

# Entwicklung sprachenübergreifender curricularer Elemente für die Ausbildung von Sprachenlehrpersonen Sek I

Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG)  
Studiengang Sekundarstufe I und II / Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS)

Lukas Bleichenbacher, Wilfrid Kuster, Sybille Heinzmann, Robert Hilbe und Martin Annen

Unter Mitarbeit von Mirjam Egli Cuenat, Reto Hunkeler, Martina Schlauri, Christian Sinn,  
Sandra Tinner, Vincenzo Todisco (PHGR) und Ivana Vezzola

Zweite, überarbeitete Auflage  
2019

1	Einführung	3
2	Rahmenkonzept für die mehrsprachige Ausbildung von Sprachenlehrpersonen	5
2.1.	<b>Einführung</b>	5
2.2.	<b>Beschreibung des Rahmenkonzepts</b>	7
2.3.	<b>Herausforderungen und notwendige Unterstützungsmassnahmen für Studierende und Dozierende</b>	11
3	Modelle für die sprachenübergreifende Lehre	12
3.1.	<b>Gestaltungsaspekte sprachenübergreifender Ausbildungselemente</b>	12
3.2.	<b>Fünf Modelle für einen sprachenübergreifenden Unterricht</b>	13
3.3.	<b>Tabellarische Übersicht der Modelle</b>	16
4	Spezifische Elemente einer sprachenübergreifenden Ausbildung	17
4.1.	<b>Fachwissenschaften</b>	17
4.1.1.	Sprachenübergreifende Kulturwissenschaft (Komparatistik / Literaturwissenschaft) für die Lehrerbildung	17
4.1.2.	Sprachenübergreifende Sprachwissenschaft (Linguistik) für die Lehrerbildung	18
4.2.	<b>Sprachaufenthalte</b>	20
4.3.	<b>Berufspraktische Studien</b>	23
4.3.1.	Organisatorische Herausforderungen für die berufspraktischen Studien (BPS) bei der Wahl von zwei schulischen Fremdsprachen durch die Studierenden	23
4.3.2.	Erwägungen und Konsequenzen	24
5	Resultate aus einer Befragung von Studierenden zur Akzeptanz einer mehrsprachigen Ausbildung (PHSG, Sekundarstufe I)	26
6	Schlussfolgerungen und Ausblick	28
7	Bibliographie	29

# 1 Einführung

Die bisherige monolinguale Ausrichtung der Ausbildung der Sprachenlehrpersonen in der Schweiz stimmt nur noch bedingt mit der Forderung nach einem mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht auf der Zielstufe überein. Dieser festgestellte *Entwicklungsbedarf in der Ausbildung von Sprachenlehrpersonen* lässt sich durch mehrere Argumente stützen: Die sprachregionalen Lehrpläne und die neuen Lehrmittel verlangen Bezüge zwischen den einzelnen Sprachen inkl. der Schulsprache herzustellen. Von einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz wird zudem eine Effizienzsteigerung des Sprachenlernens durch die Nutzung des Transferpotenzials zwischen den Sprachen erwartet. Darüber hinaus besteht in der Deutschschweiz – insbesondere in den Kantonen mit Englisch als erster Fremdsprache – ein grosser Bedarf an einer Förderung der Wahl der Landessprachen als Unterrichtsfach an Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel der Stärkung der Landessprachen. Und schliesslich wird die Förderung der Sprachbewusstheit als Schlüssel zum lebenslangen Sprachenlernen und zur Offenheit gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt betrachtet. Mehrsprachige Modelle sollen Studierenden daher zum Studium von mehr als nur einer Fremdsprache motivieren, mit dem Ziel, Sprachenlehrpersonen auszubilden, die fähig sind, mehrere Fremdsprachen zu unterrichten und Bezüge zwischen den Sprachen herzustellen.

An den Pädagogischen Hochschulen erfolgt die Ausbildung in den verschiedenen Sprachen heute in den meisten Fällen in klassischer Weise getrennt, sowohl die Fachstudien wie auch die Fachdidaktiken werden in den entsprechenden Zielsprachen unterrichtet. Gleichzeitig wird an vielen Orten über sprachenübergreifende Ausbildungselemente nachgedacht und an einigen Schweizer PH werden schon seit Jahren einzelne sprachenübergreifende Module durchgeführt. Eine Vorreiterrolle übernahmen insbesondere PH in mehrsprachigen Kantonen wie die PHGR, die PHFR, die PHVS oder die PHBE. Als Vorbereitung für diesen Bericht wurden Mehrsprachigkeitsexperten aus den PH BE, FHNW, FR, GE, GR, LU, SUPSI, SZ, VS und ZH über beide Zielstufen Primar und Sek I zu diesem Thema befragt. Aufgrund dieser ersten Feldanalyse (Stand Mai 2016) können einige Grundtypen unterschieden werden:

- Module zur Fremdsprachendidaktik, bzw. Fachdidaktik Sprachen oder Mehrsprachigkeitsdidaktik, die von Studierenden verschiedener Fremdsprachen besucht werden, z.B.
  - Module in Fachdidaktik Sprachen für alle und Module im Profil L3/Mehrsprachigkeit als Wahlpflichtdisziplin; Zielsprachen: für alle Studierenden L1 (lokale Schulsprache) (F/D) und L2 (D/F); für Profilstudierende: L2 (F/D) und L3 (E), Unterrichtssprachen: für alle Studierenden bilingue (F/D); für Profilstudierende trilingue (F/D/E)
  - beide Module der Fremdsprachendidaktik im ersten Studienjahr gelten für jede L2 – Lehrbefähigung; alle betroffenen Zielsprachen (D//R/E) werden als Unterrichtssprachen verwendet, somit Teilimmersion für alle Studierende
  - Mehrsprachigkeitsdidaktik wird mehrheitlich in der L1 der Studierenden unterrichtet, manche Teile in der L2, L3. Vereinzelt Inhalte werden auch in anderen Fremdsprachen vermittelt (Albanisch, Türkisch, Kroatisch, Spanisch, Italienisch, ...). Dies hängt davon ab, welche Erstsprachen die Studierenden mitbringen.
  - sprachenübergreifende Module in der Fachdidaktik F, E und I, Unterrichtssprache Deutsch, Vertiefungsseminare zur Vorlesung in der Zielsprache
  - tronc commun in der Fachdidaktik mit einzelnen Themen (CLIL, Fachdidaktikforschung, Berufspraxis), zu denen alle Studierende im 1. Jahr aus verschiedenen Zielsprachen zusammenkommen. Unterrichtssprache im tronc commun meist Italienisch
  - die Studierenden werden im Mehrsprachigkeitscurriculum (bei sprachenübergreifenden Themen teilweise in gemischten Gruppen unterrichtet, teilweise auch tronc commun, je nach Anzahl Studierende, wobei Unterrichtssprache meist Italienisch
  - für das Fremdsprachendidaktikmodul werden die Studierenden aller Zielsprachen (D, Engl, Ital, Span, Lat, Gr) zusammengenommen
  - sprachenübergreifendes Modul in Mehrsprachigkeitsdidaktik im letzten Ausbildungsjahr

- ein sprachenübergreifendes Modul „Einführung Sprache“. Zudem können einzelne Lernfelder (E&F&Ital) bildungsstufen- und sprachenübergreifend sein, Unterrichtssprache in der Regel Deutsch
- sprachenübergreifendes Modul zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, das alle Studierenden E&F gemeinsam besuchen, Unterrichtssprache D; geplant: sprachenübergreifende Vertiefung „Vertiefung Fremdsprachen“ für Studierende E&F, Unterrichtssprache Deutsch, punktuelle Inputs von anderen Dozierenden auf E oder F
- sprachenübergreifende Elemente in Modulen zur Fachdidaktik, z.B.
  - sprachenübergreifende Themen wie z.B. Mehrsprachigkeitsdidaktik innerhalb der einzelnen Fachdidaktik-Module F und I sowie Engl und Engl/D
  - Die zeitgleiche Durchführung zweier Fachdidaktik-Module F/E, in denen teils im Teamteaching sprachenübergreifend, teils getrennt sprachspezifisch gearbeitet wird
  - Das zweisprachige Unterrichten der Fachdidaktik, in der L1 und in der jeweiligen Zielsprache
- sprachenübergreifende Linguistik-Module, z.B.
  - Linguistikmodule mit Studierenden F, E, I und D, Unterrichtssprache Deutsch, Vertiefungsseminar zur Vorlesung in der Zielsprache
  - für Studierende der Fächer Deutsch, Englisch und Französisch (Unterrichtssprachen D/E), die um ein je sprachspezifisches Seminar ergänzt werden
  - für Studierende der Fächer Englisch und Französisch (Unterrichtssprachen F/E)
- Module werden in verschiedenen Sprachen angeboten, z.B.
  - Synergien werden durch die unmittelbare Nähe des frankophonen / germanophonen Zentrums genutzt: die Studierenden, die ein bilinguales Diplom erwerben wollen, besuchen diverse Veranstaltungen jeweils in der anderen Sprache. Ebenso gibt es etliche Studierende, welche das Bachelorstudium in der einen und dann das Masterstudium in der anderen Sprache absolvieren.
- Module in Nicht-Sprachfächern werden sprachenübergreifend gestaltet, z.B.
  - In verschiedenen FD (NMG, Math. AD) und in EW wird teilweise sprachenübergreifend gearbeitet (die PHGR deckt 3 Erstsprachen ab); das Modell kann wie folgt aussehen: Vorlesung/Input im Plenum in Deutsch, Vertiefung in den Sprachgruppen (D//R)
  - Im Bereich der Wahlmodule werden sprachenübergreifende teil-immersive Module angeboten
  - Es gibt in der Fachausbildung Veranstaltungen, die grundsätzlich bilingual (in den beiden Erstsprachen) erteilt werden (z.B. Teile der Mathematik).
  - Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Unterrichtssprache D&E), teils sprachenübergreifendes Modul in Psychomotricity
  - europäisches Musikportfolio
- Module werden gezielt in einer Fremdsprache unterrichtet z.B.
  - Module auf Englisch für Austauschstudentinnen aus York im Bereich Sport oder Module der International Class an verschiedenen PH

Bei dieser ersten Übersicht fällt auf, dass sprachenübergreifende Ansätze oft an den lokalen sprachlichen Kontext angelehnt sind. Dabei gibt es nur selten Rezeption in nicht studierten Fremdsprachen, oft wird dafür die Schulsprache verwendet. Weiter fällt auf, dass in dieser ersten Zusammenstellung Literaturwissenschaft nicht vorkommt. Modelle mit hohem Mehrsprachigkeitsanteil in stark einsprachigen Kontexten bleiben indessen eher selten, während genau in diesen Regionen Bedarf danach bestünde.

Im Unterschied zu diesen meist punktuellen Ansätzen geht es beim vorliegenden Projekt darum, ein Gesamtcurriculum für die Ausbildung der Lehrpersonen in allen Sprachen zu gestalten, das verschiedene sprachenübergreifende Ausbildungsteile aus verschiedenen Ausbildungsbereichen (Fachdidaktik, sprachliche und fachwissenschaftliche Ausbildung) zu einem kohärenten Ganzen kombiniert. Dafür wurden innovative Curriculumselemente im Feld der Lehrerbildung entwickelt, die sprachenübergreifende und sprachenspezifische Ausbildungsteile miteinander kombinieren. Die Arbeiten beziehen sich exemplarisch auf den Studiengang Sek I der PHSG, werden aber mit dem Ziel der Übertragbarkeit auf andere

Bildungskontexte und Zielstufen umgesetzt. Die Resultate der Projektarbeit beinhalten die folgenden inhaltlichen Elemente:

- Rahmenkonzept für die mehrsprachige Ausbildung von Sprachlehrpersonen (Kapitel 2)
- Modelle für die sprachenübergreifende Lehre in Form von Modulen (Kapitel 3)
- Weitere Elemente einer sprachenübergreifenden Ausbildung (sprachenübergreifende Kulturwissenschaft, sprachenübergreifende Sprachwissenschaft, Sprachaufenthalte, Einbezug in die berufspraktischen Studien) (Kapitel 4)
- Exemplarische Ergebnisse der Befragung von Studienanfänger/innen Sekundarstufe I der PHSG zum Thema Mehrsprachigkeit und Erwartungen an mehrsprachige Veranstaltungen (Kapitel 5)
- Zusammenfassung und erste Einsichten zur Übertragbarkeit der Resultate auf andere Kontexte (Kapitel 6).

Die empirische Begleitung der Erprobung der Projektergebnisse soll im Rahmen eines Anschlussprojekts stattfinden.

