

Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Eva-Maria Hennig-Klein, Universität Siegen (Siegen)

Abstract

Schüler*innen gehören heutzutage vermehrt multilingualen *online communities* an, die z.B. über Facebook oder Twitter interagieren und bewusst zwischen verschiedenen Sprachen wechseln, um gemeinsam Bedeutung zu konstruieren (vgl. dazu den Begriff des *translanguaging*; García, 2011). Während multilinguale Kommunikationsprozesse und digitale Medien in außerschulischen Kontexten eine zentrale Rolle einnehmen, werden im fast ausschließlich monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Meier, 2018) hauptsächlich analoge Medien eingesetzt (vgl. Harrich, 2013; Jones, 2016; Wetterich et al., 2014).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen im universitären Ausbildungskontext darauf vorbereitet werden können, neben zielsprachlichem Lernen plurilinguale Kompetenzen mittels digitaler Medien zu fördern. Es wird analysiert, welche Rolle der Ansatz einer reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Abendroth-Timmer, 2017) in diesem Zusammenhang spielen kann. Ferner werden Forschungsdesiderata benannt, denen sich die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Lehrer*innenbildungsforschung widmen sollten, um Diskrepanzen zwischen den privaten Mediennutzungsgewohnheiten von Schüler*innen und den damit verbundenen Tendenzen der Plurilingualisierung und dem monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu überwinden.

Schlüsselbegriff: multilinguale *online communities*; *translanguaging*; Fremdsprachenunterricht; reflexive Lehrer*innenbildung

Abstract

Nowadays, more and more pupils belong to multilingual online communities that interact via Facebook or Twitter and consciously switch between different languages in order to co-construct meaning (cf. also the notion of ‘*translanguaging*’ in García, 2011). While multilingual communication processes and digital media play a central role outside school, in the almost exclusively monolingual foreign language classroom (cf. a.o. Meier, 2018) analogue media are mainly being used (cf. Harrich, 2013; Jones, 2016; Wetterich et al., 2014).

This article examines the question of how university teacher education programs can prepare future foreign language teachers to promote plurilingual competences via digital media in addition to target language competences. The role that the approach of reflective teacher education (cf. Abendroth-Timmer, 2017) can play in this context will be analyzed. Furthermore, against this background, research desiderata are named to which research on language learning and teaching and research on teacher education should devote themselves in order to overcome the discrepancies between the private media usage habits of pupils and the associated plurilingualization tendencies and a monolingually oriented foreign language classroom.

Key term: multilingual online communities; *translanguaging*; language classroom; reflective teacher education

1. Einleitung

Im digitalen Zeitalter verändern sich sprachliche Lehr- und Lernprozesse in zunehmendem Maß. Schüler*innen haben mittels digitaler Medien vermehrt Zugriff auf authentische fremdsprachige Inhalte, wählen diese Inhalte immer häufiger selbstständig aus und kommunizieren innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit Sprecher*innen unterrichtlicher Zielsprachen (vgl. u.a. Whyte 2014). Da Kommunikationsprozesse durch digitale Medien stets unabhängiger von festen Orten, räumlicher Distanz oder von Zeitplänen werden, können Schüler*innen innerhalb Europas bzw. weltweit zudem mit Sprecher*innen interagieren, die ganz unterschiedliche Sprachenrepertoires aufweisen. Viele Schüler*innen gehören multilingualen *online communities* an. Während der Kommunikation über soziale Medien wie *Facebook* oder *Twitter* (vgl. Lizárraga et al., 2015), auf Plattformen wie YouTube (vgl. Benson, 2019) oder im Kontext von *digital gaming* (vgl. Chik, 2014) wechseln sie bewusst zwischen verschiedenen Sprachen, um

- gemeinsam Bedeutung zu konstruieren,
- Inhalte zwischen verschiedenen Sprecher*innen zu vermitteln, die nicht auf eine gemeinsame Sprache zurückgreifen können (zum Begriff der Sprachmittlung vgl. Reimann & Rössler, 2013),
- sich gegenseitig sprachliche Phänomene zu erklären oder um
- sich an Interaktionspartner*innen und deren Sprachgebrauch anzupassen (vgl. Kulavuz-Onal, 2013, S. 243 f.; Lizárraga et al., 2015, S. 7 ff.).

Das heißt, sie nutzen *translanguaging* (vgl. García & Wei, 2014; Hafner et al., 2015) als Strategie für die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen.

Der Begriff des *translanguaging* wird in Anlehnung an García (2009) vor allem zur Beschreibung der natürlichen Sprachpraktiken von Sprecher*innen mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit¹ verwendet. Da Sprachen nicht in separaten mentalen Bereichen gespeichert werden, sondern miteinander interagieren, können Sprecher*innen, die eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit besitzen, flexibel auf diese Sprachen zurückgreifen (vgl. Cummins et al., 2015). Darüber hinaus bezeichnet der Begriff des *translanguaging* Lehr- und Lernstrategien, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (vgl. u.a. Esteve & González Davies, 2016), damit Schüler*innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen für die Aneignung der unterrichtlichen Zielsprache nutzen können. Im Kontext der Forschung zum *translanguaging* werden Bemühungen unternommen, translinguale Sprachpraktiken von einer auf monolingualen Normen basierenden Definition von *language proficiency* abzugrenzen (vgl. García & Wei 2014, S. 21). Indem mehrsprachige Schüler*innen dazu angeregt werden, bewusst zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, sollen sie ihr sprachliches Potenzial im Bildungssystem besser entfalten (vgl. Poza, 2017, S. 103f.). Dabei wird es durchaus als wichtig erachtet, dass mehrsprachige Schüler*innen lernen, welche *features* ihres Repertoires sie sozialen Normen entsprechend in bestimmten sozialen Kontexten nutzen sollten (vgl. García & Kleyn, 2016, S. 15).

