

# PLURIFORM

Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht:

Ausbildung und Lehre an Hochschulen

Approches plurielles dans la formation et l'enseignement dans les

établissements d'enseignement supérieur

## Forschungsbericht

WTZ FR 04/2024

50081VD2024-SHS

März 2026

Margareta STRASSER

Christian OLLIVIER

Theresa BOGENSPERGER

Thierry GAILLAT

Christoph HÜLSMANN

Lena KRATOCHWIL

Julia REITMEIER

Chiara SEIDL

Logambal SOUPRAYEN-CAVERY

Eva VETTER



## Executive Summary

Das bilaterale Projekt *PLURIFORM: Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht: Ausbildung und Lehre an Hochschulen* (WTZ FR 04/2024 / 50081VD2024-SHS) beleuchtet den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Sekundar- und Tertiärstufe in Österreich und Frankreich anhand von quantitativen und qualitativen Daten. Die quantitativen Daten wurden im Rahmen einer internationalen Umfrage des Projekts *PEP: Promouvoir l'éducation plurilingue* (Erasmus+) erhoben und für die teilnehmenden Lehrenden aus Frankreich und Österreich ausgewertet. Ergänzt wurden die Angaben zur Verankerung von Mehrsprachigkeit an Hochschulen durch Interviews mit Sprachenzentrumsleitungen. Der Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Sprachenlehrenden wurde mittels Curricula-Analysen und Interviews mit Fachdidaktiker\*innen aus beiden Ländern erhoben, die im Anschluss einer thematischen Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

In Frankreich zeigt sich Mehrsprachigkeit im *FLE*-Bereich institutionell gut verankert: Ziele, Lehr-/Lernmethoden und Bewertung sind didaktisch kohärent, Kooperationen (u. a. interuniversitär/künstlerisch) ergänzen das Angebot; Studierende reagieren überwiegend positiv, auch wenn Budgetkürzungen und institutionelle Schnittstellen (z. B. zu Sprachenzentren) herausfordernd sind. In österreichischen Curricula ist Mehrsprachigkeit prominent als Ressource verankert, mit Bezügen zu Forschung und Sprachenpolitik; Inklusion/Diversität werden betont, jedoch oft fragmentarisch. An Sprachenzentren hat Mehrsprachigkeit einen hohen Stellenwert, ist aber selten systematisch im Kursdesign verankert. Gefragt sind vor allem niedrigschwellige/informelle Formate wie Tandems und Sprachencafés. Zugleich bremsen Ressourcenknappheit, die Priorisierung von Englisch als Wissenschaftssprache und KI-Debatten den Ausbau. Die befragten Lehrenden der Sekundar- und Tertiärstufe empfinden Mehrsprachigkeit im Unterricht als wertvolle Ressource und berichten, dass sie im Unterricht regelmäßig mehrere Sprachen zur Förderung der mehrsprachigen Kompetenz und zur Förderung von Teilhabe einsetzen. Dabei liegt der Fokus auf Sprachvergleichen, wohingegen explizit geplante mehrsprachige Aktivitäten und mehrsprachige Leistungsbewertung seltener sind. Gleichzeitig besteht hoher Bedarf an institutioneller Unterstützung, Fortbildungen und mehr Zeit für die systematische Umsetzung im Unterricht.

Insgesamt ergibt sich ein positives, aber heterogenes Bild: Mehrsprachigkeit wird geschätzt und gefördert, es fehlen jedoch häufig Struktur, Ressourcen und systematische Implementierung für eine flächendeckende Ausschöpfung des Potenzials.



## Inhalt

Einleitung.....	1
Mehrsprachigkeit in der Sekundar- und Tertiärstufe: Überzeugungen und berichtete Praktiken.....	3
Datengrundlage und Methodik.....	3
Demographische Daten.....	4
Überzeugungen zur europäischen Sprachenpolitik .....	5
Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	7
Berichtete Praktiken .....	9
Fazit .....	13
Empfehlungen.....	13
Fragebogenversionen.....	14
Ausbildung von Sprachenlehrenden in Österreich.....	15
Forschungsdesign .....	15
Didaktische Dimension .....	16
Zentrale Themenbereiche.....	18
Reform der Lehrer*innenbildung 2024 .....	20
Zentrale Ergebnisse.....	21
Ausbildung von Sprachenlehrenden in den MA-Studiengängen für Französisch als Fremdsprache .....	22
Einleitung .....	22
Methodik.....	23
Analyseergebnisse der RNCP-Dokumente und LV-Titel.....	24
Analyseergebnisse der LV-Beschreibungen .....	25
Weitere Kategorien .....	34
Zentrale Ergebnisse.....	34

Interviews mit Expert*innen (Didaktiker*innen/Sprachenzentrumsleiter*innen) in Österreich und Frankreich .....	36
Methodik.....	36
Analyse der Interviews mit Fachdidaktiker*innen in Österreich .....	38
Analyse der Interviews mit Leiter*innen von Sprachenzentren in Österreich.....	51
Analyse der Interviews mit Fachdidaktiker*innen in Frankreich .....	62
Analyse der Interviews mit Leiter*innen von Sprachenzentren in Frankreich.....	72
Empfehlungen .....	77
Gemeinsame Empfehlungen für Sprachenzentren .....	77
Empfehlungen für die Ausbildung von FLE-Lehrenden in Frankreich .....	77
Empfehlungen für die Ausbildung von Sprachenlehrenden in Österreich.....	78
Bibliographie .....	79
Abbildungsverzeichnis .....	83

## Einleitung

Das vorliegende bilaterale Projekt erfolgte auf französischer Seite im Rahmen einer Hubert-Curien-Partnerschaft (50081VD2024-SHS) und wurde auf österreichischer Seite durch eine Förderung des WTZ (FR 04/2024) finanziert. Es wurde in Zusammenarbeit von drei Teams zweier österreichischer Universitäten (Salzburg und Wien) sowie einer französischen Universität (La Réunion) durchgeführt.

Das Projekt ist im Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung angesiedelt, einem Bereich, der in Europa sowohl in der sprachdidaktischen Forschung als auch auf Ebene der bildungspolitischen Sprachenpolitik weiterentwickelt wurde und wird. In der Forschung werden seit mehr als 30 Jahren Arbeiten zu pluralen Ansätzen durchgeführt (Candelier et al., 2012), sei es im Bereich der Interkomprehension (Degache & Garbarino, 2017; Hülsmann et al., 2020; Ollivier & Strasser, 2013), der integrierten Didaktik (Candelier et al., 2023), *Eveil aux langues* (Candelier, 2003a; 2003b) oder der Interkulturalität (Abdallah-Preteille, 2011; Byram, 2003; Dervin, 2010). In den letzten Jahren sind neue Ansätze entstanden, insbesondere der des *Translanguaging* in seiner radikalen (García et al., 2021; García & Li Wei, 2014) oder pädagogischen (Cenoz & Gorter, 2021) Ausprägung. Auf europäischer Ebene belegen die Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat, 2001) und dessen Begleitband (Europarat, 2020) den Willen, Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts und des Sprachenlernens zu stellen. Verschiedene Leitlinien (Beacco et al., 2007, 2016) sowie Empfehlungen des Europarats (Conseil de l'Europe, Comité des Ministres, 2022) und der Europäischen Union (Rat der Europäischen Union, 2018) bestätigen diesen politischen Willen.

In Zusammenarbeit mit einer Hochschulpartnerschaft im Rahmen eines Erasmus+-Projekts (*PEP: Promouvoir l'éducation plurilingue / Promoting plurilingual education*, 2023-1-FR01-KA220-HED-000160820), hatte das vorliegende Projekt zum Ziel, ein vertieftes Verständnis der Rolle der Bildung zur Mehrsprachigkeit in der Ausbildung zukünftiger Sprachlehrkräfte zu gewinnen. Außerdem sollte ein besserer Einblick in mehrsprachige Praktiken im Sprachunterricht an Hochschulen gewonnen werden.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden folgende Maßnahmen durchgeführt: Erstellung und Durchführung einer internationalen Umfrage in Zusammenarbeit mit dem Projekt *PEP* sowie die statistische Auswertung der Antworten von Sprachlehrkräften aus Österreich und Frankreich; Analyse der Curricula von Lehramtsstudien der sprachlichen Fächer (Masterstudien *FLE* in Frankreich und Masterstudien für Sprachlehrberufe in Österreich, sodass zwei unterschiedliche Kontexte abgedeckt wurden); Durchführung von Interviews mit Didaktiker\*innen im Bereich Mehrsprachigkeit, die in der Ausbildung zukünftiger Sprachlehrender in beiden Ländern tätig sind; Interviews mit Leiter\*innen von Sprachzentren französischer und österreichischer Universitäten, um sowohl das Ausbildungsangebot im Bereich Mehrsprachigkeit und dessen theoretische Grundlagen als auch die jeweils implementierten Sprachenpolitiken besser zu erfassen.

Die Arbeit wurde in transnationalen Arbeitsgruppen organisiert und von verschiedenen Präsenz-Arbeitstreffen in Österreich (März, Juni, November, Dezember 2024, März, Juli und Dezember 2025) und auf La Réunion (August 2025) begleitet. Zahlreiche Videokonferenzen ermöglichten eine kontinuierliche Abstimmung der Zusammenarbeit, sodass die geplanten Arbeitspakete umgesetzt und das Projekt erfolgreich abgeschlossen werden konnte.

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse dieser in den Jahren 2024 und 2025 durchgeführten Forschungsarbeit.

# Mehrsprachigkeit in der Sekundar- und Tertiärstufe: Überzeugungen und berichtete Praktiken

## *Datengrundlage und Methodik*

In diesem Abschnitt geben wir einen Überblick über die Analyse der Überzeugungen und Praktiken von Sprachenlehrenden in Frankreich und Österreich und anderen Ländern zu Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. Wir stützen uns dabei auf das Datenkorpus, das im Rahmen des Projekts PEP (*Promouvoir l'éducation plurilingue / Promoting plurilingual education*, Erasmus+, 2023-1-FR01-KA220-HED-000160820) erhoben wurde (vgl. dazu Cortés Velásquez et al., 2025). Die internationale Umfrage des PEP-Projekts zielte darauf ab, ein vertieftes Verständnis der Überzeugungen und Praktiken von Sprachenlehrenden in der Sekundar- und Tertiärbildung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit im Bildungssystem zu gewinnen. Im Einzelnen verfolgte die Studie folgende Ziele:

1. Erhebung von Daten zu Überzeugungen von Sprachenlehrenden und angehenden Sprachenlehrenden zur Sprachenpolitik der EU / des Europarats sowie zu Mehrsprachigkeit im Bildungssystem;
2. Erhebung von Daten zu berichteten Praktiken im Kontext mehrsprachiger Bildung.

Der zu diesem Zweck konzipierte Fragebogen war in vier thematische Abschnitte gegliedert: (a) Überzeugungen zur europäischen Sprachenpolitik, (b) Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem, (c) eigene mehrsprachige Praktiken im Unterricht, (d) demographische Angaben.

Die Umfrage umfasste überwiegend geschlossene Frageformate wie Multiple-Choice-, Likert-Skalen- und Ranking-Fragen. Offene Fragen wurden nur vereinzelt eingesetzt, um zusätzliche Wahlmöglichkeiten oder weitere Optionen zu spezifizieren. Methodisch wurde ein Top-Down-Ansatz gewählt, der in der Erforschung von Einstellungen und Überzeugungen üblich ist (Hansen & Świdarska, 2024). Dabei basieren die geschlossenen Fragen auf theoretisch fundierten Aussagen aus einer Literaturrecherche, sodass die Teilnehmenden aus vorgegebenen Antwortoptionen wählen konnten.

Zur Sicherstellung der Qualität erfolgten zwei Pretests: Nach der Entwicklung der Fragen in Französisch und Englisch wurde zunächst Pretest 1 durchgeführt, um Verständlichkeit und Terminologie zu prüfen. Jedes Partnerteam kontaktierte mindestens zwei Personen aus der Zielgruppe, die Feedback gaben. Anhand der Rückmeldungen wurde der Fragebogen adaptiert und in weitere Sprachen übersetzt (Italienisch, Griechisch, Deutsch, Portugiesisch, Spanisch). Anschließend wurde Pretest 2 mit einem „Think-Aloud“-Protokoll durchgeführt (Ericsson, 2003; Knorr & Schramm, 2012). Dabei verbalisierten die Teilnehmenden ihre Gedanken während der Bearbeitung des Fragebogens. Für diesen Test wurden wiederum mindestens zwei Lehrende pro Institution einbezogen, die nicht am ersten Pretest teilgenommen hatten, aber dem Profil der Zielgruppe entsprachen. Auf Grundlage dieser Rückmeldungen wurde der Fragebogen erneut überarbeitet und finalisiert.

Die Erhebung der Daten erfolgte online über die Plattform *LimeSurvey* im Zeitraum vom 28. Mai bis zum 7. Juli 2024. Der Fragebogen wurde elektronisch per E-Mail und über professionelle soziale Medienplattformen verbreitet, unter Nutzung von Mailinglisten und Verbindungen zu relevanten Netzwerken, Organisationen, Institutionen und Lehrkräften. Die Stichprobenauswahl erfolgte mittels Gelegenheits- und Schneeballverfahren (Döring, 2023), ohne Anspruch auf länderübergreifende statistische Signifikanz. Durch die Ansprache mehrerer Berufs- und Forscher\*innennetzwerke in unterschiedlichen nationalen Kontexten wurde eine möglichst breite Zielgruppe angestrebt.

Insgesamt wurden 800 vollständig ausgefüllte Fragebögen von Sprachenlehrenden sowie Sprachenlehrenden in Ausbildung aus 50 Ländern übermittelt. Die Datenanalyse erfolgte deskriptiv mithilfe von SPSS (Version 29.0.2.0). Zur Auswertung der länderspezifischen Aspekte wurden die Daten in drei Gruppen getrennt betrachtet: Österreich (im Folgenden AT) mit 111 vollständig ausgefüllten Fragebögen, Frankreich (FR; 155 vollständig ausgefüllte Fragebögen) und die übrigen Länder (im Folgenden als „Rest“ bezeichnet; 534 vollständig ausgefüllte Fragebögen). Die offenen Antworten wurden mittels thematischer Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022).

### Demographische Daten

Die demographischen Daten wurden im letzten Teil des Fragebogens erhoben (Q19–Q31). Dieser Teil umfasste Fragen zu Alter, Ausbildung und zur Tätigkeit. Das Profil der Befragten unterscheidet sich in Frankreich und Österreich zum Teil deutlich, z. B. was die Institutionen betrifft, an denen die Befragten tätig sind: Der Anteil der Sprachenlehrenden an der Sekundarstufe II ist in beiden Ländern in etwa gleich. Deutlichere Differenzen zeigen sich jedoch bei denjenigen, die (auch) an Hochschulen tätig sind (Mehrfachnennungen waren möglich): In Österreich arbeiten 69,8 % der Befragten an Universitäten und 9,4 % an anderen Hochschulen, in Frankreich sind es 35,1 % beziehungsweise 19,8 % (vgl. Abb. 1: Profil der Lehrenden: Institution).

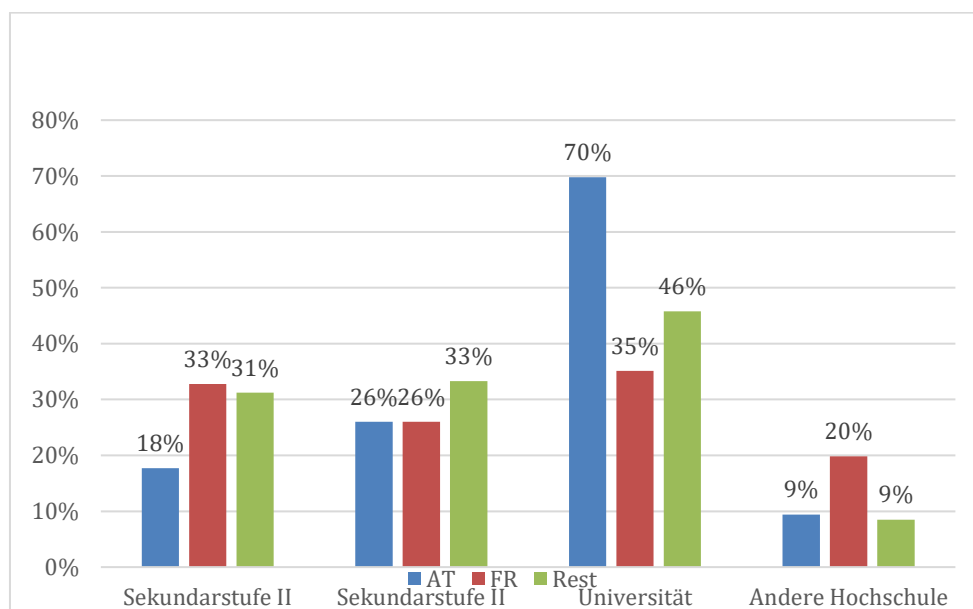


Abb. 1: Profil der Lehrenden: Institution

In AT verfügen 60,9 % der Befragten über mehr als zehn Jahre Unterrichtserfahrung, in FR sind es 80 %; 17,9 % der Befragten in AT befinden sich noch in Ausbildung; in FR sind es lediglich 6,4 %. Auch hinsichtlich des Arbeitsumfelds zeigen sich Unterschiede: In AT arbeitet ein größerer Anteil in städtischen Kontexten (92,6 % vs. 84,9 % in FR).

Bei den absolvierten Fort- und Weiterbildungen werden in AT insgesamt jeweils deutlich mehr absolvierte Fortbildungen angegeben als in FR (insbesondere z. B. im Bereich *CLIL* mit 36,3 % in AT vs. 5,7 % in FR), mit wenigen Ausnahmen: Bei Fortbildungen im unterrichteten Fach und im Bereich der integrierten Sprachdidaktik sind die Anteile in etwa gleich, und im Bereich *Eveil aux langues* ist der Anteil in FR mit 20,7 % deutlich höher als in AT (7,8 %).

In beiden Ländern haben überwiegend Frauen den Fragebogen beantwortet, wobei der Anteil in AT mit 85,0 % noch höher ist als in FR (77,8 %). Vergleichbar ist wiederum das Alter der Lehrenden: Der Median liegt in AT bei 46 Jahren und in FR bei 47,5 Jahren. Insgesamt ergibt sich damit ein recht unterschiedliches Profil der Lehrenden in den beiden Ländern, weshalb ein Vergleich der Daten nur bedingt möglich ist.

### **Überzeugungen zur europäischen Sprachenpolitik**

Im ersten Teil des Fragebogens (Q1–Q4) sollten Überzeugungen von (angehenden) Sprachenlehrenden zur europäischen Sprachenpolitik anhand von drei Fragen erhoben werden. Dabei sollten gängige Aussagen wie das oft zitierte sogenannte Barcelona-Ziel, wonach die europäischen Bürger\*innen zusätzlich zur eigenen Erstsprache noch mindestens zwei weitere Sprachen lernen sollen, sowie Aussagen zu den Vorteilen von Mehrsprachigkeit aus zentralen sprachpolitischen Dokumenten des Europarats / der EU von 2008 bis 2023 bewertet werden.

Sowohl in Österreich (AT) als auch in Frankreich (FR) zeigt sich eine deutliche Zustimmung zur Sprachenpolitik der Europäischen Union bzw. des Europarats. In beiden Ländern befürwortet eine klare Mehrheit, dass europäische Bürger\*innen mindestens zwei zusätzliche Sprachen lernen sollten (AT: 60,9 %, FR: 64,9 %). Allerdings spricht sich auch ungefähr ein Drittel der Befragten dafür aus, dass mindestens eine zusätzliche Sprache gelernt werden sollte (AT: 33,6 %, FR: 31,2 %).

Im Kommentarfeld zu dieser Frage zeigt sich eine hohe Beteiligung mit zahlreichen Kommentaren. Ein Schwerpunkt lag auf der Bestärkung der Vorteile von Mehrsprachigkeit (AT: 7; FR: 4 Nennungen). Hervorgehoben wurden sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Mehrwerte, darunter besseres gegenseitiges Verständnis, gesteigerte Teilhabe sowie der Zugewinn neuer Perspektiven.

Gleichzeitig wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass es keinen Zwang zum Sprachenlernen geben solle (AT: 6, FR: 5 Nennungen). Auch die bereits vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit sei wichtig und müsse einbezogen werden (AT: 3; FR: 1 Nennung). Vor allem sei es wichtig, entsprechende Angebote zu schaffen (AT: 4; FR: 2 Nennungen).

Einige Teilnehmer\*innen betonten, dass eine zusätzliche Sprache als ausreichend betrachtet werden könne (AT: 5; FR: 1). Als Begründung wurde beispielsweise genannt, dass viele Menschen Schwierigkeiten beim Erlernen weiterer Sprachen haben und realistische

Erwartungen nötig seien. Bei der Nennung konkreter Sprachen wurde am häufigsten Englisch als *Lingua Franca* genannt (AT: 3; FR: 1). In einem französischen Kommentar wurde allerdings kritisch angemerkt, dass auch andere Verkehrssprachen eine Rolle spielen sollten. Große Übereinstimmung besteht in AT und FR darin (vgl. dazu Abb. 2: Welche zusätzlichen Sprachen?), dass es sich um zwei beliebige zusätzliche Sprachen handeln sollte: 70,9 % der Befragten in AT und 72,0 % der Befragten in FR sprechen sich für eine freie Wahl der zusätzlichen Sprachen aus; ein Wert, der deutlich höher liegt als in den restlichen Ländern (60,8 %).

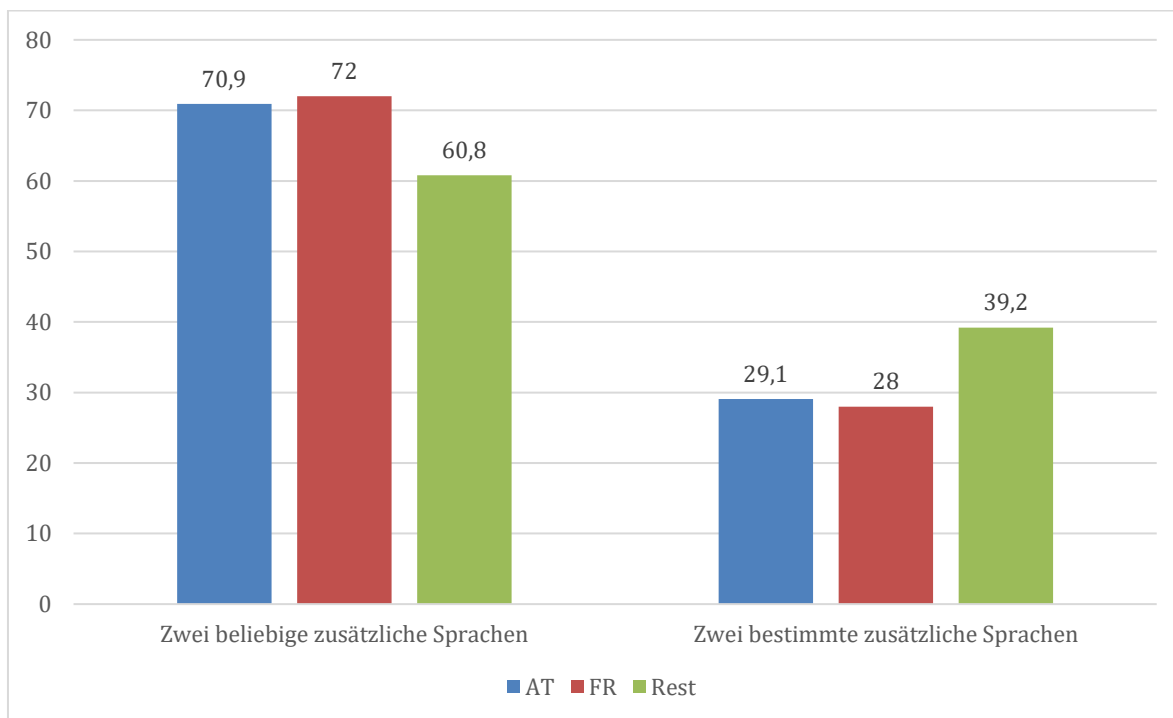


Abb. 2: Welche zusätzlichen Sprachen?

Für Teilnehmende, die sich für die Option „zwei bestimmte zusätzliche Sprachen“ aussprachen, bestand die Möglichkeit, diese zusätzlichen Sprachen anzugeben (Frage Q2a). Dabei konnten die Teilnehmenden zwei Möglichkeiten aus vorgegebenen Antworten auswählen und reihen: eine *Lingua franca* (beschrieben als „eine dritte Sprache, die für die Kommunikation zwischen Gruppen von Menschen verwendet wird, die verschiedene Sprachen sprechen“), eine Sprache eines Nachbarlandes, eine Adoptivsprache (beschrieben als „eine frei gewählte Sprache, die sich von der eigenen Sprache und von der Sprache, die man für die internationale Kommunikation verwendet, unterscheidet“) oder eine andere zusätzliche Sprache. Für die Auswertung wurden diese Antworten in Punktwerte umgerechnet (d. h. die erste Option wurde mit dem Faktor 2 multipliziert, die zweite Option mit dem Faktor 1). Auf diese Weise wurde eine priorisierte Reihenfolge der gewählten Sprachen ermittelt. Zur Vergleichbarkeit zwischen den Ländern wurden die resultierenden Werte anschließend entsprechend gewichtet. Dabei erhielt jeweils die *Lingua franca* mit Abstand den höchsten Wert, gefolgt von der Sprache eines Nachbarlandes und der Adoptivsprache, wobei die Präferenz für eine *Lingua franca* in AT mit einem Wert von 209,38 noch deutlich stärker ausgeprägt ist als in FR mit 166,67 und den restlichen Ländern (187,69). Kommentare dazu (Frage Q2b) heben Englisch als wichtige *Lingua franca* (AT: 1; FR: 1 Nennung) hervor.

Welche Gründe bewegen die Lehrenden dazu, mit den Lernenden im Bereich Mehrsprachigkeit zu arbeiten (Q4)? Diese Aspekte sollten sie anhand vorgegebener Aussagen bewerten, die diversen sprachenpolitischen Dokumenten des Europarats / der EU von 2008 bis 2023 entnommen sind. Die Vorteile von Mehrsprachigkeit werden insgesamt alle sehr hoch bewertet. Am schwächsten schneidet der Aspekt der Wettbewerbsfähigkeit in beiden Ländern ab; besonders ausgeprägt ist dies in Frankreich (Mittelwert M = 2,8 auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“). Alle anderen aufgelisteten Vorteile erzielten Mittelwerte > 3, werden also überwiegend als sehr wichtig bzw. wichtig eingestuft (vgl. dazu Abb. 3: Vorteile von Mehrsprachigkeit).

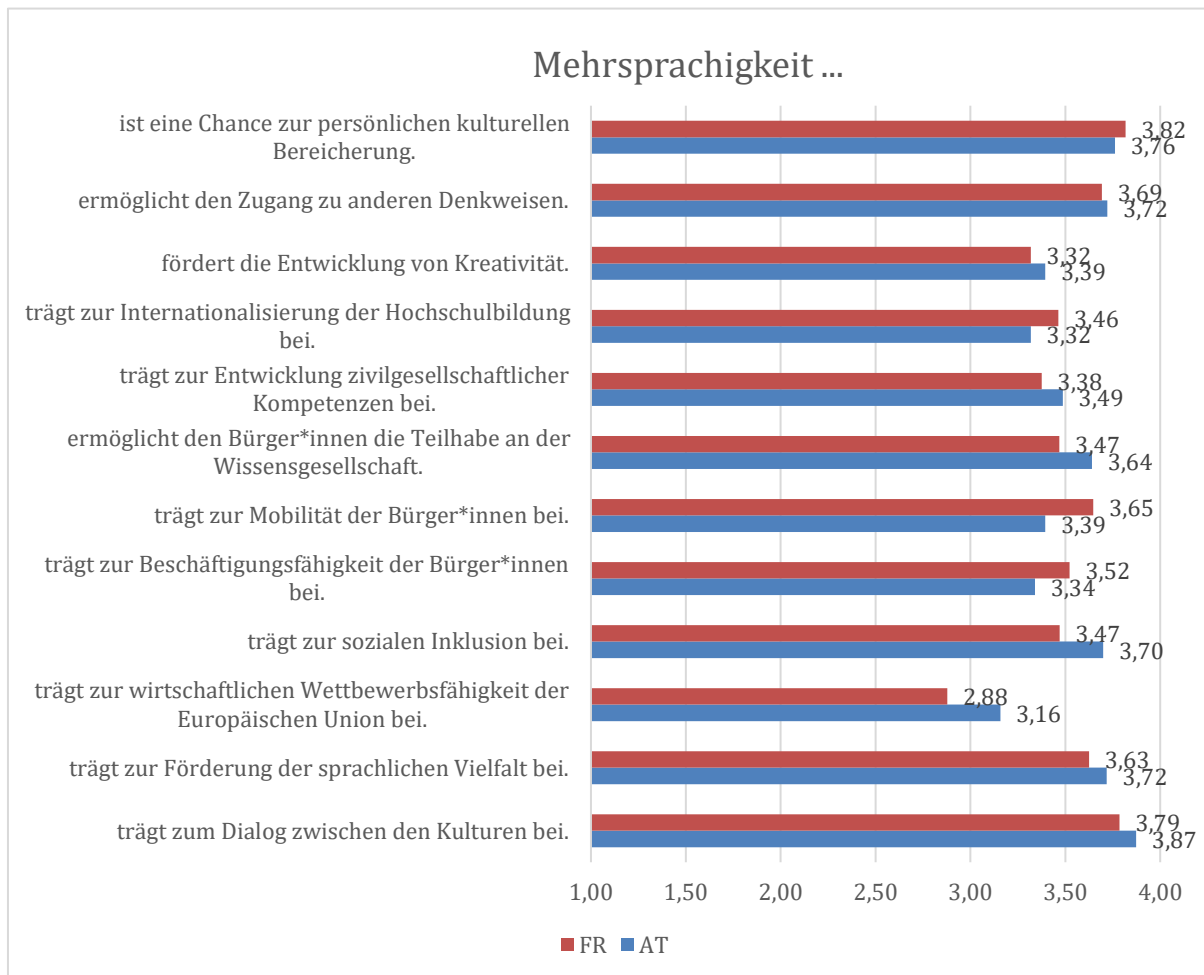


Abb. 3: Vorteile von Mehrsprachigkeit

### **Mehrsprachigkeit im Unterricht**

Mit insgesamt vier Fragen wurden die Überzeugungen der Lehrenden zu Mehrsprachigkeit im Unterricht erhoben. Zunächst sollten die Befragten aus 11 Aussagen zu „Mehrsprachigkeit im Unterricht bedeutet ...“ die drei ihrer Meinung nach wichtigsten Aussagen auswählen und nach ihrer Relevanz reihen. Im Anschluss sollten sie aus denselben 11 Aussagen die drei mit der geringsten Relevanz auswählen und reihen, beginnend mit der am wenigsten wichtigen Aussage. Die vorgegebenen Items umfassten gängige Aussagen aus der Literatur („Mehrsprachigkeit im Unterricht bedeutet: ... zwei oder mehr Sprachen kompetent (Stufen

C1–C2) zu beherrschen“ / „... mehrere Sprachen in Bildungskontexten zu lehren/lernen“ oder „... alle verfügbaren sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu nutzen, um kommunikativen Bedürfnissen zu entsprechen“). Für die Auswertung wurden die am höchsten bewerteten Aussagen mit dem Faktor 3 multipliziert, die zweitgereihten Aussagen mit dem Faktor 2, die drittgereihten mit dem Faktor 1. Für die als am wenigsten wichtig eingestuften Aussagen wurde eine analoge Vorgehensweise gewählt, d. h. die Aussagen wurden nach ihrer Reihung mit dem Faktor -3, -2 bzw. -1 multipliziert. Auf diese Weise konnte für jede Aussage ein Wert ermittelt werden.