## 2 Rahmenkonzept für die mehrsprachige Ausbildung von Sprachenlehrpersonen

### 2.1. Einführung

Wachsende Mobilität, Migration und neue Technologien stellen steigende Anforderungen an die Sprach- und Sprachlernkompetenzen der Menschen sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Schule, sowohl im Privat- als auch im Berufsleben. Eine Antwort der Bildungssysteme auf den gesellschaftlich-kulturellen Wandel ist die Förderung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen. Der Begriff 'Mehrsprachigkeit' wird hier im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) des Europarats (2001) verwendet und «betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren» (Europarat 2001, 17). Für die Schule kann dies bedeuten, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sprachen- und fächerübergreifend angegangen wird. Dieser vernetzte, sprachenübergreifende Ansatz stellt eine tragende Komponente der Didaktik der Mehrsprachigkeit nach der folgenden Definition dar:

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen. (Wiater 2006, 60)

Ausgehend von dieser Definition spielen für das vorliegende Konzept nicht nur die schulischen Fremdsprachen, sondern auch die Schulsprache und die Migrationssprachen eine wesentliche Rolle in der Förderung der Mehrsprachigkeit. So wurden bereits seit einigen Jahren im In- und Ausland Modelle und Ideen für die Gestaltung von Sprachcurricula

entwickelt, welche diesen Ansatz zielführend fördern. Gemäss diesen Referenzdokumenten werden Sprachen nicht isoliert gelernt, sondern das gesamte mehrsprachige Repertoire des Individuums wird ins Zentrum schulischer Förderung gerückt. Zu diesen Publikationen gehören zunächst europäische Grundlagendokumente wie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001), der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen REPA/CARAP* (Candelier et al. 2007, 2012), der *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Europarat 2010/2015) und die Ressourcenplattform des Europarates *Languages in education – languages for education*. Wichtige Publikationen für den Schweizer Kontext sind das *Gesamtsprachenkonzept der EDK* (Lüdi et al. 1998), die Sprachenstrategie der EDK (2004), sowie die aktuellen Lehrpläne wie der *Lehrplan 21*, der *Lehrplan Passapartout* und der *Plan d'études romand (PER)*. Auch im benachbarten Ausland gibt es wichtige vergleichbare Entwicklungen, die z.B. im *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm et. al. 2011) und im *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014) dokumentiert sind.

Mehrsprachig angelegte Curricula können nur dann eine Wirkung zeigen, wenn sie von Lehrpersonen in der Praxis umgesetzt und mitgetragen werden (vgl. Egli Cuenat et al. 2010, Heinzmann et al. 2010, Egli Cuenat 2011, Haenni Hoti & Heinzmann 2012). Angehende Sprachenlehrpersonen sollten daher zu Expert/innen für die Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ausgebildet werden, die über ein Bewusstsein für die Zusammenhänge zwischen Sprachen und Kulturen sowie über das notwendige Rüstzeug verfügen, um synergetisches Lernen sowie sprachliche und (inter)kulturelle Bewusstheit zu fördern. So sollten sich angehende Sprachenlehrpersonen als Teil eines Lehrkörpers verstehen, der im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gemeinsam die Verantwortung für eine kohärente Förderung des mehrsprachigen Repertoires der Lernenden übernimmt (vgl. Europarat 2015, 95). Gleichwohl ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik jedoch lange Zeit «eine eklatante Lücke in der Geschichte der Lehrerbildung geblieben» (Issler 2016, 118). Ziegler (2012) weist zudem darauf hin, dass es gegenwärtig einen spürbaren Widerspruch gibt zwischen dem Anspruch an Sprachenlehrpersonen, dass sie im Klassenzimmer transdisziplinär und sprachenübergreifend in einer mehrsprachigen Perspektive arbeiten, und der Ausbildung derselben zu Experten und Expertinnen in meist nur einer Sprache. Mehrsprachige Ansätze in der Lehrerbildung stellen nach wie vor eine Ausnahme dar (Ziegler 2012).

Diese Feststellung gilt bis zu einem gewissen Grad auch für die Schweiz. Obwohl die Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischenzeitlich Eingang in die fachdidaktische Ausbildung zahlreicher Lehrpersonenbildungsstätten der Schweiz gefunden hat, wird sie nicht unbedingt auch im Rahmen der Ausbildungsorganisation praktiziert. Nach wie vor ist die Lehrpersonenausbildung noch sehr stark einzelsprachlich und einzelfachlich ausgerichtet. Obwohl es an vielen PH bereits sprachenübergreifende oder überfachliche Ansätze gibt (vgl. Kapitel 1), fällt gleichwohl auf, dass diese mehrheitlich im Bereich der Fachdidaktik und weniger in anderen Bereichen wie z.B. in den für die Sekundarstufe I charakteristischen Fachwissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaften, Kulturwissenschaften) angesiedelt sind. Gerade solche Ansätze wären aber einfach umsetzbar und gewinnbringend (vgl. Europarat 2015 [Kapitel 2.11], Issler 2016, Krumm und Reich 2011,). In Kapitel 4.1 werden sie noch weiter ausgeführt.

## 2.2. Beschreibung des Rahmenkonzepts

Das hier vorgelegte Konzept für eine mehrsprachige Ausbildung von Sprachenlehrpersonen soll erlauben, dass künftige Sprachenlehrpersonen die Erfahrung eines synergetischen, sprachen- und fächerübergreifenden Lernens in ihrer eigenen Ausbildung machen können, welches Redundanzen in der Fach-, Bereichs- und Allgemeindidaktik, aber auch im Bereich ihrer fachlichen, fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung gezielt reduziert (vgl. hierzu auch die Kompetenzbeschreibungen für Lehrpersonen in *Passepartout* 2009 sowie Nieweler 2015, 27). Wie Bertschy (2007, 239) treffend anmerkt, ist die

Zwei- oder Mehrsprachigkeit eines Ausbildungsganges nicht auf die Sprache(n) zu beschränken, sondern muss andere Komponenten priorisieren: intra- und interkulturelle Arbeit und Reflexion im Kontext Schule, komparative Aktivitäten im Bereich der Didaktik-Methodik, integrierte / integrale Sprachendidaktik (inkl. Lokalsprache), Reflexion über die eigene Sprachbiografie und über Sprachbiografien von Lernenden in Schulklassen.

Das vorliegende Modell stützt sich auf die erwähnten Grundlagendokumente und schweizerischen Lehrpläne. Es berücksichtigt überdies die vier Ansätze, welche im REPA/CARAP (Candelier et al. 2007, 2012; vgl. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/DE/Default.aspx>) vorgestellt werden, nämlich das interkulturelle Lernen, die Sprachensensibilisierung bzw. *Eveil aux langues*, die Interkomprehension und die integrative Sprachendidaktik. Darüber hinaus bildet das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik des *Passepartout*-Projekts (Sauer & Saudan 2008), das für die Zielstufen entwickelt und eine Adaption auf die Lehrer/innenbildung ermöglicht, einen wichtigen Bezugspunkt. Mit dem *Passepartout*-Projekt ist in der Schweiz erstmals für die Volksschule ein Konzept für einen koordinierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht im Sinne der Didaktik der Mehrsprachigkeit erarbeitet und erprobt worden. Laut der im Projekt erarbeiteten Begrifflichkeit verfolgt diese Didaktik die Förderung der Mehrsprachigkeit und optimiert und ergänzt mittels sprachenübergreifender Konzepte den konventionellen Fremdsprachenunterricht:

In einer sprachenübergreifenden Didaktik wird die Zielsprache L2 mit anderen Sprachen wie der L1, der L3 und weiteren Sprachen verbunden. Dies geschieht einerseits im Wissen darum, dass im Erwerbsprozess die L1 kontinuierlich mit der L2 interagiert, andererseits im Sinne einer kognitiven und didaktischen Ökonomie. Im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen stehen folgende Aspekte: Transferbrücken zwischen den Sprachen, Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen mittels Sprachvergleich, Nutzen der Spracherfahrungen und der Sprachlernerfahrungen. Ziel ist ein wirksames Fremdsprachenlernen. (Sauer & Saudan 2008, 6)

Nach dieser Konzeption des Fremdsprachenlernens werden Sprachen nicht mehr nebeneinander, d.h. isoliert, sondern in Bezug zueinander unterrichtet, wobei möglichst oft Verbindungen zwischen den involvierten Sprachen hergestellt werden. Zwei wichtige Kernelemente dieser Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe z.B. Hufeisen & Neuner 2003) sind die vertikale und die horizontale didaktische Kohärenz (vgl. auch Europarat 2010/2015). Die vertikale didaktische Kohärenz bezeichnet die Kohärenz und Kontinuität über Ausbildungsjahre und Schnittstellen hinweg (Sauer & Saudan 2008, 10). Horizontale didaktische Kohärenz meint

die systematischere Nutzung bisher häufig getrennter Unterrichtsbereiche oder -sequenzen auf derselben Schulstufe. Nebst der Kohärenz zwischen den Sprachen

(sprachenübergreifende Didaktik) werden hier auch die Kohärenz zwischen Sprach- und Nichtsprachfächern, zwischen inner- und ausserschulischem Lernen, zwischen Lehrplan, Lehrmittel und Bewertungspraxis und zwischen inhaltszentrierten und sprachreflektierenden Sequenzen gemeint. (Sauer & Saudan 2008, 5)

Das Konzept der horizontalen didaktischen Kohärenz als Ausgangspunkt für ein Rahmenkonzept für die mehrsprachige Ausbildung von Sprachenlehrpersonen bietet sich aus mehreren Gründen an: Einerseits handelt es sich dabei um ein Konstrukt, mit dem angehende Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung konfrontiert werden und mit dem sie schon vertraut sind. Andererseits werden bei der mehrsprachigen Ausbildung von zukünftigen Sprachenlehrpersonen im Sinne der horizontalen didaktischen Kohärenz verschiedene Bereiche der Ausbildung in den einzelnen Sprachen (Fachwissenschaften, sprachliche Ausbildung, Fachdidaktik, berufspraktische Studien, Mobilität) kohärent miteinander verbunden und in einer mehrsprachigen Perspektive aufeinander abgestimmt. Die nachfolgende Grafik auf der nächsten Seite verdeutlicht, wie dies in der Ausbildung umgesetzt werden kann: Im Zentrum erscheinen als 'Bienenwaben' die fünf zentralen Bereiche der Ausbildung von Sprachenlehrpersonen, wobei vom prototypischen Fall eines integrierten Studiengangs für Oberstufenlehrpersonen ausgegangen wurde: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, sprachliche Ausbildung, berufspraktische Ausbildung und Mobilität (Sprachaufenthalt im Zielsprachengebiet). Das übergeordnete Ziel, Sprachenlehrpersonen als Expert/innen für mehrsprachiges und interkulturelles Lernen auszubilden, soll in diesen Ausbildungsbereichen durch Anwendung von sechs didaktischen Gestaltungsprinzipien erreicht werden, welche die Ausbildungsbereiche umkreisen (vgl. Abbildung 1).

Im Idealfall kommen diese sechs didaktischen Prinzipien in allen Ausbildungsbereichen zum Einsatz. Damit wird eine transcurriculare und transdisziplinäre Kohärenz sichergestellt, die den angehenden Sprachenlehrpersonen ermöglicht, den Nutzen dieser didaktischen Prinzipien konkret und wiederholt zu erfahren und zu verstehen. Dadurch werden sie für die spätere Umsetzung dieser Ansätze im eigenen Unterricht angeregt und vorbereitet.

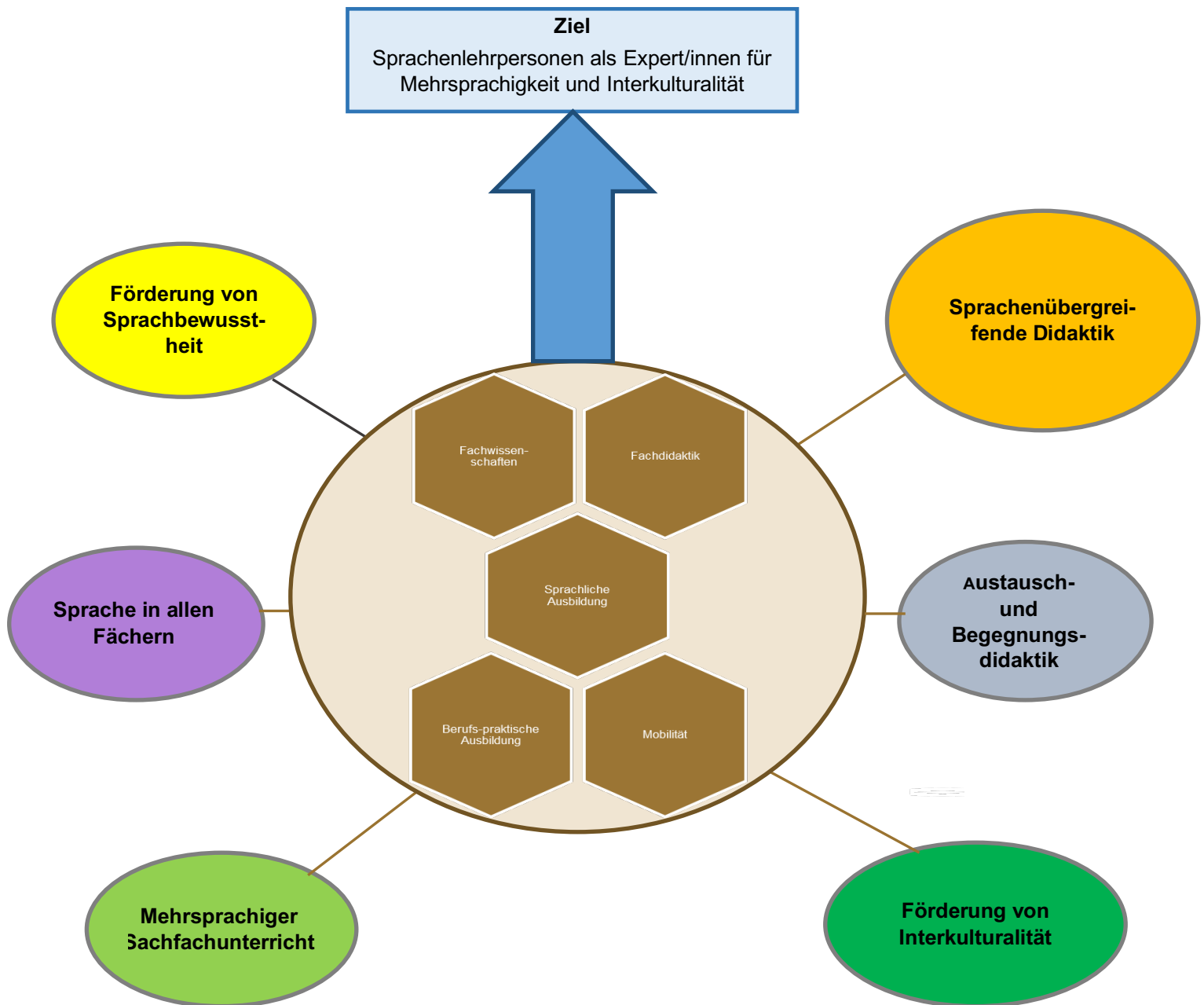


Abbildung 1: didaktische Gestaltungsprinzipien und Ausbildungsbereiche

Im Folgenden werden die sechs Gestaltungsprinzipien kurz erläutert:

