Herkunftssprachenunterrichts: Viele Lehrkräfte sind überzeugt davon, dass die Art des Umgangs mit den Herkunftssprachen in der Schule den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (vgl. K: 66). Der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch erlebt es jedoch nicht, dass ihre Herkunftssprachen im Unterricht berücksichtigt werden - obwohl dies von ihnen sehr gewünscht ist. Auch im Schulalltag, also beispielsweise in Pausenzeiten, wird ihr Gebrauch zwiegespalten gesehen (vgl. G: 231; A: 90; K: 66).

Die Herkunftssprachen werden nicht nur selten im Schulalltag genutzt, ihr Gebrauch im Unterricht ist sogar in vielen Fällen ausdrücklich untersagt. Davon betroffen ist selbst die Arbeit in Kleingruppen (vgl. G: 231; L: 178), auch wenn gerade hier gleichsprachige Mitschülerinnen und Mitschüler als Expertinnen und Experten dienen und so die Fachwortschatzvermittlung im Deutschen erleichtern könnten (vgl. C: 58). Als Gründe für dieses Verbot der Herkunftssprachen im Unterricht werden von den Lehrkräften insbesondere die folgenden angeführt:

- Ausgrenzung der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler:  
Viele Lehrkräfte äußern die Befürchtung, dass durch das Zulassen der Herkunftssprachen im Unterricht die primär Deutschsprachigen ausgegrenzt und eine ethnische Cliquenbildung begünstigt werden könnte (vgl. G: 228; C: 50). Die Lehrenden beharren an dieser Stelle auf einem *Recht der Mehrheit* und der damit verbundenen Forderung, dass die sprachliche Integration ausschließlich von Seiten der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch zu leisten sei (vgl. L: 174f.). Während von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern immer wieder der Wunsch geäußert wird, die Herkunftssprache einer Freundin oder eines Freundes zu lernen, besteht von Seiten der Lehrkräfte keinerlei Interesse daran (vgl. L: 174).
- Angst der Lehrkräfte vor Autoritätsverlust:  
Vielfach fühlen sich Lehrkräfte nicht nur gestört vom Gebrauch der Herkunftssprachen in ihrem Unterricht, sondern haben regelrecht Angst, dass ihre Autorität dadurch untergraben werden könnte (vgl. G: 228; L: 181). Denn zum einen können die Lehrkräfte aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen die Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler in diesen Fällen nicht

verstehen und somit auch nicht fachlich kommentieren. Zum anderen haben sie Angst, dass die Jugendlichen sich negativ über die Schule oder sie selbst äußern und somit ihre Autorität untergraben könnten, ohne dass sie es bemerken (vgl. L: 178).

- Bedrohung des Deutscherwerbs:

Gerade in Bezug auf die Herkunftssprachen wird von den Lehrkräften besonders häufig implizit die *time-on-task*-Hypothese vertreten. Sie betrachten den Gebrauch der Herkunftssprachen im Unterricht als Hindernis der Schülerinnen und Schüler beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache (vgl. G: 228; L: 164): „Die potenziellen (ethnischen) „Inseln“ werden als Bedrohung einer effektiven Vermittlung der deutschen Sprache sowie deutscher Lerninhalte wahrgenommen“ (G: 228). Hierbei haben die Lehrkräfte die Bedeutung des Deutschen als Sprache der Mehrheitsgesellschaft im Blick, die für das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems und den gesellschaftlichen Erfolg der Schülerinnen und Schüler unabdingbar ist (vgl. G: 230; L: 179). Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler herkunftssprachliche Erfahrungen in der Familie und anderen außerschulischen Kontexten machen. Die Schule hingegen sei der einzige Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler mit der deutschen Sprache in Berührung kämen und sie angemessen erlernen könnten (vgl. G: 230; C: 51f.). Eine gleichzeitige Förderung des Deutschen und der Herkunftssprachen im schulischen Kontext halten viele Lehrkräfte für ausgeschlossen, da sie davon ausgehen, dass dies die Schülerinnen und Schüler überfordern würde (vgl. K: 68).

Die Aussagen der Lehrkräfte zur Bedeutung und zum Gebrauch von Herkunftssprachen sind insgesamt von geringer Wertschätzung, Unsicherheit und Misstrauen geprägt, wobei die Verantwortung für die Schaffung eines Klimas des Vertrauens und der Wertschätzung bei ihnen selbst läge (vgl. G: 228; D: 102; L: 181).

### **3.3. Curriculare Verortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Bei der Frage nach der curricularen Verortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik gehen die Ansichten der Lehrkräfte weit auseinander. Lehrkräfte im Primarbereich vertreten die Ansicht, dass eine wirkliche Förderung mehrsprachiger Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erst erfolgen kann, wenn die Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen ein hohes

Niveau erreicht haben. Das sehen sie erst beim Besuch der Sekundarstufe gegeben. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen hingegen sind überzeugt, dass in der Sekundarstufe I und II andere Lerninhalte wichtiger sind, und betonen die Wichtigkeit einer frühzeitigen Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen, womit sie die Verantwortung im Elementar- und im Primarbereich sehen (vgl. C: 96f.).