Im Zeitalter der Globalisierung, Mobilität und Digitalisierung werden translinguale Sprachpraktiken unabhängig vom Besitz einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für immer mehr Schüler*innen zum Bestandteil ihrer Lebenswelt. In diesem Zusammenhang spielen u.a. Digitalisierungsprozesse eine

¹ Der Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ wird mit Gogolin (2004) verwendet, um das Sprachenrepertoire von Schüler*innen zu beschreiben, die in der Familie mit mindestens zwei Sprachen aufwachsen, ohne ihren damit verbundenen Sprachbesitz in monolingual organisierten schulischen und außerschulischen Kontexten nutzen zu können.

wichtige Rolle (s. oben). Auf der Ebene der europäischen Sprach- bzw. Bildungspolitik wird auf diese Entwicklungen reagiert, indem mittels des *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages* (im Folgenden abgekürzt: CV) Skalen zur Förderung plurilingualler² und plurikultureller Kompetenzen bereitgestellt werden (vgl. Council of Europe, 2018). Gleichzeitig werden Deskriptoren zur *online interaction* aufgeführt (vgl. ebd., S. 98ff.). Lernende sollen dazu in der Lage sein, ihr individuelles sprachlich-kulturelles Repertoire in digitalen und non-digitalen Kontexten „bei der Kommunikation mit Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern möglichst differenziert, zielgerichtet und strategisch [einzusetzen]“ (Burwitz-Melzer, 2018, S. 183). Sprachhandeln wird dementsprechend aus der Sicht der zahlreichen mehrsprachigen Akteur*innen in Europa gesehen und weniger auf Basis monolingualer (nationalstaatlicher) Normen definiert (vgl. Bärenfänger et al., 2018, S. 5; zum sozio-historischen Hintergrund siehe Derivry-Plard, 2015, S. 69-75).

Aus Sicht vieler Lehrender wird die Diskussion zur Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz jedoch bislang zu stark auf einer ideologischen Ebene geführt, während die empirische Grundlage für eine konkrete Umsetzung der bildungspolitischen Forderungen mitunter noch sehr lückenhaft ist: „*Currently, however, the theoretical development of teaching approaches that use pupils’ multilingual competences is more advanced than empirical research on the implementation and effectiveness of such models (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman, & Siarova, 2017)*“ (Duarte, 2018, S. 2). Deshalb bilden plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht bislang nicht den *status quo* in europäischen Klassenzimmern. Dennoch müssen sich Fremdsprachenlehr- und -lernforscher*innen, Lehrer*innenausbilder*innen und Lehrende in Zukunft vermehrt mit den zuvor beschriebenen Plurilingualisierungs- und Digitalisierungstendenzen auseinandersetzen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dementsprechend der Frage, wie die universitäre Fremdsprachenlehrer*innenbildung in einem mehrsprachigen und digitalisierten Europa gestaltet werden kann, um zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen darauf vorzubereiten, neben zielsprachlichen Kompetenzen plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen von Schüler*innen in digitalen Lernumgebungen zu fördern. Zunächst werden die Herausforderungen reflektiert, denen sich die Fremdsprachenlehrer*innenbildung in Europa vor dem Hintergrund der beschriebenen Digitalisierungs- und Pluralisierungstendenzen stellen muss. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie diese Herausforderungen angesichts der aktuellen Forschungslage bewältigt werden können. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf dem Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Abendroth-Timmer, 2017; Esteve, 2013). Diesem Ansatz entsprechend wird davon ausgegangen, dass eine Kombination aus unterrichtlichen Handlungserfahrungen in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen und die Reflexion dieser Erfahrungen vor dem Hintergrund eines theoretisch fundierten Wissens eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Lehrer*innenkompetenzen in einem Europa der sprachlich-kulturellen und medialen Vielfalt spielen. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie dieser Ansatz in multilingualen, digitalen Lehrer*innenausbildungskontexten konkret umgesetzt werden kann. Abschließend wird reflektiert, welchen Fragestellungen sich die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Lehrer*innenbildungsforschung in Zukunft widmen sollten, damit die Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz in digitalen Lernumgebungen auf einer breiteren empirisch abgesicherten Kenntnislage beruht.

² Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Multilingualität verwendet, um auf das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Sprachen in einem digitalen oder non-digitalen Raum oder in einer Kommunikationssituation zu verweisen. Der Begriff der Plurilingualität hingegen bezeichnet die individuelle Fähigkeit, zielgerichtet zwischen Sprachen zu wechseln und die Sprachen an die Umgebungsbedingungen anzupassen (vgl. dazu Trim et al., 2001, S. 17).

2. Aktuelle Herausforderungen für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung im Kontext eines multilingualen und digitalisierten Europas

In einem multilingualen Europa dient die Förderung plurilingualer und plurikultureller Kompetenzen in digitalen Lernumgebungen der Entwicklung inklusiver Gesellschaften, in denen Schüler*innen unabhängig von ihren sprachlich-kulturellen Profilen gleiche Bildungschancen haben (vgl. Council of Europe, 2018, S. 22) und am digitalen Wandel teilhaben können (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Stand 28.09.2019). Die Integration der Sprachen mehrsprachiger Schüler*innen mittels plurilingualer Ansätze wirkt sich einer Studie von Sugrañes Ernest (2017, S. 161 ff.) zufolge zunächst vor allem positiv auf das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein von Schüler*innen aus. Die von Fremdsprachenlehrer*innen häufig geäußerte Befürchtung, dass die akademischen Leistungen im Fachunterricht zurückgehen, wenn die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen integriert wird (vgl. Méron-Minuth, 2018, S. 280), bestätigt sich in dieser Studie nicht (vgl. Sugrañes Ernest 2017, S. 187 ff.). Zahlreiche empirische Studien weisen vielmehr darauf hin, dass mehrsprachige Schüler*innen tiefgreifende metalinguistische und (meta)kognitive Kompetenzen entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung ihrer plurilingualen Kompetenzen stattfindet (vgl. u.a. De Angelis, 2011; Hufeisen & Marx, 2007; Swain et al., 1990) und dass sie dadurch potenziell sogar Vorteile gegenüber primär monolingual sozialisierten Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht aufweisen können (vgl. Bialystok, 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen und Zielsetzungen wird im CV mittels der aufgeführten Skalen zur Beschreibung plurilingualer und plurikultureller Kompetenzen die Forderung nach einem integrativen Ansatz der „*language education across the curriculum*“ (vgl. Council of Europe, 2018, S. 23) konkretisiert. Drei Skalen werden im Anhang des CV bereitgestellt (*building on pluricultural repertoire, plurilingual comprehension, building on plurilingual repertoire*) (vgl. ebd., S. 157-162). Drei weitere Skalen (*facilitating pluricultural space, acting as intermediary in informal situations, facilitating communication in delicate situations and disagreement*) werden innerhalb des Kapitels zur Sprachmittlung im Unterkapitel „*mediating communication*“ aufgeführt. Lerner*innen sollen als „sozial Handelnde ohne die Messlatte der / des Muttersprachlers / in sprachenübergreifend (nicht additiv) auf ihre plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen zurückgreifen, um gemeinsam Aufgaben zu bewältigen“ (Bärenfänger et. al, 2017, S. 5).