Die sprachenübergreifende Didaktik ist ein tragendes Element. Sie kombiniert zwei der pluralen Ansätze gemäss REPA/CARAP, nämlich die integrative Sprachendidaktik sowie den Bereich der Interkomprehension. In der sprachenübergreifenden Fachdidaktik werden Kernelemente einer aktuellen (Fremd)sprachendidaktik (wie z.B. Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Zielstufe, Handlungs- und Inhaltsorientierung, Immersion, CLIL, förderorientierte Beurteilung, etc.) sprachenübergreifend für Studierende verschiedener Zielsprachen unterrichtet; dasselbe gilt analog für die sprachenübergreifende Fachwissenschaft, wo beispielsweise literaturgeschichtliche Epochen über Sprachgrenzen hinweg analysiert oder Grundlagen der Phonetik, Morphologie oder der Soziolinguistik sprachvergleichend angegangen werden

können. Dieser sprachenübergreifende Unterricht, der im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird, ist im Grundsatz durch die produktive und rezeptive Verwendung mehrerer Sprachen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen definiert. Bei den Sprachen sind dies in erster Linie die Zielfremdsprachen des Ausbildungsgangs, am Beispiel der Deutschschweiz Englisch, Französisch und Italienisch. Der sprachenübergreifende Unterricht wird gestützt durch Verfahren der integrativen Sprachendidaktik und der Interkomprehension, z.B. zum Scaffolding der Rezeption einer zweiten romanischen Fremdsprache.

Dabei werden Methoden eines mehrsprachigen Sachfachunterrichts verwendet, in Abgrenzung zum Prinzip des immersiven (einsprachigen) Hochschulunterrichts, der bei den Fremdsprachen in den meisten Kontexten noch die Regel ist und in der konkreten Umsetzung in Teilen des gesamten Curriculums natürlich weiter existiert, da neben den sprachenübergreifenden Ausbildungsteilen weiterhin auch sprachspezifische Ausbildungsteile bestehen bleiben. Dadurch wird insbesondere vermieden, dass die sprachenübergreifenden Elemente vorwiegend in der lokalen Unterrichtssprache bzw. Schulsprache gestaltet werden, was sowohl der zielsprachlichen wie auch der mehrsprachigen Ausbildung der angehenden Lehrpersonen abträglich wäre.

Gleichzeitig wird die Schulsprache nicht künstlich ausgegrenzt, sondern vielmehr nach dem Prinzip der Sprache in allen Fächern mit einbezogen, da die Schulsprache eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen hat. Dabei soll auch jene Förderung von Sprachbewusstheit geschehen, welche die Studierenden dazu befähigt, eine grundsätzliche Sensibilität für Sprache und Kompetenzen für einen sprachsensiblen Unterricht, insbesondere auch in der Schulsprache und in weiteren Fächern zu erlangen. Dabei geht es z.B. um eine Sensibilität für die sprachlichen Register, die in Schulfächern bzw. wissenschaftlichen Disziplinen verwendet werden (vgl. Beese et al. 2014; Böing & Palmen 2012). Die Förderung von Sprachbewusstheit befähigt die Studierenden zum intensiven Einsatz sprachenvergleichender Methoden in den sprachlichen Fächern, z.B. im Bereich *Eveil aux langues*. In diesem Bereich werden weitere relevante Sprachen, darunter insbesondere die bei Studierenden sowie Lernenden auf der schulischen Zielstufe dominanten Herkunftssprachen (z.B. Türkisch, südslawische Sprachen, Albanisch) mit berücksichtigt.

Durch das Erleben von Sprache als Medium kultureller Inhalte werden dabei auch die interkulturellen Kompetenzen der Studierenden gefördert. Ganz im Sinne einer europäischen Mehrsprachigkeitsperspektive (COM 2008) sollen dabei auch Landesprachen mitberücksichtigt werden, die von den meisten Studierenden nicht als Unterrichtssprachen gewählt werden (z.B. Italienisch), sowie auch weitere Sprachen, darunter wiederum die Migrationssprachen. Die vergleichende Auseinandersetzung mit kulturellen, didaktischen und pädagogischen Inhalten in verschiedenen Zielsprachen kann auch zu Erkenntnissen führen, welche Bereiche innerhalb einer Disziplin sprach- und kulturübergreifend gestaltet werden können und welche Bereiche eher sprach- und kulturspezifisch sind, was Bertschy in Analogie zur sprachlichen Interkomprehension als «pädagogische und didaktische Interkomprehension» (Bertschy 2007, 233) bezeichnet.

Ein weiterer wichtiger Eckpfeiler einer mehrsprachigen Ausbildung, welche schulisches und ausserschulisches Lernen verbindet, ist die Austausch- und Begegnungsdidaktik. Austauschaktivitäten, virtuelle Begegnungen mit Zielsprachensprechern oder Begegnungen in Form von Austauschsemestern, Sprachaufenthalten oder Sprachassistenzen ermöglichen den Gebrauch der Zielsprache(n) in authentischen Kommunikationssituationen. Sie dienen unter

anderem prominent dem gezielten Aufbau von allgemeinen, aber auch berufsspezifischen Sprachkompetenzen sowie von interkulturellen Kompetenzen. Im Sinne einer horizontalen didaktischen Kohärenz sollen diese Austauschgefässe in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen der Ausbildung vorbereitet und nachbereitet werden. Nach Möglichkeit sind auch Verbindungen zur berufspraktischen Ausbildung anzustreben, beispielsweise durch ein Praktikum in einem zielsprachigen Gebiet. In Ausbildungsgängen, in denen ein Sprachaustausch oder ein Fremdsprachenassistentenpraktikum nicht realisierbar sind, ist eine Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit und Bewusstheit durch Module an der Heiminstitution anzustreben, welche auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität z.B. durch Internationalisierung abzielen (vgl. auch Kapitel 4.2 unten).

Ziel ist es, mit diesen nach Möglichkeit konvergent in allen Ausbildungsbereichen anzuwendenden sechs didaktischen Gestaltungsprinzipien das Wissen, die Einstellungen/Haltungen und die Fertigkeiten der angehenden Lehrpersonen im Bereich der mehrsprachigen und interkulturellen Handlungsfähigkeit nachhaltig zu fördern. Dadurch sollen sie sich selber als Expert/innen für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wahrnehmen und als solche agieren können.

### 2.3. Herausforderungen und notwendige Unterstützungsmassnahmen für Studierende und Dozierende

Es darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass mehrsprachige Module besondere sprachliche Anforderungen an die Studierenden sowie an die Dozierenden stellen. Für die Studierenden sind mehrsprachige Veranstaltungen anspruchsvoll, da sie je nach gewähltem Modell (vgl. Kapitel 3) Fachliteratur und Vorträge oder inhaltliche Inputs in einer Sprache rezipieren müssen, die sie eventuell nicht als Studienfach gewählt haben (Tinner 2016). Den Studierenden sollte daher kommuniziert werden, dass mehrsprachige Module sprachlich anspruchsvoll sind, dass sie aber auch einen Mehrwert darstellen, da Inhalte in verschiedenen Sprachen nicht mehr mehrfach angeeignet werden müssen. Zusätzlich werden in diesen mehrsprachigen Modulen ihre Sprachkenntnisse, Sprachlernstrategien (Tinner 2016) sowie auch eine Bewusstheit für Sprachen und Kulturen aufgebaut. Wie eine Studierendenbefragung an der PH St. Gallen zeigt, sind sich die Studierenden dieser Vorteile durchaus bewusst und die grosse Mehrheit ist dem Besuch von mehrsprachigen Veranstaltungen gegenüber positiv eingestellt (vgl. Kapitel 5). Wichtig in dieser Hinsicht ist ein angemessenes Supportsystem für die Studierenden. Dieses kann beispielsweise eine Einführung in die Interkomprehension beinhalten, oder auch mehrsprachige Glossare, Skripte in mehreren Sprachen, ein Fokus auf die mehrsprachige Rezeption oder Teamarbeit unter Studierenden mit komplementären Sprachkompetenzen (siehe dazu auch Kapitel 3).

Auch für Dozierende sind mehrsprachige Module anspruchsvoll, da sie gegebenenfalls Inhalte in einer Sprache, in der sie sich nicht als Expert/innen wahrnehmen, aufarbeiten und kommunizieren müssen. Hier stellen Teamteaching oder der Einsatz von Sprachassistenten geeignete Mittel dar, um der Herausforderung zu begegnen (siehe auch Kapitel 3). Ein solches Setting bedingt jedoch eine gute Zusammenarbeit und Abstimmung, weshalb es auch Rahmenbedingungen braucht, welche diese ermöglichen und fördern. Zentral ist dabei auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und Haltungen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Angeregt werden kann diese beispielsweise mittels Weiterbildung, sowie gegenseitigem Austausch und Auseinandersetzung mit den bestehenden Modellen.

### 3 Modelle für die sprachenübergreifende Lehre

In diesem Kapitel werden Wege aufgezeigt, wie das vorgängig beschriebene Konzept einer sprachenübergreifenden Ausbildung von Sprachenlehrpersonen auf konkrete Ausbildungsgefäße angewendet werden kann. Dabei geht es in diesem Kapitel um die mögliche Ausgestaltung von sprachenübergreifenden Modulen für die Ausbildungsbereiche der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften. Die Fachbereiche 'Berufspraktische Ausbildung' sowie 'Mobilität' werden in Kapitel 4 näher behandelt.

Die hier angedachten Modelle richten sich nach den im Konzept aufgeführten Gestaltungsprinzipien, insbesondere dem Prinzip des mehrsprachigen Sachfachunterrichts, der Förderung von Sprachbewusstheit sowie der sprachenübergreifenden Didaktik (vgl. Kapitel 2). Damit in den sprachenübergreifenden Modulen gezielt an den professionellen Sprachkompetenzen in den Zielsprachen gearbeitet werden kann, sollen die *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen (BSSKP)* (Kuster et al. 2014) gezielt und koordiniert eingesetzt werden.

Skizziert werden die Modelle sprachenübergreifender Module für einen Ausbildungsgang Sek I in einem deutschsprachigen, einsprachigen Sprachraum, wie er z.B. an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen stattfindet. Die Unterrichtssprache bzw. Schulsprache ist Deutsch; diese Sprache ist gleichzeitig die Erstsprache der meisten, wenn auch nicht aller Studierenden. Fremdsprachen sind Englisch, Französisch und Italienisch. Der Einfachheit halber bezeichnen wir Englisch als erste Fremdsprache (L2), die zweite Landessprache Französisch als zweite (L3) und die dritte Landessprache Italienisch als dritte Fremdsprache (L4). Im Zentrum steht also die Integration der Schulsprache und dreier Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Italienisch) sowie weiterer Sprachen bzw. Varietäten (z.B. Rätoromanisch, schweizerdeutsche Mundarten und Migrationssprachen wie Bosnisch/Serbisch/Kroatisch/Mazedonisch) in der Ausbildung.

#### 3.1. Gestaltungsaspekte sprachenübergreifender Ausbildungselemente

Für die Tertiärstufe liegen zwar keine allgemein formulierten Modelle eines sprachenübergreifenden Unterrichts vor. Es kann jedoch auf die Grundstruktur der Unterrichtspraxen, die an den mehrsprachigen PH angewendet werden (siehe immersive Module und mehrsprachige Unterrichtsveranstaltungen an der PHGR, PHVS und PHFR im Kapitel 1), oder auf zweisprachige Modelle der Volksschule oder der Sek II zurückgegriffen werden. Letztere müssen an die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Lehrerbildungsinstitutionen angepasst werden. Ein Beispiel ist das sogenannte Bieler-Modell<sup>1</sup>, das zwar zweisprachige Unterrichtsmodelle für die Volksschule beschreibt, deren Grundstruktur aber auch für andere Stufen gelten kann.