Vor allem bei den als am wenigsten wichtig bewerteten Aussagen zeigt sich eine gewisse Einigkeit: Von den befragten Lehrenden in AT und FR werden drei Aussagen am deutlichsten abgelehnt, nämlich: „zwei oder mehr Sprachen kompetent (Stufen C1–C2) zu beherrschen“; „die Verwendung einer gemeinsamen Sprache im Unterricht zu fördern, um das Sprachenlernen zu verbessern“; „unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe bei der Beurteilung der Lernenden zu berücksichtigen.“

Die zwei am höchsten bewerteten Aussagen sind in beiden Ländern: „Mehrsprachigkeit im Unterricht bedeutet ... die eigene sprachliche Vielfalt zu entwickeln“ (FR: 1. Stelle,  $W^1 = 123,87$ ; AT: 2. Stelle,  $W = 107,21$ ) und „alle verfügbaren sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu nutzen, um kommunikativen Bedürfnissen zu entsprechen“ (AT: 1. Stelle,  $W = 131,53$ ; FR: 2. Stelle,  $W = 101,94$ ). Unter den befragten französischen Lehrenden scheint die institutionelle Mehrsprachigkeit eine größere Rolle zu spielen, da auch die Aussagen „in zwei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, um die Lernleistung zu verbessern“ ( $W = 75,48$ ) und „mehrere Sprachen in Bildungskontexten zu lehren/lernen“ ( $W = 65,16$ ) an 3. bzw. 4. Stelle stehen. In Österreich sind dagegen die Aussagen „mehrsprachigen Lernenden zu ermöglichen, ihre Muttersprachen (L1) zu bewahren und zu vertiefen“ ( $W = 81,98$ ) und „Stereotype und Vorurteile gegenüber Minderheitensprachen und -dialekten zu hinterfragen“ ( $W = 53,15$ ) an 3. bzw. 4. Stelle. Übereinstimmend wird in beiden Ländern die Aussage „zwei oder mehr Sprachen kompetent (Stufen C1–C2) zu beherrschen“ als am wenigsten wichtig bewertet (AT:  $W = -155,86$ ; FR:  $W = -156,13$ ), gefolgt von „gute Englischkompetenzen zu entwickeln, um die interkulturelle Kommunikation zu gewährleisten“ (AT:  $W = -83,78$ ; FR:  $W = -122,26$ ).

Was können Lehrende beitragen, um die Mehrsprachigkeit zu fördern? Bei dieser Frage (Q8) sollten insgesamt 12 Aussagen zum Thema „Um Mehrsprachigkeit im Unterricht zu fördern, sollten Lehrkräfte ...“ nach ihrer Relevanz bzw. Nichtrelevanz gereiht werden, darunter Aussagen wie „mit den Sprachen der Lernenden vertraut sein“, „die Lernenden ermutigen, ihr sprachliches Repertoire als Ressource zu nutzen“, „die Lernenden dazu anhalten, ihre Muttersprachen (L1) nur außerhalb des Unterrichts zu verwenden“ oder „sich jeweils auf eine Sprache konzentrieren“.

Auch hier ergibt sich ein ähnliches Bild bei den Aussagen: Erst- und zweitgereiht sind die Aussagen „die Lernenden ermutigen, ihr sprachliches Repertoire als Ressource zu nutzen“ (AT:  $W = 194,59$ ; FR:  $W = 121,94$ ) und „eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt haben“ (AT:  $W = 134,23$ ; FR:  $W = 109,68$ ). Große Ablehnung herrscht in

---

<sup>1</sup> W bezeichnet hier und im Folgenden den durch die Gewichtung ermittelten Wert.

beiden Ländern gegenüber der Aussage „sich jeweils auf eine Sprache zu konzentrieren“: Diese steht unter den befragten Lehrenden aus FR an erster Stelle der als am wenigsten wichtig eingestuften Aussagen ( $W = -145,16$ ); gefolgt von „nur eine gemeinsame Sprache verwenden, um das gegenseitige Verständnis zu gewährleisten“ ( $W = -98,06$ ). In AT steht die Aussage an zweiter Stelle ( $W = -20,72$ ); hier wird die Aussage „die Lernenden dazu anhalten, ihre Muttersprachen (L1) nur außerhalb des Unterrichts zu verwenden“ als am wenigsten wichtig eingestuft ( $W = -158,56$ ).

### **Berichtete Praktiken**

Die Praxis der Lehrenden wurde anhand von 10 Fragen erfasst. Erhoben wurden Aspekte wie die Mehrsprachigkeit der Lernendengruppen und die im Unterricht verwendeten Sprachen. Die Lehrenden sollten außerdem angeben, welche mehrsprachigen Praktiken sie im Unterricht zu welchen Zwecken einsetzen. Weitere Fragen waren der Leistungsbeurteilung sowie den Bedarfen der Lehrenden gewidmet.

Sowohl die französischen als auch die österreichischen Lehrenden geben an, dass ihre Lernendengruppen überwiegend bzw. zur Gänze mehrsprachig sind (Q10): In AT sind laut Angaben der Lehrenden 78,7 % überwiegend mehrsprachig, in FR 68,5 %. Hier zeigt sich eine auffallende Diskrepanz zu den Angaben der Lehrenden in den übrigen Ländern (Rest), in denen nach Angaben der Lehrenden nur 49,7 % der Lernenden überwiegend oder ausschließlich mehrsprachig sind.

Im Unterricht (Q11) dominiert erwartungsgemäß die Zielsprache, gefolgt von der Schul- bzw. Unterrichtssprache. Weitere Sprachen werden selten bis gelegentlich eingesetzt, wobei die Mittelwerte für *Lingua franca*, L1 der Lernenden sowie Sprachen derselben Sprachfamilie auf einem ähnlichen Niveau liegen. Abb. 4: Verwendete Sprachen im Unterricht zeigt die Mittelwerte der Angaben auf einer Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“. Zwischen den untersuchten Ländern ergeben sich insgesamt keine großen Unterschiede; allenfalls scheint die *Lingua franca* im österreichischen Unterricht eine größere Bedeutung zu haben als in Frankreich (AT:  $M = 2,96$ ,  $N = 77$ ; FR:  $M = 2,7$ ,  $N = 101$ ), wohingegen die L1 der Lernenden (AT:  $M = 2,7$ ,  $N = 75$ ; FR:  $M = 2,94$ ;  $N = 106$ ) oder die eigene L1 in Frankreich (AT:  $M = 2,56$ ,  $N = 63$ ; FR:  $M = 2,84$ ,  $N = 44$ ) unter den befragten Lehrenden nach eigenen Angaben etwas öfter zum Einsatz kommt.

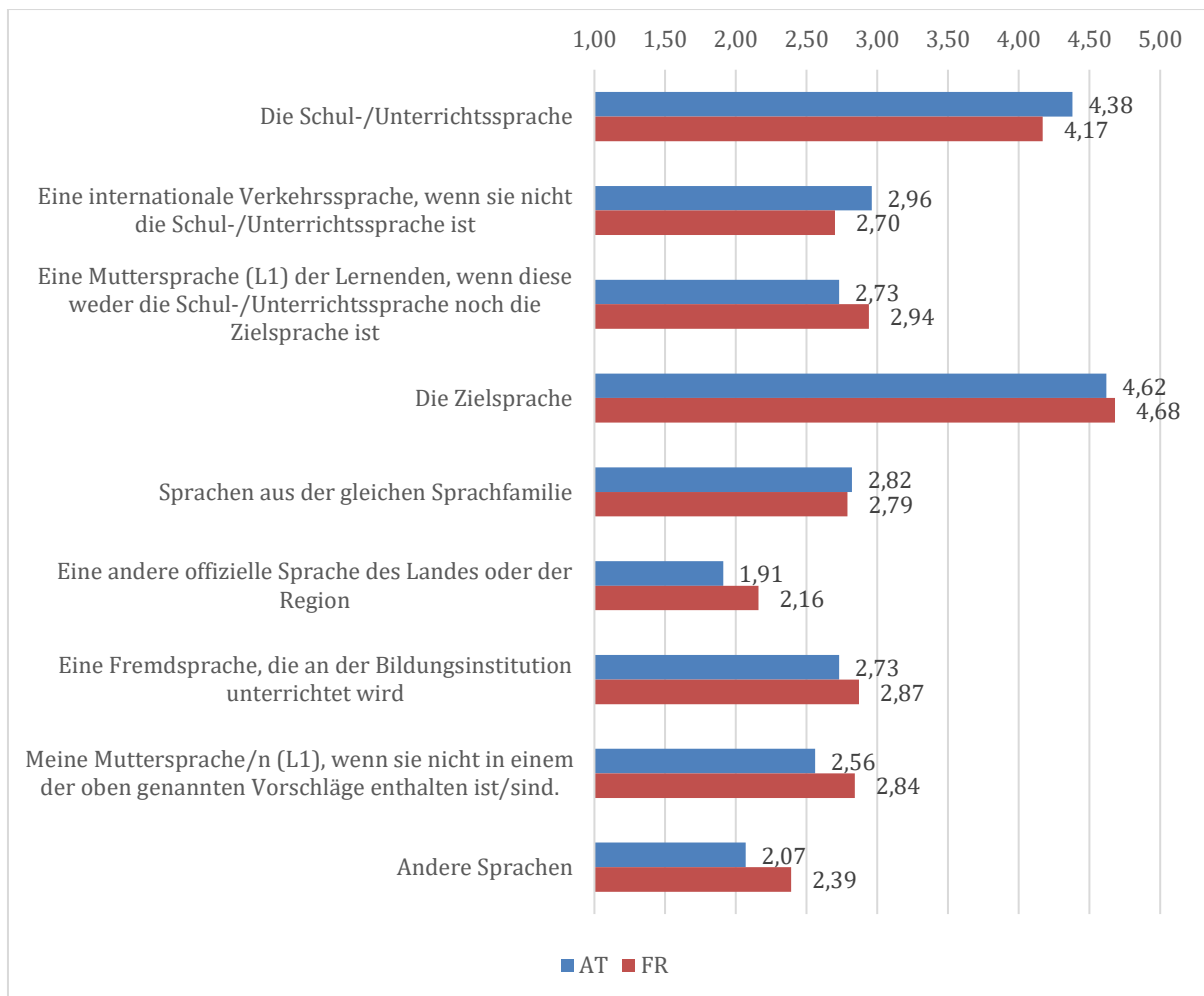


Abb. 4: Verwendete Sprachen im Unterricht

Im nächsten Schritt (Q12) wurde in Form einer Matrixfrage erhoben, zu welchen Zwecken die jeweiligen Sprachen eingesetzt werden. Bei den Zwecken konnten insgesamt 11 Items wie „Um die emotionale Beteiligung der Lernenden zu erhöhen“, „Um den Lernenden dabei helfen, sich auszudrücken“, „Um die Kommunikation zu erleichtern und Missverständnisse auszuräumen“ oder „Um das Nachdenken über Sprache zu erleichtern“ in den Zeilen mit den jeweiligen Sprachen (in den Spalten der Matrixfrage angegeben) verknüpft werden. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. V. a. „Schul-/Unterrichtssprache“, „Internationale Verkehrssprache“, „L1 der Lernenden“ und „Zielsprache“ erhielten viele Nennungen und werden mit vielfältigen Funktionen verknüpft: Die Schul-/Unterrichtssprache wird sehr häufig eingesetzt, um das Verständnis, die Kommunikation, den Zugang zu interkulturellen Inhalten oder zu Fachinhalten zu erleichtern. Für diese Zwecke wird sie als wichtiger eingeschätzt als die Zielsprache. Abweichungen zwischen den beiden Ländern (AT und FR) zeigen sich vor allem in der Funktion, die der internationalen Verkehrssprache zugeschrieben wird: Diese wird in AT deutlich häufiger für die aufgelisteten Zwecke angeführt als in FR und auch häufiger als in den restlichen Ländern. Vor allem die Funktion der Verständniserleichterung wird in AT sehr hoch angesetzt (64,9 % im Vergleich zu 32,3 % in FR und 47,3 % in den übrigen Ländern). Sehr häufig wird auch die L1 der Lernenden genannt; vor allem, um die sprachliche und kulturelle Identität (AT: 67,3 %; FR: 68,1 %) und die emotionale Beteiligung der Lernenden

(AT: 56,5 %; FR: 68,3 %) zu stärken. Auch für das Nachdenken über Sprache (AT: 53,2 %; FR: 54,9 %) und das mehrsprachige Lernen von Wortschatz (AT: 51,0 %, FR: 50,7 %) wird die L1 der Lernenden oft eingesetzt. Den L1 der Lernenden wird in beiden Ländern also nicht nur eine emotionale und soziale Funktion zugestanden, sondern auch eine kognitive und metasprachliche Funktion. Andere Sprachen (Sprachen der gleichen Sprachfamilie, andere offizielle Sprachen des Landes / der Region oder andere Sprachen) werden wesentlich weniger häufig genannt, mit einer deutlichen Abweichung: Sprachen der gleichen Sprachfamilie werden vergleichsweise häufig für das mehrsprachige Lernen von Wortschatz (insbesondere in AT mit 47,7 % im Vergleich zu 33,5 % in FR) und für das Nachdenken über Sprachen (AT: 35,1 %; FR: 34,5 %) genannt.

Im Rahmen der Erhebung zum Einsatz mehrsprachiger Aktivitäten und Strategien (Q13) zeigt sich ein klarer Schwerpunkt auf vergleichenden Verfahren in AT. Lehrkräfte berichten, dass sie Wörter in verschiedenen Sprachen und grammatische Strukturen tendenziell regelmäßig sowie phonologische Merkmale manchmal bis regelmäßig vergleichen. In Frankreich werden insgesamt mehr Praktiken genannt, die mindestens gelegentlich bis regelmäßig eingesetzt werden: Es dominieren mündliche Anweisungen in verschiedenen Sprachen, gefolgt vom gezielten Wortvergleich und von Umformulierungen in andere Sprachen. Die Initiative für die Verwendung mehrerer Sprachen (Q14) kommt dabei nach Angaben der befragten Lehrenden recht übereinstimmend sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden (AT: 86 %; FR: 88,4 %). Sie erfolgt ihren Angaben zufolge recht ausgewogen sowohl spontan als auch geplant (Q15) (AT: 50,5 %; FR: 39,7 %) oder gänzlich bzw. überwiegend spontan (AT: 46,8 %; FR: 49,3 %). Überwiegend oder gänzlich geplante Initiativen sind die absolute Ausnahme (AT: 2,7 %; FR: 10,9 %).

Bei der Beurteilung der Lernendenleistungen (Q16) finden mehrsprachige Praktiken in AT und FR weniger Berücksichtigung, in AT allerdings tendenziell häufiger als in FR. Bei dieser Frage standen insgesamt vier Aussagen zur Auswahl; dabei konnte die Häufigkeit mit Werten zwischen 1 = „nie“ und 4 = „bei jeder Beurteilung“ angegeben werden. Am häufigsten kommen mehrere Sprachen bei Verständnisschwierigkeiten zum Einsatz: Wenn Anweisungen nicht verstanden wurden (AT:  $N^2 = 81$ ,  $M = 2,25$ ; FR:  $N = 125$ ,  $M = 2,20$ ) oder generell bei zusätzlichen Erklärungen (AT:  $N = 82$ ,  $M = 2,22$ ; FR:  $N = 125$ ,  $M = 2,01$ ). Deutlich seltener werden mehrere Sprachen bei der Beantwortung von schriftlichen oder mündlichen Fragen zugelassen: Hier liegen die Mittelwerte in beiden Ländern unter 2. Auffallend ist, dass in den restlichen Ländern der Wert jeweils höher ist: Sowohl bei Verständnisschwierigkeiten als auch bei der Verwendung mehrerer Sprachen bei schriftlichen bzw. mündlichen Prüfungen wird Mehrsprachigkeit häufiger berücksichtigt (vgl. Abb. 5: Mehrsprachige Praktiken und Leistungsbeurteilung).

---

<sup>2</sup> N steht hier und im Folgenden für die Anzahl der Nennungen; M für den Mittelwert.

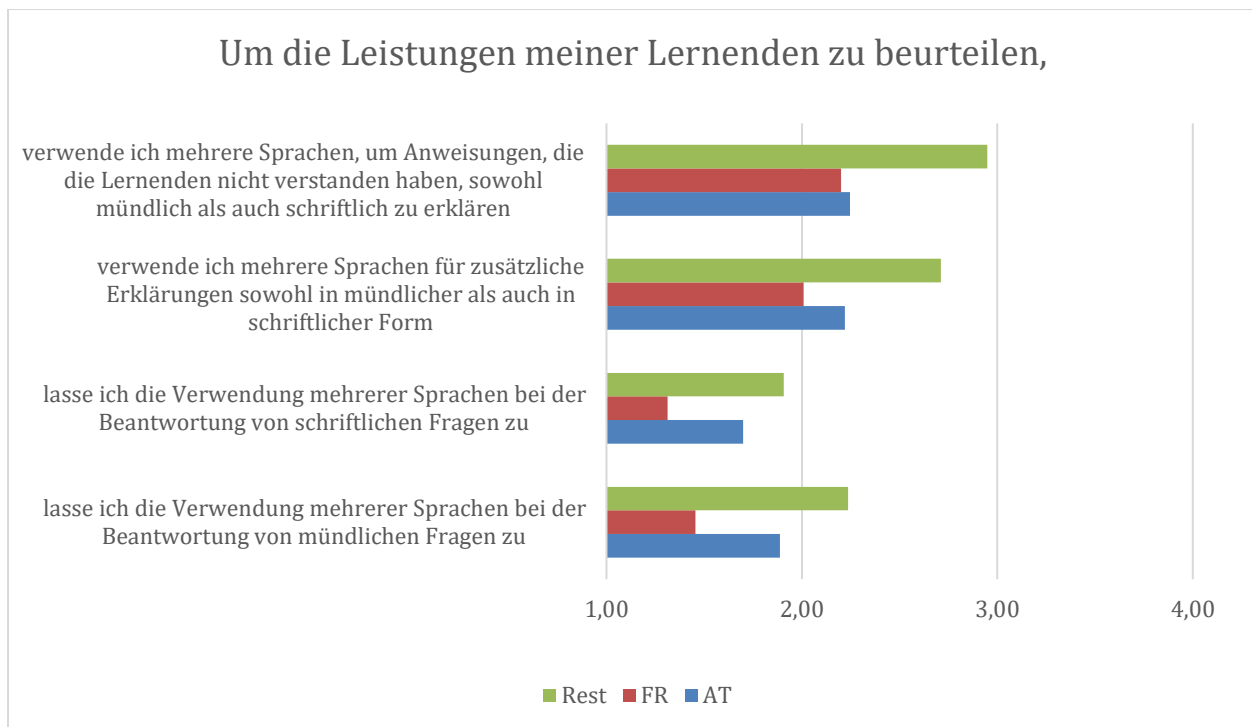


Abb. 5: Mehrsprachige Praktiken und Leistungsbeurteilung

Von Interesse sind auch die verwendeten mehrsprachigen Ressourcen, die im Unterricht eingesetzt werden. Bei Frage Q17 („Welche mehrsprachigen Ressourcen verwenden Sie im Unterricht für die Lernenden?“) konnten die befragten Lehrenden aus einer Reihe von Antwortvorgaben auswählen und die jeweilige Verwendung (von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“) angeben. Dabei dominieren selbst erstellte Materialien, Audios, Videos und Lehrwerke. Diese werden (in leicht unterschiedlicher Reihung) von Lehrenden in den beiden Ländern bzw. in den restlichen Ländern am häufigsten eingesetzt. In AT werden selbst erstellte Materialien (M = 3,48; N = 101), Lehrwerke (M = 3,43; N = 96) und Videos (M = 3,25; N = 101) am häufigsten genannt; in FR Audios (M = 3,62; N = 145), selbst erstellte Materialien (M = 3,61; N = 140) und Videos (M = 3,57; N = 145). Weniger oft werden nach Angabe der befragten Lehrenden Sprachenbiografien und Portfolios eingesetzt. Diese erreichen in Frankreich die geringsten Werte (Sprachenbiografien: FR: M = 2,10; N = 118; Rest: M = 2,33; N = 424; Portfolios: FR: M = 1,96; N = 123; Rest: M = 2,2; N = 429). In AT sind Portfolios (M = 2,02; N = 93) und künstlerische Ansätze (M = 2,18; N = 98) am wenigsten häufig im Einsatz, gefolgt von mehrsprachigen Personen (M = 2,28; N = 87) und Sprachenbiografien (M = 2,33; N = 95) mit sehr ähnlichen Werten.

Eine abschließende Frage (Q18: „Was bräuchten Sie, um mehr mehrsprachige Aktivitäten in Ihren Unterricht integrieren zu können?“) war den Bedarfen der Lehrenden gewidmet. Dabei standen insgesamt 14 Antwortvorgaben zur Auswahl, deren Relevanz auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „äußerst wichtig“ bewertet werden sollte; zusätzlich konnten weitere Bedarfe benannt werden. Insgesamt zeigt sich ein hoher Bedarf: Alle Items wurden mit Mittelwerten > 3 bewertet. Den größten Bedarf sehen Lehrende übereinstimmend in institutioneller Unterstützung (AT: M = 3,91; FR: M = 4,01). Auch Fortbildungen (AT: M = 3,7; FR: M = 3,78) und mehr Zeit sowohl für die Unterrichtsvorbereitung (AT: M = 3,76; FR: M =

3,70) als auch für die Umsetzung im Unterricht (AT: M = 3,79; FR: M = 4,01) werden von den befragten Lehrenden als sehr wichtig eingeschätzt.

## **Fazit**

In beiden Ländern zeigt sich eine wertschätzende Haltung und eine breite Unterstützung für die Förderung von Mehrsprachigkeit: Für die Befragten ist Mehrsprachigkeit überwiegend positiv konnotiert und wird als Ressource anerkannt.

Inhaltlich zeigt sich eine breite Zustimmung zur europäischen Sprachenpolitik: Eine klare Mehrheit befürwortet das sogenannte Barcelona-Ziel, wonach europäische Bürger\*innen mindestens zwei zusätzliche Sprachen lernen sollen – die Wahl der Sprachen sollte dabei aber den Menschen selbst überlassen werden. Die befragten Lehrkräfte betonen die vielfältigen Vorteile von Mehrsprachigkeit, v. a. im Hinblick auf interkulturelle und gesellschaftliche Aspekte. Es zeigt sich auch eine deutliche Abkehr von traditionellen Mythen rund um Mehrsprachigkeit, wonach Mehrsprachigkeit bedeutet, zwei oder mehr Sprachen auf sehr hohem Niveau zu beherrschen. Vielmehr dominiert das Bild von mehrsprachiger Kompetenz als dynamischem Repertoire und als Ressource. Die Lernendengruppen werden von den befragten Lehrenden in beiden Ländern als überwiegend mehrsprachig wahrgenommen. Im Unterricht werden auch regelmäßig mehrere Sprachen verwendet, wobei Ziel-, Schul- und Unterrichtssprache, internationale Verkehrssprachen und die Erstsprachen der Lernenden dominieren. Sie werden für vielfältige Zwecke eingesetzt: Um das Verständnis und die Teilhabe aller am Unterrichtsgeschehen zu sichern, um die Sprachbewusstheit zu fördern und um die Wertschätzung von Sprachen in sprachlicher, kultureller wie emotionaler Hinsicht auszudrücken. Im Hinblick auf die berichteten Praktiken zeigt sich ein starker Fokus auf den Vergleich von sprachlichen Strukturen. Zu diesem Zweck werden vor allem selbst erstellte Materialien, Audios, Videos und Lehrwerke eingesetzt. Bewusst geplante mehrsprachige Aktivitäten finden deutlich seltener statt. Bei der Leistungsbeurteilung spielt Mehrsprachigkeit eine untergeordnete Rolle; mehrsprachige Praktiken kommen am ehesten bei Verständnisschwierigkeiten zum Einsatz. Deutlich artikuliert wird der Bedarf nach mehr institutioneller Unterstützung, Fortbildungen und mehr Zeit, sowohl für die Umsetzung im Unterricht als auch für die Unterrichtsplanung.

## **Empfehlungen**

- In der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten mehrsprachige Aktivitäten systematisch geplant und fest in den Sprachunterricht integriert werden; zugleich müssen Konzepte zur mehrsprachigen Leistungsbewertung bekannter gemacht und praxisnah vermittelt werden.
- Mehrsprachige Aktivitäten und mehrsprachige Evaluierung sollten auch in den Curricula verankert werden, damit sie nicht als Zusatz, sondern als regulärer Bestandteil des Unterrichts umgesetzt werden.
- Adaptierbare Beispiele – wie sie etwa im Projekt *PEP* (o. D.) entwickelt wurden – können den Lehrenden Impulse für die praktische Umsetzung im eigenen Unterricht geben.

Bedarf besteht dabei insbesondere an Aktivitäten, die bewusst die Verwendung mehrerer Sprachen einbeziehen. Auch Beispiele für offene (z. B. Portfolios) und kreative Aufgabenstellungen (künstlerische Ansätze, Einsatz literarischer Texte) werden bislang vergleichsweise selten eingesetzt.

- Für eine nachhaltige Förderung der Mehrsprachigkeit sind geeignete strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich: Dazu zählen neben der curricularen Verankerung auch zusätzliche Zeitressourcen für Planung und Umsetzung im Unterricht. (Mehr) Institutionelle Unterstützung durch die Schulleitung, durch die Universitäten, durch zuständige Behörden und andere Institutionen sind wichtige Voraussetzungen für die nachhaltige Verankerung mehrsprachiger Bildung.

### **Fragebogenversionen**

- [Deutsche Version](#)
- [Französische Version](#)

## **Ausbildung von Sprachenlehrenden in Österreich**

In Österreich ist das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe (Mittelschule, Allgemeine höhere Schule/AHS, Berufsbildende höhere Schule/BHS) gemäß der Bologna-Struktur in ein Bachelor- und Masterstudium untergliedert. Die Ausbildung für die zukünftigen Lehrer\*innen umfasst zwei Unterrichtsfächer bzw. ein Unterrichtsfach und eine Spezialisierung.

Das Lehramt ist als Verbundstudium organisiert, wobei Universitäten und Pädagogische Hochschulen in vier Verbundregionen zusammenarbeiten und gemeinsame, d. h. für die jeweilige Verbundregion einheitliche, Lehramtscurricula anbieten. Diese Verbünde sind der Verbund Mitte (Oberösterreich, Salzburg), Nordost (Wien, Niederösterreich), Südost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) und West (Tirol, Vorarlberg).

Im Rahmen des Projekts wurden alle während des Projektzeitraums gültigen Lehramtscurricula für die AHS analysiert, d. h. 4 BA-Curricula und 4 MA-Curricula (je ein Curriculum pro Verbund). Die Dauer des Bachelors beträgt jeweils 8 Semester, für den Master sind 4 Semester vorgesehen. Neben Lehrveranstaltungen aus den jeweiligen Unterrichtsfächern (inkl. Fachdidaktik) sind Kurse in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie eine pädagogische Praxis zu absolvieren.

Nach einem Regierungsbeschluss 2024 wird der Bachelor österreichweit ab dem Jahr 2026 von 8 auf 6 Semester reduziert. Die neuen Curricula waren zu Projektbeginn für eine Analyse noch nicht verfügbar. In Abschnitt „Reform der Lehrer\*innenbildung 2024“ soll dennoch ein kurzer Ausblick auf den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in den bisher veröffentlichten neuen Curricula gegeben werden.

### ***Forschungsdesign***

Eine zentrale Forschungsfrage des Projekts lautete:

- Welchen Stellenwert hat die mehrsprachige Bildung im Sprachlehr- und -lernprozess und in den Curricula der Lehramtsausbildung?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst die Curricula der Lehramtsstudien (sprachliche Fächer) für die Sekundarstufe in Österreich gesammelt (in den Versionen von 2024). Alle Curricula für die Bachelor- und Masterstudien Sekundarstufe sind auf den Websites der jeweiligen Verbünde (Mitte<sup>3</sup> (Salzburg, Oberösterreich), Nord-Ost<sup>4</sup> (Niederösterreich, Wien), Süd-Ost<sup>5</sup> (Burgenland, Kärnten, Steiermark) und West (T<sup>6</sup>tirol, Vorarlberg)) verfügbar.

Für die Analyse wurde ein Korpus auf Basis der aktuellen Curricula für die sprachlichen Fächer (Stand: 2024) erstellt. Mittels einer Stichwortsuche (z. B. „mehrsprachig\*“,

---

<sup>3</sup> <https://lehrerin-werden.at/>

<sup>4</sup> <https://lehramt.univie.ac.at/>

<sup>5</sup> <https://www.lehramt-so.at/>

<sup>6</sup> <https://lb-west.at/>

„interkulturell\*“, „interkultural\*“, „plurilingual\*“) konnten thematisch relevante Inhalte, d.h. Inhalte, die eine mehrsprachige oder interkulturelle Dimension beinhalten, systematisch erfasst werden. Diese Passagen bildeten die Basis für das Korpus, das anschließend einer thematischen Inhaltsanalyse unterzogen wurde (Paillé & Mucchielli, 2021; Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Kodierung des aus insgesamt 71 Segmenten bestehenden Korpus erfolgte in mehreren Etappen in einem induktiven Verfahren: Während des ersten Arbeitstreffens in Wien 2024 wurde eine gemeinsame Analyse von 15 Items vorgenommen, an der Vertreter\*innen der drei Teams beteiligt waren und auf deren Basis ein Kodiersystem entwickelt wurde. Im Sinne einer Intercoder-Reliabilität (Denzin, 1970) wurde die Kodierung in getrennten Teams fortgesetzt. Die Arbeit erfolgte in insgesamt vier Gruppen, wobei jedes Korpus von zwei gemischten Teams, bestehend aus einem Mitglied aus Österreich und einem aus Frankreich, bearbeitet wurde. Weitere Online- und Präsenztreffen dienten der Weiterentwicklung und Feinabstimmung der Kodierung.

Die Segmente wurden nach einem System von 12 Kategorien wie z. B. „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, „Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit“, „Soziolinguistik“, die in weitere Unterkategorien unterteilt wurden, analysiert (z. B. „individuelle Mehrsprachigkeit“, „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“). Diese Kategorien und Subkategorien bilden die Basis für die weiteren Ausführungen.

Im Folgenden wird auf die didaktische Dimension, die Rolle der Forschung, sprachenpolitische Aspekte und den Zusammenhang mit Inklusion und Diversität eingegangen.

### ***Didaktische Dimension***

Die didaktische Dimension von Mehrsprachigkeit wird in 42,3 % der Textsegmente (30) thematisiert. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der Umsetzung in die Praxis. Zukünftige Lehrende sollen in der Lage sein, „mit den erworbenen Kenntnissen [...] produktiv und fachdidaktisch angemessen umzugehen“ (TS7) oder „die Theorien aus Fremdsprachenerwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung in die Unterrichtsrealität [zu] transferieren“ (TS8).