Bei einer kritischen Analyse der Skalen fällt jedoch auf, dass nicht geklärt ist, inwiefern diese zusammen mit den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden abgekürzt: GeR; vgl. Trim et al. 2001) definierten kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen erworben werden können (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 189). Ferner sind die Skalen in sich „lückenhaft und wenig konsistent“ (ebd., S. 191), so dass es laut Burwitz-Melzer (ebd., S. 193) nur schwer vorstellbar ist, „wie diese [Skalen] Curriculumsplanern und Lehrkräften [dabei] helfen“ sollen, konkrete Handlungsentscheidungen zu treffen.

Außerdem bleibt die Frage, welche didaktisch-pädagogischen und plurilingualen sowie plurikulturellen Kompetenzen Lehrende benötigen, um plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern, weitestgehend unbeachtet. Im *European Profile for Language Teacher Education – a Frame of Reference* (Kelly et al., 2004) wird zwar auf die entscheidende Rolle der Lehrkräfte im Kontext eines mehrsprachigen Europas hingewiesen, in nationalen oder regionalen Curricula für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung schlägt sich dies allerdings kaum nieder (vgl. dazu auch Ziegler, 2013, S. 6). Aus einer Befragung von Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Sichtweisen zur Lehrer*innenbildung in einem multilingualen Europa (vgl. ebd.) geht hervor, dass Lehrende zwar mit der europäischen Sprach- und Bildungspolitik vertraut sind und die Förderung plurilingualer Kompetenzen prinzipiell begrüßen, in ihren nationalen oder regionalen Arbeitskontexten stoßen sie

jedoch vielfach auf monolinguale Normen und werden im Sinne des *native speaker*-Ideals zu Experten für eine unterrichtliche Zielsprache ausgebildet, die von anderen Sprachen strikt getrennt wird. Diese monolingualen Normen spiegeln sich ebenso in vielen Curricula und Lehrwerken wider, die Fremdsprachenlehrer*innen aktuell für ihre Unterrichtsplanung heranziehen (müssen) (vgl. u.a. Hennig-Klein, 2019; Méron-Minuth, 2018). Lehrende sehen aufgrund dieser Diskrepanzen mitunter wenig Handlungsspielraum für die Förderung des plurilingualen Lernens oder sie weisen ein berufliches Selbstverständnis auf, das sich je nach Einzelfall in unterschiedlichem Maß an monolingualen Normen orientiert (vgl. Méron-Minuth ebd., S. 280). Die sprachlich-kulturellen Ressourcen der Schüler*innen werden entgegen dem befürwortenden wissenschaftlichen Diskurs aufgrund dieser verschiedenen Faktoren nur selten in den Unterricht integriert (vgl. Duarte, 2018, S. 3; Meier, 2018).

Ähnliche Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis können aktuell bezüglich der Implementierung digitaler Medien in die Fremdsprachenlehrer*innenbildung und in den Fremdsprachenunterricht festgestellt werden. Bezugnehmend auf Kerres (2002, S. 187) kann davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsmedien an sich keinen didaktischen Mehrwert erzeugen können, sondern dass Lehrende eine den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen entsprechende Auswahl von Inhalten, Methoden und digitalen oder non-digitalen Medien treffen und diese im Unterricht adäquat einsetzen müssen. Die fachdidaktischen Medienkompetenzen von Lehrenden sind folglich von zentraler Bedeutung (vgl. Baumgartner et al., 2013). Betrachtet man allerdings Modelle zur Beschreibung der Medienkompetenzen von Lehrenden wie den Europäischen Referenzrahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) (vgl. Redecker & Punie, 2017), ist festzustellen, dass fachdidaktische Medienkompetenzen im Rahmen dieser Modelle nicht konkretisiert werden. Oft beschränken sich zudem Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien auf die bloße Vermittlung von einfachen Anwendungskompetenzen oder sie sind allgemein mediendidaktisch ausgerichtet. Dadurch gelingt es oftmals nicht, die Fortbildungsinhalte auf das eigene Fach und die individuelle Unterrichtspraxis zu übertragen. Die Evaluation europäischer Initiativen zur Förderung der Medienkompetenzen von Lehrenden (z.B. zum Weiterbildungsprogramm *European Pedagogical ICT Licence* (EPICT); vgl. Harrich, 2013) oder Evaluationen regionaler Fortbildungsmaßnahmen (vgl. dazu Wetterich et al., 2014) fallen daher bislang vielfach negativ aus. Umfragen zu Erfahrungen von Lehrenden mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht weisen trotz vieler Fortbildungsinitiativen nach wie vor darauf hin, dass sich der Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht auf recht basale Handlungen wie z.B. das Halten von Vorträgen beschränkt und dass dies an der mangelnden Konkretisierung fachdidaktischer Medienkompetenzen liegt (vgl. ebd.; vgl. auch Jones, 2016). Fachspezifische Lehrer*innenkompetenzen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen sollten auf Basis von empirischen Forschungsarbeiten konkretisiert und in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung gefördert werden.

Angesichts dieser Unstimmigkeiten ist es wenig verwunderlich, dass Lehrende sich auf die Förderung plurilingualer, plurikultureller und medialer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend vorbereitet fühlen und mitunter Vorbehalte gegenüber diesen Neuerungen haben (vgl. Heyder & Schädlich, 2014, S. 196; Wetterich et al., 2014). Um mit dieser unklaren Ausgangslage umzugehen, sollten zukünftige Lehrende im Rahmen der Fremdsprachenlehrer*innenbildung dazu angeregt werden,

- Spannungen, die aus der Diskrepanz zwischen nationalstaatlich-monolingualen Normen und dem Ideal eines multilingualen Europas im Sinne der europäischen Sprach- und Bildungspolitik resultieren, zu reflektieren,

- ihre Vorerfahrungen mit plurilingualem und medial gestütztem Lehren und Lernen, ihr berufliches und sprachlich-kulturelles Selbstverständnis sowie ihre Medienbiographien zu reflektieren,
- sich mit den bislang vorhandenen empirisch abgesicherten Erkenntnissen zum plurilingualen und medial gestützten Lernen auseinanderzusetzen,
- schrittweise Erfahrungen mit medial gestütztem ziel- und mehrsprachlichen Lehren und Lernen zu sammeln und diese Erfahrungen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens zu reflektieren.