Hinsichtlich der Verantwortung verschiedener Sprachfächer für den Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik unterscheiden die Lehrkräfte zwischen einem Einbezug im Regelunterricht auf der einen Seite sowie im Herkunftssprachenunterricht und Förderunterricht auf der anderen Seite. Ein großer Teil der Lehrkräfte hält den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Ergänzungsunterricht für angemessen, nicht jedoch im Regelunterricht (vgl. C: 98).

Von den Lehrkräften, die einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Regelunterricht befürworten, wird die Verantwortung entweder beim Deutschunterricht gesehen, da das Deutsche als Umgebungssprache und Sprache des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum fungiert. Andere argumentieren hingegen, dass der Fremdsprachenunterricht geeigneter sei, da die Schülerinnen und Schüler durch diesen mehrsprachige Kompetenzen erwerben sollen. Der Fremdsprachenunterricht wird dabei weiter in den Unterricht des Englischen – als Einstiegsfremdsprache – sowie den Unterricht von Tertiärsprachen – ab der zweiten Fremdsprache – unterteilt (vgl. F: 203).

Neben den Kriterien der Schulstufe und des Sprachfachs wird ebenso mehrfach die mögliche Rolle von Lehrerinnen und Lehrern, die mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufgewachsen sind, angesprochen. Diese hingegen wollen laut eigenen Angaben auf keinen Fall von ihren Kolleginnen und Kollegen als Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik generell wahrgenommen werden (vgl. B: 247). Wünsche nach Kooperationen mit Lehrkräften anderer Sprachfächer generell werden nur in seltenen Fällen geäußert, so dass beispielsweise ein Austausch von Lehrkräften des Herkunftssprachenunterrichts mit Fremdsprachenlehrkräften so gut wie nie stattfindet (vgl. C: 73).

Offensichtlich besteht eine große Sorge vor der ‚Überfrachtung‘ des eigenen Unterrichts mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Zielen (vgl. F: 213). Deshalb wird die Verantwortung für mehrsprachigkeitsdidaktisches Unterrichten oftmals Lehrkräften anderer Schulstufen, anderer

Sprachfächer sowie Lehrkräften mit bilingualem Hintergrund zugeschrieben. Die Idee einer durchgängigen Mehrsprachigkeitsförderung – sowohl horizontal als auch vertikal – wird von den Lehrkräften nicht vertreten, so dass keine Bezüge zwischen den verschiedenen Schulstufen und Sprachfächern hergestellt werden. Auch hier gibt es natürlich Ausnahmen und die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte stark davon beeinflusst werden, wenn Schulen Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie Mehrsprachigkeitsförderung als gemeinsames pädagogisches Ziel setzen und als solches in ihren Leitbildern niederschreiben (vgl. B: 244).

## **4. Zusammenfassung und Empfehlungen**

In diesem Beitrag wurden Ergebnisse eines Reviews von zwölf empirischen Studien vorgestellt, die sich mit den Fragen befassen, wie Lehrkräfte sprachlicher Fächer im deutschsprachigen Raum Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber eingestellt sind, wie sie diese in ihrem Unterricht umsetzen sowie ob sie darauf vorbereitet sind und dabei unterstützt werden.

### **4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Grundsätzlich stehen die Lehrkräfte der sprachlichen Fächer in aller Regel einer Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur sehr offen gegenüber, sondern würden ihren Unterricht auch gerne daran orientieren. Es werden jedoch einige Gründe benannt, weshalb ihnen dies bisher nicht möglich ist. Am schwersten wiegen hier die mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Bezug auf die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht sowie die stark verbesserungswürdige Lehr-/Lernmateriallage.

Damit geht einher, dass die Lehrkräfte sich oftmals vom Unterrichten mehrsprachiger Lernergruppen überfordert fühlen. Viele Lehrkräfte haben weder konkrete Ideen noch eine ungefähre Vorstellung davon, wie sie die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen und fördern könnten. Darüber hinaus stimmen die

subjektiven Beliefs der Lehrerinnen und Lehrer in eklatanten Punkten nicht mit dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse überein.

Dies bewirkt, dass die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht in den Sprachunterricht einbezogen werden, sondern multilinguale Klassen nach didaktischen Konzepten unterrichtet werden, die für homogene deutschsprachige Lernergruppen entwickelt wurden. Das Ergebnis ist eine Unterrichtspraxis, die nicht am Vorwissen und den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft. So geht Motivation verloren und Frustration entsteht - sowohl auf der Seite der Lernenden als auch auf der Seite der Lehrenden.

Hier identifiziert das Review eine davon besonders betroffene Risikogruppe: Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. Die Ergebnisse zeigen, dass ihre Potenziale viel zu oft nicht wertgeschätzt und genutzt werden. Die Tatsache, dass eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften die Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler sogar als Lernhemmnis und Bedrohung einschätzt, zeigt, dass Unwissenheit oder klischeehafte Annahmen nicht nur den Unterricht und das Lernklima beeinflussen, sondern auch potentiell Stereotypisierung und Rassismus befördern können.