Die Lehrpläne liefern in 9 Fällen weitere didaktische Informationen, die einen Einblick in die zu Grunde liegende Auffassung von Mehrsprachigkeitsdidaktik geben. Es geht hauptsächlich um die didaktische Nutzung von vorhandener Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen. Mehrsprachigkeit wird als „Ressource“ (TS41, TS50) bezeichnet, die für das Sprachenlernen konstruktiv genutzt werden kann/soll. Wie in TS42 präzisiert, sollen zukünftige Lehrende den Wert der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen und deren plurikultureller Identität sowohl erkennen als auch nutzen können: Sie sollen „sich des Werts von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt bewusst [sein] und [...] daraus einen Nutzen für das eigene Sprachenlernen und -lehren ziehen“ können (TS42). In anderen Worten geht es darum, „die individuelle Mehrsprachigkeit von SchülerInnen und deren Interkulturalität im

Unterricht mit einbeziehen und nutzen“ (TS32) zu können. In 2 Textsegmenten (TS42, TS43) wird neben der Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen auch die Nutzung der Mehrsprachigkeit und der Sprachlernerfahrung der Lehrenden erwähnt: Absolvent\*innen sollen „Unterrichtssprache reflektieren und die eigene Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht nutzen“ können (TS43). In TS60 ist vorgesehen, die „eigene Sprachlernbiografie der Studierenden als erste Einsicht in Mehrsprachigkeit“ in eine Lehrveranstaltung einzubeziehen, die unter anderem Unterrichtsplanung als Inhalt aufweist.

Wie die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen genutzt werden kann, wird in einigen wenigen Textsegmenten näher beschrieben. Dabei steht „vernetztes Lernen“ (TS8) im Vordergrund, zum Beispiel in Form von Sprachvergleichen oder „metaglosssem Transfer“ (TS10). Aktiviert werden sollen bereits vorhandene Sprachkompetenzen und -kenntnisse aus dem gesamten Repertoire der Schüler\*innen, insbesondere in „weitere[n] gelernte[n] Sprachen“, und in der Schulsprache. Für das Unterrichtsfach Französisch wird z. B. empfohlen, dass zukünftige Lehrende „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Deutschen und zu anderen Sprachen“ „erkennen und beschreiben“, um „dies im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik produktiv“ nutzen zu können (TS5). Bereits gelernte Sprachen können somit als „Brückensprachen“ (TS40) fungieren.

In den oben angeführten Fällen geht es vor allem darum, bereits vorhandene Kompetenzen und Kenntnisse für das Erlernen der Zielsprachen zu nutzen. Neben der konstruktiven Nutzung von Mehrsprachigkeit zielen die Lehrpläne auch auf die Förderung bzw. Entwicklung der Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen (TS8, TS26) und der Sprachenvielfalt (TS29) ab. Studierende sollen dafür Methoden und Strategien entwickeln. Zukünftige Englischlehrende sollen zum Beispiel „über die Kompetenz zur Einbettung mehrsprachigkeitsdidaktischer [...] Aspekte in den Englischunterricht“ verfügen (TS64). Sie sollen ebenfalls „kritische[s] Sprachbewusstsein im Kontext von Fremd-, Zwei- und Mehrsprachigkeit“ fördern (TS25). In einigen Fällen wird in diesem Zusammenhang eine Kooperation mit anderen Sprachenlehrenden empfohlen: „Studierende kennen den Nutzen der Zusammenarbeit mit anderen Sprachenlehrenden und können dafür Strategien entwickeln, um die Mehrsprachigkeit von Lernenden zu fördern“ (TS44).

Die wissenschaftliche Fundierung der didaktischen Intervention wird immer wieder (in 7 Textsegmenten) unterstrichen. Die Lehrenden sollen unter anderem Ansätze, Prinzipien und Methoden (z. B. TS8) einerseits kennen und andererseits damit im Berufsalltag umgehen können. Eine kritische Haltung als „Fähigkeit, Forschungslage [...] zu analysieren und zu bewerten“ wird einmal (in TS28) erwähnt. Die Kenntnisse sollen vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung eingesetzt werden. Die Nutzung der Kenntnisse im Bereich der Evaluation wird ebenfalls nur einmal angeführt (TS69). Das geringe Interesse für Mehrsprachigkeit im Evaluierungsprozess spiegelt Ergebnisse der im Rahmen des Projekts *PEP* durchgeführten internationalen Umfrage wider. Diese zeigen, dass Lehrende Mehrsprachigkeit beim Evaluieren viel weniger berücksichtigen als im Lehrprozess (vgl. dazu Cortés Velásquez et al., 2025 bzw. den

Abschnitt Mehrsprachigkeit in der Sekundar- und Tertiärstufe: Überzeugungen und berichtete Praktiken).

Im Folgenden werden die zentralen Themenbereiche beschrieben.

## **Zentrale Themenbereiche**

### **Forschung**

Forschung wird in lediglich 5,97 % der analysierten Textsegmente der Curricula thematisiert. Der Fokus liegt dabei auf dem Erwerb „grundlegende[r] Kenntnisse der Forschungslage [...] zur Förderung von Sprachenvielfalt und individueller Mehrsprachigkeit“ (TS29). Dabei werden vor allem zentrale Ergebnisse der Bilingualismus- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung (TS9, TS20, TS24, TS29, TS30, TS39) und Variationslinguistik (28 Nennungen insgesamt, davon 10 für die diachrone, 6 für die synchrone Variationslinguistik und 12 ohne weitere Spezifizierung) erwähnt. Zweimal werden außerdem explizit Prinzipien und Konzepte „zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ (TS8, TS26) angeführt.

Wie bereits im Abschnitt Didaktik erwähnt, ist die Verbindung von Theorie und Praxis ein wiederkehrendes Thema. Mehrere Lehrveranstaltungen heben hervor, dass Studierende nicht nur theoretische Kenntnisse zur Mehrsprachigkeitsforschung erwerben, sondern auch dazu befähigt werden sollen, diese in der Unterrichtspraxis anzuwenden (TS7, TS8, TS30, TS64). Das erworbene Wissen soll dabei nicht nur in die Unterrichtsplanung und die Umsetzung didaktischer Konzepte einfließen, sondern auch dazu beitragen, dass Lehrende „auf Grund der wissenschaftlichen Ergebnisse aus dem Bereich Mehrsprachigkeit kompetente Elternberatung“ (TS52) durchführen können. Ziel ist es, Eltern fundierte Informationen und geeignete Fördermöglichkeiten für ihre Kinder aufzuzeigen (TS7, TS22, TS26, TS30, TS52, TS64).

Die Fähigkeit zur eigenständigen Forschung wird hingegen kaum thematisiert. Nur zwei Textsegmente (TS53, TS64) weisen explizit darauf hin, dass Absolvent\*innen dazu befähigt werden sollen, Forschungsmethoden – insbesondere im Bereich der Sprachdiagnostik – anzuwenden sowie „eigenständig Forschungsfragen und Forschungsprojekte zu den Bereichen schulische Mehrsprachigkeit, domänenspezifischer Sprachgebrauch, Faktoren des Zweitspracherwerbs etc. zu bearbeiten“.

Neben Forschung und Didaktik nehmen die Themen Sprachenpolitik sowie Inklusion und Diversität einen besonderen Platz in den Curricula ein.

### **Sprachenpolitik und soziolinguistischer Kontext**

Sprachenpolitik bildet den übergeordneten Rahmen für bildungspolitische Maßnahmen und damit auch entsprechende Vorgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen im Bildungsbereich. Von Relevanz wäre außerdem eine stärkere Einbettung in europäische bildungspolitische Zielsetzungen, etwa im Hinblick auf die Förderung von

Mehrsprachigkeit und interkultureller Handlungsfähigkeit. In den untersuchten Curricula wird Sprachenpolitik vereinzelt thematisiert, jedoch bleibt die Darstellung vage: Lernziele wie das Erlangen eines Einblicks in bildungspolitische Prozesse sowie Kenntnisse über konkrete Maßnahmen werden lediglich an 4 Stellen (TS22, TS29, TS30, TS39) erwähnt; z. B. sollen die Studierenden „Kenntnisse der Theorien der Bilingualismusforschung sowie der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Einbettung von Mehrsprachigkeit (auch im Hinblick auf Diversität, Gender, Migration, Sprachpraxis und Schule in Gesellschaft sowie Global Citizenship Education) [...]“ haben (TS30). Kompetenzen wie ein kritisches Verständnis sprachpolitischer Entwicklungen sowie die Fähigkeit, deren Auswirkungen auf den Sprachunterricht zu analysieren und zu bewerten, finden sich nur im Lehramtscurriculum Südost (TS20, TS28): „Die AbsolventInnen verfügen über [...] die Fähigkeit, Forschungslage und bildungspolitische Maßnahmen zu Sprachenvielfalt und individueller Mehrsprachigkeit (z. B. Gesamtsprachenkonzept, Einbeziehung des Migrationshintergrunds, Mehrsprachigkeitsdidaktik) zu analysieren und zu bewerten“ (TS 28). Die lokale Umsetzung sprachpolitischer Vorgaben – ein zentraler Aspekt für die schulische Fremdsprachendidaktik – wird lediglich einmal (TS71) thematisiert.

Im Bereich der sprachpolitischen Dimension werden in den Curricula speziell zwei Aspekte hervorgehoben: einerseits die vorhandene innere und äußere und andererseits die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.

In 16,4 % der Textsegmente wird Mehrsprachigkeit in erster Linie als Teil des (nationalen, schulischen bzw. Unterrichts-)Kontexts thematisiert. Hier sollen zukünftige Lehrpersonen Kenntnisse über die spezifische Sprachsituation in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf innere und äußere Mehrsprachigkeit (TS3, TS21, TS55, TS57) erwerben. In den Curricula des Verbunds West (BA und MA) wird in diesem Zusammenhang außerdem zwischen lebensweltlicher und schulisch vermittelter Mehrsprachigkeit (TS54, TS57, TS68) differenziert: „Reflexion über die Rolle von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft (lebensweltliche und schulisch vermittelte Mehrsprachigkeit); Bedeutung von Mehrsprachigkeit im schulischen Lernen“ (TS 57).

Insgesamt ist ein Schwerpunkt auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit festzustellen. In vielen Lehrveranstaltungen sollen Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und Migration (TS9, TS14, TS37, TS48) vermittelt, aber auch bildungspolitische Maßnahmen im Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit thematisiert bzw. analysiert werden (TS28, TS30).

Zukünftige Lehrpersonen sollen nicht nur mit den schulischen Rahmenbedingungen für die sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit (TS36), den spezifischen Anforderungen mehrsprachiger Klassen bzw. Schulen (TS15) und didaktischen Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit (TS26) vertraut gemacht werden, sondern auch in der Praxis, d.h. in der Klasse, in der Lage sein, auf mehrsprachige Lernende einzugehen und den Unterricht (TS18, TS47) bzw. schulische Erfahrungsräume im Allgemeinen (TS1) entsprechend adaptiv zu gestalten.

## **Inklusion und Diversität**

Im Rahmen der Analyse der Lehramtscurricula wurde das Thema Diversität und Inklusion mit einem Anteil an 13,8 % als zentrales Querschnittsthema identifiziert. Die Untersuchung ergab, dass Aspekte der Vielfalt in mehreren Bereichen curricular verankert sind, jedoch in unterschiedlicher Tiefe und Systematik.

Ein zentraler Befund betrifft die schulische Praxis, in der Diversität häufig im Kontext von Praktika und schulischen Erfahrungsräumen thematisiert wird. Studierende sollen dabei lernen, mit heterogenen Lerngruppen umzugehen und inklusive Unterrichtsformen zu erproben. Besonders im Bereich der sprachlichen Vielfalt wird dies deutlich: Die Curricula fordern, dass Lehrpersonen sprachliche Ressourcen gezielt fördern und in den Unterricht integrieren können. Dies schließt auch die Reflexion über eigene Sprachbiografien und die von anderen ein, um einen sensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu ermöglichen.

Unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird Diversität vor allem im Zusammenhang mit Migration, Mehrsprachigkeit und sozialer Ungleichheit behandelt. Hier zeigt sich ein Bewusstsein für strukturelle Diskriminierung und die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die Curricula betonen, dass Lehramtsstudierende den Wert sprachlicher Vielfalt erkennen und reflektieren sollen – nicht nur theoretisch, sondern auch im Hinblick auf das eigene Sprachenlernen und -lehren. Vgl. dazu die Ausführungen in den Curricula des Masters Südost: „[Die Absolvent\*innen] können ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit der Lernenden erkennen und reflektieren, sind sich des Werts von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt bewusst und können daraus einen Nutzen für das eigene Sprachenlernen und -lehren ziehen.“ (TS 45; vgl. dazu auch TS42, TS49) Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Mehrsprachigkeit – also wie diese gesellschaftlich und institutionell verstanden wird – ist dabei ein zentrales Lernziel.

Die individuelle Förderung stellt einen weiteren Schwerpunkt dar. Curricula betonen die Bedeutung differenzierter Diagnostik und adaptiver Unterrichtsstrategien, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler\*innen einzugehen. Dies umfasst auch die Fähigkeit, angemessen auf sprachliche Unterschiede zu reagieren und differenziert mit Mehrsprachigkeit umzugehen (TS1, TS18). Darüber hinaus wird die Integration diversitätsgerechter Ansätze im Unterricht gefordert (TS46, TS47, TS55, TS69), etwa im Hinblick auf Genderaspekte im Sprachverhalten (TS55).

## ***Reform der Lehrer\*innenbildung 2024***

Die 2024 beschlossene Reform der Lehrer\*innenbildung (Hochschulpaket 2024, BgBl. 50/2024 in der Fassung vom 30. April 2024) bringt neben der Verkürzung des Bachelorstudiums von vier auf drei Jahren eine stärkere Verankerung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und sprachlicher Bildung: Ab dem Studienjahr 2026/27 müssen alle Studierenden – unabhängig von ihrer Fächerwahl – im Bachelor- und

Masterstudium Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 3 bis 6 ECTS-Punkten in diesem Bereich absolvieren.

Sprachliche Bildung bezieht sich dabei auf die Schul-/Unterrichtssprache sowie „die gesamte sprachliche Vielfalt“, also Erst-, Zweit-, Herkunfts-, Fremd- und Minderheitensprachen.<sup>7</sup> Darüber hinaus wird es – wie auch im bisherigen Lehramtsstudium – möglich sein, anstelle eines klassischen Unterrichtsfaches eine fächerübergreifende Spezialisierung zu wählen. Neu ist, dass im Bereich Deutsch als Zweitsprache/sprachliche Bildung eine derartige Spezialisierung jedenfalls angeboten werden muss. Hier zeichnet sich auch die steigende Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem – insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Bildungssystem – ab. Die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben ist für das Studienjahr 2026/27 vorgesehen. Die in den einzelnen Clustern entwickelten Curricula lagen während der Phase der Curriculumsanalyse noch nicht vor, sodass sie nicht einbezogen werden konnten.

### ***Zentrale Ergebnisse***

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit in den Curricula einen besonderen Stellenwert einnimmt. Dabei geht es auf der didaktischen Ebene einerseits um die Berücksichtigung der in Österreich vorhandenen, unter anderem migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, andererseits um die Förderung der mehrsprachigen Kompetenz der Lernenden, wobei die Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Ansätze und insbesondere die Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource zum Sprachenlernen angeführt werden. Die Curricula betonen, dass sich die didaktische Praxis auf Kenntnisse wichtiger Ergebnisse aus der Wissenschaft (insbesondere Mehrsprachigkeitsforschung und Soziolinguistik mit Schwerpunkt auf Variationslinguistik) und sprachenpolitische Grundsätze stützen sollte. In diesem Zusammenhang sind Diversität und Inklusion in Verbindung mit Mehrsprachigkeit präsent, wenn auch oft fragmentarisch und ohne durchgängige Verankerung.

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu die Ausführungen des Bundesministeriums für Bildung auf <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>.

# Ausbildung von Sprachenlehrenden in den MA-Studiengängen für Französisch als Fremdsprache

## Einleitung

In Frankreich werden verschiedene Masterstudiengänge in *FLE* (*Français Langue Étrangère*; Französisch als Fremdsprache) an 47 Institutionen angeboten. Für alle der insgesamt 76 universitären Studiengänge<sup>8</sup> sind entsprechende Dokumente des *RNCP* (*Répertoire National des Certifications Professionnelles*; Nationales Verzeichnis beruflicher Zertifizierungen) verfügbar. Die *FLE*-Masterstudiengänge, die auf der Website von „France Education“<sup>9</sup> aufgelistet sind, werden in folgenden Dokumenten berücksichtigt:

- Französisch als Fremdsprache (28): *RNCP39506 – MASTER – Français langue étrangère (fiche nationale)*
- Sprachendidaktik (23): *RNCP38694 – MASTER – Didactique des langues (fiche nationale)*
- Sprachwissenschaft (21): *RNCP38696 – MASTER – Sciences du langage (fiche nationale)*
- Erziehungswissenschaften (1): *RNCP38156 – MASTER – Sciences de l'éducation et de la formation (fiche nationale)*
- Literaturwissenschaft (2) *RNCP39494 – MASTER – Lettres (fiche nationale)*
- *MEEF* [*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*; Lehramtsausbildung] (1): *RNCP37175 – Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques*

Im Rahmen des Projekts *Pluriform* wurden alle Curricula dieser Masterstudiengänge analysiert. Diese Datensammlung stellt ein reichhaltiges Korpus hinsichtlich der jeweiligen Inhalte und Leitlinien dar.

- Mit Ausnahme der vier Studiengänge in Erziehungswissenschaften, Literaturwissenschaft und *MEEF* sind damit sämtliche Studiengänge den Bereichen *FLE*, Sprachendidaktik oder Sprachwissenschaft zuzuordnen. Alle verweisen in ihren Beschreibungen explizit auf die mehrsprachige und interkulturelle Dimension.

---

<sup>8</sup> Diese Zahl wurde im Jahr 2024 erhoben.

<sup>9</sup> <https://france-education-international.fr/article/repertoire-master-fle>

## **Methodik**

Die zentrale Forschungsfrage des Projekts lautete:

- Welche Rolle spielt mehrsprachige Bildung im Kontext des Sprachenlehrens und -lernens sowie in den Curricula der Masterstudiengänge für Französisch als Fremdsprache?

Dieser Abschnitt widmet sich den Curricula. Die französischen und österreichischen Projektmitglieder analysierten zunächst die Bezeichnungen der Studiengänge, um die Hauptthemen zu identifizieren, und im folgenden Schritt zu eruieren, wie sich diese inhaltlich in den Bezeichnungen der entsprechenden Lehrveranstaltungen (LV) wiederfinden.

Im nächsten Schritt konzentrierte sich die Analyse auf mehrsprachige Aspekte in den LV-Beschreibungen. Dazu wurden in den Beschreibungen jene Elemente identifiziert, die eine mehrsprachige und/oder interkulturelle Dimension beinhalten. Auf diesem Weg wurde ein Arbeitskorpus aus 401<sup>10</sup> Textsegmenten gebildet, was der gleichen Anzahl an LV-Beschreibungen (von insgesamt 2551 LV-Beschreibungen) entspricht. Jedes Segment wurde im Korpus mit „ST“ und anschließender Belegnummer kodiert. Das Korpus wurde einer thematischen Inhaltsanalyse unterzogen (Paillé und Mucchielli, 2021; Kuckartz und Rädiker, 2022).

Von den 76 untersuchten Studiengängen, bei denen bestimmte Schwerpunkte angegeben sind, nennen 23 explizit Mehrsprachigkeit und 33 Interkulturalität, wobei diese beiden Schwerpunkte in 16 Fällen miteinander kombiniert werden. Somit geben letztlich 53 % (40/76) der angebotenen Studiengänge an, einem oder beiden dieser beiden Schwerpunkte einen hohen Stellenwert einzuräumen.

Die (induktive) Kodierung des Korpus erfolgte in mehreren Schritten. Bei einem ersten Treffen in Wien im Jahr 2024 wurden die ersten 15 Kategorien aus etwa 100 Textsegmenten identifiziert. Die gemeinsame Analyse der Mitglieder der drei Projektteams ermöglichte die Entwicklung eines Kodierungssystems. Die Analysen wurden in separaten Teams fortgesetzt, um durch die Interkodierung eine Triangulation (Denzin, 1970) zu gewährleisten. Die Arbeit wurde in vier Gruppen durchgeführt, die das Korpus unter sich aufteilten: Jedes Unterkorpus wurde von zwei gemischten Teams mit mindestens einem österreichischen und einem französischen Mitglied analysiert, um wechselseitige Perspektiven zu ermöglichen. In verschiedenen Online- und Präsenzsitzungen wurde die Kodierung weiterentwickelt und verfeinert.

Insgesamt ergaben sich aus der Korpusanalyse 12 Kategorien wie „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, „Sprachenpolitik“, „Interkulturalität“ oder „Kontexte“, die wiederum in Unterkategorien unterteilt wurden (z. B. „individuelle Mehrsprachigkeit“,

---

<sup>10</sup> Insgesamt gibt es im Korpus 448 Segmente, die von 4 bis 451 nummeriert sind. Die Nummern 1-3 bezeichnen die ermittelten thematischen Kategorien. 47 von den 448 ST beziehen sich auf die Namen der Universitäten. Für die Analyse wurden daher insgesamt 401 ST mit thematisch relevanten Inhalten herangezogen.

„gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“). Diese bilden die Grundlage für die folgenden Ausführungen, in denen die wichtigsten Kategorien behandelt werden: die didaktische Dimension, die Bedeutung des Kontexts, Aspekte der Sprachenpolitik, der Bezug zu Inklusion und Vielfalt sowie Aspekte der Interkulturalität.

Nachfolgend präsentieren wir die Ergebnisse der Analyse der *RNCP*-Dokumente, der Bezeichnungen der MA-Studiengänge sowie der LV-Beschreibungen.

## **Analyseergebnisse der RNCP-Dokumente und LV-Titel**

### **Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den RNCP-Dokumenten**

Alle RNCP-Dokumente für Französisch als Fremdsprache, Erziehungswissenschaften und Sprachwissenschaft erwähnen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, wobei letzterer mehr Bedeutung zukommt.

Im RNCP-Dokument für Französisch als Fremdsprache ist die höchste Anzahl an relevanten Passagen zu Mehrsprachigkeit und insbesondere Interkulturalität zu beobachten. So ist beispielsweise die Rede davon, „angemessene didaktische Strategien in zwei- und mehrsprachigen Bildungskontexten zu entwickeln und anzuwenden“. Die interkulturelle Dimension taucht mehrfach in Form von „interkultureller Bildung“ und „pädagogischen Ansätzen auf der Grundlage des interkulturellen Ansatzes“ auf. Darüber hinaus ist die Rede davon, „für kulturelle Begegnungen und Interkulturalität zu sensibilisieren“ oder „spezifische Konzepte aus den Bereichen [...] der interkulturellen Bildung anzuwenden und zu vermitteln“.

Im RNCP-Dokument zur Sprachendidaktik wird darauf hingewiesen, die eigenen „pädagogischen Praktiken an einen interkulturellen und mehrsprachigen Kontext anzupassen“.

Was die Sprachwissenschaft betrifft, so wird im Dokument – im Gegensatz zu den beiden anderen, die sich im Wesentlichen auf die Anpassung der fachdidaktischen Praktiken an mehrsprachige Kontexte beziehen – ausdrücklich die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen erwähnt, indem „die Analyse der Mechanismen im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Sprachkompetenzen (Mehrsprachigkeit) beim Menschen“ als Ziel beschrieben wird.

### **Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Bezeichnungen der FLE-Studiengänge**

Die Identifizierung von Schlüsselwörtern in den Bezeichnungen der angebotenen Studiengänge zeigt, dass einige davon eindeutig auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ausgerichtet sind. So gibt es beispielsweise:

- den Masterstudiengang *FLE*, der vom *CLA* (*Centre de Linguistique Appliquée*; Zentrum für angewandte Sprachwissenschaft) in Besançon angeboten wird und in seiner Bezeichnung die „Mehrsprachigkeit“ hervorhebt;

- den Masterstudiengang der Universität *Franche Comté* (neuer Name: *Université Marie et Louis Pasteur*) mit dem Titel „Didaktik von Französisch als Fremd-/Zweitsprache und mehrsprachige Bildung“;
- den *FLE*-Master „Digitalisierung und Mehrsprachigkeit“ der Universität La Réunion;
- den Master „Soziodidaktik, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität“ in Saint-Etienne;
- den Master „Frankophonie, Mehrsprachigkeit, Minderheiten, Interkulturalität“ in Rennes;
- „Mehrsprachigkeit und FLE“ in Reims;
- „Soziolinguistik und (bildungs-)politische Steuerung der Mehrsprachigkeit“ in Montpellier;
- „Didaktik des Französischen und der Mehrsprachigkeit“ in Orléans.

Die interkulturelle Dimension ist nicht nur in einigen der oben genannten Bezeichnungen enthalten, sondern findet sich auch explizit in den Bezeichnungen der Studiengänge von

- Avignon („Didaktik von Französisch als Fremd-/Zweitsprache und interkultureller Bildung“);
- Paris Cité („Sprachendidaktik: Französisch als Fremdsprache, Zweitsprache und Interkulturalität“);
- Tours („Sprachenpolitik, Didaktik, Interkulturalität und die Frankophonie“);
- Angers („Sprachliche und kulturelle Vielfalt“).

## **Analyseergebnisse der LV-Beschreibungen**

### **Sprachenpolitik**

Unter den analysierten Kursbeschreibungen nimmt der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Sprach- und/oder Bildungspolitik einen bedeutenden Platz ein. 64 Kurse – das entspricht etwa einem Siebtel der Kursbeschreibungen, aus denen das Arbeitskorpus besteht – befassen sich mit Sprachen- und/oder Bildungspolitik.

Wenn mehrsprachige oder interkulturelle Kontexte explizit erwähnt werden, tauchen sie 21-mal in Verbindung mit der Sprach- und/oder Bildungspolitik auf, und zwar 20-mal in der Form „*plurilingue/plurilinguisme*“ (ST9, ST33, ST38, ST54, ST56, ST86, ST95, ST118, ST178, ST179, ST198, ST207, ST213, ST279, ST286, ST341, ST341, ST383, ST444, ST448), viermal als „*multilingue/multilinguisme*“ (ST30, ST56, ST444, ST448) und zweimal in Verbindung mit „*interculturel/interculturalité*“ (ST444, ST448). Etwa ein Achtel dieser Schlüsselwörter im Korpus weist somit einen Schwerpunkt in der Sprach- und/oder Bildungspolitik auf.

Wie ausführlich die Inhaltsbeschreibungen sind, variiert dabei stark: Bei mehreren Kursen wird nur der Titel angegeben (z. B. ST73, ST88, ST261). Bei den Lehrveranstaltungen, die Mehrsprachigkeit und Sprach- und/oder Bildungspolitik explizit miteinander verbinden, lassen sich bei den detaillierteren Beschreibungen zwei Haupttendenzen erkennen:

- Erlernen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit  
Mehrere Kurse befassen sich mit der Sprachenpolitik und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen (ST56, ST383), dem Umgang mit soziolinguistischer Vielfalt in Frankreich (ST381) oder auch der Berücksichtigung eines mehrsprachigen Umfelds (ST38). Der Begriff „Sprachplanung“ wird in diesem Zusammenhang ebenfalls verwendet (ST444).
- Untersuchung der Sprach-/Bildungspolitik als Grundlage für eine mehrsprachige Didaktik  
In anderen Fällen wird Sprachenpolitik als Grundlage für die Entwicklung einer mehrsprachigen didaktischen Reflexion und die Identifizierung möglicher Verbindungen zwischen diesen Bereichen vorgestellt (z. B. ST33, ST118, ST178, ST341).  
In anderen Fällen konzentrieren sich die Überlegungen insbesondere auf Frankreich und die Frankophonie. Hier sind 18 Belege im Zusammenhang mit der Sprachen- und/oder Bildungspolitik zu finden (z. B. ST95, ST191, ST231, ST242). Nur zwei Kurse (ST179, ST24) legen den Schwerpunkt auf das Erlernen und die Umsetzung aktueller Sprachregelungen, insbesondere derjenigen der Europäischen Union.

### **Vorstellungen von Mehrsprachigkeit**

Was die in den Curricula dargestellten Konzepte der Mehrsprachigkeit betrifft, so scheint der Bildungsbereich am wichtigsten zu sein. 17 Kursbeschreibungen beziehen sich ausdrücklich auf ein Konzept der Mehrsprachigkeit im Bildungskontext. Diese Texte beziehen sich hauptsächlich auf die Lernenden und ihre Sprachkenntnisse, den konkreten Unterrichtskontext sowie die beruflichen Kompetenzen der Lehrpersonen (ST22). Innerhalb dieser Kategorien liegt der Schwerpunkt in der Regel auf den sprachlichen Merkmalen und Ressourcen der Lernenden. Diese werden oft an erster Stelle genannt (z. B. ST22) oder ausführlich beschrieben (ST118). Die untersuchten Curricula betonen die Entwicklung des Sprachrepertoires der Lernenden und vermitteln eine sehr positive Sichtweise auf sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen (ST118, ST190). Unter den Ressourcen, die dieses Sprachrepertoire bereichern, nehmen Migrationserfahrungen und soziale Vielfalt einen dominierenden Platz ein (ST274, ST304). Allerdings sind auch die Dynamik der sprachlichen Marginalisierung und die Machtverhältnisse zwischen dominanten und dominierten Sprachen durchaus präsent (ST279, ST368).

Die Vorstellungen von Mehrsprachigkeit sind eng mit den didaktischen Ansätzen verbunden (siehe weiter unten) und werden meist in Verbindung mit dem Sprachenrepertoire der Lernenden beschrieben, an das sie angepasst werden müssen.

Die anderen identifizierten Kategorien sind weniger stark vertreten. 12 Kursbeschreibungen beziehen sich auf soziolinguistische Konzepte wie interne Sprachenvielfalt (ST52) oder Sprachenpolitik (ST54). Im soziolinguistischen Bereich zeigt sich eine Nähe zum Bildungsbereich in jenen drei Textausschnitten, in denen auch der GERS erwähnt wird (ST335, ST342, ST353).

Hinsichtlich des Wertes und der Bedeutung der Mehrsprachigkeit – hier handelt es sich um eine wenig thematisierte Kategorie – lassen sich drei Hauptorientierungen unterscheiden:

- eine allgemeine Perspektive, die die Vorteile mehrsprachiger Ansätze hervorhebt (ST44);
- eine gesellschaftliche Sichtweise der Mehrsprachigkeit (ST165 für den frankophonen Kontext und ST295);
- eine inklusive und erfolgsorientierte Perspektive, die folgendermaßen formuliert wird: „Lernen, sich auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden als Hebel für Lernerfolg und Inklusion zu stützen.“ (ST335, ST342, ST353)

Die im Alltag erworbene Mehrsprachigkeit wird auch auf die (sozio-)linguistischen Aspekte mehrsprachiger Familien (ST367) bezogen. Das Konzept der Mehrsprachigkeit als Norm taucht nur einmal und ausschließlich in einem frankophonen Kontext auf (ST183).