Die Bedeutung der (Selbst)reflexion und der Zusammenführung von erfahrungsbasiertem und theoretischem Wissen im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenausbildung, die zuvor als entscheidende Faktoren benannt wurden, nehmen ebenso im Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Farrell, 2016; Korthagen et al., 2014) eine zentrale Rolle ein. Daher soll im Folgenden das Potenzial dieses Ansatzes für eine Lehrer*innenbildung in multilingualen, digitalen Räumen betrachtet werden. Zunächst werden die allgemeinen theoretischen Annahmen skizziert, die dem Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung zugrunde liegen. Dann wird aufgezeigt, wie dieser Ansatz in multilingualen, digitalen Fremdsprachenlehr- und -lernumgebungen konkretisiert werden kann

3. Reflexive (Fremdsprachen)lehrer*innenbildung

Die Forschung zur Professionalisierung von Lehrenden belegt, „dass *Teacher Education* Konzepte, welche auf der [reinen] Transmission von theoretischen Kenntnissen basieren, nur geringfügige qualitative Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis zur Folge haben (vgl. Korthagen 2001; Lankes 2008; Lipowsky 2011; Schumann/Eberle 2009)“ (Wildemann et al., 2014, S. 228). Unterrichtssituationen sind aufgrund der situations- und personenspezifischen Gegebenheiten derart komplex, dass Lehrende während des Handelns nicht alle Parameter, die in der Situation eine Rolle spielen, erfassen und in der Tiefe mittels theoretischen Wissens analysieren können (vgl. Ophuysen et al., 2017). Theoretisches Wissen kann oftmals nicht unmittelbar in Handlungen umgesetzt werden. Vielmehr spielt in der Handlungssituation selbst situativ bezogenes Erfahrungswissen eine Rolle, das sich nicht „an Logik, sondern am Beispielhaften“ (Frevel, 2014, S. 246) orientiert. „So sind es die erlebten Situationen und vergleichbare Fälle, an die sich der Praktiker erinnert [...]. [Er oder sie agiert] auf der Basis von Erinnerungen an ähnliche Situationen (vgl. Schön 1983: 138) [und richtet sein oder ihr] Handeln an typischen Situationen und exemplarischen Handlungsläufen aus (vgl. Berliner 1992; Bromme 1992: 149)“ (ebd., S. 247). Dadurch entwickelt er oder sie Handlungsroutinen.

Gleichermaßen kann jedoch festgestellt werden, dass erfahrungsbasiertes Wissen alleine ebenso wenig ausreichend ist, um Professionalisierungsprozesse zu generieren. Wissen, das aus Lehr- und Lernerfahrungen hervorgeht, kann sich in Form mentaler Schemata zu sogenannten *beliefs* oder zu subjektiven Theorien verfestigen (vgl. dazu Caspari, 2003; Ellis, 2009, S. 689). Darunter sind implizite, erfahrungsbasierte Wissensstrukturen zu verstehen, die mit bestimmten Einstellungen, Motivationen und Emotionen verknüpft sind (vgl. ebd.). *Beliefs* können das Handeln von Lehrenden leiten, ohne dass diese sich dessen notwendigerweise bewusst sind und ihr Handeln folglich nicht hinterfragen und an neue Gegebenheiten anpassen können. Professionelles Lehren erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns hinsichtlich dahinterliegender Überzeugungen.

Theoretisches Wissen kann während des Reflexionsprozesses aus der Retrospektive an die Handlungssituation herangeführt werden und als Korrektiv dienen. Während des Reflexionsprozesses werden Problemlagen analysiert und mögliche Lösungsansätze generiert (vgl. Dewey, 2002; Roters, 2012). Reflexionsprozesse, die im Nachgang an eine Lehrsituation stattfinden, dienen dazu, zukünftige Handlungssituationen derart zu planen, dass Erfahrungswissen und theoretisches Wissen zu einem

situativ verdichteten Wissen (vgl. Herzog, 2011, S. 68) zusammengeführt und Handlungsalternativen entwickelt werden.

Laut Beck et al. (2008) ist „situiertes Lernen“ für den zuvor skizzierten Prozess von besonderer Bedeutung. Frevel (2014) geht mit Schüpbach (2007: 57) davon aus, dass „beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in authentischen Situationen erfolgt“, denn situativ verdichtetes Wissen könne nur in bzw. mit konkretem Bezug zur Handlungssituation konstruiert werden (vgl. Frevel, 2014, S. 248). Dem „Prinzip der Selbstanwendung“ (Geissler, 1985, S. 8) entsprechend sollen Lehrende im Rahmen einer reflexiven Lehrer*innenbildung das, womit sie sich inhaltlich beschäftigen auch gleichzeitig erleben „und wieder in die kognitive Beschäftigung mit dem Inhalt mit einbeziehen“ (ebd.). Indem Lehrende neue Ansätze oder Methoden durch die Selbstanwendung erfahren und mit theoretischem Wissen zusammenführen, können sie sich aus der Perspektive der Lernenden besser von der Effektivität der Ansätze überzeugen, mögliche Defizite feststellen und Widersprüche zu bisherigen Denk- oder Handlungsweisen aufdecken (vgl. dazu Leiß et al., 2015).

In der universitären Lehrer*innenausbildung können authentische Situationen zum einen im Kontext von Praktika erfahren werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen im Rahmen von Seminaren mittels Simulationen oder erfahrungsbasierten Projekten an authentische Handlungssituationen heranzuführen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017). Ziel ist es, im Anschluss an das Studium nicht ein rein theoretisches, sondern ein situativ verdichtetes Wissen auf berufliche Handlungsfelder zu übertragen und dadurch eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu bilden. Wie erfahrungsbasierte Projekte gestaltet werden können, die Fremdsprachenlehrer*innen auf das Lehren in multilingualen, digitalen Räumen mit dem Ziel der Förderung plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen vorbereiten, soll im Folgenden reflektiert werden.

4. Plurilinguales und digitales Lernen im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Im Kontext der Forschung zur reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung wird auf das Potenzial von *blended learning* Seminaren hingewiesen, in denen Studierende verschiedener Länder über Plattformen oder Internet-Portale zusammenarbeiten und u.a. in Videokonferenzen Sichtweisen zu verschiedenen Themenbereichen austauschen (vgl. u.a. O’Dowd, 2018). Diese Seminare tragen trotz der räumlichen Distanz dazu bei, dass zukünftige Lehrende in interkulturellen, fremdsprachlichen Begegnungssituationen zielsprachliche, interkulturelle sowie fach- und mediendidaktische Kompetenzen entwickeln, die für professionelles Lehrer*innenhandeln in digitalen Kontexten notwendig sind (vgl. u.a. Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2014; Audras & Chanier, 2008; Bechtel & Ciekanski, 2014; O’Dowd, 2003). In jüngerer Zeit wird zudem vermehrt auf das Potenzial entsprechender *blended learning* Projekte für die Initiierung multilingualer Kommunikationsprozesse und für plurilinguales Lernen im Kontext der Fremdsprachenlehrer*innenbildung hingewiesen (vgl. z.B. Abendroth-Timmer & Schneider, 2016). Dies gilt vor allem dann, wenn die am *blended learning* Seminar teilnehmenden Studierenden selbst sehr unterschiedliche Sprachenrepertoires aufweisen und die Fähigkeit besitzen, verschiedene Sprachen zur Bedeutungskonstruktion zu nutzen. Im Folgenden soll reflektiert werden, wie zukünftige Lehrende mittels eines *blended learning* Seminars im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung an integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Esteve & Gonzales Davies, 2016) herangeführt werden können. Darunter sind Ansätze zu verstehen, in denen *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie eingesetzt wird, damit Schüler*innen die Chance erhalten, ihre plurilinguallen und plurikulturellen Kompetenzen

weiterzuentwickeln und sich dadurch effektiv an die Herausforderungen multilingualer digitaler und non-digitaler Kontexte anzupassen.

Integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht werden in europäischen Ländern oder Regionen, die offiziell mehrsprachig sind (z.B. Luxemburg, Katalonien in Spanien, die Provinz Friesland in den Niederlanden) aktuell vermehrt empirisch erforscht (vgl. u.a. Duarte, 2017; Kirsch & Mortini, 2016; Sugrañes Ernest, 2017). Diese Ansätze verdeutlichen,

wie ein Mehrsprachigkeitsunterricht jenseits der Ebene sprachentypologischer oder sprachstruktureller Ähnlichkeiten [im Sinne der rezeptiv ausgerichteten Interkomprehensionsdidaktik (vgl. z.B. Bär, 2009)] aussehen kann. Eine aussichtsreiche Weiterentwicklung kann eigentlich nur in der Hinwendung zu Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und zum übergeordneten Ziel fremdsprachlicher Diskursfähigkeit liegen. (Hallet 2015, S. 36)

Translanguaging kann in Zusammenhang mit plurilingualen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht verschiedene Funktionen einnehmen. Es kann von Schüler*innen als Lernstrategie eingesetzt werden, um unter einem gezielten Rückgriff auf verschiedene Sprachen u.a. Verstehen zu erleichtern, Wissen zu zeigen, Bedeutung zu konstruieren und um Kommunikationsprozesse und den Beziehungsaufbau in multilingualen Gruppen zu managen (vgl. Celic & Seltzer, 2011; García, 2011; García & Wei, 2014). Von Seiten der Lehrperson wird *translanguaging* als Lehrstrategie verwendet, damit Bedeutung kooperativ ausgehandelt werden kann, indem z.B. multilinguale und multimodale Ressourcen oder Materialien verwendet werden oder sprachspezifische Gruppen für die Lösung einer gemeinsamen Aufgabe oder für die Durchführung von Projekten gebildet werden (vgl. ebd.). Ferner können Übersetzungen als translinguale Lehr- und Lernstrategie eingesetzt werden. Indem Schüler*innen selbst multilinguale *storybooks* anfertigen, entwickeln sie ihre plurilingualen Kompetenzen auf einer produktiven Ebene weiter (vgl. Sugrañes Ernest, 2017). Sugrañes Ernest (ebd., S. 112ff.) zeigt in Zusammenhang mit der Erstellung multilingualer *storybooks* auf, inwiefern auch Eltern als Expert*innen für die Familiensprachen der Schüler*innen eingebunden und an den Übersetzungen beteiligt werden können, so dass eine rigide Trennung zwischen den Sprachen und kulturellen Einflüssen des Elternhauses und der Schule überwunden wird.

Im deutschsprachigen Forschungskontext werden ferner mehrsprachige Aufgabenplattformen (vgl. Leitzke-Ungerer, 2014) entwickelt, die *translanguaging* zwischen den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch ermöglichen. Anhand der Aufgaben werden Schüler*innen sowohl zu sprachmittelnden als auch zu sprachalternierenden Aktivitäten angeregt und müssen multilinguale Kommunikationsprozesse bewältigen. *Translanguaging* wird dadurch im Sinne eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nutzbar gemacht:

Es handelt sich hier um *translanguaging* als pädagogische Praxis, denn [...] MAPs [mehrsprachige Aufgabenplattformen] erfüllen alle Anforderungen, die García an lehrerseitig initiiertes *translanguaging* richtet: Sie bieten mehrsprachige Redemittelspeicher, zielen auf kommunikativ verhandelte Bedeutung ab, fördern aufgabenbezogenes Arbeiten in der Kleingruppe und orientieren sich an einer thematisch-situativen Progression. (Dietrich-Grappin, 2017, S. 98)

Derartige Aufgabenformate können unter Einbeziehung von Sprachen weiterentwickelt werden, die zum individuellen Sprachenrepertoire der Schüler*innen gehören.

Die zuvor beschriebenen Methoden und Aufgabenformate beziehen sich aktuell weitestgehend auf analoge Medien, aber es besteht die Möglichkeit, entsprechende Aufgabenformate und Methoden ebenso in digitale Lehr- und Lernumgebungen zu integrieren. Dies gilt z.B. für die von Leitzke-Ungerer (ebd.) entwickelten mehrsprachigen Aufgaben. Diese können in digitale Kontexte übertragen werden,

indem Schüler*innen sich mittels Avataren in virtuellen Realitäten bewegen und multilinguale Kommunikationssituationen anhand von Sprachwechseln oder als Sprachmittler*in bewältigen (vgl. u.a. Wössner, 2018). Weitere mehrsprachige Aufgabenformate können u.a. in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Benson (2019) zu *translanguaging* auf YouTube oder im Kontext von *digital gaming* (vgl. Chik, 2014) entwickelt werden.

Für die Entwicklung von Lehrer*innenkompetenzen für multilinguale, digitale Lernumgebungen sollten (zukünftige) Lehrende die beschriebenen Methoden und Aufgabenformate dem Prinzip der Selbstanwendung entsprechend (s. oben) im Kontext eines *blended learning* Seminars zunächst selbst erproben. Indem sie die Aufgaben in multilingualen Arbeitsgruppen kooperativ bearbeiten und u.a. die stattfindenden Prozesse des *translanguaging*, die Anwendung der Hardware und Software an sich, das individuelle Erleben, die Kooperationsprozesse in der virtuellen Realität sowie die (veränderten) Lehrer*innenrollen im multilingualen, digitalen Kontext vor dem Hintergrund ihrer Handlungserfahrungen und anhand theoretischen Wissens reflektieren, entwickeln sie ein situativ verdichtetes Handlungswissen für multilinguale, digitale Lehr- und Lernkontexte. Ferner können zukünftige Lehrende im Rahmen des Seminars mehrsprachige Aufgaben, die *translanguaging*-Prozesse anregen, selbst entwickeln, mittels Simulationen erproben und die dabei erlebten Handlungssituationen aus der Retrospektive vor dem Hintergrund verschiedener Fragestellungen mit *peers* oder Dozenten analysieren. In Anlehnung an Bade et al. (2020, S. 12f.) dienen z.B. folgende Fragestellungen der Initiierung von Reflexionsprozessen in Zusammenhang mit Unterrichtssimulationen:

- Wie kann ich die Unterrichtssituation beschreiben?
- Welche Besonderheiten sind mir in Hinblick auf die Situation aufgefallen? Was will ich verbessern? Welches Problem will ich lösen?
- Wie kam es zu der Situation? Welche Faktoren spielten dabei eine Rolle (fachinhaltliche, (fach)didaktische und methodische Fragen, Medien, Lernvoraussetzungen, systemische Aspekte usw.)?
- Auf welche theoretischen Erkenntnisse kann ich mich bei der Lösung des Problems beziehen? Was denken *peers* oder Dozenten? (mehrperspektivische Betrachtung)
- Welche Handlungsalternativen könnten in der Situation hilfreich sein?
- Was sind oder waren die *beliefs*, die meinem Handeln zugrunde liegen bzw. lagen? Welche Konflikte gibt es im Handlungsfeld? Wie kann ich mich dazu positionieren? Welche Handlungsspielräume habe ich?
- Was bedeutet die Erfahrung für mein berufliches Selbstverständnis? Welche Erkenntnisse nehme ich persönlich aus dem Reflexionsprozess mit? Auf Basis welcher Werte möchte ich in Zukunft agieren?

Nicht nur selbst erlebte Handlungssituationen, sondern auch Unterrichtsvideos können aus der Beobachterperspektive anhand ähnlicher Fragestellungen oder mittels Reflexionsrastern betrachtet werden (vgl. dazu auch Frevel, 2014). Dazu eignen sich im Rahmen des beschriebenen *blended learning* Seminars z.B. die Videos, die die *CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* (<https://www.cuny-nysieb.org/>) zur Verfügung stellt. Anhand dieser Videos kann *translanguaging* als pädagogische Praxis im Fremdsprachenunterricht beobachtet werden.

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die als Reflexionsbasis dienen sollen, kann im Kontext des Seminars auf unterschiedliche Art und Weise angebahnt werden. Dem *flipped*

classroom Prinzip³ entsprechend können Studierende z.B. die Webinars und wissenschaftlichen Texte zum *translanguaging* zur Vorbereitung auf das *blended learning* Seminar nutzen, die ebenso auf der Website der *CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* zur Verfügung gestellt werden⁴. Zudem besteht die Möglichkeit, mittels einer Arbeitsplattform wie Moodle einen Korpus an wissenschaftlichen Texten zur Verfügung zu stellen, den die Studierenden für die kooperative Erarbeitung wissenschaftlicher Synthesen nutzen können (vgl. dazu Abendroth-Timmer & Schneider, 2016). Ein mehrsprachig angelegter Textkorpus lässt Studierende als Sprachmittler*innen tätig werden, die während der Erarbeitung der Synthesen in einem multilingualen Setting gemeinsam Bedeutung konstruieren.

Gegen Ende des Seminars sollten die Erfahrungen in multilingualen, digitalen Kontexten noch einmal mit allen Teilnehmer*innen (z.B. während einer Videokonferenz) sowie individuell (z.B. mittels Reflexionsbögen) resümiert werden (vgl. dazu Bechtel & Ciekanski, 2014). Da die Kommunikation und die Arbeitsprozesse in einem *blended learning* Seminar auf Distanz erfolgen, bedürfen der Einfluss des spezifischen Kommunikationskontextes und die medial vermittelten Kooperationsprozesse einer besonders intensiven Betrachtung⁵. Ferner können der Einsatz von *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie, die translingualen Kommunikationsprozesse an sich sowie das Selbsterleben in dem multilingualen Setting aus der Retrospektive betrachtet werden. Darüber hinaus sollten sich zukünftige Lehrende reflexiv mit ihren individuellen Einstellungen zu plurilingualen Ansätzen auseinandersetzen und kritisch diskutieren, welche der im *blended learning* Seminar erprobten Methoden, Aufgaben oder Medien angesichts der individuell vorgefundenen Arbeitsbedingungen (z.B. sprachliche Heterogenität der Lerngruppen, mediale Ausstattung der Schulen etc.) in die eigene Unterrichtspraxis implementiert werden können. Die Projekterfahrung bzw. das *blended learning* Seminar sollte insgesamt dazu beitragen, dass zukünftige Lehrende sich reflexiv mit „der beruflichen Identität, [sowie mit ihren] Emotionen und Motivationen“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 111) auseinandersetzen, denn die Verwendung von *translanguaging* als pädagogische Strategie verändert die Lehrer*innenrolle in beträchtlichem Maß:

The teacher who adopts translanguaging as a pedagogical strategy “gives up [his or] her authority role in the classroom [...] and rather becomes a facilitator, able to set up the project-based instruction and collaborative groupings that maximize translanguaging to learn” (García & Wei, 2014, S. 93).

Parallel dazu bedarf es im Rahmen des Seminars einer kritischen Betrachtung der bislang noch lückenhaften empirischen Basis für die Umsetzung integrativer plurilingualer Ansätze.

Angesichts der Heterogenität von Lerngruppen sollte innerhalb der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung z.B. näher untersucht werden, für welche Lerngruppen oder Lernende sich spezifische

³ Diesem Konzept entsprechend nutzen Schüler*innen Videos und andere online zur Verfügung stehende Materialien, um sich auf den Unterricht vorzubereiten. Im Unterricht wird der Lernstoff dann vertieft (vgl. Werner et al., 2018).

⁴ Eine aufgabengeleitete Bearbeitung des dort vorhandenen Materials (individuell oder arbeitsteilig in Kleingruppen) kann als Basis für die anschließende Reflexion des flipped classroom Prinzips während einer online-Arbeitsphase oder im Kontext einer Videokonferenz dienen.

⁵ In der bisherigen Forschung zu blended learning Seminaren hat sich ein Wechsel aus face-to-face Arbeitsphasen mit einem*r Dozent*in oder Tutor*in vor Ort und Phasen der online-Kommunikation sowie ein Wechsel von synchronen und asynchronen Phasen der online-Kommunikation als besonders effektiv erwiesen. Die face-to-face Phasen dienen vor allem der Planung des online-Austauschs mit Hilfe des*r Dozent*in (vgl. O’Dowd, 2018).

Methoden oder Aufgabenformate, die in Zusammenhang mit pluralen Ansätzen beschrieben werden, besonders eignen.