Die Idee einer durchgängigen Mehrsprachigkeitsförderung, die Verbindungen zwischen den verschiedenen Schulstufen und den unterschiedlichen Sprachfächern herstellt, scheint den Lehrkräften fremd zu sein, wie Marx anschaulich auf den Punkt bringt: „Insgesamt scheinen andere Sprachen als nette Häppchen (...) [zu dienen], die zwar kurz genossen werden können, aber bei Weitem das Hauptgericht (...) nicht ergänzen“ (H: 20).

## **4.2. Empfehlungen**

Folgende Empfehlungen möchten wir auf der Grundlage dieser zentralen Ergebnisse formulieren:

Nicht nur im Bereich des sprachsensiblen Sachfachunterrichts, sondern auch hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den sprachlichen Fächern sollten breitgefächerte Unterstützungsangebote für Lehrkräfte geschaffen werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte Bestandteil der Lehramtsstudiengänge aller sprachlicher Fächer werden, so dass vermittelt

wird, mit welchen Zielsetzungen, bei welchen Unterrichtsthemen und mit welcher Methodik Lehrkräfte die Multilingualität ihrer Schülerinnen und Schüler so einbeziehen können, dass Synergieeffekte entstehen. Gleichzeitig müssen mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in Lehrwerken sprachlicher Fächer zahlreicher und qualitativ hochwertiger werden. Es sollten alle sprachlichen Ebenen einbezogen werden anstatt einen Fokus auf die Lexik zu legen. Außerdem sollten nicht nur Schulsprachen, sondern auch Herkunftssprachen berücksichtigt werden. Neben der Einbeziehung von Sprachvergleichen müsste auch dem Bereich der Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mehr Beachtung zukommen, damit auch Lernstrategien immer mehr und sicherer von ihnen angewandt werden und somit die Lernerautonomie gestärkt wird. In den Lehrwerken müsste somit ein mehrsprachendidaktisches Konzept erkennbar werden. Um die Entwicklung solcher mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte auf fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse stützen zu können, sollte die Erforschung der Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Sprachunterricht weiter vorangetrieben werden.

## **6. Literatur**

### **Einbezogene Studien:**

A) De Florio-Hansen, I. (2008): Mehrsprachigkeit - ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zu seiner Umsetzung beitragen? In: M. Frings & E. Vetter (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz? Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Stuttgart: ibidem, 85–108.

B) Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: Beltz, 235–249.

C) Ekinçi, Y. & Güneşli, H. (2016) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland - Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

D) Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010): Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a.: Beltz, 101–122.

E) Haenisch, H. (2011): Empirische Befunde über Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung in offenen Ganztagschulen. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. Münster: Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen, 10–15.

F) Jakisch, J. (2014): Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19.1/2014, 202–215.

G) Leichsering, T. (2003): Viele Sprachen - eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In: G. Budach, J. Erfurt & S. Hofmann (2003): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt/M.: Lang, 227–238.

H) Marx, N. (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1/2014, 8–24.

I) Michel, A. (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. In: G. Veldre-Gerner & S. Thiele (2010): Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Stuttgart: ibidem, 31–50.

J) Neveling, C. (2013): „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 7.2, 97–129.

K) Pözlbauer, A. (2011): „Mehr (als) Deutsch“. Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In: H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck, Wien (u.a.): Studienverlag, 61–70.

L) Wojnesitz, A. (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster: Waxmann.

### **Weitere Literatur:**

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000): Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.): European Review of Social Psychology. John Wiley & Sons, 1–33.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9(4), 469–520.

Biedermann, H. (2013): Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. Erziehung und Unterricht, 163 (1-2), 62–70.

- De Angelis, G. (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012): Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: Examining the Alignment between Espoused and Enacted Beliefs. In: König, J. (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster u.a.: Waxmann, 149–169.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110–126.
- Hattie, J. (2003): Teachers Make a Difference. What ist the research evidence? Paper presented at ACER Conference Building Teacher Quality. Retrieved from: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/) [05.01.16].
- Hu, A. (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler, 215–217.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 307–321.
- König, J. & Rothland, M. (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43–65.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 208.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: E. Wildt & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, 261–280.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*. Weinheim u.a.: Beltz, 47–70.
- Lüdi, G. & Nelde, P.H. (2004): Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In: U. Ammon, K.J. Mattheier & P.H. Nelde (Hrsg.): *Codeswitching*. *Sociolinguistica*, 18. Tübingen: Niemeyer, VII-XII.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

Patton, M. (1990): Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Ressing, M., Blettner, M. & Klug, S. (2009): Systematische Übersichtsarbeiten und Metaanalysen. In: Deutsches Ärzteblatt, 106 (27), 456–63.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, 642–661.

Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81.

**Dr. Stefanie Bredthauer:** Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln. E-Mail: stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de

**Dr. Hilke Engfer:** Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln. E-Mail: hilke.engfer@mercator.uni-koeln.de