## **Forschung**

Die Forschung ist eine der am wenigsten vertretenen Kategorien: 15 Kurse wurden dieser Kategorie zugeordnet. Es wurden zwei Unterkategorien identifiziert: einerseits Kurse mit Schwerpunkt auf didaktischer Forschung (ST39, ST44, ST51, ST60, ST298, ST304) und andererseits Kurse, die sich mit Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit und Theorien des Spracherwerbs befassen (ST23, ST52, ST57, ST204, ST208, ST279, ST442, ST446). Einige Lehrveranstaltungen verbinden diese beiden Dimensionen relativ ausgewogen (ST49, ST61, ST106). Insgesamt sind die beiden Unterkategorien nahezu gleich stark vertreten. Im Allgemeinen werden drei Hauptziele in diesen Kursen genannt:

- Durchführung von pädagogisch-fachdidaktischer Forschung, um die eigene Praxis auf fundiertere und reflektierte Weise zu analysieren und anzupassen (z. B. ST39, ST44, ST57);
- Erlernen von Forschungsmethoden, damit die Studierenden selbst wissenschaftliche Arbeiten durchführen können (z. B. ST51, ST52);
- Erwerb von theoretischem Wissen und Konzepten (z. B. ST279, ST208).

Die Aspekte Mehrsprachigkeit und Interkulturalität werden in 12 der 15 Kurse im Zusammenhang mit Forschung erwähnt (z. B. ST44, ST298, ST442). Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Regel einen wichtigen Platz einnehmen, wenn die Forschung einen Schwerpunkt bildet. Es ist jedoch zu betonen, dass die Zahl der Kurse, in denen die Forschung im Mittelpunkt steht, sehr begrenzt ist.

## **Frankophonie**

Für die Kategorie „Frankophonie“ wurden 40 Belege identifiziert, d. h. sie kommt in etwa einem Elftel der analysierten Beschreibungen vor. Auch diese Kategorie wird in mehreren Kursen nur im Titel erwähnt, ohne dass eine Beschreibung den Kontext oder die Kursziele verdeutlicht (z. B. ST160, ST224, ST425).

Wenn detailliertere Beschreibungen verfügbar sind, zeigt sich eine deutliche Tendenz, die Frankophonie im soziolinguistischen Kontext zu behandeln, wie ST8, ST24, ST160 und ST243 zeigen. Mehrere Kurse beziehen auch eine (sprach-)politische und/oder geografische Dimension mit ein (z. B. ST334, ST336). Sie zielen im Allgemeinen darauf ab, die frankophone Realität zu analysieren oder besser zu verstehen. Die explizit damit verbundene didaktische Dimension wird nur in ST42 und ST334 erwähnt.

Zehn Kurse, d.h. ein Viertel der Kurse, die sich mit der Frankophonie befassen, integrieren auch Mehrsprachigkeit (neun Kodierungen) und/oder Interkulturalität (sieben Kodierungen). Es lassen sich drei Hauptschwerpunkte identifizieren, wobei ersterer überwiegt:

- **Theoretische Sensibilisierung**  
Diese Kurse behandeln Themen wie „[...] die Problematik der Sprachen im Kontakt“ (ST165), „[...] die Forschung zur exolingualen Kommunikation und zum bilingualen Sprechen“ (ST442, ST446), „[...] kulturelle Unterschiede in der menschlichen Kommunikation [...]“ (ST444, ST448) oder das Ziel, „die Realitäten der Frankophonie kennenzulernen“ (ST233).
- **Frankophone Literatur und Mehrsprachigkeit**  
Die Kurse, die Frankophonie mit Literatur und Mehrsprachigkeit verbinden – acht Kurse beziehen sich ausdrücklich darauf (ST19, ST87, ST103, ST186, ST267, ST334, ST442, ST446) –, bieten einen stärker didaktisch geprägten Ansatz. Die Kurse ST87 und ST103 stellen diese Themen zudem in einen postkolonialen Kontext.
- **Diagnostik**

Ein einziger Kurs (ST377) zielt ausdrücklich darauf ab, Möglichkeiten der Diagnostik in mehrsprachigen Kontexten und im frankophonen Bereich vorzustellen.

## **Interkulturelle Dimension**

Die interkulturelle Dimension findet sich in vielen der angebotenen Masterstudiengänge im Bereich *FLE* wieder. Oftmals werden Interkulturalität und Mehrsprachigkeit explizit in den Kursbezeichnungen genannt. Dies ist beispielsweise bei den Kursen „Kulturen

und Interkulturalität in FLE" (ST159) und „Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität" (ST106) der Fall.

Insgesamt wurden 165 Kursbeschreibungen als der interkulturellen Dimension zugehörig kodiert. Im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrpersonen zielen die Kurse mit Schwerpunkt auf Interkulturalitätsdidaktik (35 Kurse) darauf ab, kulturelle Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen und zu fördern, aber auch die kulturellen Vorstellungen der Lernenden zu analysieren: ST6, ST22, ST55, ST57, ST96, ST106, ST154, ST159, ST172, ST174, ST197, ST212, ST227, ST229, ST275 etc.

Daneben konzentrieren sich einige Kurse auf die Vermittlung theoretischer Konzepte (13 Kurse), wie beispielsweise ST48 mit dem Titel „Sprachkontakte und Interkulturalität", dessen Ziel es ist, die Begriffe „interkulturell" und „Kultur" zu definieren. Andere zielen eher auf die Analyse der Wechselwirkungen zwischen Sprachen, Kulturen und Identitäten ab und tragen Bezeichnungen wie „Interkulturelle Kommunikation" (ST83, ST222, ST391, ST405) oder „Interkulturelle Mediation" (ST123, ST175, ST216). Wieder andere haben das Ziel, die „interkulturellen Kommunikationskompetenzen" zu stärken (ST275, ST278, ST391, ST423). Im Allgemeinen beinhaltet die interkulturelle Kommunikation eine Reflexion über kulturelle Dynamiken und ein bewusstes Interagieren in Situationen, in denen keine gemeinsamen Bezugspunkte vorhanden sind.

Insgesamt ist die interkulturelle Dimension ein zentraler Bestandteil der Masterstudiengänge im *FLE*-Bereich und wird entweder als spezifisches Modul angeboten oder mit anderen Begriffen wie „Alterität" (ST83), „Globalisierung" (ST32) und „Gesellschaft" (ST37) in Verbindung gebracht.

### **Didaktische Dimension**

Diese Kategorie ist zusammen mit der vorhergehenden die zahlreichste. Der didaktische Aspekt wird in 122 Textabschnitten (27,6 %) mit insgesamt 193 Einträgen explizit behandelt. Die didaktische Dimension findet sich in allgemeinen Überschriften („Plurale Ansätze", „Didaktik der Mehrsprachigkeit", „Sprachdidaktik in pluralen Kontexten"). In 23 Beschreibungen ist von pluralen oder mehrsprachigen Ansätzen die Rede, in 39 von Didaktik der Mehr- oder Zweisprachigkeit.

Es ist ein klarer Wille erkennbar, das Ausbildungsangebot auf Aspekte auszurichten, die mit der Gestaltung von Lernsituationen in einem mehrsprachigen und plurikulturellen Umfeld zusammenhängen. In diesem Zusammenhang wird die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz mehrfach hervorgehoben. So ist die Rede davon, „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen zu entwickeln" (ST304, ST318, ST335, ST405, ...), Ansätze „im Zusammenhang mit mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz" umzusetzen" (ST295, ST309) oder Ansätze zu verfolgen, die „in Verbindung mit dem Konzept der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz stehen" (ST335, ST338, ST346, ST352, ST353, ST358). Die Rede ist auch von der „zentralen Bedeutung der mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenz in der

didaktischen Reflexion“ (ST158) oder vom Interesse an der „Entwicklung der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz“ (ST190).

Der Oberbegriff „pluraler Ansatz“, der in manchen Fällen nicht näher erläutert wird, wird oft ausdrücklich mit den verschiedenen vom *REPA* (Referenzrahmen für Plurale Ansätze) definierten Ansätzen in Verbindung gebracht, wobei in einigen Fällen die Bezeichnungen im Namen der Lehrveranstaltung vorkommen, wie etwa beim Kurs „Integrierte Sprachdidaktik: LM, LE1, LE2“ (ST338). Von den vier im *REPA* genannten Ansätzen werden folgende genannt:

- *Eveil aux langues* mit 15 expliziten Erwähnungen,
- Integrative Sprachendidaktik, 9 Erwähnungen,
- Interkomprehension, 19 Erwähnungen,
- Interkulturelles Lernen, 35 Erwähnungen.

### **Eveil aux langues**

Auf diesen Ansatz wird im Wesentlichen explizit in Form einer Aufzählung der vier im *REPA* genannten pluralen Ansätze Bezug genommen (ST44, ST57, ST212, ...). Er wird auch mit dem Begriff der Sprachbiografie in Verbindung gebracht (ST12, ST304, ...). Teilweise sind die Beschreibungen etwas ausführlicher, wenn etwa angeführt wird „in die wichtigsten Grundsätze, Vorgehensweisen und Instrumente von *Eveil aux langues* eingeführt zu werden“ (ST335, ST342, ST356), oder wenn es darum geht, „einen didaktischen Ansatz zu entwickeln, der verschiedene Sprachen integriert“ (ST338, ST346).

### **Integrative Sprachendidaktik**

Auch dieser Ansatz wird grundsätzlich in Verbindung mit den anderen pluralen Ansätzen erwähnt (ST57, ST120, ST203, ST212, ST295, ST309, ST338, ST346, ST358, ...). Er findet sich auch in der Bezeichnung des spezifischen Kurses „Integrierte Sprachdidaktik: LM, LE1, LE2“ (ST338, ST346, ST358), in dem es darum geht, „die Geschichte und die Prinzipien des integrierten didaktischen Ansatzes (...) zu ergründen, und zwar im Einklang mit dem Konzept der ‚mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz‘ und der von den Expert\*innen des Europarates vertretenen Perspektive einer Integration aller Sprachen im Bildungswesen“ (ST338).

### **Interkomprehension**

Auch für die Interkomprehension stehen die 19 Nennungen größtenteils im Zusammenhang mit den pluralen Ansätzen (ST57, ST120, ST203). Es gibt jedoch auch Kurse, die sich ausschließlich mit der Interkomprehension befassen (ST80, ST81), manchmal mit Präzisierungen wie „Interkomprehension der romanischen Sprachen“ (ST116, ST307, ST321, ...), „Interkomprehension der germanischen Sprachen“ (ST119) oder „Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen“ (ST347, ST359). Es geht

auch darum, „Grammatik aus einer mehrsprachigen Perspektive zu unterrichten“ im Rahmen eines „Ansatzes der Textgrammatik und der Interkomprehension“ (ST5).

### **Interkulturelles Lernen**

Der interkulturelle Ansatz ist jener didaktische Ansatz innerhalb des *REPA*, der am häufigsten genannt wird. Dies wurde im vorigen Abschnitt (interkulturelle Dimension) anhand der 35 identifizierten Beschreibungen erläutert. Ohne noch einmal auf Details einzugehen, wird im Folgenden lediglich präzisiert, wie dieser interkulturelle Ansatz eingesetzt wird. Man findet darin bestimmte Termini wie Stereotypen („Stereotypen in der Didaktik“, ST55) oder Alterität („interkultureller pädagogischer Ansatz und Alterität“, ST296). Auch Kurse, die didaktische Umsetzungen behandeln, sind vertreten, wie aus den folgenden Textpassagen hervorgeht: „Entwicklung und Umsetzung geeigneter didaktischer Maßnahmen“ (ST39), „Fähigkeit, Unterrichtsmethoden und -sequenzen zu entwickeln, die sich mit der Frage der interkulturellen Begegnung befassen“ (ST197), „Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu definieren und verschiedene didaktische Materialien zu analysieren und zu bewerten, die dem interkulturellen Ansatz entsprechen“ (ST123) oder „den interkulturellen Ansatz durch praktische Übungen verstehen“ (ST302). Der Wille, diesen Ansatz weiterzuentwickeln, zeigt sich auch im Angebot zum Thema Migration (z. B. ST57). Schließlich wird der Ansatz auch in sehr spezifischen Bereichen behandelt: „Eine echte interkulturelle Didaktik für FOU [*Français sur Objectifs Universitaires*; Französisch für den Hochschulbereich] entwickeln“ (ST402).

### **Didaktische Instrumente und Aktivitäten**

In den Curricula lässt sich eine starke praktische Dimension erkennen, da 37 Textsegmente sich mit didaktischen Aktivitäten und 20 sich mit Instrumenten und Materialien befassen. Dies kann in Form einer Analyse (ST106, ST176, ST318, ST339, ...) beispielsweise durch „Unterrichtsbeobachtungen“ (ST374) erfolgen oder mit Fokus auf den pädagogischen Materialien, etwa wenn von der „Analyse von pädagogischen Materialien, beispielsweise im Bereich der Sprachförderung und der Interkomprehension (ST120 ...)“ die Rede ist.

Die Beschreibungen verweisen auch auf die praktische Dimension im Hinblick auf die Konzeption (ST116, ST203, ST211, ST265, ...) bzw. die Umsetzung „mehrsprachiger Projekte“ (ST429) oder die „Durchführung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten“ (ST302), wobei die meisten Beschreibungen Analysen und Konzeption miteinander verbinden (ST41, ST190, ST54, ST200, ST339, ST341, ...). Mehrere Studiengänge befassen sich mit der Konzeption mehrsprachiger didaktischer Sequenzen (ST22, ST27, ST57, ST104, ST119, ...). Es ist die Rede von der „Umsetzung pluraler Ansätze in verschiedenen Kontexten“ (ST341, ST351), von „erprobten didaktischen Sequenzen“ (ST374) oder auch vom „Erstellen eines interkulturellen Arbeitsblatts“ und vom „Entwickeln und Durchführen fachdidaktischer Aktivitäten“ (ST296). Dieser Wunsch nach Operationalität findet sich auch wieder, wenn angegeben wird, dass „die Studierenden mündliche Aktivitäten entwickeln und umsetzen werden, mit denen

verschiedene Kompetenzen, darunter die phonologische Kompetenz, in einer mehrsprachigen Klasse trainiert werden können" (ST27). Die digitale Dimension wird einmal durch den LV-Titel „Mehrsprachige und digitale Praktiken: pädagogische Implikationen" (ST104) adressiert.

Was die Vorschläge zu konkreten Ansätzen angeht, wird auch die „Erstellung von Sprachbiografien" (ST12) erwähnt. Dasselbe Thema taucht in weiteren Kursbeschreibungen auf (ST96, ST318, ST325, ST423, ...), die sich mit dem gleichen Thema im Hinblick auf Studien oder Formalisierung befassen (ST96, ST318, ST325, ST423, ...), meist in Zusammenhang mit *Eveil aux langues* (ST353). Die Interkomprehension wird ebenfalls als praxisbezogen beschrieben, wenn es um „den Einsatz von Techniken, die für das Verständnis eines fremdsprachlichen Textes anzuwenden sind" geht und um „das Anwenden von Verständnisstrategien bei eingeschränkter Transparenz" (ST119).

### **Inklusion und Vielfalt**

Die mehrsprachigen und interkulturellen Dimensionen stehen oft im Zusammenhang mit der Frage der Inklusion und der Berücksichtigung von Vielfalt (137-mal), insbesondere in Bezug auf Migrant\*innen, wie sie beispielsweise in Frankreich anzutreffen sind. In 41 Fällen werden diese Zielgruppen ausdrücklich angesprochen, zumindest was ihre Aufnahme ins Schulsystem betrifft, und im Hinblick auf den mehrsprachigen Rahmen, der sich aus der Kombination der Schulsprache und der Erst-/Herkunftssprache ergibt. Die Vielfalt, die mit der Kategorie „Kontexte" in Verbindung zu bringen ist (siehe unten), taucht 41-mal explizit auf („Vielfalt der Zielgruppen" (ST199), „soziolinguistische Vielfalt aufgrund von Migrationsbewegungen" (ST381)). Eine Beschreibung erwähnt auch die Berücksichtigung der „Heterogenität der Zielgruppen" (ST267).

Der Begriff „Inklusion" ist explizit nur achtmal belegt (ST45, ST51, ST296, ST299, ST303, ST335, ST342, ST353), während der Begriff „Ungleichheit" nur einmal vorkommt (ST380). Hier geht es darum zu „lernen, sich auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden als Hebel für Lernerfolg und Inklusion zu stützen" (ST335), um „inklusive Bildung" (ST45, ST292) oder die „Inklusion und Sozialisation mehrsprachiger Lernender im Migrationskontext" zu gewährleisten (ST51).

Die Berücksichtigung migrantischer Zielgruppen kommt in zahlreichen angebotenen Masterstudiengängen zum Ausdruck und entspricht dem hohen Bedarf, der in Frankreich im Bildungswesen besteht. So beziehen sich 21 Beschreibungen auf Migrant\*innen und/oder Menschen mit Migrationshintergrund und 20 auf Lernende mit anderen Erstsprachen (ST118, ST202, ST337, ST355, ST374, ST447, ...). Einige Kurse weisen in ihrer Bezeichnung deutlich darauf hin: „Unterrichten von Lernenden mit anderen Erstsprachen" (ST64) oder „Didaktische Ansätze für den Einstieg in das Schreiben für Lernende mit anderen Erstsprachen und ohne vorherige Schulbildung" (ST42).

Die Aufnahme und Einschulung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund im französischen Bildungssystem (ST38, ST286, ...) wird hervorgehoben, wenn es etwa um die „Aufnahme von Neuankömmlingen jeden Alters“ geht (ST53). In diesem Zusammenhang wird in 18 Beschreibungen das „Französische als Schulsprache“ (ST98, ST118, ST163, ST189, ST310, ST317, ...) erwähnt, insbesondere durch die Maßnahmen im Rahmen von „*FLSCO*“ [*Français langue de scolarisation*; Französisch als Unterrichtssprache] (ST235). Der Begriff der Alterität wird viermal erwähnt (ST197, ST199, ST296, ST302). Die Begriffe Alphabetisierung und Analphabetismus sind im Zusammenhang mit Inklusion neunmal zu finden. So wird von „Erwachsenen mit Analphabetismus“ (ST66) und der „Alphabetisierung von Migrant\*innen“ (ST209) gesprochen, und es gibt Kurse, die in ihrem Titel bereits auf die Hauptinhalte hinweisen, wie der Kurs „Alphabetisierung“ (ST110).

Im Zusammenhang mit Inklusion und Vielfalt wird auch über die Einschulung nicht französischsprachiger Kinder (ST226) und die Berücksichtigung der Herkunftssprachen und -kulturen (ST189) gesprochen, während der Begriff FLI [*Français langue d'intégration*; Französisch als Integrationssprache] nur einmal explizit erwähnt wird (ST112).

## **Kontext**

Die Kategorie „Kontext“, die bereits im vorigen Abschnitt und dem Stichwort „Vielfalt“ indirekt vertreten war, nimmt in den Curricula der von französischen Universitäten angebotenen Masterstudiengänge für Französisch als Fremdsprache einen zentralen Platz ein: Insgesamt wurden hier 146 Kurse kodiert. Je nach institutioneller Einrichtung wird die Kategorie jedoch unterschiedlich behandelt. In mehreren Kursbezeichnungen wird der Begriff „Kontext“ explizit genannt: ST122, ST192, ST193, ST198, ST202, ST239, ST246, ST315, ST368. In vielen weiteren Kursen wird die kontextuelle Dimension auch ohne explizite Nennung im LV-Titel berücksichtigt: ST15, ST22, ST24, ST33, ST38, ST48, ST49, ST54, ST56, ST60, ST74, ST93, ST95, ST163. In vielen Titeln wird das Wort „Kontext“ mit einem Adjektiv oder einer Ergänzung kombiniert, wie in „kanadische Kontexte“ (ST198), „Kontext der Beziehungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen“ (ST368) oder „Kontext der Vielfalt“ (ST202). Die Ausbildungsgänge umfassen überwiegend Module, die sich mit Soziolinguistik oder mit spezifischen soziolinguistischen Kontexten befassen (58 Kurse): ST15, ST22, ST24, ST33, ST48, ST54, ST56, ST74, ST93 etc. Dies bestätigt den engen Zusammenhang zwischen der von uns identifizierten Kategorie „Soziolinguistik“ (auf die wir hier jedoch nicht näher eingehen) und der Mehrsprachigkeit.

Darüber hinaus konzentrieren sich die Beschreibungen auf die Analyse von Lehr- und Lernsituationen (ST5, ST7, ST11, ST16, ST20, ST22, ST27, ST31, ST33, ST38, ST41, ST83, ST95, ST99, ST122, ST187, ST193) und regen zur Reflexion über die Vielfalt der Zielgruppen (z. B. 17 Kurse zum Thema „Migrant\*innen“: ST51, ST52, ST92, ST96, ST118, ST168, ST189, ST209) sowie über institutionelle, sozioökonomische und kulturelle Kontexte an. Im Rahmen der Kurse zur kontextualisierten Sprachdidaktik ist

der Kontext (insbesondere der soziolinguistische Kontext) entscheidend für die Reflexion über didaktische Praktiken.

Einige Masterstudiengänge befassen sich mit den Kontexten der Frankophonie in den Überseegebieten (und dem Kontakt mit anderen Sprachen: ST8, ST24, ST95, ST210, ST327, ST331 oder *FLE* in nicht französischsprachigen Kontexten: ST30), andere erwähnen Mehrsprachigkeit weniger spezifisch (ST213, ST378). Es lässt sich jedoch eine Tendenz erkennen, Ausbildungsangebote zu entwickeln, die der Vielfalt soziolinguistischer Kontexte Rechnung tragen.

### **Weitere Kategorien**

Vier weitere Kategorien wurden bei der Kodierung berücksichtigt: „Soziolinguistik“, „Sprachkontakt“, „Kommunikation“ und „Strategien und Methoden“. Sie werden hier nicht weiter ausgeführt, da sie mit den anderen Einträgen in Zusammenhang stehen. So steht die Kategorie „Soziolinguistik“, die 178-mal vorkommt, entweder formal oder implizit mit der mehrsprachigen Dimension in Zusammenhang, beispielsweise mit „sprachlichen Repräsentationen“ (20 Erwähnungen), „Diglossie/Zweisprachigkeit“ (17 Erwähnungen) oder „Kreolsprachen“ (8 Erwähnungen). Dies gilt auch für die Kategorie „Sprachkontakt“ (60 Erwähnungen), die per Definition eine mehrsprachige Dimension beinhaltet.

„Kommunikation“ wurde im Wesentlichen in der Kategorie der interkulturellen Aspekte der *FLE*-Masterstudiengänge unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Kommunikationskompetenz berücksichtigt.

Die Kategorie „Strategien und Methoden“ verweist in der Regel auf jene didaktischen Ansätze, die unter „Didaktische Instrumente und Aktivitäten“ vorgestellt wurden.

### **Zentrale Ergebnisse**

Zusammenfassend lässt sich – auch im Hinblick auf das 40-jährige Jubiläum der universitären *FLE*-Ausbildungen in Frankreich (siehe internationales Kolloquium „40 Jahre universitäre Ausbildungen in *FLE*-Didaktik: historische Verankerungen, aktuelle Probleme und Perspektiven“ am 8. und 9. Januar 2026 an der Sorbonne Nouvelle) – sagen, dass die mehrsprachige und interkulturelle Dimension in vielen der untersuchten Masterstudiengänge für Französisch als Fremdsprache (*FLE*) vertreten ist. Dies steht im Einklang mit der Entwicklung der Überlegungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit, die durch die Arbeiten von Grosjean (1982) initiiert und von Coste et al. (1997, 2009), Candelier (2003a, 2003b, 2008), Beacco & Byram (2003, 2007) oder Castellotti et al. (2010) fortgesetzt und im GERS (Europarat, 2001, 2020) hervorgehoben wurden.

Die Begriffe „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturalität“ sind in der Regel mit einem didaktischen Fokus verbunden, da viele Ausbildungsgänge berufsorientiert sind und daher Inhalte umfassen, die sich auf die Umsetzung und Analyse von Praktiken beziehen. Die didaktisch ausgerichteten Kurse werden oft durch weitere

Lehrveranstaltungen ergänzt, die sich mit den theoretischen Rahmenbedingungen befassen, die die didaktischen Vorschläge rechtfertigen (Zusammenhang zwischen mehrsprachigen Konzepten und didaktischer Dimension). Obwohl Forschungsergebnisse kontinuierlich herangezogen werden, um didaktische Ausrichtungen zu rechtfertigen, insbesondere im Hinblick auf die pluralen Ansätze, spielt die tatsächliche Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik in vielen Studiengängen nur eine untergeordnete Rolle.

Die Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen wird in den untersuchten Curricula deutlich. Diese sind eng auf die Vielfalt der Lernenden im französischen Bildungssystem ausgerichtet – mit besonderem Fokus auf Migrant\*innen, allophone Personen und/oder Menschen mit geringer Schriftkompetenz. Damit wird also ein zentraler Bereich angesprochen: das Ausbildungsangebot im Kontext der französischen Schule und Gesellschaft.

Ein weiterer Aspekt, dem besondere Bedeutung zukommt, ist eine Besonderheit Frankreichs: die gesamte mehrsprachige und kulturelle Dimension im Zusammenhang mit frankophonen Kontexten, die die Entwicklung und das Erlernen des Französischen beeinflussen, sei es in kreolischen Gebieten oder in anderen Regionen, in denen Französisch neben weiteren Sprachen existiert.

# Interviews mit Expert\*innen (Didaktiker\*innen/Sprachenzentrumsleiter\*innen) in Österreich und Frankreich

## *Methodik*

Ergänzend zu den quantitativen Datenerhebungen wurden halbstrukturierte Interviews mit Leiter\*innen von Sprachenzentren und mit Fachdidaktiker\*innen durchgeführt, die Lehrveranstaltungen mit Mehrsprachigkeitsbezug anbieten. Ziel der Interviews war es, die Stellung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Bildung in der Lehrer\*innenbildung und an Sprachenzentren an französischen und österreichischen Hochschulen zu beleuchten und damit verbundene Herausforderungen sowie Bedarfe zu identifizieren. Im Fokus stand die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

1. Welche pluralen Praktiken werden tatsächlich beim Lehren und Lernen von Sprachen in Hochschuleinrichtungen angewendet?
2. Welchen Stellenwert hat die mehrsprachige Bildung in der Ausbildung zukünftiger Sprachlehrkräfte?

Die Interviews mit einer Länge von 45 bis 60 Minuten boten Raum für individuelle Schwerpunktsetzung und ermöglichten es, unterschiedliche institutionelle Kontexte und Rollenverständnisse sichtbar zu machen. Grundlage bildete ein leitfadengestütztes, semi-strukturiertes Expert\*inneninterview mit narrativen Passagen (Helfferrich, 2011; Meuser & Nagel, 2010). Ein vorab entwickelter Fragenkatalog stellte die Vergleichbarkeit sicher.

Für die beiden Zielgruppen wurden jeweils eigene Interviewleitfäden entwickelt, orientiert an der zuvor durchgeführten Onlineumfrage (vgl. dazu Kapitel Mehrsprachigkeit in der Sekundar- und Tertiärstufe: Überzeugungen und berichtete Praktiken). Beide Leitfäden lagen in deutscher und französischer Sprache vor und wurden inhaltlich äquivalent gehalten, um länderübergreifende Vergleiche zu ermöglichen. Methodisch wurde der Leitfaden in zwei Schritten entwickelt: Zunächst wurden zentrale Themenbereiche definiert, die für die Untersuchung wichtig waren: die persönliche Mehrsprachigkeit, institutionelle Strategien und Rahmenbedingungen, Lehr- und Lernpraktiken, Unterstützungsstrukturen sowie Herausforderungen und Bedarfe. Anschließend wurden diese Bereiche in thematische Blöcke überführt und mit zentralen Fragen sowie optionalen Vertiefungsfragen ausgestaltet (Helfferrich, 2011). Während die Hauptfragen allen Interviewten obligatorisch gestellt wurden, dienten die Vertiefungsfragen der Strukturierung und Vertiefung und konnten bedarfsabhängig variieren. Sowohl die Auswahl einzelner Unterfragen zur Vertiefung als auch deren Reihenfolge wurde an den Gesprächsverlauf angepasst. Offene Erzählpassagen ohne Zeitlimit ermöglichten es den Expert\*innen, eigene Schwerpunkte zu setzen. Bei Bedarf wurden vertiefende Nachfragen gestellt (Helfferrich, 2011).

Vor Beginn der eigentlichen Erhebung wurde ein Pretest in Form eines internen Testinterviews durchgeführt. Dieser führte zu inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitungen der Leitfäden.

Vor der Durchführung der Interviews wurden Einverständniserklärungen an alle Teilnehmenden versendet, die über Ziel, Ablauf, Freiwilligkeit sowie die spätere Datenverarbeitung informierten.

Insgesamt wurden 22 leitfadengestützte Expert\*inneninterviews durchgeführt – 12 in Österreich und 10 in Frankreich – mit zwei klar definierten Zielgruppen: Fachdidaktiker\*innen und Leitungen von Sprachenzentren. Für Österreich umfasste die Stichprobe 8 Fachdidaktiker\*innen und 4 Leitungen von Sprachenzentren aus allen Lehramtsverbänden (Mitte, Nord-Ost, Süd-Ost, West). Dabei wurden sowohl Universitäten als auch Pädagogische Hochschulen berücksichtigt. In Frankreich wurden je 5 Personen aus beiden Rollen interviewt. Alle Befragten verfügen über ausgewiesene Expertise im Bereich Mehrsprachigkeit (mit einer Ausnahme in Frankreich). Die Rekrutierung erfolgte gezielt anhand fachlicher und institutioneller Kriterien.

## **Analyse der Interviews mit Fachdidaktiker\*innen in Österreich**

### **Sprachliches Profil der Befragten<sup>11</sup>**

Sieben der acht Befragten sind mit Deutsch bzw. mit deutschen und österreichischen Dialekten aufgewachsen, eine Person hat eine andere Sprache als L1. Weitere Sprachen sind Englisch, Latein, Französisch, Italienisch, Japanisch, Spanisch, Neugriechisch, Niederländisch und Ungarisch, zum Teil durch den Kontakt innerhalb der Familie und durch Auslandsaufenthalte. Vier Personen verwenden bestimmte Sprachen auch im beruflichen Kontext. Eine Person verfügt über rezepptive Sprachkenntnisse in Italienisch.

In Bezug auf die Wege zur Mehrsprachigkeitsdidaktik werden viele Möglichkeiten angegeben: Studium und Forschung, z. B. Lehrveranstaltungen oder eine Ausbildung zu DaF/DaZ, Lehrveranstaltungen über die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und die Mitarbeit an einem Modell für Fremdsprachendidaktik, die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt zu Mehrsprachigkeit(sdidaktik) und Sprachbewusstsein, eigene Recherchen, ein Habilitationsprojekt oder Abschlussarbeiten, die Praxis, z. B. die Unterrichtstätigkeit oder selbst abgehaltene Fort- und Weiterbildungen bzw. diverse berufliche Aufgaben.

Die abgeschlossenen Studiengänge sind Romanistik (Spanisch, Französisch, Italienisch), Anglistik und Lehramt mit den Fächern Italienisch, Psychologie, Philosophie und Deutsch.