Für die Planung und Gestaltung sprachenübergreifender Ausbildungselemente, wie den nachfolgend beschriebenen Modellen, sind besonders folgende Gesichtspunkte relevant:

---

<sup>1</sup> Siehe [https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder\\_jugendliche/allgemeine\\_informationen/zweisprachigkeit\\_an\\_schulen.cfm](https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder_jugendliche/allgemeine_informationen/zweisprachigkeit_an_schulen.cfm).

- Welche Sprachen sind mit welcher Gewichtung beteiligt (Kombination der Zielsprachen, Einbezug der lokalen Unterrichtssprache, Berücksichtigung von weiteren Sprachen, z.B. Migrationssprachen)?
- In welcher Form werden die Sprachen im Unterricht miteinander kombiniert (alternierend monolingual, multilingual, 'Nebeneinander' verschiedener Sprachen mit Code-Switching)?
- Wie viele Dozierende sind beteiligt (eine mehrsprachig unterrichtende Person, mehrere Personen mit je einer Sprache, Unterstützung durch Sprachassistenten und Sprachcoaches, d.h. sprachlich begabten Studierenden)?
- Wie arbeiten die Dozierenden zusammen (alternierendes Teamteaching, synchrones Teamteaching, eine hauptverantwortliche dozierende Person mit Hilfskräften (z.B. Sprachcoaches)?
- Was für Unterrichtsmethoden eignen sich besonders (CLIL, immersive Inseln, mehrsprachiger Sachfachunterricht, Sprache in allen Fächern)?
- Welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen (Dauer des Moduls, Präsenzanteil der Studierenden, Blockveranstaltung usw.)?
- Wie können Studierende unterstützt werden (z.B. Scaffolding, Interkomprehension)?

### 3.2. Fünf Modelle für einen sprachenübergreifenden Unterricht

Im Folgenden werden fünf Grundmodelle für die Gestaltung sprachenübergreifender Ausbildungsgefäße / Module vorgestellt:

#### *Modell 1: Eine Person – mehrere Sprachen (L2/L3/(L4))*

Bei diesem Modell wird der Unterricht von einer dozierenden Person erteilt, welche Inputs in zwei (L2/L3 oder L3/L4 oder L2/L4) oder mehr Fremdsprachen einbringt. Der Anteil der verwendeten Fremdsprachen kann, muss aber nicht zwingend ausgeglichen sein. Es wird nicht erwartet, dass die dozierende Person über gleich hohe Sprachkompetenzen in den verwendeten Fremdsprachen verfügt. Sie sollte aber im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit die Inhalte in zwei Fremdsprachen vermitteln können. Für die Studierenden stehen Dokumente in drei Sprachen (z.B. Skript, Videos) sowie eine dreisprachige Fachterminologie (z.B. Glossar) zur Verfügung. Zur weiteren Unterstützung der Studierenden werden Scaffolding-techniken oder allenfalls auch Interkomprehensionskurse eingesetzt. Zudem können sich Studierende verschiedener Zielsprachen gegenseitig als Sprachcoaches unterstützen. Des Weiteren wird gezielt und koordiniert mit den BSSKP in allen Fremdsprachen gearbeitet.

Bei diesem Modell kommen insbesondere die Aspekte der sprachenübergreifenden Didaktik, des mehrsprachigen Sachfachunterrichts und der Förderung von Sprachbewusstheit aus dem Konzept besonders zum Tragen.

Eine Variante für dieses Modell ist eine mehrsprachige Vorlesung, die begleitet wird von Unterrichtssequenzen (oder einem Tutorat), in dem die Inhalte vertieft werden und die Studierenden mit Hilfe von Sprachassistent/-innen an Übungen in allen Zielsprachen arbeiten.

#### *Modell 2: Synchrones Team-Teaching (L2/L3/L4)*

Bei diesem Modell erfolgt der Unterricht in den drei Fremdsprachen, wobei der Fokus auf Französisch und Englisch liegt. Dabei sollte die anteilmässige Verwendung dieser beiden Fremdsprachen möglichst ausgeglichen sein. Gearbeitet wird nach dem Prinzip «keine

Lehrkraft – eine Sprache». Dabei unterrichtet eine dozierende Person auf Französisch, die andere auf Englisch. Für italienischsprachige Sequenzen oder Aufträge stehen je nach Kontext ebenfalls eine dozierende Person, andernfalls eine Sprachassistentin oder Studierende italienischer Erstsprache zur Verfügung. Die beiden letzteren könnten zur Unterstützung der Studierenden Sprechstunden anbieten. Als weitere Unterstützung stehen Dokumente in drei Sprachen (z.B. Skript, Videos) sowie eine dreisprachige Fachterminologie (z.B. Glossar) zur Verfügung. Auch hier sind vorgängige Interkomprehensionskurse denkbar. Des Weiteren wird gezielt und koordiniert mit den BSSKP in allen Fremdsprachen gearbeitet.

Bei diesem Modell sind alle dozierenden Personen gleichzeitig anwesend. Auch bei diesem Modell kommen die Aspekte der sprachenübergreifenden Didaktik, des mehrsprachigen Sachfachunterrichts und der Förderung von Sprachbewusstheit besonders zum Tragen.

### *Modell 3: Asynchrones Team-Teaching (L2/L3/L4)*

Bei diesem Modell stehen ebenfalls drei Fremdsprachen im Vordergrund: die erste Fremdsprache (L2), die zweite Fremdsprache (L3) und die dritte Fremdsprache (L4). Der Unterricht wird von mindestens zwei dozierenden Personen erteilt, im Idealfall sogar drei. Im Gegensatz zum Modell 2 sind bei diesem Modell die Dozierenden nicht gleichzeitig im Unterricht präsent, sondern sie teilen sich das Semester auf und jede Dozierende Person übernimmt eine bestimmte Anzahl Sitzungen. Zusätzlich sind nach Möglichkeit bis zu drei Sprachassistenten, komplementär zur Sprache der jeweiligen Dozierenden, im Unterricht präsent und/oder ausserhalb des Unterrichts für die Studierenden verfügbar. Es empfehlen sich dieselben unterstützenden Strategien wie bei Modell 2 (mehrsprachige Unterlagen, Arbeit mit BSSKP, allenfalls vorangehende Interkomprehensionskurse). Es kommen hier wiederum insbesondere die Aspekte der sprachenübergreifenden Didaktik, des mehrsprachigen Sachfachunterrichts und der Förderung von Sprachbewusstheit zum Tragen.

### *Modell 4: Sprachenübergreifendes Modul in der lokalen Unterrichtssprache (L1) mit mehrsprachiger Vertiefung*

Ein Modell für sprachenübergreifende Unterrichtseinheiten, welches schon heute an einigen PHs oder Universitäten zum Einsatz kommt (siehe Kapitel 1 oben) ist ein Modul, das für mehrere Studiengänge (z.B. Englisch, Französisch, Italienisch) zusammen angeboten wird und das vorwiegend in der lokalen Unterrichtssprache durchgeführt wird. Dieses Modell ist sicherlich am einfachsten zu implementieren, da es sowohl für die Dozierenden sowie auch die Studierenden weniger anspruchsvoll ist als die übrigen, hier präsentierten Modelle. Zur Erreichung des erklärten Ziels, Sprachenlehrpersonen zu Experten und Expertinnen für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität auszubilden, ist dieses Modell allerdings weniger gut geeignet, da die angehenden Lehrpersonen in einem solchen einsprachigen L1 Modul nicht primär an ihrem mehrsprachigen Repertoire arbeiten. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, sollte ein solches Modul in der lokalen Unterrichtssprache im Idealfall mit einer mehrsprachigen Vertiefung angeboten werden. Denkbar wäre beispielsweise eine Vorlesung auf Deutsch mit mehrsprachigen Übungen oder einem mehrsprachigen Vertiefungsseminar. Für diese mehrsprachige Vertiefung können wiederum die Modelle 1, 2 oder 3 zum Einsatz kommen. Alternativ könnten die Studierenden sich in ihren gewählten Zielsprachen ausdrücken, wodurch sie zumindest rezeptiv auch anderen Sprachen als der lokalen Unterrichtssprache und ihren Zielsprachen begegnen würden. Dieses Modell ist für den Beginn eines mehrsprachigen Ausbildungsganges besonders geeignet, da es vermeidet, die Studierenden mit einem ausschliesslich mehrsprachigen Modul bereits zu Beginn zu überfordern. Das Ausmass an mehrsprachigen Sachfachunterricht kann dann sukzessive gesteigert werden. Von den im

Konzept aufgeführten didaktischen Prinzipien kommen hier insbesondere das Prinzip von Sprache in allen Fächern und allenfalls auch Förderung der Sprachbewusstheit zum Tragen.

#### *Modell 5: Mehrsprachiges Blended-Learning Modell (L2/L3/L4)*

Dieses Modell nutzt die Potenziale von ICT zur virtuellen, orts- und zeitunabhängigen Unterstützung von mehrsprachigen Lernsituationen. Die Präsenzanteile werden dabei reduziert und ersetzt durch virtuelle synchrone und asynchrone Kommunikationsformen (Blogs, Wikis, Skype, Audio- und Video-Aufnahmen etc.), die die mündliche und schriftliche Produktion sowie Rezeption in den verschiedenen Zielsprachen der Studierenden fördern. Dabei bietet die asynchrone Kommunikation den Studierenden den Vorteil, sich für Rezeption und Produktion Zeit zu nehmen. Virtuelle Kommunikationsformen wie Blogs oder Skype bieten zudem die Gelegenheit mit Studierenden aus einem anderen Sprachraum im In- oder Ausland in Kontakt zu treten (*virtual mobility*). Wenn ein solches *Blended learning*-Modell für die virtuelle Mobilität genutzt wird, eignet es sich hervorragend zur Förderung der Interkulturalität und zur Umsetzung einer Austausch- und Begegnungsdidaktik.

Denkbar wäre beispielsweise ein selbstorganisiertes Lernmodul mit einer Kick-off und Schlusssitzung sowie einer Begleitveranstaltung mit Sprachassistenzen. Die Grundlagendokumente stehen den Studierenden in drei Sprachen zur Verfügung. Es werden Arbeitsaufträge in allen drei Sprachen verwendet, die von Studierendengruppen weitgehend selbstständig gemäss der Idee des selbst organisierten Lernens bearbeitet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden nicht nur Aufträge in den von ihnen gewählten Zielsprachen bearbeiten. Denkbar wäre beispielsweise eine Richtlinie, nach der jeder mindestens einen Arbeitsauftrag in einer nicht von ihm gewählten Fremdsprache absolviert. Dadurch werden sowohl die Sprachbewusstheit sowie die Umsetzung einer sprachenübergreifenden Didaktik gefördert. Dozierende und/oder Sprachassistenzen sind dabei moderierend und bei Bedarf unterstützend tätig.

Da es sich bei den hier präsentierten Modellen um prototypische Modelle handelt, sind selbstverständlich Varianten und Mischmodelle möglich und sinnvoll, um die Modelle optimal an die vorhandenen institutionellen Ressourcen anzupassen. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die hier vorgestellten fünf Grundmodelle:

### 3.3. Tabellarische Übersicht der Modelle

	Modell 1: Eine Person – mehrere Sprachen (L2/L3/(L4))	Modell 2: Synchrones Team-Teaching L2/L3/L4	Modell 3: Asynchrones Team-Teaching L2/L3/L4	Modell 4: Sprachenübergreifendes Modul in der lokalen Unterrichtssprache ...	Modell 5: Mehrsprachiges Online-Seminar mit Skype-Unterstützung
<b>Im Unterricht verwendete Sprachen</b>	L2, L3 und L4 ; die Schulsprache wird zum Sprachenvergleich und wo nötig zur Verständnissicherung eingesetzt	L2, L3 und L4, die Schulsprache wird zum Sprachenvergleich und wo nötig zur Verständnissicherung eingesetzt	L2, L3 und L4, die Schulsprache wird zum Sprachenvergleich und wo nötig zur Verständnissicherung eingesetzt	Vorwiegend L1, allenfalls L2, L3 und L4 für Äusserungen der Studierenden oder Vertiefungen innerhalb oder ausserhalb des Unterrichts	L2, L3 und L4
<b>Ansatz</b>	mehrsprachiger Sachfachunterricht	mehrsprachiger Sachfachunterricht	mehrsprachiger Sachfachunterricht	inhaltsorientierter Unterricht	Blended-Learning, selbstorganisiertes Lernen
<b>Dozierende Personen und ihre Sprachen</b>	1 dozierende Person, welche in 2 oder mehr Fremdsprachen unterrichtet; bei der Variante Vorlesung mit Vertiefung: je eine Sprachassistentz für L2, L3 und L4 für vertiefende Übungen	2-3 dozierende Personen sowie eine oder mehr Sprachassistenten, Prinzip: Eine dozierende Person – eine Sprache	2-3 dozierende Personen, je eine Sprache, Sprachassistenten  Dozierende Personen teilen sich die Veranstaltung auf	1 dozierende Person, eine Sprache (L1)	1 dozierende Person, die Aufträge in mehreren Zielsprachen betreuen kann oder 2-3 dozierende Personen, Sprachassistenten
<b>Input</b>	Möglichst in der L2, L3 und/oder L4	Möglichst in der L2/L3 und L4	Möglichst in der L2/L3 und L4	Überwiegend in der L1	In der L2, L3 und L4
<b>Kommunikations-sprachen der Studierenden</b>	Möglichst in allen Fremdsprachen mit Fokus auf die gewählten Zielsprachen	Möglichst in allen Fremdsprachen mit Fokus auf die gewählten Zielsprachen	Möglichst in der allen Fremdsprachen mit Fokus auf die gewählten Zielsprachen	Überwiegend in der L1, allenfalls in den gewählten Zielsprachen, in der L2, L3 und L4 für die Vertiefungen	Mindestens 2 Fremdsprachen für die Erledigung der Aufträge

## 4 Spezifische Elemente einer sprachenübergreifenden Ausbildung

### 4.1. Fachwissenschaften

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche sprachenübergreifenden curricularen Elemente in fachwissenschaftlichen Modulen denkbar sind. Aus Sicht der Kulturwissenschaft (Komparatistik/Literaturwissenschaft) sowie der Sprachwissenschaft (Linguistik) wird veranschaulicht, dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität auch in diesen Disziplinen einen zentralen Stellenwert haben.