Zudem sollte das Zusammenspiel zwischen den im GeR (vgl. Trim et al., 2001) aufgeführten kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen und den im CV (vgl. Council of Europe, 2018) definierten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen detailliert erforscht werden (vgl. Burwitz-Melzer ebd.; vgl. oben). Erst dann können integrative Curricula entwickelt werden, die wiederum eine wichtige Voraussetzung dafür bilden, dass plurilinguale Ansätze in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts integriert werden können.

Darüber hinaus müsste der Mehrwert, der durch den Einsatz digitaler Medien in Hinblick auf die Förderung zielsprachlicher, interkultureller sowie plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen erzielt werden kann, empirisch untersucht werden. Es gibt durchaus Studien, die z.B. einen positiven Effekt virtueller Lernumgebungen auf das Hörverstehen (vgl. Roy & Schlemminger, 2014) oder einen Mehrwert von ludativem Lernen für das Memorisieren des Wortschatzes belegen (vgl. Wouters et al., 2013), aber insgesamt ist die Kenntnislage zum medial gestützten, zielsprachlichen und plurilingualen Lernen noch defizitär. Anhand der Analyse translingualer Sprachpraktiken in Facebook und Twitter (vgl. Lizárraga, 2015) und am Beispiel mehrsprachiger *storybooks* (vgl. Corcoll & González Davies, 2016; Elsner, 2014) kann veranschaulicht werden, dass digitale Medien einen zielgerichteten Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen erleichtern und sich dadurch vermutlich in besonderem Maß dafür eignen, die Entwicklung plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen zu fördern. Jedoch liegen bislang zu wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor, die einen dementsprechenden positiven Effekt bestätigen.

Die sich aus dieser unsicheren Ausgangslage ergebenden Schwierigkeiten für die Implementierung integrativer plurilingualler Ansätze in die Unterrichtspraxis sollten gemeinsam mit den Studierenden analysiert werden.

5. Resümee und Ausblick für die weitere Forschung zur Fremdsprachenlehrer*innenbildung in multilingualen, digitalen Kontexten

Obwohl Schüler*innen im digitalen Zeitalter vermehrt die Herausforderungen multilingualer, digitaler Kontexte bewältigen müssen, werden im Fremdsprachenunterricht i.d.R. weiterhin fast ausschließlich zielsprachliche Kompetenzen mittels des Einsatzes analoger Medien gefördert (vgl. u.a. Jones, 2016). Im vorliegenden Beitrag wurde vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, inwiefern der Ansatz einer reflexiven Lehrer*innenbildung dazu beitragen kann, zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen auf das Lehren in multilingualen, digitalen Kontexten vorzubereiten. Es wurden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie Studierende dem Prinzip der Selbstanwendung entsprechend mittels eines *blended learning* Seminars integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht erleben und vor dem Hintergrund der empirischen Kenntnislage auf einer theoretischen Ebene reflektieren können, um situativ verdichtetes Wissen und Handlungskompetenzen für multilinguale, digitale Lehr- und Lernumgebungen zu entwickeln. Durch die Erprobung von translingualen Aufgabenformaten und den Einsatz von *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie im Kontext eines universitären *blended learning* Seminars können zukünftige Lehrende Handlungskompetenzen entwickeln, die ihnen dabei helfen, die im CV (vgl. Council of Europe, 2018) definierten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Angesichts der im vorangehenden Kapitel beschriebenen Forschungsdesiderata bedarf es jedoch weiterer Forschungsprojekte zum medial gestützten, plurilingualen und plurikulturellen Lernen im Kontext der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (s. oben).

Parallel dazu sollte sich die Lehrer*innenbildungsforschung intensiver mit der Frage auseinandersetzen, welche Kompetenzen, Fremdsprachenlehrer*innen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen benötigen. Mit Biswas (2014) kann für den US-amerikanischen Bildungskontext Folgendes festgestellt werden: „*Teaching multiliteracies has been crucial for preparing students to cope with the realities of the technological world. However, teacher education programs are not yet prepared to bridge the gap between traditional literacy and multiliteracies*“ (S. 38). Aus den Ausführungen des vorliegenden Beitrags geht hervor, dass dies ebenso für die europäische Fremdsprachenlehrer*innenausbildung gilt. Der Europäische Referenzrahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (vgl. Redecker & Punie, ebd.) müsste auf Basis empirischer Studien für Fremdsprachenlehrende in ihrer Rolle als Fachlehrende konkretisiert werden. Als Grundlage für die Erhebung empirischer Daten und die Erforschung dieser Fragestellung könnte ein Setting wie das zuvor beschriebene *blended learning* Seminar dienen. Ferner könnte im Rahmen eines solchen Seminars untersucht werden, wie sich ein derartiger Ausbildungskontext auf die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von zukünftigen Fremdsprachenlehrer*innen auswirkt.

Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, gibt es in Hinblick auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer*innen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen noch ein weites Forschungsfeld. Es müsste insgesamt eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie der Fremdsprachenunterricht und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden auf die zunehmende Digitalisierung und Plurilingualisierung der lebensweltlichen Kontexte von Schüler*innen reagieren sollten, um Schüler*innen in dieser gesellschaftlichen Entwicklung zu begleiten.

6. Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28/1, 101-126.

Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E. (Hrsg.) (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, D., & Aguilar Río, J. (2014). Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: la sensibilisation aux fonctions du tutorat. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (297-309). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). „Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst“ – Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99-126). Tübingen: Narr.

Audras, I., & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, 11/1, 175-204. Heruntergeladen: 24.09.2019, <https://journals.openedition.org/alsic/865?lang=en>.

- Bade, P., Brandt, M., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2020). Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung [online]. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Heruntergeladen: 15.10.2020, <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>.
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P., & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (95-132). Graz: Leykam. Heruntergeladen: 15.10.2020, https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf.
- Bär, M. (2009). Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10. Tübingen: Narr.
- Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2018). Reform, Remake, Retousche? - Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR. Heruntergeladen: 20.08.2019, <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>.
- Bechtel, M., & Ciekanski, M. (2014). Comment retracer les compétences interculturelles en interaction dans la formation en ligne des enseignants de langue. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig, Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education (277-296). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., & Bischoff, S. (2008). Adaptive Lehrkompetenz, Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Benson, P. (2019). The Discourse of YouTube: Multimodal Text in a Global Context. London: Routledge.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65/4, 229-235. Heruntergeladen: 19.08.2019, <https://doi.org/10.1037/a0025406>.
- Biswas, S. (2014). How to Teach Multiliteracies? *The Canadian Journal for Teacher Research*. Heruntergeladen: 10.08.2019, https://www.academia.edu/12466195/How_To_Teach_Multiliteracies.
- Burwitz-Melzer, E. (2018). Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30/2, 164-198.
- Caspari, D. (2003). Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2012). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. City University of New York: The Graduate Center. Heruntergeladen: 19.08.2019, <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language, Learning and Technology*, 18/2, 85-100.
- Corcoll, C., & González Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70/1, 67-77. Heruntergeladen: 14.08.2019, <https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with new Descriptors [online]. Heruntergeladen: 16.08.2019, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
<https://doi.org/10.18452/22341>

Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. (2015). Identity Texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49/3, 555-581. Heruntergeladen: 30.09.2019, <https://doi.org/10.1002/tesq.241>.