### **Institutioneller Rahmen – Rolle der Mehrsprachigkeit**

#### **Rolle in den Curricula des Lehramtsstudiums**

Die Mehrheit der Befragten ordnet der Mehrsprachigkeit in den aktuellen Lehramtscurricula einen niedrigen bis mittleren Stellenwert (FD5, FD6, FD8) zu, gibt aber teilweise an, dass Mehrsprachigkeit in den neuen Curricula eine wichtigere Rolle zukommt (FD6, FD8), v. a. im Schwerpunkt „DaZ und sprachliche Bildung“ (FD8).

Das Urteil über die aktuellen Curricula ist darauf zurückzuführen, dass die Relevanz der Mehrsprachigkeit zwar z. B. in den Präambeln erwähnt wird oder als Schlagwort vorkommt, sich aber nicht im Kursangebot widerspiegelt (FD2, FD6). So geben einige Befragte an, dass nur wenige verpflichtende Lehrveranstaltungen (FD1, FD3, FD4, FD8) bzw. nur eine Wahlveranstaltung (FD2) zum Thema Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Settings oder DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit angeboten werden. Laut FD8 gibt es im aktuellen Lehramtsstudium für den Bachelor für Deutsch nur eine einzige Lehrveranstaltung zu Mehrsprachigkeit; diese werde aber auch indirekt in Kursen zu Diversität thematisiert. FD3 merkt ebenfalls an, dass Mehrsprachigkeit im Fach bzw. in den Lernzielen und Semesterplänen thematisiert wird und in einzelnen Curricula im Bereich „Fremdsprachendidaktik“ behandelt wird. In den Lehramtscurricula der

---

<sup>11</sup> In diesem Abschnitt werden bewusst keine konkreten Angaben zu den befragten Personen gemacht, um die Anonymität der Studie zu gewährleisten.

Hochschule von FD5 sind im Lehramt Deutsch ca. 10 von 180 ECTS-Punkten für den Bereich Mehrsprachigkeit reserviert. In der Primarstufe gibt es eine Lehrbefähigung für DaZ, die jeweils im Bachelor und im Master ein Ausmaß von 30 ECTS-Punkten hat. FD7 führt auch die Situation der aktuellen Lehrpläne in Österreich an: Hierbei kommt die Mehrsprachigkeit in den didaktischen Grundsätzen vor: So wird in den BHS-Schultypen und an den Humanberuflichen Schulen eine Mehrsprachigkeitsstunde angeboten. In der BHS ist es möglich, die Maturaprüfung mehrsprachig abzulegen; in der AHS wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einbezogen. Die Integration der Familiensprachen der Schüler\*innenschaft wird laut FD7 von den Stakeholdern als positiv wahrgenommen.

### **Rolle an der Hochschule**

Der Stellenwert der Mehrsprachigkeit an den jeweiligen Hochschulen wird von der Hälfte der Befragten als „mittel“ eingeschätzt, da es vereinzelt Angebote zu Mehrsprachigkeit gibt, z. B. in Form von Kursen, Themenmodulen, Studienergänzungen (FD2), und gewisse Bereiche, wie die Fachdidaktik und die Romanistik, das Thema ausführlicher behandeln (FD7). Trotzdem ist zu beobachten, dass Mehrsprachigkeit nicht institutionalisiert ist oder keine konkrete Strategie (zur Implementierung) vorliegt (FD5, FD7). Nach Ansicht von FD8 spielt Mehrsprachigkeit in der Forschung eine wichtigere Rolle als in der Lehre; dementsprechend werde sie in der Forschung mehr gefördert, d. h. dass Vernetzungstreffen organisiert, Stellen an der Hochschule geschaffen werden und Mehrsprachigkeit in Professurausschreibungen stärker berücksichtigt wird.

Ein höherer Stellenwert liegt laut FD3 und FD4 an Hochschulen vor, an denen Interdisziplinarität und Intersektionalität gut verankert sind. Nach Einschätzung von FD1 fördert die Hochschule das Thema eher selektiv; vor allem dann, wenn es von Nutzen ist. Außerdem herrschen teilweise auch Vorurteile unter den Studierenden, z. B. wenn Lehrende mit anderen Erstsprachen ein Fach / eine Sprache vertreten (FD1).

### **Kooperationen**

Fünf von acht Befragten haben bereits mit externen Institutionen und Veranstaltern zusammengearbeitet, wie z. B. mit Sprachenzentren (FD1, FD2) oder Zentren für Mehrsprachigkeit (FD1), mit der Arbeiterkammer (FD2) und der Bildungsdirektion (FD4, FD7), karitativen Einrichtungen (FD4), einer Universitätsallianz (FD2) oder diversen Netzwerken (FD4). FD1, FD2 und FD3 haben im Rahmen ihrer Projekte und Lehrveranstaltungen von Kooperationen mit Schulen (FD3), der „KinderUNI“ und „Uni unterwegs“ (FD2) sowie von der Zusammenarbeit mit Veranstaltern von Wettbewerben (FD1) und Tagungen für Lehrpersonen (FD3) profitiert.

Neben externen Partner\*innen erwähnen sieben der acht Befragten auch interne Kooperationen und Synergien. Dazu gehören die Zusammenarbeit innerhalb des Universitätsnetzwerks und den dazugehörigen Instituten und Fachbereichen (FD2, FD3, FD4, FD5, FD8), der Austausch in fächerübergreifenden Teams zur sprachlichen Bildung

(FD5), zu Mehrsprachigkeit (FD6) und Teams, die mit anderen Universitäten, dem CEBS und der Bildungsdirektion an der Neugestaltung des Lehrplans (FD7) arbeiten.

### **Unterstützung**

Zwei der befragten Personen geben an, dass ihre Hochschulen Lehrgänge oder Wahlpakete im Bereich Mehrsprachigkeit anbieten, z. B. im Bereich DaF/DaZ (FD1) oder im Bereich Erstsprachenunterricht (FD4). Auch diverse Schwerpunkte sind zum Teil an den Hochschulen verankert, z. B. der Forschungsschwerpunkt „*Global Citizenship Education*“ (FD3) oder ein Zentrum für inklusive Bildung und Diversität (FD4). Die Hochschule von FD8 fördert Mehrsprachigkeit aktiv, indem sie auf eine bessere Vernetzung in der Forschung achtet und neue Stellen schafft.

An der Hochschule von FD5 wird derzeit keine konkrete Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit verfolgt, Projekte und Vorhaben in diesem Bereich werden aber unterstützt. Auf Unterstützung bei der Umsetzung von Projekten verweist auch FD2. Neuerungen wie Fortbildungen für Bedienstete auf Englisch empfindet FD1 als einen ersten sichtbaren Schritt, der Bereich werde aber nur dann gefördert, wenn es das Curriculum vorschreibt oder die Institution einen Nutzen darin sieht.

### **Konflikte**

In diesem Abschnitt werden Herausforderungen angesprochen, die mit der Hochschule in Verbindung gebracht werden können. Zu den genannten Problemen zählen fehlende Personalressourcen bei der Prüfungsabwicklung (FD5), die schlechte Honorierung der zeitaufwändigen Forschungstätigkeit (FD8) oder fehlende Mittel, um kleine Kohorten zu finanzieren (FD2), fehlendes oder vorgetäushtes Interesse an Mehrsprachigkeit, das durch Aufnahmeprüfungen mit Fokus auf Deutsch ersichtlich wird (FD6), und organisatorische Herausforderungen, wie das Herstellen von Praxisbezügen in einer Vorlesung (FD5, FD7) bzw. die optimale Einbindung aller Studienfächer in einer Vorlesung oder fehlende Möglichkeiten zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit in den Kursen (FD5). Hinzu kommt, dass die Lehrenden laut FD5 keinen Einblick in andere Lehrveranstaltungen hätten und dadurch auch nicht wissen würden, in welchem Umfang Mehrsprachigkeit behandelt werde.

### **Lehrveranstaltungen**

#### **Inhalte und Themen**

Im Folgenden werden die Themen der Lehrveranstaltungen mit Mehrsprachigkeitsbezug zusammengefasst.

Die Formate reichen von Vorlesungen und (Pro-)Seminaren über Themenmodule und Studienergänzungen bis zu Lehrgängen (DaZ, Erstsprachenunterricht) sowie praxisbegleiteten Formaten wie einem mentoringbasierten Praktikum (FD1, FD2, FD4).

Inhaltlich werden Grundlagen zur Rolle von Sprache(n) im Individuum und in der Gesellschaft, zur Sprachenpolitik und zur weltweiten Mehrsprachigkeit behandelt

(FD1). Didaktisch stehen Mehrsprachigkeitsdidaktik, plurale Ansätze, *Translanguaging*, Mediation und *Language Awareness* im Zentrum (FD2, FD6, FD7, FD8). Spracherwerb wird über Modelle und Theorien, traumasensible Zugänge und die Unterscheidung zwischen innerer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit adressiert (FD6, FD3). Praxisfelder umfassen DaZ- und Erstsprachenunterricht, Materialanalyse und -entwicklung, rechtliche Grundlagen, Diagnostik und berufsbezogene Kommunikation (FD4, FD7). Ein aktueller Schwerpunkt ist zudem der Einsatz von KI-Tools (FD5).

Typische Aktivitäten sind Reflexions- und Portfolioarbeit wie Sprachenportraits, Sprach(lern)biografien und die Erhebung des sprachlichen Repertoires (FD1, FD3, FD6, FD8). Zur Unterrichtspraxis gehören die Planung und Erstellung mehrsprachiger Aufgaben und Materialien sowie Schul- bzw. Mentoringpraktika (FD2, FD3, FD7). Ergänzend werden Lehrpläne und *REPA/CEFR*-Dokumente analysiert und Projekte bzw. Classroom-Videos (z. B. aus dem Projekt *Marille – Majority language instruction as a basis for plurilingual education*) herangezogen (FD3, FD5, FD6, FD7).

Die Ziele liegen in der Professionalisierung für mehrsprachige und heterogene Klassen und in der systematischen Einbindung von Erstsprachen als Ressource (FD4, FD5). Darüber hinaus sollen metasprachliche Kompetenzen und kontrastive bzw. sprachvergleichende Strategien gestärkt werden (FD3, FD8). Anhand der Arbeit an Überzeugungen sollen monolinguale Normen abgebaut und Mehrsprachigkeit als Identitäts- und Lernressource anerkannt werden (FD3, FD4, FD5, FD6, FD7, FD8). Schließlich wird der Transfer in die Schulpraxis betont, einschließlich des Einsatzes pluraler und translingualer Ansätze (FD1, FD6, FD7).

### **Ziele und Potenziale**

Die Lehrveranstaltungsziele der Befragten umfassen die Vorbereitung auf den Lehrer\*innenalltag, die Vermittlung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze und die Erweiterung der Perspektive der Studierenden.

Die Befragten möchten Studierende sowohl fachlich als auch didaktisch auf einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht vorbereiten: Sie sollen methodisch-didaktische Grundlagen erwerben (u. a. FD1, FD2), verstehen, wie die Einbeziehung von Erstsprachen und mehrsprachigen Ressourcen den Spracherwerb unterstützt (FD4, FD5, FD6, FD8), eigene mehrsprachige Kompetenzen sowie die Fähigkeit zu Sprachenvergleichen entwickeln (FD3, FD8) und lehrplankonforme, mehrsprachigkeitsdidaktische Materialien erstellen können (FD3, FD7). Zugleich sollen sie ihre Einstellungen reflektieren, Mehrsprachigkeit als Teil von Identität und Realität anerkennen (FD6, FD8), sie als Ressource begreifen (FD4, FD5, FD7, FD8), sprachliche und kulturelle Vielfalt wertschätzen (FD3, FD5) und die individuellen Sprachrepertoires der Schüler\*innen bewusst wahrnehmen (FD1, FD3, FD6).

In den Kursen von FD1 reflektieren die Kursteilnehmer\*innen über die negativen Reaktionen von Sprachenlehrkräften im Hinblick auf die Nichtverwendung der Zielsprache und setzen sich generell mit der Rolle von Sprache in Gesellschaft und

Individuum sowie mit dem Verhältnis von Schul- und Erstsprachen im sprachlichen Repertoire auseinander.

### Methoden und Ansätze

Zur Vorbereitung für die künftige Lehrtätigkeit zählen die Erstellung und der Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Materialien (FD2) bzw. die Analyse von Materialien für den Erstsprachenlehrgang (FD4), die Unterrichtsplanung (FD3), die Formulierung von Lernzielen (FD3), die Erstellung mehrsprachiger Aufgabenstellungen (FD7), Praktika/Praxiserfahrung bzw. Gespräche mit Personen aus der Praxis (FD2, FD3, FD4), die Analyse der Lehrpläne, der Materialien des *ÖSZ* und des *ECML* und die kritische Betrachtung des *REPA* (FD3).

Für die Reflexion über das Sprachrepertoire erstellen Studierende z. B. Sprachensteckbriefe (FD1), Sprachenbiografien (FD2), Sprachenportraits (FD3, FD6), analysieren Verbindungen zwischen Sprachen und Politik (FD6), thematisieren den Referenzrahmen und europäische Dokumente zur Mehrsprachigkeit bzw. zum sprachlichen Repertoire (FD7) und versuchen das sprachliche Repertoire der LV-Gruppe aktiv einzubinden (FD4, FD6, FD8). FD5 informiert die Studierenden über Zugänge zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität und potenzielle unerwünschte Effekte im Zusammenhang mit der Einbindung anderer Sprachen.

Im Hinblick auf Konzepte zu Mehrsprachigkeit beschäftigen sich Studierende mit Fachliteratur und theoretischen Ansätzen (FD2, FD3, FD4), reflektieren z. B. über die sprachlichen Anforderungen an die Schüler\*innen (FD5), beschäftigen sich mit Sprachvergleichsaufgaben (FD1, FD4, FD8), analysieren Materialien (FD5) oder beschäftigen sich mit Mediationsaufgaben (FD7).

Die Befragten bringen in den Lehrveranstaltungen Beispiele aus mehrsprachigen Ländern (FD1). Auch Sprachenwettbewerbe (FD1), Übersetzungen (FD4) bzw. Übersetzungstools und die Möglichkeiten und Herausforderungen von KI-Tools für den Spracherwerb werden thematisiert (FD5).

Die Vortragenden beziehen folgende Ansätze in ihren Unterricht ein:

- *Translanguaging* (FD1, FD4, FD5, FD6, FD7, FD8), Wenigersprachigkeitsansatz nach Tanja Tajmel (FD1), getrennte Wahrnehmung von Sprachen vs. Wahrnehmung der Sprachen als Repertoire (FD1)
- Interkomprehension und Tertiärsprachendidaktik (FD8), mehrsprachigkeits- und ressourcenvalorisierende Ansätze (FD7), *Eveil aux langues* bzw. alle pluralen Ansätze (FD7)
- *Language Awareness* bzw. sprachensensibler Unterricht (FD6)
- Modelle und Theorien: Faktorenmodell von Britta Hufeisen (FD7), *Dynamic Model of Multilingualism* (FD7), *Genre-based Curriculum Cycle* (FD5), Interdependenzhypothese von Cummins (FD4), Ansätze von Slabakova und Westergaard zu L3 und L4 (FD4), *BICS/CALP* (FD5), Quadrantenmodell von Cummins (FD5), Stufenmodell nach Purkardthofer (FD6)

## Leistungsbewertung

FD1 und FD4 geben an, dass die deutsche Sprache im Unterricht dominiert bzw. dass Rückmeldungen nur auf Deutsch erfolgen, aber dass Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Veranstaltungen thematisiert wird. In den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen von FD3 können Studierende Aufgaben in sechs verschiedenen Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Deutsch) lösen. Die Leistungsbewertung setzt sich in den meisten Lehrveranstaltungen (FD2, FD3, FD8) aus verschiedenen Komponenten zusammen, die insbesondere mehrsprachigkeitsspezifische Aspekte als Thema haben.

## Ressourcen

Die befragten Fachdidaktiker\*innen arbeiten in ihrem Unterricht mit Internetressourcen, Büchern, KI-Tools und offiziellen Dokumenten bzw. Materialien aus Projekten.

In den Lehrveranstaltungen nutzen die Lehrenden Videos des ECML und aus diversen Projekten (z. B. *Marille*, FD3, FD5, FD8), Beiträge von Ofelia García und der *CUNY-NYS-Initiative on Emergent Bilinguals* (FD6), Videos der Website „DaZ unterrichten“ sowie zu sprachbewusstem Unterricht und sprachlicher Bildung oder *Linguistic Diversity* (FD5) und mehrsprachige Videos der Plattform *Binogi* (FD8). Zusätzlich verweisen die Interviewten auf Websites mit Unterrichtsmaterialien wie *CEBS* (FD7), *Baobab* (FD6), *Me-Box* (FD6), die *BIMM*-Themenplattform (FD5, FD6, FD8), die Website des Mercator-Instituts Köln (FD8), das *ÖSZ* (FD3, FD6, FD8), das Sprachförderzentrum (FD6) und Plattformen/Netzwerke wie „mehrsprachig.at“ (FD6), „schule-mehrsprachig.at“, *Language Friendly Schools*, *voXmi* oder *Sims* (FD8). Auch Materialien der Studierenden (FD7) und diverse digitale (KI-)Tools und Apps kommen zum Einsatz (FD5, FD8). FD6 verweist auf den *SAVD*-Dolmetschdienst für Eltern- und Schülergespräche. Auch eine spezifische Lehrwerkreihe zu romanischen Sprachen (FD2, FD3) oder der *REPA* (FD3) werden erwähnt. Die Verfügbarkeit von Materialien und Publikationen variiert aber laut FD3 je nach Sprache; FD1 und FD4 sehen viele DaZ- und Mehrsprachigkeitsmaterialien weiterhin als verbesserungswürdig. FD4 hebt eine positive Entwicklung hervor, wonach Übungsprogramme für den Spracherwerb zunehmend Erstsprachen einbeziehen.

## Mehrsprachigkeit allgemein

### Potenziale der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Ansätze würden laut FD2 den Sprachlernprozess für die dritte lebende Fremdsprache im schulischen Kontext besonders zu Beginn beschleunigen, denn je mehr Erstsprachen bzw. andere Sprachsysteme einbezogen werden, desto mehr metalinguistisches Wissen werde abgefragt, was zum besseren Verständnis beitrage (FD4, FD5). Allerdings müsse man laut FD4 und FD5 darauf achten, andere Sprachen maßvoll, verantwortungsvoll und bewusst einzusetzen, sodass Schüler\*innen mit anderen Erstsprachen sich wertgeschätzt und anderen gegenüber nicht ausgeschlossen fühlen, wenn man ihre Muttersprache hervorhebt (*Othering*, FD5).

Sprachkenntnisse erleichtern laut FD3 die direkte Kommunikation und verringern das Potenzial für Missverständnisse. Außerdem hätten Kenntnisse in verschiedenen Sprachen auch kognitive, berufliche und politische Vorteile, da dadurch auch ein Verständnis für andere Perspektiven entwickelt bzw. Friedenserziehung gefördert werde (FD3).

Es sei wichtig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass jede\*r Einzelne Sprachenpolitik betreibt bzw. beeinflusst, denn der Umgang mit Sprachen und jegliche Form der Kommunikation wirken sich laut FD1 auf den Austausch innerhalb der Gesellschaft aus. Mehrsprachigkeit und Fragestellungen zu diesem Thema regen laut FD6 dazu an, über Sprachen im Allgemeinen nachzudenken, z. B. darüber, dass Sprachen mit Emotionen verbunden sind oder dass es innerhalb der Gesellschaft Sprachhierarchien gibt.

Nach Ansicht von FD5 wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit inzwischen von vielen Menschen als Normalität wahrgenommen. Diese Sicht von Mehrsprachigkeit als Realität (und nicht als Instrument, das man lernt und abprüft) ist laut FD6 für Lehrpersonen besonders relevant.

Studierende sollen außerdem bisherige Überzeugungen zum Thema Mehrsprachigkeit hinterfragen. Laut FD5 soll Mehrsprachigkeit im Kontext sprachlicher Förderung nicht als Makel wahrgenommen werden, denn nicht nur mehrsprachige Kinder, sondern auch Kinder, die mit Deutsch aufgewachsen sind, benötigen spezielle Förderung im Bereich „sprachliche Bildung“.

## **Projekte**

Sechs von acht Personen erwähnen Projekte zu Mehrsprachigkeit, wie die Entwicklung einer Lehrwerkreihe zu romanischen Sprachen (FD2) und die Pilotierung von Lehrmaterialien für eine Schule (FD2, FD7) sowie ein Projekt zu Sprachen und Europa (FD2).

In der Forschung wird Mehrsprachigkeit breit bearbeitet: FD2 berichtet von einem Erasmus+-Projekt und einer Universitätsallianz (mit Expert\*innengruppe), einem Habilitationsprojekt, einer Forschungsgruppe „Mehrsprachigkeit an Schulen“ sowie einem Konzept zur vernetzten Sprachenbildung an einer Höheren Schule, aus dem Abschlussarbeiten zu mehrsprachigen Ansätzen und zum Einsatz digitaler Tools / KI entstanden sind (FD2). FD3 nennt ebenfalls diverse wissenschaftliche Beiträge.

## **Entwicklungen und Perspektiven**

### **Kontext**

Sechs von acht Personen beobachten, dass Mehrsprachigkeit verstärkt in die Lehrveranstaltungsplanung eingebunden wird, z. B. im Rahmen spezifischer Lehrveranstaltungen (FD1, FD2, FD3, FD5, FD8) und eines Erstsprachenlehrgangs im Umfang von 6 ECTS-Punkten (FD4); außerdem wird ein spezifisches Mehrsprachigkeitsmodul mit 6 ECTS-Punkten ins Lehramtscurriculum für die Sekundarstufe integriert (FD5).

Laut FD3 wird Mehrsprachigkeit immer in den Lehrveranstaltungen behandelt; außerdem wurden die Inhalte um Themen wie „sprachliche und kulturelle Vielfalt bzw. Diversität“ und „mehrsprachige und interkulturelle Bildung“ erweitert und seit der Lehrplanüberarbeitung Anfang der 2000er Jahre arbeiten die Fachdidaktikbereiche mehr zusammen.

### **Reform der Lehramtscurricula**

In den neuen Lehramtscurricula soll Mehrsprachigkeit eine größere Rolle spielen:

- FD1: Bis zu 3 ECTS-Punkte müssen laut Gesetzgeber sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium zum Thema „Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung“ als Querschnittsmaterie für Lehramtsstudierende angeboten werden. FD1 wünscht sich, dass diese 6 ECTS-Punkte nicht als Herausforderung, sondern als Chance wahrgenommen werden.
- FD2 wünscht sich, dass der in Zusammenarbeit mit der Germanistik erarbeitete Vorschlag zur Integration der Mehrsprachigkeit in Kurzveranstaltungen zu „Inklusion“ und in die Ausbildung zu „DaZ“ und „Sprachenbildung“ umgesetzt wird und man über die Möglichkeit nachdenkt, den Schwerpunkt „DaZ und vernetzte Sprachenbildung“ anzubieten.
- FD3 ist Mitglied in zwei Arbeitsgruppen (Romanistik, Spezialisierung „DaZ und sprachliche Bildung“), die für die Überarbeitung der Curricula zuständig sind. Darin sollen Plurizentrik und Mehrsprachigkeit stärker verankert und das Modell zur Fremdsprachendidaktik in gekürzter Form fortgesetzt bzw. ein sprachenübergreifendes Modul konzipiert werden. In der Spezialisierung „DaZ und sprachliche Bildung“ ist Mehrsprachigkeit bereits ein zentraler Begriff.
- FD4 berichtet über eine Ausrichtung auf DaZ in der Primarstufe, mehr Praxisorientierung und mehr verpflichtende Grundausbildungsveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit und DaZ in den neuen Curricula.
- FD5: Im neuen Curriculum wird es die Spezialisierung „DaZ und sprachliche Bildung“ geben und Studierende mit monolingualem Hintergrund können einen Schnupperkurs belegen, in dem sie mit anderen Sprachen in Kontakt kommen. FD5 wünscht sich mehr Anreize, damit Personen bereits vor dem Studium mit Mehrsprachigkeit in Berührung kommen bzw. damit sie ihre Mehrsprachigkeit während des Studiums erweitern können.
- FD7: Mehrsprachigkeit wird in den künftig in Kraft tretenden Lehrplänen stärker verankert und in den Lehrveranstaltungen stärker berücksichtigt. Für den berufsbildenden Bereich soll Mehrsprachigkeit ein separater Kompetenzstrang werden.
- FD8: Mehrsprachigkeit wird im Lehramtsstudium Deutsch nicht gekürzt. Die Idee, ein Proseminar zu Mehrsprachigkeit abzuschaffen und stattdessen das Thema als Querschnittsmaterie zu etablieren, wurde abgelehnt, da bei dieser Vorgehensweise unklar war, wie stark und mit welcher Expertise Mehrsprachigkeit in den einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert werden kann. Im Schwerpunktstudium und in „sprachlicher Bildung“ spielt

Mehrsprachigkeit eine große Rolle bzw. wird sie noch stärker berücksichtigt. FD8 wünscht sich, dass Mehrsprachigkeit auch in den anderen Curricula erhalten bleibt oder noch stärker eingebunden wird.

Trotz dieser Pläne ist manchen unklar, welchen Stellenwert Mehrsprachigkeit in anderen Lehrveranstaltungen (FD1) oder in den Curricula im Allgemeinen (FD6, FD8) haben wird bzw. inwiefern sich die Kurse ändern und die Vorschläge zur nachhaltigen Verankerung der Mehrsprachigkeit in den Lehramtscurricula umgesetzt werden können (FD5) und ob es nach der Reform bestimmte Kurse, z. B. zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik, noch geben wird (FD2).

### **Wünsche**

Die Befragten wünschen sich, dass der Mehrwert von Mehrsprachigkeit (FD1, FD2, FD3) besser wahrgenommen wird und das Interesse zu diesem Thema (FD2) steigt: Das Angebot der Hochschulen zum Thema Mehrsprachigkeit soll angenommen werden (FD1, FD8) und die Kurse sollen nicht nur von Studierenden aus einem Sprachenbereich (z. B. Romanistik), sondern auch von jenen aus anderen Fächern besucht werden (FD2). Auch den Stakeholdern soll der Mehrwert bewusst gemacht werden (FD2). FD3 möchte, dass die Fachdidaktiken mehr daran arbeiten, diesen Mehrwert zu vermitteln, und FD6 wünscht sich, dass Mehrsprachigkeit im Allgemeinen als Normalität wahrgenommen wird. Laut FD1 soll man sich auch von der Idee der Unterlegenheit von einsprachigen Personen distanzieren.

Von der Hochschule wünschen sich die Befragten mehr Unterstützung für die Abwicklung großer Vorlesungen (FD5), andere Kursformate als Vorlesungen, um Modelle/Theorien besser vermitteln und Mehrsprachigkeitsmaterialien erstellen zu können (FD7), ein zusätzliches Angebot zu Sprachen, damit Studierende offener gegenüber Sprachen/Migrationssprachen werden (FD5), die Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires bei Eingangsprüfungen (FD6), mehr Zusammenarbeit an der Hochschule und an den Schulen (FD1, FD2, FD5), um Mehrsprachigkeit als Schulfach konzipieren zu können (FD1) oder Sprachen im Allgemeinen in Lehrveranstaltungen integrieren zu können (FD6) und die Beschäftigung von Personen mit anderen sprachlichen Hintergründen in der Lehrer\*innenbildung (FD5).

Generell sollen nach Ansicht der Befragten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mehr mehrsprachigkeitsdidaktische, ressourcenvalorisierende und kommunikative Ansätze berücksichtigt werden (FD2, FD5, FD6, FD7). Ebenso soll die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Aus- und Weiterbildung (FD3) und in Lehrwerken stärker berücksichtigt bzw. sichtbar gemacht werden (FD3). Auch Spracherwerbstheorien, Sprachstörungen sowie Vor- und Nachteile der Integration zusätzlicher Sprachen sollen thematisiert werden (FD4). Das Ziel bestehe darin, dass Studierende die gelernten Inhalte gut in der Praxis umsetzen können (FD1, FD2, FD4).

Von der Politik wünscht sich FD4, dass sie auf die Erstsprachenlehrer\*innenknappheit reagiert.

## Herausforderungen

Die genannten Herausforderungen der Befragten umfassen die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, die Unsicherheiten der Lehrpersonen, den Mangel an speziellen Lehrwerken und Lehrkräften und Sparmaßnahmen im Sprachenbereich.

FD2 und FD3 erachten es als schwer, den Mehrwert der Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Dafür gibt es verschiedene Gründe: FD1 erwähnt bestimmte tradierte Einstellungen und komplexe Ansätze zu diesem Thema sowie den Widerwillen, sich über Sprachen oder Mehrsprachigkeit zu informieren. Eine weitere Herausforderung sei z. B. die Verantwortungswegweisung zwischen den Eltern und Lehrpersonen oder Betreuer\*innen des Kindergartens und der Primarstufe im Hinblick auf den Spracherwerb der Kinder (FD1). Um mehr Verständnis für Mehrsprachigkeit und Erstsprachenunterricht zu entwickeln, sind laut FD2 und FD4 viele Elterngespräche und Wissen notwendig.

FD3 verweist auf den engen Kulturbegriff vieler Studierender, der stereotypes Denken begünstigt und dazu führen könne, dass die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer nicht richtig wahrgenommen werde. Das Lehrmaterial schaffe im Hinblick auf die Schwierigkeiten der Studierenden auch nicht immer Abhilfe, denn basierend auf einer Lehrwerkanalyse konnte FD3 feststellen, dass Mehrsprachigkeit nur wenig thematisiert wird und die darin vorkommenden Formulierungen häufig nahelegen, Schüler\*innen hätten nur eine L1.

Mehrsprachigkeit bzw. Sprache im Allgemeinen ist laut FD1 und FD6 ein politisches Thema. So sprechen FD2 und FD3 von wiederholten Rückschlägen aus der Politik, denn manche Politiker\*innen und Stakeholder würden die Meinung vertreten, dass mit den derzeitigen KI-Entwicklungen das Erlernen von Sprachen nicht mehr notwendig sei bzw. würden diesem Thema kritisch gegenüberstehen; andere Kritiker würden dementieren, dass Mehrsprachigkeit im Beruf hilfreich sein könne (FD3). FD5 findet es im Hinblick der Globalisierung und mehrsprachig gewordenen Gesellschaft wichtig, sich zu fragen, wie man mit Mehrsprachigkeit aus politischer Sicht umgeht.

Hinsichtlich des Sprachenunterrichts könnten unter den Studierenden und derzeitigen Lehrpersonen Unsicherheiten, Zweifel und Überforderung im Hinblick auf die neuen Lehrplanvorgaben (FD1, FD6, FD7) beobachtet werden. Manche würden sich Sorgen, die Schüler\*innen zu überfordern (FD2) oder sie durch den Einsatz von Mehrsprachigkeit ungleich zu behandeln (FD1). In diesem Zusammenhang hebt FD8 hervor, dass die Studierenden über die gelernten Ansätze nachdenken müssen, um sie richtig einsetzen zu können.