#### 4.1.1. *Sprachenübergreifende Kulturwissenschaft (Komparatistik / Literaturwissenschaft) für die Lehrerbildung*

Welche Fragen kann eine sprachenübergreifende Kulturwissenschaft behandeln? Welche Herausforderungen stellen sich dabei? Gegenwärtig eröffnet die starke Zunahme transnationaler und kosmopolitischer Lebens- und Arbeitsweisen produktive Spielräume für die sprachenübergreifende Kulturwissenschaft. Jedoch bezeugt bereits die reiche Geschichte der griechisch-römischen, aber auch jüdisch-christlichen Schriftkultur Mehrsprachigkeit als europäisches Ideal, nicht zuletzt in der diplomatischen Praxis (vgl. Kiefer 2005). Wie Curtius' *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter* (1973) eindrucksvoll belegt, interessierte mehrsprachige Literatur auch dort, wo sie keine konkrete Funktion hatte oder direkte Einflüsse zwischen den Literaturen bestanden. Etwa zeitgleich mit den Nationalphilologien entstand später auch die Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft oder Komparatistik als akademische Disziplin. Ihr Fokus liegt auf der Geschichte literarischer Einflüsse (Übersetzung, Rezeption, Adaptation) zwischen Literaturen in verschiedenen Sprachen. Folgende Fragen und Themen können dabei behandelt werden:

- Welches sind prägende kulturelle und literarische Kontakte zwischen Autorinnen und Autoren verschiedener Sprachregionen (insbesondere Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch) in verschiedenen Epochen?
- Wie werden literaturgeschichtliche Epochen (z.B. 'Renaissance' oder 'Klassik') über die Sprachgrenzen hinweg definiert?
- Wie wurden wichtige Begriffe wie z.B. 'Philosophie' in unterschiedlichen Regionen und über Sprachgrenzen hinweg rezipiert?
- Wie kann der Begriff 'Weltliteratur' kritisch hinterfragt und sprachenübergreifend verstanden werden, als eine Arbeit am literarischen Kanon über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg?
- Was bedeuten vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaften im Zeitalter der Globalisierung und der neuen Medien, sowie in fachdidaktisch relevanten Genres wie der Jugendliteratur oder der Comics?
- Wie können kulturwissenschaftliche Methoden wie z.B. die Textanalyse im sprachenübergreifenden Hochschulunterricht einen spezifischen Beitrag zu übergeordneten Zielen, darunter insbesondere der Demokratiebildung, leisten (vgl. Sinn 2016)?

Typische komparatistische Themen sind z.B. die folgenden:

- Motivgleiche Texte verschiedener 'Epochen' und Sprachen
- Texte als Reaktionen auf andere, fremdsprachige Texte
- Bildbetrachtungen (*ekphrasis*) der gleichen Zeit, aber unterschiedlicher Sprachen und Kulturen als eine andere Form der Reaktion auf sprachlich und historisch bedingte Wahrnehmungen
- Poetologische Texte als Hintergrund mehrsprachiger Texte, z.B. nationalsprachliche Rezeptionen von Horaz
- Rezeption fremdsprachiger Texte als Hintergrundfolie für die literarische Produktion einer Autorin oder eines Autors
- Mehrsprachige Texte sowie Autoren, die in mehreren Sprachen schreiben (z.B. Samuel Beckett, Milan Kundera)
- Philosophische Texte als gemeinsame Grundlage von Texten in verschiedenen Literaturen (z.B. die Rezeption von Shakespeare, Leibniz, Gogol oder Proust)
- *Last but not least*: Übersetzungen, nicht nur im Hinblick auf die Ursprungssprache, sondern auch innerhalb der Übersetzungssprache, z.B. die verschiedenen, höchst divergenten Übersetzungen der englischen ‚Nonsensewörter‘ von Carrolls *Jabberwocky*.

Aus der für die Komparatistik konstitutiven Überschreitung von sprachlichen, kulturellen, aber auch disziplinären Grenzen lassen sich nicht nur fachwissenschaftliche Untersuchungen hinsichtlich der Herausbildung transkultureller Form- und Gattungskonventionen, sondern auch wesentliche Forderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten: Das Studium der Komparatistik verschafft Einsicht in kulturelle und mediale Globalisierungsprozesse im Sinne einer immer stärker international ausgerichteten Zusammenarbeit und vermittelt wertvolle Grundlagen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen (vgl. Wierlacher/Bogner 2003).

#### 4.1.2. Sprachenübergreifende Sprachwissenschaft (Linguistik) für die Lehrerbildung

In diesem Abschnitt wird erläutert, in welchem Ausmass sprachenübergreifende Elemente auch für den Bereich der Sprachwissenschaft zentral sind. Der Sprachenvergleich hat die Disziplin sowohl in ihren Anfängen (z.B. in der historischen Sprachenwissenschaft des 19. Jahrhunderts) wie auch in den unterschiedlichen Zugängen des 20. Jahrhunderts geprägt. Den unterschiedlichsten Zugängen, darunter die generative Grammatik, die Sprachuniversalienforschung, die Soziolinguistik und die Neurolinguistik, ist der Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen gemeinsam. Insbesondere im angelsächsischen Sprachraum ist die Linguistik per Definition oft eine sprachenunabhängige und sprachenvergleichende Disziplin, gerade auch in propädeutischen Kursen („Einführung in die Linguistik“; vgl. z.B. Finegan 2015). Zentrale linguistische Fragenstellungen werden, auch aus mehrsprachiger Perspektive, auf der Ebene der Zielstufe aufgenommen, so z.B. im Lehrplan 21 unter dem Begriff ‘Sprachen im Fokus’. Die sprachwissenschaftlichen Kompetenzen der Lehrperson sind dafür eine Grundlage, bilden aber gleichzeitig ein unbestrittenes Fundament für die fachdidaktischen Kompetenzen.

Die Phonetik, oft das erste Element in einem linguistischen Curriculum, ist ein offensichtliches Beispiel einer sprachenunabhängigen Teildisziplin, in der Bezüge zwischen verschiedenen Sprachen hergestellt werden können. Dafür ist das internationale phonetische Alphabet ein optimales Werkzeug zum Vergleich mit sprachspezifischen Phonemtabellen.

Phonologische Prozesse wie z.B. Assimilation (*en-voyer* vs. *em-mener*; *adventure* vs. *aventure*) oder Metathese (*München* > tschechisch *Mnichov*, *burn* vs. *brennen*) sind universal, aber im Sprachvergleich leicht zu entdecken.

Kenntnisse der Phonologie erlauben es, fremdsprachliche Akzente zu analysieren (z.B. auf Basis eines Vergleichs unterschiedlicher Lautinventare verschiedener Sprachen; vgl. Lipowski 2012), sei es mit dem Ziel ihrer Reduktion bei Lernenden (wo möglich), oder zugunsten ihrer Akzeptanz aus einer soziolinguistischen Perspektive. Auch die Morphologie, d.h. die 'Formenlehre' der Flexionsformen, Analyse der Wortarten und der Wortbildung, eignet sich für sprachenübergreifende Zugänge. Innerhalb der Zielsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch können die offensichtlichen Gemeinsamkeiten erforscht und verglichen werden, z.B. mit Herkunftssprachen, die genetisch mehr oder weniger verwandt (z.B. slawische oder keltische Sprachen). Auch genetisch unverwandte Sprachen eignen sich zum Sprachvergleich, z. B. wenn sie auch über eine reiche Flexionsmorphologie verfügen, und darüber hinaus über bekannte Lehnwörter verfügen (z.B. französische Lehnwörter im Türkischen). Ein Hauptfokus liegt auch auf dem vielschichtigen gemeinsamen Wortschatz der Zielsprachen selber sowie, auf den historischen Entwicklungen, die dazu geführt haben. Dazu gehören bei Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch der zunächst der indogermanische Ursprung, dann (zum Teil) der Einfluss eines keltischen Substrats, sowie der Einfluss des Lateins (direkt oder indirekt, in verschiedensten Epochen vom römischen Reich über die Christianisierung bis, parallel zum Griechischen, in die Neuzeit).

Der lateinische Einfluss kann z.B. anhand der 'Euro-Affixe' (ex-, anti-) analysiert werden. Ein Vergleich der Kasusdeklination in verschiedenen Sprachen, inklusive des Lateinischen, kann den Bogen zum Teilgebiet der Syntax schlagen, z.B. bei einer Betrachtung der morphologischen und syntaktischen Art und Weise, wie Relativsätze z.B. je nach Sprache mit mehr oder weniger flektierten Relativpronomen funktionieren.

Der Vergleich unterschiedlicher Bedeutungen von kognaten Wörtern verschiedener Sprachen, auch historisch (Etymologie), geschieht im Kontext der sprachenübergreifenden Semantik, wiederum mit Blick auf Universalien, darunter semantische Grundbegriffe wie Synonymie oder Metonymie, die Satzsemantik (vgl. Emsel 2004) sowie sprachvergleichene Zugänge wie die klassische Studie über die Farbtermini in verschiedenen Sprachen (Berlin & Kay 1969). Die Verwendung von Personalpronomen erlaubt interessante Sprachvergleich im Bereich der persönlichen Deixis (z.B. inklusive und exklusive Pronomen der ersten Person Plural) als Beispiel einer sprachenübergreifenden Pragmatik. Die Adresspronomina eignen sich als sprachenübergreifendes Phänomen *par excellence*, z.B. durch eine Betrachtung diachroner und synchroner Unterschiede in der Höflichkeitsform.

Die Sprachkontakte, die viele der erwähnten Phänomene verursacht haben, können Gegenstand einer sprachenübergreifenden Soziolinguistik sein, mit offensichtlichen Überschneidungen zur Sprachdidaktik. Mögliche Themen sind hier die sozialen und kulturellen Hintergründe von Entlehnungen (Französisch als Hochsprache im England des Mittelalters, Italienisch als Sprache des frühneuzeitlichen Kapitalismus, Französisch als Hauptsprache der Aufklärung, Deutsch als Sprache der Naturwissenschaften oder Englisch als *Lingua franca* ab dem 20. Jahrhundert). Auch das Verhältnis zwischen Standardsprache und Dialekten bieten sich als

sprachenübergreifendes Thema an (vgl. Auer 2005), ebenso aktuelle Themen wie die Sprachenpolitik für territoriale Sprachen (Umgang mit Minderheitensprachen wie Rätoromanisch, Walisisch, Bretonisch, Deutsch im Südtirol oder in Belgien), sowie die individuelle Mehrsprachigkeit und die sprachliche Integration von Migrant/innen.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die sprachenübergreifende Sprachwissenschaft neue Horizonte eröffnet, indem sie es den Studierenden ermöglicht, über das eigene Sprachverhalten, die Sprachhaltung, das Sprachenverständnis, das multiple Sprachenlernen und auch über die Lern- und Analyseprozesse der Schulsprache Deutsch zu reflektieren und Prozesse und Zusammenhänge, die dem Fremdsprachenerwerb zugrunde liegen und die aktuelle Fremdsprachendidaktik massgeblich beeinflussen, zu erkennen. Der wissenschaftliche Kanon zur Mehrsprachigkeit in der Linguistik ist unterdessen breit anerkannt und findet auch Eingang in die curricularen Bestimmungen der Sprachausbildung.

## 4.2. Sprachaufenthalte

In diesem Abschnitt wird beschrieben, welchen Beitrag ein Fremdsprachenaufenthalt zu einem sprachenübergreifenden Curriculum leisten kann.