Derivry-Plard, M. (2015). Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement. Paris: Éditions des archives contemporaines.

De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism*, 8/3, 216-234.

Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Dietrich-Grappin, S. (2017). Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 11/1, 95-111.

Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. Heruntergeladen: 10.09.2019, <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>.

Ellis, R. (2009). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elsner, D. (2014). Multilingual Virtual Talking Books (MuViT) – A Project to Foster Multilingualism, Language Awareness, and Media Competency. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig, *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (175-190). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. *Comprender para actuar. Ikastaria*, 19, 13-36.

Esteve, O., & González Davies, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un enfocament plurilingüe integrador. In: M. Pereña (Hrsg.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe : metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (13-34). Barcelona: Hosorio.

Farrell, T. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20/2, 223-247.

Frevel, C. (2014). Zur Ausbildung und Entwicklung adaptativer Lehrkompetenz angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer durch Videofeedback. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (243-158). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA & Oxford: Basil/Blackwell.

García, O. (2011). Educating New York's Bilingual Children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14/2, 133-153.

García, O., & Kleyn, T. (Hrsg.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Geissler, K. (1985). Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: K. Bausch, F. Königs & H. Krumm (Hrsg.), Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (55-61). Tübingen: Narr.
- González-Davies, M. (2017) The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:2, 124-135.
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19/3, 1-7. Heruntergeladen: 19.10.2019, <https://www.iltjournal.org/item/2912>.
- Hallet, W. (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht. Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In: S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag (31-44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Harrich, P. (2013). E-Learning Evaluation 2012: Ergebnisse einer Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. München: Grin.
- Hennig-Klein, E. (2019). Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism*, 2, 38-52. Heruntergeladen: 09.10.2019, <https://doi.org/10.18452/20622>.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (49-77). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 183-201. Heruntergeladen: 09.10.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How Can DaFnE and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism? Theoretical and Practical Considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts* (307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, R. (2016). Digital literacies. In E. Hinkle (Hrsg.), *Handbook of research into second language teaching and learning*, Vol III (286-298). London: Routledge.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Heruntergeladen: 10.10.2019, <https://www.researchgate.net/publication/235937694>.
- Kerres, M. (2002). Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung. Why? On the Benefit of Digital Media in Education. *Informationstechnik und Technische Informatik*, 44/4, 187-192.
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2016). Translanguaging als Lehr- und Lernstrategie. *Forum*, 365, 23-25.
- Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A., & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. In: O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (Hrsg.), *Perspectives on Theory U. Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA: Business science. <https://doi.org/10.18452/22341>

Kulavuz-Onal, D., & Vásquez, C. (2018). "Thanks, shokran, gracias": Translingual practices in a Facebook group. *Language Learning & Technology*, 22/1, 240-255. Heruntergeladen: 10.09.2019, <https://dx.doi.org/10125/44589>.

Leitzke-Ungerer, E. (2014). Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 43-62. Heruntergeladen: 15.10.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/15/12>.

Lizárraga, J., Hull, G., & Scott, J. (2015). Translingual Literacies in a Social Media Age: Lessons Learned from Youth's Transnational Communication Online. In: D. Molle, E. Sato, T. Boals & C. Hedgspeth (Hrsg.), *Multilingual Learners and Academic Literacies* (105-132). New York, London: Routledge.

Meier, G. (2018). Multilingual socialization in education: Introducing the M-SOC approach. *Language Education and Multilingualism*, 1, 103-125. Heruntergeladen: 18.10.2019, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19775>.

Méron-Minuth, S. (2018). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Stand 28.09.2019). Medienkompetenzrahmen NRW [online]. Heruntergeladen: 08.08.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Medienkompetenzrahmen/index.html>.

O'Dowd, R. (2003). Understanding "the other side": Intercultural Learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language and Technology*, 7/2, 118-144. Heruntergeladen: 09.08.2019, <https://www.iltjournal.org/item/2432>.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the art and the role of UNI-Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Heruntergeladen: 02.09.2019, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>.

Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6/2, 101-128.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Heruntergeladen: 10.10.2019, <http://dx.doi.org/10.2760/159770>.

Reimann, D., & Rössler, A. (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Roy, M., & Schlemminger, G. (2014). Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/2, 187-201. Heruntergeladen: 20.08.2019, <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/39/36>.

Sugrañes Ernest, C. (2017). *A plurilingual approach to language teaching and learning in Catalonia: Using heritage languages in the additional language classroom*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Heruntergeladen: 09.09.2019, <http://hdl.handle.net/10803/403850>.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrants succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Publications of the OECD. Paris. Heruntergeladen: 01.10.2019, <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>.

<https://doi.org/10.18452/22341>

- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language Culture and Curriculum*, 3/1, 65-81.
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9/2, 276-305. Heruntergeladen: 08.08.2019, https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14952/pdf/JERO_2017_2_Ophuysen_et_al_Die_universitaere_Vorbereitung.pdf.
- Werner, J., Ebel, C., Spannagel, C., & Bayer, S. (Hrsg.) (2018). *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wetterich, F., Burghart, M., & Rave, N. (2014). Initiative D21 – Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft [online]. Heruntergeladen: 20.08.2019, https://initiated21.de/app/uploads/2017/01/141106_medienbildung_onlinefassung_komprimiert.pdf.
- Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues: le domaine, la tâche et les technologies [online]. Heruntergeladen 25.11.2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>.
- Wildemann, A., Hooggarzadeh, M., Esteve, O., & Walter, R. (2014). Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (227-242). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, Erik D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 105/2, 249-265.
- Wössner, S. (2018). Deutsch-französisches *virtual-reality*-Projekt startet [online]. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Heruntergeladen: 10.10.2019, <https://www.lmz-bw.de/newsroom/newsroom/detailseite/deutsch-franzoesisches-virtual-reality-projekt-startet/>.
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3/1, 1-23. Heruntergeladen: 19.10.2019, <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1>.