FD2, FD3 und FD4 nehmen wahr, dass die gezielte Einbindung anderer Sprachen für Lehrpersonen herausfordernd sein kann, zumal der Stellenwert der Fremdsprachen mit Ausnahme von Englisch in den Lehrplänen im Vergleich zu anderen Fächern sinkt (FD2, FD3) und das Aufzeigen von Parallelen zwischen unterschiedlichen Sprachen z. B. für Schüler\*innen mit Verarbeitungsschwierigkeiten, Legasthenie oder Aufmerksamkeitsproblemen zu Verwirrung führen kann, weswegen andere Sprachen

maßvoll eingebunden werden sollen und man eher mit Kontrasten als mit Ähnlichkeiten arbeiten soll (FD4). FD4 gibt in diesem Kontext zu bedenken, dass manche Lehrpersonen nicht die nötige Ausbildung haben, um Lernende mit Sprachstörungen und Verarbeitungsproblemen zu unterstützen. Außerdem seien Erstsprachenlehrpersonen besonders im DaZ-Bereich schlecht gestellt aufgrund der schwierigen Arbeitsbedingungen, der geringen Entlohnung und der Unterrichtszeiten, weswegen Handlungsbedarf seitens der Politik herrsche.

FD7 schlägt vor, dass die Studierenden bereits in den Lehrveranstaltungen Materialien erarbeiten, um auf den hohen Anteil an Familiensprachen, der in den jeweiligen Schulen beobachtet werden kann, vorbereitet zu sein. Manche Pädagog\*innen würden sich gegenüber Menschen, die mehrsprachig sind, unterlegen fühlen (FD6).

Hinsichtlich der Lehrwerke sei es nicht einfach, gute Quellen für den Erstsprachenunterricht bzw. für den Fremdsprachenunterricht zu finden (FD1, FD3, FD4). Da die Umsetzung bzw. Implementierung des Lehrplans den Lehrpersonen oft unklar sei, ist es laut FD7 wichtig, entsprechendes Material zur Verfügung zu stellen.

### **Haltungen der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit**

Alle Befragten haben bereits positive Reaktionen gegenüber Mehrsprachigkeit wahrgenommen, wobei sechs Personen auch negative Beobachtungen gemacht haben.

FD2, FD4, FD6, FD7 und FD8 geben an, dass ihre Studierenden positiv eingestellt sind, was sie aus dem beobachteten Interesse (FD2, FD4, FD6), der Wertschätzung, Offenheit und Neugier gegenüber dem Thema (FD6), der hohen Akzeptanz und dem Bewusstsein für das Thema (FD4) sowie der Begeisterung für Menschen, denen mehrfaches Code-Switching leichtfällt (FD1), schließen. FD3 ist aufgefallen, dass die Reaktionen positiv sind, wenn Studierende bereits lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen sind. Aufgaben wie Sprachenspektren und Sprachenportraits (FD1) und die Erstellung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgaben (FD7) sind bei den Studierenden sehr beliebt. FD4 berichtet von der hohen Nachfrage nach einem verkürzten DaZ-Lehrgang und FD5 hat positives Feedback zu einer Lehrveranstaltung über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule bekommen, was ebenfalls für eine positive Haltung spricht.

Trotz der positiven Resonanz kommen auch Fragen und Unsicherheiten darüber auf, wie Mehrsprachigkeit konkret im Unterricht umgesetzt werden kann (FD5, FD8). Einige Studierende von FD4 und FD6 setzen voraus, dass die Schüler\*innen Deutsch lernen, während die Studierenden von FD1 Mehrsprachigkeit nur als positiv wahrnehmen, sofern die Schüler\*innen auch Deutsch beherrschen. Laut FD1 befürchten manche Studierende außerdem, die Berücksichtigung einer bestimmten Sprache könnte andere benachteiligen. Zudem hat FD1 bemerkt, dass Studierende es nicht als selbstverständlich wahrnehmen, dass Lehrende eine Sprache unterrichten können, die nicht ihre Erstsprache ist. FD5 nimmt unter Studierenden einen gewissen Widerwillen gegenüber Mehrsprachigkeit wahr: Aufgrund der begrenzten sprachlichen Diversität in ihrem Umfeld haben sie keinen Zugang zum Thema und sehen es als nicht

praxisrelevant an. Den Studierenden von FD8 sind oftmals ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht bewusst. Einige von ihnen äußern Bedenken, weil sie annehmen, sie müssten andere vorherrschende Sprachen so gut wie Fremdsprachenlehrkräfte beherrschen (FD8). FD4 meint, dass die Bereitschaft der Studierenden, Erstsprachen in den Unterricht einzubeziehen, von der jeweiligen Sprache abhängt. FD3 merkt an, dass es dauern kann, einen offeneren Kulturbegriff zu verinnerlichen, v. a. wenn Studierende während ihrer Schulzeit selten mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in Berührung gekommen sind.

### **Beobachtungen in der Praxis**

Die Befragten können einerseits Probleme in Bezug auf Sprachen, andererseits Interesse an anderen Sprachen und Mehrsprachigkeit beobachten.

Zu den Problemen zählen z. B. die Unsicherheiten und Ängste der Lehrkräfte im Hinblick auf ihnen unbekannte Sprachen (FD1, FD2) und der Umstand, dass Mehrsprachigkeit in der Lehrer\*innenausbildung noch zu wenig behandelt wird (FD5), obwohl der Anteil an Lernenden mit nichtdeutscher L1 zunimmt (FD2, FD5).

FD4 konnte beobachten, dass Herkunftssprachen aufgrund des fehlenden Inputs oftmals schlecht beherrscht werden, was wiederum Nachteile für den weiteren Spracherwerb haben könne.

FD8 gibt an, dass manche Lehrpersonen sich nicht als mehrsprachig wahrnehmen, obwohl sie durch ihre mehrsprachigen Schüler\*innen regelmäßig mit unterschiedlichen Sprachen in Kontakt kommen. FD8 konnte zudem oftmals in der Praxis beobachten, dass Lehrkräfte ungeeignete Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit verfolgen, die zur Überforderung der Lernenden führen können. Dazu gehört z. B. das Hervorheben sprachlicher Unterschiede zwischen den gesprochenen Sprachen der Schüler\*innen.

Die Studierenden haben bisher unterschiedliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit gemacht: Während bei den Studierenden von FD3 mehrsprachige Ansätze bisher eine geringere Rolle gespielt haben und sie nur mit Vergleichen mit Englisch gearbeitet haben, sind bereits alle Studierenden der Lehrveranstaltung von FD5 im Praktikum oder in ihrem Herkunftsland mit Mehrsprachigkeit konfrontiert worden. FD6 hat in einer Lehrveranstaltung bemerkt, dass Studierende schlecht über die Minderheitensprachen Österreichs informiert sind bzw. dass mehr Anreize notwendig sind, damit sie sich mit anderen Sprachen befassen.

Während Mehrsprachigkeit in der Politik unwichtiger werde und der Stellenwert der Fremdsprachen an den BHS-Schultypen durch die Reformen und KI-Entwicklungen sinke, werde Mehrsprachigkeit in der Forschung sowie in der Überarbeitung von Lehrplänen und Curricula bewusster berücksichtigt (FD3). So gibt es mittlerweile z. B. an einer Schule das Fach „Mehrsprachigkeit“ (FD1) und an einigen BHS-Schultypen kann man „Mehrsprachigkeit“ sogar als Prüfungsfach für den Abschluss wählen (FD7).

## Fazit

Die Interviews mit Fachdidaktiker\*innen zeigen: Mehrsprachigkeit ist in der Lehrer\*innenbildung fachlich verankert und theoretisch breit reflektiert, aber in Curricula und Lehre noch uneinheitlich umgesetzt. Reformen versprechen stärkere Verankerung, doch Ressourcen, Haltungen und klare Implementierungsstrategien fehlen oft.

- Curricula und Institution: Der Stellenwert der Mehrsprachigkeit wird derzeit überwiegend als niedrig bis mittel eingeschätzt. Gleichzeitig sehen neue Curricula – insbesondere im Bereich „DaZ und sprachliche Bildung“ – eine stärkere Verankerung vor. In vielen Fällen ist die Forschung weiter als die Lehre, während institutionelle Strategien zur Implementierung teils unklar oder nur punktuell vorhanden sind.
- Lehrpraxis, Ressourcen und Praxisbeobachtungen: In der Lehre findet sich ein breites Themenspektrum im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik mit starken Reflexionsanteilen (z. B. Sprachenportraits, Sprachbiografien) und materialorientierter Arbeit mit deutlichem Praxisbezug. Genutzt werden Materialien aus Projekten und Plattformen, dennoch besteht weiterhin Bedarf an qualitativ hochwertigen Materialien sowie an Ressourcen für den Erstsprachenunterricht.
- Studierende sind mehrheitlich offen und interessiert, zeigen jedoch Unsicherheiten bei der Umsetzung, aber auch unter den Lehrenden bestehen Unsicherheiten. Gleichzeitig nimmt die sprachliche Heterogenität in den Klassen zu.
- Entwicklungen und Reformen: Mehrsprachigkeit soll sowohl als Querschnittsmaterie als auch als Spezialisierung ausgebaut werden. Offen bleiben jedoch Fragen zur nachhaltigen institutionellen Verankerung.
- Herausforderungen: Hemmend wirken tradierte monolinguale Normen, Skepsis gegenüber KI-gestützten Ansätzen, personelle Engpässe (insbesondere bei Erstsprachenlehrkräften) sowie Lücken in der Implementierung, die häufig mit Überforderungsgefühlen bei Lehrenden und Studierenden einhergehen.

## **Analyse der Interviews mit Leiter\*innen von Sprachenzentren in Österreich**

### **Sprachliches Profil der Befragten<sup>12</sup>**

Die vier interviewten Personen (im Folgenden als „SZ1“, „SZ2“, „SZ3“ bzw. „SZ4“ bezeichnet) haben als L1 Deutsch und als L2 Englisch angegeben. Drei von ihnen haben Kenntnisse in Spanisch und Italienisch, zwei in Tschechisch und Französisch. Weitere Sprachkenntnisse umfassen Latein, Altgriechisch, Mandarin, Türkisch, Ungarisch, Slowakisch, Chiquitano, Portugiesisch und Katalanisch.

Als abgeschlossene Studiengänge wurden Lehramt (Deutsch, Latein), der Lehrgang DaF, Ältere Deutsche Literatur, Alte Geschichte/Archäologie und Übersetzen und Dolmetschen (Englisch/Spanisch) genannt. Alle Befragten haben Erfahrungen in der Lehre durch diverse Unterrichtstätigkeiten, z. B. an Sprachenzentren oder durch Assistenz- und Lektor\*innenstellen im Ausland. Darüber hinaus verfügen sie über diverse einschlägige Erfahrungen wie Beratungstätigkeiten für internationale Organisationen, den Aufbau von Studiengängen bzw. Instituten, Projektmitarbeit oder frühere Leitungstätigkeiten.

Aktuell haben alle interviewten Personen eine Leitungsstelle an einer Hochschule, wobei die Organisation der Kurse und das Personalmanagement zu den Hauptaufgaben zählen. Eine Person ist auch im Fortbildungsbereich tätig und für zwei Forschungsbereiche verantwortlich, zwei weitere Personen sind selbst in der Lehre tätig.

### **Institutioneller Rahmen – Rolle der Mehrsprachigkeit**

#### **Rolle der Mehrsprachigkeit am Sprachenzentrum**

Drei der vier befragten Personen geben an, dass Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielt. Während SZ3 und SZ4 betonen, dass der Stellenwert der Mehrsprachigkeit an ihren Sprachlernzentren hoch ist, vergibt SZ2 eine Bewertung zwischen „niedrig und mittel“, da zwar Fortbildungen für Lehrende zum Thema Mehrsprachigkeit angeboten werden, aber es noch keine explizit mehrsprachigen Kurse oder konkrete Materialien zum Unterrichten gibt. SZ1 nennt einen speziellen Forschungsbereich, der Teil des Sprachenzentrums ist und den Fokus auf marginalisierte und gefährdete Sprachen legt. Der Forschungsbereich zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik stecke noch in den Anfängen, aber im Lehrangebot werde bereits viel Wert auf Sprachenvielfalt gelegt.

SZ1 und SZ3 geben außerdem positive Nebeneffekte des Spracherwerbs an, wie z. B. die Förderung sozialer Kontakte (SZ1) oder die Erleichterung der Zusammenarbeit in internationalen Teams (SZ3).

---

<sup>12</sup> In diesem Abschnitt werden bewusst keine konkreten Angaben zu den befragten Personen gemacht, um die Anonymität der Studie zu gewährleisten.

## **Rolle der Mehrsprachigkeit an der Hochschule**

An zwei Hochschulen gibt es nach Angaben der Befragten einen Forschungsschwerpunkt zu Mehrsprachigkeit (SZ2) bzw. einen Internationalisierungsschwerpunkt (SZ4). Das kostenfreie Angebot, das Sprachlehrveranstaltungen und Aktivitäten wie Sprachencafés umfasst, das umfassende Lehrveranstaltungsangebot im Sprachenbereich und die Förderung von Auslandsaufenthalten und Sommerschulen seitens der Hochschule sprechen laut SZ4 für einen sehr hohen Stellenwert der Mehrsprachigkeit. Außerdem wurde innerhalb der Universitätsallianz, in der die entsprechende Universität Mitglied ist, ein sprachenpolitisches Dokument ausgearbeitet, in dem Mehrsprachigkeit eine wesentliche Rolle spielt (SZ4).

SZ3 nimmt die Hochschule als international wahr: Über 30 % der Studierenden haben keinen österreichischen Bildungshintergrund, wodurch Mehrsprachigkeit ein gelebtes Konzept ist. Die befragte Person fügt jedoch hinzu, dass sich die Hochschule in offiziellen Ausschreibungen und Dokumenten sowie auf der Website auf Englisch und Deutsch beschränkt und der Stellenwert anderer Sprachen relativ gering sei bzw. Fremdsprachen in den Hintergrund treten. SZ3 verweist auf einen Studiengang zu interkultureller Kompetenz, in dem Mehrsprachigkeit ein Thema ist.

SZ1 bedauert, dass durch die KI die Sinnhaftigkeit von Sprachkursen von Personen in Leitungspositionen an der Hochschule in Frage gestellt wird.

## **Kooperationen**

Die Leitungen der Sprachenzentren berichten von internen und externen Kooperationspartnern. So arbeiten z. B. SZ1 und SZ2 mit europäischen Universitäten und SZ3 und SZ4 mit anderen Sprachenzentren zusammen. Weitere Beispiele für externe Netzwerke und Institute, mit denen die Sprachenzentren kooperieren, sind Universitätsallianzen (SZ3, SZ4), das europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats (SZ4), ein Sprachennetzwerk, das für die Organisation eines Sprachenfests verantwortlich ist (SZ4), das ÖSZ (SZ1) und Schulen sowie ÖGS-Lehrende (SZ1).

Aus interner Sicht ergeben sich Projekte mit anderen Organisationseinheiten, wie den Philologen (SZ1, SZ2), der Fachdidaktik (SZ2), der Abteilung für fremdsprachliche Kommunikation in der Wirtschaft (SZ3) und den Instituten mit Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft (SZ1).

## **Ressourcenverteilung der Hochschule**

Ressourcen spielen in der Wahrnehmung der interviewten Personen eine große Rolle, v. a. im Hinblick auf die Finanzierung des Angebots.

So kritisiert SZ3, dass die Sprachen durch die Verteilung der Ressourcen in den kostenpflichtigen Bereich gedrängt wurden. Positiv ist hingegen, dass das Sprachenzentrum den Studierenden eine Bibliothek mit Materialien für 50 Sprachen sowie buchbare Lernräume zur Verfügung stellen kann. Die Sprachkurse an der Universität von SZ1 werden ebenfalls durch die Kursbeiträge der Teilnehmenden

finanziert, was von der ÖH kritisiert wird; dadurch können aber auch kostenlose Leistungen wie Tandems, interaktive Workshops, eine spezifische Modulreihe und eine Sprachlernbegleitung angeboten werden.

SZ4 berichtet im Hinblick auf die freien Wahlfächer von fehlenden Ressourcen, weswegen bestimmte Visionen in Bezug auf die Angebote des Sprachenzentrums nicht umgesetzt werden können.

## **Kurse und Aktivitäten**

### **Inhalte und Konzepte**

Drei der befragten Personen geben an, dass sie keine Kurse mit mehrsprachiger Dimension, z. B. Interkomprehensionskurse, anbieten (SZ1, SZ2, SZ4), SZ1 merkt jedoch an, dass in den DaF-Kursen mehrere Sprachen einbezogen werden.

An den Sprachenzentren von SZ3 und SZ4 werden Lehrveranstaltungen in zehn bzw. in neun Sprachen angeboten. Im Fall von SZ3 besteht das Kursangebot größtenteils aus Sprachkursen für Anfänger\*innen; nur DaF-Kurse können auf unterschiedlichen Niveaustufen absolviert werden.

Zu den weiteren Angeboten neben den Sprachkursen gehören Tandemprogramme (SZ1, SZ2, SZ3) bzw. Online-Sprachtandems (SZ4), Tandemworkshops in Kooperation mit einem Fachbereich (SZ1), eine kostenlose Sprachlernbegleitung (SZ1), Sprachencafés (SZ3, SZ4), diverse zusätzliche Workshops und Aktivitäten (SZ2), MOOCs (SZ4) und Interkomprehensionsangebote im Rahmen der Universitätsallianz (SZ4). Am Sprachenzentrum von SZ1 wurde in Kooperation mit einer anderen Organisationseinheit eine Modulreihe zu einem bestimmten Sprach- und Kulturraum sowie den dort gesprochenen Sprachen entwickelt.

An den Sprachenzentren von SZ1 und SZ3 wird das Tandemprogramm von zusätzlichen Veranstaltungen begleitet. Am Sprachenzentrum von SZ3 bearbeiten die Tandempaare außerdem diverse Aufgabenstellungen. Das Tandemprogramm sowie die Veranstaltungen erfreuen sich sehr großer Beliebtheit: Bis zu 150 Tandempaare werden pro Semester vermittelt.

Bei SZ4 wird das Online-Sprachencafé mit neun Partnern der Universitätsallianz organisiert. Zusätzlich zu den Kursen können sich Studierende in Sprachlerngruppen zusammenfinden, in denen das autonome Lernen gefördert wird. Die Online-Sprachencafés werden von Studierenden organisiert und betreut.

### **Leistungsbewertung**

Die Leistungen werden an den jeweiligen Sprachenzentren auf unterschiedliche Art und Weise erfasst. In der Regel erfolgt das Feedback in einer Sprache.

SZ1 legt wegen der zunehmenden Bedeutung von KI-Tools mehr Wert auf mündliche Überprüfungen, aber auch schriftliche Tests und Hausübungen stellen Komponenten

der Beurteilung dar. Das Feedback der Lehrpersonen erfolgt immer in der Zielsprache (SZ1). Für das Tandemprogramm erhalten Studierende keine ECTS-Punkte (SZ1).

Im Vergleich zu SZ1 vergibt das Sprachenzentrum von SZ3 2 ECTS-Punkte für das Tandemprogramm; die Teilnehmenden erbringen verschiedene Leistungen, die sie entweder auf Englisch oder auf Deutsch einreichen können und für die sie Feedback erhalten.

Am Sprachenzentrum von SZ4 haben Prüfungen im Allgemeinen einen niedrigeren Stellenwert. SZ4 will die Anzahl an Prüfungen reduzieren und das eigenverantwortliche Lernen der Kursteilnehmer\*innen durch die Einführung von Lerngruppen fördern: Kursteilnehmer\*innen werden darin bestärkt, sich außerhalb der Lehrveranstaltung zusammenzufinden und gemeinsam an Aufgaben zu arbeiten. Der geringe Prüfungsdruck hat laut SZ4 keine Nachteile; die Leistungen der Studierenden bleiben entweder gleich oder verbessern sich sogar. Das Einbinden anderer Sprachen im A1-Bereich, wie z. B. die Verwendung von italienischen Wörtern im Spanischkurs, wird nicht negativ gewertet, sofern die Kommunikation funktioniert.

### **Ziele, Potenziale**

Bei SZ4 bilden die Integration der Vorkenntnisse der Studierenden, die Vermittlung des Potenzials der Mehrsprachigkeit (z. B. die Erleichterung des Spracherwerbs durch Kenntnisse in anderen Sprachen), die Förderung des kommunikationsorientierten Denkens, die Steigerung des eigenverantwortlichen Lernens der Studierenden sowie die Reduzierung des Drucks durch die Distanzierung von Prüfungen und die Förderung der Freude am Sprachenlernen die Ziele der Lehrveranstaltungen.

Das Tandemprogramm von SZ1 wird besonders für zurückhaltende Studierende als gute Möglichkeit angesehen, um Sprechen und Aussprache zu trainieren. Auch bei SZ3 geht es vorwiegend darum, eine Austauschmöglichkeit zu schaffen, bei der Problemlösungsstrategien erworben werden können; die Sprachkenntnisse stehen weniger im Vordergrund.

### **Ressourcen zu Mehrsprachigkeit**

Zwei der Sprachenzentrumsleiter\*innen, SZ1 und SZ2, geben an, dass bisher noch keine didaktischen Übungen oder Materialien entwickelt oder verwendet wurden, um Mehrsprachigkeit am Sprachenzentrum einzubinden. So werden z. B. in den Kursen von SZ2 nur punktuell Sprachen miteinander verglichen. SZ1 führt an, dass es bereits gute DaF-Materialien gebe, generell jedoch ein Bedarf an Übungsmaterialien und Weiterbildungsseminaren herrsche. Am Sprachenzentrum von SZ4 werden Fortbildungen zum Thema „Unterrichten auf Englisch“ bzw. „interkulturelles Lernen“ angeboten.

## **Mehrsprachigkeit allgemein**

### **Konzept von Mehrsprachigkeit**

Den Ausführungen der Leitungen zum Thema Mehrsprachigkeit liegen recht unterschiedliche Konzepte zu Grunde: SZ2 wertet Kurse, in die z. B. mehrere romanische oder nordische Sprachen integriert werden, als mehrsprachig. Für SZ3 umfasst „Mehrsprachigkeit“ mehr als zwei Sprachen und für SZ4 bedeutet „Mehrsprachigkeit“ mehr als Interkomprehension oder plurilinguale Ansätze. Die Leitung des Sprachenzentrums von SZ4 zählt z. B. das Sprachencafé als mehrsprachiges Angebot. SZ1 verwendet bewusst den Begriff „Plurilingualismus“ am Sprachenzentrum und legt den Fokus auf individuelle Mehrsprachigkeit bzw. im Forschungsbereich auf gefährdete Sprachen.

### **Potenziale von Mehrsprachigkeit**

Die Potenziale der Mehrsprachigkeit liegen für die meisten Befragten in der Erleichterung des Sprachlernprozesses, in der Erleichterung der Kommunikation in einer globalisierten Welt und in der Persönlichkeitsentwicklung. SZ2 gesteht der Mehrsprachigkeit Potenzial zu, gibt aber zu bedenken, dass es dauern kann, bis sie sich etabliert.

Laut einer Umfrage am Sprachenzentrum von SZ1 geben 95 % der Studierenden an, dass bisher erlernte Sprachen für den weiteren Spracherwerb hilfreich sind. Kontrastive Vergleiche und die Integration der Erstsprachen, besonders im DaF-Bereich, sind laut SZ1 für die Studierenden interessant. Für SZ4 stellt das Herstellen von Bezügen zu anderen Sprachen ebenfalls eine Erleichterung für den Sprachenunterricht dar. Auch SZ2 und SZ3 argumentieren ähnlich und erklären, dass das Wissen über Sprachen einer Sprachfamilie, z. B. der romanischen oder slawischen Sprachen, für das Erlernen einer weiteren Sprache dieser Gruppen nützlich sein kann, aber auch z. B. Englischkenntnisse für romanische Sprachen aufgrund des ähnlichen Fachwortschatzes (SZ4).

Das Erlernen mehrerer Sprachen unterstütze außerdem die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und fördere soziale Kontakte (SZ1), eröffne den Sprachenlernenden neue Denkweisen, erweitere ihren Horizont und ihre Persönlichkeit (SZ4) und erleichtere z. B. in der Arbeitswelt den Austausch mit internationalen Teams (SZ3). In Bezug auf die Arbeit in heterogenen Teams merkt SZ4 an, dass Mehrsprachigkeit zwar die Kommunikation fördern könne, die Zusammenarbeit allerdings aufgrund der verschiedenen Sicht- und Arbeitsweisen auch schwierig sein könne.

## **Entwicklungen und Perspektiven**

### **Konzeption und Aufgaben der Sprachenzentren**

Die Sprachenzentren von SZ1 und SZ3 haben seit einigen Jahren einen Lehr- und Forschungsbereich, bei SZ2 und SZ4 liegt der Fokus ausschließlich auf Lehre, nicht auf Forschung.

Bei SZ1 werden in der Forschung besonders gefährdete und marginalisierte Sprachen analysiert und mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen und Lehrendenhandreichungen ausgearbeitet. Das Sprachenzentrum von SZ3 ist zwar eine Mischform aus Lehr-, Forschungs- und Dienstleistungseinrichtung, zurzeit ist jedoch nur Verwaltungs- und kein Forschungspersonal angestellt. Das Sprachenzentrum wird konsultiert, wenn es z. B. um die Kontaktvermittlung von Personen mit Fremdsprachenkenntnissen oder um Übersetzungsaufgaben geht.

Die Sprachkurse in der Einrichtung von SZ1 sind nicht nur für Studierende, sondern auch für externe Interessierte und Universitätsbedienstete gedacht und finden in Präsenz und online statt. Im Vergleich zu anderen Sprachlerninstitutionen kann SZ1 beobachten, dass die Teilnehmenden des Sprachenzentrums ein höheres Lerntempo haben und über ein größeres Sprachenrepertoire verfügen. SZ1 möchte im Sprachenzentrum insbesondere weniger verbreitete Sprachen anbieten und die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und das soziale Miteinander fördern.

Am Sprachenzentrum von SZ2 wird keine Forschung betrieben; es stellt eine Serviceeinrichtung der Hochschule dar, an der ausschließlich externe Lehrende beschäftigt werden. Diese greifen bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Spracherwerb auf bestehende Forschungsmaterialien von Fachleuten aus der Hochschule von SZ2 oder anderen Universitäten zurück und bereiten diese in einer Arbeitsgruppe für ihre Kurse auf. Die Sprachkurse werden v. a. für Studierende kostengünstig und für Externe zu marktüblichen Preisen angeboten.

Die Angebote des Sprachenzentrums von SZ3 umfassen bereitgestellte Materialien zu 50 Sprachen, buchbare Selbstlernräume, Sprachencafés, ein Tandemprogramm für Studierende und Personen aus dem Vorstudienlehrgang und mittlerweile kostenpflichtige Sprachkurse in zehn Sprachen.

SZ4 ist für den Sprachenbereich verantwortlich, dessen Angebot sich pro Semester aus 50 Lehrveranstaltungen in neun Sprachen und aus einigen Deutschkursen zusammensetzt.

### **Veränderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Die meisten Befragten (SZ1, SZ2, SZ3) beobachten, dass es aufgrund der Übersetzungsmöglichkeiten durch KI-Tools und des Angebots an Onlinekursen und Apps schwerer wird, Mehrsprachigkeit und Sprachkurse an ihrer Institution zu fördern. SZ4 nimmt ebenfalls an, dass die Entwicklung entsprechender Tools das Sprachenlernen in Kursen in Frage stellen kann, betrachtet die künftigen Entwicklungen jedoch noch als offen. Welche Rolle die Mehrsprachigkeit spielen wird, hänge u. a. von den Personen in universitären Leitungspositionen (SZ4) und der Ressourcenverteilung (SZ3) ab, wobei SZ3 anmerkt, dass Sprachen weniger priorisiert und mit Ausnahme von Englisch eher zurückgedrängt werden. SZ3 versucht dies mit informellen Angeboten auszugleichen.

SZ1 und SZ4 nehmen wahr, dass viele Studierende nicht aus beruflichen, sondern persönlichen Gründen an Sprachen interessiert sind und nicht mehr nur eine einzige

Sprache lernen, sondern viele Sprachen kennenlernen wollen. Popkulturelle Phänomene wie Serien in Fremdsprachen begünstigen das Interesse für z. B. Französisch, Italienisch und Koreanisch (SZ1). SZ1 und SZ4 weisen zudem auf Trends hin, die für Mehrsprachigkeit nicht förderlich sind: die Rückkehr zu traditionellen Einstellungen gegenüber lebensweltlicher Sprachenvielfalt (SZ1) und der Umstand, dass zwei Drittel der Masterprogramme nur auf Englisch, nicht in anderen Sprachen, absolviert werden können (SZ4).

SZ2 gibt zu bedenken, dass das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zwar bereits vorhanden ist, es aber noch an einem Implementierungskonzept am Sprachenzentrum fehlt. Kolleg\*innen aus anderen Organisationseinheiten seien im Bereich Mehrsprachigkeit besser informiert (SZ2). Eine positive Beobachtung sei allerdings, dass Kenntnisse in anderen Sprachen im Sprachunterricht nicht länger als negativ wahrgenommen werden. SZ2 kann sich daher vorstellen, dass Studierende Interesse an einem mehrsprachigen Kurs hätten.

### **Wünsche**

Hinsichtlich der Sprachkurse wünschen sich zwei Leiter\*innen, dass das Interesse weiterhin bestehen bleibt (SZ2) bzw. dass das Angebot nicht gekürzt wird (SZ4) und dass das Lernen in Präsenz gegenüber KI und Tools bevorzugt wird (SZ4). SZ1 und SZ3 würden das Angebot gerne erweitern, z. B. um Kurse mit höheren Zielniveaus (SZ3) oder um Kurse mit Mehrsprachigkeitsbezug (SZ1). SZ3 und SZ4 wünschen sich mehr finanzielle Mittel, um die Kurskosten senken zu können (SZ3, SZ4) oder z. B. einen *MOOC (Massive Open Online Course)* zu sprachlichen Themen anbieten zu können (SZ4).

Was das Sprachenlernen angeht, soll der Fokus nicht auf Korrektheit, sondern auf Verständigung liegen (SZ1, SZ4) und die Teilnehmer\*innen sollen eine Offenheit gegenüber sprachlicher Flexibilität bzw. natürlichem Switchen zwischen Sprachen entwickeln (SZ1). Mithilfe von Weiterbildungen zu interkultureller Kompetenz oder *Global Competence* (SZ4) und Aufklärungsarbeit in Schulen zum Thema Mehrsprachigkeit (SZ1) sollen der Mehrwert von Mehrsprachigkeit bzw. des vorhandenen Sprachenrepertoires (SZ1, SZ4) vermittelt, die Zweifel der Lehrenden zerstreut (SZ1) und die Förderung der Mehrsprachigkeit an die neue Generation weitergeben werden (SZ4).

SZ3 wünscht sich, dass das mehrsprachige Repertoire der Menschen an der Hochschule auch wahrgenommen wird und dass sich Studierende in Zukunft mehr für slawische Sprachen interessieren, die ein schlechtes Image haben.