Ein Aufenthalt in einem zielsprachlichen Gebiet, beispielsweise in Form eines Sprachaufenthalts, eines Sprachaustausches, einer Fremdsprachenprachassistenz, usw. wird gemeinhin als wirkungsvolles Mittel angesehen, um sowohl die Sprachkompetenz in der Zielsprache als auch die interkulturelle Kompetenz zu steigern. Es ist deshalb nicht überraschend, dass Mobilitäts- und Austauschereignisse einen festen Bestandteil in vielen Ausbildungsgängen von zukünftigen Sprachenlehrpersonen bilden. Nichtsdestotrotz sind diese inhaltlich meist nicht durch konkrete Bezüge zu anderen Veranstaltungen in die Ausbildungsgänge integriert. Die Studierenden organisieren ihr Austauschsemester, ihren Fremdsprachenaufenthalt oder ihre Sprachassistenz, absolvieren diesen und kehren dann zurück. Dabei wird angenommen, dass sie bei Ihrer Rückkehr über höhere Sprachkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen verfügen. Während dies sicher für eine grosse Zahl von Studierenden zutreffen mag, ist es mitnichten eine Selbstverständlichkeit. Bisherige Forschung deutet darauf hin, dass ein Mobilitätsaufenthalt tatsächlich das Potential hat, um sowohl die sprachlichen als auch interkulturellen Fertigkeiten der Lernenden zu optimieren (Anderson & Lawton 2011; Engle & Engle 2004; Heinzmann et al. 2014; 2015; Kinginger 2013; Magnan & Back 2007; Medina-Lopez-Portillo 2004; Williams 2005), sie weist aber gleichzeitig auch darauf hin, dass es bedeutende individuelle Unterschiede hinsichtlich des Lernzuwachses gibt. Manche Studierende profitieren enorm, während andere sich kaum weiterentwickeln (Kinginger 2013; Magnan & Back 2007).

Es gibt eine Vielzahl von Gründen, weshalb eine Austauschereignisse nicht für alle den gewünschten Erfolg hinsichtlich sprachlicher oder interkultureller Entwicklung bringt. Einerseits garantiert ein Aufenthalt im Zielsprachengebiet keineswegs eine Integration in die zielsprachliche Gesellschaft. Oft bleiben soziale Kontakte sowie regelmässige und bedeutungsvolle Interaktion mit Zielsprachensprechern weitgehend aus, was sowohl das sprachliche als auch

das interkulturelle Lernpotential stark einschränkt (De Federico de la Rúa 2008; Ehrenreich 2008; Kinginger 2013) und von den Studierenden als enttäuschend und frustrierend empfunden wird (siehe Barraja-Rohan 2013; Ehrenreich 2013, Magnan & Back 2007). Andererseits wird der Lernzuwachs auch massgeblich durch die Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden mitbeeinflusst (Heinzmann et al. 2014; 2015). Wer mit guten motivationalen oder interkulturellen Voraussetzungen startet, kommt auch mit besseren Ergebnissen zurück.

All dies spricht dafür, dass ein Mobilitätsaufenthalt nicht einfach als Selbstläufer, losgelöst von der restlichen Ausbildung, eingesetzt werden sollte, sondern sorgfältig vorbereitet, begleitet und auch nachbereitet werden sollte. Seit 2016 läuft an der Universität Bern ein Mentoringprogramm für interkulturelles Lernen (MILSA) während des studentischen Auslandsaufenthaltes, welches genau diesen Zweck verfolgt (ein Bsp. findet sich online unter <http://www.milsa.unibe.ch/> [28.01.2017]). Durch eine fachliche Vorbereitung auf den Mobilitätsaufenthalt, Begleitung der Studierenden während ihres Mobilitätsaufenthaltes, und die Aufarbeitung von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen sowie neu Gelerntem nach ihrer Rückkehr kann das Lernpotential für alle gesteigert werden. Dies bedeutet, dass der Mobilitätsaufenthalt stärker als bis anhin in die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen integriert und ganz im Sinne einer horizontalen didaktischen Kohärenz mit der sprachlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie auch berufspraktischen Ausbildung verknüpft werden soll. Materialien für eine solche durchgehende Begleitung des Mobilitätsaufenthaltes finden sich beispielsweise in *PluriMobil* (Egli Cuenat et al. 2015). Die Publikation des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) bietet Materialien für die Vorbereitung („bevor“), die Begleitung („während“) und Nachbereitung („danach“) von Mobilitätserfahrungen für verschiedene Zielstufen, auf der Basis bestehender Instrumente wie des Europäische Sprachenportfolios (ESP; Council of Europe 2001), der Autobiographie interkultureller Begegnungen (Autobiography for Intercultural Encounters, AIE) (Council of Europe 2009), des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA/CARP; Candelier et al. 2007, 2012) oder *Mirrors and Windows* (Council of Europe 2003). Im Folgenden soll nun etwas genauer erläutert werden, wie eine solche Einbindung des Mobilitätsaufenthaltes in die Ausbildung konkreter aussehen könnte (siehe auch Egli Cuenat, Bleichenbacher & Frehner 2016).

### *Vor der Mobilität*

Schon vor einer allfälligen Einschreibung werden Studieninteressierte anlässlich einer allgemeinen Informationsveranstaltung über die Möglichkeiten und Bedingungen der Mobilität im Rahmen des Studiums informiert. Bei Studienbeginn informieren die Dozierenden über den Aufbau des Studiums und die Einbettung der Mobilitätserfahrungen in die einzelnen Module. Des Weiteren informiert der/die Mobilitätsverantwortliche(r) über die organisatorischen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Mobilität und leistet Unterstützung bei der Planung.

Dann werden die Studierenden in geeigneten Modulen der Fachdidaktik und Fachwissenschaften sowie auch der sprachlichen Ausbildung auf den Aufenthalt im Zielsprachengebiet vorbereitet. So üben sie beispielsweise im Rahmen ihrer sprachlichen Ausbildung den Umgang mit Kompetenzbeschreibungen und Instrumenten zur Selbstbeurteilung, darunter das

erwähnte Europäische Sprachenportfolio und die Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile (Kuster et al. 2014). In der Sprachwissenschaft (vgl. Abschnitt 4.1 oben) bietet es sich an, eine Grundlagenlektüre über Mehrsprachigkeit zu erarbeiten. Mithilfe von Instrumenten wie der Sprachensilhouette oder Sprachenbiographie (sprachbiographische Interviews) reflektieren die Studierenden ihr eigenes Sprachenrepertoire und Sprachenlernen im Rahmen fachdidaktischer Module. Für die Schaffung einer guten Ausgangsvoraussetzung hinsichtlich der interkulturellen Kompetenzen der Studierenden kann im Rahmen der Kulturwissenschaften eine Grundlagenlektüre über Interkulturalität erarbeitet werden. Dabei sollen die Studierenden ihre eigenen multiplen kulturellen Identitäten und Zugehörigkeiten reflektieren, z.B. anhand von ausgewählten Materialien (Lesson plans, LP) von PluriMobil, darunter LP 3, Thema Repräsentationen, und LP 5 zur Autobiographie interkultureller Begegnungen.

Damit der Lernprozess während der Mobilität angeregt und auch dokumentiert werden kann, führen die Studierenden ein Sprachaufenthaltsportfolio. Vor ihrer Abreise werden sie über Form, Inhalt, Termine usw. des Sprachaufenthaltsportfolios aufgeklärt. So könnte es beispielsweise ein Auftrag sein, vor dem Aufenthalt persönliche Ziele und Erwartungen an die Verbesserung der Sprachkompetenzen zu formulieren.

#### *Während der Mobilität*

Während sich die Studierenden im Zielgebiet aufhalten, führen sie verschiedene Beobachtungs-, Reflexions- und Sammelaktivitäten aus. Ein möglicher Auftrag zur Unterstützung des sprachlichen Lernprozesses ist das Führen eines sprachlichen Lerntagebuchs, in dem Erfahrungen und Fortschritte mit Bezug auf die vorher definierten Ziele festhalten werden (z.B. sprachliche Ziele gemäss ESP resp. PluriMobil LP 9) und in dem der eigene (mehrsprachige) Sprachgebrauch festgehalten wird. Um die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Studierenden im Bereich der Linguistik oder Kulturwissenschaften zu vertiefen, eignet sich beispielsweise die Erstellung einer Datensammlung mit linguistischem, ethnographischem oder interkulturellem Inhalt. Geeignete Inhalte wären zum Beispiel das Führen eines Interviews mit einer ‚einheimischen‘ Person mit interkulturellen und sprachlichen Fragestellungen, oder die Beobachtung von Sprachgebrauch und mehrsprachigen Interaktionen in öffentlichen Räumen, wie der Universität, dem Flughafen, Einkaufszentren, etc. (siehe auch PluriMobil Vocational LP 7), oder auch eine Konversations-, oder Diskursanalyse von dokumentierten Interaktionen. Auch im Bereich der Literaturwissenschaften kann der Lernprozess der Studierenden vorangetrieben werden, beispielsweise durch die Lektüre verschiedener selbstgewählter Werke der Belletristik mit Bezug zum Zielsprachengebiet. Dabei werden die Studierenden durch eine ihnen zugeordnete Sprachassistenz und/oder Dozent/-in begleitet.

#### *Nach der Mobilität*

Nach der Rückkehr der Studierenden erfolgen die Zusammenstellung der erfüllten Aufträge zu einem Gesamtportfolio und die Kontrolle durch die zugewiesene Begleitperson. Dann liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion und Verwertung der gesammelten Materialien in fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Modulen. So kann in der Linguistik beispielsweise das gesammelte Sprachmaterial sowie dessen Analyse besprochen und vertieft werden. In

der Literatur können von den Studierenden gelesene Werke besprochen werden. Im Bereich der Fachdidaktik ist es zentral, dass die Studierenden die Erfahrungen, welche sie persönlich mit der Mobilität gemacht haben, für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson, die für ihre Lernenden Mobilitätsangebote anbietet, nutzen können (siehe PluriMobil LP 14 *Mon double scénario*). Was müssen sie bei der Organisation eines Austausches mit ihren Schülern und Schülerinnen beachten, wie können sie den Aufenthalt optimal vor- und nachbereiten, wo finden sie geeignete Materialien? Durch diesen Transfer soll die Bereitschaft und auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Durchführung von Austauschaktivitäten als zukünftige Lehrpersonen gesteigert werden.

### 4.3. Berufspraktische Studien

Dieser Abschnitt beschreibt die Chancen und Herausforderungen sprachenübergreifender Elemente in den berufspraktischen Ausbildungsteilen. Im Zentrum steht dabei zunächst die organisatorische Frage, wie es Studierenden mit mehr als einer Fremdsprache ermöglicht werden kann, in ihren Praktika auf der Zielstufe genügend Erfahrungen in diesen Zielsprachen zu sammeln. In einem zweiten Teil wird beispielhaft beschrieben, wie die sprachenübergreifende Didaktik als ein Kernelement des Rahmenkonzepts (vgl. Kapitel 2 oben) in berufspraktischen Gefässen umgesetzt werden kann.

#### 4.3.1. *Organisatorische Herausforderungen für die berufspraktischen Studien (BPS) bei der Wahl von zwei schulischen Fremdsprachen durch die Studierenden*

Studierende, die sich bei der Fächerwahl für ihre Grundausbildung für das Studium mehrerer Sprachen entscheiden, sollen beim Austritt aus der Institution auch die Unterrichtsbefähigung in allen diesen Sprachen erlangen können. Das betrifft je nach Vorgabe und Möglichkeiten der Ausbildungsstätte die Schulsprache Deutsch und eine oder mehrere Fremdsprachen. Das Studium muss daher so gestaltet sein, dass nebst der fachwissenschaftlichen sowie der methodisch-didaktischen Ausbildung auch die berufspraktische Ausbildung gewährleistet ist (vgl. Kelly & Grenfell 2004). Dazu sollte ermöglicht werden, dass die Studierenden im Verlauf der Ausbildung in den Praktika der berufspraktischen Studien (BPS) alle gewählten Sprachen unter professioneller Begleitung durch ausgebildete Praktikumsleitungen und Mentor/innen unterrichten können.

Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen führte in den letzten zehn Jahren zu einer Reduktion der Anzahl Studienfächer. War es in der seminaristischen bzw. altrechtlichen Ausbildung für Oberstufenlehrpersonen noch gang und gäbe, die Unterrichtsbefähigung in beiden schulischen Fremdsprachen zu erlangen, so belegen die Absolvent/innen heute häufig nur noch eine Fremdsprache, bevorzugt Englisch. Dies führt dazu, dass auch die jüngeren Praktikumsleitungen für die Praktika häufig nur noch eine Fremdsprache anbieten können, die sie fachlich kompetent begleiten können. Einen Ausweg stellt der Einsatz von sog. Fachpraktikumsleitungen dar, die durch die Hauptpraktikumsleitungen zur Betreuung von Studierenden angefragt werden können.

Je nach kantonalem Schulsystem muss die praktische Ausbildung der Studierenden zu Oberstufenlehrpersonen zusätzlich sicherstellen, dass die Studierenden Praktika auf der Real- und Sekundarstufe bzw. dem Grund- und erweiterten Niveau absolvieren können. An einigen PH wird zudem im Sinne einer breit abgestützten Beurteilung der Studierenden (gerade vor dem Hintergrund der Berufseignungsabklärung in den ersten Semestern der Ausbildung) Wert darauf gelegt, dass möglichst verschiedene Mentor/innen und Praktikumsleitungen die Studierenden begleiten und ausbilden. Diese Bedingungen sollen so umgesetzt werden, dass die Studiendauer (z.B. neun Semester für die Sekundarstufe I der PHSg) nicht überschritten wird.

Aufgrund der genannten Faktoren kann erahnt werden, dass die Organisation, Planung, Durchführung und Auswertung von Praktika mit steigender Anzahl zu beurteilender Sprachen an Komplexität zunimmt und für die durchführenden Abteilungen der Pädagogischen Hochschule sowohl in logistischer Hinsicht als auch mit Blick auf die Ressourcen eine Herausforderung darstellen kann.