### **Pläne für die Zukunft**

SZ1 plant, Leitfäden/Lehrendenhandreichungen zusammenzustellen, SZ1 und SZ2 nehmen sich vor, Kurse mit explizit mehrsprachigem Bezug in das LV-Angebot aufzunehmen, sofern Nachfrage danach besteht. SZ1 will außerdem eine neue Modulreihe zu einem bestimmten Sprach- bzw. Kulturraum in die Lehrplanung 2025/2026 integrieren und ein Ausbildungsmodul für *ÖGS (Österreichische*

Gebärdensprache) konzipieren. SZ4 gibt bekannt, dass an der Entwicklung von Modulen zum Thema Mehrsprachigkeit gearbeitet wird. Auch die Integration der Bereiche Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in alle *Joint Programmes* der Universitätsallianz sei sehr wichtig.

SZ3 will aufgrund der Rückmeldungen von Studierenden die Anzahl der in den Sprachencafés vertretenen Sprachen und die Frequenz der Sprachencafés erhöhen, die Zielgruppe für Tandems erweitern und Tandemlernende für die Betreuung der Sprachencafés motivieren. Außerdem plant das Sprachenzentrum, das Tandemprogramm wissenschaftlich zu begleiten.

## **Herausforderungen**

### **Sichtbarmachung des Mehrwerts von Mehrsprachigkeit**

In Bezug auf die Sichtbarmachung des Mehrwerts von Mehrsprachigkeit konstatieren SZ1 und SZ4 einen gewissen Handlungsbedarf: Die Bevölkerung schein den Mehrwert nicht zu kennen (SZ4) und in der Politik dominiere oft ein negativer Diskurs, so z. B. die Gefährdung des Zusammenhalts (SZ1). Der Aufschwung an technischen Hilfsmitteln und die Rückkehr zu traditionellen Einstellungen, die das Deutsche in den Vordergrund stellen und gegenüber anderen Sprachen weniger Offenheit zeigen, machen es zudem schwieriger, den Mehrwert von Mehrsprachigkeit zu erkennen (SZ1). Außerdem erschweren die Beweggründe der Sprachenlernenden die Berechtigung der Sprachkurse: Die Aneignung besonderer Qualifikationen für die Berufswelt ist weniger relevant als das persönliche Interesse (SZ1).

SZ4 schlägt vor, mehr niederschwellige Angebote bereitzustellen, die den Mehrwert vermitteln. Dabei sei allerdings zu bedenken, dass Schulungen (z. B. im Bereich interkulturelles Lernen) aus eigener Erfahrung nur bedingt wahrgenommen werden oder nur von jenen, die sich der Thematik bereits bewusst sind.

### **Administrative Herausforderungen**

Zu den genannten administrativen Herausforderungen zählen die Organisation der Sprachkurse während der Pandemie (SZ1), die Abhängigkeit des Kursangebots von der Nachfrage (SZ2), die hohe Fluktuation beim Personal bzw. die Aufnahme von externen Lehrpersonen, die sich erst an die Prüfungsmodalitäten und sonstigen Leistungsanforderungen des Zentrums gewöhnen müssen (SZ1), die Unterrichtsgestaltung in großen, heterogenen Gruppen (SZ1), suboptimale Sprachniveaueinstufungen (SZ1), die hohen Bewerber\*innenzahlen beim Tandemprogramm (SZ1, SZ3), der Mangel an qualifizierten Lehrpersonen, die Mehrsprachigkeitskurse abhalten könnten (SZ2), fehlende Sprachkenntnisse unter den Lehrenden, die dazu führen, dass Kurse nicht auf Englisch abgehalten werden können (SZ3), und die Erstellung von MOOCs (SZ4).

## **Finanzielle Herausforderungen**

An den Hochschulen von SZ2, SZ3 und SZ4 sind die Sprachkurse für die Teilnehmenden kostenpflichtig. Auch SZ4 berichtet von Budgetengpässen, die die freien Wahlfächer betreffen. SZ4 befürchtet, dass eine Erhöhung der Kurskosten zu einer sinkenden Nachfrage führen würde.

Bei SZ1 sind im Zuge der Kooperationen, z. B. bei der Zusammenarbeit mit internationalen Expert\*innen, zusätzliche finanzielle Mittel (Reise, Verpflegung) nötig, was mit administrativen Herausforderungen verbunden ist.

## **KI, Apps**

SZ1, SZ2 und SZ4 bedauern, dass die Notwendigkeit von Sprachkursen in Österreich aufgrund der technischen Entwicklungen und der Onlineangebote in Frage gestellt wird. Zudem müssen sie ihre Prüfungsmodalitäten aufgrund der Möglichkeiten von KI-Tools anpassen (SZ1). SZ4 fügt hinzu, dass auch andere Bereiche, wie die Übersetzung, betroffen sind. So würden z. B. Dolmetschdienste weniger in Anspruch genommen werden.

Lernapps könnten den Sprachlernprozess zwar unterstützen, den natürlichen Austausch jedoch nicht ersetzen (SZ1). Außerdem seien sie laut SZ4, was didaktische Methoden und Vokabular angehe, begrenzt.

## **Sonstige Herausforderungen**

Die Sprachenzentrumsleiter\*innen nennen noch weitere Herausforderungen, die nicht im Zusammenhang mit den vorigen Abschnitten stehen: die Angst bzgl. der Integration anderer Sprachen, die Zurückdrängung von Fremdsprachen an den Hochschulen, Angebotsanpassungen und die Probleme der asynchronen Lehre.

SZ1 berichtet z. B. von Fragestellungen, die Direktor\*innen und Lehrende beschäftigen: Sie sind sich unsicher, ob das Einbinden anderer Sprachen für die Zielsprache förderlich ist, und haben Angst, die Schüler\*innen nicht zu verstehen und demnach auch nicht beurteilen zu können. Diese Ängste und Zweifel erschweren den Einbezug von Mehrsprachigkeit an den Schulen.

SZ4 erwähnt, dass es auch an den Hochschulen schwierig sein kann, Mehrsprachigkeit umzusetzen. So spricht die befragte Person von einem sprachpolitischen Dokument der betreffenden Universitätsallianz. Darin haben sich neun Hochschulen dazu bekannt, die vereinbarten Interkulturalitäts- und Mehrsprachigkeitsprinzipien einzuhalten, was in der Realität allerdings nicht immer leicht umzusetzen sei.

Bei den Studiengängen führt laut SZ4 das Angebot an englischsprachigen Curricula dazu, dass andere Sprachen unwichtiger werden und die Studierenden sich nicht mit Deutsch auseinandersetzen. Doch nicht nur die Fokussprache des Curriculums, sondern auch dessen Aufbau erschweren den Spracherwerb: Studierende haben weniger Zeit für freie Wahlfächer bzw. für das Erlernen anderer Sprachen. Hinzu komme das

Korrektkeitsdenken der Studierenden, das ihnen in der Schule vermittelt wurde und in Spracherwerbsprozessen die Kommunikationsbereitschaft hemmen kann (SZ4).

Manche Initiativen scheitern auch an organisatorischen Umständen: Am Sprachenzentrum von SZ3 konnte die Erweiterung des Tandemprogramms auf Onlinepartnerschaften in Kooperation mit der Universitätsallianz nicht umgesetzt werden, da die Idee zu aufwändig war und die Partner\*innen den Austausch in Präsenz gegenüber dem Online-Format bevorzugen.

### **Rückmeldungen zu Mehrsprachigkeit und Angebote der Sprachenzentren**

SZ1 und SZ3 berichten von positiven Rückmeldungen der Kursteilnehmer\*innen bzw. können beobachten, dass Mehrsprachigkeit als normal empfunden wird und die Angebote der Sprachenzentren gerne angenommen werden.

Studierende sind besonders an informellen Angeboten und Veranstaltungen wie Tandems (SZ1, SZ3) und Sprachencafés (SZ1, SZ3, SZ4) interessiert; auch die dazugehörigen Kick-off-Veranstaltungen, Lernpartnerschaften und interaktive Workshops werden von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet. Viele Studierende werden von ihren neuen Bekanntschaften aus dem Tandemprogramm zu Auslandssemestern motiviert (SZ1).

Laut SZ3 schätzen die Teilnehmer\*innen die Verknüpfung bestimmter Angebote sehr. So hat sich z. B. die Teilnehmer\*innenzahl durch die Verbindung von Sprachencafés und Tandems um ein Vierfaches erhöht. Auch hier sind die Rückmeldungen der Studierenden sehr positiv und lassen auf eine hohe Motivation der Studierenden schließen. SZ4 berichtet von sehr hohen Abschlussquoten (85–87 %), obwohl die Sprachkurse nur als Wahlfach belegt werden können, was ein Indiz für ein hohes Interesse sei (SZ4).

### **Fazit**

Die Interviews zeigen: Mehrsprachigkeit hat an Sprachenzentren einen hohen Stellenwert, wird institutionell jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß unterstützt und ist meist (noch) nicht systematisch in Kursdesigns und Materialien verankert. Mehrsprachigkeit wird geschätzt und praktisch gelebt, doch fehlen oft strukturelle Verankerung und Ressourcen und didaktische Tools, um das Potenzial flächendeckend in Lehre und Institution auszuschöpfen.

- Angebot: Das Kursportfolio ist breit und umfasst viele Sprachen. Ergänzend werden informelle Formate wie Sprachtandems und Sprachencafés angeboten. Explizit mehrsprachig konzipierte Kurse oder Sprachlernangebote sind bislang selten, befinden sich aber mancherorts in Planung. Die Nachfrage nach informellen, niedrighwelligen Lerngelegenheiten ist hoch.
- Die Sprachenzentren sind innerhalb der Hochschulen, mit externen sowie mit europäischen Partnern vernetzt. Sprachenpolitische Leitlinien existieren zum Teil, ihre Umsetzung gestaltet sich jedoch herausfordernd.

- Herausforderungen: Budgetengpässe begrenzen den Ausbau und hemmen Innovationen. Digitale KI- und App-Angebote stellen die Notwendigkeit klassischer Kurse teilweise in Frage. Institutionell wird häufig Englisch priorisiert. Didaktische Unsicherheiten sowie ein Mangel an geeigneten Materialien und Expertise erschweren die Umsetzung mehrsprachiger Formate.
- Perspektiven: Geplant sind der Ausbau explizit mehrsprachiger Angebote und zusätzliche Fortbildungsmaßnahmen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Schlüsselkompetenzen. Zudem soll der Mehrwert von Mehrsprachigkeit für Studium, Berufsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe stärker sichtbar gemacht und langfristig systematisch in Angebot und Materialien verankert werden.

## **Analyse der Interviews mit Fachdidaktiker\*innen in Frankreich**

### **Sprachprofile der E-C<sup>13</sup> (enseignants-chercheurs, übersetzt „Fachdidaktiker\*innen“)**

Während EC4 als Einzige\*r ihre\*seine plurilinguale Kompetenz explizit erwähnt und betont, dass diese für ihren\*seinen eigenen Spracherwerb „eine große Ressource“ darstellte, weisen alle befragten E-C in ihrer Sprachbiografie eine starke mehrsprachige Dimension auf. In den Interviews sprechen sie von Begegnungen mit und dem Vorhandensein mehrerer Sprachen in ihrer Sprachbiografie: Die interviewten E-C sind im Laufe ihres Werdegangs sehr früh mit Sprachen in Berührung gekommen; z. B. durch ihre Familie bzw. Vorfahren, die Regionalsprachen sprachen, oder aufgrund ihrer aktuellen familiären Situation (etwa durch eine\*n Partner\*in oder andere Familienmitglieder, die eine andere Sprache sprechen) und/oder durch den eigenen Spracherwerb, manchmal im Rahmen von Mobilitätserfahrungen, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten. EC5 erwähnt darüber hinaus ausdrücklich interkulturelle Erfahrungen im Zusammenhang mit einer Lehrtätigkeit in einem asiatischen Land.

Einige geben an, in einer mehrsprachigen Umgebung aufgewachsen zu sein (EC5, EC2) und/oder zumindest in einem Umfeld, das Mehrsprachigkeit wertschätzte, wobei weit verbreitete Sprachen eine Rolle spielten (EC2). EC1 gibt an, sich erst spät der Phänomene und Probleme der Abwertung weniger prestigeträchtiger Sprachvarietäten in ihrer Familie bewusst geworden zu sein (z. B. Regionalsprachen oder Akzente in Frankreich, die von ihren Vorfahren aufgegeben wurden). EC4 und EC5 berichten hingegen von einer einsprachigen Kindheit, in der sie nur in der Schule mit weiteren Sprachen in Kontakt gekommen sind.

Mindestens drei E-C verwenden mehrere Sprachen im persönlichen Alltag. EC2 gibt an, sich im Alltag in zwei Sprachen zu verständigen. EC4 erwähnt, dass Englisch aufgrund der eigenen beruflichen Tätigkeit sowie der persönlichen und familiären Situation eine sehr präasente Sprache ist. Englisch kommt zum Beispiel beim wissenschaftlichen Schreiben, im Austausch mit englischsprachigen Freunden oder auch bei der Einführung des eigenen Kindes in diese Sprache zur Anwendung. EC1 präzisiert, dass die Sprache des Lebenspartners\*der Lebenspartnerin zu Hause manchmal für Gespräche verwendet wird, die die Kinder nicht verstehen sollten. EC3 lebt und arbeitet in einem Gebiet, in dem zahlreiche Sprachen Teil des alltäglichen Umfelds sind.

Einige begannen sich bereits früh im Rahmen ihrer Ausbildung für Mehrsprachigkeit zu interessieren; EC2 verfasste beispielsweise eine Dissertation über Mehrsprachigkeit. Andere (EC1, EC3) begannen erst nach ihrer Dissertation im Bereich der Mehrsprachigkeit zu arbeiten, insbesondere aufgrund ihres beruflichen Kontextes (EC3).

---

<sup>13</sup> In diesem Abschnitt wurde bewusst darauf verzichtet, präzise Bezug auf die betroffenen E-Cs zu nehmen, um die Anonymität der Studie zu gewährleisten.

Es ist anzumerken, dass die meisten E-C Forschungsgruppen mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit angehören (EC1, EC5).

Im Unterschied zu den anderen E-C, die alle in einem Masterstudiengang *FLE (Français langue étrangère*, übersetzt „Französisch als Fremdsprache“) unterrichten, ist EC3 in einem universitären Diplomstudiengang (DU – *Diplôme universitaire*) sowie in der Ausbildung von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe tätig. Mit Ausnahme von EC4 sind alle Befragten Spezialist\*innen für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik.

### **Stellung der Mehrsprachigkeit an den Universitäten und Fachbereichen**

Aus den Interviews mit Lehr- und Forschenden (sowie mit Leiter\*innen von Sprachenzentren) geht hervor, dass die Bedeutung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Einrichtungen stark von den Universitäten, ihrer geografischen Lage (z. B. Grenzregionen oder Überseegebiete), der Zusammensetzung des Personals (das in einigen Fällen sehr mehrsprachig sein kann und eine andere Erstsprache als Französisch hat) und den Prioritäten der Universitätsleitungen abhängt. Die Universität von EC2 verfügte beispielsweise zeitweise über eine Vizepräsidentschaft, die für Mehrsprachigkeit zuständig war. Ein Wechsel in der Universitätsleitung führte jedoch nicht zur Verlängerung dieser Position. Im Rahmen einer Dynamik der Internationalisierung wird dennoch weiterhin eine Fortbildung für Lehrende angeboten, die in einer Fremdsprache unterrichten möchten; diese Fortbildung beinhaltet auch eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit.

Für die E-C, die in Ausbildungen mit stark ausgeprägter Mehrsprachigkeitsdimension arbeiten (EC1, EC2), nimmt Mehrsprachigkeit tatsächlich einen wichtigen Platz im beruflichen Rahmen ein. Alle betonen, dass die Mehrsprachigkeit in diesen Lehrangeboten fest verankert ist, obwohl es mitunter Umstrukturierungen durch Änderungen im Lehrpersonal gegeben hat. EC1 erwähnt dabei die Freiheit bei der Gestaltung der Curricula. Generell ist zu beobachten, dass die Lehrangebote von hoher Stabilität geprägt sind (EC2 verwendet hierfür explizit diesen Begriff), manchmal trotz personeller Veränderungen. EC5 gibt beispielsweise an, bereits bestehende Kurse in dem Masterstudiengang, in dem sie unterrichtet, übernommen zu haben.

An einigen Universitäten geht die Mehrsprachigkeit über den *FLE*-Unterricht hinaus und ist auch in anderen Lehrangeboten präsent, in denen die *FLE-E-C* ebenfalls tätig sind. EC1 beschreibt dies unter anderem LVen zur Vorbereitung auf die berufliche Praxis im Bachelor, durch Einführungen in das Sprachbewusstsein und eine Sensibilisierung für Vielfalt und Mehrsprachigkeit, eine interuniversitäre Zusammenarbeit, die zu einem neuen interdisziplinären Master mit Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit führte, sowie einen anderen Master, der Ressourcenanalysen beinhaltet und die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf Lernende, Familien und die Bildungsgemeinschaft insgesamt behandelt. Darüber hinaus gab es eine Lehrveranstaltung im Master *MEEF*, die plurale Ansätze, allophone Schüler\*innen und Inklusion thematisierte – diese wurde jedoch inzwischen eingestellt (siehe unten). EC2 erwähnt ebenfalls eine

Mehrsprachigkeitsdimension in den Lehrveranstaltungen, die von ihr als Lehrperson im Master *MEEF* angeboten wird. EC4 gibt an, keinen spezifischen Unterricht zum Thema Mehrsprachigkeit anzubieten, dass Mehrsprachigkeit jedoch in zahlreichen *UE* (= *unité d'enseignement*) (*CECRL*, *FOS*) quer durch alle Fächer behandelt wird, wobei insbesondere die mehrsprachigen Zielgruppen berücksichtigt werden, für die die Inhalte dieser *UE* bestimmt sind. Außerdem weist EC4 darauf hin, dass der Name des Masterstudiengangs *FLE* den Begriff Mehrsprachigkeit bereits im Titel integriert.

## **Mehrsprachigkeit in der Lehre**

### **Ziele**

Zu den von den E-C genannten Zielen gehören folgende Elemente:

- Die Entwicklung einer kritischen und reflexiven Haltung und von Reflexivität (EC1, EC2, EC5):  
Mehrere E-C erwähnen, wie wichtig es ist, den Lernenden dabei zu helfen, eine reflexive oder sogar kritische Haltung zu entwickeln (EC1, EC2, EC5). EC1 möchte den Studierenden ermöglichen, „sich nicht unbedingt die Vorgehensweise aneignen, aber zumindest die Herausforderungen erfassen und verstehen“ [unsere Übersetzung], über den Nutzen der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im *FLE*-Lehr-Lern-Prozess nachzudenken, insbesondere über die Berücksichtigung der Sprachbiografie der Lernenden (EC2), und „das zu finden, was am besten zu einem selbst passt“ als Lehrkraft in einem bestimmten Kontext. EC5 weist darauf hin, dass im Masterstudiengang der Schwerpunkt auf „reflexivem, kritischem und theoretischem Handeln“ [unsere Übersetzung] liegt. EC1 präzisiert, dass der Aufbau einer Haltung Zeit braucht – die Reduzierung des Stundenkontingents im Master *MEEF*, in dem Unterricht zu Mehrsprachigkeit, allophone Lernende und Inklusion integriert war, hat das *FLE*-Team von EC1 dazu veranlasst, diesen Unterricht einzustellen, da die geringe Stundenzahl, die dafür vorgesehen war, zu einem Kurs führen könnte, der als Modellierung verstanden wird und Risiken kultureller Essentialisierungen birgt.
- Kenntnis bestimmter Konzepte, Begriffe und Ansätze (EC1, EC2, EC4):  
EC1 wie auch EC2 betonen in diesem Zusammenhang, wie wichtig es für die Studierenden ist, sich der Kontinuitäten und Entwicklungen bewusst zu werden, beispielsweise „der Entwicklung von Mehrsprachigkeit hin zu Plurilingualismus“ [unsere Übersetzung] (EC2) oder der Entwicklung pluraler Ansätze (EC1).
- Kenntnis bestimmter besonders relevanter (wissenschaftlicher) Arbeiten (EC1, EC2):  
EC1 und EC2 beziehen sich auf das Interesse der Lernenden, sich mit wissenschaftlichen Texten auseinanderzusetzen und über gewisse Kenntnisse der Fachliteratur zu verfügen. EC2 verweist auch auf das Interesse an Kenntnissen über die Arbeiten des Europarates. Durch die Auseinandersetzung mit den Arbeiten und Veröffentlichungen von Fachleuten können die Studierenden

durchdachte, auf Forschungsarbeiten basierende didaktische Vorschläge entwickeln.

- Die Integration von pluralen Praktiken (Ansätzen) in die pädagogischen Praktiken (EC1, EC2, EC3, EC4, EC5):  
Aus den Aussagen der E-C geht direkt oder indirekt hervor, dass die Studierenden darauf vorbereitet werden müssen, Unterrichtseinheiten, Sequenzen oder Konzepte zu entwickeln, die eine mehrsprachige Dimension und oft die Umsetzung pluraler Ansätze beinhalten. EC5 erwähnt ausdrücklich die Ausbildung der Studierenden, „plurale Ansätze in ihren Ausbildungsgang, ihr Sprachangebot oder sogar in ihre Praxis zu integrieren“ [unsere Übersetzung]. Die Ausbildung beschränkt sich nicht immer auf Studierende, sondern kann auch auf zukünftige Führungskräfte ausgerichtet sein, die für Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und die Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit vorantreiben sollen (EC5).
- Soziolinguistik:  
Im Bereich der Mehrsprachigkeit erwähnen EC3 und EC5 soziolinguistische Lehrinhalte, die spezifische regionale Kontexte berücksichtigen (EC5 insbesondere, EC3 eher am Rande).

Schließlich ist in Bezug auf die Ausbildung anzumerken, dass, wie EC2 anmerkt, die Förderung der Mehrsprachigkeit nicht mit der Förderung eines „naiv-rosigen Mehrsprachigkeitsideals“ [unsere Übersetzung] gleichzusetzen ist, sondern dass sie mit der Kenntnis der manchmal einsprachigen akademischen Normen einhergehen muss. EC2 weist daher auf einen Kurs zur akademischen Lese- und Schreibkompetenz hin, der, ohne „puristisch oder zu normativ“ zu sein, den Studierenden helfen soll, die „akademische Kultur“ [unsere Übersetzung] und die erwarteten Normen kennenzulernen. Bei der kollaborativen Korrektur (an der mehrere Lehrpersonen beteiligt sind) wird jedoch darüber nachgedacht, welchen Einfluss die Herkunftssprachen haben, sofern die E-C diese kennen.

### **Didaktische Ansätze**

Mit dem Ziel, die oben genannten Kompetenzen zu entwickeln, nennen die E-C Elemente eines didaktischen Ansatzes:

- Die Entwicklung einer kritischen Haltung, von Reflexionsfähigkeit und Reflexivität bedeutet für EC1, „nicht zu zwingen“ [unsere Übersetzung], die unterschiedlichen Standpunkte und die Freiheit des zukünftigen Lehrers zu berücksichtigen und dafür den „Austausch“ zu fördern und dabei zu helfen, den Nutzen der Mehrsprachigkeit und ihrer Förderung zu erkennen (EC1). EC2 erwähnt ebenfalls die Bedeutung des Nachdenkens, beispielsweise über grundlegende Texte, um anschließend zur didaktischen Konzeption überzugehen. EC1 stellt das Erklärungsgespräch als ein besonders interessantes Instrument zur Förderung der Reflexivität und der Entwicklung von Haltungen vor, da es dazu einlädt, die Auswirkungen der eigenen beruflichen „Handlungen“ und der eigenen

„Vorstellungen“ [unsere Übersetzung] und Absichten zu hinterfragen, die eine wichtige Rolle im pädagogischen Handeln spielen. Im Bereich der Reflexion und Reflexivität erwähnt EC2 insbesondere eine Reflexion über den Sprachhintergrund der Studierenden (auch von EC5 angesprochen), da es sich um ein stark internationales Publikum und um französische Studierende mit Mobilitätserfahrung handelt.

- Die Bedeutung einer gegenseitigen Ergänzung zwischen den Lehrveranstaltungen und vor allem eines gemeinsamen Ansatzes wird hervorgehoben. EC1 betont, wie wichtig es ist, innerhalb der Ausbildung einen roten Faden rund um die Entwicklung kritischer Haltungen zu schaffen. Aus diesem Grund wird in der *FLE*-Ausbildung, an der EC1 beteiligt ist, die Schaffung von Brücken zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern in den Vordergrund gestellt, wobei die Konzeption der Ausbildung von dem Wunsch nach Transversalität und Komplementarität geleitet ist. EC2 erwähnt gemeinsame Positionen (pädagogische „Überzeugungen“) innerhalb des pädagogischen Teams, das die Lehrperson als „Begleiter\*in und Vermittler\*in des Lernens“ [unsere Übersetzung] betrachtet. Die Äußerungen von EC4 (der Person, die nicht auf Mehrsprachigkeit spezialisiert ist und keine entsprechenden Kurse anbietet), sind insofern interessant, als sie die Notwendigkeit aufzeigen, in Kursen ohne expliziten Mehrsprachigkeitsfokus theoretische Konzepte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Elemente wie eigene Sprachbiografien oder das Europäische Sprachenportfolio integrieren, die EC4 ausdrücklich erwähnt. EC4s Erfahrung zeigt auch, dass in Kursen ohne expliziten Fokus entsprechende Aktivitäten angeboten werden, beispielsweise Analysen des Sprachgebrauchs am Arbeitsplatz (durch Migrant\*innen) mit einem Schwerpunkt auf dem „Wechsel zwischen Sprachen am Arbeitsplatz“ [unsere Übersetzung] und allgemeinen Analysen mehrsprachiger Interaktionen (unter Verwendung von KI-basierten maschinellen Übersetzungstools zum Verständnis). Wie EC4 sagt, „ist Mehrsprachigkeit ein Querschnittsthema aller unserer Disziplinen“ [unsere Übersetzung] und man kann in allen Lehrausbildungskursen (z. B. bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien) dafür „sensibilisieren“.
- Die Arbeit an wissenschaftlichen Publikationen wird mehrfach erwähnt. Der Unterricht, so EC1, sollte auf den Beobachtungen der Lehrenden und/oder deren Forschungsergebnissen basieren. Diese können mit den Student\*innen geteilt werden, die sie hinterfragen und über die Umsetzung nachdenken können. EC2 betont, wie wichtig es für die Studierenden ist, sich bei ihrer Entwurfsarbeit auf Referenztexte zu stützen.
- In Bezug auf Veröffentlichungen wird die Verwendung von Texten in anderen Sprachen, die den Studierenden neben Französisch bekannt sind, insbesondere Englisch, als Beitrag zur Mehrsprachigkeit genannt, ebenso die Verwendung zahlreicher mehrsprachiger Materialien (EC4).

- Die Vorbereitung auf die Integration pluraler Praktiken erfolgt über einen Ansatz im Sinne einer „aktiven Pädagogik“ [unsere Übersetzung] (EC3), der die Erstellung von Materialien, Werkzeugen, Unterrichtsstunden, Unterrichtssequenzen und/oder Lernarrangements umfasst. EC3 spricht von der Schaffung von Werkzeugen aus einer „ziemlich praktischen, pragmatischen Perspektive, immer im Sinne einer aktiven Pädagogik, die man als innovativ oder erfinderisch bezeichnen könnte“ [unsere Übersetzung]. Für die Studierenden geht es darum, „selbst Hand anzulegen“ [unsere Übersetzung] (EC5), auch wenn in einigen Fällen aufgrund fehlender Zeit für die Begleitung der Studierenden im Entstehungsprozess der Schwerpunkt eher auf der Bereitstellung von Ressourcen und Beispielen für Aktivitäten liegt, einer Art „pädagogischem Koffer“ [unsere Übersetzung] (EC5), die den angehenden Lehrkräften eine Grundlage für ihre Konzeptionsarbeit bieten soll. EC3 weist als Einzige auf die Möglichkeit hin, die erstellten Elemente während der Sprachenwoche in den Klassen zu testen, ebenso auf Praktika zur Beobachtung, die sich auf das Thema Diversität konzentrieren.
- Die pädagogische Förderung der Mehrsprachigkeit kann auch durch die Durchführung von Aktivitäten in einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache oder durch die Integration von Aktivitäten für die Lernenden in deren Sprache erfolgen, wenn diese beispielsweise nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um diese auf Französisch durchzuführen. EC4 weist die eigenen Studierenden beispielsweise darauf hin, dass sie Bedarfsanalysen „in ihrer Muttersprache“ [unsere Übersetzung] (EV4) durchführen können.

### **Leistungsbeurteilung**

Die von den E-C genannten Bewertungsmodalitäten zeigen eine starke didaktische Ausrichtung auf die Unterrichtspraktiken. Einige

- berücksichtigen die Rezeption von Fachliteratur: EC1 erwähnt beispielsweise die Erstellung von Berichten oder Zusammenfassungen von Artikeln. EC2 gibt an, dass die Studierenden einen Text aus einer Auswahl von Publikationen mündlich präsentieren und analysieren müssen – die Bewertung bezieht sich dann auf den Inhalt, aber im Fall von EC2 auch auf die Form;
- berücksichtigen die Einstellungen, indem sie beispielsweise die Studierenden auffordern, ihre didaktischen Entscheidungen bei der Konzeption von Unterrichtsstunden, Sequenzen oder Lernarrangements zu begründen, um ihnen zu ermöglichen, die verfolgten Ziele sowie die Übereinstimmung zwischen den vorgeschlagenen Aktivitäten und diesen Zielen aufzuzeigen, insbesondere im Hinblick auf übergreifende Kompetenzen (EC1);
- fordern, Kenntnisse über Mehrsprachigkeit (EC2, EC5) durch Antworten auf „Wissensfragen“ [unsere Übersetzung] (EC2) zu demonstrieren (bevor manchmal didaktische Umsetzungen vorgeschlagen werden);

- beziehen sich auf die Konzeption von Unterrichtsstunden, Sequenzen oder Lernarrangements, die begründet werden müssen (EC1, EC2, EC3). Es kann sich beispielsweise um pädagogische und didaktische Vorschläge für eine vordefinierte Ausgangssituation in Bezug auf Heterogenität, Sprachen usw. der Lernenden handeln, die auf authentischen oder semi-authentischen (oft mehrsprachigen) Dokumenten basieren (EC2);
- fordern die Bearbeitung einer beruflichen Situation, beispielsweise die Erstellung eines Expertenberichts im Rahmen eines regionalen Projekts zur Integration pluraler Ansätze in das Angebot für Französisch als Schulsprache, einschließlich der Formulierung von Empfehlungen. Die Bewertung bezieht sich dann auf die Kenntnisse im Bereich der Didaktik der Mehrsprachigkeit und pluraler Ansätze, die Fähigkeit, konkrete didaktische Vorschläge oder Vorschläge für Schulungen oder „didaktische Hilfsmittel“ zu formulieren (hier findet sich der vorherige Punkt wieder) und ihre Fähigkeit, Widerstände oder Schwierigkeiten zu antizipieren und mögliche Hebel zur Überwindung dieser Hindernisse zu entwickeln;
- können eine künstlerische Dimension beinhalten. EC5 erwähnt diesbezüglich die Schaffung eines künstlerischen Projekts zu Fragen der Mehrsprachigkeit und der „Minderheitensprachen, benachteiligten Sprachen, minorisierten Sprachen“ [unsere Übersetzung] in Form von Videos, Gemälden, Skulpturen, Audioaufnahmen usw.