#### 4.3.2. *Erwägungen und Konsequenzen*

Aufgrund der hohen Relevanz einer qualitativ hochstehenden berufspraktischen Ausbildung müssen auf die oben ausgeführten Herausforderungen geeignete Antworten gefunden werden. Gleichzeitig muss vermieden werden, dass eine Erhöhung der Vorgaben aus den diversen Bereichen der Ausbildung die Attraktivität der Fächerwahl von zwei Fremdsprachen reduziert. Es wird somit auch notwendig sein, die Studierenden mit mehr als einer Fremdsprache während ihres Studiums kompetent zu beraten und gleichzeitig eine gewisse Flexibilität zu beweisen.

Die nachfolgenden Punkte sollen beispielhaft zeigen, wie die durch die Wahl von zwei Fremdsprachen erhöhte Komplexität der berufspraktischen Ausbildung abgedeckt werden kann; weitere Massnahmen sind zu entwickeln.

##### *a) gezielte Ausrichtung der Praktika durch Aufträge zum Aufbau und zur Förderung einer mehrsprachigen Unterrichtskompetenz*

Eine zielgerichtete Ausrichtung der Praktika könnte durch besondere Aufträge an die Studierenden geschehen. Die folgenden Ansätze zeigen exemplarisch, in welche Richtung diese Aufträge gehen könnten:

- Vorgabe durch die Praktikumsleitung oder Wahl eines sprachenübergreifenden Themas durch die Studierenden, das über die Dauer des Praktikums im Rahmen von einigen Lektionen (Fremdsprachen, Schulsprache, eventuell weitere Fächer) behandelt werden kann
- Durchführung eines Halbtages zu einem sprachenübergreifenden Thema
- Parallele bzw. sprachenübergreifende Einführung eines lexikalischen, grammatischen oder an sprachenübergreifenden Lernstrategien orientierten Inhalts
- Hospitationsauftrag mit dem Ziel der Entwicklung und des Ausbaus des methodischen Werkzeugkastens für den Umgang mit vielsprachigen Klassen bzw. mehrsprachigen Schüler/innen

*b) gezielte Begleitung der Praktikumsleitungen und weiterer Beteiligter für eine Kultur der Mehrsprachigkeit über die Ausbildungsbereiche hinweg*

Durch eine Zusammenarbeit zwischen den Akteur/innen der Berufspraktischen Studien mit den Dozierenden der Fachwissenschaft und Fachdidaktik können die Mentor/innen und Praktikumsleitungen darin unterstützt werden, Praktikumsaufträge der Studierenden in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu begleiten. Damit kann die längerfristige Entwicklung einer Kultur der Mehrsprachigkeit über alle Bereiche der Ausbildung gefördert werden, wobei auch mit möglicher Skepsis aus dem Praxisfeld umsichtig umgegangen werden muss. Hier lohnt sich ein Fokus (z.B. bei der Konzeption der Praktikumsaufträge) auf jene sprachenübergreifenden Elemente des Zielstufenunterrichts, die bereits (z.B. aus den Zielstufenlehrmitteln und den aktuellen Lehrplänen) gut bekannt sind und erfolgreich umgesetzt werden.

Schliesslich soll auch von den Studierenden eine erhöhte Mitverantwortung bei der Planung und Umsetzung des Studiums verlangt werden. Sie sollen durch die Leitungen der Studienorganisation und der BPS, aber auch durch die Studienberater/innen und Fachdozierenden dafür sensibilisiert und dabei unterstützt werden, in angemessener Weise und Quantität beide Fremdsprachen zu unterrichten, z.B. über die Regelpraktika hinaus in Form von Stellvertretungen oder eines Fremdsprachenassistentenpraktikums in einer Zielsprachenregion.

## 5 Resultate aus einer Befragung von Studierenden zur Akzeptanz einer mehrsprachigen Ausbildung (PHSG, Sekundarstufe I)

Das Institut Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen führte im Rahmen dieses Projekts eine Online-Befragung im Studiengang Sekundarstufe I durch. Die Befragung zielte darauf ab, die Einstellung der Studienanfänger/innen zu einzelnen Sprachen und zur Mehrsprachigkeit, ihre Erwartungen und Bedürfnisse in Bezug auf mehrsprachige Veranstaltungsangebote, ihre bisherigen sprachlichen Erfahrungen sowie ihre Kompetenzeinschätzungen zu erfassen. Insgesamt wurden 93 Studierende befragt, 43 Studentinnen und 20 Studenten haben die Umfrage beantwortet (Rücklauf von 68%). Die Antwortenden verteilen sich etwa gleichmässig auf die beiden Studienrichtungen (phil. I: 33, phil. II: 30). Studierende mit Studienrichtung phil. I sind damit gegenüber der Grundgesamtheit der Studienanfängerinnen und -anfänger (phil. I: 46, phil. II: 53) leicht überrepräsentiert.

Die Ergebnisse geben am Beispiel der PH St.Gallen u.a. Aufschluss darüber, wie hoch die Bereitschaft der Studierenden ist, sich auf mehrsprachige Veranstaltungen einzulassen bzw. welche Erwartungen und Bedenken sie diesbezüglich äussern. Die Resultate können somit als exemplarische Ausgangslage für die Etablierung mehrsprachiger Ausbildungskonzepte verstanden werden, auch wenn sie auf andere Kontexte nur bedingt übertragbar und nicht generalisierbar sind.

### **Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und der Landessprachen für den Lehrberuf**

Beinahe alle Befragten (97%) finden es grundsätzlich wichtig, über grundlegende Kompetenzen in mehreren Sprachen zu verfügen. Spezifisch für ihre späteren Aufgaben als Lehrpersonen finden die befragten Studierenden grundlegende Kenntnisse in mehreren Sprachen wichtig (76% Zustimmung), auch wenn sie diese Sprachen selber nicht alle unterrichten werden (vgl. Abbildung 1). Dass die PH St.Gallen sich bemühen soll, die Landessprache Französisch zu fördern, wird von 81% begrüsst, bei Italienisch von 62%. Über die Hälfte (54%) ist der Meinung, dass es wichtig oder eher wichtig ist, als Lehrperson über grundlegende Kenntnisse in der Landessprache Französisch zu verfügen, für Italienisch sind es 21%.

### **Interesse an fremdsprachigen bzw. mehrsprachigen Veranstaltungen**

Über zwei Drittel der Studierenden (68%) hat Interesse daran, eine Lehrveranstaltung in einem Nichtsprachfach in einer Fremdsprache zu besuchen (vgl. Abbildung 2). 76% der Antwortenden würden dabei Englisch präferieren, mehr als ein Drittel der Studierenden würde jedoch eine solche Veranstaltung auf Französisch (35%) sowie rund jeder fünfte auf Italienisch (22%) besuchen. Über die Hälfte der Befragten (57%) würde es zudem begrüssen, wenn Lehrveranstaltungen in einem Nichtsprachfach angeboten würden, in denen teilweise mehrere Sprachen verwendet werden.

### **Einstellungen zu mehrsprachigen Lehrveranstaltungen in den Sprachfächern**

Jene 47 Studierenden, die Englisch und/oder Französisch als Studienfach gewählt haben, wurden zusätzlich nach ihren Einstellungen zu Veranstaltungen gefragt, in denen mehrere Fremdsprachen kombiniert werden. Die diesbezüglichen Erwartungen sind sehr positiv: 83%

dieser Studierenden sind dem Besuch dieser Veranstaltungen gegenüber positiv eingestellt und 77% finden solche mehrsprachigen Veranstaltungen sinnvoll. Über 90% sieht einen Nutzen im Sinne eines Synergieeffekts zwischen den Sprachen oder einem zusätzlichen Lerngewinn in einer weniger vertrauten Sprache. Zudem erhoffen sich 58% einen Vorteil bei der späteren Stellensuche und ebenso viele rechnen mit einer grösseren Lernmotivation. Bedenken werden v.a. in Bezug darauf geäußert, die weniger vertraute Sprache zu verstehen (81%) und sich in dieser auszudrücken (75%). Hätten die Studierenden die Wahl zwischen einer einsprachigen und einer mehrsprachigen Veranstaltung, so würden gleich viele die mehrsprachige wie die einsprachige Variante wählen (je 19 Personen). 10 Personen sind sich diesbezüglich unschlüssig. Die Befürworter der einsprachigen Variante schätzen ihre Kompetenzen in einer zweiten Fremdsprache als zu gering ein oder sie befürchten eine Überforderung durch die Verwendung mehrerer Sprachen, die zu Lasten des Inhalts und des Lerngewinns gehen würde. Die Wahl der mehrsprachigen Variante wird v.a. durch ein grundsätzlich hohes Interesse an Sprachen und den Mehrwert durch einen zusätzlichen Lerngewinn in einer weiteren Fremdsprache begründet.

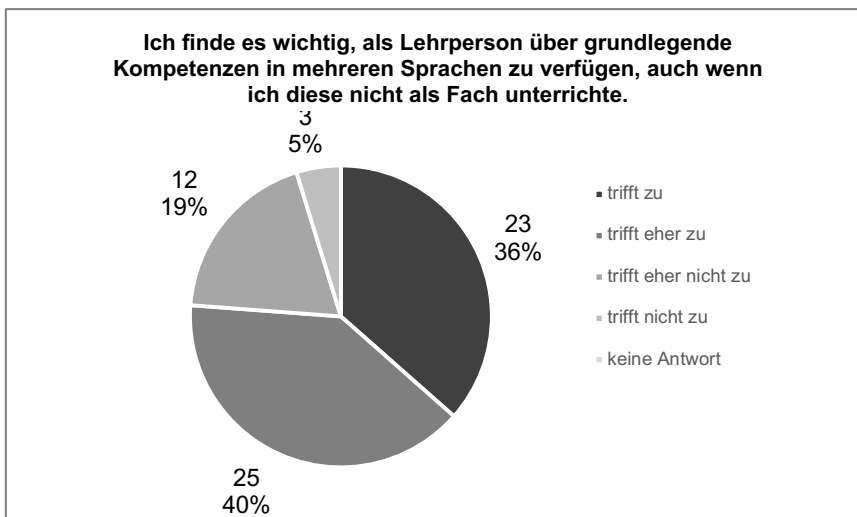


Abbildung 1: Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für den Lehrberuf

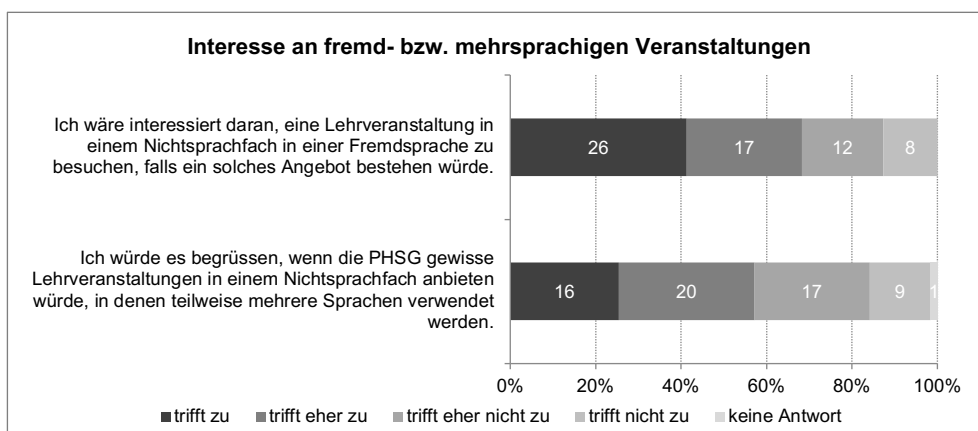


Abbildung 2: Interesse an fremd- bzw. mehrsprachigen Veranstaltungen

## 6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Produkte und gewonnenen Erkenntnisse aus diesem Projekt stellen eine tragfähige Ausgangslage für die *praktische Erprobung und Evaluation*, die in einem Anschlussprojekt geplant sind, dar. Die Umsetzbarkeit und Nützlichkeit des Rahmenkonzepts sowie der curricularen Elemente müssen in der Praxis erst nachgewiesen werden. Zur Umsetzbarkeit sowie Übertragbarkeit der Projektergebnisse auf andere Lehrerbildungskontexte wurden in einer Umfrage von schweizerischen und internationalen Expert/innen folgende Einschätzungen gesammelt:

- Die Projektergebnisse werden als grundsätzlich gut bis sehr gut auf verschiedene Kontexte übertragbar betrachtet. Die curricularen Elemente werden für die Studierenden als sinnvoll und attraktiv bezeichnet, da sie gute Impulse für die Entwicklung ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenzen liefern. Die Elemente entsprechen der mehrsprachigen Realität und bieten gleichzeitig hilfreiche Impulse für die Schulsprache.
- Kritisch betrachtet wird das Risiko, dass sprachenübergreifende Elemente im Kontext einer Einsparung oder Reduktion der Ausbildungszeit eingesetzt werden könnten.
- Verschiedene Aspekte, die es bei einer Umsetzung zu beachten gilt, beinhalten den Fokus auf die Sprachkompetenzen der Studierenden sowie der Dozierenden, den Blick auf die kulturellen, soziolinguistischen oder bildungspolitischen Unterschiede zwischen Kontexten, sowie grundsätzlich die Bedeutung der vertikalen Kohärenz im Sinn von Übergängen und Schnittstellen im Bildungssystem sowie von stufenspezifischen Unterschieden z.B. zwischen den Ausbildungen zur Primar- oder Sekundarstufe.

Dabei gilt es, neben der Wahrnehmung des mehrsprachigen Bildungsangebotes durch die Studierenden auch die fokussierte Perspektive der Dozierenden als Gestalter der mehrsprachigen Ausbildung zu beachten. Die Rückmeldungen verschiedener Stakeholder sollen multiperspektivisch und in formativem Sinne für die Weiterentwicklung der Projektergebnisse genutzt werden, wobei insbesondere auch *Schwierigkeiten bei der Implementation* auf verschiedenen Ebenen (Akzeptanz bei der Hochschulleitung und den Dozierenden, Koordinationsaufwand unter den Dozierenden, *conceptual change* bei Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das Sprachenlernen, Akzeptanz der mehrsprachigen Studienanteile bei den Studierenden, etc.) berücksichtigt werden sollen. Damit kann empirisch überprüft werden, ob und wie die Elemente jene Wirkung entfalten können, für welche sie konzipiert wurden.

## 7 Bibliographie

- Anderson, P.H., Lawton, L. (2011). Intercultural Development: Study Abroad Vs. On-Campus Study. In *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 86-108.
- Auer, P. (2005). Europe's Sociolinguistic Unity, or: A Typology of European Dialect/Standard Constellations. In N. Delbecq et al. (Hg.): *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative*. Trends in Linguistics 163. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 7-42.
- Barraja-Rohan, A.-M. (2013). *Second Language Interactional Competence and its Development: A Study of International Students in Australia*. Diss. Melbourne: Monash University.
- Baur, R. S. (2003). Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm (Hg.), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 27–34.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2015). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle – version révisée*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J. -C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements des langues. In Beacco J.-Cl. et al. (Hg.): *Niveau B2 pour le français: Textes et références*. Paris: Didier, 251-287.
- Berlin, B., Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire - Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In F. B. Bättig und A. Tanner (Hg.), *Sprachen lernen - durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225-239.
- Bertschy, I. (2007). Überlegungen zur zweisprachigen und biculturellen Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), 231-240.
- Blell, G., Rust, I. (2012). E-Begegnungen und transkulturelles Lernen in der literaturdidaktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden. In G. Blell & C. Lütge (Hg.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse und Perspektiven*. Münster: Lit, 113-132.
- Blumenberg, H.: Paradigmen zu einer Metaphorologie. In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 6 (1960), 5-142.
- Breidbach, S. (2010). Bilinguale Didaktik – bald wieder zwischen Stühlen? Zu den Aussichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In G. Bach, S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M: Lang, 165-176.
- Bru Peral, K. (2009). *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch); und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...?* Diss. Wien: Universität Wien.
- Byram, M., Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M. et al. (2007, 2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP/REPA)*, Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. [<http://carap.ecml.at/>]
- ch Stiftung (Hg./Hauptautorin Höchle Meier, K.). (2006). *Wege aufeinander zu. Persönliche Erfahrungen mit Austauschbegegnungen und Konsequenzen für die Förderung von Austausch*. Solothurn: ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit.
- Christ, H. (1993). Schüleraustausch zwischen Verstehen und Missverstehen. In Bredella L., Christ, H. (Hg.), *Zugänge zum Fremden*. Giessen: Ferbersche Universitätsbuchhandlung, 180-192.
- Christ, H. (2007). Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In Bredella, L., Christ, H. (Hg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 51-77.

- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2003). Mirrors and Windows: An Intercultural Communication Textbook. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2009). Autobiography of Intercultural Encounters (AIE). Strasbourg: Council of Europe.
- Curtius, E. R. (1973). Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter [1948]. 8.A. Bern: Francke.
- De Federico de la Rúa, A. (2008). How Do Erasmus students Make Friends? In: Ehrenreich, S (Hg.), Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Münster: Waxmann, 89-103.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures. In Moderna Språk 98 (1), 68 - 76.
- EDK. (2013). Sprachenstrategie Sekundarstufe II. Strategie der EDK vom 24. Oktober 2013 für die gesamtschweizerische Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung – Maturitätsschulen und Fachmittelschulen). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egli Cuenat, M. (2011). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et le projet Suisse Passepartout: In Forum Sprache 4/11, 43-58. Online unter [https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-466100-4\\_ForumSprache\\_05\\_2011\\_abstract03\\_cuenat.pdf](https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-466100-4_ForumSprache_05_2011_abstract03_cuenat.pdf) [28.01.2017]
- Egli Cuenat et al. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. In Beiträge zur Lehrerbildung, 28 (1), 2010: 109-124. Online unter <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2010/1/109> [28.01.2017]
- Egli Cuenat et al. (2015). Plurilingual and Intercultural Learning through Mobility: Practical Resources for Teachers and Teacher Trainers: Handbook. Strasbourg: Council of Europe.
- Egli Cuenat, Mirjam et al. (2015). PluriMobil – Handbook. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. Online unter <http://plurimobil.ecml.at> [28.01.2017]
- Ehrenreich, S. (2008). Sprachlernsituation Ausland: Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten. In Ehrenreich, S. Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Münster: Waxmann, 105-122.
- Engle, L., Engle, J. (2004). Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design. In Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10, 219–236.
- EDK. (2015). Europäisches Sprachenportfolio (Schweiz). 5.A. Bern: Schulverlag. Online unter <http://www.sprachenportfolio.ch> [28.01.2017]
- ELC/CEL. (2013). Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich. Bern: Schulverlag.
- Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (GER). Berlin: Langenscheidt.
- Conseil de l'Europe. (2010/2015). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2009a). Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI): Strassburg: Conseil de l'Europe. Online unter [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp) [28.01.2017]
- Conseil de l'Europe. (2009b). Autobiographie de rencontres interculturelles: Contexte, concepts et théories. Strassburg: Europarat. Online unter [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_fr.asp) [28.01.2017]
- Evans, M., Fisher, L. (2005). Measuring Gains in Pupil's Foreign Language Competence as a Result of Participation in a School Exchange Visit. The Case of Y9 Pupils at three Comprehensive Schools in the UK. In: Language Teaching Research 9, 173-192.
- Fasel, H. (2005). Hugo Meltzl und die Anfänge der Komparatistik. Stuttgart: Steiner.
- Gasser, P. (1999). Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Frankfurt: Sauerländer.

- Gläser-Zikuda, M., Hascher, T. (Hg.) (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grau, M. (2010). Austausch- und Begegnungsdidaktik. In Hallet, W., Königs, Frank G. (Hg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 312-316.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S. (2012). Foreign Language Reform in Swiss Primary Schools - Potentials and Limitations. In K. Braunmüller & Ch. Gabriel (Hg.), Multilingual Individuals and Multilingual Societies. (Hamburg Studies in Multilingualism 13). Amsterdam: Benjamins, 189-205.
- Harris, V. (2001). Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Heinzmann, S. et al. (2015). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence: Results from a Longitudinal Quasi-Experimental Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 26, 187–208.
- Heinzmann, S. et al. (2010). Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP 56-Projekts. Schlussbericht. Forschungsbericht Nr. 23. Luzern: PHZ.
- Heinzmann, S., et al. (2014). Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen. Forschungsbericht Nr. 44. Luzern: PHZ.
- Heitzmann, A. et al. (Hg.) (2007). Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen – Erfahrungs- und Fallberichte. Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 25 (2).
- Hodel, H-P. (2005). Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen im ausser-schulischen Sprachenlernen. Tübingen/Basel: Francke.
- Hufeisen B., Neuner, G. (Hg.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe, 13–34.
- Issler, R. A (2016). Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt. Ein bildungsorientierter Ansatz für die romanischen Fremdsprachendidaktiken. In: Geiss, P., Issler, R. A., Kaenders, R. (Hg.). Fachkulturen in der Lehrerbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 107-154.
- Jackson, J. (2008). Language, Identity and Study Abroad. A Sociocultural Perspective. London: Equinox.
- Jansen O'Dwyer, E., Nabholz, W. Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen. Bern: hep.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004) European Profile for Language Teacher Education. Southampton: University of Southampton.
- Kiefer, B., Nell, W. (Hg.) (2005). Das Gedächtnis der Schrift. Perspektiven der Komparatistik. Wiesbaden: Springer.
- Kinginger, C. (HG.) (2013). Social and Cultural aspects of Language Learning in Study Abroad. Amsterdam: Benjamins.
- Koller, A. (2010). Interkulturelle Impulse für den Sprachenunterricht: Europäisches Sprachenportfolio, Partnerschulaustausch, Sprachprojekte. Graz: Uni-Press.
- Krumm, H.-J., Reich, H. H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. Online unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [28.01.2017]
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke.
- Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D., Kappler, D., Stoks, G. & Lenz, P. (2014). Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. St. Gallen: PH St. Gallen. Online unter: <http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachenkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx> [28.01.2017]

- Le Pape Racine, Ch. (2000). Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts. Zürich: Pestalozzianum.
- Leutwyler, B., Lottenbach, S. (2008). Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen. Forschungsbericht. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der PHZ Zug.
- Little, D. (2010). Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen. In Krumm, H.-J. et al (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter, 1315-1323.
- Little, D. (Hg.) (2003). Mise en œuvre du portfolio européen des langues: neuf exemples. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Lüdi, Georges et al. (1998). Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept. Bern: EDK. Online unter [http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept\\_kurz.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html) [28.01.2017]
- Magnan, S. S., Back, M. (2007). Social Interaction and Linguistic Gain during Study Abroad. Foreign Language Annals, 40(1), 43–61.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10, 179–199.
- MILSA: <http://www.milsa.unibe.ch/>
- Nieweler, A. (Hg.) (2015). Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2014). Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innen-bildung. Graz: ÖSZ. Online unter [http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen\\_sprachliche\\_Bildung\\_FINAL.pdf](http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf) [28.01.2017]
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2007). CROMO. Intercultural Crossborder Module – a Supplement to ELP 15+. Austria, Italy, Slovenia. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Sauer, E., Saudan, V. (2008). Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit. Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen. Pdf online unter [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische\\_grundlagenundthemen.html](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische_grundlagenundthemen.html) [28.01.2017]
- Passepartout. (2009). Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten. Online unter <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/672/get> [28.01.2017]
- PHGR. (2015). Sprachenkonzept. Online unter <http://www.phgr.ch/media/143337/sprachenkonzept.pdf> [28.01.2017]
- Reich, H.-H., Krumm, H.-J. (Hg.) (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster : Waxmann.
- Saudan, V. (2003). Approche communicative et pédagogie des échanges. Apprendre une langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'exemple des capacités interactionnelle. Basel: Romanisches Seminar der Universität Basel (ARBA 15).
- Sinn, C. (2014). Bilokationen. Literarische und mathematische Verfahren der Welterzeugung in Thomas Pynchons *Against the day*. In C. Moser, L. Simonis (Hg.), Figuren des Globalen. Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Medien und Kunst. Bonn: university press, 381-400.
- Sinn, C. (2016). Literatur als Erkenntnismodell der Philosophie? Skeptische Anmerkungen zu Chancen und Risiken gegenwärtiger Germanistik als Kulturwissenschaft im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Sebastian Hüsch/Sikander Singh (Hg.), Literatur als philosophisches Erkenntnismodell. Tübingen: Francke, 87-100.

- Sisti, F. (Hg.) (2009). CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework. Perugia: Guerra Edizioni.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H., Serra, C. (1999). Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegg.
- Stricker, Sabine C. (2009): Das europäische Sprachenportfolio zwischen Traum und Wirklichkeit. Eine kritische Betrachtung dieses Instruments aus der Sicht italienischer Lehrerinnen. In: Peuschel, K./Pietzuch, J.P. (Hg.), Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag.
- Tinner, S. (2016). Mehrsprachige Hochschullehre für angehende Primarlehrpersonen: „Simulation Klassenzimmer“. In *Babylonia* 3, 80-81.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., Paige, R. M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Intervening in Student Learning Abroad. In *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Online unter [www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09-VandeBerg-ConnorLinton-Paige\\_000.pdf](http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09-VandeBerg-ConnorLinton-Paige_000.pdf) [28.01.2017]
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich, S. Schahadat (Hg.): *Kulturen in Bewegung*. Bielefeld: Transcript, 25-40.
- Werlen, E., Höchle, K. (2007). Sprachenportfolio für die europäische Grenzregion Oberrhein. In Werlen, E., Weskamp, R. (Hg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiater, W. (2006) (Hrsg.). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. Augsburg: Verlag Ernst Vogel.
- Wider Martina (2008): *Das 10x10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP III*, Bern: hep Verlag.
- Wierlacher, A., Bogner, A. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler 2003.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356–371.
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In Gläser-Zikuda M., Hascher T. (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-129.
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the Language Education Landscape: Challenges for Teacher Training in Europe. *Multilingual Education*, 3(1). Online unter <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1> [28.01.2017]
- Stadt Biel / Ville de Bienne. (o.J.) Zweisprachigkeit an Schulen. Online unter [https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder\\_jugendliche/allgemeine\\_informationen/zweisprachigkeit\\_an\\_schulen.cfm](https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder_jugendliche/allgemeine_informationen/zweisprachigkeit_an_schulen.cfm) [28.01.2017]