### **Weitere Aspekte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Ausbildungen**

Die E-C erwähnen in den Interviews auch andere Aspekte im Zusammenhang mit der Bildung zur Mehrsprachigkeit, insbesondere Projekte, die mit den Studierenden durchgeführt werden, sowie Partnerschaften und Kooperationen.

EC5 erwähnt eine Ausstellung mit Werken von Studierenden zu Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen (bereits oben im Rahmen der Bewertung erwähnt) und weist darauf hin, dass die Arbeiten von sehr guter Qualität waren und die eigenen Erwartungen hinsichtlich „Engagement, Kreativität und Wiederverwendung des Kursstoffs“ [unsere Übersetzung] übertrafen. EC3 erwähnt ebenfalls künstlerische Partnerschaften.

Partnerschaften und Kooperationen auf institutioneller Ebene (Universitäten und Schulen) werden ebenfalls erwähnt. Sie stärken die Präsenz der Mehrsprachigkeit und die Arbeit zu diesem Thema mit den Studierenden (EC3, EC5). EC5 weist dabei auf die Bedeutung eines Netzwerks europäischer Universitäten hin, das eine mehrsprachige Dimension integriert. Aber auch das Erasmus+-Netzwerk der Institution ermöglicht es, Studierende in die Studiengänge aufzunehmen und ihnen so eine mehrsprachige und interkulturelle Dimension zu vermitteln.

Mehrsprachigkeit kann auch durch das Angebot von Sprachkursen für „*MoDiMEs*“ (weniger verbreitete und weniger unterrichtete Sprachen) wie Mandarin oder Kurdisch gefördert werden.

### **Rezeption vonseiten der Studierenden**

Die Reaktionen der Studierenden sind vielfältig und hängen insbesondere von ihren individuellen Erfahrungen ab, insbesondere von ihren Erfahrungen im Unterrichten, sofern sie bereits über solche verfügen.

Manchmal werden Vorbehalte, Widerstände und Zweifel geäußert. EC1 berichtet von einigen Studierenden, die die Relevanz des Ansatzes „Französisch über andere Sprachen zu lernen“ [unsere Übersetzung] in Frage stellen.

In anderen Situationen scheinen die Reaktionen positiver zu sein. EC3 erwähnt sogar eine „vollkommene Zustimmung“ [unsere Übersetzung] vonseiten der Studierenden, insbesondere am Ende der Ausbildung. EC2 gibt an, dass die Studierenden die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit verstehen (insbesondere im Hinblick auf schulisches Scheitern) und bereit sind, die Sprachen der Lernenden zu berücksichtigen, ohne dabei die Idee des *FLE*-Unterrichts in Frage zu stellen.

Die positive Resonanz auf den auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterricht zeigt sich, wie EC1 und EC2 berichten, bei Praktikumsbesuchen oder in den Rückmeldungen der Studierenden zu ihren Praktika. EC1 erwähnt die Beobachtung, dass die Studierenden das Gelernte in ihren Praktika anwenden oder um Rat fragen, was ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur Umsetzung mehrsprachiger Ansätze widerspiegelt. EC1 beobachtet somit eine Umsetzung in unterschiedlichem Ausmaß, entweder in „kleinen Schritten“ oder in „ausgefeilterer“ Form [unsere Übersetzung]. EC2 erwähnt auch das Vorhandensein mehrsprachiger Praktiken bei Praktikumsbesuchen, insbesondere in *UPE2A*-Klassen (*UPE2A = unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants*; Klassen für neu zugewanderte oder quereinsteigende Schüler\*innen), bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund und Alphabetisierungsbedarf sowie bei jüngeren Lernenden. Dies zeigt sich ausdrücklich in der Mobilisierung der Herkunftssprachen der Lernenden und der Arbeit an Parallelen zwischen den Sprachen.

EC5 berichtet ebenfalls von sehr positiven Rückmeldungen im Masterstudium und insbesondere im Bachelorstudium in einem Kurs zum Thema Mehrsprachigkeit, der im Wesentlichen eine Einführung in die Soziolinguistik darstellt. Die behandelten Themen (sprachliche Unsicherheit, Diskriminierung, sprachliche Mikroaggressionen, sprachliche Vielfalt, Variation (insbesondere in Bezug auf Sprachen und regionale Besonderheiten usw.) sind laut EC5 „Dinge, die junge Studierende wirklich ansprechen“ [unsere Übersetzung], insbesondere aufgrund der Tatsache, dass viele von ihnen ausländische Studierende oder Studierende der zweiten oder dritten Einwanderergeneration sind.

### **Hindernisse/Herausforderungen**

In den *FLE*-Ausbildungen scheinen die Hindernisse eher gering zu sein, wobei die Lehrenden ihre Freiheit und die Stabilität der Ausbildungen hervorheben (vgl. unten).

EC5 erwähnt Budgetkürzungen, die zu einer Verringerung des Ausbildungsangebots führen werden, insbesondere hinsichtlich des Stellenwerts der Sprachen. Allerdings gebe es auf institutioneller Ebene keine Hindernisse. „Es gibt Unterstützung“, da man sich der „grundlegenden Bedeutung“ einer Ausbildung in Mehrsprachigkeit für die Studierenden bewusst ist [unsere Übersetzung].

EC3 weist auf die Schwierigkeit hin, dauerhafte Kooperationen mit akademischen Bildungseinrichtungen aufzubauen, da der Erfolg dieser Kooperationen und Projekte von den Ansprechpartner\*innen abhängt, die häufig wechseln. Die Umsetzung dieser Maßnahmen erweist sich daher als äußerst zeitaufwändig.

In anderen Strukturen der Universität sind die Hindernisse größer, wobei EC1 und EC2 insbesondere die *Inspé* (*Inspé = Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*; staatliche (universitäre) Einrichtungen für die Ausbildung für Lehr- und Bildungsberufe) nennen. EC1 spricht vom Abbruch einer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit im Master *MEEF*, da die Reduzierung der dafür vorgesehenen Stunden es unmöglich machte, die Ziele der Entwicklung einer kritischen Haltung weiterzuverfolgen. EC2 erwähnt auch ein geringes Interesse an Fragen der Mehrsprachigkeit an einer anderen *Inspé*, deren Haltung sie als „normativ“ einschätzt. EC2 sah sich daher Vorbehalten der Ausbildungsleitung gegenüber und musste die Integration von Mehrsprachigkeit in einen Kurs zur Didaktik einer lebenden Sprache rechtfertigen. EC3 erwähnt ebenfalls Vorbehalte in der Ausbildung angehender Englischlehrender, die „ihre Ausbildungskultur, ihre Lernkultur haben, in der sie Lehrer der Sprache, des Englischen, sind“ [unsere Übersetzung].

EC1 erwähnt auch die fehlende Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum, dessen Rolle sich offenbar auf das Angebot von Kursen in verschiedenen Sprachen beschränkt (wie unsere Analysen der Interviews mit den Leiter\*innen dieser Zentren bestätigen).

## **Perspektiven**

Die Interviews zeigen, dass Mehrsprachigkeit in der *FLE*-Hochschullandschaft in Frankreich stark verankert ist, was durch die Analyse des Angebots an *FLE*-Masterstudiengängen in Frankreich bestätigt wird. Die große Freiheit bei der Gestaltung der Modelle und der pädagogischen Entscheidungen verstärkt diese Position der Mehrsprachigkeit. In den Aussagen der Lehrenden und Forschenden zeigt sich eine starke Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele der Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit, und die Analyse unterstreicht die pädagogische Übereinstimmung zwischen Zielen, Lehr- und Lernmethoden und Bewertung. Aus einigen Interviews geht auch hervor, dass im Bereich der Mehrsprachigkeit verschiedene Kooperationen umgesetzt werden, beispielsweise auf interuniversitärer und künstlerischer Ebene.

Im Allgemeinen begrüßen die Studierenden die Integration der Mehrsprachigkeit in die *FLE*-Ausbildung, auch wenn anfänglich Vorbehalte auftreten können.

Auch wenn es innerhalb der Ausbildungsgänge selbst kaum Schwierigkeiten gibt und diese gut etabliert sind, sind doch einige Herausforderungen erkennbar, die mit Budgetkürzungen und der Schwierigkeit zusammenhängen, Kooperationen mit anderen

Einrichtungen der Universitäten (unter anderem den Sprachenzentren) aufzubauen, um Mehrsprachigkeit in der Bildung zu fördern.

Insgesamt ergibt sich ein positives Bild aus diesem Teil der vorliegenden Forschungsarbeit, das die Lebendigkeit, Stabilität und Kohärenz der Ausbildung im Bereich Mehrsprachigkeit und deren Didaktik an französischen Universitäten hervorhebt.

## **Analyse der Interviews mit Leiter\*innen von Sprachenzentren in Frankreich**

### **Profil der befragten Personen**

Die Leitung der Sprachenzentren wird in den untersuchten Fällen von Lehrpersonen (DIR1, DIR5) oder Lehrenden und Forschenden (DIR2, DIR3, DIR4) übernommen, die im Bereich der Sprachen und/oder Sprachendidaktik ausgebildet sind und arbeiten, wobei einige von ihnen ein wissenschaftliches Interesse an Mehrsprachigkeit haben. Alle verfügen über Kenntnisse in mehreren Sprachen und haben ein persönliches Interesse an Sprachen; zudem haben alle internationale Mobilitätserfahrungen gemacht, durch die sie mit mehreren Sprachen in Kontakt gekommen sind (DIR1, DIR2, DIR3, DIR4, DIR5).

DIR2 und DIR3 erwähnen Brücken, die sie zwischen Sprachen geschlagen haben: DIR3 berichtet, Spanisch „über“ das Portugiesische gelernt zu haben, DIR2 spricht von der Hybridisierung von Sprachen und davon, wie Menschen unterschiedliche dialektale Varietäten nutzen und sich dennoch verstehen. DIR4 erwähnt die eigenen Italienischkenntnisse, ohne die Sprache jemals gelernt zu haben. DIR1 und DIR2 teilen zudem ihre Erfahrungen mit gegenseitigem Verständnis zwischen verschiedenen Sprachen. DIR1 erzählt von Gesprächen auf Portugiesisch mit einem spanischen Kollegen und behauptet, dadurch „gelernt zu haben, Spanisch auf Portugiesisch zu sprechen“ [unsere Übersetzung]. Auch Praktiken des Code-Switching, insbesondere zwischen Englisch und Italienisch, werden von DIR4 erwähnt.

### **Sprachenpolitik der Universitäten**

Die Interviews zeigen, dass es keine formalisierte Sprachenpolitik gibt, auch wenn eine Universität (DIR3) zu einem bestimmten Zeitpunkt diesbezüglich einen Auftrag vergeben und eine eigene Person als Vizepräsident\*in dafür eingesetzt hat. Die Priorisierung von Sprachen hänge stark von den Personen in der Universitätsleitung, von deren Verhältnis zu Sprachen und ihren eigenen Interessen ab. Einige Universitäten (z. B. die von DIR2) organisieren in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen Reflexionsseminare zu diesem Thema, ohne dass dies jedoch zu einer Formalisierung der Sprachenpolitik führt. DIR3 weist sogar auf das Risiko hin – das sich im Falle dieser Universität tatsächlich bestätigt hat –, dass die Einrichtung eines Sprachenzentrums den Eindruck erwecken kann, es bedürfe keiner Sprachenpolitik mehr. Dadurch wird die Leitung des Sprachenzentrums gezwungen, sowohl Führungs- als auch politische Aufgaben zu übernehmen, was sich als schwierig erweisen kann. Allerdings ergreifen manche Universitäten (z. B. DIR1) gezielte Maßnahmen zur Förderung des Sprachunterrichts, indem sie Sprachkurse verbindlich in alle Studienpläne aufnehmen, während in anderen Universitäten (DIR4) das Sprachlernangebot optional ist – ähnlich wie etwa Sportkurse.

## **Aufbau und Funktion der Sprachenzentren**

An einigen Universitäten ist das Sprachenzentrum auf universitärer Ebene als übergeordnete gemeinsame Serviceeinrichtung angesiedelt (DIR1, DIR3), manchmal in Anbindung an die Abteilung für internationale Beziehungen (DIR1). An anderen Universitäten kann es mehrere Sprachenzentren geben, sowohl auf Fakultätsebene als auch auf zentraler Ebene (DIR2). Kooperationen, oft auf Basis informeller Kontakte zwischen den Leitungen, führen gelegentlich zu geförderten Projekten (DIR2). An zwei Universitäten (mit einer starken (historischen) Sprachenausrichtung) ist das Sprachenzentrum eine eigenständige Einrichtung (DIR4, DIR5).

An einigen Universitäten wurden Sprachkurse zuvor dezentral an unterschiedlichen Organisationseinheiten angeboten; ohne zentrale Einrichtung, die das Angebot koordinierte. Aus diesem zerstreuten Angebot sind die Sprachenzentren von DIR2 und DIR3 entstanden. Diese bieten nun ihr eigenes Kursangebot an und verfügen über eine Leitung und eigenes Personal, wobei einige Universitäten eine größere Unterstützung durch die Entfristung von Arbeitsverträgen leisten. Dies ist jedoch nicht unproblematisch für weniger nachgefragte Sprachen, da das zuständige Personal dann oft nach zusätzlichen Einsatzmöglichkeiten suchen muss, um sein Stundensoll zu erfüllen.

## **Angebot von Sprachkursen**

Das Kursangebot und dessen Umfang variieren je nach Sprachenzentrum: Manche bieten spezifische Lehrveranstaltungen (*UE = unité d'enseignement*) an, insbesondere im Rahmen freier UEs (DIR3), die Studierende im Studium belegen müssen. An anderen Sprachenzentren werden kostenpflichtige Zertifikatskurse (*DU = diplôme universitaire*) angeboten, allerdings zu erschwinglichen Preisen für Studierende. Einige Zentren konzentrieren sich vor allem auf Tutoring und die Bereitstellung von Materialien (DIR2), andere kombinieren diese Angebotsformen (DIR3). An der Universität von DIR5 bleibt der Kern des Lehrangebots auf sprachbezogene Bereiche sowie das Sprachenlehren und -lernen ausgerichtet (DIR5).

In den meisten Fällen handelt es sich um ein eigenständiges Kursangebot vom Typ *LANSAD* („*LANGue pour Spécialiste d'Autres Disciplines*“, übersetzt „Sprache für Fachleute anderer Disziplinen“) (DIR3, DIR4). In manchen Fällen ist das Angebot jedoch auch mit Fachbereichen der jeweiligen Sprachen verknüpft (DIR2). Im Fall von DIR2 sehen die Studiengänge die Wahl von einer oder sogar zwei Sprachen des Sprachenzentrums von Studierenden vor. An der Universität von DIR1 ist die Anmeldung zu einem Sprachkurs ebenfalls für jeden Studiengang obligatorisch.

Einige Leiter\*innen weisen auf die Vorherrschaft des Englischen gegenüber anderen Sprachen hin. DIR1 merkt an, dass Englisch die in den Studiengängen präsente Sprache ist und dass in den Fachbereichen „Mehrsprachigkeit nicht wirklich existiert“ [unsere Übersetzung].

Mehrere Sprachenzentren (DIR2, DIR3) bieten Tandem-Sprachkurse vor Ort oder mit Studierenden von Partneruniversitäten an.

## **Kooperationen**

Die Mehrheit der befragten Leiter\*innen berichtet von Kooperationen, die auf lokaler Ebene (mit anderen Sprachenzentren oder Fachbereichen oder Forschungsgruppen – DIR4), auf nationaler Ebene (zwischen Universitäten) oder auf internationaler Ebene stattfinden – etwa im Rahmen von E-Tandem-Projekten oder im formalisierteren Kontext europäischer Projekte (z. B. DIR4).

DIR5 bringt den Wunsch zum Ausdruck, eine Öffnung der Lehrpraktiken zu erreichen./Die befragte Person möchte, dass die verschiedenen Fachbereiche enger zusammenarbeiten, um Brücken zwischen ihren jeweiligen Fachgebieten zu schlagen, ihre pädagogischen Ansätze (die sich von Fachbereich zu Fachbereich unterscheiden) miteinander zu vergleichen und gemeinsame Arbeitsformen und Ressourcen zu entwickeln.

## **Mehrsprachigkeit an Sprachenzentren**

Mit Ausnahme der Universitäten von DIR5 und DIR4, die sehr viele ausländische Studierende aufnimmt und wo täglich eine große Vielfalt an Sprachen zu hören ist ( wobei Französisch eher selten gesprochen wird), ist das Angebot im Bereich Mehrsprachigkeit nach wie vor gering. Wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, bleibt man im Wesentlichen bei einer „eher quantitativen Logik“ [unsere Übersetzung] (DIR3). Einige Sprachenzentren (DIR2, DIR3) haben jedoch bereits oder bieten weiterhin Kurse zur Interkomprehension und/oder Interkulturalität an. Dabei handelt es sich v.a. um Einführungsangebote zur Interkomprehension. Diese Kurse werden oft von einer Lehrkraft abgehalten, die auf dieses Thema spezialisiert ist (DIR3), oder sie stehen in Zusammenhang mit einer spezifischen Ausrichtung, Dabei handelt es sich vor allem um Einführungsangebote zur Interkomprehension, die oft mit der Anwesenheit einer darauf spezialisierten Lehrkraft zusammenhängen (DIR3) oder mit einer spezifischen Ausrichtung – etwa der Zugehörigkeit zu einer europäischen Universität, für die Mehrsprachigkeit und insbesondere Interkomprehension Priorität haben (DIR2).

Zum Thema Interkulturalität erwähnt DIR3 eine spezifische Lehrveranstaltung, die Studierende auf Auslandsaufenthalte vorbereitet. In diesem Rahmen werden interkulturelle Workshops angeboten. DIR3 spricht zudem von der Einführung eines „internationalen Zertifikats“, für dessen Erwerb das Studierende einen Auslandsaufenthalt absolvieren, einen interkulturellen Workshop besuchen und eine Zertifizierung nachweisen müssen. DIR2 äußert den – letztlich nicht umgesetzten – Wunsch, ein Lehrangebot mit Fokus auf Interkulturalität einzurichten.

Ein Bewusstsein für interkulturelle Überlegungen seitens der Lehrenden wird in den Aussagen von DIR3 deutlich, in denen Lehrpersonen eine digitale Ressource ablehnten, weil diese befürchteten, sie könnte Stereotype verstärken.

Ein tatsächlich mehrsprachiges Angebot ist nicht nur selten, sondern wird darüber hinaus von den Studierenden nicht immer wahrgenommen, entweder weil diese, wie DIR3 erklärt, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nicht immer erkennen, oder weil das

Angebot in der Fülle an freien Wahlmodulen und Sprachkursen untergeht und für die Studierenden nicht sichtbar genug ist.

Darüber hinaus basiert das Sprachenangebot weiterhin überwiegend auf dem Prinzip der „Nebeneinanderstellung von Sprachen“ [unsere Übersetzung] (DIR2). Auch wenn die Leiter\*innen keine genaue Vorstellung davon haben, was tatsächlich in den Kursen umgesetzt wird, berichten einige von Praktiken, die die mehrsprachigen Kompetenzen der Studierenden aktiv einbeziehen und fördern. DIR1, selbst Sprachlehrperson, gibt an, „Verbindungen zu anderen Sprachen herzustellen“ [unsere Übersetzung]. DIR2 berichtet von Beobachtungen während Sprachencafés, bei denen Studierende Code-Switching nutzten, etwa um Erklärungen oder Präzisierungen zu erfragen. Die Mehrheit der befragten Leiter\*innen betont jedoch, dass die Ziele weiterhin auf den Erwerb der jeweiligen Zielsprache ausgerichtet bleiben.

Mehrsprachigkeit zeigt sich eher in spezifischen Initiativen, etwa im Rahmen von Tandem- oder E-Tandem-Angeboten. DIR2 präzisiert, dass im Erstgespräch mit Studierenden deren „sprachbiografischer Hintergrund“ thematisiert wird und auch die Frage, wie bereits vorhandene Sprachkenntnisse und -kompetenzen den Erwerb einer neuen Sprache unterstützen können. Im Kontext eines E-Tandem-Projekts mit einer kanadischen Partnerhochschule berichtet DIR2 von einer Auseinandersetzung mit der Bewusstmachung sprachlicher Variation im Französischen und Spanischen.

DIR2 und DIR3 erwähnen, dass Mehrsprachigkeit bei regelmäßigen Veranstaltungen wie einer Internationalen Woche, dem „Frühling der Poesie“ oder dem Europäischen Tag der Sprachen einen Platz findet. Hier werden Aktivitäten oder Veranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. zur Entdeckung von Mehrsprachigkeit ermöglicht.

Auch in Sprachencafés kann Mehrsprachigkeit je nach konkreter Situation einen Platz finden. DIR2 erwähnt beispielsweise die Bereitstellung mehrsprachiger Tische aufgrund der begrenzten Teilnehmer\*innenanzahl in bestimmten Sprachen. Es ist anzumerken, dass es sich hierbei nicht um ein vorab geplantes Angebot handelt, sondern um eine Folge der Umstände.

### **Leistungsbeurteilung**

Die Angebote im Bereich der Mehrsprachigkeit werden nicht formal evaluiert. Wenn eine Evaluation stattfindet, kann es sich um eine Selbstevaluation handeln – begleitend im Fall von DIR2 – oder um die Bestätigung der Mitarbeit (DIR2, DIR3). Kein\*e Leiter\*in erwähnt eine Leistungsbeurteilung anhand beispielsweise spezifischer Aufgaben oder Protokolle.

Allerdings weist ein\*e Leiter\*in darauf hin, dass Studierenden Zertifizierungen in 11 Sprachen angeboten werden, um „den Bedarf an Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen“ [unsere Übersetzung].

### **Herausforderungen und Perspektiven**

Die befragten Leiter\*innen nennen mehrere Herausforderungen:

- Kosten- und quantitativ orientierte Strategien der Universitäten können für weniger nachgefragte Sprachen (DIR3) und damit auch für mehrsprachigkeitsorientierte Lehrangebote ein Risiko darstellen, wenn Studierende diese nicht wählen.
- Die Notwendigkeit, Einsparungen vorzunehmen, um das Budget der Universitäten angesichts immer höherer Kosten auszugleichen, kann ebenfalls das Angebot an Sprachunterricht und Mehrsprachigkeit (DIR3) gefährden oder zumindest die zur Verfügung stehenden Mittel einschränken (DIR1 und DIR5).
- Bestimmte Lehrangebote im Bereich der Mehrsprachigkeit sind nach wie vor an die Personen gebunden, die sie durchführen, und können im Falle eines Lehrkraftwechsels verschwinden (DIR3). Umgekehrt kann sich eine Zentrumsleitung, die für Fragen der Mehrsprachigkeit sensibilisiert ist, als vorteilhaft erweisen.
- Die Prioritäten der Universitätsleitungen, die je nach Person schwanken (DIR3, DIR4), können sowohl Chancen als auch Risiken bergen.
- Die Tatsache, dass das Lehrpersonal nicht immer wie gewünscht qualifiziert ist und dass die Forschung nicht Teil seines Aufgabenbereichs ist, schränkt die Möglichkeiten für Projekte (DIR3) ein, insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit.

### **Zusammenfassung**

Die Interviews zeigen die große Vielfalt der Situationen der Sprachenzentren je nach Universität und teilweise auch je nach deren „Sprachenpolitik“ und spezifischem institutionellem Rahmen. Aus den Gesprächen geht auch hervor, dass die Sprachenzentren mittlerweile fest an den Universitäten verankert sind. Was die Rolle der Mehrsprachigkeit angeht, so bleibt diese vor allem eine Frage der Anzahl der angebotenen Sprachen; die Kurse selbst bleiben stark abgegrenzt voneinander. Allerdings können die Praktiken der Lehrkräfte, in die die Leiter\*innen nur begrenzt Einblick haben, Brücken zwischen den Sprachen schlagen. Ein explizit auf den Aufbau plurilingueller und interkultureller Kompetenzen ausgerichtetes Kursangebot ist zwar sichtbar, aber begrenzt. Abgesehen von punktuellen Angeboten im Rahmen besonderer Veranstaltungen hängt das mehrsprachige Angebot weitgehend vom Engagement von Personen ab, die diesen Unterricht gewährleisten. Dieses Angebot wird von den Studierenden jedoch nicht immer wahrgenommen, da ihnen die Bedeutung der Mehrsprachigkeit nicht bewusst ist oder das Angebot nicht sichtbar genug ist.

## **Empfehlungen**

Auf der Grundlage der oben dargestellten Datenerhebungen und -analysen werden verschiedene Empfehlungen für die Ausbildung von Sprachenlehrenden und für Sprachenzentren formuliert. Diese Empfehlungen gliedern sich in drei Teile: gemeinsame Empfehlungen für Frankreich und Österreich – sie betreffen im Wesentlichen die Sprachenzentren, deren institutionelle Rahmenbedingungen recht ähnlich sind – sowie spezifische Empfehlungen für Österreich und Frankreich.

### ***Gemeinsame Empfehlungen für Sprachenzentren***

- Mehrsprachigkeit sollte weniger als eine Summe von Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, sondern vielmehr als mehrsprachige Kompetenz betrachten.
- Mehr mehrsprachige Angebote entwickeln: Kurse und ergänzende Aktivitäten mit explizit mehrsprachiger Ausrichtung.
- Sichtbarkeit und Ressourcen: Die Umsetzung mehrsprachiger Praktiken scheint derzeit oft an fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen zu scheitern – zusätzliche finanzielle Mittel und Personal wären erforderlich, um ein Angebot zu etablieren, das die Mehrsprachigkeit an den Universitäten nachhaltig fördert. Der Aufbau von Kooperationen mit anderen Einrichtungen innerhalb der Universität oder im Rahmen interuniversitärer Kooperationen wäre wünschenswert, insbesondere um die Rolle der Sprachenzentren im Hinblick auf Internationalisierung und Förderung der Mehrsprachigkeit sichtbarer zu machen.
- Empfehlung an die Hochschulleitungen: Sprachenzentren in die langfristigen Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Internationalisierung einbinden.

### ***Empfehlungen für die Ausbildung von FLE-Lehrenden in Frankreich***

- Das derzeitige Ausbildungsangebot beibehalten und konsolidieren.
- Sowohl die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen als auch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen.
- Kooperationen mit anderen universitären Einrichtungen anstreben, wie sie an einigen Universitäten bereits bestehen, sei es mit Sprachenzentren, deren mehrsprachiges Angebot noch begrenzt ist, oder mit anderen Einrichtungen, die an der Lehrendenausbildung für Sprachen und andere Fächer beteiligt sind.
- Mitarbeit in nationalen und internationalen Forschungsprojekten, an denen Hochschulen mit unterschiedlichem Hintergrund beteiligt sind.

## ***Empfehlungen für die Ausbildung von Sprachenlehrenden in Österreich***

- Mehrsprachige Bildung nachhaltig verankern:  
Hochschulen sollten Mehrsprachigkeit nicht nur als Ressource betrachten, sondern auch die kulturellen und auf Zugehörigkeit bezogenen Komponenten berücksichtigen.
- Kreative Ansätze im Sprachunterricht fördern: Innovative und ästhetisch-kreative Methoden sollten systematisch in die Lehrendenausbildung integriert werden, um Ressourcen sichtbar zu machen.
- Forschungsgeleitete Lehrendenausbildung: Die Lehrendenausbildung sollte Studierenden praxisnahe Forschungserfahrungen ermöglichen. Methoden wie Aktionsforschung, partizipative Formate und Service Learning unterstützen eine reflektierte Haltung gegenüber der Weiterentwicklung von Unterricht.
- Nationale und internationale Kooperationen vertiefen:  
Partnerschaften mit unterschiedlichen Bildungskontexten erweitern Perspektiven und ermöglichen gemeinsame Innovationen im Bereich Mehrsprachigkeit und Lehrer\*innenbildung.
- Sprachenpolitische Orientierung kritisch einbeziehen: Der Europarat und die Europäische Union tragen konzeptionell wie normativ wesentlich zur Entwicklung mehrsprachiger Bildung bei. Dieses Wissen und die kritische Reflexion über die politische Komponente sollte in die Curricula einfließen.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : Entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91–101.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Beacco, J.-C., Byram, M., & Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf)
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Byram, M. (Hrsg.) (mit Neuner, G., Parmenter, M., Starkey, H., & Zarate, G.). (2003). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (mit Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkovska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J.). (2003a). *Janua linguarum: The gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Council of Europe.  
[archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf)
- Candelier, M. (2003b). *L'éveil aux langues à l'école primaire—Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck & Larcier.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (mit Molinié, M.). (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.  
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-fr.pdf>
- Candelier, M., Manno, G., & Escudé, P. (2023). *La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2024/04/2023-La-didactique-Int%C3%A9gr%C3%A9e-des-langues.pdf>

- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. In M. Molinié (Hrsg.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. (S. 45–85). Les Belles Lettres. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00569207>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe, Comité des Ministres. (2022). *Recommandation CM/Rec(2022)1 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM\\_Rec\(2022\)1F.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1F.pdf)
- Cortés Velásquez, D., Strasser, M., Bogensperger, T., Hülsmann, C., Zini, D., Bonvino, E., Brinkmann, L. M., Capucho, F., Damaskou, E., Gaillat, T., Gerwers, F., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Kratochwil, L., Lamonaca, M., Melo-Pfeifer, S., Ollivier, C., Ribeiro, C., Vetter, E., & Wagner, P. L. (2025). *Language use in secondary and higher education: Teachers' beliefs and practices: Survey Report 2025*. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.16755>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Division des Politiques Linguistiques. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf)
- Degache, C., & Garbarino, S. (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. UGA Editions.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London, Butterworths.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, (9). <https://doi.org/10.4000/ree.4599>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Ericsson, A. (2003). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks towards a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of Consciousness Studies*, 10(9–10), 1–18.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

- Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband: Lehren, lernen, beurteilen*. Ernst Klett Sprachen.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li Wei, Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals : A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3).  
<https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard Univ. Press.
- Hansen, K., & Świdarska, A. (2024). Integrating open- and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior Research Methods*, 56(5), 4802–4822. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02218-x>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hülsmann, C., Ollivier, C., & Strasser, M. (Hrsg.). (2020). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4235>
- Knorr, P., & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Narr.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 323–334). Beltz Juventa.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdt. Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>
- Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5. Aufl.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019>
- PEP (o. D.). *Productions*. <https://sites.google.com/view/pepproject/accueil>.
- Rat der Europäischen Union. (2018). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR). *Amtsblatt der europäischen Union, C 189(01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.FRA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.FRA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL)
- Vetter, E., Kratochwil, L., Bogensperger, T., Bonvino, E., Brinkmann, L. M., Capucho, F., Cortés Velásquez, D., Damaskou, E., Gaillat, T., Gerwers, F., Gkaintartzi, A., Hülsmann, C., Lamonaca, M., Melo-Pfeifer, S., Ollivier, C., Ribeiro, C., Strasser, M., Wagner, P., & Zini, D. (2025). *Promouvoir l'éducation plurilingue: Exemples de bonnes pratiques adaptables*. <https://doi.org/10.25365/phaidra.721>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Profil der Lehrenden: Institution.....	4
Abb. 2: Welche zusätzlichen Sprachen? .....	6
Abb. 3: Vorteile von Mehrsprachigkeit.....	7
Abb. 4: Verwendete Sprachen im Unterricht .....	10
Abb. 5: Mehrsprachige Praktiken und Leistungsbeurteilung.....	12